

Schwermann, Anna; Seitz, Simone

Handlungsspielräume und Rollen von Eltern in der Begabungs- und Leistungsförderung

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 303-309



Quellenangabe/ Reference:

Schwermann, Anna; Seitz, Simone: Handlungsspielräume und Rollen von Eltern in der Begabungs- und Leistungsförderung - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 303-309 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-267023 - DOI: 10.25656/01:26702; 10.35468/5993-35

<https://doi.org/10.25656/01:26702>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Anna Schwermann und Simone Seitz

Handlungsspielräume und Rollen von Eltern in der Begabungs- und Leistungsförderung

1 Einleitung

Der Beitrag erkundet die Handlungsspielräume von Eltern in der Begabungs- und Leistungsförderung und beleuchtet diese hinsichtlich ihrer machtbefugten Verstrickungen. In diesem Zusammenhang wird nach fallübergreifenden Rollen gefragt, die Eltern im Kontext von Begabungs- und Leistungsförderung spielen (vgl. Goffman 2021), und danach, wie sie sich mit den angenommenen Rollen im „Machtraum“ Begabungsförderung bewegen. Die dargestellten Ergebnisse stammen aus einer sich im Abschluss befindenden Studie mit wissenssoziologischem (vgl. Knoblauch 2014) und machtkritischem Zuschnitt (vgl. Bourdieu 2000; Foucault 2005) bezüglich der handlungsleitenden Orientierungen von Eltern. Die Erforschung ebenjener Elternperspektiven begründet sich in der Relevanz von Eltern für den (schulischen) Bildungsverlauf ihrer Kinder (vgl. Helsper, Kramer & Tiersch 2014). Die Studie ist an das Forschungsprojekt „Leistung macht Schule“ („LemaS“ 2018–2023) angegliedert, in dem am Projektstandort Paderborn die Perspektiven (außer-)schulischer Akteur*innen beforscht werden, um differenzsensible Räume der Schulentwicklungsberatung gestalten zu können (vgl. Kaiser, Friedberger, Horst, Schwermann & Seitz 2022; Friedberger, Kaiser, Kottmann & Schwermann 2023, i. D.).

2 Relevanz

Auf bildungspolitischer Ebene erfolgte eine entscheidende Relevanzsetzung des Themenfeldes auf nationaler Ebene durch den KMK-Beschluss zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler (2016), infolgedessen die länderübergreifende Initiative „Leistung macht Schule“ gegründet wurde. Die Initiative überschneidet sich zeitlich mit den Rezeptionsdynamiken um die internationale Inklusions-Agenda, u. a. getragen durch die UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. United Nations 2006). Auf Diskursebene bewegt sich die Studie zwischen den Aspekten der Talententfaltung (vgl. Zieg-

ler & Stern 2021), der Inklusion (vgl. Pfahl & Seitz 2014; Seitz, Pfahl, Lassek, Rastede & Steinhaus 2016; Steenbuck, Quitmann & Esser 2011) und der Bildungsgerechtigkeit (vgl. Gomolla & Radtke 2000; Horvath 2021; Stamm 2014, 2019), wobei sich die Diskursfelder z.T. überlagern oder sich im Widerstreit um die Aushandlung von Begabungs- und Leistungsförderung befinden.

