



Eva Adelsberger-Höss

Ethische und moralische Aspekte der Begabtenförderung unter besonderer Bezugnahme auf das berufsbildende Vollzeitschulwesen

innsbruck university press

THESIS SERIES

Eva Adelsberger-Höss

**Ethische und moralische Aspekte der Begabten-
förderung unter besonderer Bezugnahme auf
das berufsbildende Vollzeitschulwesen**

Eva Adelsberger-Höss

Institut für Organisation und Lernen, Universität Innsbruck

Diese Publikation wurde mit finanzieller Unterstützung des Vizerektorats für Forschung der Universität Innsbruck gedruckt.

© *innsbruck* university press, 2019

Universität Innsbruck

1. Auflage

Alle Rechte vorbehalten.

Satz: Palli & Palli OG, 6020 Innsbruck

www.uibk.ac.at/iup

ISBN 978-3-903187-45-0

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	11
1.1 Aufriss	11
1.2 Überblick über das Forschungsfeld	13
1.3 Wirtschaftspädagogische sowie konstruktivistische Perspektive	20
1.4 Aufbau und Struktur der Arbeit	22
2 Theoretischer Bezugsrahmen	23
2.1 Ethik, Moral, Ethos	23
2.2 Begabtenförderung	26
2.2.1 Begabungsbegriff	26
2.2.1.1 Frühe Forschung: Terman-Studie und William Stern	27
2.2.1.2 Drei-Ringe-Konzept nach Renzulli	29
2.2.1.3 Weiterentwicklungen des Drei-Ringe-Konzeptes	32
2.2.1.4 Das Münchner (Hoch-)Begabungs- und Begabungsprozessmodell	36
2.2.1.5 Das Differenzierte Modell von Begabung und Talent (DMGT) nach Gagné	40
2.2.1.6 Das Aktiotop-Modell nach Ziegler	42
2.2.1.7 Die Begriffe Begabung und Hochbegabung	47
2.2.2 Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen	49
2.3 Begabtenförderung und das Knappheitsdilemma der schulischen Ressourcenallokation	55
2.4 Die ‚Perspektive‘ der Lehrpersonen	59
2.5 Modell nach Oser (1998)	60
2.5.1 Die drei Verpflichtungsaspekte	63

2.5.1.1	Gerechtigkeit und Begabtenförderung	64
2.5.1.1.1	(Anti-)Egalitarismus.	
2.5.1.1.2	Utilitarismus	65
2.5.1.1.3	Perfektionismus.	82
2.5.1.1.4	Meritokratie	91
2.5.1.2	Fürsorge und Begabtenförderung	97
2.5.1.3	Wahrhaftigkeit und Begabtenförderung	103
2.5.2	Professionelles Können, Professionelle Ethik, Verantwortung und Engagement – die weiteren Elemente des Oser'schen Modells im Hinblick auf auf Begabtenförderung	109
2.5.2.1	Professionelles Können.	112
2.5.2.2	Professionelle Ethik	112
2.5.2.3	Verantwortung	113
2.5.2.4	Engagement.	119
3	Empirische Untersuchung	121
3.1	Methodologische Vorüberlegungen	123
3.2	Forschungsdesign und Vorgehensweise	
3.3	Transkription, Auswertung und Darstellung der Daten.	123
3.4	Ergebnisse der Untersuchung	125
3.4.1	Empirische Befunde zu den Spezifika der Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen	135
3.4.1.1	Anzahl der Begabten und Ausmaß der Förderung	137
3.4.1.2	Methoden der Begabtenförderung	138
3.4.1.2.1	Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse.	138
3.4.1.3	Spezifika der Begabtenförderung an der Handelsakademie aus Sicht der Lehrkräfte.	140

3.4.1.4 Begabtenförderung und das Knappheitsdilemma aus Sicht der Lehrkräfte . . .	152
3.4.1.5 Begabte Personen und Begabungsbegriff aus Sicht der Lehrkräfte	153
3.4.1.6 Mitentscheidung oder Alleinentscheidung?	157
3.4.1.7 Einfluss der Forschung auf das Feld	158
3.4.2 Professionsmoralische Begründungen der Lehrkräfte	159
3.4.2.1 Typ A: Meritokratie mit leisen Zweifeln	160
3.4.2.2 Typ B: Balancierte Meritokratie	162
3.4.2.3 Typ C: Egalisierung aber Begabtenförderung als unerfüllbarer Wunsch	163
3.4.2.4 Typ D: Balancierte Egalisierung	165
3.4.2.5 Typ E: Egalisierung ohne Zweifel	167
3.4.2.6 Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse	172
3.4.3 Zusammenschau und weitere Reflexion der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung sowie Ausblick und Forschungsdesiderata	173
4 Zusammenfassung und pädagogische Empfehlungen	178
4.1 Zusammenfassung	179
4.2 ‚Inklusive Begabtenförderung‘ zur Verminderung des Dilemmas der Ressourcenallokation im berufsbildenden Schulwesen	186
4.3 Pädagogische Empfehlungen zum Umgang mit dem Ressourcenallokationsdilemma.	192
4.3.1 Pädagogische Empfehlungen auf Ausbildungsebene.	193
4.3.2 Pädagogische Empfehlungen für Lehrkräfte im Schulbetrieb.	197
Literaturverzeichnis	203

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
COOL	Cooperatives Offenes Lernen
DMGT	Differentiating Model of Giftedness and Talent
engl	englisch
HAK	Handelsakademie
IQ	Intelligenzquotient
KV	Klassenvorstand
LBVO	Leistungsbeurteilungsverordnung
OMAI	Officemanagement und angewandte Informatik
ÜFA	Übungsfirma
WINF	Wirtschaftsinformatik

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Drei-Ringe-Modell nach Renzulli (1978)	30
Abbildung 2: Das Komponentenmodell der Talententwicklung	33
Abbildung 3: Das Mehr-Faktoren-Modell der Hochbegabung nach Mönks	34
Abbildung 4: Münchner (Hoch-)Begabungsmodell (MMG)	37
Abbildung 5: Das Münchner Begabungs-Prozess-Modell	39
Abbildung 6: Das differenzierte Modell von Begabung und Talent (DMGT)	40
Abbildung 7: Das Aktiotop-Modell nach Ziegler	43
Abbildung 8: Possible Educational Outcomes in a Two-Student, One-Teacher Classroom	56
Abbildung 9: Entscheidungsebenen des professionsethischen Handelns in antagonistischen Konfliktsituationen	61
Abbildung 10: Schematische Darstellung der Forschungsstrategien	128
Abbildung 11: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews	130
Abbildung 12: 'Graphic elicitation'-Element, ausgefüllt von InterviewpartnerIn	132
Abbildung 13: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung	136
Abbildung 14: Bild von Lehrperson im Interview ausgewählt (Bild Nr. 69)	169
Abbildung 15: Bild von Lehrperson im Interview ausgewählt (Bild Nr. 54)	170

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Durch die Lehrkräfte geäußerte Begabungsverteilung	138
Tabelle 2: Verteilung der Förderressourcen	139

1 Einleitung

Einleitend sollen hier die Ausgangslage dieses Werkes sowie ein Überblick über das Forschungsfeld dargestellt werden. Anschließend erfolgen Erläuterungen zum Betrachtungsfokus sowie zu Aufbau und Struktur dieser Arbeit.

1.1 Aufriss

Nicht nur die Förderung von lernschwachen und normal begabten Lernenden ist Teil des Aufgabenbereichs von Lehrpersonen im berufsbildenden kaufmännischen Schulwesen, sondern auch die Förderung besonders begabter SchülerInnen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2010). Die Lehrpersonen haben in ihrem Unterricht also die herausfordernde Aufgabe, Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, indem sie Förderressourcen (z.B. Zeit, Aufmerksamkeit, Unterrichtsaufwand) adäquat verteilen. Da diese Ressourcen für eine angemessene Förderung den Lehrpersonen jedoch nicht unbegrenzt zur Verfügung stehen, muss Förderung durch Lehrpersonen als knappes Gut (siehe vertiefend Kapitel 2.3) betrachtet werden (vgl. Behrensen, 2013; vgl. Bloch, 2014; vgl. Gerber & Semmel, 1985; vgl. Heckhausen, 1981; vgl. Schwippert, 2002). Aufgrund dieser Knappheit obliegt es jeder einzelnen Lehrperson, eine Allokationsentscheidung zu treffen und somit zu definieren, wie sie individuell ihre Förderbemühungen innerhalb einer vorhandenen Gruppe von Lernenden aufteilt.

Aus ethischer Sicht haben begabte Lernende das ‚Recht‘ auf die Zuteilung eines hohen Maßes an Förderung (vgl. Schmid, 2014, S. 95; vgl. Henning, 2009, S. 847; vgl. Giesinger, 2008, S. 286; vgl. Purdy, 1999, S. 192), ebenso ist aber auch eine Zuteilung an andere SchülerInnen, z.B. jene im unteren Leistungssegment, ethisch gerechtfertigt (siehe vertiefend dazu Kapitel 2.5.1).

