

Außerschulische Begabungsförderung für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen

Expertise für die Stiftung Mercator

30.11.2019

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Begabungen	2
2. Benachteiligungen	12
3. Begabte Kinder aus sozial benachteiligten Lagen – Begabte Minoritäten	20
3.1 Diagnostik von besonders begabten Kindern aus sozial benachteiligten Lagen	23
3.2 Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen aus sozial benachteiligten Lagen	25
4. Empirischer Teil	28
4.1 Projektbeschreibungen.....	29
4.2 Methodisches Vorgehen	31
4.2.1 Erhebung des Status quo.....	31
4.2.2 Leitfadeninterviews	32
4.2.2.1 Leitfadeninterviews – Projektleitungen	33
4.2.2.2 Leitfadeninterviews – Expert*innen aus der Wissenschaft	34
4.2.3 Mercator Roundtable	35
4.3 Ergebnisse.....	35
4.3.1 Erhebung des Status quo.....	35
4.3.2 Leitfadeninterviews – Projektleitungen	38
4.3.3 Leitfadeninterviews – Expert*innen aus der Wissenschaft	42
4.3.4 Mercator Roundtable	44
5. Abschließende Formulierung von Gelingensbedingungen für Projekte der außerschulischen Begabungsförderung	45
5.1 Identifikation bzw. Nomination für ein Projekt.....	46
5.2 Projektvorbereitung und -durchführung	48
5.3 Umwelteinflüsse auf die Projektteilnahme	52
6. Fazit	54
Literatur	56
Anhang	66
a) Tabellarische Übersicht zur außerschulischen Begabungsförderung in Deutschland	66

Einleitung

Die Thematik der Begabungsförderung und Talententwicklung gewinnt in den deutschsprachigen Bildungssystemen im Kontext der Diskussion um die Notwendigkeit einer individuellen Förderung nicht nur von Kindern und Jugendlichen mit Leistungsschwierigkeiten, sondern auch von potenziell leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern (Schüler*innen) an Bedeutung (KMK, 2015, 2016). Dies zeigt sich auch in den Befunden der internationalen Schulvergleichsstudien: In den PISA-Studien zwischen 2000 und 2015 werden etwa positive Veränderungen vor allem in leistungsschwächeren Gruppen sichtbar. Die Anteile der Schüler*innen, die die höchsten Kompetenzstufen erreichen, stagnieren allerdings weitestgehend (Klieme et al., 2010; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013; Reiss et al., 2016), was sich auch in einem Ungleichgewicht von Angeboten für leistungsschwache und leistungsstarke Kinder widerspiegelt (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012). Dies bedeutet, dass zukünftig neben der gezielten Unterstützung von Schüler*innen auf den unteren Kompetenzstufen auch eine gezielte Förderung von begabten und talentierten Kindern auf den oberen Kompetenzstufen notwendig ist (Wendt, Willems, Tarelli, Euen & Bos, 2013). Mit Blick auf die Steigerung der Anteile von Schüler*innen auf den oberen Kompetenzstufen bedarf es der individuellen Förderung von leistungsstarken, aber auch der gezielten Unterstützung von potenziell besonders leistungsfähigen Schüler*innen.

In diesem Kontext stellen Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Lagen eine besondere Herausforderung dar, zumal deren besondere Potenziale bis dato leider häufig nicht erkannt und daher auch nicht adäquat gefördert werden (El-Mafaalani, 2014a; Stamm, 2014; Uslucan, 2012). Da der Anteil an Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Lagen in Deutschland jedoch weiterhin hoch ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Becker & Mertel, 2010), sollten Mittel und Wege gefunden werden, die besonderen Potenziale dieser Zielgruppe möglichst frühzeitig zu erkennen und gezielt zu fördern. Neben der schulischen Förderung bieten auch außerschulische Programme besondere Chancen, begabte Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Lagen systematisch zu unterstützen, wobei diese Schüler*innen in solchen Projekten bisher noch unterrepräsentiert sind (z. B. Stamm, 2007). Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund unterstützt die Stiftung Mercator solche außerschulischen Maßnahmen, die den speziellen Fokus auf das gezielte Erkennen und systematische Fördern von begabten Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Lagen legen.

Mit der vorliegenden Expertise wird das Ziel verfolgt, den Einfluss außerschulischer Begabungsförderung auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Lagen (mit Migrationshintergrund¹ und/oder mit niedrigem sozioökonomischem Status²) aufzuzeigen und Bedingungen zu formulieren, die zu einer gelingenden außerschulischen Begabungsförderung dieser Kinder und Jugendlichen beitragen können. Im theoretischen Teil der Expertise werden die Begriffe Begabung und Benachteiligung zunächst getrennt voneinander

¹ Gemäß Definition des Statistischen Bundesamts, siehe <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Glossar/Migrationshintergrund.html>

² Die Begrifflichkeit „niedriger sozioökonomischer Status“ soll im Rahmen der Expertise auf wissenschaftlicher Basis diskutiert werden.

betrachtet, bevor der Fokus auf besonders begabte Kinder aus sozial benachteiligten Lagen gelegt wird. Schwerpunkte liegen jeweils in der Diagnostik und der Förderung der Begabungen. Im Zuge dessen wird daher ferner geschaut, welche Projekte zur außerschulischen Begabungsförderung in Deutschland – unabhängig davon, ob dort schon herkunftssensibel gearbeitet wird – von unterschiedlichen Institutionen durchgeführt werden. Dazu zählen auch drei von der Stiftung Mercator geförderte außerschulische Projektformate externer Organisationen (Jugend forscht, Verein Deutscher Ingenieure, Universität Duisburg-Essen). Im empirischen Teil dieser Expertise werden die Projekte beispielhaft anhand von Leitfragen untersucht, um sowohl eine theoretische Analyse des aktuellen Forschungsstandes, als auch eine empirische Analyse der geförderten Projektformate zu erreichen. Neben einer Dokumentenanalyse werden Interviews mit Projektleitungen der drei Projekte geführt. Im Anschluss daran werden auf Grundlage dessen Expert*innen aus der Wissenschaft befragt und die Ergebnisse aller Interviews im Zuge eines Mercator Roundtable mit Expert*innen aus der Projektpraxis diskutiert.

Abschließend werden auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse in der Expertise Gelingensbedingungen für Projekte der außerschulischen Begabungsförderung, die (auch) die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen adressieren wollen, formuliert.

1. Begabungen

Begabungen können als individuelle Befähigung (d.h. als individuelles Potenzial) für bestimmte Leistungen (d.h. Performanz) definiert werden (Fischer, Rott, Veber, Fischer-Ontrup & Gralla, 2014; iPEGE, 2009). Schon Stern (Stern, 1916, S. 110) grenzte Begabungen von Leistung ab, indem er schrieb „Begabungen [sind] immer Möglichkeiten zur Leistung, unumgängliche Vorbedingungen, sie bedeuten jedoch nicht Leistung selbst“. Dieser Unterscheidung von Potenzial und Performanz folgen auch aktuelle (Hoch-)Begabungsdefinitionen. So konstatiert Heller (2000) zum Beispiel, dass es sich bei Hochbegabung um ein individuelles Fähigkeitspotenzial für herausragende Leistungen handelt. Ziegler (2018) definiert hochbegabte Personen als solche, die wahrscheinlich einmal Leistungsexzellenz erreichen werden. Die Initiative *Leistung macht Schule* (LemaS) von Bund und Ländern versteht Begabungen als leistungsbezogenes Entwicklungspotenzial, welches sich aus der Konstellation von individuellen Fähigkeiten („can do“) und Persönlichkeitsmerkmalen („will do“) eines Individuums ergibt (Forschungsverbund LemaS, 2018).

Weiterhin können der Begabungs- und der Intelligenzbegriff voneinander abgegrenzt werden. So bezieht sich der Intelligenzbegriff in der Regel auf kognitive Allgemeinbegabungen im intellektuellen Bereich (Fischer & Fischer-Ontrup, 2015), während der Begabungsbegriff weiter gefasst wird. Begabungen können sich auf vielfältige Weise äußern. Sie können sich sowohl auf die Gesamtheit, als auch auf spezielle Bereiche des individuellen Fähigkeitspotenzials eines Individuums beziehen (Gagné, 2008). Diese Spezialbegabungen werden auch als Talente benannt. Mit Talenten werden teilweise sowohl entfaltete Begabungen im Sinne von Kompetenzen als auch Potenziale fokussiert. Zu den Begabungsformen zählen sowohl intellektuelle Begabungen wie räumliche, verbale oder numerische Begabungen, als auch nicht-intellektuelle

Begabungen wie sensomotorische, sozial-emotionale oder musisch-künstlerische (Fischer & Fischer-Ontrup, 2018; Gagné, 2008).

Im Sinne eines erweiterten Begabungsverständnisses kann darüber hinaus auch der Kreativitätsbegriff miteinbezogen werden, da Kreativitätsfacetten für alle Inhaltsbereiche von Begabungsformen relevant sein können (Fischer & Fischer-Ontrup, 2018). Der Kreativitätsbegriff kann weiterhin vom Intelligenzbegriff abgegrenzt werden: Kreativität bezieht sich eher auf divergentes Denken, während Intelligenz eher konvergentes Denken fokussiert (ebd.). Dass der Intelligenzbegriff jedoch auch in erweiterter Form verstanden werden kann, wird in der Theorie der multiplen Intelligenzen von Gardner (2013) deutlich. Gardner differenziert hier acht Intelligenzen. Diese reichen von der linguistischen über die räumliche, die logisch-mathematische, die musikalische, die körperlich-kinästhetische, die interpersonale, die intrapersonale bis zur naturalistischen Intelligenz (ebd.). Es wird daher deutlich, dass die Begrifflichkeiten nicht immer einheitlich verwendet werden und voneinander abgegrenzt werden müssen. Aus diesem Grund wird zu Ende dieses Kapitels das Begabungsverständnis, welches der Arbeit zugrunde gelegt werden soll, noch einmal abschließend dargestellt.

Aebli stellte bereits 1968 dar, dass Begabungen die Summe aller Anlage- und Erfahrungsfaktoren darstellen (Aebli, 1968). Die Entwicklung von Begabungen geschieht demzufolge durch die Interaktion von Anlagen und Umwelt. Mit dieser Auffassung geht ein dynamischer Begabungsbegriff einher. Dem gegenüber geht der statische Begabungsbegriff davon aus, dass Begabung eine angeborene Leistungsdisposition (d. h. ein angeborenes Naturtalent) ist. Dem Verständnis eines dynamischen Begabungsbegriffs folgend wird jedoch angenommen, dass Begabungen sich umweltbedingt entfalten können (Roth, 1969). Die Wechselwirkungen von Anlage und Umwelt werden in neuerer Zeit durch die Epigenetik gestärkt, da hier deutlich wird, dass die Aktivierung genetischer Anlagen einer negativen bzw. positiven Steuerung durch Umweltfaktoren unterliegt (Hengstschläger, 2012), was nicht zuletzt mit Blick auf Kinder aus bildungsbenachteiligten Lagen bedeutsam ist.

Der dynamische Begabungsbegriff schließt ein, dass Potenziale über Lernprozesse in Leistung transformiert werden können (Weinert, 2000). Neuere Begabungsmodelle, wie das Differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné (2008) oder das Münchener Hochbegabungsmodell (Heller & Perleth, 2007c) verdeutlichen, dass dieser Lernprozess einerseits durch Persönlichkeitsfaktoren, wie z. B. die Leistungsmotivation und andererseits durch Umwelteinflüsse, wie die Lernumgebung beeinflusst wird. Die Faktoren stehen in (Wechsel-)Wirkung zueinander und können sich sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Effektive Lernprozesse zeichnen sich durch eine positive Interaktion von Persönlichkeit und Umwelt aus, während eine negative Interaktion der beiden Einflussfaktoren eine Ursache von Leistungsschwierigkeiten sein kann (Weinert, 2000). Daher erscheint eine systematische Begabungs- und Talentförderung im Sinne einer aktiven Person-Umwelt-Interaktion in Form einer systemischen Begabungs- und Talentförderung sinnvoll (Ziegler, 2005).

Abbildung 1 zeigt das Integrative Begabungs- und Lernprozessmodell (Fischer & Fischer-Ontrup, 2015). Dieses stellt das Begabungsverständnis, welches der Expertise zugrunde gelegt

werden soll, zusammenfassend dar. In diesem Modell werden ebenfalls unterschiedliche Begabungsformen sowie entsprechend unterschiedliche Leistungsbereiche angeführt. Auf den Lern- & Entwicklungsprozess, welcher für die Transformation von Potenzial in Performanz entscheidend ist, wirken sowohl Persönlichkeits- als auch Umweltfaktoren ein. Positive Wirkungen dieser Faktoren können als Voraussetzung für die Erbringung von Leistungsexzellenz angesehen werden. Negative Wirkungen können im Gegensatz dazu als Ursache für Lernschwierigkeiten zum Tragen kommen. Der Lern- und Entwicklungsprozess kann dabei als zirkulärer Prozess verstanden werden, der von den bereits angeführten Faktoren, aber auch von Rahmenfaktoren wie der Bildungspolitik, der Bildungsverwaltung oder den Bildungsregionen beeinflusst wird (ebd.).

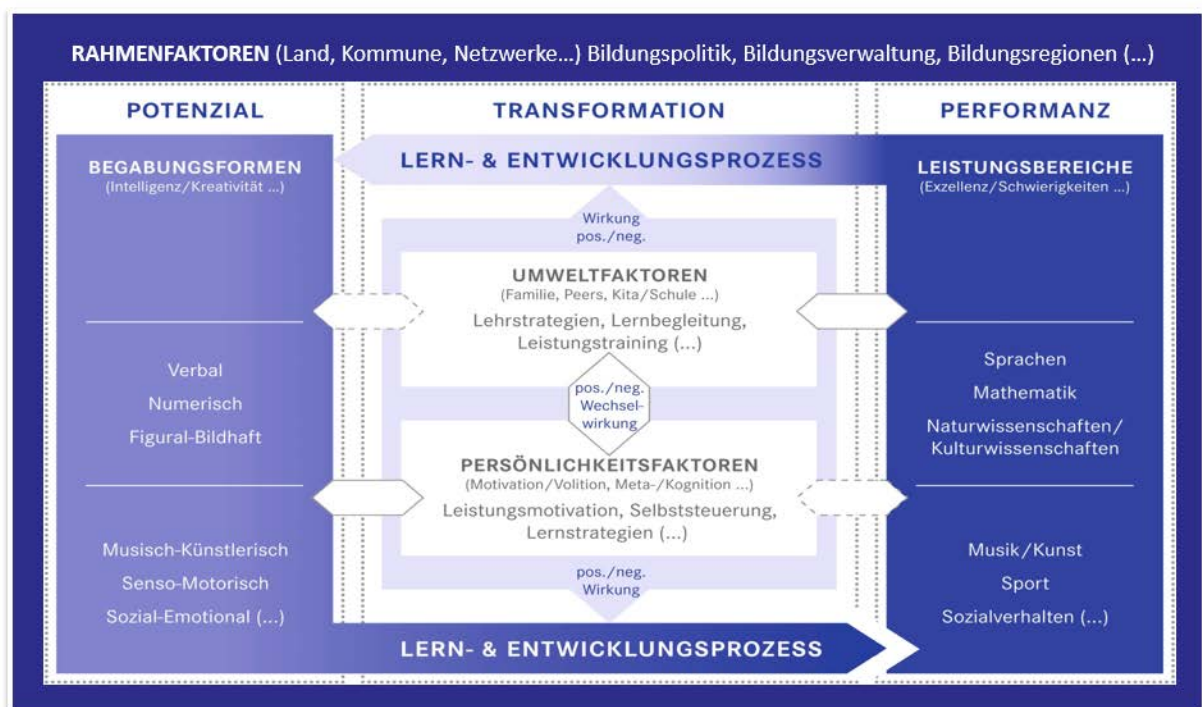


Abbildung 1: Integratives Begabungs- & Lernprozessmodell (Fischer & Fischer-Ontrup, 2015)

Abhängig von den unterschiedlichen Konzepten von Begabungen, lässt sich deren Diagnose mit verschiedenen Verfahren realisieren, die unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen. Generell dient die Diagnostik von besonderen Begabungen nicht einem Selbstzweck (Baudson, 2010), sondern „das Erkennen besonderer Begabung muss eine entsprechende Förderung des Kindes zur Konsequenz haben“ (Fischer, Fischer-Ontrup & Liebert-Cop, 2012, S. 79). Es gibt unterschiedliche Instrumente zur Identifikation von besonderen Begabungen (z. B. Ziegler, 2008, 2018). Dabei wird häufig zwischen einer status- und einer prozessorientierten Diagnostik unterschieden. Eine statusorientierte Diagnostik intendiert in erster Linie, den aktuellen Lern- und Leistungsstand zu ermitteln, während eine prozessorientierte Diagnostik Lern- und Leistungsfortschritte fokussiert.

Eine statusorientierte Diagnostik zielt darauf ab zu erkennen, ob eine Person (hoch-)begabt ist (ebd.). Fehltritte, die in Form eines Alpha-Fehlers (eine Person wird als (hoch-)begabt diagnostiziert, obwohl dies nicht ihren Fähigkeiten entspricht) oder eines Beta-Fehlers (eine Person

wird nicht als (hoch-)begabt identifiziert, obwohl dies ihren Fähigkeiten entsprechen würde) auftreten können, sollten dabei unbedingt vermieden werden (Holling & Kanning, 1999). Um Fehlurteile zu vermeiden, wird daher meist ein mehrstufiger Identifikationsprozess realisiert, bei welchem zunächst ein vorläufiges Screening (mithilfe subjektiver Verfahren wie zum Beispiel Checklisten) durchgeführt wird, bevor eine vertiefende Diagnostik (mithilfe objektiver Verfahren wie zum Beispiel Intelligenztests) erfolgt (Heller, 2000).

Eine prozessorientierte Begabungs- bzw. Leistungsdiagnostik fokussiert neben den Fähigkeits- & Persönlichkeitspotenzialen auch die in Abbildung 1 skizzierten Persönlichkeits- und Umweltfaktoren. Ziegler (2018) unterscheidet eine interventionsorientierte Diagnostik (zur Ermittlung von Gründen von Underachievement), eine entwicklungsorientierte Identifikation (zur Prognose der zukünftigen Leistungsentwicklung anhand der bisherigen Entwicklung) sowie eine förderorientierte Diagnostik (zur Identifikation individueller Lernpfade zur Leistungsexzellenz). Da Persönlichkeits- und Umweltfaktoren insbesondere bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen entscheidend auf die Entwicklung von Begabungen einwirken können, erscheint bei dieser Zielgruppe eine prozessorientierte Diagnostik sinnvoll.

Bei allen Diagnoseverfahren sollten stets die Gütekriterien Validität (Gültigkeit bzw. Grad der Genauigkeit, mit der ein Merkmal gemessen wird), Reliabilität (Zuverlässigkeit bzw. Verlässlichkeit der Messung) und Objektivität (Unabhängigkeit von den Rahmenbedingungen) berücksichtigt werden (Lienert & Raatz, 2005). Diese finden bei unterschiedlichen Verfahren unterschiedlich starke Beachtung. Weiterhin ist jeweils zu hinterfragen, welche Bezugsnormen Anwendung finden. Unterschieden werden können hier die individuelle (Vergleich mit zuvor erbrachten Leistungen des*der Schüler*in), die soziale (Vergleich mit anderen Lernenden) und die sachliche bzw. kriteriale Bezugsnorm (Vergleich mit zuvor festgelegten Kriterien) (Preckel & Vock, 2013).

Nachfolgend soll der Fokus in erster Linie auf den Methoden liegen, die in Anlehnung an eine Recherche zu Programmen der außerschulischen Begabungsförderung (vgl. Anhang a)) in Deutschland für eine Aufnahme in eben solche von besonderer Bedeutung sind: Intelligenztests und Schulnoten als Verfahren der statusorientierten Diagnostik sowie Beobachtungsverfahren durch Eltern oder Lehrkräfte, die einer prozessorientierten Diagnose dienen. Letztere sind von besonderer Bedeutung, da Lehrerbeurteilungen und Lehrerempfehlungsschreiben, für eine große Zahl von Förderprogrammen eine Teilnahmevoraussetzung darstellen.

Der Intelligenztest ist die bekannteste und am häufigsten verwendete Methode zur Diagnostik einer intellektuellen Begabung. Es handelt sich dabei um ein formelles Verfahren zur statusorientierten Diagnostik, welches die Gütekriterien am ehesten beachtet. Intelligenztests enthalten eine Zusammenstellung von Aufgaben und Fragen, welche das Fähigkeitspotenzial eines Kindes, hier operationalisiert als IQ, aufdecken sollen. Der IQ-Wert lässt Aussagen darüber zu, inwieweit sich eine Person vom Populationsdurchschnitt unterscheidet. Als Cut-off-Wert für das Vorliegen einer intellektuellen Hochbegabung wird ein Intelligenzquotient (IQ) festgesetzt,

der zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt, also bei 130 aufwärts, liegt³ (Preckel & Vock, 2013; Rost, 2009; Rost & Sparfeldt, 2017).

Intelligenztests können immer nur einen Teil der menschlichen Denkfähigkeit aufdecken. So liefern Gruppendiagnostiken bspw. keine Hinweise auf die Motivation eines Kindes, der jedoch auch eine große Bedeutung bei der Umwandlung von Potenzial in Performanz zukommt (vgl. Abbildung 1). Darüber hinaus messen verschiedene Instrumente unterschiedliche Fähigkeitsbereiche, weshalb eine Auswahl des Intelligenztests im Hinblick auf diese notwendig erscheint (Holling & Kanning, 1999; Preckel & Baudson, 2013). Mögliche Tests, die passend zu den Probanden und der zu beantwortenden Fragestellung ausgewählt werden können, sind beispielsweise (Fischer et al., 2012):

- Intelligenztests für Schüler*innen, wie der WISC-V (Wechsler, 2017), AID 3 (Kubinger & Holocher-Ertl, 2014)
- Intelligenztests für Erwachsene, wie der WAIS-IV (Wechsler, 2012), IST 2000-R (Liepmann, Beauducel, Brocke & Amthauer, 2007)
- Intelligenztests für das Vorschulalter, wie der WPPSI-IV (Wechsler, 2018), KABC-II (Kaufman & Kaufman, 2015)
- Kulturfaire Intelligenztests, wie der CFT 20-R (Weiß, 2006), CFT1-R (Weiß & Osterland, 2012), APM (Raven, Raven & Court, 1998b), SPM (Raven, Raven & Court, 1998a; Raven, 2009), NNAT (Naglieri, 2008)
- Spezielle Intelligenztests für Hochbegabte, wie der BIS-HB (Jäger et al., 2006), MHBT-P (Heller & Perleth, 2007a), MHBT-S (Heller & Perleth, 2007b).⁴

Im Hinblick darauf, dass im Zuge der vorliegenden Analyse der Fokus auf Kindern aus sozial benachteiligten Lagen liegt, werden vor allem die kulturfairen Tests – CFT, APM, SPM und NNAT – einer genaueren Betrachtung unterzogen. Die SPM (Standard Progressive Matrices) und die APM (Advanced Progressive Matrices) werden angewendet, um die fluide Intelligenz, also die Fähigkeit zum Schlussfolgern und Problemlösen, zu messen (Raven et al., 1998a; Raven, 2009). Beide ermitteln dementsprechend nur eine Intelligenzfacette und sind als alleiniges Kriterium zur Begabungsdagnostik nicht optimal. Der NNAT (Naglieri Nonverbal Ability Test) misst nonverbales schlussfolgerndes Denken und allgemeine Problemlösefähigkeiten (Naglieri, 2008, 2014), folglich eine Facette mehr als die SPM und APM. Der CFT hingegen deckt mehrere Intelligenzfacetten ab: Fluide Intelligenz, numerische und verbale Verarbeitungsgeschwindigkeit (Weiß, 2006). Doch kann es bei diesem Test zu relativ großen Messfehlern kommen, da er sich eher für die Begabungsdagnostik im mittleren als im höheren Fähigkeitsbereich eignet (Preckel, 2010).

Preckel und Vock (2013, S. 105) folgend kann als Fazit festgehalten werden: „Nur nonverbale Intelligenztests bei der Hochbegabungsdagnostik einzusetzen, ist zumindest im Kontext der

³ Werden Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen betrachtet, erscheint es wenig sinnvoll, einen Cut-off-Wert von 130 für das Vorliegen einer intellektuellen (Hoch-)Begabung festzulegen. Der Wert sollte für diese Zielgruppe angepasst werden (vgl. auch Kap. 3.1).

⁴ Diese beispielhafte Auflistung greift auf Testinstrumente zurück, die im Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF) zur Begabungsdagnostik eingesetzt werden (Fischer, Fischer-Ontrup & Liebert-Cop, 2012).

schulischen Beratung und Förderung nicht empfehlenswert. Vielmehr sollte eine Kombination nonverbaler-figuraler, numerischer und verbaler (Reasoning-)Tests bzw. Skalen Verwendung finden". Neben nonverbalen bzw. kulturfairen Intelligenztests besteht weiterhin die Möglichkeit, bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf muttersprachliche Intelligenztests zurückzugreifen. Dieses Verfahren kann sinnvoll sein, da Intelligenztests ein objektives Verfahren darstellen, welches einen Vergleich mit einer Normstichprobe zulässt. Daher sind sie für das Erkennen von Begabungen weiterhin von großer Bedeutung und eignen sich trotz der angeführten Schwächen als Instrument zur Identifikation von Begabungen. Im Vergleich zu anderen Identifikationsverfahren verfügen sie über ein hohes Maß an Objektivität, Validität und Reliabilität. Dennoch merkt Rost an „völlig reliable Intelligenztests stehen ihm [dem*der Praktiker*in] nicht zur Verfügung, weil es sie schlichtweg nicht gibt“ (Rost, 2010, S. 240). Daher sollten zur Identifikation von Begabungen stets verschiedene Verfahren in Kombination Anwendung finden.

Ein informelles Verfahren zur statusorientierten (Hoch-)Begabungsdiagnostik, welches diesem Zweck dienen kann, ist die Verhaltensbeobachtung. Sie stellt ein geeignetes Verfahren für Lehrkräfte und Eltern dar, erfüllt die Gütekriterien jedoch meist nur eingeschränkt. Dennoch sind insbesondere Lehrerurteile bzw. Lehrerempfehlungen ein vielfältig angelegtes Auswahlkriterium für die Aufnahme in Begabungsförderprogramme (vgl. Anhang a)). Das Beobachtungsverfahren kann in drei Prozessabschnitte gegliedert werden (Heller, 1991; Heller & Perleth, 1991): Zuerst erfolgt die Beobachtung an sich. Hierbei handelt es sich um eine „absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen betrachtet“ (Graumann, 1973, S. 15 zitiert nach Heller & Perleth, 1991, S. 97). Es werden also strukturiert bestimmte Verhaltensweisen oder Handlungen beobachtet. Anschließend erfolgt die Protokollierung, bevor die Beobachtungen schließlich einer Interpretation unterzogen werden. Dabei unterscheiden Holling und Kanning (1999) zwei Arten zur Realisierung der Urteile: Diese können entweder in Form von Ratings oder in Form von Nominationen geschehen. Für das Rating ist das Niederschreiben der Beobachtung nicht notwendig, weshalb hier auch von einer „indirekten Beobachtung“ (Heller & Perleth, 1991) gesprochen wird. Ratings können zum einen mit Skalen durchgeführt werden. Dazu zählen skalierte, numerische oder grafische Schätzskaalen. Zum anderen gibt es Ratingverfahren, die ohne Skalen auskommen. Hierzu zählen Checklisten⁵ sowie Beurteilungs- und Diagnosebögen (Heller & Perleth, 1991).

Im Hinblick auf Beobachtungsverfahren ist anzumerken, dass diese im Hinblick auf die Objektivität stark eingeschränkt sind. „Die subjektiv erlebte Sicherheit des Beobachters sagt leider nichts über die tatsächliche Güte einer Beurteilung aus“ (Holling & Kanning, 1999, S. 45).

⁵ Der Einsatz von Checklisten als alleiniges Identifikationsinstrument für Hochbegabte wird von den meisten Wissenschaftlern abgelehnt. So kommt Perleth (2010, S. 84) in einer Untersuchung zu dem Schluss, dass „der Einsatz von Elternchecklisten [...] nur wenig brauchbar ist“. Die Ratgeber vom BMBF (2015) sowie Rost und Sparfeldt (2017) und Preckel und Baudson (2013) vertreten die Einschätzung, dass Checklisten nicht zu empfehlen sind, da sie eine geringe Effektivität („Anteil der durch ein Diagnoseinstrument als hochbegabt Identifizierter an der Gesamtpopulation untersuchter Hochbegabter“ (Rost & Sparfeldt, 2017, S. 335) haben, viel Definitionsspielraum der Merkmale zulassen, hochbegabte Kinder zu unterschiedlich sind usw. Behrensen und Solzbacher (2016) sehen in Checklisten lediglich eine gute Methode für einen ersten Beobachtungsansatz zur ersten Orientierung und Sensibilisierung.

Mögliche Verzerrungen entstehen durch die selektive Wahrnehmung von Handlungen, bspw. aufgrund des Halo-Effekts (Heller & Perleth, 1991; Holling & Kanning, 1999). Dieser „bezeichnet die Tendenz, das Verhalten eines Menschen nach einzelnen, dominierenden Merkmalen oder einem undifferenzierten allgemeinen Eindruck zu beurteilen“ (Tücke, 2005, S. 345). So kann es beispielsweise dazu kommen, dass Rückschlüsse über ein schon als intelligent eingestuftes Verhalten einer Person auf andere Eigenschaften dieser Person übertragen werden und auf diese Weise ein eigentlich nicht vorhandener Zusammenhang zwischen kognitiven und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen hergestellt wird. Weiterhin können Verzerrungen der Beobachtung aufgrund des logischen Fehlers eintreten. Dieser ist ein Beispiel für eine selektive Wahrnehmung, indem eine allgemeine Tatsache auf einen Einzelfall übertragen wird (Heller & Perleth, 1991; Tücke, 2005). Ein weiterer Beobachtungsfehler kann aufgrund des Pygmalion-Effekts entstehen. Der Effekt meint, dass das Verhalten der Lehrkräfte gegenüber einem Kind dadurch, dass es als hochbegabt eingeschätzt wurde, derart beeinflusst werden kann, dass das Kind sich den Erwartungen entsprechend verhält (Rosenthal & Jacobsen, 1976).

Der gegenteilige Effekt ist der Golem-Effekt, dieser besagt, dass eine verminderte Erwartungshaltung sich auch in den Leistungen widerspiegelt (Bergold, 2011; Holling & Kanning, 1999; Stednitz, 2008). Dieser Effekt wird auch als stereotype threat bezeichnet (Uslucan, o.J.). Weiterhin unterliegen Urteile, die aufgrund von Beobachtungen gefällt werden, situationellen Einflüssen und sie entstehen meist aufgrund unterschiedlicher Bezugssysteme (Holling & Kanning, 1999). Hinzu kommt darüber hinaus, dass das Verständnis von Begabungen nicht bei allen Menschen gleich ist. Lehrkräfte, die sich noch nicht intensiv mit dem Thema der Begabungen beschäftigt haben, unterscheiden häufig nicht zwischen Potenzial und Performanz, sodass sehr gute Schulnoten mit hoher Begabung gleichgesetzt werden (Preckel & Baudson, 2013). Auch das Phänomen des Underachievements ist einigen Lehrkräften nicht bekannt (Baudson, 2010; Behrensen & Solzbacher, 2016; Holling & Kanning, 1999).

Beobachtungsverfahren zeichnen sich jedoch auch durch einige Vorteile aus. So sind sie ökonomisch und flächendeckend (insbesondere auch für Lehrkräfte) einsetzbar und es können Bereiche beobachtet werden, die in manchen Intelligenztests nicht gemessen werden können, wie z. B. Motivation oder Kreativität (Holling & Kanning, 1999).

Schulnoten unterliegen den gleichen Umständen, die für Verhaltensbeobachtungen dargestellt wurden. Wenn Begabungen auf Grundlage von Schulnoten identifiziert werden sollen, wird die Performanzdefinition (Begabung = bereits gezeigte Leistung) angelegt. In Kapitel 1 wurde im Zuge der Begriffsdefinition von Begabungen jedoch deutlich, dass diese nicht immer anhand gezeigter Leistung gemessen werden können. Dennoch gibt es Gründe, die dafür sprechen, Schulnoten zur Überprüfung der Fähigkeiten der Schüler*innen heranzuziehen, z. B. wenn es um das Ergreifen von Fördermaßnahmen geht (Preckel & Baudson, 2013; Vock, Gauck & Vogl, 2010). So hängen Schulnoten und Intelligenz positiv voneinander ab, das heißt hohe Schulnoten sprechen häufig auch für das Vorliegen einer Begabung. Auch weisen Schulnoten und die spätere Leistung in Beruf, Studium oder beruflicher Ausbildung eine mittlere Validität auf. Es zeigt sich jedoch, dass der Notendurchschnitt aussagekräftiger ist als einzelne Fachnoten. Dies liegt

unter anderem daran, dass Noten nicht nur eine Rückmeldung im Hinblick auf Leistungen darstellen, sondern auch gesellschaftlichen und pädagogischen Zwecken dienen, um bspw. zu disziplinieren oder zu belohnen (Vock et al., 2010).

Wesentlich für Benotungen in der Schule ist – wie bereits angeführt – die Bezugsnorm, nach der die Lehrkräfte ihre Beurteilung vornehmen (vgl. S. 5). Preckel und Vock (2013) unterscheiden die soziale, die individuelle und die sachliche bzw. kriteriale Bezugsnorm. Die soziale Bezugsnorm beinhaltet den Leistungsvergleich einer Person mit anderen bspw. mit Lernenden aus der gleichen Klasse. Für eine*n Schüler*in kann das bedeuten, je leistungsstärker die Klasse ist, desto schwieriger gestaltet es sich für ihn*sie, gute Noten zu erhalten. Wenn die individuelle Bezugsnorm angelegt wird, werden die Leistungen eines*r Lernenden mit den jeweils eigenen zuvor erbrachten Leistungen verglichen. Auf diese Weise werden die individuellen Entwicklungen des*r Lernenden fokussiert. Die sachliche Bezugsnorm setzt zuvor festgelegte Kriterien für die Benotung voraus. Sie sollte folglich Grundlage für schulische Benotungen sein (Preckel & Vock, 2013). Anhand der dargestellten Aspekte zeigt sich, dass Schulnoten sich insgesamt nur bedingt zur Diagnostik von Begabungen eignen.

Zusammenfassend kann im Hinblick auf die Diagnose von Begabungen festgehalten werden, dass alle drei vorgestellten Diagnoseverfahren sowohl Stärken als auch Schwächen aufweisen. Der Intelligenztest wird von einigen Wissenschaftler*innen bevorzugt (Rost & Sparfeldt, 2017). Dennoch gibt es auch Autor*innen, die diesem kritisch gegenüber stehen: „Man muss sich nur hüten, aus Intelligenzresultaten mehr zu machen, als sie sind – sinnvolle, begrenzte Aussagen über einige begrenzte Aspekte menschlicher Leistungsfähigkeit“ (Stednitz, 2008, S. 28). Durch eine Diagnostik mithilfe von Intelligenztests werden unter Umständen einige elementare Aspekte von Begabungen außer Acht gelassen. Dennoch können Blockaden und Schwierigkeiten aufgedeckt und ein überschaubares Fähigkeitsprofil erstellt werden (Preckel & Baudson, 2013). Aufgrund dessen lässt sich festhalten: „Wichtig ist, psychologische Diagnostik nicht als Ersatz für eine auf Dialog und Prozess angelegte pädagogische Diagnostik zu verstehen. Sie ersetzt nicht, sondern sie ergänzt vielmehr als weitere, gezielte Informationsquelle das Wissen um die Potenziale eines Kindes oder Jugendlichen“ (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 70). Ein mehrstufiger Identifikationsprozess, bei dem unterschiedliche Instrumente zur Erkennung vorliegender Begabungen eines Kindes eingesetzt werden, erscheint insgesamt sinnvoll. Auch sollte vor dem Einsatz eines Intelligenztests stets kritisch hinterfragt werden, welchem Zweck der Einsatz des Instrumentes dient und auf Grundlage dessen sollte ein geeignetes Verfahren ausgewählt werden.

