

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	11
Danksagung	13
Teil I: Einleitung	15
1 Ausgangslage und Problemstellung	17
2 Zielsetzung und Konzeption	23
3 Aufbau und Überblick	25
Teil II: Theoretische Rahmung	29
4 Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem und Reproduktionsmechanismen	31
4.1 Historische Entwicklung	31
4.2 Gegenwärtiges Bildungssystem	37
4.3 Besonderheiten im Ruhrgebiet	44
5 Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten	48
5.1 Soziale und schulische Segregation (im Ruhrgebiet)	48
5.2 Standorttypisierung in Nordrhein-Westfalen	54
5.3 Begriffs Begründung und Versuch einer Definition	57
6 (Schüler*innen-)Stipendienprogramme in Deutschland	59
6.1 Allgemeine Komponenten	60
6.2 Auswahlkriterien und Anforderungen	62
6.2.1 Vorschläge, Gutachten, Empfehlungsschreiben	65
6.2.2 Zugang durch Lehrer*innen und damit verbundene Herausforderungen	66
6.3 Zusammensetzung der Stipendiat*innenschaft	75
6.4 Wirkung von Fördermaßnahmen und deren Bedeutung für die Begabungs- und Begabtenförderung	78
7 Begabung	83
7.1 Geschichtlicher Abriss und Ursprünge der Begabungs- und Intelligenzforschung	83
7.2 Versuch einer Definition der Begrifflichkeiten <i>Begabung</i> , <i>Talent</i> , <i>Hochbegabung</i>	85

7.3	Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Intelligenz	90
7.4	Kritik an Intelligenztests und am Intelligenzquotienten	92
7.5	Begabungsmodelle	98
7.6	Begabungsvorstellungen	117
7.7	Underachievement: Diskrepanz zwischen Begabung und erzielter Leistung	127
7.8	Abschließende Bemerkung und Plädoyer für einen erweiterten Begabungsbegriff	131
8	Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln	134
8.1	Antinomien des Lehrer*innenhandelns	135
8.2	Schulische Leistungsbewertung und -beurteilung	138
8.2.1	Leistung als soziale Konstruktion und Leistungsprinzip	138
8.2.2	Leistungs prozess bewertung in Schule	140
8.2.3	Kritik der Notengebung	142
8.2.4	Diagnostische Kompetenz mit Bezugsnormen	144
8.2.5	Schwierigkeiten in der Leistungsbewertung und -beurteilung	147
8.2.5.1	Beurteilungsfehler und Beurteilungstendenzen	147
8.2.5.2	Lehrer*innenerwartungseffekte und sich selbst erfüllende Prophezeiungen	149
8.2.6	Zusammenhang zwischen Leistung und Begabung	156
8.3	Begabungsgerechte Förderung und begabungsgerechtes Unterrichten	161
9	Das soziologische Konzept des Habitus	168
9.1	Ursprünge und Geschichte des Begriffs <i>Habitus</i>	168
9.2	Soziologie und Habituskonzeption Pierre Bourdieus	169
9.2.1	Habituskonzept nach Pierre Bourdieu	170
9.2.1.1	Definition: Der Habitus als Haltung/Körperhaltung	171
9.2.1.2	Genese des Habitus	172
9.2.1.3	Wandlungsprozesse des Habitus, Habitustransformationen und daraus folgende Konsequenzen	178
9.3	Habitus von Bildungsaufsteiger*innen	181
9.4	Lehrer*innenhabitus und schulische Passungsverhältnisse	185
Teil III: Forschungskontext und Ableitung der Forschungsfragen		203
10	Ansatz der NRW-Talentförderung	205
10.1	Das Programm NRW-Talentscouting	205
10.2	Das Schüler*innenstipendienprogramm <i>RuhrTalente</i>	208