Die Allokationsentscheidung, die die Lehrkräfte angesichts der gegebenen Knappheit der Ressource Förderung zu treffen haben, stellt eine den Lehrberuf konstituierende Dilemmasituation dar (vgl. Bloch, 2014, S. 20). Jede einzelne Lehrperson muss somit verschiedene Alternativen in Bezug auf die Verteilung ihrer Förderbemühungen abwägen und darauf basierend eine Wahl bezüglich der Zuteilung treffen. Maßgeblich geleitet werden solche Prozesse des Abwägens und Entscheidens vom individuellen Berufsethos der Lehrperson (vgl. Aurin, 1993, S. 43; vgl. Patry, Zutavern, Klaghofer & Oser, 1988, S. 295; vgl. Wischer, 2010, S. 26). Ein Modell, das professionsethisches Handeln in einer solchen, wie

oben skizzierten, antagonistischen Konfliktsituation beleuchtet, stellt das Modell nach Oser (1998) dar (siehe Abbildung auf Seite 63). Kern dieses Modells ist, dass Lehrpersonen in professionsethischen Konfliktsituationen drei grundlegende Werte (von Oser wiederholt als „Verpflichtungsaspekte“ bezeichnet (vgl. Oser, 1998)) – nämlich Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit – gegeneinander abwägen und zu einer individuellen Ausbalancierung finden, auf Basis derer sie eine Entscheidung treffen (siehe vertiefend Kapitel 2.5).

In vorliegenden Arbeiten wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass von Lehrkräften vor allem ein Unterricht dargeboten wird, von dem SchülerInnen im unteren Segment des Leistungsspektrums profitieren, auch liegt der Fokus der individuellen Förderung im Unterricht auf lernschwachen SchülerInnen; Begabtenförderung¹ wird wenig durchgeführt (vgl. Bloch, 2014; vgl. Brown & Saks, 1987; vgl. Colnerud, 1997, S. 632; vgl. Purdy, 1999, S. 314; vgl. Röder & Sang, 1991, S. 162; vgl. Schwippert, 2002, S. 31; vgl. Treiber, 1980, S. 78). Das Ziel der Forschungsarbeit liegt darin, basierend auf der Grundannahme, „dass die Verteilung von schulischen Ressourcen sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht rechtfertigungsbedürftig ist“ (Bloch, 2014, S. 107), eben jene theoretischen und praktischen Begründungen in Bezug auf Begabtenförderung zu eruieren: Dazu sollen einerseits verschiedene in der Literatur vorhandene ethische² Standpunkte beleuchtet und auf die Begabtenförderung im berufsbildenden Schulwesen umgelegt werden, andererseits soll den Begründungen der Lehrkräfte nachgegangen werden, wie sie aus ihrer individuellen professionsmoralischen³ Sicht das Maß an Förderung, das sie begabten Lernenden zukommen lassen, begründen. Als Leitfaden beider Analysen dient das bereits oben grob skizzierte Modell von Oser (1998), das in Kapitel 2.5 vertieft dargestellt wird.

Die Forschungsfrage für das hier vorliegende Forschungsprojekt lautet daher:

Wie kann die Durchführung bzw. Nicht-Durchführung schulischer Begabtenförderung ethisch begründet werden, was sind die Spezifika der Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen und wie begründen Lehrkräfte des wirtschaftlichen Unterrichts an berufsbildenden kaufmännischen Schulen aus professionsmoralischer Sicht das Maß an Förderung, das sie begabten Lernenden zuteilen?

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur Erweiterung und Vertiefung des Blicks auf Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen und zur verstehenden Rekonstruktion von moralischen Abwägungsvorgängen und der Perspektive von Lehrpersonen in diesem Schultyp bezogen auf jenes Thema. Es geht somit darum, die Sichtweisen der

1 Zum Begriff der Begabtenförderung siehe vertiefend Kapitel 2.2.

2 Zur Definition des Begriffs siehe Kapitel 2.1.

3 Zur Definition des Begriffs siehe Kapitel 2.1.

Lehrkräfte zu explizieren. Denn soll das Bildungswesen weiterentwickelt werden, um somit den derzeitigen und zukünftigen Herausforderungen gerecht zu werden, wird es als zentral angesehen, Zugang zu den Perspektiven der Lehrpersonen zu haben (vgl. Säljö, 1997, S. 105). Denn gerade die Lehrkräfte sind es, die als zentrale Kräfte des Bildungswesens beschrieben werden (vgl. Hattie, 2009), und zwar auch im Bereich der Begabtenförderung (vgl. Schmid, 2014, S. 95; vgl. Weilguny & Rosner, 2012, S. 220).

Begabtenförderung kann nie nur als erzieherische Frage betrachtet werden, sie ist immer auch eine ethisch-moralische (vgl. Purdy, 1999, S. 314). In der Debatte um Begabtenförderung, die sich mehrheitlich um das Erkennen und die Frage der richtigen Förderung Begabter dreht, schwingen stets auch normative Fragen mit, diese Fragen werden jedoch selten präzise artikuliert (vgl. Giesinger, 2008, S. 271). Aus diesem Grund soll jene Komponente in der Diskussion um Begabtenförderung in diesem Buch forciert und diese normative Ebene dezidiert beleuchtet werden.

Denn viele Studien betrachten lediglich das Handeln der Lehrpersonen, fragen jedoch nicht nach den Beweggründen für jenes. Und selbst dort, wo die Gedankenwelt der PädagogInnen betrachtet wird, beschäftigen sich die Arbeiten meist mit dem Faktenwissen der Lehrkräfte. Die Motoren des beruflichen Handelns jedoch, die moralischen Leitmotive, werden am ehesten in antagonistischen Situationen sichtbar, wenn es um die Entscheidung zwischen Werten geht. Deshalb wird in dieser Arbeit dieser Aspekt ins Zentrum gerückt. (vgl. Zuta-vern, 2001, S. 24)

Nähere Erläuterungen zur theoretischen Rahmung des hier vorliegenden Forschungsprojektes und zum aktuellen Stand der Literatur sollen in den nachfolgenden Unterkapiteln dargelegt werden.

1.2 Überblick über das Forschungsfeld

In der wirtschaftspädagogischen Literatur finden sich verschiedene Schwerpunkte in Bezug auf Ethik und Moral in Verbindung mit Schule. Überblicksmäßig (aber keinesfalls mit Anspruch auf Vollständigkeit) seien hier einige Publikationen zu den einzelnen Forschungsfoki genannt. Einen Untersuchungsbereich in der wirtschaftspädagogischen Literatur stellt die Moralerziehung dar (z.B.: Beck, 1998, 2010; Bienengraber, 2014; Heinrichs, Minnameier & Beck, 2014; Reemtsma-Theis, 1998; Retzmann, 2001). Teil des Aspekts der Moralerziehung ist auch die sogenannte Beck-Zabeck-Kontroverse, in der u.a. intensiv darüber diskutiert wird, welche Lehrzielforderung für eine berufsmoralische Erziehung heranzuziehen ist (zusammenfassend dazu Horlebein, 2006). Ein anderer Fokus liegt auf der Untersuchung der

moralischen Urteilsbildung bzw. Urteilskompetenz von kaufmännischen SchülerInnen oder Auszubildenden (z.B.: Beck, Bienengräber, Mitulla & Parche-Kawik, 2000; Beck, Dransfeld, Minnameier & Wuttke, 2002; Heinrichs, 1997; Helm, 2011; Lüdecke-Plümer, 2007; Lüdecke-Plümer, Zirkel & Beck, 1997). Einen Forschungsschwerpunkt auf eine ethische und moralische Betrachtung von Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen zu legen, wie es diese Arbeit tut, stellt in der wirtschaftspädagogischen Forschungslandschaft jedoch ein Novum dar und ist gerade für die österreichische Situation besonders bedeutsam (siehe dazu Kapitel 3.2). Bereits im Jahre 1992 merkte Rudolf Manstetten an, dass es verwunderlich sei, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Thema der Legitimierung und Förderung von Begabtenförderung im Handlungsfeld Bildung und Beruf bislang wenig beigesteuert hat (vgl. Manstetten, 1992, S. 3). Wie die Literaturanalyse darlegt, hat dieser Umstand auch heute noch Gültigkeit. Ziel dieses Buches ist es, die aufgezeigte Forschungslücke zu verringern.

Analysiert man die Literatur zum Thema Begabung im Hinblick auf Moral und Ethik, so finden sich zwar einige Beiträge zur Moralerziehung für Begabte (z.B.: Oswald & Weilguny, 2000, S. 64ff.; Tannenbaum, 2000) oder auch Untersuchungen zur moralischen Urteilskompetenz von Begabten (z.B.: Hettinger, 2009; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Pagnin & Andreani, 2000), doch es gibt nur wenige Veröffentlichungen zu ethischen oder moralischen Begründungen der schulischen Begabtenförderung. Diese sollen im Folgenden genauer dargestellt werden:

Purdy (1999) legt dar, dass Begabtenförderung nie nur eine erzieherische, sondern immer auch eine ethische Frage darstellt. Sie betont, es herrsche zwar Konsens darüber, dass schwächere Lernende zusätzliche Hilfe zur Bewältigung des Lehrplans bereitgestellt bekommen sollten, bei begabten Lernenden liege dieser Konsens aber nicht vor. Sie selbst allerdings spricht sich aus ethischer Sicht für Begabtenförderung aus, indem sie utilitaristisch argumentiert (zum Utilitarismus siehe Kapitel 2.5.1.1.2): Wenn man Begabte nicht angemessen fördert, dann würden sie aus Langeweile den Unterricht stören oder rebellisch werden. Außerdem könne dies auch dazu führen, dass sie sich vermehrt von intellektuellen Herausforderungen abwenden. Dies bedeute, dass nicht nur die Begabten selbst Einbußen in ihrem Wohl hinnehmen müssten, sondern letztlich auch die Gesellschaft, da die Potentiale der Begabten ungenutzt bleiben würden. Dies stuft Purdy aus utilitaristischer Sicht als ethisch abzulehnen ein. Purdy betont, dass Begabtenförderung jedoch oft wegen eines egalitaristischen Argumentes (zum Egalitarismus siehe Kapitel 2.5.1.1.1) als ethisch unhaltbar angesehen werde, denn Begabte zu unterstützen sei aus dieser Sicht unfair: Dadurch würden die bereits Privilegierten noch mehr privilegiert. Aus egalitaristischer Sicht bedeute Begabtenförderung nämlich das Verwenden von knappen Ressourcen für Personen, die ohnehin aufgrund ihrer höheren Begabung bereits besser gestellt seien. Purdy betont jedoch, dass

dieses Argument nicht haltbar sei, und argumentiert, dass begabte Lernende unter einem Mangel an Förderung häufig schwerwiegend leiden und somit durch zu wenige Herausforderungen noch schlechter gestellt würden als andere Lernende. Sie wendet sich auch der Frage zu, wie Begabte gefördert werden sollten, und argumentiert wiederum utilitaristisch: Akzeleration, also das schnellere Durchlaufen der Schulkarriere, sei die beste Methode, da sie mit Vorteilen für die Begabten selbst sowie für die Gesellschaft verbunden sei, denn Akzelerationsmaßnahmen würden einerseits starke positive Effekte für die begabten Lernenden zeigen und seien andererseits sehr kostengünstig, was wiederum der Gesamtgesellschaft zu Gute komme. (vgl. Purdy, 1999)