An die Diagnostik von Begabungen schließt sich bestenfalls eine Nomination an. Nominationen bilden ein „globales Urteil“ (Baudson, 2010, S. 90), indem darüber entschieden wird, ob ein Kind oder ein Jugendlicher für ein Förderprogramm geeignet ist oder nicht (Baudson, 2010). Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten zur Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher. Die Förderung sollte stets auf Grundlage der Diagnostik erfolgen und sich an den speziellen Merkmalen (Hoch-)Begabter orientieren. Intellektuell (Hoch-)Begabte zeigen bei Denkkoperationen (Jäger, 1982) sowohl eine erhöhte Bearbeitungsgeschwindigkeit als auch eine verbesserte Bearbeitungskapazität (Hany, 2000). Förderansätze sollten demnach beschleunigtes

Lernen (Akzeleration) oder vertieftes Lernen (Enrichment) fokussieren (Southern, Jones & Stanley, 1993). Konkret meint Akzeleration dabei Ansätze, „den vorgesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu passieren, als es teils üblich, teils gesetzlich vorgesehen ist“, während Enrichment solche Maßnahmen umfasst, „die die Kinder und Jugendlichen mit Zusatzstoff versorgen, den Unterrichtsstoff vertiefen und erweitern, ohne dass die Schüler*innen schneller vorankommen“ (Heinbokel, 1996, S. 110). Bei Enrichmentmaßnahmen können wiederum zwei Formen unterschieden werden: das vertikale Enrichment (Vertiefungen des regulären Lehrstoffs) und das horizontale Enrichment (Behandlung von Themen außerhalb des regulären Lehrplans). Die beiden Grundkonzepte der (Hoch-)Begabungsförderung sind nicht als völlig unabhängig voneinander zu betrachten, sondern sie hängen eng zusammen. So können durch Akzelerationsansätze Freiräume für Enrichmentmaßnahmen geschaffen werden (Fels, 1999). Im schulischen Kontext werden daher häufig auch Kombinationen aus beiden Förderansätzen realisiert (George, 1993).

Da die vorliegende Expertise außerschulische Programme zur Begabungsförderung fokussiert, sollen nachfolgend außerschulische Enrichmentmaßnahmen in Deutschland näher betrachtet werden⁶.

Um begabte Kinder und Jugendliche aus verschiedenen sozialen Lagen auch außerhalb der Schule in ihren Interessensgebieten zu fördern und sie vor immer neue Herausforderungen zu stellen, mithilfe derer sie sich weiterentwickeln können, gibt es in Deutschland zahlreiche Möglichkeiten. Im Rahmen einer Recherche zu außerschulischen Förderangeboten für Kinder und Jugendliche (aus sozial benachteiligten Lagen) fällt besonders auf, dass zunächst viele Websites zu finden sind, die Eltern, Lehrer*innen, Erzieher*innen und weiteren Interessierten viele Informationen über außerschulische wie auch innerschulische Fördermöglichkeiten bieten. In Bezug auf die außerschulischen Fördermöglichkeiten wird dabei insbesondere auf allgemeine Nachmittagsangebote in Form von Kursen oder Vereinen hingewiesen, die bestimmte Interessengebiete oder Begabungsschwerpunkte adressieren. Auch Wettbewerbe werden immer wieder empfohlen. All diese Programme sind jedoch oftmals nicht speziell für die Zielgruppe der besonders begabten Kinder und Jugendlichen zugeschnitten und verfolgen somit zum Teil auch andere Ziele.

Doch auch konkrete Förderprogramme für besonders begabte Kinder und Jugendliche sind zu finden. Die folgende Auflistung verschafft einen Überblick über die Formen der Enrichmentmaßnahmen zur außerschulischen Begabungsförderung, die mittels der Internetrecherche ermittelt werden konnten:

- Kurse/ Workshops (finden i.d.R. regelmäßig statt, z. B. alle zwei Wochen)
- Ferienkurse
- Feriencamps/ Akademien
- Stipendien-Programme
- Frühstudium
- Wettbewerbe

⁶ Eine Tabelle, in der alle Programme der außerschulischen Begabungsförderung in Deutschland, die mittels einer Internetrecherche ermittelt werden konnten, aufgeführt werden, ist in Anhang a) einzusehen. Die Tabelle erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

- Austauschprogramme
- Aufgabenblätter im Internet
- KinderUni

Diese Liste spiegelt ein relativ breites Angebot wider, auf das im Folgenden kurz eingegangen werden soll. Es lassen sich einige Ferienangebote wie Sommer- oder Ferienakademien finden. Diese erfordern in der Regel neben besonderen Begabungen eine hohe Leistungsbereitschaft und Motivation der Teilnehmenden. Um an einer Ferienakademie teilnehmen zu können, wird in den meisten Fällen neben einer Bewerbung mit Motivationsschreiben auch die Empfehlung einer Lehrperson oder einer vergleichbaren Person verlangt. Weiterhin können viele Elterninitiativen ausgemacht werden, die sich dem Austausch in Gruppen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Begabungen verschrieben haben. Manche bieten zusätzliche Beratungen oder Kursangebote an. Zum Teil sind diese Kursangebote für alle offen, zum Teil auch nur für die besonders begabten Kinder der Mitglieder der jeweiligen Initiative. Neben den Kursangeboten der Elterninitiativen sind auch Kursangebote von Instituten oder Universitäten zu finden. Der erste Eindruck lässt vermuten, dass hier eher die MINT-Bereiche gefördert werden. An dieser Stelle gehen die Aufnahmekriterien weit auseinander. Es gibt sowohl Förderprogramme, die eine Teilnahme an Untersuchungen oder wenigstens einen IQ-Test voraussetzen, wie auch Kursprogramme, die eine breite Begabungsförderung anstreben und für alle Kinder und Jugendlichen aller Schulformen offen sind. KinderUnis sind ebenfalls ein Angebot, welches deutschlandweit breit vertreten ist. Auch sie sind für alle Kinder geöffnet.

Je nach Wohnort kann es jedoch unter Umständen nicht so einfach sein, das passende Angebot ausfindig zu machen. An dieser Stelle ist der Begabungslotse eine Hilfe. Der Begabungslotse ist ein Online-Angebot von *Bildung und Begabung*.⁷ Er bietet die Möglichkeit, neben der Standortsuche auch die Zielgruppe, die Art des gesuchten Programms sowie das Themenfeld einzugrenzen. Die Website zeigt daraufhin verschiedene Angebote in der jeweiligen Region an. Dadurch kann die Suche nach passenden Angeboten bereits ein wenig erleichtert werden.

Außerschulische Förderprogramme, die den Schwerpunkt auf besonders begabte Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen legen, gibt es eher wenige. Es lassen sich vereinzelt Stipendien für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus Arbeiterfamilien finden, doch eine Art Kursprogramm oder eine Sommerakademie, die insbesondere diese Zielgruppe erreichen möchte, gibt es in Anlehnung an die erfolgte Recherche nicht. Es fällt jedoch auf, dass es Kursprogramme für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt, in denen sie persönlich gestärkt werden sollen und ihnen mögliche Bildungswege aufgezeigt werden. Die Kombination von Begabungen und Migrationshintergrund oder Begabungen und sozial benachteiligter Lage o.ä. findet sich jedoch allenfalls in Ansätzen in den außerschulischen Förderprogrammen.

⁷ Der Begabungslotse ist unter folgendem Link zu finden: <https://www.begabungslotse.de/>.

2. Benachteiligungen

Die heutige Gesellschaft setzt sich aus einem relativ stabilen System sozialer Beziehungen zusammen, die entstehen, da Menschen einer sozialen Gruppe (Individuen mit gemeinsamen, geteilten Merkmalen (Gniewosz & Gräse, 2015)) bestimmte Positionen in der Gesellschaft einnehmen, sogenannte soziale Plätze (Solga, Powell & Berger, 2009). Die sozialen Plätze beeinflussen die Lebensbedingungen der sozialen Gruppen maßgeblich. Man spricht daher auch von sozialen Lagen (Hradil, 1999; Hradil, 2010) oder Milieus (Barth, Flaig, Schäuble & Tautscher, 2018). Die soziale Lage meint, dass die Situation einer Gruppe der Bevölkerung durch ihre soziale Position maßgeblich beeinflusst wird (ebd.). Geht diese soziale Lage von Menschen nun systematisch mit einer Benachteiligung oder Diskriminierung einher und stellt sie eine Determinante der sozialen Ungleichheit dar, spricht man von einer sozial benachteiligten Lage. Eine Benachteiligung liegt in diesem Fall vor, „wenn (a) die Verteilung von gesellschaftlich relevanten Ressourcen (Abschlüsse, Einkommen, Berufspositionen etc.) nicht (annähernd) proportional zwischen verschiedenen Gruppen verteilt ist (insbesondere nach den Merkmalen Geschlecht, ethnische und soziale Herkunft, Region); oder wenn (b) die Verteilung von gesellschaftlichen Ressourcen nachweisbar nicht (ausschließlich) durch individuelle Kompetenzen und Leistungen legitimiert ist“ (El-Mafaalani, 2014b, S. 14). Von Bildungsbenachteiligung sind insbesondere Kinder und Jugendliche betroffen, die in so genannten Risikolagen aufwachsen. In Anlehnung an den Bildungsbericht 2018 können drei Risikolagen unterschieden werden: „die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, die soziale sowie die finanzielle Risikolage“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 35).

Nachfolgend werden in Abstimmung mit der Stiftung Mercator der sozioökonomische Status sowie der Migrationshintergrund im Hinblick auf soziale Benachteiligung fokussiert. Dabei sollte zur Kenntnis genommen werden, dass die im Nachfolgenden genannten sozialen Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert und betrachtet werden können. Soziale Kategorien stehen in engen Wechselwirkungen zueinander und sollten aus diesem Grunde in ihrer „Verwobenheit“ wahrgenommen und analysiert werden. Dabei gilt es, additive Perspektiven zu überwinden, „indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (Walgenbach, 2012, S. 81).

Soziale Herkunft und sozioökonomischer Status

Der soziale Status einer Person beschreibt die Position, welche sie innerhalb einer Hierarchie der gesellschaftlichen Positionen einnimmt und welche Wertschätzung dieser anhand verschiedener Merkmale wie Einkommen, Macht, Prestige usw. zugeschrieben wird (Ditton & Maaz, 2015; Hradil, 2010). Um die soziale Herkunft eines Kindes zu bestimmen, wird die relative Position der Eltern in der gesellschaftlichen Hierarchie anhand verschiedener Variablen ermittelt. Hierbei wird häufig der sozioökonomische Status der Eltern hinsichtlich der ökonomischen Ressourcen einerseits sowie der gesellschaftlichen Wertschätzung andererseits, die mit der jeweiligen Position einhergehen, hinterfragt (Brake & Büchner, 2012; Ditton & Maaz, 2015). Der sozioökonomische Status wird über den Beruf, das Einkommen sowie das Bildungsniveau definiert (Ditton & Maaz, 2011). Da sich die Bestimmung der ökonomischen Ressourcen wie

bspw. das Einkommen, soziale Anerkennung und Macht der Eltern oft als schwierig erweist, bildet vor allem die ausgeübte bzw. erlernte Tätigkeit der Eltern die Grundlage zur Bestimmung des sozioökonomischen Status, da diese mögliche Indizien für alle drei Aspekte liefern kann (Baumert & Maaz, 2006; Brake & Büchner, 2012). Die „berufliche Hierarchie“ einer Schichtgesellschaft bildet die Grundlage dieses Verständnisses (Hradil, 2010). Eine Schichtgesellschaft ist eine Gesellschaft, die in allmählich ineinander überlaufende Stufen gegliedert ist. Eine Schicht bezeichnet eine „Gruppierung von Menschen mit ähnlich hohem Status innerhalb einer oder mehrerer berufsnaher Ungleichheitsdimensionen“ (Hradil, 1999, S. 36).

Grundlage zur Bestimmung des sozioökonomischen Status (SES) sind Klassen- bzw. Schichtmodelle. Um den SES zu ermitteln, werden in der empirischen Bildungsforschung kontinuierliche (z.B. ISEI) und kategoriale Klassifikationssysteme (z.B. EGP-Klassen) verwendet. Zwischen den sozialen Schichten bzw. Klassen bestehen erhebliche Unterschiede in der Bildungsteilhabe und im Bildungserfolg. (Ditton & Maaz, 2011, S. 196)

Bevor eine Vergleichbarkeit der Berufe zwischen unterschiedlichen Ländern und den damit verbundenen divergenten ökonomischen Verhältnissen möglich ist, muss eine Unterscheidung auf Basis der ISCO-88 (International Standard Classification of Occupation) vorgenommen werden.⁸ Hierbei wird jedoch noch keine Differenzierung im Hinblick auf den Status des jeweiligen Berufs getätigt, stattdessen dient diese Zuordnung lediglich der Zuweisung eines vierstelligen Codes, der sich dann in verschiedene Indizes übertragen lässt (Hußmann, Stubbe & Kasper, 2017).

Die Unterscheidung des Status jedes codierten Berufes ist zum Beispiel mit Hilfe des Internationalen Sozioökonomischen Index (ISEI) möglich (Ganzeboom, Graaf & Treiman, 1992). Dieser wurde ausgehend von dem Verständnis der Autoren entwickelt, dass ein Beruf bzw. eine Beschäftigung Bildung in Macht umwandelt („Education → Occupation → Income“) (Ganzeboom et al. 1992, S. 9). Die Beschäftigung hat eine zwischen Bildung und Einkommen liegende Position und bildet somit eine vermittelnde Stellung der Hauptfaktoren der Macht in der Gesellschaft, „education (cultural resources) and income (economic resources) are the main forms of power in modern societies“ (Ganzeboom et al., 1992, S. 9). Das bedeutet, dass zur Bestimmung des ISEI das durchschnittliche Einkommen einer Berufsgruppe und der Bildungshintergrund gemittelt werden, um diese dann mit verschiedenen Skalenwerten zu verrechnen. Der ISEI stellt ein hierarchisches Messinstrument dar, welches vor dem Hintergrund der beruflichen Tätigkeit als vermittelnde Position den indirekten Effekt von Bildung auf das Einkommen maximiert und den direkten Effekt minimiert (Ganzeboom et al., 1992).

Eine weitere Möglichkeit stellt das Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassenschema (EGP-Klasse) dar. Hierbei wird der sozioökonomische Status mithilfe des Sozialprestiges⁹ von beruflichen Tätigkeiten in ein kategoriales System eingeteilt (Erikson & Goldthorpe 1992, zitiert nach Brake & Büchner, 2012). Es wird zwischen verschiedenen Merkmalen der Berufe unterschieden: der Art der Tätigkeit (manuell, nicht-manuell, landwirtschaftlich), der Stellung im

⁸ Für eine detaillierte Übersicht der ISCO siehe Baumert und Maaz (2006).

⁹ Das Sozialprestige ist unabhängig von persönlichen Merkmalen und betrachtet nur die Stellung im gesellschaftlichen Beziehungsgefüge (Hradil, 1999).

Beruf (selbstständig, abhängig beschäftigt), der Weisungsbefugnis (keine, geringe, große) sowie den erforderlichen Qualifikationen (keine, niedrig, hohe). Nach einer Einteilung der Berufe unter Berücksichtigung der genannten Aspekte erfolgt eine Zuordnung in eine Berufsrangskala, welche im Basismodell elf Klassen umfasst, häufig werden jedoch nur sechs genutzt (Brake & Büchner, 2012; Ditton & Maaz, 2015).

Schulische Vergleichsstudien, wie die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) oder die Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), greifen auf ebendiese Modelle zurück. In den Studien werden in regelmäßigen Zeitabständen die Kompetenzen der Schüler*innen im Leseverständnis bzw. in der Mathematik sowie im naturwissenschaftlichen Bereich im internationalen Vergleich erhoben. Neben dem internationalen Vergleich werden die Kompetenzen auch in Bezug zu Aspekten wie Geschlecht, soziale Herkunft oder Migrationshintergrund untersucht, damit sie als Basis für Reformen im Bereich von Bildungsfragen verwendet werden können (Bos, 2016). Zur Analyse des Merkmals der sozialen Herkunft greifen die Studien neben dem ISEI und dem EGP-Klassenschema zur Ermittlung des Berufsstatus auch auf weitere Operationalisierungsmöglichkeiten zurück (Hußmann, Stubbe et al., 2017; Stubbe, Schwippert & Wendt, 2016).

In den Studien wurden weitere Indikatoren zur Messung des sozioökonomischen Status auf Grundlage von Bourdieus (1983) Unterscheidung der Kapitalformen erstellt. Bourdieu hat die Formen des kulturellen, ökonomischen und des sozialen Kapitals unterschieden (ebd.). Das kulturelle Kapital kann in drei verschiedenen Weisen existieren. Das inkorporierte kulturelle Kapital meint das eigene Wissen und die Fähigkeiten, die sich eine Person angeeignet hat. Das objektivierte kulturelle Kapital zeigt sich in kulturellen Gütern wie Bildern, Lexika, Büchern, Instrumenten oder Maschinen und steht im Zusammenhang mit dem inkorporierten Kapital, da der Wert der objektiven Kulturgüter nur durch das inkorporierte kulturelle Kapital erkannt werden kann (ebd.). Darüber hinaus benennt Bourdieu (1983) das institutionalisierte kulturelle Kapital. Dieses zeigt sich in Form von Abschlüssen oder Zertifikaten (ebd.). Das soziale Kapital stellt eine weitere Kapitalform dar. Es bezeichnet die „Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu, 1983, S. 191). Gemeint sind beispielsweise alle Vorteile, die sich aus einer bestimmten gesellschaftlichen Position ergeben. Die dritte Kapitalform ist das ökonomische Kapital. Dieses beinhaltet alle finanziellen Mittel bzw. alle Dinge, die unmittelbar in Geld umwandelbar sind.

Inwieweit Schüler*innen Zugang zu schulrelevantem Kapital haben und welches Kapital als schulrelevant angesehen wird, hängt von gesellschaftlichen Verhältnissen ab (Bourdieu (1983) selbst spricht von Machtverhältnissen) und von dem Repertoire, welches den Schüler*innen von ihren Familien und ihrem sozialen Umfeld zur Verfügung gestellt wird (Hußmann, Stubbe et al., 2017, S. 198). Soziale Ungleichheiten werden in Anlehnung an die Kapitaltheorie verstärkt, da Eltern vorhandenes soziales, kulturelles sowie ökonomisches Kapital in der Regel an ihre Kinder weitergeben und es so in ihre schulische Ausbildung und den Aufbau von Beziehungen investieren. Da Familien aus sozial benachteiligten Lagen über weniger Kapitalien verfügen und daher auch weniger an ihre Kinder weitergeben können, werden soziale Ungleichheiten reproduziert und das Bildungskapital der Kinder bleibt geringer als das von Lernenden aus privilegierteren Schichten. Auf diese Weise wird dann auch die Bildungsungleichheit verstärkt (Becker & Lauterbach, 2016; Bourdieu, 1983; Pfeifer, 2011)

Die angeführten Schulleistungsstudien berufen sich auf diese Erkenntnisse und fragen daher zum Beispiel die Anzahl der Bücher in einem Haushalt ab, um Rückschlüsse auf das objektivierte kulturelle Kapital (und indirekt auch auf das ökonomische Kapital) ziehen zu können. Gleichzeitig werden durch die Anzahl der Bücher in einem Haushalt Hinweise auf das inkorporierte sowie institutionalisierte Kulturkapital gegeben, „da ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau einer Familie und der Anzahl der Bücher, die diese besitzt, besteht“ (Stubbe et al., 2016, S. 301). Darüber hinaus wird der Bildungsabschluss der Eltern in den Studien abgefragt. Dieser kann als Indikator für das kulturelle Kapital dienen sowie Anhaltspunkte für das ökonomische Kapital der Familie bieten, da ein höherer Bildungsabschluss meist auch höheres Einkommen bewirkt. Um dies darzustellen, wird das Bildungsniveau mithilfe der International Standard Classification of Education (ISCED) bestimmt. Die ISCED orientiert sich an den verschiedenen Schultypen bzw. Schulsystemen und den zugehörigen Bildungsniveaus, um Bildungsabschlüsse unterschiedlichen Niveaustufen zuzuordnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Ein niedriger ISCED von eins bzw. zwei entspricht dabei dem Primarbereich (Grundschule) bzw. dem Sekundarbereich I (Hauptschule, Realschule). Ein ISCED von drei oder vier entspricht einem mittleren ISCED-Niveau. Dieses wird beispielsweise durch den Besuch eines Gymnasiums bzw. durch zwei- oder dreijährige Programme in Ausbildungsstätten oder den Besuch von Abendgymnasien erreicht. Der tertiäre Bildungsbereich entspricht einem Bildungsniveau mit einem ISCED von fünf, sechs, sieben oder acht und wird mit einem Studium oder dem Besuch einer Fachhochschule erlangt (Bohlinger, 2012; UNESCO, 2012).

Für die PISA (Programme for International Student Assessment) Studien wurde von den OECD-Staaten (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) der Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) gebildet, der ähnlich wie bei den TIMSS- und IGLU-Studien auch Hinweise auf ökonomische, soziale und kulturelle Indikatoren geben soll. Die PISA-Studie ist eine weitere schulische Vergleichsstudie, welche die Fähigkeiten von Schüler*innen nach Ende ihrer Pflichtschulzeit (durchschnittlich 15 Jahre) in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften erhebt (Jude & Klieme, 2010). Auch der ESCS berücksichtigt bei der Untersuchung der Kompetenzen drei verschiedene Aspekte: Zum einen die sozioökonomische Stellung der Eltern, welche durch den ISEI dargestellt wird und zum anderen den Bildungsabschluss der Eltern sowie die häuslichen Besitztümer. Aus diesen drei Faktoren wird ein Index berechnet, bei dem null auf eine durchschnittliche Statusposition hinweist, wohingegen ein positiver Wert auf eine überdurchschnittliche und ein negativer Wert auf eine unterdurchschnittliche Statusposition verweist (Ehmke & Jude, 2010).

Migrationshintergrund

Menschen, die keine deutsche Staatsbürgerschaft haben, werden als ‚Ausländer*innen‘ bezeichnet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Stanat & Edele, 2015). Für die Bezeichnung einer Person als Mensch mit Migrationshintergrund ist das Geburtsland der Person bzw. ihrer Eltern oder Großeltern das entscheidende Merkmal. Als Menschen mit Migrationshintergrund werden – unabhängig vom Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft – sowohl Personen bezeichnet, die selbst nach Deutschland zugewandert sind, als auch Menschen, die zwar in Deutschland geboren sind, deren Eltern oder Großeltern aber aus einem anderen Land stammen (Stanat & Edele, 2015). „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst

oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 4). Dabei wird zwischen eigener Migrationserfahrung (im Ausland geboren) und keiner eigenen Migrationserfahrung (in Deutschland geboren) sowie zwischen einem beidseitigen Migrationshintergrund (beide Elternteile nicht in Deutschland geboren) und einem einseitigen Migrationshintergrund (nur ein Elternteil nicht in Deutschland geboren) unterschieden (ebd.).

Wenn die Person selbst zugewandert ist, gehört sie zur ersten Migrationsgeneration. Sind ihre Eltern eingereist und sie selbst in Deutschland geboren, wird sie der zweiten Generation zugeordnet. Die dritte Generation betrifft Personen, die selbst und deren Eltern in Deutschland geboren wurden, deren Großeltern jedoch im Ausland zur Welt gekommen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Statistisches Bundesamt, 2017; Stanat & Edele, 2015). In Deutschland haben 22,5% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen im Alter von Null bis Fünfzehn ist höher und beträgt 36,5% (Statistisches Bundesamt, 2017). Die Zuwanderungspopulation in Deutschland stellt keine homogene Gruppe dar und ist im Hinblick auf das Herkunftsland, den Herkunftskontext sowie den Generationenstatus sehr unterschiedlich (Diehl, Hunkler & Kristen, 2016; Olczyk, Seuring, Will & Zinn, 2016). Dies kann anhand der vier Hauptgruppen der eingewanderten Personen (Olczyk et al., 2016) gezeigt werden. Zu nennen sind hier zum einen die in der dritten Generation lebenden Arbeitsmigranten*innen (sog. Gastarbeiter*innen), die zur Beseitigung des Arbeitskräftemangels aus Süd- und Osteuropa für meist unqualifizierte Arbeit angeworben wurden. Zum anderen gehören die (Spät-)Aussiedler*innen, vor allem aus Rumänien, Polen und der ehemaligen Sowjetunion, als Angehörige deutscher Minderheiten, zur Hauptgruppe. Darüber hinaus bilden die Gruppe der Flüchtlinge und der Asylbewerber sowie die Gruppe der Migranten aus den EU-Staaten zwei weitere Bevölkerungsgruppen (ebd.).

Werden die sozialen Lagen des niedrigen sozioökonomischen Status und die des Migrationshintergrunds im Hinblick auf den schulischen Erfolg der Kinder betrachtet, zeigt sich eine Abhängigkeit und eine soziale Selektivität wird deutlich. Schulische Bildungsmöglichkeiten werden durch die soziale Herkunft und den Migrationshintergrund begrenzt, wobei beide stark miteinander korrelieren (Allmendinger & Nikolai, 2006): Oftmals haben die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund einen niedrigen sozioökonomischen Status (Berger, Keim & Klärner, 2010) und sind somit doppelt benachteiligt im deutschen Bildungssystem (Lokhande, 2016). Darüber hinaus besteht in Deutschland eine enge Kopplung zwischen der Beteiligung an Bildungsaktivitäten, dem Kompetenzerwerb und den Verhältnissen, in denen ein Kind aufwächst (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Die durch die Bildungsbeteiligung erworbenen (oder nicht erworbenen) Zertifikate haben wiederum Einfluss auf die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt (Diehl et al., 2016).

Die Gestalt der Bildungsarmut, also das Nicht-Erlangen eines Mindeststandards von Bildung (absolute Bildungsarmut) und die untere Stellung in der Bildungsverteilung (relative Bildungsarmut) (Berger et al., 2010), hat sich im Vergleich zur ersten Bildungskatastrophe in den 70er Jahren verändert. „War Bildungsarmut in den 1970er Jahren durch das >>katholische Arbeitermädchen vom Land<< charakterisiert, so hat die Bildungsarmut in der Gegenwart mittlerweile

die Gestalt des >>Hartz-IV-Migrantensohns<< angenommen“ (Nikolai, 2007, S. 6). Die Abhängigkeit der schulischen Bildungserfolge von der sozialen Herkunft zeigte sich nicht nur in den früheren Vergleichsleistungsstudien, wie der PISA-Studie von 2000, sondern spiegelt sich auch in aktuelleren Ergebnissen von Studien der letzten Jahre wider. So sieht die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016, S. 14) unter dem Untertitel „Soziale Disparitäten als bekanntes, anhaltendes Strukturproblem“ Handlungsbedarf. Auch Spiegler (2015) konstatiert bei Betrachtung der Zielgruppe von Bildungsaufsteiger*innen Ähnliches.

Ungleiche Startchancen zeigen sich schon bei dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. Aus den Ergebnissen der IGLU-Studie geht hervor, dass die Wahrscheinlichkeit für Schüler*innen, deren Eltern der oberen Dienstklasse der EGP-Klassen¹⁰ angehören, trotz Kontrolle der Deutschnote und der Lesekompetenz 5.18-mal so hoch ist, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als für Kinder von (Fach-)Arbeiter*innen (Stubbe, Bos & Schurig, 2017). Diese Bildungsungleichheit setzt sich in den weiterführenden Schulen fort. So verlassen ausländische Jugendliche mehr als doppelt so häufig die Hauptschule ohne einen Abschluss und erlangen drei Mal seltener ihr Abitur bzw. die allgemeine Hochschulreife (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Stanat & Edele, 2015). Außerdem sind sie an der Hauptschule mit rund 25% vertreten (deutsche Schüler: 8%) und an Gymnasien mit 24% unterrepräsentiert (deutsche Schüler: 44%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Auch hinsichtlich des sozioökonomischen Status lassen sich relativ große Unterschiede zwischen den Sozialschichten feststellen. So zeigte die PISA-Studie von 2009 mithilfe der EGP-Klassen, dass 9% der Kinder, deren Eltern der oberen Dienstklasse (I) angehören, eine Hauptschule besuchen, wohingegen der Anteil der Kinder, deren Eltern der Klasse V und VI (Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen sowie Angestellte in manuellen Berufen) bzw. Klasse VII (un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter) zugeordnet werden, 25% bzw. 30% beträgt. 55% der Kinder der oberen Dienstklasse (I) und nur 15% bzw. 20% der EGP-Klasse VII bzw. VI und V befinden sich auf dem Gymnasium. In Hochschulen bzw. Universitäten zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund und/oder niedrigem sozioökonomischen Status ist weniger oft an Universitäten bzw. Hochschulen vertreten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). 40% der 19- bis 25-Jährigen entstammen einer Arbeiterfamilie, doch beginnen von diesen lediglich 17% ein Studium. Kinder aus Beamtenfamilien hingegen, in denen der Vater einen Hochschulabschluss hat, sind zwar nur mit 11% vertreten, doch bilden diese nur 5% der Gesamtbevölkerung. Auch in der Studienfachwahl zeigen sich Unterschiede, beispielsweise sind Kinder, deren Eltern einen niedrigen sozioökonomischen Status haben, in den Fächern Jura und Medizin unterrepräsentiert oder wählen häufiger Fächer, die mit einem niedrigeren Prestige verbunden sind (Brake & Büchner, 2012).

Jedoch ist nicht nur ein Zusammenhang zwischen den Beteiligungsquoten und den sozialen Lagen der Kinder zu erkennen, sondern auch in den erworbenen Kompetenzen der Schüler*innen. IGLU 2016 zeigte zum Beispiel anhand der Einteilung der Berufe in die EGP-Klassen, dass die Kompetenzen der Schüler*innen je nach EGP-Klasse zu- bzw. abnehmen (Hußmann, Wendt et al., 2017). Kinder, deren Eltern der untersten EGP-Klasse, der un- bzw. angelernten

¹⁰ Zur Einteilung der EGP-Klassen siehe z.B. Baumert und Maaz (2006).

Arbeiter*innen angehören, erzielen im Durchschnitt 510 Punkte, wohingegen Kinder, deren Eltern der oberen Dienstklasse zugeordnet werden, 579 Punkte erreichen. Die Differenz von 69 Punkten hat sich in den letzten zehn Jahren nicht signifikant verändert (2011: 53 Punkte; 2006: 52 Punkte; 2001: 56 Punkte) (Hußmann, Wendt et al., 2017). Zu den gleichen Ergebnissen kommt auch die TIMSS-Studie hinsichtlich Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften. Hier ergibt sich 2015 in Mathematik eine Leistungsdifferenz zwischen der oberen Dienstklasse und der un- bzw. angelernten Arbeiter*innen von 55 Punkten. In den Naturwissenschaften beträgt der Unterschied 50 Punkte (Stubbe et al., 2016).

Ähnliche Ergebnisse zeigte die PISA-Studie von 2015, bei der die Leistungsunterschiede zwischen besser und schlechter gestellten Schüler*innen groß sind und der statistische Zusammenhang zwischen Leistungen und sozialer Herkunft noch immer besteht (OECD, 2018). Betrachtet man armutsgefährdete und nicht armutsgefährdete Familien nach ihren Kompetenzen, ist außerdem ersichtlich, dass armutsgefährdete Kinder in ihren Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen immer schlechter abschneiden als nicht armutsgefährdete, unabhängig von der EPG-Klasse (Hußmann, Stubbe et al., 2017; Stubbe et al., 2016). Auch Kinder mit Migrationshintergrund erzielen mit einer Leistungsdisparität von 49 Punkten deutlich schlechtere Ergebnisse, wenn beide Eltern im Ausland geboren sind (Hußmann, Stubbe et al., 2017). Der gleiche Effekt zeigt sich anhand der TIMSS-Studie, wobei die Leistungsunterschiede hier 2016 signifikant niedriger waren als noch 2007 und 2011 (Stubbe et al., 2016).

Eine weitere Schulleistungsstudie, die an dieser Stelle angeführt werden kann, ist die Hamburger Kess-Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“. Sie untersucht Lernstände der Hamburger Schüler*innen verschiedener Jahrgangsstufen in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Orthographie. Da die Kess-Studie eine Längsschnittstudie ist, können Lernentwicklungen durch eine vergleichende Betrachtung der einzelnen Studien (Kess-4, Kess-7, Kess-8, Kess-10/11, Kess-12/13) untersucht werden. Nachfolgend wird dargestellt, welche Lernentwicklungen die Kess-Studie für die in der Expertise fokussierten Faktoren der benachteiligten Lagen zeigt (Bos & Pietsch, 2004; Bos, Bonsel & Gröhlich, 2009; Bos & Gröhlich, 2010; Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011, 2014).

Im Hinblick auf den Migrationshintergrund zeigt Kess-4, dass Schüler*innen, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, in allen Kompetenzdomänen geringere Leistungen aufweisen als Schüler*innen, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Dabei unterscheidet sich der Leistungsabstand je nach Kompetenzdomäne. Auffällig ist, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund insbesondere in „denjenigen Kompetenzdomänen, die auch außerhalb der Schule – und hier insbesondere auch durch die Unterstützung der Eltern – erworben werden“ (Bos & Pietsch, 2004, S. 29), größere Lernrückstände aufweisen. Diese Lernrückstände, die in den Kompetenzdomänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften am gravierendsten ausfallen, können in den Jahrgangsstufen 5 und 6 zum Teil verringert aber nicht gänzlich aufgeholt werden. Es ist also ein „kompensatorischer Effekt“ als Bilanz der Beobachtungsstufe bzw. Jahrgangsstufen 5 und 6 festzustellen. Dieser reicht allerdings nicht aus, um zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund aufschließen zu können“ (Bos et al., 2009, S. 69). Diesen Effekt bestätigen auch die folgenden Kess-Studien Kess-8 (Bos & Gröhlich, 2010), Kess-10/11 (Vieluf et

al., 2011) und Kess-12/13 (Vieluf et al., 2014). In den Ergebnissen dieser Studien lässt sich erkennen, dass es je nach Kompetenzdomäne immer wieder zu kleineren kompensatorischen Effekten kommen kann, welche aber nicht dazu ausreichen, die Lernrückstände aufzuholen. Zum Teil kommt es sogar zu noch größeren Lernrückständen von bis zu einem Schuljahr.

In Bezug auf den höchsten Bildungsabschluss der Eltern ist in der „Studie erwartungsgemäß ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem elterlichen Bildungsabschluss und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen“ (Bos et al., 2009, S. 70). In Kess-4 zeigt sich, dass diejenigen Schüler*innen, deren Eltern das Abitur erreicht haben, mit großem Abstand die besten Leistungen in den oben genannten Kompetenzdomänen aufweisen. Danach folgen mit einem geringen Abstand zueinander die Leistungen der Schüler*innen, deren Eltern einen Realschul- oder Hauptschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss erreicht haben (Bos & Pietsch, 2004). Auch über die folgenden Messzeitpunkte sind die Leistungen derjenigen Schüler*innen aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil als höchsten Bildungsabschluss mindestens das Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss erworben hat, eindeutig höher als die Leistungen der Schüler*innen, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsabschluss erworben haben. Dabei ist jedoch anzumerken, dass sich „die Lernfortschritte sowohl von der vierten bis zur siebten als auch bis zur achten Jahrgangsstufe [...] zwischen den Schülergruppen kaum“ (Kess-8, S. 33) unterscheiden. Ab Klasse 10 lassen sich geringe kompensatorische Effekte feststellen, die z.T. je nach Kompetenzdomäne mit der von den Schüler*innen besuchten Schulform einhergehen (ebd.).