Ausgehend von der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche, die aus weniger begünstigten Familien stammen, in Maßnahmen zur Begabungs- und Leistungsförderung weitestgehend unterrepräsentiert sind (vgl. Seitz et al. 2016), müssen sich der Diskurs und die Praktiken um Begabungs- und Leistungsförderung mit dem Vorwurf auseinandersetzen, zur Reproduktion von Bildungsungleichheit beizutragen (vgl. Horvath 2021). Im Feld der Begabungsförderung scheint sich damit zuzuspitzen, was allgemein im Kontext von Bildungsungleichheit mehrfach gezeigt wurde, nämlich eine besonders enge Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Kapital und dem Bildungserfolg von Kindern im deutschen Bildungssystem (vgl. Sedmak & Kapferer 2021; Riefling & Koop 2018). Unter Rückgriff auf soziologische Erklärungsansätze werden diesbezüglich vor allem Passungsprobleme zwischen dem institutionellen Habitus der Schule und dem familiären Habitus von Schüler*innen als ausschlaggebend betrachtet (vgl. Bourdieu 1979; Helsper et al. 2014), die mit den Erwartungen von Schule an Entwürfe von Elternschaft sowie deren Auf- und Abwertung zusammenhängen. Auch sekundäre Herkunftseffekte in Bezug auf bildungsbezogene Aspirationen und Entscheidungen von Eltern (vgl. Kottmann 2022), die es Kindern und Jugendlichen aus Familien mit geringem Kapital zu erschweren scheinen, als „(hoch-)begabte“ Schüler*innen wahrgenommen zu werden, werden in diesem Kontext relevant gemacht. Ungeachtet der hier deutlich werdenden zentralen Bedeutung von Eltern für den Bildungsverlauf ihrer Kinder wurden sie bislang jedoch nur unzureichend als heterogene Gruppe von Seiten der Schule adressiert (vgl. Betz 2015; Seitz et al. 2016) und als handelnde Akteur*innen in der Begabungs- und Leistungsförderung wahrgenommen (vgl. Schwermann & Seitz 2023, i. D.).

Für die nähere Bearbeitung auf einer konzeptionellen Ebene ist dabei zu bedenken, dass zum Begabungsbegriff keine einheitliche Definition vorliegt (vgl. Rost 2009) und dieser, bei gleichzeitiger Wirkmächtigkeit als Differenzmarker in der Praxis, insofern ein vieldeutiges Konstrukt darstellt, das aufs Engste mit dem Leistungsbegriff verflochten ist (vgl. Wollersheim 2021). Davon ausgehend, dass alle Kinder und Jugendlichen (sowie Erwachsenen) über ihnen eigene Potenziale und in diesem Sinne verstandene Begabungen verfügen (vgl. Seitz et al. 2016), eröffnet sich die Frage nach einer inklusiven und differenzsensiblen Begabungs- und Leistungsförderung, die Räume, in denen Begabungs- und Leistungsförderung als exklusive Erfahrungsräume für vermeintlich „(hoch-)begabte“ und für als „besonders leistungsfähig“ angesehene Kinder und Jugendliche stattfindet, kritisch hinterfragt und die Macharten ebenjener Räume auf ihre Durchlässigkeit und Funktion hin überprüft.

3 Anlage und Ziel der Studie

Die Studie zielt auf Erkenntnisse zu übergeordneten handlungsleitenden Orientierungen im Umgang mit Begabung und Leistung sowie zur praktischen Ausformung des Diskurses um Begabungs- und Leistungsförderung. Für den vorliegenden Beitrag erweisen sich in erster Linie folgende Teilfragen als relevant: *Welche Vorstellungen von Normalität und Differenz gehen mit der Zuschreibung von „Begabung“ und „(Hoch-)Leistung“ einher? Welche Rolle spielen Eltern?* (in Anlehnung an Goffman 2021). Durch das entworfene Studiendesign wird ein differenzsensibler und machtkritischer Blick auf die praktische Ausformung des Diskurses um Begabungs- und Leistungsförderung gelegt, der danach fragt, wie in der Praxis die Label „begabt“ und „leistend“ zugewiesen werden und wie sich Eltern als Akteur*innen im Handlungsspielraum der Begabungs- und Leistungsförderung bewegen. Allgemein ist die Studie der rekonstruktiv-qualitativen Sozialforschung zuzuordnen (vgl. Döring & Bortz 2016). Methodologisch wird die Praxeologische Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017) für die Entwicklung des Studiendesigns herangezogen. Vor diesem Hintergrund wurden zwanzig narrative Einzelinterviews (vgl. Nohl 2017) mit Eltern von Schüler*innen aus Grundschulen und Sekundarschulen (unterschiedliche Schulformen) in Nordrhein-Westfalen geführt, die an dem Projekt „LemaS“ teilnehmen. Die theoretische Sättigung wurde nach $n = 10$ Fällen erreicht. Bei der Interpretation mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017, Nohl 2017) bildet ein narratives Einzelinterview mit jeweils einer Mutter oder einem Vater als Interviewpartner*in einen zu interpretierenden Fall. Anknüpfend an das oben ausgeführte Begabungsverständnis setzt sich das Sample aus einer möglichst diversen Gruppe von Eltern zusammen, bei denen das eigene Kind nicht zwangsläufig als „(hoch-)begabt“ gelabelt sein musste, um eine Teilnahme an den Interviews zu ermöglichen.