Auch Merry (2008) beleuchtet die Begabtenförderung und deren Rechtfertigung aus ethischer Sicht. Er allerdings argumentiert anders als Purdy aus einem perfektionistischen Standpunkt heraus (zum Perfektionismus siehe Kapitel 2.5.1.1.3), indem er darlegt, dass das Unterbleiben einer angemessenen Förderung bzw. geistigen Herausforderung für begabte Lernende als unethisch abzulehnen sei, da Begabte so wie alle Lernende das Recht auf eine Erziehung bzw. Bildung hätten, die ihnen menschliches 'Blühen' ermöglicht. Er geht auch auf den Rawls'schen Egalitarismus (Kapitel 2.5.1.1.1) und auf die Meritokratie (Kapitel 2.5.1.1.4) ein und postuliert, dass aus Sicht dieser Gerechtigkeitsauffassungen nicht für Begabtenförderung eingetreten werden könne bzw. daraus keine Rechtfertigung für die Förderung von Begabten abzuleiten sei. Er selbst jedoch argumentiert dennoch für eine solche, indem er eine Form des Perfektionismus vertritt, die auch als 'egalitärer Perfektionismus' (Kapitel 2.5.1.1.3) bezeichnet werden kann. Demgemäß legt er dar, dass nicht alle menschlichen Fähigkeiten als förderungswürdig zu betrachten seien, sondern diejenigen, die in einer Gesellschaft als wertvoll gelten, insbesondere außergewöhnliche geistige Eigenschaften. Aufgabe der Schule sei es, das Blühen dieser zu ermöglichen, und zwar auch deshalb, da es als wahrscheinlich angesehen werden könne, dass Begabtenförderung auch Vorteile für andere Lernende mit sich bringe. Dies sei auch aus utilitaristischer Sicht besonders erstrebenswert. Sein Hauptargument jedoch ist und bleibt ein perfektionistisches: Aus ethischer Sicht müssten Begabte, ebenso wie alle Lernende, das Recht haben, Unterrichtssituationen vorzufinden, die ihnen eine angemessene Herausforderung und damit eine blühende Entfaltung ermöglichen. Dies führe in weiterer Folge zu Autonomie, Reflexionsfähigkeit und zu einem gelingenden Leben. Aus diesem Grund müssten auch Begabte mit einer angemessenen Erziehung bzw. Bildung versorgt werden, die sie herausfordert. Wenn dafür zusätzliche Ressourcenverwendung nötig ist, so sei diese gerecht, außer, wenn dadurch andere Lernende in deren Entfaltung beeinträchtigt würden. Er geht auch auf ein Hauptproblem einer nach utilitaristischen Gerechtigkeitsmaßstäben erfolgenden Verteilung schulischer Förderressourcen ein: Eine Nutzensummenkalkulation steht immer vor der Herausforderung, dass im Vorfeld meist nicht klar ist, welchen Nutzen eine Maßnahme auf lange Sicht zeitigt. Daher spricht er sich gegen eine solche Argumentation aus und betont, dass Lernende aus einer

perfektionistischen Gerechtigkeitsperspektive heraus das Recht haben müssten, angemessen gefördert zu werden – unabhängig von einem eventuell daraus erwachsenden Nutzen. Merry geht auch auf die Fürsorge (Kapitel 2.5.1.2) für Lernende kurz ein und betont, dass hierbei die Bedürfnisse der Lernenden gegeneinander abzuwägen seien. Eine Entscheidung auf dieser Basis werde meist dahingehend interpretiert, dass die Bedürfnisse von Lernenden mit Beeinträchtigungen als wichtiger einzustufen seien. Er selbst spricht sich jedoch dagegen aus, eine solche Abwägung von Bedürfnissen begabter mit beeinträchtigten Lernenden durchzuführen, und argumentiert: Die Zuteilung von Ressourcen an beeinträchtigte Lernende dürfe nicht so weit führen, dass dadurch das Lernen Anderer (auch Begabter) beeinträchtigt ist, was aber auch umgekehrt zu gelten habe. Somit sei die Zuteilung von Ressourcen – auch sehr vieler Ressourcen – an Begabte dann gerecht, wenn dadurch ein angemessener Unterricht, im Sinne einer Ermöglichung einer blühenden Entfaltung, gewährleistet wird. Dass auch begabte Lernende in der Schule einen sie herausfordernden Unterricht vorfinden, sieht Merry aus ethischer Perspektive daher als maßgeblich an. (vgl. Merry, 2008)

Im deutschen Sprachraum beschäftigt sich Giesinger (2008) mit der ethischen Legitimationsfähigkeit von Begabtenförderung. Er betont, dass sich seit der PISA-Studie zunehmend die Ansicht verbreitet habe, für die begabten Lernenden sei zu wenig getan worden. Einen Anspruch von Begabten auf Förderung leitet er aus zwei Perspektiven her: der Perspektive des individuellen Anspruchs und der Perspektive des sozialen Nutzens. Aus individueller Sicht stehe jedem Individuum, somit auch dem begabten, ein Recht auf optimale Entfaltung der eigenen Potentiale zu. Dies müsse durch geeignete (auch zusätzliche) Förderangebote gewährleistet werden. Hierbei argumentiert Giesinger, ähnlich wie Merry, aus einer perfektionistischen Sicht, was auch bedingt, dass er sich mit der Frage beschäftigt, welche Potentiale denn überhaupt förderungswürdig seien. Denn nur auf die Förderung wertvoller Potentiale könne von den Lernenden ein Anspruch erhoben werden. Er geht auch auf den Aspekt der Fürsorge für Begabte kurz ein und betont, dass diese bei Unterforderung stark leiden und Frustration ausgesetzt würden. Des Weiteren greift er Purdys Vorschlag (siehe oben) auf, dass Akzeleration aus utilitaristischer Sicht als beste Fördermaßnahme zu sehen sei, und widerspricht dieser Auffassung, indem er darlegt, dass durch diese Art der Unterstützung allein nicht gewährleistet werde, dass Begabte sich in der neuen Klasse nicht bald wieder langweilen würden. Auch auf den sozialen Nutzen von Begabtenförderung geht Giesinger ein: Er legt dar, dass es sich aus utilitaristischer Sicht anbiete, die Förderung begabter Lernender mit dem zu erwartenden sozialen Nutzen zu rechtfertigen, hebt aber hervor, dass dies dennoch nicht rechtfertige, Begabtenförderung auf Kosten der weniger Begabten zu betreiben. Zudem betont er, dass Begabtenförderung aus utilitaristischer Sicht solange nicht den optimalen Nutzen entfalten könne, solange wirtschaftliche, politische und andere Spitzenkräfte nicht nach meritokratischen Prinzipien ausgewählt würden, denn eine Auswahl erfolge oft aufgrund der sozialen Herkunft der BewerberInnen. Dies sei auch im Schulbereich

ein problematisches Thema, denn auch dort werde bei Eliteschulen oft ein Auswahlverfahren praktiziert, das SchülerInnen weniger privilegierter Schichten ausschlieÙe. Daher betont Giesinger, dass, um Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten, auch das öffentliche Schulsystem gerade im Bereich der Begabtenförderung auf einer Höhe mit privat finanzierten Institutionen zu sein habe. (vgl. Giesinger, 2008)

Meyer und Streim (2013) greifen den Text von Giesinger (siehe oben) auf und betrachten dessen Argumentation kritisch. Zum von Giesinger vorgebrachten utilitaristischen Argument, Begabtenförderung diene dem Gemeinwohl, merken sie an, dass dies anzuzweifeln sei, und widersprechen daher. Lediglich auf individueller Ebene sei ein solches utilitaristisches Argument gültig: Das durch zu wenig Förderung verursachte Leiden von einzelnen Begabten (ein solches Leiden durch zu wenig Förderung bei *allen* Begabten bestreiten Meyer und Streim nämlich) sei aus dieser Gerechtigkeitsüberlegung heraus nicht zu tolerieren und es müsse diesem Leiden entgegengewirkt werden. Begabtenförderung für *alle* Begabten lasse sich aus diesem Argument heraus aber nicht rechtfertigen. Anschließend wenden sich die AutorInnen dem zweiten von Giesinger vorgebrachten Argument zu, im Rahmen dessen er perfektionistisch argumentiert und postuliert, aus dieser Sicht heraus sei Begabtenförderung gerechtfertigt, da sie zu einem blühenden Leben der Begabten beitrage. Dazu merken Meyer und Streim an, dass es am „unteren Ende der Skala“ einen „riesigen Förderbedarf“ gebe (Meyer & Streim, 2013, S. 121), und bezweifeln aus diesem Grund, dass der Förderung von Begabten wirklich eine naheliegende und rechtfertigbare Legitimation zuzuschreiben sei. Sie argumentieren hierbei also aus Sicht eines Rawls‘ schen Egalitarismus, indem sie den Bedürfnissen der am schlechtesten gestellten Personen mehr Gewicht einräumen. Aus einem weiteren Grund argumentieren Meyer und Streim gegen das perfektionistische Argument: Es könne vom Bildungssystem nicht erwartet werden, dass alle individuellen Begabungen gefördert werden, auch wenn dies zu einem blühenden Leben beitrage, da dies eine Forderung wie „ein Fass ohne Boden“ (Meyer & Streim, 2013, S. 125) sei. Außerdem würden die Begabten auch ohne Förderung schon gut dastehen, und sie weiter zu begünstigen sei daher nicht befürwortbar. Die Förderung von Begabten sei nur dann gerechtfertigt, wenn diese auch den am schlechtesten Gestellten zu Gute komme (auch dies ist ein egalitaristisches Argument). (vgl. Meyer & Streim, 2013)