Des Weiteren wurde für die Kess-Studien die soziale Lage analysiert. Dafür wurde auf die ökonomischen Ressourcen der Familien Bezug genommen (genutzt wurde das EGP-Klassenschema). Teilt man die Schüler*innen nach den Dienstklassen, in welchen ihre Eltern tätig sind, ein, so zeigt sich, dass diejenigen Schüler*innen, deren Eltern in einer oberen Dienstklasse sind, deutlich bessere Leistungen erbringen als diejenigen Schüler*innen, deren Eltern un- oder angelernt sind. Der Leistungsunterschied beträgt zum Ende der Klasse 4 eine zweidrittel Standardabweichung (Bos & Pietsch, 2004). Auch Kess-7 kann diesen Zusammenhang zwischen den ökonomischen Ressourcen und den Leistungen der Schüler*innen über die verschiedenen Kompetenzdomänen hinweg bestätigen (Bos et al., 2009). Die Ergebnisse der Kess-8-Studie zeigen abhängig von der Kompetenzdomäne mindestens die Beibehaltung der Leistungsunterschiede und teilweise sogar eine weitere Spreizung zwischen den Leistungen der Schüler*innen, deren Eltern der oberen Dienstklasse angehören und den Leistungen der Schüler*innen, deren Eltern un- oder angelernt sind. Diese Leistungsunterschiede konnten sich bis zum Ende der Klasse zehn höchstens geringfügig verringern (Bos & Gröhlich, 2010).

Die Bildungsungleichheit wird wie aufgezeigt zum einen anhand der Beteiligung der Mitglieder der unterschiedlichen sozialen Lagen am Bildungssystem und zum anderen anhand des Fähigkeitslevels der Schüler*innen deutlich. Es lassen sich soziale Selektionsprozesse im Bildungssystem nachweisen. Zunächst ist hier der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe mit der Schulwahlentscheidung für bzw. gegen ein Gymnasium zu betrachten. Der nächste Selektionsprozess wird durch den Schulabschluss und die sich anschließende Aufnahme bzw. Nicht-Aufnahme eines Studiums – sofern die vorherige Wahl auf ein Gymnasium gefallen ist bzw. die

Zugangsvoraussetzungen für ein Studium erfüllt werden – bedingt. Bei der Wahl des Studienfaches zeigt sich ein erneuter Selektionsprozess. Nach Abschluss des Studiums haben Kinder aus Arbeiterfamilien dann schließlich geringere Karrierechancen (El-Mafaalani, 2014b).

Im Zuge einer Analyse der PISA-Daten aus den Jahren 2006 bis 2015 von der OECD und der Vodafone Stiftung Deutschland (2018) konnte gezeigt werden, dass der Anteil resilienter Schüler*innen von 25,2 Prozent auf 32,3 Prozent gestiegen ist. Der OECD-Durchschnitt lag 2015 bei 25 %. Resilienz wurde im Rahmen der Studie wie folgt definiert:

[Resilienz] meint eine positive Anpassungsleistung: die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, trotz sozialer Nachteile in allen PISA-Testfeldern mindestens die Kompetenzstufe drei zu erreichen und damit die Voraussetzung für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe und lebenslanges Lernen zu erwerben. Nach diesem Konzept ergibt sich ein hoher Anteil resilienter Schüler in einem Land aus guten durchschnittlichen Leistungen bei gleichmäßiger sozialer Verteilung von Lernerfolg. Resilienz ist somit ein Indikator für zwei Kernziele von Bildungssystemen. (OECD & Vodafone Stiftung Deutschland, 2018, S. 4)

Hier zeigt sich demzufolge eine Verbesserung der Bedingungen für Schüler*innen aus sozial benachteiligten Lagen. Dennoch zeigen die Ausführungen in diesem Kapitel, dass die Frage nach der sozialen Selektivität weiterhin aktuell ist. Seit längerer Zeit ist dieser Befund unbestritten, hinreichend belegt und bleibt als eine der dringlichsten Herausforderungen bestehen. Dass es dem Bildungssystem in Deutschland trotz beträchtlicher Bemühungen in Bildungspraxis und Bildungspolitik auch bei erkennbaren Fortschritten noch nicht gelungen ist, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nachhaltig aufzubrechen, verweist erneut auf den besonderen Handlungsbedarf, der es erforderlich macht, Lösungsansätze über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg zu konzipieren.

Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen sind unterschiedlich gelagert, je nachdem, wodurch die Benachteiligung bedingt ist (z. B. Ellinger, 2013). Auffällig ist bei Sichtung unterschiedlicher Angebote für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen, dass sie meist in erster Linie darauf abzielen, Schwierigkeiten zu bewältigen. Der Fokus liegt also weniger darauf, Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenziale zu entdecken und zu entwickeln, sondern es geht mehr darum kompensatorisch zu arbeiten.

3. Begabte Kinder aus sozial benachteiligten Lagen – Begabte Minoritäten

Nachdem die Begriffe Begabung und Benachteiligung erläutert wurden, soll im Folgenden aufgezeigt werden, wodurch besonders begabte Kinder aus sozial benachteiligten Lagen – im Weiteren Stamm (2009) folgend als begabte Minoritäten bezeichnet – charakterisiert werden können. Angelehnt an das skizzierte Begabungsverständnis wird unter dem Begriff der besonderen Begabungen ein Potenzial für Leistung verstanden. Demzufolge ist mit besonderen Begabungen nicht ein Intelligenzquotient von mindestens 130 gemeint, sondern es werden überdurchschnittliche Fähigkeiten fokussiert, die sich in Zahlen ab einem Intelligenzquotienten von 115

abbilden lassen. Von dem Begriff der Hochbegabung wird Abstand genommen, um sich von dem negativ geprägten Verständnis von Begabungsförderung als Eliteförderung zu lösen. Grundlage bildet – unter Berücksichtigung vielfältiger Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenziale – dementsprechend ein breiter Begabungsbegriff, der sich in allen Bereichen zeigen kann, in denen Leistung hervorgebracht wird. Der Transformationsprozess von Begabungen zu Leistung kann durch viele Faktoren beeinflusst werden (vgl. Abb. 1).

Die soziale Benachteiligung soll, wie bereits dargestellt, mit dem Fokus auf einen niedrigen sozioökonomischen Status und/oder einen Migrationshintergrund betrachtet werden. Dafür soll im Folgenden eine Anlehnung an den Begriff der Minorität, der durch Stamm (2009, S. 16) angeregt wurde, erfolgen:

<Minorität> verwende ich nachfolgend immer in einem breiten Sinn, um ihn auf alle Kinder und Jugendlichen anzuwenden, die bezüglich ihrem sozioökonomischen Status, ihrer Sozialisationswege oder ihrer kulturellen Herkunft benachteiligt sind, weil sie in Armut und unter finanziellen Entbehrungen, in von der dominanten Kultur verschiedenen Umgebungen oder in Familien aufwachsen, in denen Bildung keinen hohen Stellenwert hat.

Ein Kind mit Minoritätshintergrund stammt dementsprechend aus einer Familie mit niedrigem sozioökonomischen Status und/oder Migrationshintergrund. Besonders begabte Minoritäten sind infolgedessen Kinder oder Jugendliche, die potenziell leistungsfähig sind, deren Potenzial – auch vor dem Hintergrund epigenetischer Prozesse – jedoch durch ihre prekären Lebensumstände gehemmt werden kann. Prekäre Lebensumstände umfassen einen niedrigen sozioökonomischen Status im Sinne von bildungsfernen Milieus, sozialen und finanziellen Risikolagen. Mit einher geht hierbei oft der Migrationshintergrund eines Kindes, welcher Benachteiligungen begünstigt (vgl. Kapitel 2).

Vor dem Hintergrund eines Minoritätsstatus erscheint es sinnvoll, eine Begabungsdefinition zu formulieren, die einen besonderen Fokus auf die Umweltfaktoren, die auf diese Kinder einwirken, legt. Zentrale Berücksichtigung sollte dabei den Umständen des Aufwachsens der Kinder zuteil werden, denn "Begabung ist (...) nicht einfach eine Eigenschaft von Individuen, sondern stets auch das Resultat der Interaktion zwischen dem Individuum und dem soziokulturellen Kontext, in dem es lebt" (Waldmann & Weinert, 1990). Im Hinblick auf den besonderen soziokulturellen Kontext bei Kindern aus benachteiligten Lagen sollten neben den Lebensumständen auch die Erfahrungshintergründe der Kinder fokussiert werden (Peters & Engerrand, 2016). Bedingt durch die Lebensumstände der Kinder ist zu beachten, dass eine Selbstverwirklichung, zu der man die Entfaltung von Potenzialen zählen könnte, in Anlehnung an die Motivklassifizierung von Maslow der obersten Stufe der Bedürfnishierarchie entspricht. Vorher wird psychologischen Bedürfnissen, Sicherheitsbedürfnissen, sozialen Bindungen und Selbstachtung nachgegangen (Maslow, 1954; Scheffer & Heckhausen, 2018). Man kann jedoch davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen auf diesen unteren Stufen der Bedürfnishierarchie über ausgeprägte Strategien im Sinne von ‚Überlebensstrategien‘ verfügen.

Im Hinblick auf die Potenziale der Kinder erscheint es daher sinnvoll, vielfältige Begabungen einzubeziehen. So sollten neben intellektuellen Begabungen auch nicht-intellektuelle Begabungen fokussiert werden. Weiterhin anzumerken ist im Hinblick auf Potenziale, dass diese nicht stets gegeben sind, sondern auch entwickelt werden können. Ericsson und Pool (2016, S. 22) schreiben in diesem Zusammenhang "(...) vielmehr ist Potenzial ein dehnbare Gefäß, geformt von den Dingen, die wir im Lauf unseres Lebens tun. Lernen dient nicht dazu, sein Potenzial auszuschöpfen, sondern es zu entwickeln. Wir können unser Potenzial selbst erzeugen."

Ein anderes Konzept, welches in eine Begabungsdefinition, die insbesondere Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen fokussiert, integriert werden sollte, ist das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung. Dieses geht auf Wygotsky (1896-1934) zurück und

(...) bezeichnet die Distanz zwischen (1) dem momentanen Entwicklungsstand einer Person, der über eigenständiges Problemlösen bestimmt wird, und (2) dem Stand der potenziellen Entwicklung, der über das Problemlösen mithilfe Erwachsener oder in Kollaboration mit (fortgeschritteneren) Gleichaltrigen erreicht werden kann. Die Zone der nächsten Entwicklung kann somit als Maß für das Lernpotenzial eines Individuums relativ zu seinem momentanen Entwicklungsstand verstanden werden. (Rapp, 2014, S. 1705)

Der Einbezug dieses Konzepts ermöglicht folglich den Blick hin zum Lernpotenzial der Kinder und weg vom derzeitigen Leistungsstand, der aufgrund ungünstiger Umweltbedingungen unter Umständen nur wenig über das tatsächliche Potenzial der Kinder aussagt.

Ein weiteres Konzept, welches Einfluss auf die Möglichkeit zur Entwicklung von Begabungen bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen hat, ist das der Resilienz und der damit einhergehenden Schutzfaktoren. „Resilienz bezeichnet die Widerstandsfähigkeit eines Individuums, sich trotz ungünstiger Lebensumstände und kritischer Lebensereignisse erfolgreich zu entwickeln“ (Warner, 2014, S. 1326). Resilienz baut auf einer Vielzahl von Schutzfaktoren auf. Es können personale, familiäre sowie soziale Schutzfaktoren unterschieden werden. Zu den personalen Schutzfaktoren zählen biologische, kognitive und affektive Schutzfaktoren. Den familiären Schutzfaktoren ist beispielsweise die Bindungsqualität innerhalb der Familie zuzuordnen. Als soziale Schutzfaktoren werden positive Bindungen zu Personen außerhalb der Familie bezeichnet. Damit sind sowohl erwachsene Personen als auch prosoziale Gleichaltrige gemeint. Weiterhin kann die Qualität der besuchten Bildungseinrichtung den sozialen Schutzfaktoren zugeschrieben werden (ebd.).

Unter Berücksichtigung der zuvor dargestellten Aspekte könnte eine Begabungsdefinition für Kinder aus sozial benachteiligten Lagen (Minoritäten) lauten:

Begabungen umfassen vielfältige Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenziale einer Person. Die Entwicklung und Entfaltung ist abhängig von den Umweltbedingungen, die auf die Person einwirken (z. B. soziostruktureller Kontext, Lebensumstände, Lernerfahrungen, Lerngelegenheiten, Anregungsgrad der Umwelt) und wird beeinflusst von den Resilienzfaktoren (z. B. personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren), auf die die Person zurückgreifen kann. Durch Lernprozesse kann das Potenzial sich (weiter-)entwickeln und in Leistung transformiert werden. Begabung zeigt sich demnach darin, dass ein Individuum unter den gegebenen Umweltbedingungen (in besonderem Maße) dazu in der Lage ist, die Zone der nächsten Entwicklung zu

erreichen und das vorhandene Potenzial auf diese Weise (weiter) zu entwickeln und in Leistung zu transformieren.

3.1 Diagnostik von besonders begabten Kindern aus sozial benachteiligten Lagen

Die Begabungsdiagnostik bei Kindern aus sozial benachteiligten Lagen bietet unterschiedliche Herausforderungen “(...) inequalities in nomination, rather than assessment, may be the primary source of the underrepresentation of minority and low-SES students in gifted programs” (McBee, 2006, S. 103).

Wie bereits beschrieben gibt es grundsätzlich unterschiedliche Möglichkeiten zur Identifikation der Kinder, wie zum Beispiel IQ-Tests, Lehrerempfehlungen und Elternfragebögen (vgl. Kapitel 1). Diese Verfahren sind jedoch teilweise ungeeignet, um begabte Minoritäten und Schüler*innen aus Armutsverhältnissen bzw. aus sozial benachteiligten Lagen zu identifizieren (VanTassel-Baska, Feng & Evans, 2007). So ist im Hinblick auf unterschiedliche nonverbale Testverfahren, wie den Culture Fair Intelligence Test (Weiß, 2006), den Naglieri Nonverbal Ability Test (Naglieri, 2003) sowie Ravens’s Progressive Matrices (Raven, 2009) anzumerken, dass diese die Begabungen der Kinder nicht immer verlässlich identifizieren (Lewis, 2001). Es gelingt mithilfe klassischer Testverfahren eher Leistung (also kristalline Intelligenz) als fluide Intelligenz zu diagnostizieren (Coleman, 2016; VanTassel-Baska et al., 2007). Dies stellt jedoch insbesondere für Kinder aus benachteiligten Lagen ein Problem dar: sie konnten ihr Potenzial unter Umständen (z. B. aufgrund mangelnder Lerngelegenheiten, widriger Lebensumstände, etc.) noch nicht entwickeln und daher auch nicht in Leistung umwandeln. Gleichzeitig bekommen die Kinder womöglich erst nach erfolgter Diagnose den Zugang zu Förderprogrammen, die sie dabei unterstützen, ihr Potenzial zu entwickeln und entsprechend in Leistung umzuformen. Ein möglichst früher Einsatz von Performance Tasks, bei denen die Kinder ihr Potenzial unter Beweis stellen können, wäre daher wünschenswert (ebd.).

Weiterhin heben Giessman, Gambrell und Stebbins (2013) hervor, dass der Einsatz nonverbaler Testinstrumente auch eine nonverbale Förderung nach sich ziehen müsste. Ähnliches gilt für den Aspekt der Kulturfairness: kulturfaire Tests sollten auch eine kulturfaire Förderung nach sich ziehen (Worrell, 2015). Klassische Leistungstests eignen sich ebenfalls nur bedingt zur Diagnose, da Kinder aus benachteiligten Lagen häufig niedrigere Punktzahlen erzielen (Peters & Engerrand, 2016). Im Hinblick auf Empfehlungen durch Lehrkräfte ist anzumerken, dass diese zwar kostengünstig und schnell durchführbar sind, jedoch auch fehlerhaft sein können und Talente aus einer benachteiligten Lage unter Umständen übersehen werden¹¹ (Lakin, 2016). Elternnominationen sind unter Umständen ebenfalls problematisch, da die elterliche Initiative, die Integration der Eltern in die Schule sowie das Bewusstsein über schulische Prozesse bei Eltern anderer ethnischer Gruppen und aus anderen sozioökonomischen Verhältnissen häufig weniger stark ausgeprägt sind (Lakin, 2016; Oakland, 1972; Peñã & Quinn, 1997; Reese, Balzano, Gallimore & Goldenberg, 1995). Lakin (2016) und Card & Giuliano (2016) empfehlen daher ein generelles Screening aller Schüler*innen, da auf diese Weise gerechtere Chancen für alle Schüler*innen bestehen, identifiziert und infolgedessen auch gefördert zu werden. Dieses Verfahren verursacht jedoch hohe Kosten und ist sehr zeitintensiv (ebd.).

¹¹ Vgl. auch die Ausführungen zu Beobachtungsfehlern in Kap. 1 (S. 7f.). Diese treffen im Hinblick auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen in besonderem Maße zu.

Grundsätzlich sollte zwischen den Ansätzen ‚Assesment for Learning‘ und ‚Assessment of Learning‘ unterschieden werden (z. B. Schuwirth & van der Vleuten, 2011). Während das ‚Assessment of Learning‘ darauf abzielt, den Leistungsstand von Lernenden verglichen mit einer Vergleichsgruppe zu erheben, geht es beim ‚Assesment for Learning‘ vielmehr darum, dass der*die Lernende kontinuierlich Rückmeldung zum eigenen Lernfortschritt erhält, um das individuelle Lernen verbessern zu können. Es geht folglich um eine prozessorientierte und nicht um eine statusorientierte Diagnostik. Bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen sollte das Assesment for Learning im Sinne einer prozessorientierten Diagnostik demnach vor allem fokussiert werden.

Eine Möglichkeit für eine gelungenere statusorientierte Diagnostik von begabten Minoritäten wird unter anderem von Lohman (2009), Lohman und Renzulli (2007), Peters und Gentry (2012) sowie Peters und Engerrand (2016) vorgeschlagen. Die Autor*innen sprechen sich für gruppenspezifische-Normen aus. Hierfür schlagen sie das ‚Opportunity to learn‘-Konzept (OTL) vor. Dabei handelt es sich um eine zusammengesetzte Variable, die Informationen darüber gibt, welche Lernerfahrungen die Schüler*innen in ihrem Leben machen konnten. In die Variable fließen zum Beispiel von den Lehrkräften berichtete Daten zum vermittelten Stoff, Informationen über die Lehrerqualität und auch Schulstandortdaten ein (Peters & Engerrand, 2016).

For this reason, the identification of talent needs to correct in some way for students' prior educational experience or opportunity – otherwise some portion of what ends up being measured in identification is the degree to which students have had opportunities to interact with the content being tested – opportunities that in turn are directly influenced by family income. (ebd. S. 162)

Wichtig ist bei diesem Konzept, dennoch zu überprüfen, ob auf diese Weise tatsächlich die Schüler*innen identifiziert werden, die mehr Input benötigen oder ob nur die Diversität in den Förderprogrammen erhöht wird, ohne dass die Kinder tatsächlich eine Extraförderung benötigen (Peters & Engerrand, 2016). Vorteil des Konzepts ist, dass mithilfe dessen in Gruppen mit gleichem sozioökonomischem Hintergrund oder mit gleichem Migrationshintergrund, gleichen Deutschkenntnissen etc., die Kinder identifiziert werden können, die die höchsten Begabungen aufweisen. In einem nächsten Schritt müsste dann überprüft werden, ob diese Kinder mehr Förderung benötigen (ebd.). Die Effekte einer solchen Identifikations- und Förderpraxis wurden bisher jedoch kaum untersucht (ebd.).

Im Hinblick auf die in Kapitel 1 vorgestellten Definitionen von Begabungen kann es darüber hinaus sinnvoll sein, auch Persönlichkeitsmerkmale zu erfassen, da Begabungen, wie bereits beschrieben, ein leistungsbezogenes Entwicklungspotential darstellen, welches sich aus individuellen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen ergibt (Forschungsverbund LemaS, 2018). Geeignete Instrumente hierfür können zum Beispiel die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SESSKO) von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2012), oder der Fragebogen zur Leistungsmotivation (FLM 4-6 bzw. FLM 7-13) von Petermann und Winkel (2007a, 2007b) sein.

In Bezug auf Lehrerbeurteilungen ist anzumerken, dass die in Kapitel 1 beschriebenen Beobachtungsfehler auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen in besonderem

Maße zutreffen können. So kann der Halo-Effekt (Heller & Perleth, 1991; Holling & Kanning, 1999) dazu führen, dass Lehrkräfte das Vorliegen von besonderen Begabungen bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen nicht vermuten, da sie sich in erster Linie auf die Benachteiligungen des Kindes fokussieren und sie daher eher unter- als überfordern. Dies kann durch den logischen Fehler (Heller & Perleth, 1991; Tücke, 2005) verstärkt werden. Auch der Golem-Effekt (Bergold, 2011; Holling & Kanning, 1999; Stednitz, 2008) und der Stereotype threat (Uslucan, o.J.) können dazu führen, dass Begabungen bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen nicht erkannt werden, da ihnen seitens der Lehrenden mit geringeren Leistungserwartungen begegnet wird und die Kinder sich den Erwartungen entsprechend verhalten.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Begabungsdiagnostik bei Kindern aus sozial benachteiligten Lagen eine besonders große Herausforderung darstellt. Potenziale der Kinder werden unter Umständen durch Umweltfaktoren maskiert und daher nicht erkannt. Eine anregungsarme Umwelt kann zudem dazu führen, dass Potenziale nicht entwickelt werden. Eine umfassende, zielorientierte und möglichst frühe entwicklungsensible Diagnostik erscheint daher insbesondere für diese Kinder sinnvoll und angemessen.

3.2 Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen aus sozial benachteiligten Lagen

Die Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen aus benachteiligten Lagen stellt eine große Herausforderung dar. Betrachtet werden nachfolgend insbesondere außerschulische Enrichment-Maßnahmen. Schon die Aufnahme in solche Programme erweist sich als Hürde für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen, da sie dafür oftmals von der Nomination durch ihre Lehrkräfte abhängig sind (vgl. Anhang a)). Neben den in Kapitel 3.1 genannten Herausforderungen, die generell bei der Identifikation der Begabungen dieser Kinder auftreten können, liegt eine weitere Schwierigkeit darin, dass Lehrkräfte die Kinder häufig nicht erkennen.¹² „Teachers may, in part, rely on their own middle-class values to define giftedness” (Hamilton et al., 2018).

Darüber hinaus müssen Kinder und Jugendliche für die Aufnahme in ein Programm der außerschulischen Begabungsförderung häufig ein Motivationsschreiben anfertigen (vgl. Anhang a)). Um zu verdeutlichen, warum die Eigenmotivation zur Teilnahme an einem solchen Programm der außerschulischen Begabungsförderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen unter Umständen nicht sehr ausgeprägt ist, können die Maslowsche Bedürfnispyramide (Maslow, 1954) sowie die Lernzieltaxonomie von Anderson und Krathwohl (2011), die auf der Lernzieltaxonomie von Bloom (1976) basiert, herangezogen werden. In Abbildung 2 werden beide schematisch nebeneinander dargestellt. Die meisten Programme der außerschulischen Begabungsförderung können dem Bereich *Kreieren* der Lernzieltaxonomie zugeordnet werden (vgl. Anhang a)).

¹² Mögliche Gründe dafür können in den Kapiteln 1 und 3.1 nachgelesen werden.

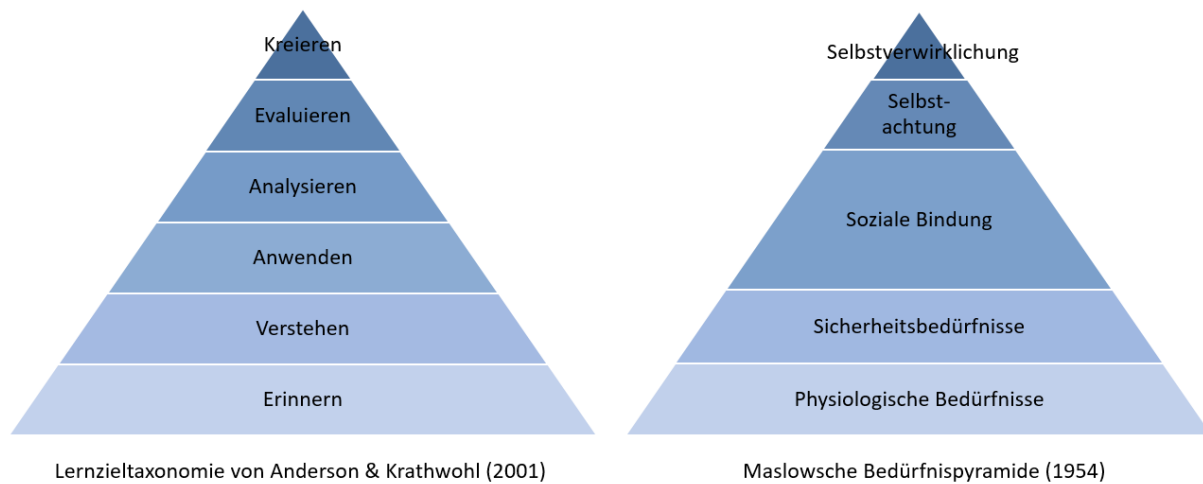


Abbildung 2: Die Lernzieltaxonomie von Anderson & Krathwohl und die Maslowsche Bedürfnispyramide (angelehnt an Maslow, 1954 und Anderson & Krathwohl, 2011)

Die Eigeninitiative zur Teilnahme an einem Förderprogramm kann wiederum der *Selbstverwirklichung* in der Maslowschen Bedürfnispyramide zugeordnet werden. Beide Aspekte liegen demnach ganz oben in der Hierarchie und können besser umgesetzt werden, wenn andere Dinge beherrscht werden (Lernziele) bzw. befriedigt wurden (Bedürfnisse). So kann „Selbstverwirklichung [...] erst verhaltensbestimmend werden, wenn alle übrigen Bedürfnisse befriedigt sind. Insofern ist Selbstverwirklichung eine Folge von Bedürfnisbefriedigung (...)“ (Scheffer & Heckhausen, 2018, S. 65). Und auch das Lernziel *Kreieren* kann leichter erreicht werden, wenn alle anderen Lernziele bereits bewältigt werden können. Die Herausforderung der Teilnahme von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen liegt damit auf gleich zwei Ebenen: Einerseits stellt die Befriedigung der Grundbedürfnisse für sie aufgrund der Umweltbedingungen, die auf sie einwirken, eine größere Herausforderung dar als für andere Kinder. Dies bedingt wiederum andererseits, dass die Kinder weniger Zeit und Energie haben, Lernziele zu erreichen und führt daher auch dazu, dass sie sich selbst häufig als nicht geeignet für Begabungsförderprogramme einschätzen (vgl. auch Kap. 4.3.2, 4.3.3 & 4.3.4).

Abgesehen von den Herausforderungen, die aus den Teilnahmevoraussetzungen für Programme der außerschulischen Begabungsförderung resultieren, sollten die Förderprogramme so gestaltet sein, dass sie (auch) für die Teilnehmenden (aus sozial benachteiligten Lagen) einen möglichst großen Nutzen aufweisen. Olszewski-Kubilius und Clarenbach (2012) haben unterschiedliche Aspekte für erfolgreiche Programme mit der Zielgruppe “Low-income, high-ability children” (S. 12) ausgemacht. Sie stellen heraus, dass die Programme möglichst früh starten sollten und die Schüler*innen bei der Gestaltung von Übergängen unterstützen sollten. Die Autorinnen empfehlen möglichst vielfältige Aufnahmekriterien für die Aufnahme in ein Förderprogramm und eine anspruchsvolle Gestaltung des Curriculums. Damit geht einher, dass die Lehrenden hohe Erwartungen an die Projektteilnehmenden stellen sollten. Die Programme sollten die Bildung von Netzwerken fördern und eine Vielzahl an Möglichkeiten aufzeigen, Talente weiterzuentwickeln (ebd.).

Tomlinson und Jarvis (2014) haben ebenfalls Aspekte dargestellt, die erfolgreiche Förderprogramme aufweisen sollten. So sprechen sie sich für eine “shared vision for student success” (S. 202) aus. Dem entsprechen sichtbar angebrachte Plakate, aus denen die Erwartungen der Schule

an die Schüler*innen hervorgehen, zum Beispiel „I must learn to earn“ (S. 202). Auch soll ein „education contract“ (S. 102) mit den Schüler*innen und deren Eltern geschlossen werden. Mit dem Vertrag verpflichten sich die Schüler*innen unter anderen einen bestimmten Notendurchschnitt zu halten, nicht kriminell zu werden und keine Drogen zu nehmen. Für die Eltern legt der Vertrag fest, dass sie ihre Kinder jeden Tag in die Schule schicken und täglich mit ihnen über den Schulstoff sprechen (ebd.). Die Autor*innen stellen außerdem heraus, dass die Lehrenden Wissen über das Leben der Schüler*innen außerhalb der Schule sowie deren Interessen generieren sollten (ebd.). Das Curriculum sowie die Aufgaben und Materialien sollten von den Lehrkräften an die Erfahrungswelt der Schüler*innen angepasst werden (ebd.).

Im Rahmen einer Auswertung von PISA-Daten aus den Jahren 2006 bis 2015 von der OECD und der Vodafone Stiftung Deutschland (2018) wurde deutlich, dass benachteiligte Schüler*innen „vom gemeinsamen Unterricht mit bessergestellten Schülern [profitieren]“ (S. 8). So ist eine gute soziale Mischung für die Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Lagen hilfreich. Auch ein positives Schulklima, welches sich durch eine niedrige Lehrerfluktuation, vertrauensvolle Beziehungen und eine motivierende Schulleitung auszeichnet, stärkt die Resilienz der Lernenden. Auch außerschulische Aktivitäten im Zuge des schulischen Ganztags, die das Gemeinschaftsgefühl stärken, fördern die Resilienz, indem sie das Gefühl aller an Schule Beteiligten „für die Zugehörigkeit zur Schule stärken“ (ebd., S. 11).

Obschon es sich bei den drei dargestellten Studien um Untersuchungen schulischer Fördermaßnahmen handelt, können daraus Hinweise für außerschulische Förderprogramme abgeleitet werden. Eine frühe Förderung, die auf Grundlage einer vielfältigen Diagnostik erfolgt und durch ein anspruchsvolles Curriculum geprägt ist, scheint erfolgversprechend zu sein. Weiterhin sollte Vertrauen in die Potenziale der Schüler*innen gesetzt werden und Umweltfaktoren, die Einfluss auf die Teilnehmenden nehmen, sollten Berücksichtigung finden. Die Vernetzung der Teilnehmenden untereinander sowie mit externen Unterstützungspersonen sollte darüber hinaus fokussiert werden.

Im Zuge einer Recherche zu Programmen der außerschulischen Begabungsförderung in Deutschland (Anhang a)) konnten wenige Programme identifiziert werden, die sich explizit der außerschulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen widmen. Es gibt Projekte, deren Aufnahmekriterien weniger strikt sind und die weder von einem Motivationsschreiben seitens der*des sich Bewerbenden, noch von Empfehlungsschreiben der Lehrkräfte, einer bestehenden IQ-Diagnostik oder bereits erfolgreich absolvierten Wettbewerben abhängen.¹³ Dazu zählen zum einen Angebote von Vereinen wie Besonders begabte Kinder e.V., Begabtenförderung konkret e.V., experiMINT e.V., mc²-mehr Chancen für hochbegabte Kinder und Jugendliche in Münster e.V.*, Ambulante sozialpädagogische Erziehungshilfe e.V., Kinder-College e.V.* oder dem Bund Hochbegabung e.V.

Weiterhin bieten verschiedene Universitäten wie die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Projekt „Die Matheforscher“), die Technische Universität Dresden (Schülerrechenzent-

¹³ Mit * markierte Projekte erheben ggf. einen Teilnahmebeitrag. Dieser liegt jedoch in der Regel zwischen zehn und 25 Euro und kann häufig in bestimmten Fällen erlassen werden.

rum Dresden*), die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Netzwerk Schülerforschungszentren Kieler Forschungswerkstatt), die Europa-Universität Flensburg (Begabtenkurse der Schülerakademie) und weitere Einrichtungen, wie das Internationale Centrum für Begabungsforschung (Lernstrategien für besonders begabte Kinder*), die Elterninitiative KleverKids*, die Lichtwarkschule Hamburg, der Korrespondenzkreis Mathematik – Begabtenförderung konkret*, die Volkshochschule Kaltenkirchen-Südholstein GmbH (Fuchs – Fo(e)rderung unterforderter, cleverer, hochbegabter (Vor-)Schüler*innen), die Kluge Gesellschaft GmbH oder Schlaukopf & friends* solche Programme an.

Im Rahmen der Recherche konnten fünf Projekte identifiziert werden, die bei der Beschreibung ihrer Zielgruppe explizit auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen verweisen. Dies sind die Junior Uni Forscherplattform Bergisches Land, das Programm Chance hoch 2*, Arbeiterkind.de, der Studienkompass sowie das Fibonacci Mentorenprogramm für besonders begabte Kinder. Bei der Junior Uni Forscherplattform Bergisches Land handelt es sich um eine Lehr- und Forschungseinrichtung, die auf Kinder und Jugendliche von vier Jahren bis zum Abitur aller Schulformen, Bildungshintergründe und Herkünfte ausgerichtet ist. Das Programm Chance hoch 2 widmet sich ebenfalls Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen. Es bietet Angebote für Schüler*innen der 11. und 12. Klasse, die im Ruhrgebiet wohnen und deren Eltern nicht studiert haben. Hier sind der Besuch eines Gymnasiums, ein Motivationsschreiben, eine Kopie des letzten Zeugnisses sowie ein Empfehlungsschreiben jedoch obligatorisch für die Teilnahme am Programm. Arbeiterkind.de und der Studienkompass arbeiten sehr ähnlich: beide Programme wollen Schüler*innen ermutigen, als erste in der Familie zu studieren. Während die Aufnahmekriterien bei Arbeiterkind.de sehr frei sind, sind zur Teilnahme am Studienkompass eine Einverständniserklärung der Eltern, ein Einschätzungsschreiben einer Lehrkraft sowie die Teilnahme an einem Auswahltest erforderlich. Das Fibonacci Mentorenprogramm stellt besonders begabten Kindern von neun bis 13 Jahren Mentor*innen für mindestens ein Jahr zur Seite. Diese sollen die Kinder bestmöglich unterstützen. Die Kinder werden in der Regel von Kooperationspartnern des ASPE e.V. für das Programm vorgeschlagen, es ist jedoch auch möglich, dass Eltern sich direkt an den Verein wenden.

Neben einzelnen Projekten gibt es eine Vielzahl Stipendien, die insbesondere auch Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen fördern (vgl. Anhang a)). Verbunden damit sind neben einer materiellen Förderung häufig auch ideelle Fördermaßnahmen, wie die Teilnahme an einzelnen Projekten etc. Zu nennen sind hier unter anderem die Joachim Herz Stiftung mit dem Projekt „grips gewinnt“, die Start-Stiftung, die Roland Berger Stiftung, die Diesterweg-Stiftung, die Zeit-Stiftung Ebelin und Gerd Bucenius oder die Robert Bosch Stiftung mit dem Projekt „Talent im Land“¹⁴.