4 Typisierungsmomente

Die vorgenommenen Rekonstruktionen verweisen auf eine Typologie entlang von drei Typiken der Begabungs- und Leistungsverständnisse von Eltern. Allen Typiken ist dabei im Sinne der Basistypik gemeinsam, dass sie sich am Wohlbefinden des eigenen Kindes orientieren. Die erste Typik zeichnet sich hierbei durch eine Differenzsetzung zwischen „normalen“ und abweichenden Schüler*innen aus, die sich hierarchisch entlang ihrer gezeigten Leistung anordnen, mit dem Ziel, homogene Gruppen zu konstruieren. Kinder werden anhand ihrer vermeintlichen Intelligenz und damit verbundener Leistung normalisiert oder der der Typik inhärenten Logik entsprechend nach oben (Forderbedarf) oder unten (Förderbedarf)

„besonders“, indem sie von scheinbar „normalen“ Kindern unterschieden werden, so wie es am Beispiel von Herrn Main ersichtlich wird:

„Bei uns ist das Thema Leistungsförderung relativ wenig präsent im Schulalltag, weil wir ein normales Kind haben, bei dem [...] weder ein gesteigerter Förderbedarf vorhanden ist noch irgendwo jetzt bisher das Thema der besonderen Begabungsförderung ein Thema war.“ (Herr Main, Z. 7–10)

Die zweite Typik versucht demgegenüber, Differenzen, die durch Begabungs- und Leistungszuschreibungen zugewiesen werden, unter der Prämisse der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an Bildung sowie an der Schulgemeinschaft, in ein gemeinsames Miteinander zu überführen, sowie Verbesonderung einen negativen Gegenhorizont bildet. Allen Fällen der zweiten Typik ist gemeinsam, dass sie sich auf gesellschaftliche Teilhabe sowie soziale Eingebundenheit fokussieren, wie auch im Fall von Frau Neckar:

„Madita hat teilweise Kinder in ihrer Klasse, die zwei-, dreimal pro Woche zusätzlich zum Nachhilfeunterricht gehen, die zwei verschiedene Sportarten haben, am besten noch ein Musikinstrument und dann sieht man hinten rum, wie das Verhalten dieser Kinder ist. Also, dass sie vorne rum bei den Erwachsenen schon als Musterschüler und als besonders begabt gelten und hinten rum merkt man eigentlich, wie unglücklich sie sind.“ (Frau Neckar, Z. 143–152)

Die dritte Typik stellt das Kind als Individuum in den Fokus und verweist auf die Einzigartigkeit des eigenen Kindes oder der eigenen Kinder. Diese Typik hebt die Singularität des Kindes hervor, in deren Folge es sich aus den Differenzzuschreibungen „normal“ und „besonders“ herauslöst. Das eigene Kind kann durch den sozialen Vergleich nicht verortet werden, so wie bei den Typiken I und II. Vielmehr wird das eigene Kind als singulär wahrgenommen, sodass die individuelle Bezugsnorm prioritär herangezogen werden muss. Dies löst eine anhaltende Handlungsunsicherheit in Bezug auf das Wohlbefinden des Kindes einerseits und andererseits auf die Rolle als Elternteil aus. Um dieser Unsicherheit zu begegnen, wird eine Praktik entwickelt, bei der sich der Elternteil am Kind orientiert und durch das Kind über das Kind lernt, wie dies bei Frau Mosel der Fall ist:

„Das sind ja sehr unterschiedliche Ansätze der einzelnen Kinder, wie sie mit diesen Herausforderungen umgehen. [...] Das sieht man eher ein bisschen im Nachgang, wenn man das eben im Rückblick auch so sehen kann, wie sich das entwickelt hat. Das ist für mich der (kurzes Auflachen) interfamiliäre Lehrgang (kurzes Auflachen).“ (Frau Mosel, Z. 489–496.)

Gleichzeitig ist bei der dritten Typik ein Erstaunen über die Individualität des Kindes festzuhalten, das bei einem Fall einen Kipppunkt zwischen Typik III und Typik I bildet, sodass eine Mischform zwischen den beiden genannten Typiken entsteht.