Giesinger (2014) greift wiederum den Artikel von Meyer und Streim auf und legt dar, dass aus seiner Sicht auch aus einer egalitaristischen Perspektive Begabtenförderung rechtfertigbar ist und zwar, weil davon auszugehen sei, dass die Leistungen der Begabten letztlich auch für die weniger Begünstigten von Vorteil seien. Er betont jedoch ebenso die Wichtigkeit der Entkoppelung vom sozialen Hintergrund in der schulischen Förderung: Diese müsse von solchen Faktoren unabhängig sein (siehe dazu Kapitel 2.5.1.1). (vgl. Giesinger, 2014)

Im deutschen Sprachraum beleuchtet neben Giesinger auch Sedmak (2015) die ethische Legitimierbarkeit von Begabtenförderung. Er streicht dabei zwei Argumentationslinien heraus: Das erste Argument ist ein perfektionistisches: Begabte sollten aus ethischer Sicht gefördert werden, damit sie ein blühendes Leben führen können. Die zweite Begründung ist eine utilitaristische: Begabtenförderung ist deshalb zu befürworten, weil Begabte zum gesellschaftlichen Gemeinwohl beitragen. Sedmak betont, dass aber gerade aus egalitaristischer Sichtweise der Legitimationsdruck auf Begabtenförderung besonders groß sei, er selbst jedoch vertritt diese Perspektive nicht und hebt, wie bereits dargelegt, perfektionistische und utilitaristische Punkte hervor: Erstens beschreibt er die Förderung von Begabten, und damit das Ermöglichen eines blühenden Lebens für diese, als pädagogische Grundverantwortung. Zweitens betont er aus gesamtgesellschaftlicher Sicht die Bedeutung von realisierten Potentialen und die negativen Folgen einer Vernachlässigung der Begabtenförderung. Bei der konkreten Umsetzung einer Förderung von Begabten unterstreicht Sedmak die Notwendigkeit, dass bei den Begabten ein Gemeinwohlbewusstsein entwickelt werden solle. Auch betont er, dass immer ein Ausbalancieren zwischen den Ansprüchen der Begabten und denen anderer Lernender (z.B. SchülerInnen mit Handicap) stattzufinden habe, was auf die Knappheit der Ressourcen zurückzuführen sei. Er selbst plädiert dabei für eine Suffizienzschwelle für alle Lernenden. (vgl. Sedmak, 2015)

Die hier dargestellten Arbeiten zu ethischen Begründungen von Begabtenförderung zeigen die Bandbreite der ethischen Strömungen auf, die in eine solche Argumentation einfließen. Im Kapitel 2.5.1 soll daher eine tiefergehende Beleuchtung dieser ethischen Strömungen erfolgen. Aus diesem Grund sollen dabei

- der Egalitarismus und Anti-Egalitarismus
- der Utilitarismus
- der Perfektionismus und
- die Meritokratie

systematisch betrachtet werden, und zwar breiter und tiefer als in den hier dargestellten Texten, da dort die ethischen Perspektiven jeweils nur angeschnitten werden. Eine systematische Betrachtung, auch unterschiedlicher Ausprägungen, der Strömungen erfolgt in den oben beschriebenen, vorliegenden Arbeiten nicht. Dieser Betrachtungslücke soll in diesem Buch Rechnung getragen werden. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass sich die hier dargestellten Arbeiten fast ausschließlich mit dem Aspekt der Gerechtigkeit befassen, wodurch andere Aspekte, wie z.B. der Fürsorge, noch nahezu unbeleuchtet bleiben. Auch hier soll das vorliegende Forschungsprojekt zu einer Perspektivenerweiterung beitragen.

Nach den ethischen Legitimierungen von Begabtenförderung soll nun der moralische Aspekt beleuchtet werden: Wie Lehrkräfte aus individueller professionsmoralischer Sicht damit umgehen, eine Allokationsentscheidung treffen zu müssen, um die Förderung in ihrem Unterricht zu verteilen, wurde in zwei empirischen Arbeiten beleuchtet, wenn auch nicht mit konkretem Fokus auf die Förderung von Begabten, wie nachfolgend aufgezeigt werden soll:

Bloch (2014) stellt die Frage, ob differenzierender Unterricht gerecht sei, und geht der Frage nach, welche dahingehenden Abwägungen Lehrpersonen anstellen, wenn sie entscheiden müssen, wer wie viel des knappen Gutes Förderung von ihnen erhalten soll. Er konnte in der Untersuchung zeigen, dass die Lehrpersonen tatsächlich Gerechtigkeitsabwägungen anstellen, wenn sie eine Verteilung der knappen Förderbemühungen vornehmen. Ein weiteres zentrales Ergebnis der Studie ist aber auch, dass die Zuteilung der Fördermenge insbesondere von der Leistungsfähigkeit der SchülerInnen abhängt und von den Lehrpersonen die Förderbemühungen hochsignifikant ungleich verteilt werden: Die leistungsstärksten SchülerInnen erhalten durchwegs am wenigsten Zeit und Energie (wie dies bereits in anderen Studien gezeigt werden konnte (vgl. Brown & Saks, 1987; vgl. Colnerud, 1997, S. 632; vgl. Röder & Sang, 1991, S. 162; vgl. Schwippert, 2002, S. 31; vgl. Treiber, 1980, S. 78)), wobei eine Zuteilung von Förderung an leistungsstarke SchülerInnen mit der Gerechtigkeitsvorstellung der Meritokratie (Leistungsprinzip) begründet wird, die Zuteilung an schwache SchülerInnen mit der Gerechtigkeitsvorstellung der Bedürftigkeit. (vgl. Bloch, 2014)

Auch Solzbacher u. a. beleuchten in ihrer umfangreichen Studie zur Förderung an niedersächsischen Grundschulen die moralischen Abwägungsvorgänge der Lehrpersonen, jedoch lediglich am Rande. Sie beschränken sich dabei ebenso auf Gerechtigkeitsüberlegungen der Lehrpersonen. Sie stellen zunächst dar, dass die Verteilung der Zuwendung im Unterricht von den Lehrkräften als Problem des knappen Gutes erlebt wird und sich die Lehrkräfte von unterschiedlichen Gerechtigkeitsvorstellungen leiten lassen, wenn sie entscheiden, wer wie viel Förderung bekommen soll. In dieser Untersuchung werden jedoch keine Angaben darüber gemacht, von welcher Gerechtigkeitsperspektive Lehrkräfte sich leiten lassen, wenn sie sich *begabten* Lernenden zuwenden. (vgl. Solzbacher, Behrensen, Sauerhering & Schwer, 2012)

Der Fokus der hier skizzierten Untersuchungen liegt, wie dargestellt, auf Gerechtigkeitsabwägungen der Lehrpersonen. Andere Aspekte, wie die der Fürsorge und Wahrhaftigkeit, bleiben somit unberücksichtigt. Bloch sowie Solzbacher und MitarbeiterInnen untersuchen das Feld der Primarschullehrkräfte, die Sekundarstufe bleibt somit nicht beleuchtet, auch das Feld des berufsbildenden Vollzeitschulwesens wurde in keiner einzigen der Untersuchungen betrachtet. Es liegt somit eine doppelte Forschungslücke vor: Erstens besteht eine

Engführung der vorliegenden Untersuchungen auf den Verpflichtungsaspekt der Gerechtigkeit, zweitens wird ausschließlich die Primarstufe betrachtet. Die hier vorliegende Arbeit möchte dieser doppelten Forschungslücke Rechnung tragen, indem einerseits nicht nur Gerechtigkeitsaspekte in den Blick genommen werden, sondern die moralischen Überlegungen der Lehrkräfte aus einer breiteren Perspektive beleuchtet werden sollen; zweitens soll das bisher nicht beleuchtete Feld des berufsbildenden Schulwesens untersucht werden.

1.3 Wirtschaftspädagogische sowie konstruktivistische Perspektive

Fragen der Ethik und des Berufsethos wird in der Pädagogik eine grundlegende Zeitlosigkeit, eine immerwährende Aktualität, zugeschrieben (vgl. Nicklis, 1994, S. 54). Auch die Frage nach einer Begründung, ja Rechtfertigung, von Begabtenförderung wird als eine aktuelle Frage des Bildungswesens betrachtet, da in einer „reflexiven Bildungsmoderne mit ihren Spannungsfeldern von Gleichheit und Bildungsgerechtigkeit, Vielfalt und Diversität“ diese Frage gestellt werden muss (Greiner & Rucker, 2015, S. 5; vgl. Sedmak, 2015, S. 22). Denn der Umgang mit Begabungen und Begabten stellt, ähnlich wie die Thematik der Inklusion, eine der zentralen aktuellen Bildungsfragen dar (vgl. Greiner, 2015, S. 9). Denn erst wenn Rechtfertigungen für Begabtenförderung, somit das ‚Warum‘, geklärt ist, sind Fragen nach einem ‚Wie‘ der Begabtenförderung zu stellen (vgl. Sedmak, 2015, S. 23).