4. Empirischer Teil

Neben der vorgenommenen theoretischen Analyse der Thematik (vgl. Kapitel 1-3) wurde auch eine empirische Analyse der außerschulischen Begabungsförderung für Kinder und Jugendliche

¹⁴ Weitere Stipendien für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen können Anhang a) entnommen werden.

aus sozial benachteiligten Lagen vorgenommen. Dabei wurden unter anderem die drei von der Stiftung Mercator geförderten Projekte fokussiert. Anhand von Abbildung 3 wird ersichtlich, wie bei der Realisierung für die Expertise vorgegangen wurde. Im Anschluss an die Sichtung der Studienlage wurden Interviews mit den Leitungen der drei von der Stiftung geförderten Projekte geführt (Kapitel 4.2.2.1). Auf Grundlage dieser Interviews sowie der Sichtung der Studienlage wurden in einem ersten Schritt Thesen formuliert, wie die außerschulische Begabungsförderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen gegebenenfalls besser gelingen kann (Kapitel 4.3.2). In Interviews mit ausgewiesenen Expert*innen aus der Wissenschaft wurden die zuvor aufgestellten Thesen diskutiert (Kapitel 4.2.2.2) und anschließend auf Grundlage dessen reformuliert (Kapitel 4.3.3). Im Zuge eines Mercator Roundtables (Kapitel 4.2.3) wurde eine weitere Diskussion der reformulierten Thesen – in diesem Fall mit ausgewiesenen Expert*innen aus der Projektpraxis – angestrebt, bevor die Thesen dann abschließend reformuliert wurden (Kapitel 4.3.4) und als Gelingensbedingungen in die Expertise eingeflossen sind (Kapitel 5).

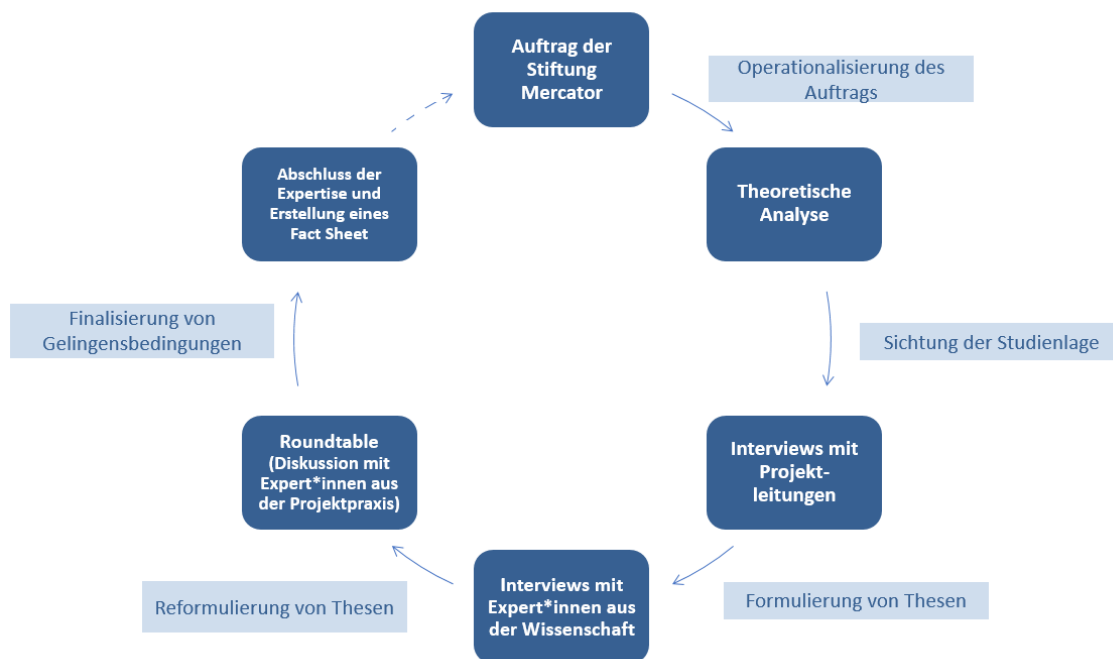


Abbildung 3: Ablaufschema des inhaltlichen Vorgehens bei der Anfertigung der Expertise (eigene Darstellung)

4.1 Projektbeschreibungen

Im Rahmen der vorliegenden Expertise wurden drei von der Stiftung Mercator geförderte Projekte, die Kinder mit besonderen Begabungen aus benachteiligten Lagen stärker in ihre Zielgruppe integrieren wollen, näher betrachtet. Es handelt sich um die Projekte *VDI Enabling* vom Verein Deutscher Ingenieure, *freestyle physics* von der Universität Duisburg-Essen und *Jugend forscht* von der Stiftung Jugend forscht.

VDI EnablIng¹⁵

Mit dem Projekt VDI EnablING möchte der Verein Deutscher Ingenieure (VDI) eine chancengerechtere Nachwuchsförderung in den Ingenieurwissenschaften realisieren. Konkret sollen der VDIni-Club, welcher für Kinder von vier bis zwölf Jahren ausgelegt ist sowie die VDI-Zukunftspiloten, zu denen Jugendliche von 13 bis 18 Jahren gehören, zukünftig chancengerechter angelegt werden. Bei beiden Projekten des VDI geht es darum, den Kindern und Jugendlichen die Welt der Technik näher zu bringen. Die VDI-Zukunftspiloten fokussieren darüber hinaus das Ziel, die Jugendlichen für gesellschaftliche Themen der Zukunft und die Rolle, die der Technik dabei zukommt, zu sensibilisieren.

Die Ziele, die der VDI mithilfe der Unterstützung der Stiftung Mercator erreichen möchte, werden nachfolgend beschrieben. Der VDI als Organisation soll interkulturell sensibilisiert werden und die Nachwuchsarbeit des Vereins soll auf die Bedürfnisse von (Vor-)Schüler*innen und Studierenden mit Migrationshintergrund ausgerichtet werden. Die Anzahl der Studienanfänger mit Migrationshintergrund in den Ingenieurwissenschaften soll gesteigert werden und der Studienerfolg der Studierenden mit Migrationshintergrund in den Ingenieurwissenschaften soll erhöht werden. Diesen Zielen möchte der VDI näherkommen, indem zunächst der Status quo erhoben wird und Interviews mit Verantwortungsträgern der Projekte durchgeführt werden. Die Projektumsetzung soll wie folgt angepasst werden: Die VDI-Organisation soll sensibilisiert werden und die ingenieurwissenschaftliche Nachwuchsförderung soll weiterentwickelt werden. Darüber hinaus soll ein politisches Agenda Setting vorgenommen werden und es wird eine Optimierung der Öffentlichkeitsarbeit angestrebt.

freestyle-physics vor Ort¹⁶

Bei dem Wettbewerb freestyle-physics vor Ort handelt es sich um einen Schüler*innenwettbewerb für die Jahrgangsstufen fünf bis 13. Das Projekt wird von der Universität Duisburg-Essen initiiert und begleitet. Die teilnehmenden Schüler*innen bearbeiten innerhalb von fünf Monaten Aufgaben mit physikalischem Hintergrund. Sie dürfen dabei in kleinen Gruppen arbeiten. Die Ergebnispräsentation findet an der Universität Duisburg-Essen statt. Ein Jurorenteam begutachtet die Ergebnisse der Teilnehmenden.

Mit dem Projekt freestyle-physics vor Ort werden folgende Ziele verfolgt: Schüler*innen aus bildungsfernen Schichten und/oder mit Migrationshintergrund sollen für freestyle-physics gewonnen werden und das Interesse für ein Physikstudium der Teilnehmenden soll auf diese Weise gefördert werden. Um diese Ziele zu erreichen, werden freestyle-physics-AGs an zwölf Schulen aus eher bildungsfernen Stadtteilen und mit hohem Migrationshintergrund durchgeführt. An den AGs nehmen je 15 Schüler*innen teil und sie werden je von zwei Lehramt-Physik-Studierenden betreut.

¹⁵ Bei den Ausführungen wird auf unveröffentlichte Dokumente der Stiftung Mercator sowie auf den Internetauftritt des VDI Bezug genommen (Verein Deutscher Ingenieure, 2017).

¹⁶ Bei den Ausführungen wird Bezug auf unveröffentlichte Dokumente der Stiftung Mercator sowie auf den Internetauftritt der Universität Duisburg-Essen Bezug genommen (Universität Duisburg-Essen, 2007).

Jugend forscht¹⁷

Bei Jugend forscht handelt es sich um einen Wettbewerb für Kinder und Jugendliche ab der vierten Klasse. Das Höchstalter zur Teilnahme am Wettbewerb liegt bei 21 Jahren. Die Teilnehmenden beantworten dabei selbstgestellte Fragen aus dem MINT-Bereich gemäß des forschungslogischen Prozesses. Sie dürfen die Fragestellungen allein oder im Team bearbeiten. Sie werden dabei von einer Lehrkraft betreut. Es gibt drei Wettbewerbsebenen: den Regionalwettbewerb, den Landeswettbewerb und den Bundeswettbewerb. Die Sieger der jeweiligen Wettbewerbsebene dürfen auf der nächst höheren Ebene antreten.

Mit dem Projekt „Talente auf den zweiten Blick“¹⁸ verfolgt die Stiftung Jugend forscht verschiedene Ziele. Es sollen mehr bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche für den Wettbewerb gewonnen werden. Zu diesem Zweck sollen möglicherweise vorhandene Hemmschwellen für diese Kinder abgebaut werden. Auf diese Weise sollen bisher unentdeckte Talente gezielt gefördert werden, sodass das Projekt einen Beitrag zur Bildungs- und Chancengerechtigkeit leistet. Um diese Ziele erreichen zu können, wurde zunächst der Status quo im Projekt erhoben: Wie gelingt es Jugend forscht, Talente auf den zweiten Blick zu erreichen? Darüber hinaus soll die Kommunikation analysiert werden, um zu prüfen, ob eine niederschwellige Ansprache erfolgt. Es soll einen Expertenaustausch zu den ersten Erhebungen geben und anschließend sollen konkrete Maßnahmen entwickelt und umgesetzt werden.

4.2 Methodisches Vorgehen

Für die empirische Untersuchung der außerschulischen Begabungsförderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen wurden unterschiedliche Methoden angewendet. Zunächst wurde mittels einer Dokumentenanalyse der Status quo in den drei von der Stiftung Mercator geförderten Projekten untersucht, um zu schauen, in welchem Maße Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen bis dato in den Projekten gefördert wurden. Dafür wurde auf Daten und Informationen zurückgegriffen, die in den jeweiligen Projekten erhoben wurden.

Nachfolgend wurden Leitfadenterviews mit Projektleitungen der Formate sowie mit ausgewiesenen Expert*innen aus der Wissenschaft geführt. Diese wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet. Die aus der theoretischen Analyse, der Erhebung des Status quo sowie den Leitfadenterviews gewonnenen Erkenntnisse wurden schließlich in Gelingensbedingungen ausformuliert und während eines Mercator Roundtable mit Expert*innen aus der Projektpraxis abschließend diskutiert.

4.2.1 Erhebung des Status quo

Als Vorbereitung auf die leitfadengestützten Interviews wurde zunächst mithilfe einer Dokumentenanalyse der Status quo in den Projekten analysiert. Da sich alle drei Organisationen das

¹⁷ Bei den Ausführungen wird Bezug auf unveröffentlichte Dokumente der Stiftung Mercator sowie auf den Internetauftritt der Stiftung Jugend forscht genommen (Stiftung Jugend forscht, 2018).

¹⁸ Mit dem Ausdruck „Talente auf den zweiten Blick“ ist sowohl die gezielte Ausrichtung des Wettbewerbs Jugend forscht auch auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen als auch die Zielgruppe (die deutlich weiter gefasst wird, als nur mit dem Fokus auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen (vgl. S. 36f.)) selbst gemeint. Da die Stiftung den Ausdruck „Talente auf den zweiten Blick“ selbst benutzt, wenn es um Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen geht, wird dieser in Ausführungen, die sich auf Jugend forscht beziehen, übernommen.

Ziel gesetzt haben, diesen zum Projektstart zu erheben, kann hierbei auf Dokumente zurückgegriffen werden, die jeweils in den Projekten erstellt wurden. Die Ergebnisse dieser ersten Analyse dienen neben der zuvor dargestellten theoretischen Analyse der außerschulischen Begabungsförderung für Kinder aus sozial benachteiligten Lagen als Grundlage zur Erstellung der Leitfadeninterviews.

4.2.2 Leitfadeninterviews

Um die außerschulische Begabungsförderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen empirisch zu untersuchen, wurde ein qualitativer Zugang gewählt. Zunächst wurden Projektleitungen der zu untersuchenden Projekte befragt. Anschließend wurden Interviews mit ausgewiesenen Expert*innen aus der Wissenschaft geführt. Ziel der Interviews mit den Expert*innen aus der Wissenschaft war, den Blick zu weiten und die auf Grundlage der Interviews mit den Projektleitungen formulierten Thesen einer Diskussion zu unterziehen. Die Interviews basierten dabei je auf einem Leitfaden.

(...) in leitfadengestützten Interviews [werden] nacheinander mehrere Themen durch die Forschenden vorgegeben, sodass die befragten Personen nicht mehr (innerhalb ihrer Biographie) das Thema ihrer Erzählung frei wählen können, sondern sich an den Vorgaben und artikulierten Untersuchungsinteressen der Forschenden orientieren müssen. (Nohl, 2017, S. 15–16)

Die Befragung richtete sich an Expert*innen. Diese wurden nicht zu ihrer Person, sondern zu ihrer Tätigkeit als Projektleitung bzw. Wissenschaftler*in befragt. Der Leitfaden sollte eine grundsätzliche „Vergleichbarkeit der Interviewtexte“ gewährleisten (Meuser & Nagel, 2009, S. 476). Der Leitfaden wurde dabei nicht als starres Ablaufschema angesehen, sondern die*der Befragte konnte eigene Themendimensionierungen vornehmen und die*der Interviewende konnte flexibel auf die Aussagen des Gegenübers reagieren (Meuser & Nagel, 2003). Ausgelegt waren die Interviews als problemzentrierte Interviews.

Das [problemzentrierte, Anm. d. V.] Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden. (Mayring, 2016, S. 67)

Bei der Wahl des Befragungsinstruments wurde zwischen dem herkömmlichen ‚Face-to-Face‘-Interview und dem Telefoninterview abgewogen. Die meisten Vorteile des mündlichen Interviews bleiben auch bei einem Telefoninterview erhalten (Sedlmeier & Renkewitz, 2013). Es ist jedoch bekannt, dass der/dem Interviewten bei einem Telefoninterview im Gegensatz zum ‚Face-to-Face‘-Interview nur die paralinguistischen Elemente zur Steuerung und Nutzung von Signalen zur Verfügung stehen (Forschungsgruppe Telekommunikation, 1989). Gleichzeitig erhält der*die Interviewende auch weniger Informationen über die zu interviewende Person, da über die Beobachtung der Befragten keine Zusatzinformationen eingeholt werden können (Sedlmeier & Renkewitz, 2013). Dennoch birgt das Telefoninterview viele Vorteile, welche es der zu interviewenden Person nicht nur erleichtern, sondern zum Teil erst ermöglichen, an einem Interview teilzunehmen. So kann ein Telefoninterview von jedem beliebigen Ort durchgeführt

werden. Sowohl der*die Interviewende als auch die zu interviewende Person „können den Ort der Befragung frei wählen“ (Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 85). Zudem ist es durch die wegfallenden Anfahrten ökonomischer als ‚Face-to-Face‘-Interviews (Sedlmeier & Renkewitz, 2013). Daher wurden die Interviews mit den Projektleitungen der zu untersuchenden Projekte telefonisch durchgeführt. Die zu interviewenden Personen wurden zuvor über die Ziele der Interviews informiert. Die Gespräche wurden mittels eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert (ebd.). Dabei wurde eine sprachliche Glättung vorgenommen, indem das Audiomaterial in normales Schriftdeutsch übersetzt wurde. Namen wurden anonymisiert, sodass kein Rückschluss auf bestimmte Personen möglich ist.

In allen durchgeführten Interviews wurde gemäß dem zuvor formulierten Leitfaden vorgegangen. Auf diese Weise wurde teilweise eine Standardisierung vorgenommen (Mayring, 2016), welche zur Folge hat, dass das „Material aus vielen Gesprächen [...] auf die jeweiligen Leitfadenfragen bezogen werden und so sehr leicht ausgewertet werden“ (Mayring, 2016, S. 70) kann.

Die Auswertung des Materials erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Ziel der Analyse sollte sein herauszufinden, welche Gelingensbedingungen erfüllt sein müssen, damit die außerschulische Begabungsförderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen gelingt. Mittels einer inhaltlich strukturierenden Analyse wurden zunächst Hypothesen durch deduktiv-induktive Kategorienbildung generiert (Kuckartz, 2018). Bei der deduktiv-induktiven Kategorienbildung leiten sich die Kategorien zunächst aus dem Leitfaden der Interviews ab. Diese Kategorien „fungieren als eine Art Suchraster, d. h. das Material wird auf das Vorkommen des entsprechenden Inhalts durchsucht und grob kategorisiert“ (Kuckartz, 2018, S. 96f.). Das den Hauptkategorien zugeordnete Material wurde in einem nächsten Schritt herangezogen, um induktiv Subkategorien zu bilden (ebd.). Ziel war es, in Anlehnung an die Auswertung der Interviews mit den Projektleitungen Thesen zu formulieren, die durch die darauffolgenden Interviews stets weiter konkretisiert werden sollten. Die nach den ersten Interviews formulierten Thesen dienten daher bei der folgenden Auswertung weiterer Interviews als Kategorien für die Analyse.

4.2.2.1 Leitfadeninterviews – Projektleitungen

Die Entwicklung des Leitfadens für die Interviews mit den Projektleitungen der von der Stiftung Mercator geförderten Projekte basierte auf der zuvor vorgenommenen theoretischen Analyse der Thematik. Ziel der Interviews sollte es sein, einen konkreten Einblick in die außerschulische Begabungsförderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen zu bekommen, um nachfolgend Thesen zu Gelingensbedingungen für die Förderung zu formulieren. Als Einstieg in das Gespräch fungierte die Frage, warum und inwiefern die Zielgruppe für das jeweilige Projekt erweitert wurde. Damit einher geht auch eine Erläuterung des im Projekt vorliegenden Verständnisses der Begriffe Begabung und Benachteiligung. Dieses Begriffsverständnis hat wiederum Einfluss auf die Identifizierung der Kinder und Jugendlichen für die jeweiligen Projekte. Die leitende Fragestellung hierfür war: Wie identifizieren Sie Kinder aus sozial benachteiligten Lagen für Ihr Projekt?

Ein weiterer Aspekt, der im Interview zum Tragen kam, ist der Einfluss der Umwelt der Kinder auf die Projektteilnahme, da diese für die Entwicklung von Performanz von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Abb. 1).

Schließlich wurde thematisiert, wie die Projektleitungen die Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen bei der Projektdurchführung erleben. Dieser Aspekt ist besonders interessant, da hierzu bislang kaum Forschungsergebnisse vorliegen (Henfield, Woo & Bang, 2017).

*4.2.2.2 Leitfadeninterviews – Expert*innen aus der Wissenschaft*

Bei den Interviews mit den Expert*innen aus der Wissenschaft wurde ebenfalls zunächst das Verständnis der Begriffe Benachteiligung und Begabung abgefragt. Nachfolgend wurde der Fokus auf Möglichkeiten zur Identifizierung von Begabungen bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen gelegt, da dies, wie in Kapitel 3.1 dargelegt, eine besondere Herausforderung darstellt und die Expertise der Wissenschaftler*innen in diesem Bereich von besonderer Bedeutung ist. Schließlich wurden Gelingensbedingungen für die außerschulische Begabungsförderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen abgefragt. Die Expert*innen wurden aufgefordert, Aspekte zu nennen, die ihres Erachtens nach essenziell für eine gelingende außerschulische Begabungsförderung von Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen sind. Anschließend wurden die auf Grundlage der Theorie und der Interviews mit den Projektleitungen formulierten Gelingensbedingungen (Kapitel 4.3.2), die nicht bereits zuvor von den Expert*innen thematisiert wurden, noch einmal mit ihnen diskutiert. Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die zuvor bereits formulierten Thesen. Diese dienten der Auswertung als Kategorien, denen das Material zugeordnet wurde.

Die Auswahl der Expert*innen erfolgte auf Grundlage von deren Arbeits- und Forschungsgebieten. Es wurden Interviews mit vier Expert*innen geführt. Alle Befragten verfügen über eine Expertise im Bereich sozialer Benachteiligung mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Darüber hinaus haben sich alle Expert*innen bereits intensiv mit dem Thema Begabung¹⁹ beschäftigt. Nachfolgend werden die interviewten Expert*innen kurz vorgestellt. Herr Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani hat derzeit eine Professur für Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft an der Universität Osnabrück inne und war an der wissenschaftlichen Begleitung der Zentren für Begabtenförderung NRW beteiligt. In unterschiedlichen Forschungsarbeiten hat er sich unter anderem mit dem Aufstieg von Arbeiterkindern beschäftigt. Frau Prof. Dr. Margrit Stamm hat den Begriff der begabten Minoritäten geprägt. Sie ist emeritierte Professorin für Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft an der Universität Fribourg-CH. Herr Dr. Dursun Tan hat Sozialpädagogik/Sozialarbeit studiert und ist derzeit Referatsleiter in der Niedersächsischen Landesregierung im Bereich Migration und Teilhabe (Grundsatzfragen und Koordination). Er war ehemals Mitglied im wissenschaftlichen Beirat der deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK). Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan hat eine Professur für moderne Türkeistudien und Integrationsforschung an der Universität Duisburg-Essen inne. Zudem ist er wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung.

¹⁹ Um sicherzugehen, dass die Expert*innen über ein ähnliches Begabungs- und Benachteiligungsverständnis verfügen, wurde dieses in den Interviews je zunächst abgefragt.

In verschiedenen Forschungsarbeiten hat er sich mit der Verknennung von Potenzialen und Talenten bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte beschäftigt.

Die Auswahl der Expert*innen stellt einen entscheidenden Aspekt dar, da hiermit bereits eine Eingrenzung des Forschungsfeldes vorgenommen wurde. Es wurde daher darauf geachtet, dass die Expert*innen über ein Begabungsverständnis verfügen, welches sich nicht wesentlich von dem hier in der Expertise dargestellten (Kap. 1) unterscheidet.

4.2.3 Mercator Roundtable

„Der Mercator Roundtable ist eine Plattform für Austausch und Dialog“ (Stiftung Mercator, 2019). Für die vorliegende Expertise wurde der Mercator Roundtable genutzt, um die auf Grundlage der vorherigen Analyseschritte formulierten Thesen abschließend mit Expert*innen aus der Projektpraxis zu diskutieren. An der Veranstaltung nahmen zwölf Personen unterschiedlicher Organisationen teil, die sich der außerschulischen Begabungsförderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen widmen. Ziel der Veranstaltung war es, bis dato gewonnene Erkenntnisse abschließend mit Personen aus der Praxis zu diskutieren. Hierfür wurden die formulierten Thesen (vgl. Tabelle 1, S. 42f., rechte Spalte) den Teilnehmenden im Vorhinein zugesendet, damit diese sich bereits erste Gedanken dazu machen konnten. In zwei Kleingruppen wurden die Thesen dann vor Ort je diskutiert, bevor die Diskussionsergebnisse im Plenum zusammengetragen wurden.²⁰

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Erhebung des Status quo

VDI EnablIng²¹

Der VDI hat zur Erhebung des Status quo eine retrospektive Online-Befragung durchgeführt. Befragt wurden Eltern der VDI-Club-Mitglieder, Eltern der VDI-Zukunftspiloten unter 14 Jahren, VDI-Zukunftspiloten, die älter als 14 Jahre sind sowie VDI-Mitglieder des Netzwerkes Studenten und Jungingenieure (n=2.327). Die Befragung hat gezeigt, dass 25 % der Teilnehmenden an VDI-Nachwuchsformaten sowie der VDI-Mitglieder des Netzwerkes Studenten und Jungingenieure einen Migrationshintergrund haben. Des Weiteren wurde deutlich, dass die VDI-Mitglieder überwiegend aus Familien mit einer hohen Bildungsaspiration kommen. Die Mitglieder und auch deren Eltern haben überwiegend eine gute schulische Ausbildung genossen. Die VDI-Mitglieder stammen mehrheitlich aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil ein Studium mit technischem Bezug absolviert hat bzw. eine Ausbildung oder einen Beruf aus dem technischen Bereich ausübt oder ausgeübt hat. Mit den zuvor genannten Aspekten geht einher, dass die Mitglieder überwiegend in sozial gesicherten Verhältnissen aufgewachsen sind (die Eltern der Mitglieder sind häufig als Ingenieure oder leitende Angestellte tätig). Es konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass die Eltern zu den Hauptinitiatoren für die Teilnahme an Förderangeboten gehören. Zusammenfassend kann auf Grundlage der Ergebnisse der retro-

²⁰ Die Diskussionen des Mercator Roundtable wurden nicht aufgezeichnet und transkribiert, sondern die Ergebnisse wurden vor Ort protokolliert und in dieser Form für die Auswertung verwendet.

²¹ Die Ausführungen basieren auf unveröffentlichten Dokumenten des Vereins Deutscher Ingenieure.

spektiven Online-Befragung konstatiert werden, dass die VDI-Programme Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund verhältnismäßig gut erreichen, Kinder aus Nicht-Akademiker-Familien hingegen eher schlecht.

Im Anschluss an die retrospektive Online-Befragung wurde eine externe Panelbefragung²² durchgeführt. In diesem Fall hat der VDI bisher unterrepräsentierte Gruppen erneut befragt: es wurden gezielt Eltern aus bildungsfernen Schichten (Nicht-Akademiker-Eltern) (n=100) sowie Eltern mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Schichten befragt (n=100). Ziel der Befragung war es, Teilnahmehürden für die Kinder aus diesen Familien zu identifizieren. Im Hinblick auf die Teilnahme an außerschulischen Förderprogrammen generell wurde von Teilnehmenden der Befragung angegeben, dass die Höhe der Kostenbeiträge sowie eine fehlende Auseinandersetzung mit dem Thema der außerschulischen Förderung als die größten Teilnahmehürden angesehen werden. Die Jahresbeiträge, die für eine Teilnahme am VDI-Club bzw. an den VDI-Zukunftspiloten fällig werden, liegen jedoch weit unter der Zahlungsbereitschaft der Befragten. Weiterhin wurde erhoben, dass Angebote bevorzugt werden, die unter der Woche stattfinden und bei denen das gemeinsame Arbeiten an Projekten oder die Förderung einer bestimmten Fähigkeit im Vordergrund stehen.

Die Ermittlung des Status quo bewegte den VDI dazu, folgende Ziele zu verfolgen: mehr ausländische Studierende in den Ingenieurwissenschaften, mehr Kinder und Jugendliche von Nicht-Akademiker-Eltern mit Migrationshintergrund sowie mehr Real- und Gesamtschüler*innen gehen in die Nachwuchsförderprogramme.

freestyle-physics vor Ort²³

Die freestyle-physics vor Ort AGs wurden an unterschiedlichen Schulen aus tendenziell benachteiligten Stadtteilen durchgeführt. Im Projektzeitraum von 2015 bis 2017 wurden insgesamt neun freestyle-physics-AGs mit insgesamt 120 Schüler*innen veranstaltet. Da in dem Projekt keine Status quo-Analyse durchgeführt wurde und in den AGs keine soziostrukturellen Daten erhoben werden konnten, kann der Anteil an Kindern aus benachteiligten Lagen, die an den AGs teilgenommen haben, nicht klar bestimmt werden²⁴.

Jugend forscht²⁵

Die Stiftung Jugend forscht hat den Status quo im Projekt ebenfalls erhoben. Da von den Projektteilnehmenden keine soziostrukturellen Daten vorliegen, bezieht sich die Analyse in erster Linie darauf, welche Schulformen am Wettbewerb Jugend forscht teilnehmen. Es konnte gezeigt werden, dass 80 % der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen vom Gymnasium kommen. Als Zielgruppen für das Projekt Talente auf den zweiten Blick werden neben Schüler*in-

²² „Eine Panel-Befragung ist in der empirischen Forschung, insbesondere der Meinungs- und Umfrageforschung, die wiederholte Befragung der gleichen Personen“ (Stangl, 2018).

²³ Bei den nachfolgenden Ausführungen wird auf persönliche Gespräche und E-Mails mit einer Projektleitung Bezug genommen.

²⁴ Dem Projektträger liegen keine Dokumente zum Status quo vor, weshalb bei der Darstellung auf nur wenige mündliche Informationen des Projektträgers Bezug genommen werden kann. Daher fallen die Ausführungen derart kurz aus.

²⁵ Die Ausführungen basieren auf unveröffentlichten Dokumenten der Stiftung Jugend forscht.

nen nicht-gymnasialer Schulformen auch bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche, unsichere Mädchen, Kinder und Jugendliche, deren Talent sich (noch) nicht in Noten zeigt sowie Kinder und Jugendliche mit Angst vor Misserfolg bzw. mit Selbstzweifeln angesprochen.

In einem nächsten Schritt hat die Stiftung Jugend forscht bereits Hemmschwellen identifiziert, die sich für die Projektteilnahme der Talente auf den zweiten Blick als hinderlich erweisen können. Wichtig zu beachten ist im Hinblick darauf, dass Hemmschwellen für die Talente auf den zweiten Blick in der Regel auch bzw. in besonderer Weise für Projektleitungen gelten, da Schüler*innen ohne die Unterstützung einer Projektleitung nicht am Wettbewerb Jugend forscht teilnehmen können.

Unwissenheit wurde von Jugend forscht als eine Hemmschwelle identifiziert. Gemeint ist hier, dass Lehrkräfte den Wettbewerb Jugend forscht nicht kennen bzw. der Ansicht sind, dass er nur für Schüler*innen vom Gymnasium durchführbar (und auch zulässig) ist. Gleiches gilt für die Talente auf den zweiten Blick. Dieser Eindruck wird durch die *Wirkung der Dominanz der Gymnasien* verstärkt. So lässt die Tatsache, dass überwiegend Gymnasien am Wettbewerb teilnehmen und auch Oberstufenschüler*innen und Studierende im ersten Studienjahr teilnehmen dürfen, Projektleitungen gegebenenfalls daran zweifeln, dass ihre Schüler*innen mit diesen und deren Ergebnissen konkurrieren können. Weiterhin *fehlen* den Projektbetreuenden nicht-gymnasialer Schulformen unter Umständen *Informationen* und Best Practice Beispiele zur Verankerung des Projekts an ihrer Schule. *Erfolgsdruck* wurde als weitere Hemmschwelle identifiziert. Dieser entsteht häufig aus der Erwartung von Schulleitungen, dass teilnehmende Schüler*innen bei Wettbewerben gute Platzierungen erlangen sollen, um das Ansehen der Schule zu stärken. Dieser Erfolgsdruck kann dazu führen, dass nur Schüler*innen am Wettbewerb teilnehmen, die bereits herausragende Leistungen in MINT-Fächern erbringen. Dies bedeutet dann jedoch gleichzeitig, dass Talente auf den zweiten Blick eher vom Wettbewerb ausgeschlossen werden. *Fehlende Grundlagen zur Vermittlung des forschenden Lernens sowie des wissenschaftlichen Arbeitens*, bedingt durch die Tatsache, dass wissenschaftliches Arbeiten im Studium für das Lehramt in der Sekundarstufe I kaum thematisiert wird, wurden als weitere Hemmschwelle identifiziert. Damit einher geht der Aspekt, dass die Lehrkräfte nicht-gymnasialer Schulformen viele *zeitliche Kapazitäten* in die Projektdurchführung investieren müssen, um den Schüler*innen notwendige Grundlagen des forschenden Lernens zu vermitteln. Dies stellt im Hinblick auf aktuelle bildungspolitische Veränderungen wie Inklusion eine zusätzliche Herausforderung für Lehrkräfte dar. Fokussiert man die Talente auf den zweiten Blick, so wird deutlich, dass *ihnen häufig Anreize* zur Teilnahme am Wettbewerb *fehlen* und sie sich den Anforderungen von Jugend forscht aufgrund *fehlender Grundlagen des forschenden Lernens* nicht gewachsen fühlen. Damit einher geht, dass die Talente auf den zweiten Blick häufig viel Respekt vor der *schriftlichen Dokumentation des wissenschaftlichen Arbeitens* haben. Eine weitere Hemmschwelle kann das *Selbstbild* der Talente auf den zweiten Blick darstellen. Dieses ist unter Umständen stark von Selbstzweifeln geprägt, die so sehr verinnerlicht wurden, dass die Wettbewerbsteilnahme als unerreichbare Hürde angesehen wird. Eine weitere Hemmschwelle für die Talente auf den zweiten Blick ist die Tatsache, dass sie, wenn sie die Schule nach der zehnten Klasse verlassen, weniger Zeit haben, verschiedene Interessensgebiete auszuprobieren. Wenn sie am Projekt teilnehmen, verspüren sie daher unter Umständen einen *größeren Erfolgsdruck*. Darüber hinaus sind die Talente auf den zweiten Blick aufgrund der zuvor dargestellten

Umstände *stärker von den Projektleitungen abhängig*. Dies bezieht sich sowohl auf den Zugang zum Projekt, als auch auf die Durchführung des Projekts als solches. Schließlich stellte die Stiftung Jugend forsch fest, dass die *allgemeine Kommunikation die Talente auf den zweiten Blick kaum anspricht*. Dieser Aspekt bezieht sich sowohl auf die offizielle Kommunikation seitens Jugend forsch als auch auf die Kommunikation des Wettbewerbs im schulischen Umfeld. Die offizielle Kommunikation basiert derzeit auf viel Textmaterial und nicht alle Unterzielgruppen finden sich mit ihrer Alltagsrealität in der Ansprache wieder. Im Hinblick auf die Kommunikation im schulischen Umfeld kann eine Hürde darin liegen, dass die Teilnahme nicht allen Schüler*innen ermöglicht wird, sondern eher MINT-starken Schüler*innen.

4.3.2 Leitfadeninterviews – Projektleitungen

In Anlehnung an den Leitfaden für die Interviews wurden folgende Hauptkategorien deduktiv gebildet: Zielgruppenerweiterung, Begriff soziale Benachteiligung, Begriff Begabung, Umwelt, Projektdurchführung, Nominierung/Identifizierung. Darüber hinaus wurde die Kategorie Sonstiges gebildet, um für die Auswertung fundamentale Aspekte festhalten zu können, die sich keiner der Hauptkategorien zuordnen lassen. Die Ergebnisse der Interviews werden nachfolgend zusammengefasst dargestellt.

Zielgruppenerweiterung

Alle befragten Projektleitungen haben sich in ihren Förderprogrammen das Ziel gesetzt, die Zielgruppe des Programmes im Hinblick auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen zu erweitern. Diesbezüglich wurden Aussagen zu Zielen, Erwartungen und Vorgehensweisen geäußert. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Zielgruppenerweiterung in dem Bestreben, unerkannte Talente zu entdecken, vorgenommen wurde und daher sehr breit angelegt wurde. In der Folge konnten alle Kinder und Jugendlichen, die Interesse an der Projektteilnahme hatten, auch teilnehmen (unabhängig von einer Diagnostik oder Ähnlichem). Bezüglich der Vorgehensweise ist festzuhalten, dass in erster Linie nicht-gymnasiale Schulformen angesprochen wurden. Dieses Vorgehen ist in Anlehnung an die Ausführungen aus Kapitel 2 durchaus sinnvoll, da Kinder aus sozial benachteiligten Lagen an Gymnasien weniger stark vertreten sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Stanat & Edele, 2015; Stubbe et al., 2017). Generell sollten die Zielgruppenerweiterung und die damit verknüpften Maßnahmen allen Projektteilnehmenden zu Gute kommen.

Begriff soziale Benachteiligung

Der Begriff der sozialen Benachteiligung hatte nach Aussage der Projektleitungen für die Projektarbeit wenig Relevanz. Dies deckt sich mit den Aussagen zur Zielgruppenerweiterung, die deutlich machen, dass keine Voraussetzungen für die Aufnahme in die Projekte formuliert wurden. Wie im Hinblick auf die Zielgruppenerweiterung bereits angemerkt, sind die Projektleitungen von einem Zusammenhang zwischen dem Vorliegen einer Benachteiligung und der besuchten Schulform bzw. dem Einzugsgebiet der Schule ausgegangen und haben sich auf diese Weise der Gruppe der sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen genähert.