11	Vorstudie des Forschungsvorhabens	213
12	Fragestellung der Untersuchung	216
13	Methodologische Überlegungen und Konzeption des qualitativ-empirischen Forschungsdesigns	217
Teil IV: Empirie		225
14	Datenerhebung	227
14.1	Das narrativ fundierte Interview mit strukturiertem Nachfrageteil. . .	227
14.2	Funktion, Konstruktion und Aufbau des Interviewleitfadens	229
14.3	Auswahl des Interviewsamples	231
14.3.1	Fallauswahl und Sampling	231
14.3.2	Übersicht über das Interviewsample	233
14.4	Rekrutierung, Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews	234
15	Datenaufbereitung	236
15.1	Transkription	236
15.2	Anonymisierung der Forschungsdaten, Datenschutz und Datensicherheit	238
16	Datenauswertung	241
16.1	Forscherische Selbstreflexion	241
16.2	Die Dokumentarische Methode	243
16.2.1	Methodologische Grundlagen und zentrale Begrifflichkeiten	243
16.2.2	Forscherische Grundhaltung	253
16.2.3	Forschungspraktische Umsetzung	254
16.2.4	Empirisch begründete Typenbildung	261
16.2.5	Zusammenfassender Überblick über das Auswertungsverfahren. . . .	268
17	Ergebnisse	269
17.1	Falldarstellungen	269
17.1.1	Vorbemerkung	269
17.1.2	Aufbau und Struktur	270
17.1.3	Amit Khan	272
17.1.4	Mehmet Bultan	279
17.1.5	Thomas Maurer	287
17.1.6	Friederike Thiel	294
17.1.7	Cara Bernhardt	301
17.1.8	Leila Elyounoussi	307
17.1.9	Darstellung der übrigen Fälle	316

17.2	Sinngenetische Typenbildung	350
17.2.1	Ausarbeitung einer Basistypik und dazugehöriger Vergleichsdimensionen	350
17.2.2	Typenübersicht	356
17.2.3	Typus I: Verwertbarkeit	360
17.2.4	Typus II: Herzblut	363
17.2.5	Typus III: Bedürftigkeit	366
17.3	Soziogenetische Überlegungen und Ausblick	370
17.4	Zentrale Ergebnisse	374
Teil V: Schluss		385
18	Verortung im wissenschaftlichen Diskurs	387
19	Reflexion des methodischen Vorgehens	393
20	Theoretische Anschlüsse und praxisrelevante Schlussfolgerungen	397
21	Forschungsdesiderate	402
22	Literaturverzeichnis	407
Abbildungsverzeichnis		436
Tabellenverzeichnis		437

Für Marcus

*„Leistung allein genügt nicht.
Man muss auch jemanden finden,
der sie anerkennt.“¹*

1 Zitat kann nach ausgiebiger Onlinerecherche nicht eindeutig, sondern verschiedenen Personen (u. a. Marcel Mart, Lothar Schmidt und Ludwig Wittgenstein) zugeordnet werden.

Geleitwort

Um die systematische Identifikation, Information, Beratung und Betreuung von Talenten unabhängig von der sozialen Herkunft zu verbessern und jungen Menschen vergleichbare Zugänge zu vorhandenen Ausbildungsmöglichkeiten in der akademischen und beruflichen Bildung zu eröffnen, hat das Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW) des Landes Nordrhein-Westfalen 2015 gemeinsam mit der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Recklinghausen Bocholt das NRW-Zentrum für Talentförderung am Standort Gelsenkirchen-Ückendorf gegründet.

Als Plattform für Talentförderung organisiert und begleitet das NRW-Zentrum für Talentförderung mit dem NRW-Talentscouting, dem Schüler*innenstipendium NRW Talente und den TalentKollegs innovative Formate zur intensiven Förderung von leistungsstarken und engagierten Schüler*innen insbesondere aus weniger privilegierten Verhältnissen. Zu den Aufgaben des Talentzentrums gehören neben der breitenwirksamen Ausweitung von Maßnahmen der Talentförderung für mehr Chancengerechtigkeit in Nordrhein-Westfalen und der Qualifizierung respektive Weiterbildung von NRW-Talentscouts, Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen auch die wissenschaftliche Aufbereitung von Fragestellungen zum Zusammenhang von Talentförderung und individuellen Aufstiegsprozessen.