Durchsucht man die wirtschaftspädagogische Literatur nach eben jenen Begründungen für Begabtenförderung im berufsbildende Schulwesen, so fällt ins Auge, dass, wie bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Thema der Legitimierung und Förderung von Begabtenförderung im Handlungsfeld Bildung und Beruf bislang wenig beigesteuert hat, denn Begabtenförderung und Begabungsforschung werden in der Berufsbildung nach wie vor erfolgreich ignoriert (vgl. Manstetten, 1991, vgl. 1992, S. 3). Diese von Manstetten in den 1990er Jahren geäußerten Hinweise haben noch heute Gültigkeit. Dennoch und gerade deshalb soll dies ein wesentlicher Punkt des Inhalts dieser hier vorliegenden, wirtschaftspädagogisch verorteten Arbeit sein, denn es ist anzumerken, dass zur Begabtenförderung in der beruflichen Bildung nur in geringem Maße wissenschaftliche Literatur vorliegt, es herrscht ein defizitärer Forschungsstand (vgl. Albrecht, 1992, S. 218; vgl. Bals, 1991, S. 38; vgl. Manstetten, 2000, S. 444; vgl. Schulte, 1991, S. 26; vgl. Stein, Heese & Schmidt, 2003, S. 19). Dies wird darauf zurückgeführt, dass die meisten WissenschaftlerInnen, die sich mit dem Forschungsdesiderat Begabung befassen, über wenige bis keine Einblicke in den Berufsbildungsbereich verfügen (vgl. Bals, 1991, S. 38). Daher erscheint es umso wichtiger, Begabtenförderung aus wirtschaftspädagogischer Perspektive zu betrachten.

Die Disziplin der Wirtschaftspädagogik vereint zwei Perspektiven: Die des Wirtschaftens und die des Erziehens (vgl. Sloane, Twardy & Buschfeld, 2004, S. 19ff.). Beiden Perspektiven soll in dieser wirtschaftspädagogisch verorteten Arbeit Rechnung getragen werden: Zu Beginn dieses Wekes wird eine mikroökonomische Perspektive auf Unterricht dargestellt (siehe Kapitel 2.3). Dann allerdings gilt es, diese kritisch zu betrachten sowie eine Perspektivenaddition vorzunehmen und jene ökonomische Kategorie auf ihre pädagogische Bedeutung hin zu befragen, denn auch dies ist eine Aufgabe der Wirtschaftspädagogik (vgl. Woll, 2002, S. 378). Somit soll also die wirtschaftliche Blickrichtung um eine pädagogische erweitert werden, in der explizit auch die Normen, die das Verhalten der Erziehenden bestimmen, enthalten sind (vgl. Sloane u. a., 2004, S. 45). Ein umfassender Blick auf eben jene die Erziehenden beeinflussenden Normen ist ein wesentlicher Aspekt dieser Arbeit.

Diesem Buch liegt neben dem wirtschaftspädagogischen auch ein konstruktivistischer Betrachtungsfokus zu Grunde. Ziel der Arbeit ist es, die subjektiven Sinnkonstruktionen, individuellen Interpretationen, Schlussfolgerungen und Begründungen der Lehrkräfte des wirtschaftlichen Unterrichts an Handelsakademien in Bezug auf das Maß an Förderung zu beleuchten, das sie begabten Lernenden zuteilen.

Auch Begabung selbst wird aus dieser Perspektive als ‚viables‘ (vgl. Glasersfeld, 2008, S. 43) Konstrukt betrachtet und als solches anerkannt. Somit liegt einerseits die Betonung auf der Brauchbarkeit und Funktionalität dieses Konstruktes, andererseits soll dabei der Blick darauf gelenkt werden, dass Begabung eine Konstruktion darstellt, die auf unterschiedliche Weise erfolgen kann. In Kapitel 2.2.1 sollen daher unterschiedliche Interpretationen dieses Konstruktes und die geschichtliche Entwicklung desselben betrachtet werden.

Die konstruktivistische Perspektive impliziert auch, dass im empirischen Teil dieser Arbeit diejenigen Lernenden als begabt zu gelten haben, denen die Lehrpersonen diese Konstruktion zuschreiben (nähere Erläuterungen dazu siehe Kapitel 2.2.1.7). Somit wird den Lehrpersonen keine vorgegebene mögliche Definition des Konstruktes Begabung offeriert, sondern deren eigene Sinnkonstruktionen werden als wesentlich erachtet (siehe Kapitel 3.2).

Opportun zur konstruktivistischen Perspektive wurde in dieser Arbeit ein qualitatives Forschungsdesign zur Beleuchtung der Begründungen und individuellen Perspektive der Lehrkräfte des ausgewählten Forschungsfeldes gewählt (siehe Kapitel 3). Dies scheint fruchtbringend, da die qualitative Sozialforschung in ihren methodologischen Grundannahmen diesem Zweck entgegenkommt. Denn Ziel dieses Forschungsparadigmas ist es, Lebenswelten von innen heraus zu beleuchten, und zwar aus Sicht der handelnden Personen; damit soll ein besseres Verständnis der sozialen Wirklichkeit(en) und Deutungsmuster erreicht werden (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke, 2008, S. 14).

Da es als Aufgabe und Kerngebiet der Wirtschaftspädagogik angesehen werden kann zu fragen, wie vorgegangen werden soll, um den größten Lernerfolg der SchülerInnen zu erzielen (vgl. Schmiel & Sommer, 2001, S. 14), soll im abschließenden Kapitel dieses Buches genau jenes erfolgen: Basierend auf den Ergebnissen der Arbeit werden Empfehlungen abgeleitet, die zu besseren Lernerfolgen der begabten SchülerInnen (und nicht nur dieser) beitragen möchten.

1.4 Aufbau und Struktur der Arbeit

Im Kapitel 2 soll zunächst der theoretische Bezugsrahmen der Arbeit dargelegt werden, wobei anfangs zentrale Begrifflichkeiten wie Ethik, Moral und Ethos (Kapitel 2.1) und der Begabungsbegriff (Kapitel 2.2) beleuchtet werden sollen. Anschließend werden die Spezifika einer Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen herausgearbeitet (Kapitel 2.2.2).

Als nächster Schritt wird das Dilemma der Ressourcenallokation aufgezeigt (Kapitel 2.3) und dadurch der ethische und moralische Blick auf Begabtenförderung sowie die Wahl des für diese Arbeit zentralen Modells von Oser (Kapitel 2.5) begründet.

Anschließend sollen unterschiedliche ethische Perspektiven beleuchtet und ihre Legitimation bzw. Ablehnung der schulischen Begabtenförderung herausgearbeitet werden (Kapitel 2.5.1).

Im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 3) sollen die Spezifika der Begabtenförderung an Handelsakademien aus Sicht der PädagogInnen sowie die moralischen Abwägungsvorgänge der Lehrpersonen in Bezug auf das Maß an Förderung, das sie begabten Lernenden zuteilen, beleuchtet werden, wobei zunächst eine Erläuterung der Methodologie, des Forschungsdesigns und des Forschungsvorgehens erfolgt (Kapitel 3.1 bis 3.3).

In Kapitel 3.4 schließt sich die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung an, nachfolgend sollen diese reflektiert und daraus in Kapitel 4 pädagogische Empfehlungen abgeleitet werden.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Ethik, Moral, Ethos

Da diese Arbeit nach den ethischen und moralischen Aspekten der Begabtenförderung fragt, soll hier zunächst eine Klärung der Begriffe Ethik, Moral und Ethos erfolgen. Diese drei Bezeichnungen werden oft synonym verwendet, vor allem im alltäglichen Sprachgebrauch. In den nachfolgenden Abschnitten wird daher, soweit möglich, eine definitorische Abgrenzung dieser drei Begriffe zueinander erfolgen, sowie eine Begründung des Sprachgebrauchs in dieser Arbeit dargelegt werden.

Der Begriff Ethik stammt vom griechischen Begriff *ethos* (Sitte, Gewohnheit, Brauch) bzw. dem Adjektiv *ethikos* (die Sitte oder den Charakter betreffend) (vgl. Hübner, 2017, S. 1). Aristoteles gilt als der Begründer der Ethik als philosophische Disziplin und er verstand darunter die wissenschaftliche Beschäftigung mit Sitten, Gewohnheiten und Gebräuchen (vgl. Aristoteles, 2007). Ethik kann auch heute noch im aristotelischen Sinn verstanden werden. Ausgangspunkt der aristotelischen Theorie waren überkommene Lebensweisheiten und die Überlegung, dass es unangemessen sei, dass ein vernunftbegabtes Wesen sich in seinen Handlungen lediglich von Traditionen, Konventionen und Üblichkeiten geleitet sieht, stattdessen sei durch vernünftige und theoretisch fundierte Reflexion eine Aussage darüber möglich, was eine gute und richtige Handlung darstellt und welche personalen Qualitäten diese voraussetzt. Ethisches Denken beziehe sich auf die Gesamtheit menschlichen Handelns, sei es individuelles oder kollektives, und auf die dafür nötigen Voraussetzungen. Alles zielgerichtete und freiwillige Handeln des Menschen ist nach Aristoteles zugänglich für eine vernünftig-wissenschaftliche Bewertung. Kompendiös wird unter Ethik die philosophische Disziplin verstanden, die nach den Maßstäben des guten Lebens von Menschen sowie des moralisch richtigen Handelns und nach gerechten Institutionen fragt und diese methodisch reflektiert zu bestimmen sucht. Die zwei zentralen Fragestellungen der Ethik sind 1) Was muss der Mensch tun, um ein glückliches und gutes Leben zu führen? und 2) Inwieweit ist der Mensch in seinen Handlungen dazu verpflichtet, die Interessen anderer zu berücksichtigen? Die erste Frage stand v.a. in der Antike sowie im Mittelalter im Mittelpunkt der ethischen Überlegungen, im Zentrum moderner Diskussionen steht vor allem die zweite Frage. (In dieser Arbeit wird ebenso vor allem die zweite Frage im Vordergrund stehen, siehe dazu Kapitel 2.5). (vgl. Aristoteles, 2007; vgl. Düwell, Hübenthal & Werner, 2002, S. 1ff.)