Begabungsbegriff

Im Hinblick auf den Begabungsbegriff gilt, was sich bei der Beschreibung der vorherigen Kategorien bereits angedeutet hat: er wurde sehr breit angelegt. Es herrscht das Verständnis vor,

dass Begabungen vielseitig sind und daher auch vielseitig in den Kindern vorliegen bzw. entwickelt werden können. Dennoch kann auch konstatiert werden, dass der Begabungsbegriff für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen angepasst werden muss, weil sie unter bestimmten (einschränkenden) Bedingungen aufwachsen. Dies deckt sich mit den Ausführungen in Kapitel 3, mithilfe derer ebenfalls dargelegt wird, dass die Begabungsdefinition einer Adaption bedarf (Peters & Engerrand, 2016).

Umwelt

Die Umwelt der Kinder und Jugendlichen beeinflusst sie stark und häufig in Form einer Benachteiligung, indem Selbstverwirklichung von den Kindern und Jugendlichen nur selten umgesetzt werden kann (Maslow, 1954; Scheffer & Heckhausen, 2018). Ein Umweltfaktor, der von den Projektleitungen immer wieder angesprochen wurde, sind die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. So wurde konstatiert, dass die Unterstützung durch die Eltern bei den Kindern aus sozial benachteiligten Lagen häufig geringer ausfällt als bei anderen Kindern. Als Begründung dafür wurde unter anderem angeführt, dass der Nutzen der außerschulischen Förderung für sie nicht deutlich wird und sie die Förderung daher in der Konsequenz weniger einfordern. Peers wirkten im Hinblick auf die Projektdurchführung eher unterstützend als hemmend.

Projektdurchführung

Zur Projektdurchführung wurden von den Projektleitungen die ausführlichsten Aussagen getätigt, daher konnten hier auch die meisten Subkategorien gebildet werden. Allgemein ist zunächst zu sagen, dass die Arbeit in den Projekten dazu dienen sollte, die Talente und Interessen aller Teilnehmenden zu fördern. Weiterhin wurde mehrfach betont, dass sich der Umgang mit Kindern/Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen in den Projekten nicht vom Umgang mit anderen Kindern/Jugendlichen unterscheiden sollte.

Als Herausforderungen, die der Projektdurchführung der Kinder und Jugendlichen entgegenstehen könnten, wurde neben finanziellen und strukturellen Hürden auch genannt, dass die Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen die Förderung weniger stark einfordern. Darüber hinaus führten die Projektleitungen an, dass die Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen gegebenenfalls über weniger Selbstvertrauen als andere Kinder verfügen, über ihr gewohntes Umfeld hinaus wenig mobil sind und ihnen teilweise Grundlagenwissen fehlt.

Bezüglich der Erfolgchancen, die die Kinder und Jugendlichen bei der Teilnahme an den Fördermaßnahmen haben, wurde betont, dass alle Teilnehmenden die gleichen Chancen auf Erfolg haben, dass der Weg zum Ziel unter Umständen bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen jedoch länger sein kann. Dadurch bedingt machten die Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen häufig auch eine große Entwicklung – teilweise sogar eine größere Entwicklung als die anderen Teilnehmenden – durch, insbesondere im Bereich des Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens, bis hin zu der Tatsache, dass sie den anderen Teilnehmenden gegenüber teilweise sogar im Vorteil waren.²⁶

²⁶ Z. B. weil sie sehr viel selbstständiger und organisierter waren, als andere Kinder und Jugendliche.

Die Projektleitungen scheinen eine besonders große Rolle für die Projektdurchführung der Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen zu spielen. So erwies sich das persönliche Vertrauen zur Projektleitung als entscheidender Faktor und auch die Quantität und Qualität der Projekte hingen vom persönlichen Engagement der jeweiligen Projektleitung ab.

Nominierung/Identifizierung

Bei der Nominierung der Teilnehmenden haben die Projektleitungen nicht in Anlehnung an zuvor formulierte Standards gehandelt. Dies deutete sich bei dem zuvor beschriebenen Begabungsverständnis der Projektleitungen bereits an. So erfolgte die Nominierung für die Projekte je nach Interesse und war demnach auch nicht von einer Begabungsdiagnostik abhängig. Um zu erkennen, welche Kinder und Jugendlichen sich für die Projektteilnahme eignen, hat es sich teilweise als hilfreich erwiesen, die potenziellen Projektteilnehmenden über die Bearbeitung von Aufgaben zu identifizieren. Die Kinder und Jugendlichen erhalten die Informationen zu den Projekten häufig von Eltern oder ehemaligen Teilnehmenden.

Sonstiges

Die Projektleitungen führten an, dass sie es als sinnvoll erachten, Personen zu finden, die die Kinder und Jugendlichen aus benachteiligten Lagen dauerhaft, zum Beispiel im Sinne eines Mentorings, unterstützen. Auch war es einer Projektleitung ein Anliegen, den Kindern/Jugendlichen möglichst viel Zeit und Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Weiterhin wurde angemerkt, dass es sinnvoll erscheint, dass Kinder und Jugendliche lernen zu lernen, damit sie zukünftige Herausforderungen selbstständig bewältigen können. Schließlich wurde das Ziel formuliert, die Förderung von Kindern/Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen weiter auszuweiten.

Aus den generierten Subkategorien wurden nun in einem nächsten Schritt – sofern sinnvoll und möglich – Gelingensbedingungen für die außerschulische Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen formuliert.

Gelingensbedingungen

Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, stellt die Identifikation von Begabungen von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen eine zentrale Herausforderung dar. Bedingt dadurch werden auch weniger Kinder und Jugendliche dieser Zielgruppe für Förderprogramme nominiert (McBee, 2006). Alle Befragten haben konstatiert, dass Schulen, Lehrkräfte und Projektbetreuende für das Erkennen der Zielgruppe sensibilisiert werden müssen. Auffällig ist dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Projektteilnahme in der Regel nicht von einer Begabungsdiagnostik abhängig war und Interesse als Hauptaufnahmekriterium angesehen wurde. Als Gelingensbedingung kann daher zunächst festgehalten werden, *dass Lehrkräfte dafür geschult werden müssen, die Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenziale von Kindern/Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen zu entdecken*. Dies bestätigen unter anderem auch Hamilton et al. (2018) und McBee (2006); darüber hinaus haben die Projektleitungen dies in den Interviews selbst angeführt. Weiterhin kann konstatiert werden, *dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen in ihrem gewohnten Umfeld bewusst angesprochen werden*

sollten. Diese Bedingung lässt sich aus den Interviews ableiten, da die befragten Projektleitungen einerseits feststellen konnten, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen über ihr gewohntes Umfeld hinaus wenig mobil sind und es sich in den Projekten andererseits als lohnenswert herausgestellt hat, bewusst auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen zuzugehen und die Projekte an das bekannte Umfeld der Teilnehmenden anzubinden. Weiterhin kann es sich in Anlehnung an die OECD & Vodafone Stiftung Deutschland (2018) als sinnvoll erweisen, mit Rollenvorbildern sowie Best Practice Beispielen zu arbeiten, um neue Projektteilnehmer*innen zu gewinnen. Dies konnte in den Interviews bestätigt werden. Darüber hinaus kann es sich als hilfreich erweisen, *die Talente und Potenziale der Kinder und Jugendlichen über die Bearbeitung von Aufgaben oder die Teilnahme an einer AG zu entdecken* (Lakin, 2016; Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012), „Weil wir glauben, dass dann im Tun Talente auch nochmal anders deutlich werden“²⁷ (Interview_PL_3, 180f.).

Weiterhin können für die Projektdurchführung verschiedene Bedingungen anhand der geführten Interviews und der theoretischen Analyse generiert werden, die zum Gelingen der Förderung beitragen können. Ähnlich wie im Hinblick auf das Gewinnen der Zielgruppe für die Projekte erscheint es auch für die Durchführung der Projekte sinnvoll, *an das bekannte Umfeld der Kinder und Jugendlichen anzudocken* (Tomlinson & Jarvis, 2014). Des Weiteren *sollten die Projekte möglichst früh starten, also auch schon Kinder im Grundschulalter adressieren* (Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012). Die in den Projekten *zu bearbeitenden Themen sollten an den Alltagsinteressen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen* (Tomlinson & Jarvis, 2014). Weiterhin erwies es sich in den Projekten als sinnvoll, *eine Willkommenskultur zu schaffen, die Kinder und Jugendlichen in den Projekten in Gruppen arbeiten zu lassen* sowie die *Projekte auch als offene AGs anzubieten*. *Schüler-helfen-Schülern-Konzepte* und eine *gute Vernetzung und Zusammenarbeit von den Projektleitungen* können die Projektarbeit ferner unterstützen. Ein Aspekt, der von den Projektleitungen besonders häufig genannt wurde, ist darüber hinaus, dass *den Kindern/Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen im Projekt nicht anders begegnet werden sollte, als allen anderen Teilnehmenden und der Umgang mit allen Projektteilnehmenden gleich bzw. differenziert nach individuellen Stärken und Talenten* erfolgen sollte. So sollte den Teilnehmenden mit hohen Erwartungen begegnet werden und den individuellen Talenten aller Teilnehmenden sollte Beachtung geschenkt werden (vgl. auch Golem-Effekt (Bergold, 2011; Holling & Kanning, 1999; Stedtnitz, 2008)).

Im Hinblick auf die Umwelt der Kinder und Jugendlichen lässt sich festhalten, *dass die Eltern über die Projekte, sowie darüber, welchen Sinn und Nutzen die Teilnahme für die Kinder hat, informiert werden sollten*. In diesem Zuge sollte der Wert des außerschulischen Engagements in Deutschland betont werden und die Begriffe Förderung und Forderung sollten voneinander abgegrenzt werden. *Bei der Durchführung der Projekte sollte nicht auf die Unterstützung der Eltern gesetzt werden*, da diese häufig eher gering ausfällt. Da die Eltern als Unterstützungsfaktor häufig wenig Relevanz haben und familiäre Schutzfaktoren für die Kinder und Jugendlichen daher wenig zum Tragen kommen, kann es sich zudem als hilfreich erweisen, *Personen zu finden, die Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen dauerhaft, etwa in*

²⁷ Um den Lesefluss zu erleichtern, werden Zitate aus den Interviews, die in den Fließtext integriert werden, deutlich sprachlich geglättet.

Form eines Mentorings oder Coachings, unterstützen und auf diese Weise als soziale Schutzfaktoren dienen (Warner, 2014).

4.3.3 Leitfadeninterviews – Expert*innen aus der Wissenschaft

Da die Interviews mit den Expert*innen in erster Linie einer weiteren Ausdifferenzierung der zuvor formulierten Thesen für die Gelingensbedingungen dienen sollen, werden diese anhand deduktiv gebildeter Kategorien ausgewertet. Die Kategorien entsprechen den auf Grundlage der theoretischen Analyse sowie der Interviews mit den Projektleitungen generierten Gelingensbedingungen. Sie werden wieder als „Suchraster“ (Kuckartz, 2018, S. 96) verwendet, um das Material zuzuordnen. Dieser Analyseschritt wird von zwei unabhängigen Auswerter*innen vorgenommen, damit ein möglichst objektives Ergebnis erzielt werden kann.

Dargestellt wird nachfolgend ein Kumulativ aus allen Expert*inneninterviews. Die Formulierung der Thesen erfolgt bewusst sehr direkt und teilweise überspitzt, da sie als Grundlage für anregende Diskussionen beim Mercator Roundtable (vgl. Kapitel 4.2.3) dienen sollen. In der nachfolgenden Tabelle (Tab. 1) ist dargestellt, wie die im vorherigen Schritt generierten Thesen auf Grundlage der Interviews mit den Expert*innen adaptiert wurden.

*Tabelle 1: Darstellung der Reformulierung der Thesen auf Grundlage der Interviews mit den Expert*innen (eigene Darstellung)*

Thesen, die auf Grundlage der theoretischen Analyse sowie der Interviews mit den Projektleitungen generiert wurden:	Thesen, die auf Grundlage der Interviews mit den Expert*innen reformuliert wurden:
<ul style="list-style-type: none"> - Lehrkräfte müssen dafür geschult werden, das Potenzial von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen zu entdecken und zu entwickeln (vgl. auch Hamilton et al., 2018, McBee, 2006). - Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen sollten in ihrem gewohnten Umfeld bewusst angesprochen werden, um sie für Programme der außerschulischen Begabungsförderung zu gewinnen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen verfügen oftmals über andere Begabungsschwerpunkte. Lehrkräfte erkennen deren Begabungen daher besser, <ul style="list-style-type: none"> - wenn sie die individuelle Entwicklung des Kindes/Jugendlichen betrachten und deren Alltag kennen; - wenn sie über entsprechende Hilfen verfügen (z. B. Arbeit in multiprofessionellen Teams, Beobachtungen von geschulten Personen, an die Zielgruppe angepasste Screeningverfahren). - Nur, wenn eine Lehrkraft den Wunsch hat, Begabungen zu entdecken und zu entwickeln, ist sie dazu auch in der Lage. Daher sollten vor allem Lehrkräfte für das Entdecken und Entwickeln von Begabungen bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen

	<p>geschult werden, die diese Schulung bewusst einfordern.</p> <p>- Fähigkeiten, die Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen aufgrund ihrer Sozialisation fehlen, sollten ihnen durch zusätzliche Unterstützung vermittelt werden. Im Anschluss daran können die Entwicklungspotenziale der Kinder besser beurteilt werden.</p>
<p>- Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen können über die Bearbeitung von Aufgaben für die Projekte identifiziert werden (vgl. auch Lakin, 2016, Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012).</p> <p>- Wenn die Projekte als offene AGs angeboten werden, kann das Potenzial der Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen gegebenenfalls erkannt werden (vgl. auch Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012).</p>	<p>- Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen haben oftmals nicht gelernt, Freiheiten zu gestalten und kommen daher mit offenen Aufgabenformaten weniger gut zurecht.</p>
<p>- Die Themen der Projekte sollten an den Alltagsinteressen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen (vgl. auch Tomlinson & Jarvis, 2014).</p>	<p>- Projekte der außerschulischen Begabungsförderung für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen sollten inhaltlich und strukturell an deren Alltag anknüpfen. Die inhaltliche Arbeit im Projekt muss dann jedoch weit über die ursprünglichen Interessen des Kindes/des Jugendlichen hinausgehen.</p>
<p>- Gegebenenfalls sollten Stipendien für die Projektteilnahme von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen eingerichtet werden.</p>	<p>- Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen müssen materiell entlastet bzw. unterstützt werden, da sie sonst oftmals nicht an den Formaten teilnehmen können.</p>
<p>- Im Projekt sollte den Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen nicht anders begegnet werden, als anderen Projektteilnehmenden.</p>	<p>- Wenn Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen im Projekt nur mit einem caritativen Ansatz begegnet werden,...</p>

	net wird, statt mit hohen Leistungserwartungen, können sie ihre Potenziale kaum entfalten.
<ul style="list-style-type: none"> - Die Eltern der Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen sollten über die Programme informiert werden (in den Programmen sollte dennoch nicht auf die Unterstützung durch die Eltern gesetzt werden). - Der Nutzen, den die Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen aus der außerschulischen Projektarbeit generieren können, sollte stärker erläutert werden (Förderung von Forderung abgrenzen, Wert des außerschulischen Engagements erläutern). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nur wenn Eltern von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen den Nutzen der Förderung erkennen, können sie sinnvoll in die Förderung einbezogen werden und das neu Erlernte findet Zuhause Anwendung.
<ul style="list-style-type: none"> - Es sollten Personen gesucht werden, die die Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen (dauerhaft) im Sinne eines Mentoring oder Coachings unterstützen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mentor*innen spielen für Kinder und Jugendliche und insbesondere auch für Eltern aus benachteiligten Lagen eine besondere Rolle. Ein Mentoring gelingt dabei nur, wenn es auf Freiwilligkeit und Sympathie beruht.
<ul style="list-style-type: none"> - Es sollte mit Rollenvorbildern bzw. Best Practice Beispielen gearbeitet werden, um neue Projektteilnehmer*innen zu gewinnen (vgl. auch OECD & Vodafone Stiftung Deutschland, 2018). 	<ul style="list-style-type: none"> - Es sollte mit Rollenvorbildern bzw. Best Practice Beispielen gearbeitet werden, um neue Projektteilnehmer*innen zu gewinnen (vgl. auch OECD & Vodafone Stiftung Deutschland, 2018).
<ul style="list-style-type: none"> - Die Projekte sollten möglichst früh starten (vgl. auch Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012). 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Projekte sollten möglichst früh starten (vgl. auch Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012).

Es wird deutlich, dass auf Grundlage der Auswertung der Expert*inneninterviews teilweise neue Aspekte in die einzelnen Thesen aufgenommen wurden. Gleichzeitig wurden Konkretisierungen der jeweiligen Inhalte vorgenommen.

4.3.4 Mercator Roundtable

Die vorab reformulierten Thesen wurden während des Mercator Roundtable mit den Expert*innen aus der Projektpraxis diskutiert. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse wird nachfolgend dargestellt.

Eine zentrale Erkenntnis ist die, dass Lehrkräfte in den Thesen zu sehr im Fokus stehen, da auch weitere Personen aus pädagogischen Tätigkeitsfeldern in den Blick genommen werden sollten, wenn es um das Entdecken von Begabungen bei und die Ansprache von besonders begabten Kindern aus sozial benachteiligten Lagen geht. Insbesondere Pädagog*innen aus Kindertagesstätten und in Vereinen etc. sollten hier Berücksichtigung finden. Betont wurde in diesem Zusammenhang auch, dass Lehrkräfte stets in einer bewertenden Position zu ihren Schüler*innen stehen und letztere daher unter Umständen weniger Vertrauen zu ihnen haben. Weiterhin wurde angeführt, dass Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen in Projekten der außerschulischen Begabungsförderung die Gelegenheit geboten werden sollte, sich mit Themen und Methoden zu beschäftigen, die ihnen im Alltag nicht begegnen. Um einer Entfremdung von ihren Familien entgegenwirken zu können, sollten den Teilnehmenden Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie ihren Familien verständlich erläutern können, was sie in den Projekten tun. Eltern sollten generell über den Nutzen der Förderung informiert werden, der Erfolg der Teilnehmenden in den Projekten sollte jedoch nicht von einer Unterstützung durch die Eltern abhängig sein. Für die Information der Eltern kann es sich als hilfreich erweisen, auf Karriere-möglichkeiten und gesellschaftliches Ansehen zu verweisen. Ein weiterer Aspekt, der genannt wurde, bezieht sich auf die Aufnahme in Förderprogramme. Hier sollten insbesondere im Hinblick auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen weitere Kriterien, wie Beharrlichkeit, Ehrgeiz und Alltagsbewältigung aufgenommen werden. Zudem kann eine diversitätssensible Auswahljury für die Programme zu einem gerechteren Auswahlverfahren beitragen.

Alle Ergebnisse der Diskussion fließen in die abschließende Formulierung von Gelingensbedingungen ein (vgl. Kap. 5).

5. Abschließende Formulierung von Gelingensbedingungen für Projekte der außerschulischen Begabungsförderung

Ziel dieser abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse soll sein, Gelingensbedingungen für Projekte der außerschulischen Begabungsförderung (insbesondere) von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen zu formulieren. Dafür werden die Ergebnisse der gesamten Expertise einbezogen. Auf diese Weise werden Aspekte zusammengetragen, die Organisationen, die den Wunsch haben, Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen in ihren Begabungen zu fordern und zu fördern, helfen können, ihr Ziel zu erreichen. Alle formulierten Bedingungen sind daher als Anregungen zu verstehen und nicht als Garantie für eine gelungene Förderung.

Die Bedingungen können drei Bereichen zugeordnet werden: Der Identifikation bzw. Nomination von Kindern und Jugendlichen für ein Projekt, der Projektdurchführung sowie den Umwelteinflüssen, die Bedeutung für die Projektdurchführung der Teilnehmenden haben können. Im Folgenden werden die Bedingungen je in Form einer kurzen These genannt, der dann genauere Erläuterungen folgen.

5.1 Identifikation bzw. Nomination für ein Projekt

Um Begabungen zu entdecken, sollten benachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt betrachtet werden.

Diese These ist aufgrund der Annahme entstanden, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen unter Umständen über Begabungsschwerpunkte verfügen, die in der Schule wenig Möglichkeiten zur Entfaltung haben. In den Expert*inneninterviews wird von einer Art „Lebensklugheit“ (Interview_E_4, 32) gesprochen. „Weil das, was wir festgestellt haben in verschiedenen Studien, ist, dass Kinder, die in einem benachteiligten Milieu aufwachsen, was ich dann so allgemein beschrieben habe als Milieu der Knappheit, sich total klug verhalten, aber eben im Management von Knappheit“ (Interview_E_1, 168-171). Um diese Aspekte erkennen zu können, ist es hilfreich, Wissen über oder Einblicke in den Alltag der Kinder und Jugendlichen zu haben (Tomlinson & Jarvis, 2014). Da dies für Lehrkräfte häufig schwierig ist, ist eine Kooperation mit weiteren Personen aus pädagogischen Tätigkeitsbereichen von besonderer Relevanz. Das können Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen, Trainer*innen oder weitere sein. Diese Kooperation ist auch im Hinblick darauf, dass die Lernenden zu ihren Lehrkräften aufgrund des Bewertungsverhältnisses unter Umständen weniger Vertrauen als zu anderen Pädagog*innen haben, wichtig. In Umgebungen, in denen sich die Kinder wohlfühlen, zeigen sie zudem möglicherweise eher, über welche Talente sie verfügen. Auch nehmen Kinder und Jugendliche die Empfehlung für ein Förderprogramm von einer vertrauten Person gegebenenfalls eher an, als von anderen Personen (Kap. 4.3.4). Weiterhin sollte das Kind stets in seiner individuellen Entwicklung (individuelle Bezugsnorm) und weniger im Vergleich mit anderen Personen betrachtet werden, wenn Begabungen entdeckt werden sollen. Angepasste Screeningverfahren (Kap. 3.1) oder Talentportfolios können hier hilfreich sein.

Eine große Offenheit und starke Motivation helfen, versteckte Begabungen zu entdecken. Schulungen können hierfür sensibilisieren und handlungsfähig machen.

Vor allem wenn Personen, die in pädagogischen Tätigkeitsfeldern beschäftigt sind, den Wunsch und die Offenheit zum Entwickeln und Entdecken von Begabungen haben, sind sie dazu auch in der Lage.

Meine Erfahrung ist die mit Lehrkräften, dass die Geschulten wirklich das, was wir jetzt diskutiert haben [gemeint sind die Potentiale der Kinder und Jugendlichen, Anm. d. V.], erkennen. Und die Geschulten sind meist freiwillig Geschulte. Und das ist ein großer Unterschied, ob eine Lehrperson sich dafür interessiert, oder ob sie sagt: "Ja, ich mache mit, weil unsere Schule macht das und ich muss." Und wer eben selbstmotiviert ist, der hat eigentlich die richtige Einstellung für Begabungsförderung. (Interview_E_2, 165-169)

Der Wunsch und die Offenheit zum Entdecken der Begabungen sind auch im Hinblick darauf, dass von den Projektleitungen betont wurde, dass das Gelingen der Förderung auch vom persönlichen Engagement der jeweiligen Projektbetreuung abhängig ist (Kap. 4.3.2), von besonderer Relevanz.

In Schulungen können die Teilnehmenden motiviert, interessiert und handlungsfähig gemacht werden. Außerdem können die Schulungen dafür sensibilisieren, dass Begabungen sich in unterschiedlichen Bereichen äußern können (vgl. Abb. 1) und die Fördermaßnahme daher auch

passgenau für die vorhandene Begabung sein sollte. Zudem sollten Hinweise für die jeweiligen Bewerbungsverfahren gegeben werden, damit die geschulten Personen die Kinder und Jugendlichen beim Anfertigen der Bewerbung für ein Programm unterstützen können. Da für die Bewerbungen häufig auch Lehrerempfehlungsschreiben notwendig sind (Kap. 1, Anhang a)) und Lehrerurteile durchaus fehleranfällig sind (Kap. 1 & Kap. 3.1), ist eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Begabungen der Kinder und Jugendlichen von besonderer Relevanz (Hamilton et al., 2018; McBee, 2006). Dies gilt (insbesondere) auch für pädagogisches Personal im Primar- und Elementarbereich, da dieses häufig besonders intensiv mit den Kindern zusammenarbeitet und diese daher auch bereits für eine frühe Förderung entdecken kann.

Um auf Angebote der außerschulischen Begabungsförderung aufmerksam zu machen, sollten Informationen breit gestreut und leicht verständlich formuliert sein.

Dass es eine große Herausforderung darstellt, Kinder und Jugendliche mit Informationen über außerschulische Programme der Begabungsförderung zu erreichen, zeigte sich bereits bei der Erhebung des Status quo der drei von der Stiftung Mercator geförderten Projekte (Kap. 4.3.1). So werden meist in erster Linie Schulen (insbesondere über persönliche Kontakte) adressiert, deren Lehrkräfte die Informationen dann an Schüler*innen weitergeben sollen. Im Zuge des Mercator Roundtable zeigte sich, dass diese Informationen häufig gar nicht bei allen Lehrkräften der Schule ankommen (Kap. 4.3.4). Bestenfalls werden die Informationen daher möglichst breit gestreut, um sicherzustellen, dass die betreffenden Personen sie auch erhalten. So sollten auch außerschulische Partner, wie Jugendzentren, Sportvereine etc. die Informationen zu Förderprogrammen erhalten, um sie an Schüler*innen weitergeben zu können. Im Hinblick auf die Schüler*innen selbst kann es hilfreich sein, dass Kinder und Jugendliche, die bereits an einem Programm teilnehmen, lernen, über ihre Erfahrungen zu sprechen, um dann als Rollenvorbilder fungieren zu können und Informationen entsprechend weitergeben zu können. Da Schulen unter Umständen gar nicht wissen, dass Lernende ihrer Schule an einem bestimmten Programm teilnehmen, sollten Schulen über (ehemalige) Stipendiat*innen informiert werden,²⁸ da diese Informationen der Schule für Werbezwecke dienlich sein können.

Auswahlverfahren für Angebote der außerschulischen Begabungsförderung sollten niedrigschwellig und diversitätssensibel gestaltet sein.

Der Bewerbungsprozess für ein außerschulisches Förderprogramm birgt insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen unter Umständen Herausforderungen (Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012). So müssen häufig viele Informationen angegeben werden. Mentor*innen können gegebenenfalls beim Zusammenstellen der Unterlagen behilflich sein. Lehrerurteile sind für viele Begabungsförderprogramme ein Bestandteil des Bewerbungsverfahrens (Kap. 1). Dass diese fehleranfällig sein können, wurde bereits thematisiert (vgl. Kap. 1 & Kap. 3.1). Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen werden auf Grundlage von Lehrerurteilen Begabungen jedoch unter Umständen nicht

²⁸ Die Informationen sollten nur unter Wahrung der Datenschutz-Grundverordnung weitergegeben werden.

erkannt (Behrensen & Solzbacher, 2016). Daher kann es sich als hilfreich erweisen, im Bewerbungsverfahren auch diversitätssensible Daten zu erheben, auf den Alltag der Kinder und Jugendlichen Bezug zu nehmen oder Fragebögen zu Beharrlichkeit und Ehrgeiz mit einzusetzen (Kap. 4.3.4). Eine diversitätssensible Auswahljury kann weiterhin dazu beitragen, Potenziale von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen (besser) zu erkennen.

Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen sollten in ihrem Selbstvertrauen bestärkt und über individuelle Fördermöglichkeiten aufgeklärt werden.

Eine besonders große Herausforderung ist, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen sich selbst unter Umständen gar nicht als geeignet für ein bestimmtes Förderprogramm einschätzen, weil sie sich ihrer Potenziale nicht bewusst sind. So wurde von einer Projektleitung erläutert, „(...) dass eine große Schwierigkeit für eben bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche das mangelnde Selbstvertrauen ist“ (Interview_PL_3, 50ff). Eine Sichtung der Sinus-Milieus²⁹ zeigt, dass Schule und Leistung für die Kinder und Jugendlichen darüber hinaus gegebenenfalls einen eher nachgeordneten Stellenwert haben (Barth et al., 2018). Dies wurde im Zuge des Mercator Roundtable bestätigt (Kap. 4.3.4). Es ist daher von entscheidender Bedeutung, dass den Kindern der Nutzen, den die Teilnahme an einem außerschulischen Förderprogramm für sie haben kann, verständlich erläutert wird. Dies sollte bestenfalls durch vertraute Personen aus dem pädagogischen Tätigkeitsfeld geschehen, um Selbstzweifeln der Kinder und Jugendlichen entgegenwirken zu können.

5.2 Projektvorbereitung und -durchführung

Potenziale und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Lagen lassen sich besser erkennen und fördern, wenn diese in ihren Nachholbedarfen Unterstützung erhalten.

Damit Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen Kompetenzen, die ihnen aufgrund ihrer Sozialisation fehlen, aufholen können, sollten sie zusätzliche Unterstützung erhalten. Hierbei geht es vor allem um Strategien des selbstregulierten forschenden Lernens, die bei der Begabungsförderung von entscheidender Bedeutung sind, wenn es darum geht, das Lernziel Kreieren (Bloom, 1976) zu verwirklichen (vgl. Abb. 2). Insbesondere die Projektleitungen haben hier angeführt, dass den Kindern und Jugendlichen in diesem Bereich häufig Grundlagen fehlen (Kap. 4.3.1, Kap. 4.3.4). Sie sollen „lernen zu lernen“ (Interview_PL_3, 613). Die Vermittlung dieser Aspekte sollte dabei stets unter dem Fokus der Potenzialorientierung geschehen. Die spezielle Förderung sollte als aufholendes Moment verstanden werden, welches dazu dient, die Entwicklungspotenziale der Kinder im Anschluss besser beurteilen zu können und ihnen im Sinne der Begabungsförderung mit neuen Herausforderungen begegnen zu können, die sie dann

²⁹ Die Sinus-Milieus gruppieren „Menschen, die sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähneln. Grundlegende Wertorientierungen werden dabei ebenso berücksichtigt wie Alltagseinstellungen (zu Arbeit, Familie, Freizeit, Konsum, Medien etc.) und die soziale Lage. Die Sinus-Milieus rücken also den Menschen und das Bezugssystem seiner Lebenswelt ganzheitlich ins Blickfeld“ (Barth et al., 2018, S. 5).

möglichst eigenständig bewältigen können. Die Relevanz dieser zusätzlichen Kompetenzvermittlung kann durch Rollenvorbilder und/oder Mentor*innen verdeutlicht werden. Die Rollenvorbilder können anhand ihres eigenen Lebenslaufs verdeutlichen, warum einige Kompetenzen Voraussetzung für den weiteren Lernweg sein können (Kap. 4.3.4).

Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen sollten schrittweise an das selbstregulierte Lernen herangeführt werden.

Damit Kinder und Jugendliche ihre Potenziale entfalten können, wird in Projekten der außerschulischen Begabungsförderung oftmals mit offenen Aufgabenformaten gearbeitet (Kap. 4.3.2). Dies ist für die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden sinnvoll. Der Umgang mit Wahlfreiheiten und offenen Aufgaben muss jedoch erlernt werden. Dies gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen, weil diese häufig nicht gelernt haben, Freiheiten im Sinne einer Selbstverwirklichung zu gestalten (El-Mafaalani, 2014b; Maslow, 1954; Scheffer & Heckhausen, 2018).

Weil was ich in der Forschung immer wieder festgestellt habe, ist, dass diejenigen, die am stärksten im Alltag unter Zwängen leiden – und gemeint sind hier nicht Erziehungszwänge oder so – sondern Zwänge aufgrund der allgemeinen Rahmenbedingungen, die sind tatsächlich am anfälligsten, Freiräume nicht nutzen zu können. Also man muss gelernt haben, mit Freiheiten und auch mit Freizeit umzugehen. (Interview_E_1, 251-257)

Es bedarf daher einer Schulung der Lern- und Arbeitskompetenzen der Kinder und Jugendlichen und eines schrittweisen Übergangs vom fremdregulierten zum selbstregulierten (forschenden) Lernen. Hier kann das Prinzip des Scaffolding zum Tragen kommen (Reusser, 1994; van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010). Auch im Hinblick darauf, dass von den Projektleitungen vorgeschlagen wurde, Kinder und Jugendliche über die Bearbeitung offener Aufgaben oder über die Teilnahme an offen gestalteten AGs für eine Projektteilnahme zu identifizieren (Kap. 4.3.2), ist es von besonderer Relevanz, dass inhaltlich offen gestaltete Aufgaben in feste Strukturen eingebaut sein sollten, damit die Kinder und Jugendlichen einen Rahmen haben, an dem sie sich orientieren können.

Angebote der außerschulischen Begabungsförderung sollten an den Alltag von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen anknüpfen.

Da es sich, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, als schwierig erweisen kann, Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen für die Teilnahme an Programmen der außerschulischen Begabungsförderung zu gewinnen, kann es sich als hilfreich erweisen, an den Interessen und dem Alltag der Kinder anzuknüpfen. Gemeint ist hier einerseits eine strukturelle Anknüpfung an den Alltag, also, dass Kinder und Jugendliche in ihrem gewohnten Umfeld angesprochen werden, „(...) auch mal präsent werden bei lokalen Aktionen“ (Interview_PL_1_a, 186) und „dass die Angebote sich eventuell auch in den Alltag integrieren lassen“ (Interview_E_3, 394f.). Diese Tatsache wurde auch im Zuge der Erhebung des Status quo deutlich. Hier zeigte sich im Zuge der externen Panelbefragung des VDI, dass sich Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen Angebote wünschen, die unter der Woche stattfinden (Kap. 4.3.1). Darüber hinaus

sollte auch eine inhaltliche Anknüpfung an die Interessen der Kinder und Jugendlichen fokussiert werden:

Also man sagt ja, etwas Neues wird nur dann angenommen, wenn es irgendwie anschlussfähig ist an das, was man kennt. Wenn etwas zu neu ist, also zu weit weg ist, dann ist die Angst auch groß, ja, dass man quasi das Alte aufgibt. Aber Neugier ist ja immer eine Mischung aus Bekanntem und nicht Bekanntem. Wenn etwas völlig unbekannt ist, dann ist es nicht anschlussfähig. Und da denke ich, ist es wichtig, auf der einen Seite zu gucken, was kennt das Kind schon? Aber zu ermöglichen, dass es über das, was es kennt, ein Stück weit hinaus etwas Neues entdecken kann. (Interview_E_4, 327-334)

Bedacht werden sollte dabei, dass die Kinder und Jugendlichen unter Umständen über wenig Interessen verfügen, weil sie im Alltag eher selten die Chance haben, Interessen zu bilden und zu verfolgen (Maslow, 1954; Scheffer & Heckhausen, 2018). Daher kann es hilfreich sein, kulturelle Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen aufzugreifen und gleichzeitig Themen anzubieten, die die Teilnehmenden herausfordern und ihnen neue Erfahrungen ermöglichen. Auf diese Weise können sich auch neue Interessen herausbilden und neue Potenziale können entdeckt und entwickelt werden.

Materielle und organisatorische Unterstützung erleichtern Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen die Teilnahme an Förderangeboten.

Für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen stellt insbesondere die zurückzulegende Wegstrecke zu einem Förderprogramm unter Umständen eine Herausforderung dar. „Die sind auch gar nicht mobil über ihre eigenen Stadtteilgrenzen hinweg“ (Interview_PL_1_a, 203). Materielle Entlastung, zum Beispiel in Form von kostenlosen Tickets für den öffentlichen Personennahverkehr oder einem Shuttle-Service können hier helfen. Darüber hinaus können Mentor*innen als ‚Wegpaten‘ fungieren, indem sie die Wegstrecke hin zu einem Projekt (insbesondere bei jüngeren Kindern) organisatorisch begleiten, „(...) nach dem Motto: Wir holen dich von zu Hause ab und nehmen dich mit zum Projekt, damit du den Weg bewerkstelligen kannst und pünktlich da bist und so was“ (Interview_PL_1_b, 117). Des Weiteren sollte die Teilnahme an einem Förderprogramm möglichst kostenneutral zu realisieren sein. Die externe Panelbefragung des VDI zeigte, dass die Kostenbeiträge für die Programme möglichst niedrig sein sollten (Kap. 4.3.1). Alternativ können Stipendien, die den Kindern und Jugendlichen die Teilnahme an einem Förderprogramm ermöglichen, helfen.