Während eine langfristig angelegte wissenschaftliche Begleitstudie des NRW-Talentscoutings durch die Universität zu Köln und das Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) für Sozialforschung auf Basis quantitativer Methoden Wirkungen des Programms auf die Studienaufnahme von Abiturient*innen aus akademischen und nichtakademischen Milieus oder auf spezifische Aspekte wie bspw. die Wahl geschlechtsatypischer Studiengänge untersucht, konzentrieren sich die vom NRW-Zentrum für Talentförderung angestoßenen Forschungsprojekte komplementär dazu auf die Aufarbeitung von Fragestellungen z. B. zum professionellen Selbstverständnis von Talentscouts, zum Umgang etablierter Akteur*innen in (hoch-)schulischen Kontexten mit spezifischen Instrumenten der Talentförderung oder auch zum gemeinsamen professionell-pädagogischen Handeln von Talentscouts und Lehrer*innen mittels qualitativer Methoden.

Die bisherigen Erfahrungen der institutionalisierten Talentförderung in Nordrhein-Westfalen signalisieren, dass die Verbindung von innovativer Bildungsarbeit und Bildungsforschung als miteinander verzahnter Entdeckungs-

prozess organisiert werden kann, in dem bis dato kaum zugängliche empirische Settings wertvolle Anstöße für die weitere Professionalisierung der Talentförderung liefern können. Die vorliegende Dissertation von Franziska Sophie Proskawetz ist in diesem Rahmen als Pionierarbeit von besonderer Bedeutung. Sie liefert einerseits wertvolle Hinweise zum besseren Verständnis von Begabungen unter Lehrkräften und zur damit verbundenen Nutzung von Stipendien als Instrument der individuellen Förderung von Talenten aus weniger privilegierten Verhältnissen. Die Breite der von Franziska Sophie Proskawetz beschriebenen Begabungskonstrukte unter aktiven Lehrkräften signalisiert einen vielfältigen Blick auch auf solche Talente, die in etablierten Ansätzen der Begabungsförderung regelmäßig unterrepräsentiert sind. Diese Befunde legen nahe, dass die breit angelegte Förderung von Begabungen bei unterrepräsentierten Gruppen gelingen kann, wenn Lehrkräften entsprechende Instrumente in ihrem schulischen Alltag zugänglich gemacht werden. Andererseits zeigt die vorliegende Arbeit auf, dass sich an die reale Praxis der institutionalisierten Talentförderung angelehnte Forschungsarbeiten mit hoher wissenschaftlicher Qualität durchführen lassen.

Für die exzellente Betreuung des Promotionsvorhabens gebührt Frau Professorin Isabell van Ackeren-Mindl diesbezüglich ein besonderer Dank.

Marcus Kottmann, April 2023

Danksagung

Zahlreiche Personen haben zum Gelingen meiner Forschung beigetragen, ohne einige Menschen wäre meine Forschung jedoch nicht möglich gewesen. Mein besonderer Dank gilt folgenden Personen, die mich während der Bearbeitung meiner Dissertation unterstützt haben.

An erster Stelle gilt mein Dank Prof.in Dr. Isabell van Ackeren-Mindl, die die (überwiegend externe) Betreuung der Promotion bereitwillig übernommen hat, jederzeit ansprechbar gewesen ist, Feedback gegeben und mir die Möglichkeit geboten hat, das Thema immer wieder im größeren und kleineren Rahmen zu präsentieren und zu diskutieren.

Für die freundliche Übernahme der Zweitbetreuung danke ich Prof.in Dr. Kathrin Racherbäumer.

Außerdem gilt mein Dank Marcus Kottmann, der die *NRW-Talentförderung* (mit dem *RuhrTalente*-Stipendium) ins Leben gerufen und mir somit die Möglichkeit gegeben hat, einen kleinen Ausschnitt davon zu beforschen. Seine Anmerkungen und Ratschläge haben mich auf dem Weg zur fertigen Arbeit immer wieder neue Ansätze und Aspekte entdecken lassen.

Für die großartige Unterstützung möchte ich dem Team des Stipendienprogramms *RuhrTalente* und den Talentscouts der Westfälischen Hochschule danken. Sie waren mir bei der Auswahl der Interviewpartner*innen behilflich und haben bereitwillig Kontakte hergestellt.

Meinen studentischen Hilfskräften, die in der Phase der Fertigstellung der Arbeit engagiert und fleißig Literaturangaben recherchiert und für Aufgaben aller Art zur Verfügung gestanden hat, bin ich sehr dankbar.