Zusammenfassend ist unter dem Begriff ‚Ethik‘ nunmehr die *philosophische Reflexion* der Moral zu verstehen. Was der Begriff Moral meint, soll im folgenden Abschnitt beleuchtet werden.

Die Moral (vom lateinischen Begriff *mores*: Sitten, Bräuche) ist Gegenstand der ethischen Reflexion; die Ethik reflektiert die Moral, um ethische Handlungsprinzipien und Normengefüge zu begründen. Bei Kant werden Ethik und Moral noch weitgehend synonym verwendet, heute erfolgt jedoch eine sprachliche Unterscheidung der beiden Begriffe. Moral bezeichnet demnach die Gesamtheit der von einer Person oder einer Gesellschaft als wichtig und richtig befundenen Regeln und Ideale des guten und richtigen Verhaltens (vgl. Kettner, 2002, S. 410). Moral wird auch sichtbar in der Verfasstheit öffentlicher Institutionen (Familie, Eigentum etc.), letztlich in der gelebten wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Ordnung. Moral bildet eine – von inneren Spannungen keinesfalls freie – Ordnung, die für Einzelpersonen, Klein- und Großgruppen oder für ganz Kulturkreise gültig ist und eine Unterscheidung von Zugehörigkeit und Fremdheit konstituiert. Die soziale Funktion der Moral besteht darin, dass sich nach Moralregeln leben lässt und man Verhalten anderer Personen nach diesen moralischen Normen beurteilen kann. Moral ermöglicht (in Grenzen) ein vorhersagbares Zusammenleben mit Verlässlichkeit und Verstehen. Die Moralregeln teilen somit fremdes und eigenes Verhalten in richtig und falsch. Diese Einteilung ist informell, d.h. es gibt keine zur Überprüfung und Entscheidung unklarer Fälle bestellte, formelle Instanz, anders als im positiven Recht. Es ist anzumerken, dass Moral nicht nur im Singular (als Grundverständnis davon, wie man sich verhalten sollte), sondern auch im Plural verwendet wird: Was eine moralische Handlung ist, kann von unterschiedlichen Personengruppen ganz verschieden ausgelegt werden, daraus ergeben sich unterschiedliche ‚Moralen‘. Diese Moralen unterscheiden sich beispielsweise dadurch, inwieweit relevante andere beteiligte Wesen berücksichtigt werden sollen (z.B. durch schlichte Rücksicht auf die Selbstbestimmung von hierzu fähigen Anderen – oder durch ein Gebot, die Anderen vielmehr nach Kräften zu fördern). Moral ist nicht starr, sondern weist Geschichtlichkeit auf, also eine Veränderbarkeit über die Zeit. Sobald eine Moral inter- und intrapersonell internalisiert ist, zahlt eine Person, die sich nicht an die Moralregeln hält, einen Preis. Dieser kann mannigfache Formen haben, z.B. Scham, Schuld, Furcht oder Beeinträchtigung der Achtung durch andere Mitglieder der Moralgemeinschaft. (vgl. Höffe, 1992, S. 186; vgl. Kettner, 2002, S. 410f.)

Zusammenfassend kann festgehalten werden: „Moral bezeichnet die handlungsmäßige Nutzung einer Ethik“ (Alisch, 1990, S. 31). Ethik und Moral unterscheiden sich also dadurch, dass der Begriff Ethik die Reflexion und Theorie der menschlichen Lebensführung meint, während Moral die direkte Praxis dieser gelebten Konventionen bezeichnet (vgl. Honecker, 1993, S. 249f.).

Abschließend soll nun noch der Begriff Ethos theoretisch erfasst werden: Mit Ethos (aus dem Griechischen: Gewohnheit, Gesittung, Charakter) wird die Gesamtheit eines weitgehend kohärenten, in sich gegliederten Musters an von Moral geprägten Überzeugungen, Normen, Lebensgewohnheiten und Einstellungen eines Menschen oder einer sozialen Gruppe bezeichnet. Da sowohl Einzelpersonen als auch soziale Gruppen gemeint sein können, spricht man auch vom Ethos eines Berufsstandes, z.B. dem Ethos der ÄrztInnen, Kaufleute oder WissenschaftlerInnen (zum Ethos der Lehrpersonen siehe Kapitel 2.5.2.2). Das Ethos ist eine verbindliche Orientierungsinstanz in Richtung guten und richtigen Handelns. Ethos formt sich durch Gewohnheit und Übung, wie auch durch Konsens und Gesetzesbeschluss. Die Geltung des Ethos muss nicht rational begründbar sein (wie in der Ethik), sondern sie stützt sich auf hergebrachte Traditionen. Diese schlagen sich im praktischen Tun einer Person oder Personengruppe nieder, womit auch eine Abgrenzung nach außen stattfindet. (vgl. Herkner, 2013, S. 497; vgl. Honecker, 1993, S. 249)

Eine wesentliche Unterscheidung zwischen den Begriffen Moral und Ethos ist in der Literatur nicht zu erkennen. Einzelne Autoren sehen zwar eine Möglichkeit zur Differenzierung, wie z.B. Haag (1996), der Ethos mit einem höheren Grad an Bewusstsein als Moral sieht, Ethos also als eine „bewusst vertretene Moral“, doch auch Haag (1996) bezeichnet Ethos und Moral dennoch als etwa gleichbedeutend (vgl. Haag, 1996, S. 15).

Somit stehen die beiden Begriffe Ethos und Moral im selben Synonymfeld, oft sogar mit dem Begriff Ethik. Auch Bauer (2007) betont dies, indem sie anmerkt, „[ein Literaturvergleich] zeigt auf, wie vielfältig die Begriffe Ethos, Ethik und Moral in der fachlichen Auseinandersetzung rezipiert und dennoch immer wieder synonym verwendet werden“ (Bauer, 2007, S. 21).

Die Gleichsetzung der Begriffe Moral und Ethos kann auf eine sprachgeschichtliche Entwicklung zurückgeführt werden: Das griechische Wort ‚Ethos‘ wurde im Lateinischen mit ‚Mos‘, im Plural mit ‚Mores‘ übersetzt, woraus sich das deutsche Wort Moral entwickelt hat (vgl. Löwisch, 1995, S. 52). Diese sprachgeschichtliche Betrachtung zeigt, dass das Ethos (aus dem Griechischen) und Moral (abgewandelt aus dem Lateinischen) dasselbe Konstrukt bezeichnen, womit die Gleichsetzung der beiden Begriffe zu erklären ist.

Eine definitorische Abgrenzung des Begriffs Ethik zu den Begriffen Moral/Ethos erfolgt in der Literatur zwar nicht immer, ist aber möglich und auch üblich, wie in den ersten Abschnitten dieses Kapitels aufgezeigt wurde. Um begriffliche Klarheit zu schaffen, wird daher auch in dieser Arbeit die Abgrenzung des Ethikbegriffs zu den Begriffen Moral und Ethos wie dargestellt durchgeführt.

Eine klare Differenzierung der beiden Begriffe Moral und Ethos zueinander kann in der Literatur jedoch nicht beobachtet werden und ist aus den oben aufgezeigten sprachlichen Gründen nicht zu treffen. Daher werden diese beiden Begriffe auch in dieser Arbeit synonym verwendet.

In Bezug auf das Adjektiv 'ethisch' ist festzustellen, dass es sowohl in der Alltagssprache als auch in der traditionellen Ethik synonym mit 'moralisch' verwendet wird. In der gegenwärtigen Ethikdiskussion ist es, um die verschiedenen Reflexionsniveaus scharf gegeneinander abzugrenzen, jedoch etabliert, das Adjektiv 'ethisch' nur in Bezug auf die philosophische Untersuchung des Moralischen zu verwenden. (vgl. Pieper, 2007a, S. 27)

Diese sprachliche Unterscheidung wird auch in dieser Arbeit vorgenommen. Mit dem Adjektiv 'ethisch' wird in dieser Arbeit also all jenes bezeichnet, was explizit eine wissenschaftliche Betrachtung auf Moral meint, folglich wird mit 'moralisch' bezeichnet, was nicht wissenschaftlicher Genese ist, also z.B. moralische Überlegungen von Lehrpersonen.

2.2 Begabtenförderung

Da in dieser Arbeit der Begabung eine zentrale Rolle zukommt, soll in diesem Kapitel zunächst geklärt werden, was unter Begabung aus theoretischer Perspektive zu verstehen ist. Im darauffolgenden Abschnitt soll herausgearbeitet werden, welcher Begabungsbegriff sich für die berufsbildende Schule – die ja im Fokus dieser Arbeit steht – besonders eignet und welches die Spezifika der Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen sind.