Förderprojekte sollten Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen mit hohen Leistungserwartungen begegnen, die sich an ihren Potenzialen ausrichten.

Ziel der außerschulischen Begabungsförderung sollte stets sein, dass jedes Kind individuell seine Stufe der nächsten Entwicklung (Rapp, 2014) erreicht. Dabei sollten die Kinder und Jugendlichen weder unter- noch überfordert werden. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen ist es wichtig, ihnen nicht im Hinblick auf ihre Benachteiligung mit einem caritativen Ansatz zu begegnen, sondern sie wie alle anderen Projektteilnehmenden zu behandeln und ihnen mit hohen Leistungserwartungen zu begegnen (Coleman, 2016; Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012).

Also ich glaube, einer der am sichersten in der Wissenschaft belegten Befunde ist, dass hohe Erwartungen hohe Leistungen bringen. Aber wichtig dabei ist, die Erwartungen nicht standardmäßig hochzuhalten, sondern man sollte versuchen, jedem Kind mit, ich sage mal, ca. 15 Prozent höheren Erwartungen zu begegnen, als das Kind gerade imstande ist zu leisten. Und gleichzeitig sollte man dabei total liebevoll und nett vorgehen. (Interview_E_1, 404-409)

Dabei sollte gleichzeitig nicht zu viel Leistungsdruck ausgeübt werden, um die Kinder und Jugendlichen nicht zu überfordern (Kap. 4.3.4).

Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen sollten möglichst früh gefördert werden.

Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen sollten bereits möglichst früh in Programme der außerschulischen Begabungsförderung aufgenommen werden (Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012). Dies hat unterschiedliche Gründe. Lehrkräfte in der Grundschule haben häufig mehr Zeit, intensiv auf die Begabungen der einzelnen Kinder zu schauen. Außerdem schlägt sich eine soziale Benachteiligung häufig auch in der Schulwahl nieder, sodass Kinder und Jugendliche nach dem Wechsel auf eine weiterführende Schule unter Umständen schwieriger erreicht werden können (vgl. Kap. 2).

Eine möglichst frühe Förderung erleichtert den Kindern, Übergänge zu gestalten und schafft gegebenenfalls Grundlagen für das weitere Lernen.

Und das Wichtigste eigentlich für mich ist die frühkindliche Bildung. Also dass man da wirklich bei den vorschulischen Lernprozessen beginnen müsste. Die große Herausforderung ist, wie man solche Minoritätsfamilien, die eben teilweise nicht präsent sind in der frühen Förderung, erreicht. Oder dass es eigentlich ein Zufall ist, ob in einer Gemeinde eine solche frühe Förderung etabliert ist oder nicht. Aber wenn man in der frühen Förderung solche Minoritätsfamilien erreicht und ihnen aufzeigt, was es bedeutet, Potenzial zu haben und welche Rolle die Eltern spielen, und wenn man ihnen zum Beispiel die Fortschritte, die ihr Kind schon gemacht hat, zeigt, also wenn man das mit einem positiven Blick angeht, dann denke ich, dass die frühe Förderung eine ganz wichtige Maßnahme ist, wenn man diese Minoritätskinder außerschulisch fördern möchte. (Interview_E_2, 238-248)

Organisationen und Projekte der außerschulischen Begabungsförderung sollten zusammenarbeiten und sich vernetzen.

Eine Vernetzung von Projektträgern in der außerschulischen Begabungsförderung kann sich als hilfreich erweisen (Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2012). Insbesondere der Austausch der Projektträger untereinander kann aus unterschiedlichen Gründen sinnvoll sein (Kap. 4.3.1).

Also wir laden neue beziehungsweise potenzielle Projektbetreuende und Erfahrene zusammen ein. Und es gibt immer zielgruppenspezifische Workshop-Slots, aber auch Slots, wo beide Gruppen zusammenkommen und sich austauschen, damit die sich auch untereinander vernetzen, Kontaktdaten austauschen, um voneinander zu lernen. Getreu dem Motto: Was war bei dir am Anfang schwierig? Wie hast du die Aufgaben bewältigt? Hast du vielleicht Material für mich, was du mir zur Verfügung stellen kannst, was ich nutzen kann? Damit

nicht jeder das Rad neu erfinden muss und nicht jeder die gleichen Stolpersteine überwinden muss. (Interview_PL_3, 310-317)

So können die Projektbetreuenden sich austauschen, voneinander lernen und gegenseitig hospitieren. Materialien können gemeinsam entwickelt werden und ein stetiger Austausch kann zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Projekte beitragen. Hürden können gemeinsam überwunden und Lösungen in Kooperation entwickelt und umgesetzt werden. Neben der Kooperation der außerschulischen Projekte der Begabungsförderung untereinander kann es sich auch als hilfreich erweisen, Kooperationen mit Sportvereinen, Musikvereinen oder Ähnlichen einzugehen. Unterschiedliche Professionen können die Projektteilnehmenden in unterschiedlichen Bereichen unterstützen und so zu einer möglichst breiten Förderung beitragen.

5.3 Umwelteinflüsse auf die Projektteilnahme

Eltern von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen brauchen Informationen über den Nutzen der außerschulischen Förderung.

Da die Eltern mit zu den Initiatoren für eine Projektteilnahme ihrer Kinder zählen (Kap. 4.2.1), aber häufig nicht um den Nutzen der außerschulischen Angebote wissen, sind Informationen darüber von besonderer Relevanz.

Also in Deutschland haben wir eine Kultur, wo das außerschulische Engagement besonders gewürdigt und unterstützt wird. Und man sollte möglichst zusehen, dass man sich nicht nur mit seinem Schulzeugnis bewirbt und guten Noten, sondern irgendwie noch etwas extra gemacht hat. Sich irgendwo in einem Verein engagiert hat, Schulsprecher war, Klassensprecher war, was auch immer. Und wo man auch weiß, die Schule fördert nur bis zu einem gewissen Grad und viel findet dann eben auch außerhalb der Schule noch statt. Der Musikunterricht, der Pfadfinderklub, wo auch immer man sich engagieren kann. Das ist was sehr Deutsches. Und in anderen Ländern ist es halt die Schule, die alles leisten muss oder alles leistet. (Interview_PL_3, 562-570)

Der Nutzen sollte möglichst einfach und gut nachvollziehbar dargelegt werden und kann zum Beispiel anhand von Karrieremöglichkeiten aufgezeigt werden. Programmbeschreibungen sollten in unterschiedlichen Sprachen vorliegen. Auf diese Weise kann bei den Eltern ein Bewusstsein und Verständnis für die Förderung ihrer Kinder geschaffen werden. Erst wenn dieses vorliegt, ist es möglich, die Eltern sinnvoll in die Förderung einzubeziehen und eine gute Kommunikation zwischen Eltern und deren Kindern zu ermöglichen. Den am Programm Teilnehmenden sollten Mittel und Wege aufgezeigt werden, wie sie ihren Eltern das, was sie in der Förderung erleben, verständlich machen können. Elternstammtische oder Projektpräsentationen, zu denen die Eltern eingeladen werden, können hier helfen. Grundsätzlich sollte die Unterstützung der Eltern jedoch keine Bedingung für die Teilnahme an einem Projekt sein und die Stärkung der Projektteilnehmenden sollte im Vordergrund stehen (Kap. 4.3.4).

Mentor*innen können hilfreiche Unterstützung für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen und deren Eltern bieten.

Mentor*innen und Rollenvorbilder können die Projektteilnahme unterstützen und begleiten, Rückfragen beantworten sowie vermeiden, dass Vorurteile oder Selbstzweifel entstehen.

Dann glaube ich, dass diese Kinder stärker eine Begleitung brauchen. Also Mentoring, der Mentoring-Aspekt spielt eine größere Rolle. Also die Stütze, die sie brauchen, im Gegensatz zu Kindern aus, sagen wir mal, sozial privilegierten Schichten, wo Kinder relativ früh schon selbstständig sind und alle möglichen Unterstützungen erhalten und es eher gewohnt sind, sich Unterstützung selber zu suchen, wenn sie sie brauchen. Ich glaube, dass diese Kinder aus sozial benachteiligten Lagen ein bisschen mehr Begleitung brauchen. Nicht eine sich aufdrängende Begleitung, das wäre zu viel, aber so, dass sie sich an jemanden wenden können und wissen, wo sie Unterstützung bekommen, wenn sie etwas brauchen. (Interview_E_3, 385-392)

Sie können Unterstützung bieten, wenn es etwa um die Information über ein Förderprogramm, um die Anfahrt zu einem Programm oder ähnliches geht. Durch das Feedback von Mentor*innen kann Selbstzweifeln entgegengewirkt werden. Es kann vermieden werden, dass die Kinder und Jugendlichen das Gefühl bekommen, nicht zugehörig in einem bestimmten Förderprogramm zu sein. „Das wäre natürlich so ein kleiner Traum, wenn man das umgesetzt kriegen würde, so ein fortdauerndes Mentoring oder Coaching“ (Interview_PL_1_b, 125f.). Rollenvorbilder können Unterstützung bieten, wenn neue Teilnehmende für ein Projekt gewonnen werden sollen (OECD & Vodafone Stiftung Deutschland, 2018). Sie können von ihren eigenen Erfahrungen berichten und zukünftigen Teilnehmenden auf diese Weise Mut zusprechen. Ein Mentoring kann darüber hinaus auch für die Eltern der an einem Programm teilnehmenden Kinder und Jugendlichen hilfreich sein.

Und was ich jetzt besonders im Bereich Migrationsforschung festgestellt habe, ist, dass so eine Art Mentoring für Eltern sinnvoll ist. Wenn man sich anschaut, wie die Eltern bestimmte Erwartungen an ihre Kinder, die hinderlich waren für die Entwicklung des Kindes, geändert haben, sieht man, dass sie sie entweder geändert haben, wenn das Kind in einem sehr schmerzhaften Prozess wirklich rebelliert hat und sich von den Eltern abgelöst hat. Oder es gab eine andere Familie und die Eltern untereinander haben sich ausgetauscht. Und Migranteltern, aber auch Eltern aus ärmeren Verhältnissen, die immer Sorge hatten und aus Sorge Dinge getan haben, die dann vielleicht für die Entwicklung ihrer Kinder nicht förderlich waren, wenn die gesehen haben, andere machen es anders und das funktioniert sehr gut, und sie sich mit anderen Eltern, denen sie vertrauen, austauschen konnten, dann veränderten sich selbst Eltern. Also Mentoren für Eltern sind vielleicht sogar wichtiger als für die Kinder. (Interview_E_1, 341-353)

Hier können insbesondere Familien mit einem ähnlichen Hintergrund, deren Kinder bereits an einem Förderprogramm teilgenommen haben, hilfreiche Unterstützung und Informationen bieten. Sie können den Eltern auf Augenhöhe begegnen und Informationen verständlich darstellen. Darüber hinaus können Mentor*innen die Eltern über das deutsche Schulsystem informieren.

Projekte der außerschulischen Begabungsförderung sollten nicht speziell Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen, sondern gemischte Zielgruppen adressieren.

Von einer guten sozialen Mischung profitieren alle Projektteilnehmenden (OECD & Vodafone Stiftung Deutschland, 2018). Es können Kontakte geknüpft werden, die bestenfalls auch losgelöst vom Projekt bestehen bleiben. Auf diese Weise können die Projekte eine gewisse Nachhaltigkeit erreichen. Über gemeinsame Interessen im Projekt gelingt der Kontakt zu Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Schichten leichter. Gut funktionierende Peers wirken unterstützend auf die Kinder (Kap. 4.3.2) und eine gute Atmosphäre in den Projekten kann dazu beitragen, dass es für die Kinder und Jugendlichen einfacher ist, sich zu entfalten (Kap. 4.3.4). In den Interviews wurde davon gesprochen, „(...) eine Willkommenskultur bei den Angeboten zu schaffen“ (Interview_PL_1_a, 230), um eine positive Atmosphäre in den Projekten herzustellen. Die genannten Punkte können zudem verstärkt werden, wenn die Projektteilnehmenden Themen in Gruppen behandeln und auf diese Weise zusammenarbeiten dürfen (Kap. 4.3.2).

6. Fazit

Ziel der Expertise war es aufzuzeigen, wie die außerschulische Förderung von besonders begabten Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen besser gelingen kann. Ein Blick in die Literatur hat gezeigt, dass die Studienlage zu dem Thema im angloamerikanischen Raum ausgeprägter ist als im deutschsprachigen. Ferner liegen vor allem Studien vor, die zeigen, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen nur selten in Programme der außerschulischen Begabungsförderung aufgenommen werden. Als Gründe dafür werden vor allem Herausforderungen bei der Diagnose von Begabungen bei den Kindern und Jugendlichen genannt. Studien dazu, wie gelingende Programme gestaltet sein müssten, oder dazu, welche Effekte die Projektteilnahme auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen hat, gibt es nur wenige (Henfield et al., 2017).

Die Termini Begabung und Benachteiligung wurden ausführlich theoretisch betrachtet, da das Begriffsverständnis für die empirische Untersuchung maßgeblich ist. Beide Begriffe wurden für die vorliegende Expertise eher weit gefasst (Kap. 1 & 2), was dem in den Projekten vorherrschenden Begriffsverständnis entspricht. Erläuterungen zur Diagnostik von Begabungen bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen wurde viel Raum gegeben, da Herausforderungen in diesem Bereich maßgeblich dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche für die Programme der außerschulischen Begabungsförderung unentdeckt bleiben (Kap. 3).

Eine Gesamtsichtung der Programme außerschulischer Förderung in Deutschland zeigte, dass es nur wenige Projekte gibt, die einen speziellen Fokus auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen legen.

Bei Betrachtung der drei von der Stiftung Mercator geförderten Projekte, die sich eben dieses Ziel gesetzt haben, ist zu beachten, dass jeweils sehr breite Begriffsverständnisse vorlagen und die Teilnehmerschaft daher auch sehr breit ausgewählt wurde. Ziel war in erster Linie, die Erhöhung der Diversität der Teilnehmerschaft und Teilnehmende zu erreichen, die bisher im jeweiligen Projekt eher unterrepräsentiert waren. Eine konkrete Begabungsdiagnostik wurde hierfür nicht zugrunde gelegt und es mussten keine speziellen Kriterien für die Aufnahme in ein Programm erfüllt werden. Auffällig ist daher, dass die Herausforderung bei den drei von

der Stiftung Mercator geförderten Projekten, die in der Expertise näher untersucht wurden, vor allem darin lag, Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen für die Projektteilnahme zu gewinnen. Wenn sie am Projekt teilgenommen haben, wurde berichtet, dass sie dadurch teilweise noch größere Entwicklungsschritte gemacht haben, als andere Projektteilnehmende und damit in jedem Fall deutlich von der Teilnahme am Projekt profitierten. Die Entwicklungen liegen dabei insbesondere im Bereich des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens (Kap. 4.3.2).

Die im Zuge der Expertise formulierten Gelingensbedingungen (Kap. 5) sollen als Anregungen für Projektträger angesehen werden, die sich das Ziel setzen, Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lagen verstärkt für ihre Projekte zu gewinnen. Die Gelingensbedingungen wurden auf Grundlage der theoretischen und empirischen Untersuchung formuliert. Sie stellen jedoch nur Anregungen und keine Garantie für eine gelingende Förderung dar. Oftmals handelt es sich um Aspekte, die mit relativ wenig Aufwand umzusetzen sind, aber unter Umständen große Wirkung zeigen können. Ganz in dem Sinne „Ich habe immer wieder festgestellt, wie viele kleine Dinge sich summieren zu etwas, was dann etwas Großes schaffen kann“ (Interview_E_3, 273-275).

In weiteren Untersuchungen müsste empirisch überprüft werden, ob die formulierten Bedingungen tatsächlich zur gelingenden Förderung von besonders begabten Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Lagen beitragen bzw. die erfolgreiche Entwicklung von besonderen Begabungen bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Lagen unterstützen können.

Zentrale Zielsetzung sollte es letztlich sein, Kinder und Jugendliche aus allen sozialen Lagen nicht nur außerschulisch, sondern auch innerschulisch in ihrer individuellen Begabungsentwicklung zu fordern und zu fördern. Eine Möglichkeit dazu bietet der zunehmende Trend zum Ganztags an den Schulen, da so mehr Zeit bleibt, auf die individuellen Stärken und Potenziale der Kinder und Jugendlichen einzugehen. In diesem Kontext können die untersuchten Projektformate zur außerschulischen Begabungsförderung – unter Berücksichtigung der formulierten Handlungsempfehlungen – wichtige Impulse auch für die innerschulische Talententwicklung liefern. Ziel sollte es immer sein, individuelle Begabungen im Sinne von Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenzialen bei allen Kindern und Jugendlichen sich entwickeln und entfalten zu lassen. Dazu ist es notwendig, dass Begabungen bei Kindern und Jugendlichen aller sozialen Lagen erwartet, entdeckt und gefördert werden (vgl. Abb. 4).

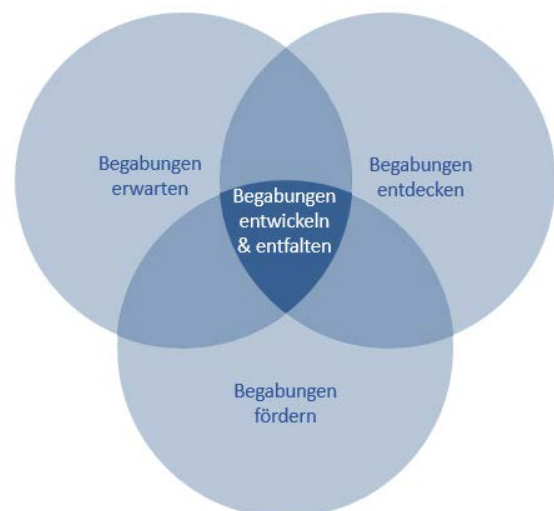


Abbildung 4: Begabungen entwickeln und entfalten (eigene Darstellung)

Literatur

- Aebli, H. (1968). Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen*. Stuttgart.
- Allmendinger, J. & Nikolai, R. (2006). Bildung und Herkunft. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (44-46).
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2011). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbz Publikation.
- Barth, B., Flaig, B. B., Schäuble, N. & Tautscher, M. (Hrsg.). (2018). *Praxis der Sinus-Milieus®. Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baudson, T. G. (2010). Nomination von Schülerinnen und Schülern für Begabtenfördermaßnahmen. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends* (Bd. 8, S. 89-118). Göttingen, Bern u.a.: Hogrefe.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. & Mertel, B. (2010). Aspekte regionaler Armutsmessung in Deutschland. *Wirtschaft und Statistik*, (4), 383–395.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2016). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Behrens, B. & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz..
- Berger, P. A., Keim, S. & Klärner, A. (2010). Bildungsverlierer - eine (neue) Randgruppe? In Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 37-51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergold, S. (2011). *Identifikation und Förderung von begabten und hochbegabten Schülern* (Bd. 8). Berlin: Logos Verlag.
- Bloom, B. S. (Hrsg.). (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (Beltz-Studienbuch, Bd. 35). Weinheim: Beltz.
- BMBF. (2015). *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Wegweiser für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bohlinger, S. (2012). Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (4), 16–19.
- Bos, W. (2016). Vorwort. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von*

- Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 11-12). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Bensen, M. & Gröhlich, C. (Hrsg.). (2009). *KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7* (HANSE- Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 5). Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Gröhlich, C. (Hrsg.). (2010). *KESS 8. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8* (HANSE- Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 6). Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Pietsch, M. (Hrsg.). (2004). *Erste Ergebnisse aus KESS 4. Kurzbericht*. Hamburg. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/69684/8b36402021e74c6b0a6a19f8d83bbbb0/data/bbs-hr-kess-09-04.pdf;jsessionid=CEB51291C675FEB281C58C7252F54FB0.liveWorker2>
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.). (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, 2. Sonderband, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Brake, A. & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung* (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, Bd. 700). Stuttgart: Kohlhammer.
- Card, D. & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113. Verfügbar unter: <https://www.pnas.org/content/pnas/113/48/13678.full.pdf>
- Coleman, M. R. (2016). Recognizing young children with high potential: U-STARS~PLUS. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377, 32–43.
- Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (2016). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 3-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Ditton, H. & Maaz, K. (2011). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (1. Aufl., S. 193–208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. & Maaz, K. (2015). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton & C. Gräsel (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 229-244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231-254). Münster: Waxmann.
- Ellinger, S. (2013). *Förderung bei sozialer Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- El-Mafaalani, A. (2014a). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Sankt Augustin [u.a.]: Konrad-Adenauer-Stiftung.

- El-Mafaalani, A. (2014b). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Ericsson, K. A. & Pool, R. (2016). *Top - Die neue Wissenschaft vom bewussten Lernen*. München: Pattloch.
- Fels, C. (1999). *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bern [u.a.]: Paul Haupt.
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2015). Vielfältig besonders. Umgang mit besonders begabten Kindern mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 203–216). Münster: Waxmann.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Liebert-Cop, I. (2012). Das Beratungskonzept des Internationalen Centrums für Begabungsforschung. In A. Ziegler, R. Grassinger & B. Harder (Hrsg.), *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis* (Begabungsforschung, Bd. 15, S. 73-89). Berlin: Lit-Verl.
- Fischer, C. & Theurl-Weiler, C. (2008). Kinder-Uni und Junior-Studium. Kooperation von Schule und Hochschule in der Begabtenförderung. Editorial. *Journal für Begabtenförderung*, 8 (2), 4–7.
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2018). Individuelle Begabungs- und Talentförderung in der Schule. In O.-A. Burow & S. Bornemann (Hrsg.), *Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule. Handlungsfeld: Unterricht & Erziehung*. Köln: Carl Link.
- Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>.
- Forschungsgruppe Telekommunikation (Hrsg.). (1989). *Telefon und Gesellschaft. Internationaler Vergleich-Sprache und Telefon-Telefonseelsorge und Beratungsdienste-Telefoninterviews* - (Telefon und Gesellschaft, Bd. 2). Berlin: Volker Spiess.
- Forschungsverbund LemaS. (2018). *Welcher Leistungsbegriff liegt „Leistung macht Schule“ zugrunde?* Verfügbar unter https://www.leistung-macht-schule.de/img/LemaS_Leistungsbegriff.pdf.
- Gagné, F. (2008). The differentiated model of giftedness and talent (DMGT). In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little (Hrsg.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2. Aufl.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ganzeboom, H. B.G., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Gardner, H. (2013). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- George, D. R. (1993). Instructional Strategies and Models for Gifted Education. In *International Handbook of Giftedness and Talent* (S. 411–426). Elsevier Science.
- Giessman, J. A., Gambrell, J. L. & Stebbins, M. S. (2013). Minority Performance on the Naglieri Nonverbal Ability Test, Second Edition, Versus the Cognitive Abilities Test, Form 6: One Gifted Program's Experience. *Gifted Child Quarterly*, 57, 101–109.
- Gniewosz, B. & Gräse, C. (2015). Überblick Soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton & C. Gräsel (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 195–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hamilton, R., McCoach, D. B., Tutwiler, M. S., Siegle, D., Gubbins, E. J., Callahan, C. M. et al. (2018). Disentangling the Roles of Institutional and Individual Poverty in the Identification of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 62, 6–24.
- Hany, E. A. (2000). Muss man unterschiedlich hochbegabte Kinder unterschiedlich fördern? In Wagner H. (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 71–96). Bad Honnef.
- Heinbokel, A. (1996). *Überspringen von Klassen*. Münster: Lit-Verlag.
- Heller, K. A. (Hrsg.). (1991). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber.
- Heller, K. A. (2000). *Lehrbuch Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (1991). Informationsquellen und Messinstrumente. In K. A. Heller (Hrsg.), *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (S. 96–216). Bern: Huber.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007a). *MHBT-P. Münchener Hochbegabungstestbatterie für die Primarstufe*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007b). *MHBT-S. Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007c). Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (Talentförderung, Expertiseentwicklung, Leistungsexzellenz, Bd. 1). Berlin: Lit-Verlag.
- Henfield, M. S., Woo, H. & Bang, N. M. (2017). Gifted Ethnic Minority Students and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 61, 3–19.
- Hengstschläger, M. (2012). *Die Durchschnittsfalle: Gene – Talente – Chance*. Salzburg: Econwin-Verlag.
- Holling, H. & Kanning, U. P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Hradil, S. (2010). Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In H. Korte, B. Schäfers & B. Lehmann (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (8. Aufl., S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hradil, S. (1999). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (UTB für Wissenschaft, Bd. 1809, 7. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Hußmann, A., Stubbe, T. C. & Kasper, D. (2017). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 195–218). Münster: Waxmann.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M. et al. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- IPEGE - International Panel of Experts for Gifted Education. (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Verfügbar unter http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/iPEGE_1_web.pdf

- Jäger, A. O. (1982). Mehrdimensionale Klassifikation von Intelligenztestleistungen. Experimentell kontrollierte Weiterentwicklung eines deskriptiven Intelligenzstrukturmodells. *Diagnostica*, (28), 145–226.
- Jäger, A. O., Holling, H., Preckel, F., Schulze, R., Vock, M., Süß, H.-M. et al. (2006). *BIS-HB. Berliner Intelligenzstrukturtest für Jugendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Jude, N. & Klieme, E. (2010). Das Programme for International Student Assessment (PISA). In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 11-21). Münster: Waxmann.
- Kaufman, A. & Kaufman, N. (2015). *KABC-II. Kaufman – Assessment Battery for Children – II* (2. Aufl.). Deutschsprachige Fassung. Frankfurt am Main: Pearson.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- KMK. (2015). *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler*. Berlin [u.a.]. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-_neu.pdf.
- KMK. (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Berlin [u.a.]. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/Initiative_Leistungsstarke_Beschluss.pdf
- Kubinger, K. D. & Holoher-Ertl, S. (2014). *AID 3. Adaptives Intelligenz Diagnostikum 3*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lakin, J. M. (2016). Universal Screening and the Representation of Historically Underrepresented Minority Students in Gifted Education. *Journal of Advanced Academics*, 27, 139–149.
- Lewis, J. D. (2001). *Language Isn't Needed: Nonverbal Assessments and Gifted Learners*. San-diego. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453026.pdf>.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (2005). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Liepmann, D., Beauducel, A., Brocke, B. & Amthauer, R. (2007). *I-S-T 2000R. Intelligenz-Struktur-Test* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Lohman, D. F. (2009). Identifying Academically Talented Students: Some General Principles, Two Specific Procedures. In L. Shavinina (Hrsg.), *International Handbook on Giftedness* (S. 971–997). Berlin: Springer Science+Business Media.
- Lohman, D. F. & Renzulli, J. S. (2007). *A simple procedure for combining ability test scores, achievement test scores, and teacher ratings to identify academically talented children*. Unpublished manuscript.
- Lokhande, M. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator*. Berlin. Verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Expertise_Doppelt_benachteiligt.pdf
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- McBee, M. T. (2006). A Descriptive Analysis of Referral Sources for Gifted Identification Screening by Race and Socioeconomic Status. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 103–111.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2003). Experteninterview. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 57–58). Opladen: Leske + Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–480). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Naglieri, J. A. (2003). *Naglieri Nonverbal Ability Test*® - Individual Administration. *Individually assess general nonverbal ability in children*. Toronto: Pearson.
- Naglieri, J. A. (2008). *Naglieri Nonverbal Ability Test (2nd ed.)*. San Antonio, TX: NCS Pearson.
- Naglieri, J. A. (2014). Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18. Aufl., S. 1077). Bern: Hogrefe.
- Nikolai, R. (2007). *Alte und neue bildungspolitische Herausforderungen für die Sozialdemokratie in Deutschland*. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/06092.pdf>.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Oakland, T. (1972). The effects of test-wiseness materials on standardized test performance of preschool disadvantaged children. *Journal of School Psychology*, 10, 355–360.
- OECD (Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH, Hrsg.). (2018). *Erfolgsfaktor Resilienz*. Verfügbar unter http://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf
- OECD & Vodafone Stiftung Deutschland. (2018). *Erfolgsfaktor Resilienz. Warum manche Jugendliche trotz schwieriger Startbedingungen in der Schule erfolgreich sind - und wie Schulerfolg auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann*. Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Vodafone_Stiftung_Erfolgsfaktor_Resilienz_01_02.pdf.
- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G. & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 33-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Olszewski-Kubilius, P. & Clarenbach, J. (2012). *Unlocking Emergent Talent: Supporting High Achievement of Low-Income, High-Ability Students*. Washington, DC.
- Penã, E. D. & Quinn, R. (1997). Task Familiarity: Effects on the Test Performance of Puerto Rican and African American Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28, 323–332.
- Perleth, C. (2010). Checklisten in der Hochbegabungsdiagnostik. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends* (Bd. 8, S. 65-87). Göttingen, Bern u.a.: Hogrefe.
- Petermann, F. & Winkel, S. (2007a). *FLM 4-6. Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 4. bis 6. Klasse*. Göttingen: Hogrefe.

- Petermann, F. & Winkel, S. (2007b). *FLM 7-13. Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 7. bis 13. Klasse*. Göttingen: Hogrefe.
- Peters, S. J. & Engerrand, K. G. (2016). Equity and Excellence. Proactive Efforts in the Identification of Underrepresented Students for Gifted and Talented Services. *Gifted Child Quarterly*, 60, 159–171.
- Peters, S. J. & Gentry, M. (2012). Group-Specific Norms and Teacher-Rating Scales: Implications for Underrepresentation. *Journal of Advanced Academics*, 23, 125–144.
- Pfeifer, M. (2011). *Bildungsbenachteiligung und das Potenzial von Schule und Unterricht. Lesekompetenz bei soziökonomisch benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preckel, F. & Baudson, T. G. (2013). *Hochbegabung. Erkennen, Verstehen, Fördern*. München: C.H. Beck.
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Rapp, A. F. (2014). Zone der nächsten Entwicklung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18. Aufl., S. 1705). Bern: Hogrefe.
- Raven, J. C. (2009). *SPM. Standard Progressive Matrices*. Frankfurt am Main: Pearson.
- Raven, J. C., Raven, J. & Court, J. H. (1998a). *APM. Advanced Progressive Matrices*. Frankfurt am Main: Pearson.
- Raven, J. C., Raven, J. & Court, J. H. (1998b). *APM. Advanced Progressive Matrices*. Herausgeber der deutschen Bearbeitung und Normierung Stephan Bulheller; Hartmut Häcker. Frankfurt am Main: Pearson.
- Reese, L., Balzano, S., Gallimore, R. & Goldenberg, C. (1995). The Concept of Education: Latino Family Values and American Schooling. *International Journal of Educational Research*, 23, 57–81.
- Reiss, Kristina, Sälzer, Christine, Schiepe-Tiska, Anja et al. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., McMillen, K., Eckert, R. D. & Little, C. A. (Hrsg.). (2008). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2. Aufl.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Reusser & Kurt. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur „neuen Lernkultur“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12 (1), 19–37.
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1976). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz. Fakten und Mythen*. Weinheim: Beltz.
- Rost, D. H. (2010). Stabilität von Hochbegabung. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends* (Bd. 8, S. 233-266). Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. & Sparfeldt, J. R. (2017). Intelligenz und Hochbegabung. In M. K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft, 3. Aufl., S. 315-346).

- Roth, H. (Hrsg.). (1969). *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Scheffer, D. & Heckhausen, H. (2018). Eigenschaftstheorien der Motivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 49–82). Berlin: Springer.
- Schuwirth, L. W. T., van der Vleuten, C. P. M. (2011). Programmatic assessment: From assessment of learning to assessment for learning. *Medical Teacher*, 33, 478–485.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). München, Harlow, Amsterdam, Madrid, Boston, San Francisco, Don Mills, Mexico City, Sydney: Pearson.
- Solga, H., Powell, J. & Berger, P. A. (Hrsg.). (2009). *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*: Campus Verlag GmbH.
- Southern, W. T., Jones, E. D. & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and Enrichment: The Context and Development of Program Options. In K.A. Heller, F. J. Mönks & H. A. Passow (Hrsg.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (S. 387–410). Oxford: Elsevier Science.
- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim: Beltz.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Stamm, M. (2007). Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (3), S. 227-242.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. (2014). Minoritäten als Bildungsreserven. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 375–384). Bern: Hans Huber.
- Stanat, P. & Edele, A. (2015). Zuwanderung und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton & C. Gräsel (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 215-228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stangl, W. (2018). Panel-Befragung. In W. Stangl (Hrsg.), *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*.
- Statistisches Bundesamt. (2017). Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus - Fachserie 1 Reihe 2.2 – 2016.
- Stedtnitz, U. (2008). *Mythos Begabung. Vom Potenzial zum Erfolg*. Bern: Hans Huber.
- Stern, W. (1916). Psychologische Begabung und Begabungsdiagnose. In P. Petersen (Hrsg.), *Der Aufstieg der Begabten* (S. 105–120). Berlin.
- Stiftung Jugend forscht. (2018). *Talente auf den zweiten Blick. MINT-Förderung von der Breite bis in die Spitze*. Verfügbar unter <https://www.jugend-forscht.de/stiftung-jugend-forscht-ev/jugend-forscht-akademie-fuer-projektbetreuung/talente-auf-den-zweiten-blick.html>.
- Stiftung Mercator. (2019). *Mercator Roundtable*. Verfügbar unter <https://www.stiftung-mercator.de/de/veranstaltung/mercator-roundtable/>.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235-250). Münster: Waxmann.

- Stubbe, T. C., Schwippert, K. & Wendt, H. (2016). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299-316). Münster: Waxmann.
- Tomlinson, C. A. & Jarvis, J. M. (2014). Case Studies of Success. Supporting Academic Success for Students With High Potential From Ethnic Minority and Economically Disadvantaged Backgrounds. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 191–219.
- Tücke, M. (2005). *Psychologie in der Schule - Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer* (Osnabrücker Schriften zur Psychologie, Bd. 4, 4. Aufl.). Münster: LIT.
- UNESCO. (2012). *ISCED 2011. International Standard Classification of Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Universität Duisburg-Essen. (2007). *Announcement: Was ist freestyle-physics?* Verfügbar unter <https://aglorke.uni-due.de/wp/2007/11/23/was-ist-freestyle-physics/#more-12>.
- Uslucan, H.-H. (o.J.). *Kulturelle und curriculare Barrieren der Potenzialentfaltung von Zuwanderern*. Verfügbar unter https://www.bug-nrw.de/fileadmin/web/Vielfalt/Uslucan_Kulturelle_Barrieren_der_Potenzialentfaltung.pdf.
- Uslucan, H.-H. (2012). Verkannte Potenziale von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. *Marmara. Zeitschrift für Deutsch-Türkische Studien*, (1), 53–59.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X. & Evans, B. L. (2007). Patterns of Identification and Performance Among Gifted Students Identified Through Performance Tasks. A Three-Year Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 51, 218–231.
- Verein Deutscher Ingenieure. (2017). *VDI-Enabling: Vielfalt in der Nachwuchsförderung*. Verfügbar unter <https://www.vdi.de/artikel/vdi-enabling-vielfalt-in-der-nachwuchsfoerderung/>.
- Vieluf, U., Ivanov, S. & Nikolova, R. (Hrsg.). (2011). *KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe*. Hamburg: Eigendruck.
- Vieluf, U., Ivanov, S. & Nikolova, R. (Hrsg.). (2014). *KESS 12/13. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Hamburg.
- Vock, M., Gauck, L. & Vogl, K. (2010). Diagnostik von Schulleistungen und Underachievement. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends* (Bd. 8, S. 1-18). Göttingen: Hogrefe.
- Waldmann, M. & Weinert, F. E. (1990). *Intelligenz und Denken. Perspektiven der Hochbegabungsforschung*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität - eine Einführung*. Verfügbar unter www.portal-intersektionalitaet.de
- Warner, L. M. (2014). Resilienz. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18. Aufl., S. 1326). Bern: Hogrefe.