Mein ganz besonderer Dank gilt den Lehrer*innen, die bereit gewesen sind, offen und ausführlich über ihren persönlichen Werdegang zu sprechen und mir die Geschichten von Schüler*innen zu erzählen, die sie für eine Förderung empfohlen haben.

Danken möchte ich außerdem dem Schreibclub von Barbara Budrich sowie den Mitgliedern der Forschungswerkstätten, denen ich mich in den letzten Jahren angeschlossen habe. Hier bin ich stets auf offene Ohren für meine Gedanken gestoßen.

Franziska Proskawetz, April 2023

Teil I: Einleitung

1 Ausgangslage und Problemstellung

Bildungsungleichheit allgemein und speziell im Ruhrgebiet

Bildungserfolg ist in Deutschland, auch über 20 Jahre nach der PISA-2000-Studie, immer noch stark von der sozialen Herkunft der Schüler*innen abhängig (Klemm, 2021; Reiss et al., 2018). Werden internationale Schulleistungsvergleiche im Rückblick betrachtet, fällt zudem auf, dass Defizite des deutschen Bildungssystems schon seit den ersten Vergleichsstudien in den 1960er- und 1970er-Jahren bekannt sind (van Ackeren et al., 2015, S. 133).

In Großstädten und in Ballungsräumen wie dem Ruhrgebiet fällt der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg jedoch besonders stark aus. Das Ruhrgebiet als größter Ballungsraum Deutschlands mit rund fünf Millionen Bewohner*innen unterliegt weiterhin einem Strukturwandel und ist mit besonderen Herausforderungen konfrontiert, die u. a. historisch zu erklären sind (DGB-Bezirk Nordrhein-Westfalen, 2019, S. 4). Im Regionenvergleich ist das Ruhrgebiet gekennzeichnet durch die geringsten durchschnittlichen Haushaltseinkommen sowie die höchste Armutsquote (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 249); 15 % aller Privathaushalte erhalten Transferleistungen (Jeworutzki & Schräpler, 2020, S. 17). Besonders die ehemaligen Arbeiterstadtteile sind geprägt von ökonomischen, sozialen, baulichen sowie Umwelt- und Bildungsproblemen (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 249). Von diesen Problemlagen sind u. a. auch die lokalen Schulen betroffen.

Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten im Ruhrgebiet

„Häufiger als im übrigen Nordrhein-Westfalen sind Schulen in der Metropole Ruhr durch herausfordernde Rahmenbedingungen charakterisiert“ (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 251). Besonders im nördlichen Ruhrgebiet können viele Schulen – oft als *Brennpunktschulen* oder *Schulen in schwierigen Lagen* stigmatisiert – nach dem Standorttypenkonzept² dem Standorttyp der Stufen 4 und 5 zugeordnet werden. Dies sind die Standorte mit den größten sozialen Herausforderungen. An den Schulstandorten der Stufen 4 und 5 haben

2 Das Standorttypenkonzept dient einem fairen Vergleich bei Lernstandserhebungen. Seit 2020/21 wird der neue schulscharfe Sozialindex eingeführt, der nachfolgend (siehe Kapitel 5.2) zwar erwähnt wird, für die Erhebung der vorliegenden Studie allerdings nicht mehr einbezogen worden ist.

mehr als 50 % der Schüler*innen einen Migrationshintergrund; im Umfeld dieser Schulen ist durchschnittlich jede*r fünfte Anwohnende Arbeitslosengeld-II-Empfänger*in (QUA-LiS NRW, 2017, S. 2). Rahmenbedingungen des Lernens sind hier besonders herausfordernd (Bellenberg, 2020, S. 96), was u. a. sowohl an dem im Ruhrgebiet als auch im übrigen Nordrhein-Westfalen höheren Anteil unbesetzter Lehrer*innenstellen liegt (Bellenberg, 2020, S. 103–106).

Seit PISA haben die Probleme dieser Schulen zwar erneut Aufmerksamkeit bekommen (Helbig & Nikolai, 2019, S. 1), sind aber bislang nur wenig erforscht (Bremm et al., 2016, S. 324). Im Folgenden sollen diese Schulen als *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* (eine Definition hierzu folgt im späteren Verlauf der Arbeit in Kapitel 5.3) bezeichnet werden.