5 Konstitution von Rollen und Praktiken

Insgesamt verweist die Studie auf drei Typiken und ihre jeweiligen Orientierungen, die den Eltern je eigene Handlungsspielräume und Rollen in der Begabungs- und Leistungsförderung eröffnen. So zeichnet sich die Rolle von Eltern der ersten Typik durch das Beschützen ihrer Kinder vor vermeintlich anderen Kindern aus, was Eltern der zweiten Typik durch die Betonung eines gemeinsamen Miteinanders von „normalen“ und „besonderen“ Kindern durch dekonstruierende Strategien zu unterlaufen versuchen. Unabhängig von den beiden ersten Typiken, die die eigenen Kinder im sozialen Vergleich zu anderen Kindern beschreiben, jedoch zu unterschiedlichen Konklusionen kommen, eröffnet die (re-)konstruierte Einzigartigkeit der Kinder der dritten Typik den jeweiligen Eltern die Möglichkeit, ihre Handlungen ganz auf das Kind sowie im Widerstreit zu Differenzkategorien und in der Anerkennung des einzelnen Kindes zu entwickeln.

Die Rolle der Eltern konstituiert sich zusammenfassend (je nach Typik) anhand von zwei Entscheidungsstufen. Im ersten Schritt werden „normale“ und „besondere“ Kinder konstruiert. Typik III verweigert sich dieser Entscheidung und entwickelt entsprechende singularisierende Praktiken, da sich das eigene Kind jedem Vergleich zu entziehen scheint. Im zweiten Schritt, den Typik I und II gehen, erfolgt eine Hierarchisierung der konstruierten Gruppen. Eltern der Typik I verwenden differenzierende Praktiken, um die Homogenität der konstruierten Gruppen zu erhalten. Typik II versucht wiederum die Hierarchisierung zu dekonstruieren und erkennt die Verschiedenheit der Gruppen an, bei gleichzeitiger Konzentration auf soziale Eingebundenheit. Die Rollen der Typiken I und II können somit als Gegenspieler interpretiert werden, deren Praktiken sich gegenüberstehen, wobei die segregierenden Praktiken der ersten Typik an entsprechendes Kapital gebunden sind und die Praktiken der Typik II u. a. als Resilienzstrategien interpretiert werden können, da sie kein oder wenig finanzielles Kapital voraussetzen. Typik III entzieht sich dem Spannungsfeld von Typik I und II und kann dementsprechend als eine Rolle betrachtet werden, die, anstelle eines Spannungsfeldes zwischen scheinbar „normalen“ und „besonderen“ Kindern, ein entwicklungsoffenes Spektrum an Begabungspotenzialen im eigenen Kind nach und nach entdeckt.

6 Erkenntnisse und Limitationen

Die Studie zeigt über die im vorliegenden Beitrag fokussierten Aspekte hinaus, wie die Zuschreibung von Begabung und Leistung durch Expert*innen im schulischen Alltag erfolgt, und verdeutlicht gleichzeitig die Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen mit ihren Familien von Expert*innenurteilen bei der Zuschreibung von „(Hoch-)Begabung“ und „(Hoch-)Leistung“.

Begabungsförderung zeigt sich somit als ein machtvoller Raum, in dem sich Eltern als vermeintlich „gute Eltern“ („doing good parent“) zeigen, die in erster Linie am Wohlbefinden ihrer Kinder interessiert sind. Denn mit der Zuweisung des Labels „(hoch-)begabt“ gehen u. a. spezifische Ressourcen (z. B. exklusive Praktiken der Begabungsförderung) einher, womit Bildungsmöglichkeiten machtvoll unterschiedlich verteilt werden.

Forschungsbezogen bestehen Limitationen der Studie darin, dass es sich bei den Interviewpartner*innen um Personen handelt, deren Kinder Projektschulen besuchen und die (je nach vermeintlicher Schulkultur) in ihren Rollen als Repräsentant*innen der Schule agieren können.

