

# ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Nicolle Pfaff

Interner Titel: Begabungsbezogene Orientierungen an Bildungserfolg  
– Erklärungsmuster für Bildungsungleichheit im deutschen Schulsystem

Methodische Ausrichtung: Dokumentarische Methode

Quelle: Pfaff, N. (2012). Begabung vs. Engagement - Bildungsbezogene Orientierungen von Lernenden in zwei Schulsystemen am Übergang von der Kindheit in die Jugend. In Krüger, H.-H. , Deinert, A. & Zschach, M. (Hrsg.), *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen: Budrich.

Mit freundlicher Genehmigung des Budrich Verlages.

[http://www.budrich-verlag.de/pages/frameset/reload.php?ID=696&requested\\_page=%2Fpages%2Fdetails.php](http://www.budrich-verlag.de/pages/frameset/reload.php?ID=696&requested_page=%2Fpages%2Fdetails.php)



## **Nutzungsbedingungen:**

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

---

Hinweis: der Fall kann gemeinsam gelesen werden mit:

[„Bildungserfolg als Resultat von Engagement – Erklärungsmuster für Bildungsungleichheit im brasilianischen Schulsystem“](#)

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Ganz andere grundlegende Orientierungsfiguren dominieren zunächst in der ersten Untersuchungswelle der untersuchten Lernenden in kontrastierenden Bildungsmilieus in Deutschland. Generell unterliegt deren Sichtweise auf Bildungserfolg sowie auf die Platzierung im Bildungssystem dabei der Vorstellung von individueller Begabung.

Besonders auffällig findet sich diese Figur bei der Gymnasiastin Nadja Tafel (für eine ausführliche Falldarstellung vgl. Deppe 2008), die ihre Schulerfahrungen im Erstinterview u.a. folgendermaßen bilanziert:

*„dass ich also ich hab dann schon Ende der ersten Klasse hab ich dann immer schon so 'n bisschen angefang' den Stoff von der zweitn Klasse dann ebn schon zu machen [...] dann (.) hat (.) ebn also meine Lehrerin hat dann irgnwie (2) äh (2) na ja (.) sozusagn Mama und Papa das Angebot gemacht, //holt Luft// dass ich dann eben die dritte Klasse überspringe [l: hm-hm] und ja das (2) ja da ham wir dann ebn auch gemacht, und dann hab ich irgnwie die dritte Klasse übersprung□“  
(l: Nadja 2006, D, Gymnasium, 1041-1057, gekürzt).*

Gleichwohl Nadja ihre schulischen Erfolge als Resultat von Lernprozessen und der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Wissensinhalten beschreibt (z.B. „bevor ich in die Schule gekomm bin hab' ich immer schon also hab ich natürlich schon das Alphabet gelernt“ (l: Nadja 2006, D, Gymnasium, 1009ff.)), werden diese auf der Darstellungsebene als „natürliche“, nicht weiter erklärungsbedürftige Leistungen präsentiert. Dahinter steht eine Orientierung, die sich auf ein Konzept der ‚Naturbegabung‘ beruft, auf deren Grundlage die Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen kein Problem darstellt. Im Gymnasium macht Nadja kontrastierende Erfahrungen, die sie im Interview in der siebenten Jahrgangsstufe wie folgt thematisiert:

*„wobei jetz im Gymnasium wenn man da irgndwie inner Arbeit ähh schlecht is oder das eben nich gut konnte dann (.) äh (.) naja (.) dann hat ma n Problem weil das geht dann ja auch in die Note mit ein und wenn man (.) dann äh eine Arbeit (.) schreibt oder zwei im Schuljahr [l: hm] oder bei den Hauptfächern [l: hm-hm] dann vier [l: hm] im ganzn (.) n dann naja □//schnieft/□□[l: °□°] wird das problematisch wenn man das dann nich kann, und (2) da muss man dann durch das Mündliche das wieder gut machen aber (.) wenn man das nich kann kamer das natürlich auch beim Mündlichen meistens nich so viel beitragen“  
(l: Nadja 2008, D, Gymnasium, 1127-1141).*