- Wechsler, D. (2012). *WAIS-IV. Wechsler Adult Intelligence Scale* (4. Aufl.). Deutschsprachige Adaption der WAIS-IV von D. Wechsler. Frankfurt am Main: Pearson.
- Wechsler, D. (2017). *WISC-V. Wechsler Intelligence Scale for Children* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Pearson.
- Wechsler, D. (2018). *WPPSI-IV. Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (4. Aufl.). Deutschsprachige Adaption nach D. Wechsler. Frankfurt am Main: Pearson.
- Weinert, F. E. (2000). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung*. Internationale Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung, Salzburg.
- Weiß, R. H. (2006). *CFT 20-R mit WS/ZF-R*. Bern: Hogrefe.
- Weiß, R. H. & Osterland, J. (2012). *CFT-1-R. Grundintelligenztest Skala 1* (1. Aufl.). -Revision-. Göttingen: Hogrefe.
- Wendt, H., Willems, A., Tarelli, I., Euen, B. & Bos, W. (2013). Ausreichend geförderte Talente? - Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMSS 2011. In C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 29, S. 23–34). Münster: Waxmann.
- Worrell, F. C. (2015). Ethnically diverse students. In J. Plucker & C. M. Callahan (Hrsg.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education: What the Research Says* (S. 237–254). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In Sternberg R. & J. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (S. 411–434). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Anhang

a) Tabellarische Übersicht zur außerschulischen Begabungsförderung in Deutschland³⁰

Es gibt in Deutschland zahlreiche Möglichkeiten, um besonders begabte Kinder und Jugendliche auch außerhalb der Schule in ihren Interessensgebieten zu fördern und sie vor neue Herausforderungen zu stellen.

Eine Auflistung über die Arten der Enrichmentmaßnahmen zur außerschulischen Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher findet sich im Folgenden. Weiterhin werden in der angeführten Tabelle zu einigen dieser Fördermöglichkeiten weitere Informationen dargestellt.

Folgende Arten von Enrichmentmaßnahmen zur außerschulischen Förderung begabter Schüler*innen³¹ können unterschieden werden:

- Kurse/ Workshops (finden i.d.R. regelmäßig z. B. alle zwei Wochen statt)
- Ferienkurse
- Feriencamps/Akademien
- Stipendienprogramme
- Frühstudium
- Wettbewerbe
- Austauschprogramme
- Aufgabenblätter im Internet
- KinderUni

Um Programme, die der außerschulischen Begabungsförderung nachgehen, zu identifizieren, wurde eine Internetrecherche durchgeführt. Zu diesem Zweck wurde zunächst im Internet nach Schlagworten wie „Kurse Begabungsförderung“, „Kurse Begabung Migration“ oder „Begabung soziale Benachteiligung Projekt“ recherchiert. Ziel dieses Vorgehens war, zunächst offen für alle Ergebnisse zu sein und ein Vorgehen nachzuahmen, welches an Programmen Interessierte mit wenig Erfahrung in ähnlicher Weise wählen würden. Auf Grundlage der gefundenen Ergebnisse wurde dann wiederum im Sinne des Schneeballprinzips Verweisen von Vereinen und Organisationen auf andere Projekte nachgegangen. Auch der Begabungslotse von Bildung und Begabung lieferte viele Ergebnisse zu dieser Suche.

Im Verlauf der Recherchearbeit fiel auf, dass es nur wenige Projekte gibt, welche sowohl die Begabung als auch die soziale Benachteiligung in den Blick nehmen. Aus diesem Grund wurden in die untenstehende Tabelle diejenigen Projekte aufgenommen, die sich in Anlehnung an ihre Website die Förderung von Begabungen als Ziel setzen. Da dies jedoch ein sehr breit aufgestellter Bereich ist, konnten hier nicht alle Programme aufgeführt werden, sondern allein diejenigen Programme, die durch eine gute Internetpräsenz leicht zu finden waren, wurden in die

³⁰ Projekte/Stipendien, die mit einem * versehen wurden, legen explizit einen Fokus auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene aus sozial benachteiligten Lagen.

³¹ Im Folgenden als SuS abgekürzt.

Tabelle integriert. Weiterhin ist zu bedenken, dass nicht spezifisch nach Regionen oder speziellen Interessens- oder Begabungsbereichen gesucht wurde, da dies im Rahmen dieser Arbeit nicht zu realisieren war.

Titel des Projekts	Projektträger	Inhalte des Projekts	Ziel des Projekts/ Zielgruppe	Aufnahmekriterien	Quelle
Deutsche SchülerAkademie	Bildung und Begabung, das Zentrum für Begabungsförderung in Deutschland	Die Jugendlichen nehmen an einer 16-tägigen Akademie an einem von fünf Standorten teil. Sie besuchen im Rahmen der Akademie regelmäßig einen von sechs Kursen mit unterschiedlichen Inhalten. Der Kurs, den die Jugendlichen vorher selbst gewählt haben, hat einen Umfang von ca. 50 Stunden.	<p><u>Zielgruppe:</u> Besonders begabte, interessierte, neugierige, und leistungsfähige Jugendliche der Sekundarstufe II.</p> <p><u>Ziele des Projekts:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Chance der Selbstentfaltung (Persönlich) - Förderung intellektueller Fähigkeiten (Fachlich) - Vielfältige Möglichkeiten, Gemeinschaft zu leben, gemeinschaftlich zu lernen und viel Neues zu entdecken (Kontakte/ Sozialkompetenz) - Identitätsentwicklung 	<p><u>Voraussetzungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulvorschlag - Selbstvorschlag mit Zeugnis - Motivationsschreiben - Empfehlungsformular - Schülerwettbewerbe <p><u>Auswahlkriterien:</u></p> <p>1.) Wohnsitzkriterium: Jugendliche mit Wohnsitz in Deutschland oder im Ausland, deren Schullaufbahn jedoch zur allgemeinen Hochschulreife führt</p> <p>2.) Jahrgangskriterium: Die letzten zwei Jahrgänge vor dem Abitur (G9: 11, 12; G8: 10, 11) (Altersbedingung: am 1. Juli eines Jahres noch nicht 20 Jahre alt sein)</p> <p>3.) Leistungskriterium</p> <ul style="list-style-type: none"> - Weit überdurchschnittliche und breite intellektuelle Befähigung 	<p>https://www.bildung-und-begabung.de/unsere-projekte</p> <p>https://www.deutsche-schuelerakademie.de/</p>

				<ul style="list-style-type: none"> - Weitreichendes Interesse - Eine schnelle Auffassungsgabe - Eine hohe Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft - Motivation <p>4.) Ausgewogenes Geschlechterverhältnis und Berücksichtigung aller Bundesländer</p> <p><u>Anmerkung:</u> Jede*r darf nur einmal teilnehmen.</p>	
Deutsche Junior-Akademien	Bildung und Begabung, das Zentrum für Begabungsförderung in Deutschland	Die Jugendlichen nehmen an einer Akademie an einem von vielen Standorten in ganz Deutschland teil. Sie besuchen im Rahmen der Akademie regelmäßig einen selbstgewählten Kurs. Zwischen den Kursen wird die Zeit gemeinsam mit Sport, Musik oder Theater gestaltet und verbracht.	<p><u>Zielgruppe:</u> Besonders begabte, motivierte und leistungsbereite Jugendliche der Sekundarstufe I</p> <p><u>Ziele des Projekts:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vermittlung grundlegender Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens - Neue Denkansätze kennenlernen - Heranführen an die Grenzen der Leistungskraft der Kinder und Jugendlichen 	<p><u>Voraussetzungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hohe Leistungsfähigkeit - Motivation - Vielfältige Interessen <p>Als Nachweis über die besondere Leistungsfähigkeit können gelten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empfehlung der Schule - Erfolgreiche Teilnahme an einem bundes- oder 	<p><u>Deutsche Junior-Akademien:</u> https://www.deutsche-juniorakademien.de/</p> <p><u>Baden-Württemberg (Jahrgangsstufen 8 & 9):</u> http://www.scienceacademy.de/</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Begegnung mit Gleichbefähigten 	<p>landesweiten Schülerwettbewerb</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstvorschlag mit Begründungsschreiben <p><u>Anmerkung:</u> Die Bewerbung erfolgt über die jeweiligen Veranstalter</p>	<p><u>Bayern</u> (Jahrgangsstufen 8 & 9): https://www.iis.fraunhofer.de/de/jobs/schueler/veranstaltungsprakt.html</p> <p><u>Berlin</u> (Jahrgangsstufen 7-10): http://www.humboldt-auf-scharfenberg.de/</p> <p><u>Hamburg & Schleswig-Holstein in St. Peter-Ording</u> (Jahrgangsstufen 8-10): www.dghk-sh.info/index.php/specials-juniorakademie-menu.html</p>
--	--	--	--	--	--

					<p><u>Schleswig- Holstein in <i>Bad Segeberg</i> (Jahrgangsstufen 6 & 7):</u> https://www.dghk-sh.info/index.php/specials-juniorakademie-menu.html</p> <p><u>Niedersachsen</u> <i>Goslar</i> (Jahrgangsstufen 7-10): www.bildungshaus-zeppe-lin.de</p> <p><i>Loccum</i> (Jahrgangsstufen 7-10): https://hvhs-loc-cum.de/home/</p> <p><i>Papenburg</i> (Jahrgangsstufen 8-10): www.hoeb.de</p>
--	--	--	--	--	--

					<p><u>Nordrhein-Westfalen</u> <i>Jülich</i> (Jahrgangsstufen 8 & 9), <i>Königswinter</i> (Jahrgangsstufen 8 & 9), <i>Ostbevern</i> (Jahrgangsstufen 8 & 9): https://www.deutsche-juniorakademien.de/index.php?page=dja_termine_nw_o</p> <p><u>Rheinland-Pfalz</u> (Jahrgangsstufen 7 & 8): https://www.deutsche-juniorakademien.de/rp/index.php</p> <p><u>Saarland</u> (Jahrgangsstufen 7-9): https://www.iq-xxl.de/akademien</p>
--	--	--	--	--	--

					<u>Thüringen</u> (Jahrgangsstufen 7-9): https://www.bildungscamp.de/?JuniorAkademie/JuniorAkademie-Zella-Mehlis
Hector-Kinderakademie	Träger: Stadt Tübingen <u>Wissenschaftliche Begleitung:</u> Hector-Institut für empirische Bildungsforschung (HIB)	Die Kinder können an Kursen und Workshops zu verschiedenen Themen teilnehmen. Die Starttermine der Kurse und Workshops richten sich in der Regel nach dem Halbjahresrhythmus der Schulen.	<u>Zielgruppe:</u> Besonders begabte und hochbegabte Grundschul Kinder (ca. 10% der Leistungsstärksten einer Grundschule). <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ganzheitliche Förderung - Die Kinder zu selbstständigem, entdeckendem Arbeiten anregen - Sozialkompetenz fördern 	<u>Voraussetzungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Nominierung durch Lehrkraft - Teilnahme an den Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung 	http://www.hector-kinderakademie.de/HKA-Tuebingen,Lde/Startseite
„Pädagogische Provinz“ – Sommercamp auf der Schulfarm Insel Scharfenberg	Verbund Nordberliner Schulen zur Förderung kognitiv hochbegabter Kinder und Jugendlicher	Die Kinder und Jugendlichen erarbeiten sich während ihrer Zeit im Sommercamp in Kleingruppen eines der angebotenen Themen. Zwischen den Gruppenphasen werden auch Aktivitäten im Bereich Sport, Spiel und	<u>Zielgruppe:</u> Kognitiv hochbegabte Kinder und Jugendliche der Jahrgangsstufen 4 bis 6 <u>Ziel des Projekts:</u> Förderung kognitiv hochbegabter Kinder und Jugendlicher	<u>Voraussetzungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Das Kind ist in Jahrgangsstufe 4, 5 oder 6 einer Berliner Schule - Empfehlungsschreiben der Schule - Gutachten über Hochbegabung oder Teil- 	http://www.hochbegabte-nordberlin.de/sommercamp/index.php

		Spaß für den körperlichen Ausgleich angeboten.		hochbegabung gewünscht, aber keine Voraussetzung	
Jun.iversity (Sommercamp)	„Faszination Begabung“ e.V. mit der Möbius Kinder- und Jugendstiftung	Die Kinder und Jugendlichen erarbeiten sich mithilfe von Partnern aus Wissenschaft und Wirtschaft ein selbstgewähltes Thema. Dazu werden sie vorab mit den unterschiedlichen wissenschaftlichen Lern- und Arbeitsmethoden vertraut gemacht. Nach der Literaturbeschaffung und intensiven Auseinandersetzung mit einem Thema wird am Ende der Campzeit vor den anderen Teilnehmenden und Partnern eine Präsentation über das individuell bearbeitete Thema gehalten.	<u>Zielgruppe:</u> Besonders begabte und motivierte zehn- bis 17-Jährige der Sekundarstufen I und II <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Mit Gleichbefähigten arbeiten - Zu selbstgewählten Themen arbeiten - Mit wissenschaftlichen Lern- und Arbeitsmethoden vertraut gemacht werden - Vermittlung verschiedenster Präsentationsmethoden - Entwicklung sozialer Kompetenzen - Die Basis für Förder-Partnerschaften ermöglichen, Perspektiven aufzeigen, Anreize für ein frühzeitiges gemeinsames Forschen und Arbeiten schaffen 	<u>Voraussetzungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Tabellarischer Lebenslauf - Motivationsschreiben 	http://www.faszination-begabung.de/Faszination_Begabung/jun.iversity-Konzept.html
KinderAkademie im Kloster Frenswegen	Kooperation zwischen	Die Kinder und Jugendlichen befassen sich während der dreitägigen Akademie	<u>Zielgruppe:</u>	<u>Voraussetzungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Anmeldebogen 	https://www.bildung-und-begabung.de

	dem Niedersächsischen Kultusministerium, dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), den Kooperationsverbänden zur Förderung begabter Kinder in der Grafschaft und mit dem Kloster Frenswegen	mit einem frei gewählten Thema des Angebots. Über das gewählte Thema erfahren sie in Form von verschiedenen Workshops mehr.	<p>Begabte Kinder und Jugendliche der Jahrgangsstufen 4 bis 6 der Grundschulen und der Gymnasien aus dem Landkreis Grafschaft Bentheim (regionaler Bezug)</p> <p><u>Ziel des Projekts:</u> Kinder und Jugendliche nach ihren Interessen intellektuell und sozial zu fördern</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Empfehlungsschreiben einer Lehrperson <p><u>Auswahlkriterien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Erfüllung der Teilnahmevoraussetzung - Kurswünsche - Ausgeglichenes Geschlechterverhältnis - Berücksichtigung aller interessierten Schulen <p><u>Anmerkung:</u> Die Bewerbung muss von der Schule an das Kloster geschickt werden.</p>	<p>bung.de/download/kinderakademie-kloster-frenswegen-in-niedersachsen+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=it&client=firefox-b</p>
Sommerakademien und Sommercamps & Die Herbstakademie	Das Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt arbeitet mit verschiedenen	Die Sommercamps und -akademien des Landes Sachsen-Anhalt haben eine unterschiedliche Dauer und befassen sich mit Themen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaft, Informatik, Englisch, Kunst und Geschichte. Dieser Bereich ist	<p><u>Zielgruppe:</u> Kinder und Jugendliche der Jahrgangsstufen 4 bis 12 in Sachsen-Anhalt</p> <p><u>Ziele des Projekts:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hohe fachliche Auseinandersetzung in den Kursen - Spaß 	<p><u>Voraussetzungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ein hohes Maß an Interesse für das gewählte Angebot - gute/ sehr gute schulische Leistungen - Empfehlung der Fachlehrkraft - Schülerbegründung 	<p>https://www.bildung-lsa.de/index.php?KAT_ID=1620</p>

	nen Veranstaltern zusammen	frei wählbar. In Kursen am Vormittag findet eine hohe fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema statt, während am Nachmittag ein buntes Freizeitprogramm zum Ausgleich angeboten wird.	<ul style="list-style-type: none"> - Vertiefung des Wissens und der Fähigkeiten in den Angeboten 	<ul style="list-style-type: none"> - Erfolge bei Wettbewerben etc. <p><u>Anmerkung:</u> Zum Teil ist die Bewerbung nicht für alle frei. Einzelne Camps sind erfolgreichen Wettbewerbsteilnehmern mit persönlicher Einladung vorbehalten.</p>	
Talentakademie Rangsdorf bei Berlin	Bildung und Begabung, das Zentrum für Begabungsförderung in Deutschland	Die Jugendlichen nehmen an einer zweiwöchigen Akademie teil. Dort befassen sie sich in Workshops und Projekten mit einem frei gewählten Themenbereich. Neben der Arbeit in den Projekten und Workshops wird ein buntes Freizeitangebot mit Musik, Sport und vielem mehr angeboten.	<p><u>Zielgruppe:</u> Jugendliche der Jahrgangsstufen 8 und 9 aller Schulformen</p> <p><u>Ziel des Projekts:</u> Eigene Begabungen erproben und weiterentwickeln</p>	<p><u>Voraussetzungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bewerbungsbogen - Motivationsschreiben - Empfehlungsschreiben von einer Lehrperson oder einem Verantwortlichen aus einem Verein o.ä. 	https://vorbilder-netz.de/akademie/talent-akademie/
Talentakademie Miltenberg bei Würzburg	Bildung und Begabung, das Zentrum für Begabungsförderung in Deutschland	Die Jugendlichen nehmen an einer zweiwöchigen Akademie teil. Dort befassen sie sich in Workshops und Projekten mit einem frei gewählten Themenbereich. Neben der Arbeit in den Projekten und Workshops	<p><u>Zielgruppe:</u> Jugendliche der Jahrgangsstufen 8 und 9 aller Schulformen</p> <p><u>Ziel des Projekts:</u> Eigene Begabungen erproben und weiterentwickeln</p>	<p><u>Voraussetzungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bewerbungsbogen - Motivationsschreiben - Empfehlungsschreiben von einer Lehrperson o- 	https://vorbilder-netz.de/akademie/talentakademie-miltenberg/

		wird ein buntes Freizeitangebot mit Musik, Sport und vielem mehr angeboten.		der einem Verantwortlichen aus einem Verein o.ä.	
Akademie am Meer	Kooperationsverbund Begabung und Talente fördern Wilhelmshaven	Die Kinder und Jugendlichen verbringen drei Tage auf der Insel Wangerooge. Dort können sie in verschiedenen Angeboten ihren Interessen in den Bereichen Biologie und Chemie des Meeres, Geografie der Insel, Astronomie, Mathematik und weiteren Naturwissenschaften, aber auch Kunst und Literatur nachgehen.	<u>Zielgruppe:</u> Besonders begabte und interessierte Kinder und Jugendliche der Jahrgangsstufen 4 bis 6 <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Eine tragfähige Brücke zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule erzeugen - Gemeinsames Lernen 	<u>Voraussetzung:</u> Empfehlungsschreiben einer Lehrperson	https://www.kov-whv.de/?page_id=456
Regelmäßige Aktivitäten	KleverKids (Elterninitiative) Zusammenarbeit mit dem Bund Hochbegabung e.V.*	Die Mitglieder der KleverKids organisieren ehrenamtlich ca. alle vier bis sechs Wochen Aktivitäten für besonders begabte Kinder. Darunter sind Ausflüge, Bastel- oder Spielnachmittage. Weiterhin finden regelmäßig in Zusammenarbeit mit dem Bund Hochbegabung Stammtische zum Erfahrungsaustausch unter den Eltern besonders begabter Kinder statt.	<u>Zielgruppe:</u> Begabte Kinder und Jugendliche <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - In einem angepassten Tempo lernen und entdecken - Zugehörigkeitsgefühl - Persönliche Entwicklung 	<u>Voraussetzung:</u> Beitrittserklärung der Eltern	http://www.kleverkids.de/index.php?s=home

Kindergruppen für hochbegabte Kinder (z. B. monatliche Jungen- und Mädchengruppen)	Besonders begabte Kinder e.V.*	Der Verein bietet regelmäßige Aktivitäten sowohl für Kinder, als auch für deren Eltern oder die ganze Familie an. Darunter sind monatlich Mädchen- und Jungengruppen und Elternstammtische.	<u>Zielgruppe:</u> Besonders begabte Kinder <u>Ziel des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen der Kinder - Kontakt- und Austauschmöglichkeit sowohl für die Kinder und Jugendlichen als auch für die Eltern 	<u>Voraussetzungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Kennenlernetreffen mit Einschätzung des Kindes durch eine pädagogische Fachkraft - Beitrittserklärung der Eltern 	http://www.bbk-ev.de/cms/startseite.html
Mathe für kleine Asse	Westfälische Wilhelms-Universität Münster / Institut für Didaktik der Mathematik / AG Käpnick	Alle zwei Wochen findet ein neunzigminütiger Fördernachmittag statt. Bei jedem Treffen steht ein anderes mathematisches Phänomen im Mittelpunkt, das von den kleinen Matheassen ausführlich untersucht werden kann.	<u>Zielgruppe:</u> Potenziell mathematisch begabte Kinder von der Kita bis zur 8 Jahrgangsstufe <u>Verschiedene Ziele in Bezug auf</u> <u>a) die teilnehmenden Kinder</u> <ul style="list-style-type: none"> - u.a. Freude an mathematischen Inhalten fördern - Persönlichkeitsentwicklung stärken <u>b) Forschung</u> <ul style="list-style-type: none"> - u.a. Analyse bestimmter Merkmale mathematisch begabter Kinder und Jugendlicher durch Fallstudien o.ä. <u>c) Ausbildung von Lehramtsstudierenden</u>	<u>Voraussetzung:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Anmeldung per E-Mail durch die Eltern - Empfehlung einer Lehrperson ist hilfreich <u>Anmerkung:</u> In den ersten Stunden wird über Beobachtungen und Indikatortests entschieden, ob das Kind in die Gruppe passt und ob es Freude an mathematischen Aufgaben hat	https://www.uni-muenster.de/IDMI/arbeitsgruppen/ag-kaepnick/mathefuer-kleine-asse/

			<ul style="list-style-type: none"> - u.a. Verzahnung von Theorie und Praxis <p>d) <u>Schulpraxis</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - u.a. Informationsaustausch 		
„Die Matheforscher“*	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/ Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Arbeitsbereichs Mathematik- & Mediendidaktik unter der Leitung von Prof. Dr. Torsten Fritzl	Alle zwei Wochen findet ein einstündiger Fördernachmittag statt.	<p><u>Zielgruppe:</u> Mathematisch begabte Kinder der Jahrgangsstufen 3 und 4</p> <p><u>Ziele des Projekts:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mathematisch begabte und interessierte Kinder fördern und fordern - Spaß und Neugier am Umgang mit mathematischen Inhalten - Die Persönlichkeitsentwicklung stärken 	<p><u>Voraussetzung:</u> Anmeldung zu einer Schnupperstunde per E-Mail</p> <p><u>Anmerkung:</u> In der zweiten Sitzung wird ein Aufnahmetest durchgeführt. Auf Basis der Diagnoseergebnisse werden allen Teilnehmern Empfehlungen für die weitere Teilnahme am Projekt gegeben.</p>	http://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/mathe_medien/1059204_2007333/
Schülerrechenzentrum Dresden*	Technische Universität Dresden	Die Kinder und Jugendlichen können an verschiedenen Kursprogrammen im Bereich Informatik und Elektronik teilnehmen. Insbesondere für jüngere Kinder und Jugendliche werden Vorbereitungskurse angeboten, in denen ein Einblick in verschiedene Gebiete der	<p><u>Zielgruppe:</u> Informatik- und elektronikinteressierte Kinder und Jugendliche ab Jahrgangsstufe 5</p> <p><u>Ziele des Projekts:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Erkennung und Förderung von Begabungen - Wissen vertiefen und erweitern 	<p><u>Voraussetzung:</u> Anmeldung online, per Post, oder Telefon</p>	https://srz.tu-dresden.de/index.php?id=484

		Informatik und Elektronik geboten wird. Für beide Schwerpunkte gibt es ein Angebot an aufeinander aufbauenden Jahreskursen. Weiterhin werden Sonderkurse angeboten, durch die spezielle Thematiken tiefergehend bearbeitet werden können.	<ul style="list-style-type: none"> - Einschlägige Arbeitsmethoden erlernen und festigen - Voraussetzung für Studium oder Berufstätigkeit in diesen Gebieten verbessern 		
Korrespondenz- zirkel Mathema- tik Klasse 3-4 & Briefwechsel „Die Welt durch Fragen entde- cken“ Klasse 4-5 z.T. Projektfahr- ten	Begabtenförderung konkret e.V.*	Die Kinder und Jugendlichen erhalten viermal pro Schuljahr per Post Aufgabenzettel und Hinweise. Diese werden gelöst und zum Austausch und zur Korrektur zurückgesendet. Am Ende des Schuljahres findet in Dresden eine Abschlussveranstaltung mit einer Art Siegerehrung für die besten Aufgabenlöser statt.	<u>Zielgruppe:</u> Interessierte Kinder und Jugendliche der Jahrgangsstufen 3 bis 5 <u>Ziel des Projekts:</u> Jedem Kind eine geeignete Forderung und Förderung zukommen lassen	<u>Voraussetzung:</u> Aufgaben per Post oder E-Mail anfordern	http://www.begabtenfoerderung-konkret.de/
Herbstprakti- kum im Techno- logiepark Bre- men	Technologiepark Uni Bremen und Partnerunternehmen		<u>Zielgruppe:</u> Talentierte Jugendliche ab Jahrgangsstufe 9 <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Einblicke in die Spitzentechnologien erhalten 	<u>Voraussetzungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Motivationsschreiben - Zeugnis - Lebenslauf 	https://www.technologiepark-uni-bremen.de/index.php?id=34&no_cache=1

			<ul style="list-style-type: none"> - Ein Mitgliedsunternehmen oder -institut genauer kennenlernen 		
Sommerakademie der Universität Bremen	Universität Bremen	<p>Die Jugendlichen absolvieren in den Herbstferien ein zweiwöchiges Praktikum bei einem Unternehmen oder Institut des Technologieparks der Uni Bremen, ihrer Wahl.</p> <p>Dabei ist ein Praktikumstag so gegliedert, dass die Jugendlichen sich morgens zunächst treffen und einen Vortrag zu einem naturwissenschaftlich-technischen Thema hören, bevor sie zu ihrem Unternehmen/ Institut gehen.</p>	<p><u>Zielgruppe:</u> Motivierte und leistungsstarke Jugendliche der gymnasialen Oberstufe</p> <p><u>Ziele des Projekts:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungen in einem Forschungsbereich sammeln - Eigene Forschungsaufträge bearbeiten - Selbstständiges Experimentieren - Vielseitige Einblicke in den wissenschaftlichen Alltag - Orientierung innerhalb des Studienangebotes 	<p><u>Voraussetzungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Online-Bewerbungsfomular - Empfehlungsschreiben einer Lehrperson - Kurswahl mit Begründung 	https://www.uni-bremen.de/kooperationen/uni-schule/sch%C3%BClerinnen-und-sch%C3%BCler/sommerakademie/anmeldung-zur-sommerakademie/
Kunstkurse für Kinder der Kita/Grundschulen	Lichtwark-schule Hamburg	<p>Die Kinder arbeiten über ein Schuljahr jeweils zwei Stunden pro Woche in den Kursen mit Künstlerinnen und Künstlern zusammen. Auch Museumsbesuche gehören zum Programm. Am Ende des Schuljahres werden die entstandenen Werke der Kinder in den Stadtteilzentren und Schulen ausgestellt.</p>	<p><u>Zielgruppe:</u> Begabte, aber auch herausfordernde Kinder zwischen sieben und zwölf Jahren</p> <p><u>Ziele des Projekts:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kreative Auseinandersetzung mit Kunst - Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gewinnen 	<p><u>Voraussetzung:</u> Empfehlung der Lehrperson</p>	https://www.lichtwarkschule.de/unser-angebot/grund-und-stadtteilschulen/

			<ul style="list-style-type: none"> – Erproben ästhetischer Ausdrucksformen mit Techniken der bildenden Kunst 		
Talentschmiede – Tor zur Welt (Stipendiaten-kurs)*	Lichtwark-schule Ham-burg	Die Kinder und Jugendlichen erhalten mit dem Stipendium über ein Jahr professionellen Kunstunterricht bei der Künstlerin Adriane Steckhahn. Am Ende des Jahres werden die entstandenen Werke öffentlich ausgestellt.	<u>Zielgruppe:</u> Künstlerisch begabte Kinder und Jugendliche der Jahrgangsstufen 7 bis 9 <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Phantasie und Kreativität weiterentwickeln – Verschiedenen Techniken der bildenden Kunst kennenlernen 	<u>Voraussetzung:</u> Einreichen einer Arbeit zum ausgeschriebenen Thema (z. B. Bild/Comic/Foto) <u>Anmerkung:</u> Die eingereichten Arbeiten werden von einer Jury bewertet und Stipendiaten werden ausgewählt.	https://www.lichtwarkschule.de/user-angebot/talentschmiede/
Studienvorbereitende Ausbildung Jazz, Rock, Pop	Jugendmusikschule Hamburg	Um die Jugendlichen auf ein Musikstudium vorzubereiten erhalten sie regelmäßig Unterricht in den folgenden Disziplinen: <ul style="list-style-type: none"> – Gruppenunterricht Theorie und Gehörbildung – Hauptfachunterricht – Nebenfachunterricht – Bandtraining Auftritte mit der Band z. B. bei zentralen Veranstaltungen der Jugendmusikschule	<u>Zielgruppe:</u> Überdurchschnittlich begabte Jugendliche ab 16 Jahren mit dem Wunsch Musik zu studieren <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Besondere Förderung begabter Jugendlicher – Studienvorbereitung 	<u>Voraussetzungen:</u> Aufnahmeprüfung: <ul style="list-style-type: none"> – Vorkenntnisse für die Aufnahmeprüfung: – Fortgeschrittene Kenntnisse auf dem Hauptfachinstrument oder im Gesang – Grundkenntnisse der Musiktheorie und Gehörbildung – Auswahlkriterien: <ul style="list-style-type: none"> – Der momentane Leistungsstand 	https://www.hamburg.de/jugendmusikschule/unterrichtsangebote/9692550/studienvorbereitende-ausbildung-jazz-rock-pop/

		und die Teilnahme an Wettbewerben sind erwünscht.		– Mögliche Entwicklung bis zu einer Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule oder vergleichbaren Ausbildungsstätte	
Förderklasse (klassische Musik)	Jugendmusikschule Hamburg	<p>Die Jugendlichen erhalten wöchentlichen Unterricht in den folgenden Disziplinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gruppenunterricht Theorie und Gehörbildung – Hauptfachunterricht – Nebenfachunterricht <p>Einmal jährlich findet ein Konzert der Förderklassen statt. Weitere Auftritte z. B. in Konzerten sind Teil des Programms.</p>	<p><u>Zielgruppe:</u> Überdurchschnittlich begabte Jugendliche ab 14 Jahren, unabhängig von einem konkreten Studienziel Musik</p> <p><u>Ziel des Projekts:</u> Besondere Förderung und Stärkung überdurchschnittlich begabter junger Jugendlicher</p>	<p><u>Voraussetzungen:</u> Aufnahmeprüfung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vorkenntnisse für die Aufnahmeprüfung: <ul style="list-style-type: none"> – Fortgeschrittene Kenntnisse auf dem Hauptfachinstrument oder im Gesang – Grundkenntnisse der Musiktheorie und Gehörbildung – Auswahlkriterien: <ul style="list-style-type: none"> – Die zu erwartende Entwicklung des Jugendlichen 	https://www.hamburg.de/jugendmusikschule/unterrichtsangebote/9896914/foerderklasse/

<p>Leistungsklassen</p>	<p>Jugendmusikschule Hamburg</p>	<p>Die Kinder und Jugendlichen erhalten in ihrer jeweiligen Leistungsklasse regelmäßigen Unterricht. Abhängig von der Leistungsklasse kann dieser sowohl einmal im Monat als auch wöchentlich stattfinden. Es gibt drei Leistungsklassen:</p> <p>Leistungsklasse 1: Solperim</p> <p>Leistungsklasse 2: Gitarre, Gesang, Kammermusik, Flöte</p> <p>Leistungsklasse 3: Gitarre, Musiktheorie, Jamsession-Band</p> <p>Der Unterricht umfasst folgende Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Musikgeschichte, Musiktheorie, Gehörbildung, Solfège - Übungsmethoden und Techniktraining - Kammermusik und Zusammenspiel - Auftrittstraining 	<p><u>Zielgruppe:</u></p> <p>Musikalisch begabte und motivierte Kinder und Jugendliche</p> <p>Leistungsklasse 1 ab fünf Jahren</p> <p>Leistungsklasse 2 ab sieben Jahren</p> <p>Leistungsklasse 3 ab zwölf Jahren</p> <p><u>Ziel des Projekts:</u></p> <p>Gemeinsam mit Gleichgesinnten die Begeisterung für Musik vertiefen</p>	<p><u>Voraussetzungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leistungsklasse 1 und 2: <ul style="list-style-type: none"> o Empfehlung einer Lehrperson - Leistungsklasse 3: <ul style="list-style-type: none"> o Nachweis des Leistungsstands (z. B. Urkunden von Wettbewerben oder Prüfungen oder die Einladung zu einem Vorspiel) 	<p>https://www.hamburg.de/jugendmusikschule/unterrichtsangebote/9916530/leistungsklassenjahrgangsstufe/</p>
--------------------------------	----------------------------------	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsame Konzerte und Konzertbesuche 			
Jugendakademie	Musikhochschule Münster und Westfälische Schule für Musik Münster	Die Jugendlichen erhalten ein individuell auf sie abgestimmtes Unterrichtspaket	<u>Zielgruppe:</u> Besonders begabte Kinder und Jugendliche <u>Ziel des Projekts:</u> Eine umfassende, fachlich optimale musikalische Ausbildung	<u>Voraussetzungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Schriftliche Bewerbung - Teilnahme an einem Auswahlvorspiel 	https://www.uni-muenster.de/Musikhochschule/jugendakademie/
PriMa – Kinder der Primarstufe auf verschiedenen Wegen zur Mathematik Teilmaßnahme- Uni-Projekt	Beratungsstelle besondere Begabungen der Behörde für Schule und Berufsbildung/ Landesinstitut Hamburg in Kooperation mit der Universität Hamburg und der William-Stern-Gesellschaft	Die Kinder nehmen in der Regel alle zwei Wochen an einem Nachmittagsprogramm in der Universität Hamburg teil. Dort werden sie dabei unterstützt, sich mit mathematischen Problemfeldern und Fragestellungen zu befassen.	<u>Zielgruppe:</u> Mathematisch besonders begabte Kinder der Jahrgangsstufe 3 (und der Jahrgangsstufe 4 im Falle eines Springens oder frühzeitiger Einschulung) <u>Ziel des Projekts:</u> Mathematisch besonders begabte Kinder der 3. (und 4.) Jahrgangsstufe fördern und herausfordern	<u>Voraussetzungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Anmeldung zu Talent-suche mittels Anmeldebogen - Probeunterricht, der “Mathe-Treff für Mathe-Fans” - Mathematiktest - Intelligenztest 	http://blogs.epb.uni-hamburg.de/nolte/?page_id=29