Doppelte Benachteiligung der Schüler*innenschaft und Unterrepräsentation in Stipendienprogrammen

Obwohl „die Freiheit der Schulwahl keine unmittelbaren Schlussfolgerungen zum Zusammenhang zwischen der Lage der Schule und der SchülerInnenkomposition^[3] zulässt“ (Bremm et al., 2016, S. 325), werden die Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten häufig von Schüler*innen aus dem Schulumfeld, also Schüler*innen, die in weniger privilegierten⁴ Familien aufwachsen, besucht. Zudem besteht ein enger Zusammenhang zwischen einer benachteiligten sozialen Lage der Schule und einer negativen schulischen Performanz (Helbig & Nikolai, 2019, S. 3). Bildungserfolg ist somit herkunftsabhängig sowie abhängig vom sozialen Umfeld der Schule – wobei diese beiden Faktoren miteinander korrelieren. Folglich sind Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen oft doppelt benachteiligt.

Diese doppelte Benachteiligung schlägt sich u. a. auch in der Unterrepräsentation von Schüler*innen in Stipendienprogrammen und Begabtenförderungswerken nieder: Obwohl Begabung und Intelligenz in der Gesellschaft normalverteilt sind (Baudson, 2020, S. 53; dazu auch Kiziak et al., 2011, S. 6, ausführlicher in Kapitel 7), sind Schüler*innen aus benachteiligten Lagen dort seltener als Stipendiat*innen vertreten. Wenngleich Begabtenförderungswerke ausdrücklich Schüler*innen unabhängig ihrer Herkunft fördern wollen (Studienstiftung des deutschen Volkes, 2017, S. 7, 2022, S. 15; dazu auch Kalmbach, 2018, S. 28; Kriegesmann, 2018, S. 31, S. 44), werden vergleichsweise

3 Es wird angenommen, dass an dieser Stelle versehentlich nicht gegendert worden ist.

4 *Weniger privilegiert* und *benachteiligt* werden in der vorliegenden Arbeit synonym genutzt. Darunter werden sowohl Schüler*innen gefasst, die aus Elternhäusern ohne (akademische) Vorbilder stammen als auch Schüler*innen, die in Risikolagen aufwachsen.

wenige Schüler*innen, die in sozialen, finanziellen und/oder kulturellen Risikolagen⁵ aufwachsen oder aus Elternhäusern ohne (akademische) Vorbilder stammen, durch Lehrer*innen in Stipendienprogramme empfohlen⁶ (Stamm, 2009, S. 27). Darüber hinaus bewirbt sich diese Schüler*innengruppe unterdurchschnittlich häufig um Stipendien und hat gleichzeitig geringere Aussicht, ein Stipendium zu erhalten (Kriegesmann, 2018, S. 38). Folglich stammten 2016 beispielsweise nur knapp 31 % der Stipendiat*innen der *Studienstiftung des deutschen Volkes* aus nichtakademischen Elternhäusern, knapp 19 % hatten einen Migrationshintergrund und 8 % der Aufgenommenen waren Fachhochschulstudierende (Studienstiftung des deutschen Volkes, 2017, S. 30, S. 37). Bis 2021 haben sich diese Zahlen nur geringfügig verschoben (Studienstiftung des deutschen Volkes, 2022, S. 173). Da zur (Fach-)Hochschulreife führende Schulen eigene Vorschlagsrechte für die Studienstiftung besitzen, findet eine Vorselektion der Schüler*innen durch die Schulen statt. Unter den auf diesem Weg vorgeschlagenen Schüler*innen entstammen nur 15,4 % Familien mit niedriger Bildungsherkunft, was möglicherweise darauf hinweist, dass in Schule „Mechanismen greifen bzw. wirksam werden, die zu einer geringeren Berücksichtigung dieser Klientel führen“ (Kriegesmann, 2018, S. 32, S. 38).

Gerade diejenigen Schüler*innen, die von einer Förderung durch Stipendienprogramme und Begabtenförderungswerke voraussichtlich auf ihrem weiteren Lebensweg besonders profitieren könnten, müssen oft darauf verzichten, während diese Förderung vor allem Schüler*innen aus privilegierten Familien und an Schulen in privilegierteren Lagen zukommt.