Neben der Erfahrung, dass sie nicht alle schulischen Anforderungen problemlos bewältigen kann, verstärkt sich bei ihr die Orientierung an dem Konzept der Begabung als Erfolgsbedingung insofern als sie, wenngleich in unpersönlicher Form, zwischen Inhalten unterscheidet, bei denen über eine hohe Kompetenz verfügt wird und solchen, welche jemand „nich kann“. Den zentralen Bezug ihrer Thematisierung schulischer Leistungen bildet dabei die institutionelle Bewertungsform der Noten, deren Zustandekommen sie genauer beschreibt als die Anstrengungen, die sie unternimmt, um das zum Bestehen notwendige Wissen zu erlernen. Jenseits des von ihr als ‚normal‘ angesehenen Engagements für schulischen Erfolg bildet das Begabungskonzept damit auch in der zweiten Untersuchungswelle für Nadja eine wichtige Orientierung.

In differenzierterer Form kann der Umgang mit Begabungskonzepten dagegen bei einigen anderen Lernenden im deutschen Sample nachgezeichnet werden. So ergibt sich in einigen Fällen im Längsschnitt von der fünften zur siebenten Klassenstufe ein Wandel von stärker durch auf Begabung rekurrierenden Erklärungsfiguren für Schulleistungen hin zu Konzepten von Engagiertheit, wie sie auch im brasilianischen Sample rekonstruiert wurden. Dies zeigt sich beispielsweise bei dem Gymnasiasten Burkhard, der in der ersten Erhebungswelle seine schulischen Leistungen in der Grundschule analog zu Nadja als Vorgeifen im Unterrichtsstoff beschreibt:

*„ja und ich war och immer (viel) in der Ersten bloß ich war immer schon mit n paar andern immer schon die Wei- der Weiteste [l: hm] na wir durften dann in der Ersten schon immer ma mit in die Zweite also schon Mal rechnen in der Zweiten in de Dritte und von der Drit- ten in der Vierten, aber nich übersprungen sondern immer ma so n bisschen rein, aber ich hätt se o überspringen könn also das wär kein Problem gewesen“*

*(l: Burkhard 2006, D, Gymnasium, 275-281).*

Insbesondere im Kontrast zu den brasilianischen Lernenden fällt hier auf, dass Burkhard seine Leistungen nicht ursächlich erklärt, sondern als gegebene Erfahrung in seine Schullaufbahn einbettet. Dabei verortet er sich in einem Wettbewerb der Lernenden mit überdurchschnittlichen Leistungen. Vor allem im Vergleich seines Lernpotenzials mit jenen Schülerinnen und Schülern, die wegen herausragender Schulleistungen Jahrgangsstufen überspringen, wird deutlich, dass er sich zu Beginn seiner Gymnasialzeit selbst als besonders begabten Lernenden sieht. Neben der Funktion der Selbstverortung im Feld der Schule dienen Orientierungen an Konzepten der Begabung Burkhard auch zur Beschreibung und Systematisierung der schulischen Gleichaltrigengruppe:

*„naja und alle die neu in de Schule gekomm sind, das warn dann immer auch solche in Anführungszeichen Prügelknaben [l: hm] immer off de b gegang und in in sin auch manchmal von der b welche abgesprung und das warn dann grad die Klugen, ja? Und da war dann dieser ganze Abschaum von na ja nicht Abschaum aber die ganzen schlechten Schüler die warn alle in der b“*

*(l: Burkhard 2006, D, Gymnasium, 386-373).*

In der Unterscheidung zwischen „Prügelknaben“ und „Klugen“ sowie in der Wertung von Lernenden, die die schulischen Leistungserwartungen nicht erfüllen als „Abschaum“, findet sich eine analoge Orientierung der Erklärung von Schulleistungen als Resultat von Begabung und Disziplin, wie sie Burkhard bei sich selbst zur Anwendung bringt. Neben den dominant in den Blick genommenen Schulleistungen nimmt er auch eine grundlegende Schulaffinität sowie die Anpassung an schulische Verhaltenserwartungen zum Kriterium der Einordnung von Mitschülern. Insbesondere die Beschreibung Gleichaltriger anhand deren schulischer Leistungen findet sich auch zwei Jahre später in der siebten Jahrgangsstufe, in der Burkhard erneut befragt wurde:

*„der möchte immer ein auf cool machen und so aber der is och naja der hat och schlechte Noten [l: hm] also (.) ich gloob der is ich weeiß gar nich ob der auch Leserechtschreib- schwäche oder so hat oder Nachteilsausgleich weiß ich jetz nich glaube nein aber (2)“*

*(l: Burkhard 2008, D, Gymnasium, 1009-1013).*

Die Einschätzung des Klassenkameraden bezieht sich zunächst auf sein Verhalten innerhalb der Peergroup und wird im Weiteren auf seine Schulleistungen ausgeweitet. Diese Erläuterungen, insbesondere die erklärenden Deutungen, die dem Mitschüler eine Lernstörung unterstellen und ihn mit einem Mechanismus der speziellen Förderung der Institution Schule<sup>2</sup> in Verbindung bringen, nutzen vordergründig erneut das Konzept der Begabung als Erklärungsfolie für leistungs-

und verhaltensbezogene Merkmale Einzelner. An anderer Stelle erklärt Burkhard jedoch:

*„genau obwohl ich eigentlich nich sag ma man kann das halt lern (.) ich find das (eigentlich-komisch) Leserechtschreibschwäche ich mein was heißt das? ich mein das Lesen is ja nun nich von Anfang fürn Menschen vorgesehn (weeßte) sag ich ma es gibt ja Leute den schmeckt zum Beispiel was nich [!: hm] aber ich meine das Lesen das das kann man ja nich gleich (.) das lernt man ja von örgendjemanden [!: hm] und aber das is dann irgendwie dann muss ja ne Krankheit sein die von nem Lehrer verursacht wird sach ich ma“  
(I: Burkhard 2008, D, Gymnasium, 982-992).*

An dieser Ausführung zu Lernschwächen wird ersichtlich, dass die Erklärungsfigur der mangelnden Begabung für ihn keine Gültigkeit besitzt, sondern er grundsätzlich von einer ‚Lernbarkeit‘ schulischer Grundkompetenzen ausgeht. Damit dokumentiert sich bei Burkhard ein Orientierungswandel, der schulische Leistungen, analog zu den brasilianischen Fällen eher als Resultat von bildungsbezogenem Engagement deutet, das, wie der Abschluss seiner Äußerungen zeigt, über die Profession des Lehrenden auch die Institution Schule mit in die Verantwortung nimmt. Ganz analog erklärt Burkhard in der zweiten Untersuchungswelle auch seine eigenen Leistungsvorsprünge gegenüber Mitschülern im Fach Informatik, wo ihm der Lehrer außerschulische Lernangebote anträgt:

*„mal n bisschen was für die schlauerer Leute (.) weil im Infountericht da mach ich sowieso nich mehr die Aufgaben die da vorn oder die der bei den normaln Leuten abfragt“ (I: Burkhard 2008, D, Gymnasium, 1229-1240).*

Mit der Selbstdeutung als einer der „schlauerer Leute“ bleibt zwar ein grundlegendes Konzept von Begabtheit im Sinne kognitiver Leistungsfähigkeit bestehen. Seinen Wissensvorsprung in dem Unterrichtsfach deutet Burkhard jedoch anders als in der ersten Untersuchungswelle nicht mehr ausschließlich in dieser Form der natürlichen Fähigkeiten, sondern in erster Linie als Resultat jahrelanger Auseinandersetzung mit den Inhalten im Kontext familialer Wissensvermittlung –

*„ja Informatik is mein Leben also ich bin ja auch von klein auf mit den Dingen aufgewachsen mit den Computern“ (I: Burkhard 2008, D, Gymnasium, 1243f.).*