<p>Ma-Thema</p>	<p>Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/ Projekt des mathematischen Seminars Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur</p>	<p>Die Jugendlichen knobeln in Arbeitsgemeinschaften an ihrer eigenen Schule an mathematischen Problemen. Dazu wird jeden Monat auf der Website www.mathema.math.uni-kiel.de ein Aufgabenblatt mit mehreren Aufgaben zur Bearbeitung bei einem gemeinsamen Treffen der Arbeitsgemeinschaft veröffentlicht.</p> <p>Einmal im Jahr gibt es eine Wettbewerbsaufgabe, durch die die beste Arbeitsgemeinschaft ermittelt wird.</p>	<p><u>Zielgruppe:</u> Interessierte und begabte Jugendliche der Jahrgangsstufen 7 bis 10 eines Gymnasiums oder der Gesamtschule</p> <p><u>Ziel des Projekts:</u> Außerhalb des Mathematikunterrichts gemeinsam mit anderen an mathematischen Problemen knobeln</p>	<p><u>Voraussetzung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – MATHEMA-Arbeitsgruppe an der Schule, die durch eine Lehrperson beaufsichtigt wird. 	<p>http://www.mathema.math.uni-kiel.de/</p> <p><u>Anmerkung:</u> Die Aufgabenblätter können die Jugendlichen auch eigenständig auf der Website herunterladen</p>
<p>Netzwerk Schülerforschungszentren Kieler Forschungswerkstatt*</p>	<p>Gemeinsame Einrichtung der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und des Leibniz-Instituts für Pädagogik der Naturwissenschaften</p>	<p>Die Kinder und Jugendlichen können im Schülerforschungszentrum über einen längeren Zeitraum eigenen Forschungsfragen nachgehen.</p>	<p><u>Zielgruppe:</u> Kinder und Jugendliche ab der Jahrgangsstufe 3 aller Schulformen</p> <p><u>Ziel des Projekts:</u> Förderung des Interesses an Wissenschaft generell und an den MINT-Fächern im Speziellen</p>		<p>https://www.sfzsh.de/</p> <p>http://www.forschungswerkstatt.de/</p>

	und Mathematik				
Begabtenkurse der Schülerakademie*	Europa-Universität Flensburg/ Institut für mathematische, naturwissenschaftliche und technische Bildung/ Abteilung für Mathematik und Didaktik	Die Kinder und Jugendlichen nehmen an regelmäßig stattfindenden Kursen teil.	<u>Zielgruppe:</u> Interessierte und begabte Kinder und Jugendliche der Grundschule und der weiterführenden Schule <u>Ziel des Projekts:</u> Mathematik-Olympiade-Training	<u>Voraussetzung:</u> Online-Anmeldung über die Website	www.uni-flensburg.de/mathematik/schuelerakademie/
ISMA – Institut für schulbegleitende Musikausbildung	Musik Hochschule Lübeck	Die Jugendlichen nehmen am wöchentlichen Unterricht teil und werden u.a. in Musiktheorie, Gehörbildung und einem freiwilligen Nebenfach unterrichtet.	<u>Zielgruppe:</u> Herausragend begabte Jugendliche bis 18 Jahre <u>Ziel des Projekts:</u> Nachwuchsförderung	<u>Voraussetzung:</u> – Aufnahmeprüfung – Aufnahmekriterium: Ein für das Alter außergewöhnliches künstlerisches und instrumentales Niveau	www.mh-luebeck.de/studium/junge-talente/isma/
Fuchs – Fo(e)rderung unterforderter,	Volkshochschule Kaltenkirchen-Südholstein GmbH	Die Kinder und Jugendlichen werden in Form einer offenen Lernwerkstatt gefördert. Neben Experimenten	<u>Zielgruppe:</u> Besonders begabte Kinder und Jugendliche ab fünf Jahren	<u>Voraussetzung:</u> Erstberatung telefonisch vereinbaren	https://www.vhs-kaltenkirchen.de/programm/grundbildung/

cleverer, hochbegabter (Vor-)Schüler*innen*		ten werden auch Exkursionen und Projekte durchgeführt.	<u>Ziel des Projekts:</u> Fo(e)rderung in Kleingruppen von bis zu fünf Gleichaltrigen		
experiMINT e.V.* Feriencamps in den Sommer- und Herbstferien (z.T. auch in den Osterferien) Programmieren mit Spaß und micro:bit expoMINT – Probier Dich aus BINGO zdi-Schülerinnen- und Schülerlabor experiMINT, Fachhochschule Bielefeld	Verein experiMINT e.V. in Kooperation mit dem Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik der Fachhochschule Bielefeld		<u>Zielgruppe:</u> Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Interesse an den MINT-Fächern in der Regel ab Jahrgangsstufe 5 <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Interesse und Begeisterung für die MINT-Fächer wecken – Kinder und Jugendliche motivieren, in ihrem jeweils persönlichen Bildungsgang mathematische, naturwissenschaftliche oder technische Schwerpunkte zu legen – MINT-Nachwuchs in den akademischen und nicht-akademischen Berufsfeldern zu sichern – Begabungen im MINT-Bereich fördern 	<u>Voraussetzung:</u> Über Anmeldeformulare auf der Website, bzw. den Partnerwebsites	http://www.experimint.de/de/angebot/ https://www.fh-bielefeld.de/schuelerlabor/angebotsuebersicht

Schülerlabore Universität Bielefeld					
Kolumbus-Kids	Universität Bielefeld Abt. Biologiedidaktik Botanik und Zellbiologie Projektleitung: Prof. Dr. Claas Wegner "Kolumbus-Kids" "Biologie hautnah"	Die Kinder und Jugendlichen nehmen einmal wöchentlich an einem 90-minütigen Kurs zu einem Thema teil.	<u>Zielgruppe:</u> Kinder und Jugendliche der Primarstufe und der Sekundarstufe I <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Außerunterrichtliche Förderung naturwissenschaftlich interessierter und begabter Kinder und Jugendlicher - Vermeidung von Folgeschwierigkeiten, falls Begabung nicht beachtet wird - Kontinuierliche Förderung im Sinne der Wissenschaftspropädeutik 	<u>Voraussetzungen:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Empfehlungen von den Schulen aus dem Einzugsgebiet - Empfohlene Kinder und Jugendliche müssen an einem Leistungstest teilnehmen <u>Anmerkung:</u> Es sind ausschließlich diejenigen Kriterien von Bedeutung, die für die Arbeit im Projekt wesentlich sind.	http://www.uni-bielefeld.de/teutolab/kolumbus_kids/startseite/startseite.html
Junior Uni Forscherplattform bergisches Land*	Gründer Prof. Dr. h.c. Ernst-Andreas-Ziegler	Die Kinder und Jugendlichen nehmen an einem regelmäßigen Kurs zu einem selbst gewählten Thema teil.	<u>Zielgruppe:</u> Kinder und Jugendliche zwischen vier und 20 Jahren <u>Ziel des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Talente fördern 	<u>Voraussetzung:</u> Onlineanmeldung oder persönliche Anmeldung	https://www.junioruni-wuppertal.de/de/

			<ul style="list-style-type: none"> – Unterstützung in den Einstieg ins Studium und den Beruf 		
Chance hoch 2*	Universität Duisburg Essen	Die Jugendlichen erhalten neben einer finanziellen auch eine ideelle Unterstützung, z. B. in Form von Workshops zu verschiedenen Themen wie Lerntechniken, richtig präsentieren oder Zeitmanagement. Außerdem werden sie in ihrer Studienwahl unterstützt und erhalten ein Mentoring durch Studierende.	<p><u>Zielgruppe:</u> Jugendliche der Jahrgangsstufe 11 (G8) oder 12 (G9),</p> <ul style="list-style-type: none"> – die das Abitur absolvieren, – und danach studieren wollen, – deren Eltern nicht studiert haben, – die im Ruhrgebiet wohnen, – die sozial engagiert sind. <p><u>Ziele des Projekts:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Jugendliche fördern, deren Potenzial aus den unterschiedlichsten Gründen nicht ausgeschöpft wird – Zusätzliche Hilfestellungen zu einem guten Abitur geben – Jugendliche mit dem Lebensraum „Universität“ vertraut machen. 	<p><u>Voraussetzungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Bewerbungsbogen – Kurzes Motivations schreiben – Kopie des letzten Zeugnisses – Kopie des (Schüler-) Ausweises – Empfehlungsschreiben einer Person, die etwas dazu sagen kann, warum der/die Jugendliche für Chance hoch 2 besonders geeignet ist <p><u>Anmerkung:</u> Eine gleichzeitige Förderung in einem anderen Stipendienprogramm ist ausgeschlossen.</p>	https://www.uni-due.de/chance-hoch2/
Kursangebote in den Bereichen: Computer	Institut für das Begabte Kind		<p><u>Zielgruppe:</u> Begabte Kinder und Jugendliche zwischen drei und 16 Jahren</p> <p><u>Ziel des Projekts:</u></p>	<p><u>Voraussetzungen (eine sollte gegeben sein):</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intelligenztest (IQ-Test) 	https://www.hochbegabten-homepage.de/kursuebersicht.html

<p>Experimente/ Naturwissen- schaften</p> <p>Sachkunde</p> <p>Sprachen</p> <p>schulunterstüt- zende Kurse</p>			<ul style="list-style-type: none"> – Eine positive Entwicklung der Begabungen und Kompetenzen – Förderung der Gesamtpersönlichkeit inklusive Stärken und Schwächen 	<ul style="list-style-type: none"> – Durchschnittlicher Gesamt-IQ-Wert von 115 bis 130 – Durchschnittlicher Prozentrang PR über 85 bis 98 oder über 98 – Teilhochbegabungen, Werte von 115 bis 130 oder höher in einzelnen Untertests (Fördermaßnahmen spezialisiert) <p>2. Vorzeitige Einschulung 3. Überspringen einer Jahrgangsstufe</p>	
<p>Lerntrainings für Hochbegabte</p>	<p>AMBITION Psychologisches Institut für Diagnostik – Beratung – Training</p>	<p>Die Kinder und Jugendlichen nehmen an einem Training teil, welches ihnen Lern- und Motivationsstrategien vermittelt. Diese sind an die Denk- und Verarbeitungsstrukturen Begabter angepasst.</p>	<p><u>Zielgruppe:</u> Begabte Kinder und Jugendliche</p> <p><u>Ziel des Projekts:</u> Vermittlung von Lern- und Motivationsstrategien, die an die Denk- und Verarbeitungsstruktur Hochbegabter angepasst sind</p>	<p>Keine Angaben</p>	<p>https://www.institut-ambition.de/angebote/lerntrainings-f%C3%BCr-hochbegabte/</p>
<p>Lernstrategien für besonders begabte Kinder*</p>	<p>Internationales Centrum für Begabungsforschung (ICBF)</p>	<p>In dem Kurs werden wesentliche Lern- und Arbeitsstrategien für den schulischen Einsatz handlungsorientiert vermittelt. Das Kursangebot besteht aus</p>	<p><u>Zielgruppe:</u> Begabte Kinder und Jugendliche der Jahrgangsstufen fünf bis sieben</p> <p><u>Ziele des Projekts:</u></p>	<p><u>Voraussetzung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Anmeldung per E-Mail 	<p>https://www.icbf.de/arbeitschwerpunkte/begabtenfoerderung/lernstrategiekurs</p>

		zwei zweitägigen Blockseminaren. In den Blockseminaren werden die Module „Selbststeuerung“, „Motivation“ und „Informationsverarbeitung“ in Kleingruppen- und Plenumsphasen behandelt.	<ul style="list-style-type: none"> – Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien für den schulischen Einsatz – Abbau von Lern- und Leistungsschwierigkeiten – Austausch mit anderen begabten Kindern und Jugendlichen 		
Kursprogramm in den Bereichen Sprachen, Naturwissenschaften, Kunst, Natur und Bewegung	mc ² – mehr Chancen für hochbegabte Kinder und Jugendliche in Münster e.V.*	Die Kinder und Jugendlichen nehmen an einem regelmäßigen Kurs teil, welchen sie frei gewählt haben.	<u>Zielgruppe:</u> Hochbegabte Kinder, Jugendliche und Erwachsene <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Herausforderungen bieten, durch die die Kinder und Jugendlichen sich weiterentwickeln können – Durch Kontakt mit Expert*innen Spezialgebiete entdecken, ohne Ausgrenzung zu erfahren 	Keine Angaben	http://www.inihoc-hbegabtem.de/Unser_Kursprogramm.html
Fremdsprachliche Frühförderung (für Kinder ab 3 Jahren)	Englisch-Sprachschule in Essen-Überruhr Ansprechpartnerin: Ute Schwarz-Heizmann	Die Kinder lernen in einer Kleingruppe eine Fremdsprache, wie sie ihre Muttersprache lernen.	<u>Zielgruppe:</u> Kinder zwischen drei und zehn Jahren <u>Ziel des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Die Fähigkeit zum unbewussten Spracherwerb soll genutzt werden, um eine Fremdsprache so zu erlernen wie die Muttersprache 	Keine Angaben	http://www.englishseminar.de/fremdsprachliche-fruehfoerderung.htm

			<ul style="list-style-type: none"> – Durch Kleingruppen sollen auch begabte Kinder ihre Fähigkeiten entfalten können 		
Einzelförderung*	Kluge Gesellschaft GmbH gemeinnützig	Die Kinder und Jugendlichen erhalten Einzelförderung, welche auch über skype abgehalten werden kann.	<u>Zielgruppe:</u> Begabte Kinder und Jugendliche <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Hochbegabung als positive Bereicherung des Lebens zu empfinden – Volle Leistung zu erreichen 	Keine Angaben	http://kluge-gesellschaft.de/begabtenfoerderung/einzelfoerderung/
Ferienkurse*	Kluge Gesellschaft GmbH gemeinnützig	Die Kinder und Jugendlichen nehmen an einem sechstägigen Kurs teil, dessen Thema sie frei gewählt haben. Der Kurs kann auch Exkursionen beinhalten.	<u>Zielgruppe:</u> Begabte Kinder und Jugendliche zwischen elf und 14 Jahren <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Hochbegabung als positive Bereicherung des Lebens empfinden – Die volle Leistung erreichen 	Keine Angaben	http://kluge-gesellschaft.de/ferienkurse/
Denkerwerkstatt*	Schlaukopf & friends	Die Kinder können gemeinsam mit ihren Familien einmal im Monat an einem Treffen der Denkerwerkstatt teilnehmen. Dort wird gemeinsam geknobelt, gerätselt und es werden verschiedene Spiele ausprobiert.	<u>Zielgruppe:</u> Familien mit begabten Kindern zwischen vier und zwölf Jahren <u>Ziele des Projekts:</u>	<u>Voraussetzung:</u> Anmeldung per E-Mail	http://www.schlaukopfandfriends.de/Veranstaltungen/

			<ul style="list-style-type: none"> - Familien die Gelegenheit bieten, mit anderen ins Gespräch zu kommen - Kinder können Gleichgesinnte kennenlernen 		
Kurse und Workshops	Schlaukopf & friends	Die Kinder nehmen an einem regelmäßig stattfindenden Kurs teil, dessen Thema sie frei gewählt haben.	<u>Zielgruppe:</u> Kinder zwischen vier und zwölf Jahren (mit ihren Eltern) <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsam Entdeckungen machen - Kinder können Gleichgesinnte kennenlernen 	<u>Voraussetzung:</u> Anmeldung per E-Mail	http://www.schlaukopfandfriends.de/Veranstaltungen/Workshops-und-Kurse/
Kurse, Treffen und Veranstaltungen	Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.	Die Kinder, Jugendlichen und Familien können an speziellen Ausflügen und Veranstaltungen sowie an regelmäßigen Treffen teilnehmen.	<u>Zielgruppe:</u> Hochbegabte Kinder und Jugendliche <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Beratung hochbegabter Kinder und ihrer Eltern - Elterngesprächskreise - Förderangebote für hochbegabte Kinder 	Keine Angaben <u>Anmerkung:</u> Die einzelnen Veranstaltungen können über die Websites der 14 Regionalvereine eingesehen werden.	https://www.dghk.de/
Schülerakademie mit vielen verschiedenen Veranstaltungen	Hasso-Plattner-Institut	Die Kinder und Jugendlichen können in den verschiedenen Formaten der Angebote sowohl regelmäßig, als auch in einzelnen	<u>Zielgruppe:</u> Kinder ab 5 Jahren und Jugendliche, die die Informatik entdecken wollen und	<u>Voraussetzungen:</u> Die Voraussetzungen sind von den einzelnen Veranstaltungen abhängig.	https://hpi.de/open-campus/schuelerakademie.html

<p>wie u.a. Schülerkolleg, Schülercamps, Projekt-tage & Workshops für Gruppen, Coder Dojo</p>		<p>Veranstaltungen das Gebiet der Informatik kennenlernen und sich erproben.</p>	<p>sich für ein kreatives, technisches Studium interessieren.</p> <p><u>Ziele des Projekts:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Talente und Potenziale interessierter junger Menschen fördern - Auf eine vielversprechende Karriere im Bereich der Informationstechnologie vorbereiten 	<p>Für das Schülerkolleg und die Schülercamps sind mindestens Bewerbungen notwendig.</p>	
<p>Fibonacci Mentorenprogramm für besonders begabte Kinder</p>	<p>AspE e.V. Ambulante sozialpädagogische Erziehungshilfe*</p>	<p>Die Kinder werden durch einen Mentoren oder eine Mentorin ehrenamtlich begleitet. Sie haben in dieser Person einen Ansprechpartner und ein Vorbild, der/das die eigenen Erfahrungen mit dem Kind teilt.</p> <p>Im Idealfall gibt es gemeinsame Interessensgebiete, über welche sich intensiver ausgetauscht werden kann.</p>	<p><u>Zielgruppe:</u> Hochbegabte Kinder zwischen neun und 13 Jahren</p> <p><u>Ziele des Projekts:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder in ihrer Lernfreude unterstützen - Die Folgen einer möglichen Unterforderung sollen ausgeglichen werden - Zur Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit beitragen 	<p><u>Voraussetzung:</u> Eltern können sich direkt an das Programm richten und Interesse bekunden.</p> <p>Außerdem gibt es die Möglichkeit, dass die Kinder von Mitarbeitern der Kooperationspartner vorgeschlagen werden.</p>	<p>http://www.aspe-berlin.de/fibonacci.html</p>
<p>Unterstützung für alle, die als Erste in der Familie studieren*</p>	<p>Arbeiter-kind.de</p>	<p>Unterstützung von Ehrenamtlichen telefonisch und in lokalen Gruppen.</p>	<p><u>Ziele des Projekts:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler*innen ermutigen, als Erste in ihrer Familie zu studieren - Schüler*innen im Studium begleiten 	<p><u>Voraussetzung:</u> Telefonische Kontaktaufnahme</p>	<p>https://www.arbeiterkind.de/</p>

Studienkompass*	Gemeinsame Initiative der Accenture-Stiftung, der Deutsche Bank Stiftung und der Stiftung der Deutschen Wirtschaft	Intensive Studien- und Berufsorientierung für junge Menschen aus Elternhäusern ohne akademischen Hintergrund durch Ehrenamtliche.	<u>Ziel des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Kontinuierliche Begleitung in den letzten beiden Schuljahren und im ersten Jahr an der Hochschule 	<u>Voraussetzung:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Anmeldung im Bewerberportal - Einverständniserklärung der Eltern - Einschätzungsschreiben einer Lehrkraft - Teilnahme am Auswahltest 	https://www.studienkompass.de/
Kindercollege Neuwied*	Kinder-College e.V.	Die Kinder nehmen an Wochenendkursen teil, die sie intellektuell unterstützen und die emotionale Wertschätzung bieten, die sie für eine optimale Entwicklung brauchen.	<u>Zielgruppe:</u> Begabte Kinder und Jugendliche zwischen drei und 16 Jahren. <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - besonders begabte Kinder finden und fördern 	<u>Voraussetzung:</u> Die Anmeldung erfolgt über ein Anmeldeformular.	https://kindercollege.de/
Motivations- und Selbststeuerungstraining	Internationales Centrum für Begabungsforschung	Die Kinder und Jugendlichen werden im Rahmen einerzelförderung in unterschiedlichen Modulen geschult.	<u>Zielgruppe:</u> Begabte Kinder und Jugendliche mit Schwerpunkt auf Underachievement <u>Ziele des Projekts:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Motivations- und Selbststeuerungsstrategien vermitteln, die die Kinder und Jugendlichen dazu befähigen, ihre Begabungen in Leistungen umzusetzen 	<u>Voraussetzung:</u> Anmeldung erfolgt per E-Mail	https://icbf.de/arbeitspunkte/begabtenfoerderung/most

			<ul style="list-style-type: none"> - Die Stärken der Kinder und Jugendlichen in den Blick nehmen 		
Weichenstellung für Viertklässler	Eine Initiative der ZEIT- Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius	Die Kinder werden von einer Mentorin oder einem Mentor in der Phase des Schulwechsels unterstützt. Dazu erhalten sie drei Stunden pro Woche fachliche Förderung. Weiterhin wird von der Mentorin oder dem Mentor einmal im Monat ein vierstündiges „Kulturprogramm“ organisiert. Somit werden die Kinder sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule individuell unterstützt.	<p><u>Zielgruppe:</u> Kinder der 4. bis 6. Klasse</p> <p><u>Ziele des Projekts:</u> Unterstützung beim Übergang auf die weiterführende Schule und Potenzial für einen höheren Schulabschluss zu entfalten durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mentoring und Coaching durch Lehramtsstudierende - wöchentliche fachliche Förderung in den Hauptfächern - Unterstützung des Lern- und Arbeitsverhaltens zur Stärkung der Selbstwirksamkeit der Mentees - ein monatliches Kulturprogramm 	Keine Angaben	https://viertklaessler.weichenstellung.info/

Stipendien-Programme im Überblick:

- Die **Studienstiftung des deutschen Volkes** bietet folgende Stipendien an:
 - Stipendium für Studierende (Vorschlag)
 - Stipendium für Studierende (Selbstbewerbung)
 - Stipendium für Studierende (künstlerische Fächer)
 - Stipendium für Promovierende
 - Carlo-Schmid-Programm für Praktika
 - China-Stipendien-Programm (in Kooperation mit der Alfred Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung)
 - Mercator Kolleg für internationale Aufgaben (Kooperation der Stiftung Mercator und der Studienstiftung des deutschen Volkes)
 - ERP-Stipendium
 - Haniel-Stipendienprogramm
 - McCloy Academic Scholarship Program
 - Deutsch-Japanisches Austauschprogramm
 - Leo Baeck Fellowship Programm
 - Journalismus-Stipendium (Wissenschafts- und Auslandsjournalismus)
 - "Metropolen in Osteuropa" Stipendienprogramm
 - Karl Schmidt-Rottluff Stipendium für Künstler
 - Max Weber-Programm Bayern
- Die **Konrad-Adenauer-Stiftung** bietet folgende Stipendien an:
 - Konrad-Adenauer-Stiftung Stipendium für Studierende
 - KAS Stipendium für Promovierende
 - KAS Stipendium für internationale Studierende
 - KAS Stipendium für internationale Promovierende
 - KAS Stipendium für Nachwuchsjournalisten (JONA)
- Die **Friedrich-Ebert-Stiftung** bietet folgende Stipendien an: *
 - Friedrich-Ebert-Stiftung Stipendium für Studierende
 - FES Stipendium für Promovierende
 - FES Stipendium für internationale Studierende
 - FES Stipendium für internationale Promovierende
- Die **Hans-Böckler-Stiftung** bietet folgende Stipendien an:
 - Hans-Böckler-Stiftung Stipendium für Studierende
 - HBS Stipendium für Promovierende
 - HBS Stipendium Abitur auf dem Zweiten Bildungsweg
 - HBS Böckler-Aktion Bildung
- Das **evangelische Studienwerk** bietet folgende Stipendien an:

- Evangelisches Studienwerk Villigst Stipendium für Studierende*
- Evangelisches Studienwerk Villigst Stipendium für Promovierende
- Evangelisches Studienwerk Villigst Stipendium für Geflüchtete
- Das **Cusanuswerk** bietet folgende Stipendien an:
 - Cusanuswerk Stipendium für Studierende
 - Cusanuswerk Stipendium für Promovierende & Graduierte
 - Cusanuswerk Stipendium für Studienanfänger
 - Cusanuswerk Stipendium für Studierende der Musik
 - Cusanuswerk Stipendium für Studierende der Kunst
- Die **Hanns-Seidel-Stiftung** bietet folgende Stipendien an:
 - Hanns-Seidel-Stiftung Stipendium für Studierende
 - Hanns-Seidel-Stiftung Stipendium für Promovierende
 - Hanns-Seidel-Stiftung Journalistisches Förderprogramm
- Die **Heinrich-Böll-Stiftung** bietet folgende Stipendien an:
 - Heinrich-Böll-Stiftung Stipendium für Studierende
 - Heinrich-Böll-Stiftung Stipendium für Promovierende
 - Heinrich-Böll-Stiftung Stipendium für internationale Studierende
 - Heinrich-Böll-Stiftung Stipendienprogramm "Medienvielfalt, anders" (Junge Migrantinnen und Migranten in den Journalismus)*
- Die **Rosa-Luxemburg-Stiftung** bietet folgende Stipendien an:
 - Rosa-Luxemburg-Stiftung Stipendium für Studierende
 - Rosa-Luxemburg-Stiftung Stipendium für Promovierende
 - Rosa-Luxemburg-Stiftung Stipendium für internationale Studierende
 - Rosa-Luxemburg-Stiftung Stipendium für internationale Promovierende
 - Rosa-Luxemburg-Stiftung Lux Like Studium Stipendium*
- Die **Friedrich-Naumann-Stiftung** für die Freiheit bietet folgende Stipendien an:
 - Friedrich-Naumann-Stiftung Stipendium für Studierende
 - Friedrich-Naumann-Stiftung Stipendium für Promovierende
 - Friedrich-Naumann-Stiftung Stipendium für internationale Studierende
 - Friedrich-Naumann-Stiftung Stipendium für internationale Promovierende
- Das **Avicenna-Studienwerk** bietet folgende Stipendien an:
 - Avicenna-Studienwerk Stipendium für Studierende*
 - Avicenna-Studienwerk Stipendium für Promovierende*
 - Avicenna-Studienwerk Stipendium für Promovierende (Soziale Arbeit/Sozialpädagogik)
- Das **Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk** bietet folgende Stipendien an*:
 - Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk Stipendium für Studierende

- Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk Stipendium für Promovierende
- Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk KunstLab DAGESH
- Die **Stiftung der Deutschen Wirtschaft** bietet folgende Stipendien an:
 - Stiftung der Deutschen Wirtschaft Stipendium für Studierende
 - Stiftung der Deutschen Wirtschaft Stipendium für Promovierende
 - Stiftung der Deutschen Wirtschaft Studienkolleg – Stipendium für Lehramts-Studierende
 - Stiftung der Deutschen Wirtschaft Studienkolleg – Stipendium für Lehramts-Promovierende
 - Stiftung der Deutschen Wirtschaft Hans Weisser Stipendium
 - Stiftung der Deutschen Wirtschaft Herausforderung Unternehmertum
 - Stiftung der Deutschen Wirtschaft Think Lab
 - Stiftung der Deutschen Wirtschaft Think Lab & Stipendium für Promovierende
 - NicK – Nachwuchsinitiative chancengerechte Kitas
- Weitere Stipendien (insbesondere für Schüler*innen) unterschiedlicher Organisationen:
 - Das Weiterbildungsstipendium (Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung)
 - Das Deutschlandstipendium (Bundesministerium für Bildung und Forschung)
 - Das Aufstiegsstipendium (Bundesministerium für Bildung und Forschung)
 - START-Stipendium (Hertie Stiftung)*
 - Kölner Gymnasial- und Stiftungsfonds
 - Grips Gewinnt (Joachim Herz Stiftung)*
 - Diesterweg Stipendium (Stiftung Polytechnische Gesellschaft)*
 - Talent im Land (Robert Bosch Stiftung und Baden-Württemberg Stiftung)*
 - Horizonte-Stipendium (Claussen-Simon Stiftung mit der Jürgen Sengpiel Stiftung und der Dürr-Stiftung)*
 - Abitur – deine Chance (Frauendorfer Förderstiftung)
 - Schülerstipendien der Roland Berger Stiftung
 - E. W. Kuhlmann-Stiftung Hamburg*
 - Schimmelpfennig Stiftung*
 - Peter-Fuld-Stiftung*
 - Anni Eisler-Lehmann-Stiftung Mainz
 - Kreuzberger Kinderstiftung*
 - Lothar & Ingrid Hemshorn Stiftung
 - Oskar-Karl-Forster-Stipendium (Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst)
 - Gustav Schickedanz Stiftung
 - Otto und Eugen Ficker Stiftung
 - Vodafone-Stiftung*

- Schlaufuchs-Stipendium (Carina Stiftung)*
- Reemtsma Begabtenförderungswerk*
- Deutschlandstiftung Integration*
- Esther und Silvius Dornier Stiftung
- Stiftung Maximilianum & Wittelsbacher Jubiläumsstiftung
- Selicko-Stiftung
- Ruhrtalente-Stipendium*

Weitere Stipendien können mithilfe der folgenden Suchprogramme gefunden werden:

„MyStipendium.de“, die Stipendiendatenbank von e-follows.de, die Datenbank „Stipendienlotse“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, sowie die Datenbank des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, welche insbesondere auf Stipendien für Auslandsaufenthalte von Studierenden spezialisiert ist.

Wettbewerbe im Überblick:³²

1. Sprachlich-literarisch-künstlerische Wettbewerbe

- Bundeswettbewerb Fremdsprachen
- Bundesolympiade für russische Sprache, Kultur und Landeskunde
- Landesolympiade in der russischen Sprache und Landeskunde
- Vorlesewettbewerb des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels
- Internationales Film Festival Hannover „up and coming“
- Theatertreffen der Jugend – Treffen junger Autoren
- Treffen Junge Musikszene
- Bundeswettbewerb Jugend musiziert
- Bundeswettbewerb Jugend komponiert
- Schultheater der Länder
- Jugend jazzt
- Internationaler Zeichenwettbewerb des Landes Brandenburg ausgetragen in der Stadt Schwedt/Oder
- Landesbegegnung „Schulen musizieren“
- Europäischer Schulmusik Preis
- Jugend musiziert
- Videowettbewerb Klickwinkel für Schülerteams der 8. bis 11. Jahrgangsstufen

³² Wettbewerbe können unter anderem unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_09_17-Schuelerwettbewerbe.pdf und <http://schreiblust-verlag.de/wettbewerbstipps> eingesehen werden.

- Ausschreibung für den Förderpreis „Medienkompetenz stärkt Brandenburg“
- Online-Märchenwettbewerb
- Schultheater der Länder
- Deutscher Multimediapreis mb21
- Schreibwettbewerb – FutureJobs für Jugendliche und junge Erwachsene
- Bundescup Spielend Russisch lernen
- Iyrix – Der Bundeswettbewerb für junge Lyrik
- Morgengrün – Der Umweltschreibwettbewerb für Jugendliche und junge Erwachsene

2.) Gesellschaftswissenschaftliche Wettbewerbe

- Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten
- Schulwettbewerb des Bundespräsidenten zur Entwicklungspolitik
- Schülerwettbewerb zur politischen Bildung
- Europäischer Wettbewerb – Jugend gründet
- Wettbewerb Förderprogramm Demokratisch Handeln
- Jugend debattiert
- Schülerzeitungswettbewerb der Länder
- JUNIOR
- Sportabzeichenwettbewerb an den Schulen im Land Brandenburg
- Vorlesewettbewerb des Deutschen Buchhandels
- Denkt@g – Ein Jugendwettbewerb der Konrad-Adenauer-Stiftung

3.) Mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Wettbewerbe

- Bundeswettbewerb Mathematik
- Bundesweite Informatikwettbewerbe
- BundesUmweltWettbewerb
- Bundesweiter Physikwettbewerb für die Sekundarstufe I
- Internationale JuniorScienceOlympiade
- Auswahlwettbewerb zur Internationalen BiologieOlympiade
- Auswahlwettbewerb zur Internationalen ChemieOlympiade
- Auswahlwettbewerb zur Internationalen PhysikOlympiade
- Auswahlwettbewerb zur Internationalen Junior Science Olympiade
- Landesolympiade Mathematik
- Landesolympiade Physik
- Landesolympiade Biologie
- Landesolympiade Chemie
- Landesweiter Schülerwettbewerb „Chemkids“

- European Union Science Olympiade
- Jugend forscht
- Jugend präsentiert
- Schülerwettbewerb Informatik des Landes Brandenburg
- Umweltbildungswettbewerb „Erlebter Frühling“
- Känguru der Mathematik

4.) Weitere Wettbewerbe:

- Odyssee of the Mind
- Kreativ-Wettbewerb „Naturschätze im Verborgenen sichtbar machen“
- Der Dieter Baacke Preis (Auszeichnung für medienpädagogische Projekte)
- Fächerübergreifender Wettbewerb „Bildung in der digitalen Welt“
- Dr. Hans Riegel-Fachpreis

Frühstudium

Das Frühstudium ist eine weitere Möglichkeit, besonders begabte und überdurchschnittlich leistungsbereite Schüler*innen in ihrem Interessensgebiet zu fördern und gleichzeitig herauszufordern. Einige Universitäten in Deutschland bieten die Möglichkeit eines Früh- bzw. Junior- oder Schülerstudiums an. Dabei besuchen Schüler*innen (insbesondere der Oberstufe) bereits vor dem Abitur unter anderem an den untenstehend aufgeführten Universitäten einige Veranstaltungen. Dies kann zum einen die Studienwahl erleichtern, denn die Jugendlichen haben bereits frühzeitig die Möglichkeit, sich einen Studiengang genauer anzuschauen. Weiterhin können sie bereits Leistungsnachweise für das spätere Vollzeitstudium sammeln (Fischer & Theurl-Weiler, 2008). Eine Übersicht über Universitäten, die ein Früh- bzw. Schülerstudium anbieten, findet sich nachfolgend:³³

- RWTH Aachen
- Universität Bayreuth
- Technische Universität Berlin
- Universität Bielefeld
- Ruhr Universität Bochum
- Universität Bonn
- Technische Universität Braunschweig
- Technische Universität Chemnitz
- Technische Universität Clausthal
- Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg
- Technische Universität Darmstadt
- Technische Universität Dortmund

³³ Die Übersicht wurde dem Hochschulkompass entnommen (<https://www.hochschulkompass.de/studium/hilfe-bei-der-studienwahl/studieren-auf-probe/schuelerstudium.html>).

- Technische Universität Dresden
- Universität Erlangen-Nürnberg
- Universität Duisburg-Essen
- Goethe Universität Frankfurt am Main
- Justus-Liebig-Universität Giessen
- Georg-August-Universität Göttingen
- Universität Greifswald
- FernUniversität Hagen
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Universität Hamburg
- Leibniz Universität Hannover
- Universität Hohenheim
- Technische Universität Ilmenau
- Friedrich-Schiller-Universität Jena
- Technische Universität Kaiserslautern
- Universität Kassel
- Universität Koblenz-Landau
- Universität Konstanz
- Universität zu Lübeck
- Leuphana Universität Lüneburg
- Johannes Gutenberg Universität Mainz
- Universität Mannheim
- Philipps Universität Marburg
- Technische Universität München
- Ludwig-Maximilians-Universität München
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Universität Osnabrück
- Universität Passau
- Universität Regensburg
- Universität Rostock
- Universität des Saarlandes
- Universität Stuttgart
- Universität Trier
- Universität Ulm
- Bergische Universität Wuppertal
- Julius-Maximilians-Universität Würzburg

KinderUni

Die KinderUni ist insbesondere für Schüler*innen der Grundschule als Enrichmentmaßnahme bedeutsam. Die KinderUni ist nicht als spezielles Programm der Begabtenförderung ausgerichtet. Da die Vorlesungen jedoch an Kinderfragen orientiert sind und eine große Vielfalt an Themenfeldern behandeln, eignen sie sich auch für besonders begabte Kinder (Fischer & Theurl-Weiler, 2008).

- Charité – Universitätsmedizin Berlin
- Humboldt-Universität zu Berlin
- Universität Bielefeld
- Technische Universität Braunschweig
- Technische Universität Chemnitz
- Technische Universität Dortmund
- Technische Universität Dresden
- Universität Hamburg
- Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
- Universität Jena
- Hochschule Landshut
- Universität Mannheim
- Ludwig-Maximilians Universität München
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster
- Universität Oldenburg
- Universität Rostock
- Universität des Saarlandes
- Universität Stuttgart
- Universität Hohenheim
- Universität Trier
- Eberhard Karls Universität Tübingen
- Julius-Maximilians-Universität Würzburg