Mögliche Erklärungsansätze

Lernerfolg von Schüler*innen ist neben ihren kognitiven Fähigkeiten und sozialen Herkunftsn auch von schulexternen Bedingungen wie dem sozialräumlichen Umfeld der Schule und der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft abhängig. Zudem sind schulinterne Bedingungen, etwa Schulleitungshandeln und eine positive Schul- und Unterrichtskultur, weitere Einflussfaktoren (Helbig & Nikolai, 2019, S. 3). „Auf der Ebene der Einzelschulen konnte gleichwohl

5 Definition nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung: „Die Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern lassen sich anhand einiger Strukturmerkmale der Familien, etwa dem Bildungsniveau, dem sozioökonomischen Status und der Erwerbsbeteiligung der Eltern, beschreiben. Hieraus können 3 Arten von Risikolagen abgeleitet werden: die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, die soziale sowie die finanzielle Risikolage“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 27).

6 Dieses Problem tritt auch international, u. a. in den USA, auf (z. B. Borland et al., 2000, S. 27; z. B. Reis & Renzulli, 2004, S. 121).

in der Schulforschung auch gezeigt werden, dass Schulen mit schwach entwickelter Schulqualität herkunftsbedingte Benachteiligungen verstärken, Schulen mit hoher Qualität diese abmildern können. Der Schulstandort muss offensichtlich keine schicksalshafte Bedeutung haben: So gelingt es an sogenannten erwartungswidrig guten Schulen in schwieriger sozialer Lage trotz hoher Belastungsfaktoren, schulische Leistungen auf überdurchschnittlichem Niveau zu befördern und eine gute Passung zwischen Kontextmerkmalen und schulischen sowie unterrichtlichen Handlungsstrategien zu erreichen“ (van Ackeren et al., 2015, S. 117; dazu auch Racherbäumer et al., 2013b).

Mögliche Erklärungsansätze für die Unterrepräsentationen von Schüler*innen aus wenig privilegierter Herkunft in Begabtenförderungswerken und Stipendienprogrammen sind deshalb u. a. in den Schulen und bei den Lehrer*innen selbst zu suchen: So führen die Einstellungen und Werthaltungen von Lehrkräften im Allgemeinen eher dazu, dass Schüler*innen aus weniger privilegierteren Lagen seltener in Stipendienprogramme empfohlen werden (z. B. Stamm, 2009, S. 52). Außerdem würden Lehrpersonen Schüler*innen oft aufgrund sehr guter Noten für begabt halten und den individuellen Lebenskontext, in dem die Schüler*innen aufwachsen und Fähigkeiten wie soziale Aufmerksamkeit, sprachliche Kreativität, Risikobereitschaft, Humor und Ausdrucksstärke entwickeln, wenig beachten (Stamm, 2009, S. 60).

Unerschlossene Begabungs- und Leistungsreserven im Ruhrgebiet

„Schulen sind immer in soziale und sozialräumliche *Kontexte* [Hervorhebung im Original] eingebettet und werden durch diese geprägt“ (van Ackeren et al., 2015, S. 116). Besonders an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten im Ruhrgebiet, die durch vielfältige sozioökonomische Herausforderungen geprägt sind, scheinen die Potenziale von Schüler*innen noch nicht vollständig erschlossen worden zu sein – auch aufgrund des (künftigen) Arbeits- und Fachkräftemangels erscheint dies problematisch (z. B. Kiziak et al., 2011, S. 3). Darauf weist auch BELLENBERG im *Bildungsbericht Ruhr* hin: „Nur durch zusätzliche Investitionen in die Köpfe der jungen Menschen lässt sich ihr Potenzial z. B. für den Fachkräftebedarf als Motor des Strukturwandels nutzbar machen“ (Bellenberg, 2020, S. 135). VAN ACKEREN et al. plädieren dafür, gerade „in der Zusammenschau solcher regionaler und kleinräumlicher Ungleichheiten [...] unerschlossene Talente und Potenziale – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion sowie Bildungsbiographie und Einkommen der Eltern, gezielt zu entdecken und spezifisch zu fördern, um

Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe [zukünftig] unabhängig vom sozialen Hintergrund zu fördern“ (van Ackeren et al., 2015, S. 80).