Auch bei Lernenden in anderen Bildungsmilieus kann dieser Wandel von der Orientierung an einem Begabungskonzept hin zu einer Orientierung an Engagement beobachtet werden. Dazu gehört beispielsweise die Gesamtschülerin Chantal Hohmann (vgl. für ein ausführliches Portrait Zschach 2008a), deren zentralen Referenzpunkt bereits in der ersten Untersuchungswelle eine Lernschwäche bildet:

*„einklich wäre ich auf Realschule gekomm nur weil ich ne Matheschwäche hab (.) ähm vom Zeugnis her war ich total gut also da hätt ich schschon auf Realschule gekomm (.) können [...] aber ähm halt wegen meiner Matheschwäche ähm wenn ich das auf der Real- schule dann nich geschafft hätte weils dann auch schwerer wird und so [!: hm] und hätt ich es da dann nich geschafft wär ich ähm sofort auf Hauptschule gekomm und dafür bin ich ja jetzt zu gut und dann ham se ham wir uns hierhin geschickt“*

(I: Chantal 2006, Gesamtschule, 774-788, gekürzt).

In der Interviewsequenz erläutert Chantal die Bildungsentscheidung ihrer Eltern für die Gesamtschule als weiterführende Schulform mit Verweis auf eine Lernschwäche, die ihr den Zugang zu der von ihr höher geschätzten Realschule verwehrt. Die angesprochene Dyskalkulie fungiert dabei als zentrale Grundlage ihrer Deutung von Lernerfolgen und zugleich als Grenze des von ihr erreichbaren Bildungsabschlusses. Die Familie reflektiert vor dem Hintergrund des Umgangs mit Leistungsschwächen im deutschen Bildungssystem sehr realistisch die Chancen, die mit dem Besuch einer integrierten Schulform verbunden sind und die vor allem in der Vermeidung unnötiger leistungsbezogener Diskriminierungen und Abstufungen bestehen. Das von Nadja in der ersten Welle auf ihre besonderen schulischen Leistungen und erst in der zweiten Befragung auf Erfahrungen schulischen Scheiterns angewandte Begabungskonzept dient hier als zentrale Legitimation von Misserfolgen. Dies bleibt bei Chantal mit Bezug auf die Lernschwäche auch in der zweiten Untersuchungswelle erhalten:

*„also in Englisch da will ich jetzt Nachhilfe von mir selber aus bekommen weil (.) //seufzt// ich sachs jetzt einfach mal so fast in den Arbeiten hab ich also in der letzten hab ich nur ei- eigentlich fast alles abgekuckt weil ich kann das nicht so auf deutsch verstehen so richtig und deshalb hab ich zu meiner Mama gesagt ich möchte von mir aus selber Nachhilfe nehmen [...] mh ja und ne Matheschwäche hab ich ja auch und da geh ich jetzt auch (.) das ist keine richtige Nachhilfe das is in Dortmund (.) so ähm vonner Caritas sind so (.) das ist so ne richtige für Diskakulie so was ähm macht eigentlich auch Spass (3)“*

(I: Chantal 2008, D, Gesamtschule, 792-797, gekürzt).

Hier dokumentiert sich ein ihr Umgang mit schulischen Misserfolgen, der auf deren Überwindung setzt. Die Lernschwäche im Fach Mathematik wird dabei analog zu Lernproblemen im Fach Englisch als in außerschulischen Bildungssettings zu behandelnde wahrgenommen. Chantal wird damit einerseits selbst aktiv und deutet mangelnde Bildungserfolge nicht mehr ausschließlich als Resultat einer spezifischen Begabung, sondern auch als Ausdruck mangelnden Engagements –

*„weil ich bin geb ich selber zu ich bin wirklich zu □ faul um zu lernen □□ vor allem Englisch Vokabeln“ (I: Chantal 2008, D, Gesamtschule, 792f.).*

Ein ganz ähnlicher Wandlungsprozess findet sich bei dem Sekundarschüler Kevin Ottnitschke (vgl. Zschach 2008b im ausführlichen Portrait), der im Kontext der ersten Untersuchungswelle ebenfalls im Zusammenhang mit der Thematisierung des Schulübergangs zwischen Grund- und Sekundarstufe I auf individuelle Begabungen rekurriert –

*„es sin viele ofs Gymnasium jejang Roger Thiele Lennart Osterfeld alle die die mit den (.) juten Fähigkeitn die das alles gönn“*

(I: Kevin 2006, D, Sekundarschule, 682ff.).