2.2.1 Begabungsbegriff

Die langjährigen wissenschaftlichen Bemühungen, den Begriff der Begabung zu explizieren und zu präzisieren, haben sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Definitionen niederschlagen. Dabei ist eine historische Entwicklung des Begriffs zu beobachten: Die ersten Deutungen von Begabung sind in den Bereichen der Theologie und Mythologie zu finden, die in der gesamten Antike ihre Gültigkeit behielten. Begabung wurde dort so erklärt, dass durch göttliche Gnade manchen Menschen besondere Gaben zuteil werden, die sie zu besonderen Leistungen ermächtigen. Im Mittelalter erfolgte eine Bedeutungswandlung des Begriffs, da Begabung nicht mehr als göttliches Geschenk verstanden wurde, sondern als Eigenschaft, die Personen sich selbst zuschreiben dürfen. Ein markantes Anzeichen dieses gewandelten Denkens manifestiert sich darin, dass KünstlerInnen begannen, ihre Werke zu signieren und somit als individuelle Leistung zu proklamieren. Dieses Denken wirkt bis heute weiter. (vgl. A. Ziegler, 2008, S. 9ff.)

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts nahm die Forschung zu derzeit gültigen Begabungsdefinitionen ihren Anfang. Herrschten in den Anfängen der modernen Forschung zum Begabungsbegriff jedoch noch monokausale Ansätze vor, so setzten sich im Laufe des 20. Jahrhunderts multifaktorielle Begabungsmodelle durch (vgl. A. Ziegler, 2008, S. 46). In den letzten Jahren wiederum ist in der wissenschaftlichen Diskussion vermehrt ein Fokus auf das System, in dem sich begabte Personen befinden, zu beobachten (siehe Kapitel 2.2.1.6).

Eine weitere Entwicklung, die in der Forschung zum Begabungsbegriff festzustellen ist, besteht darin, dass frühe wissenschaftliche Definitionen ein statisches Verständnis von Begabung zu Grunde legen, also proklamieren, dass die Begabungslage eines Menschen bereits bei der Geburt definiert sei. Neuere Konstruktionen betonen einen dynamischen Begabungsbegriff, welcher der Umwelt und dem Lernen großes Gewicht zuschreibt. Die Annahme liegt nun also darin, dass ein Mensch nicht nur selbst begabt ist, sondern ebenso von der Umwelt begabt wird. Somit rückt auch die Förderung von Begabungen in den Mittelpunkt, da nun Begabung als etwas Förderbares begriffen wird. (vgl. Meyer & Streim, 2013, S. 112; vgl. Weigand, 2011, S. 51f.)

Ziel der theoretischen Aufarbeitung zum Begabungsbegriffs ist es, einen Überblick zu geben, was in der Literatur als Begabung angesehen wird und wurde, sowie darzustellen, welche Begabungsbegriffe im berufsbildenden Vollzeitschulwesen der Begabtenförderung zu Grunde gelegt werden könnten.

Es ist anzumerken, dass in der Literatur nach wie vor eine Kontroverse über Begabung herrscht. Somit ist zu betonen, dass in der aktuellen Forschung nach wie vor kein Konsens über eine einheitliche Begabungsdefinition besteht, ebenso herrscht keine Einigkeit über die Anzahl der Begabten (vgl. Chessor, 2012, S. 35; vgl. A. Ziegler, 2009, S. 937ff.). Es hat sich jedoch als Konvention eingebürgert, die oberen 10% einer Leistungsverteilung als begabt zu definieren, womit ca. 10% eines jeden Jahrgangs als begabt anzusehen sind (vgl. Tücke, 2005, S. 239). Wendet man diese Konvention auf eine 20-köpfige Schulklasse an, so befinden sich demnach durchschnittlich zwei begabte Lernende darin, womit die Relevanz der in dieser Arbeit diskutierten Forschungsfrage hervorsticht, da somit jede Lehrperson mit als begabt definierten Lernenden im eigenen Unterricht konfrontiert ist.

2.2.1.1 Frühe Forschung: Terman-Studie und William Stern

Als Pioniere der modernen Begabungsforschung sind Lewis Terman und William Stern zu nennen, Stern in Europa und Terman in den USA.

William Stern veröffentlichte bereits Anfang des 20. Jahrhunderts Werke zur Begabung und auch zu deren Identifikation. Stern (2014, ursprünglich 1916) betont, dass das Wissen um Begabungen, die er als geistige Rohstoffe bezeichnet, ebenso wichtig sei, wie das Wissen um materielle Rohstoffe, und bemängelt, dass gerade über Begabungen noch zu wenig geforscht worden wäre (vgl. Stern, 2014, S. 21).

In den Arbeiten von Stern dominieren Fragen der auf Begabung basierenden Auslese von SchülerInnen für geeignete Schultypen. Der Intelligenzquotient (IQ) spielt in den Werken dieses Autors eine wesentliche Rolle, wobei er vorschlägt, bei einem IQ von unter 70 von schwachsinnig und von über 140 von genial zu sprechen. (vgl. Manstetten, 1991, S. 56; vgl. Stern, 1928, vgl. 2014; vgl. Weigand, 2011, S. 49)

Ein weiteres Beispiel früher Begabungsforschung stellt die Terman-Studie dar, eine Langzeitstudie, die den Lebensweg Begabter nachverfolgt (vgl. Terman, Burks & Jensen, 1930). Terman und seine MitarbeiterInnen untersuchen in dieser Studie über 1500 Kinder und Jugendliche (Durchschnittsalter zu Beginn der Studie 12 Jahre), die bei einem Stanford-Binet-Intelligenztest, den Terman kurz davor selbst entwickelt hatte, einen Wert von über 140 erreichen. Die Entwicklung und Lebensführung dieser Personen werden in Form einer Längsschnittstudie über den gesamten Verlauf des Lebens hinweg untersucht. Ziel der Studie ist es zu ergründen, wie sich junge Menschen, die einen hohen IQ aufweisen, entwickeln. (vgl. Feldhusen, 2005, S. 65f.; vgl. Schütz, 2004, S. 8; vgl. Simonton, 2000, S. 111f.)

Die Ergebnisse zeigen, dass Menschen, die über einen hohen IQ-Wert verfügen, in ihrem Leben im Durchschnitt nicht durch gesellschaftliche Unangepasstheit oder Exzentriz auffallen, wie noch vor der Terman-Studie angenommen wurde. Auch verfügen die StudienteilnehmerInnen über eine überdurchschnittliche Gesundheit, ein längeres Leben, weniger Anfälligkeit, kriminell zu werden, eine niedrigere Scheidungsrate und höheren beruflichen Erfolg. Jedoch wirklich herausragende Persönlichkeiten wurden durch das der Studie zugrunde liegende Auswahlkriterium (hohe Intelligenz) nicht identifiziert. Stattdessen wurden sogar zwei Personen, die später den Nobelpreis erhielten, aufgrund zu geringer Intelligenz (IQ<140) als Kinder aus der Untersuchung ausgeschlossen. (vgl. Feldhusen, 2005, S. 65f.; vgl. Simonton, 2000, S. 111f.; vgl. Steinheider, 2014, S. 30f.)

In dieser Studie ist der damals typische Begabungsbegriff vorherrschend, nämlich die Gleichsetzung von Begabung mit hoher Intelligenz. Es zeigt sich jedoch, dass dieses Einfaktorenmodell nicht ausreicht, um zu erklären, ob sich ein vorhandenes hohes Potential zur Vollbringung von Leistung umsetzt. Zwar ist eine hohe Intelligenz mitentscheidend für herausragende Leistungen, doch auch die Umwelt der intelligenten Personen spielt eine erhebliche Rolle dafür. Terman vertritt jedoch nicht nur einen unidimensionalen Begabungsbegriff (Intelligenz = Begabung), sondern auch einen statischen: Er postuliert, dass Bega-

bung angeboren sei und sich im Laufe des Lebens nicht verändere. Diese beiden Aspekte werden in heutigen Begabungskonzeptionen anders dargestellt, es wird also betont, dass Intelligenz allein nicht ausreicht, um hervorragende Leistungen zu erbringen, sondern auch die Umwelt und Persönlichkeitsmerkmale dafür relevant seien. Des Weiteren ist heute ein dynamischer Begabungsbegriff vorherrschend, also die Meinung, dass Begabungen durch Förderung/Nicht-Förderung zum Erlühen/Verkümmern veranlasst werden könnten. (vgl. Mönks, 1991, S. 237, vgl. 1999, S. 69; vgl. Steinheider, 2014, S. 30f.; vgl. Wiczerkowski & Wagner, 1985, S. 111; vgl. A. Ziegler, 2009, S. 941)

Es ist hervorzuheben, dass William Stern bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts sowohl auf die Bedeutung der nicht-kognitiven Faktoren als auch auf die Dynamik des Begabungsbegriffs verwiesen hat, obwohl beide Aspekte der damaligen wissenschaftlichen Meinung nicht entsprachen. Als besonders relevante „Willenseigenschaften“ nennt Stern „Fleiß und Ausdauer, Pflichtbewußtsein, Selbstdisziplin [und] Ehrgeiz“ (Stern, 2014, S. 26). Auch die Dynamik und somit Förderbarkeit von Begabungen hebt Stern hervor. (vgl. Mönks, 1991, S. 238; vgl. Mönks & Heller, 2014, S. 1; vgl. Mönks & Mason, 2000, S. 146) Diese Aspekte finden sich in modernen Begabungsmodellen wieder.

2.2.1.2 Drei-Ringe-Konzept nach Renzulli

Im Jahr 1978 (Renzulli 2011, ursprünglich 1978) veröffentlicht Joseph S. Renzulli seine „Three-Ring Conception of Giftedness“, in der sich einige Elemente wiederfinden, die William Stern, wie oben beschrieben, bereits zu Anfang des 20. Jahrhunderts andeutet, nämlich dass Fleiß und Ausdauer – die bei Renzulli mit dem Terminus ‚Task Commitment‘ gefasst werden – für das Vorliegen einer Begabung wesentlich mitbedeutend seien. (vgl. Renzulli, 2011)

Renzullis Modell verlässt den monokausalen Erklärungspfad, bei dem hohe Intelligenz mit Begabung gleichgesetzt wird, der bis zur Veröffentlichung seines Drei-Ringe-Konzeptes vorherrschend war (vgl. Heller & Schofield, 2000, S. 123; vgl. Magyar, 2005, S. 138; vgl. Renzulli, 1999, S. 6).