Maßnahmen

Wie aufgezeigt werden konnte, stehen Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten besonderen Herausforderungen gegenüber. Mehr als an anderen Schulen müssen Schulleitungen, Lehrer*innen und weitere schulische Akteur*innen den ungünstigen Lernvoraussetzungen an diesen Schulen begegnen, Zeit investieren und sich mit hohem pädagogischen Engagement in den Schulalltag einbringen. Nur auf diesem Wege können fehlende Unterstützungsmöglichkeiten der Familien sowie mangelnde bildungsrelevante Ressourcen kompensiert werden (van Ackeren et al., 2021, S. 17). Besonders die Beforschung von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten und ihren Akteur*innen ist relevant, um dazu beizutragen, langfristig Bildungschancengleichheit zu erhöhen (dazu auch van Ackeren et al., 2021, S. 17):

Neuere Projekte wie der Schulversuch *Talentschulen* der Landesregierung Nordrhein-Westfalens erproben exemplarisch die „Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg an Schulstandorten mit besonderen Herausforderungen“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.)), indem insgesamt 60 Schulen in Nordrhein-Westfalen mit zusätzlichen Ressourcen und weiteren Angeboten ausgestattet werden, sodass die Schulen ein „besonderes fachliches Förderprofil aus- oder aufbauen können“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.)), attraktiver werden und an den Standorten ein positiver Beitrag zur Quartiersentwicklung geleistet werden kann. Der Start der ersten 35 Schulen erfolgte im August 2019, weitere 25 Schulen folgten im August 2020 (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.)).

Der vom BMBF finanzierte interdisziplinäre Forschungsverbund *Leistung macht Schule* (LemaS),⁷ der sich aus Wissenschaftler*innen von bundesweit 16 Hochschulen zusammensetzt und mit 300 Schulen aus dem Primar- und Sekundarbereich kooperiert, setzt sich seit 2018 das Ziel, die Förderung von leistungsstarken und potenziell besonders leistungsfähigen Schüler*innen nachhaltig zu verbessern (Weigand, 2020, S. 13–15): „Die [auf insgesamt zehn Jahre angelegte] Initiative basiert auf dem Grundsatz, dass Potenzialentfaltung und Leistungsförderung für alle Schülerinnen und Schüler ein selbstverständ-

7 Website zur Initiative: www.leistung-macht-schule.de (letzter Zugriff am 18.06.2022).

licher Auftrag jeder Schule ist. Das übergreifende bildungspolitische Anliegen ist die Herstellung von Chancengerechtigkeit“ (Weigand, 2020, S. 15).

Ebenso sollen praxisorientierte Initiativen wie die *NRW-Talentförderung*, im Rahmen dessen die vorliegende Arbeit entstanden ist, mit dem *NRW-Talent-scouting*, dem Stipendienprogramm *RuhrTalente* und den *TalentKollegs Ruhr* dazu beitragen, Chancengerechtigkeit zu vergrößern (für eine ausführliche Darstellung siehe Kapitel 10 *Ansatz der NRW-Talentförderung*). KIZIAK et al. (2011) beispielsweise sehen in der Förderung durch Stipendienprogramme eine Chance, „herkunftsbedingte Benachteiligungen [...] auszugleichen [und] brachliegende Potenzial[e] besser auszuschöpfen“ (Kiziak et al., 2011, S. 2).

„Lehrkräfte in Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sind folglich besonders gefordert, Schülerinnen und Schüler zum einen in ihrer Leistungsentwicklung zu unterstützen und zum anderen Mikromechanismen der inner-schulischen Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit über Interaktion und Kommunikation zu reflektieren und aufzubrechen“ (Bremm et al., 2016, S. 332). Bei der Bekämpfung fehlender Chancengerechtigkeit scheinen vor allem sie (dies wird sich im Verlauf der Arbeit verstärkt zeigen; siehe Teil II: Theorie) eine herausragende Rolle zu spielen. Speziell die Lehrer*innengruppe, die Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen bereits aktiv fördert, indem sie sie für Stipendienprogramme empfiehlt, wird dabei in der vorliegenden Arbeit genauer untersucht. Dies dient dazu, Erkenntnisse darüber zu erhalten, was diese Gruppe eventuell besonders auszeichnet.