Für Kevin sind, analog zu Burkhard und Chantal die Zuordnungen Einzelner zu verschiedenen Schulformen Ausdruck spezifischer individueller Begabungen. Dies ist anders zum Zeitpunkt der zweiten Befragung rund zwei Jahre später, als Leistungsdifferenzen zwischen Lernenden für ihn kaum noch Thema sind, sondern nur noch allgemein im Sinne schulischer Verhaltenserwartungen verhandelt werden:

*„ähm sechste Klasse woar eijntlich wie de fünfte Klasse genau woar alles in Ordnung ähm Fächer alle Lehrer woarn zufriedn aso na jut außer Mathe woarn mer bisschen fauler gewoarn ar (aber) in dor siemtn da fings dann schon an“  
(I: Kevin 2008, D, Sekundarschule, 17-20).*

In dem Verweis auf weniger Engagement im Fach Mathematik wird die Erfüllung schulischer Leistungserwartungen in Form von kollektivem Engagement als Teil des mit der Schülerrolle verbundenen Verhaltensrepertoires verhandelt. Vorstellungen von Begabung kommen dabei nicht mehr explizit zum Ausdruck.

Deutlich wird im Vergleich der vorgestellten Fälle, dass das Begabungskonzept den untersuchten Lernenden zur Erklärung eigener und fremder Bildungserfolge und -misserfolge dient und dabei als eine zentrale Legitimationsfigur jenseits persönlichen Engagements fungiert. Zugleich deutet sich auch an, dass die Anwendung des Begabungskonzepts insbesondere an niedriger qualifizierenden Schulformen vor allem vor dem Hintergrund der Differenzierung der Schülerschaft am Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulformen für die Lernenden eine besondere Relevanz besitzt. Darüber hin- aus scheinen, wie auch bei den untersuchten brasilianischen Lernenden, spezifische Bildungsmilieus in unterschiedlichem Maße Vorstellungen von kognitiver Begabung und Engagement für die Schule mitzuprägen. Diesem Aspekt soll im nachfolgenden Abschnitt in einem kultur- und milieuvergleichenden Zugriff differenzierter nachgegangen werden, bevor die Befunde abschließend in den Kontext des Forschungsstandes eingebettet werden.

#### **Fußnote:**

[1] Gomolla und Radtke (2004) weisen darauf hin, dass insbesondere spezifische Förderstrukturen und Angebote innerhalb von Bildungsinstitutionen zu Mechanismen institutioneller Diskriminierung werden können, so sie durch die Institution nicht spezifisch gerahmt sind.

#### **Literaturangaben:**

Deppe, U.: Nadja Tafel – erfolgreiche Schülerin mit musikalischer Freundesgruppe im christlich-akademischen Milieu. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills 2008, S. 37-56

Zschach, M.: Chantal Hohmann – Gesamtschülerin und Funkenmariechen mit schulischer Freundinnengruppe. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills 2008a, S. 118-137

Zschach, M.: Kevin Ottnitschke – schuldistanziertes Landkind mit informeller Peergroup. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/ Farmington Hills 2008b, S. 138-157

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Pfaff, N.: Begabungsbezogene Orientierungen an Bildungserfolg  
– Erklärungsmuster für Bildungsungleichheit im deutschen Schulsystem  
In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos//pfaff\\_bildungsungleichheit2\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//pfaff_bildungsungleichheit2_ofas.pdf),  
Datum des letzten Zugriffs 06.09.2015