Dies wäre auch bedeutungsvoll im Hinblick auf die oben aufgezeigten habituellen Verstrickungen von Labeling-Praktiken im Feld von Begabung und Leistung. Ungeachtet dieser Limitation können die Ergebnisse der Studie durchaus als machtkritische Anfrage an den Diskurs um Bildungsgerechtigkeit gelesen werden. Denn genauer zu ergründen wäre, wie Elternschaft im Kontext von Begabungs- und Leistungsförderung normiert wird, mit welchen normalitätsbezogenen Konstruktionen pädagogische Akteur*innen ihr diesbezügliches Handeln hinterlegen und in welche Diskurspraktiken beides verstrickt ist.

Literatur

- Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Bielefeld.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen.
- Bourdieu, P. (2020): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 27. Aufl. Frankfurt a. M.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Wiesbaden.
- Foucault, M. (2005): Analytik der Macht. 8. Aufl. Frankfurt a. M.
- Friedberger, V., Kaiser, M., Kottmann, B. & Schwermann, A. (2023, i. D.): Fallbezogene Reflexion von Haltung. Professionalisierung pädagogischer Akteur*innen im Kontext begabungs- und leistungsfördernder Schulentwicklung. In: Fischer, C. et al. (Hrsg.): Potenziale erkennen – Talente entwickeln – Bildung nachhaltig gestalten. Kongressband zum 7. Münsterschen Bildungskongress. Münster.
- Goffman, E. (2021): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 19. Aufl. München.
- Gomolla, M. & Radtke F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in Schule. Wiesbaden.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Tiersch, S. (2014) (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden.
- Horvath, K. (2021): Elite, Begabung und soziale Ungleichheit – ungelöste Gerechtigkeitsfragen. In: Müller-Oppliger, V. & Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel, 77–87.
- Kaiser, M., Friedberger, V., Horst, L., Schwermann, A. & Seitz, S. (2022): Professionelle pädagogische Haltung und Kasuistik. Begabungs- und Leistungsförderung im Dazwischen von Theorie und Praxis. In: Weigand, G., Fischer, C., Käpnick, F., Perleth, C., Preckel, F., Vock, M. & Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung (2. LemaS-Sammelband). Oberhausen, 67–80.

- Knoblauch, H. (2014): Wissenssoziologie. 3. Aufl. Konstanz und München.
- Koop, C. & Seddig, N. (2021): Frühes Erkennen von hohen Begabungen. In: Müller-Oppliger, V. & Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel, 260–274.
- Kottmann, B. (2022): Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens? In: Schimek, B., Kremsner, G., Proyer, M., Grubich, R., Paudel, F. & Grubich-Müller, R. (Hrsg.): Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Tagungsband der Inklusionsforscher*innentagung in Wien 2020. Bad Heilbrunn, 165–172.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-11-28_Gem.Initiative_Leistungsstarke-Beschluss.pdf.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl. Wiesbaden.
- Pfahl, L. & Seitz, S. (2014): Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung. In: Hackl, A., Imhof, C., Steenbuck, O. & Weigand, G. (Hrsg.): Begabung und Traditionen. Frankfurt a. M., 46–57.
- Riefling, M. & Koop, C. (2018): „Elitekind“ und „Kopftuchmädchen“. Perspektiven der Begabungsförderung im Lichte der Rationalen Pädagogik. In: Böker, A. & Horvath, K. (Hrsg.): Begabung und Gesellschaft. Wiesbaden, 263–284.
- Rost, D. (2009): Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In: Ders. (Hrsg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Projekt. 2. Aufl. Münster, 1–91.
- Sedmak, C. & Kapferer, E. (2021): Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In: Müller-Oppliger, V. & Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel, 65–76.
- Schwermann, A. & Seitz, S. (2023, i.D.): „Weil wir ein normales Kind haben“ Subjektivierungen von Eltern in Relation zu schulischer Begabungs- und Leistungsförderung. In: Beier, F., Epp, A., Hinrichsen, M., Kollmer, I., Lipkina, J. & Vehse, P. (Hrsg.): (Neue) Normalitäten? Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen. Weinheim/Basel.
- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M. & Steinhaus, F. (2016): Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Weinheim/Basel.
- Stamm, M. (2014): Minoritäten als Begabungsreserven. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik. Bern, 375–384.
- Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (2011): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim/Basel.
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Online unter: <https://refworld.org/docid/4680cd212.html>.
- Wollersheim, H.-W. (2021): Plurale Gesellschaft, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In: Müller-Oppliger, V. & Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel, 88–103.