Das Drei-Ringe-Konzept Renzullis sowie die weiteren, unten dargestellten Konzeptionen werden somit als multifaktorielle Begabungsmodelle bezeichnet.

Diese lassen sich wiederum nach den Beziehungen differenzieren, die sie zwischen den Voraussetzungsbedingungen annehmen, die in ihnen spezifiziert werden. Additive Modelle postulieren die Notwendigkeit einer hohen Ausprägung aller oder zumindest der wichtigsten

Teilursachen (diese werden in Kapitel 2.2.1.2 und 2.2.1.3 beschrieben). Interaktionsmodellen liegt die Annahme zu Grunde, dass eine komplexe Wechselwirkung zwischen den einzelnen Ursachen besteht, allerdings wird in diesen Modellen keine spezifische Angabe über die genaue Art dieser Wechselwirkung gemacht (siehe dazu Kapitel 2.2.1.4 und 2.2.1.5). Diese Erweiterung findet sich allerdings in systemischen Modellen (siehe 2.2.1.6). (vgl. A. Ziegler, 2008, S. 48)

Renzulli beschreibt in seinem Modell Begabung nunmehr als positive Kombination von Kreativität, Motivation und überdurchschnittlichen Fähigkeiten (siehe Abbildung 1), die Drei-Ringe-Konzeption lässt sich somit den multifaktoriellen, additiven Begabungsstrukturen zuordnen.

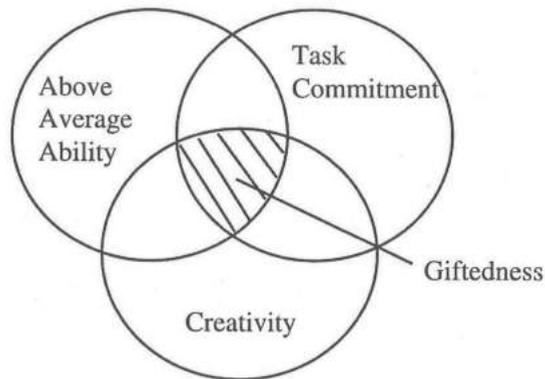


Abbildung 1: Das Drei-Ringe-Modell nach Renzulli (1978)
(Abbildung nach Renzulli 2011:83)

Renzulli betont, dass nicht ein Ring allein Begabung ausmache, sondern die hohe Ausprägung eines jeden der drei Bereiche. Allerdings zieht er dem Begriff der Begabung den der 'Entwicklung von Begabtenverhaltensweisen' vor, womit er betont, dass Begabung nicht als etwas Statisches zu verstehen sei, sondern als eine Entwicklung, die erfolgen könne. Diese Erkenntnis leitet Renzulli aus einer sorgfältigen Literaturanalyse über Personen ab, die einzigartige Errungenschaften bzw. Leistungen erreichen konnten, und identifiziert dadurch die drei im Modell dargestellten Faktoren als wesentlich. (vgl. Mönks & Mason, 2000, S. 146; vgl. Renzulli, 2011, S. 83; vgl. Schütz, 2004, S. 9)

Obwohl die Beschriftung des linken Rings in der Literatur teilweise als „überdurchschnittliche Intelligenz“ übersetzt wird (z.B. Stamm, 2006a, S. 129), ist hervorzuheben, dass Renzulli unter 'Above Average Ability' explizit nicht nur Intelligenz versteht, die mit klassischen

Intelligenztests gemessen werden kann. Er spezifiziert diesen Bereich seines Modells als bidimensional: Die erste Dimension stellt allgemeine Fähigkeiten dar, die in allen oder sehr breiten Domänen angewendet werden können, z.B. die überdurchschnittliche Fähigkeit, Informationen zu verarbeiten, oder ein überdurchschnittlich hohes Erinnerungsvermögen. Dies ist laut Renzulli der Bereich, der mit Tests gewöhnlich gut gemessen werden kann. Jedoch führt er aus, dass dieser Ring noch eine weitere Dimension enthalte, die sich spezifischer äußere als die erste. Diese Dimension könne nicht in Tests abgebildet werden sondern beziehe sich auf „real-life (i.e., nontest) situations“ (Renzulli, 2005, S. 260). Diese spezifischen Fähigkeiten bestehen aus der Kapazität, Wissen oder Können in einem bestimmten Bereich zu erwerben oder in diesem Bereich Leistung zu zeigen, z.B. Fotografie oder Ballett. Der linke Ring fasst dezidiert die beiden dargestellten Bereiche überdurchschnittlicher Fähigkeiten. Wenn Renzulli von überdurchschnittlich spricht, so meint er einen Bereich der Top 15% eines Jahrgangs, womit er sich auch klar von den von ihm selbst als konservativ bezeichneten Begabungsdefinitionen abhebt, z.B. von der Definition Termans, der lediglich 1% eines Jahrgangs als begabt definierte. (vgl. Renzulli, 1999, S. 6, vgl. 2005, S. 259f.)

Der zweite Ring, den Renzulli mit 'Task Commitment' beschriftet, ist in deutschen Übersetzungen des Modells oft mit 'Aufgabenengagement' benannt. Damit wird die Energie bezeichnet, die für eine bestimmte Aufgabe oder einen Bereich aufgewendet wird. Andere Konnotationen dieser Bezeichnung sind laut Renzulli Durchhaltevermögen, Ausdauer, harte Arbeit, Selbstbewusstsein oder auch die Überzeugung, wichtige Arbeit für den jeweils vorliegenden Interessenbereich leisten zu können. Renzulli beschreibt den Bereich 'Aufgabenengagement' als schwer objektiv zu messen, dessen ungeachtet hebt er diesen Bereich als relevant für das Vorliegen einer Begabung hervor. (vgl. Renzulli, 2005, S. 263ff.)

In seinem Modell stellt Renzulli einen dritten Bereich dar, der vorliegen müsse, damit von Begabung gesprochen werden könne, nämlich die Kreativität. Er merkt an, dass in der Literatur die Wörter begabt, genial und hoch kreativ oft synonym verwendet werden. Häufig würden Personen, die als begabt identifiziert werden, gerade deshalb als solche erkannt, weil sie sich durch besondere Kreativität hervortun. Renzulli merkt an, dass Kreativität in Tests meist anhand des vorliegenden Maßes an divergentem Denken abgebildet werde, fügt jedoch kritisch an, dass divergentes Denken zwar ein Bereich von Kreativität sei, sich darauf allerdings nicht beschränkt werden sollte. Er regt an, im pädagogischen Bereich den Fokus nicht nur auf divergentes Denken als Ausdruck von Kreativität zu richten, spezifiziert allerdings nicht, welche anderen Arten von Kreativität er als relevant ansieht. Auch wenn die Möglichkeiten, Kreativität objektiv zu messen, laut Renzulli sehr beschränkt sind, hebt er die Wichtigkeit dieses Elementes für das Vorliegen einer Begabung hervor. (vgl. Renzulli, 2005, S. 265f.)

Renzulli unterscheidet zwei Arten von Begabung, erstens die von ihm als ‚Schoolhouse Giftedness‘ bezeichnete und zweitens die ‚Creative-Productive Giftedness‘ genannte. Er betont, dass beide Arten der Begabung bedeutend seien, interagieren würden und in pädagogischen Kontexten gefördert werden sollten. Jedoch hebt Renzulli hervor, dass der Fokus der Begabtenförderung oft auf die Schulhaus-Begabung gelegt werde, was in seinen Augen zu kurz greift. Die Schulhaus-Begabung kann laut Renzulli auch als Prüfungsbegabung oder Begabung, Lektionen zu lernen, bezeichnet werden. Die kreativ-produktive Begabung hingegen meint die überdurchschnittliche Fähigkeit, innovatives Gedankengut, Lösungen, Material oder Produkte zu entwickeln, die dezidiert dafür konzipiert wurden, eine wesentliche Bedeutung für die fokussierte Zielgruppe zu haben. Es ist anzumerken, dass Renzulli sein Modell dezidiert nicht für die von ihm als 'schoolhouse giftedness' bezeichnete Begabung konzipiert hat, denn sein Hauptinteresse und auch das Drei-Ringe Modell richten sich auf die kreativ-produktive Begabung, also darauf, die drei wesentlichen Merkmale menschlichen Potentials für kreative Produktivität darzustellen. (vgl. Renzulli, 2005, S. 252ff.; vgl. Renzulli & Reis, 2000, S. 369f.)

Das Modell wurde von einigen AutorInnen auch heftig kritisiert. Insbesondere von ForscherInnen aus dem Bereich der Psychologie wird beanstandet, dass Renzulli nicht explizit mache, wie genau die Interaktion zwischen den drei Ringen erfolgen müsse, damit Begabung sich entfalten könne. Ebenso kritisieren VertreterInnen dieses Fachs, dass die Konstrukte Kreativität und Arbeitshaltung kaum zu operationalisieren seien, was wiederum eine psychologische Messung und Diagnostik verhindere (vgl. B. Harder, Vialle & Ziegler, 2014, S. 86; vgl. Rost, 2008, S. 64f.). In der schwierigen Operationalisierbarkeit und exakten Messbarkeit von Konstrukten wie Kreativität oder Motivation ist wohl auch der Grund zu sehen, warum sich in der Psychologie Begabungsdefinitionen, die lediglich auf die allgemeine Intelligenz fokussiert sind, nach wie vor einiger Beliebtheit erfreuen (z.B. Rost, 2008). Als weiterer Kritikpunkt an Renzullis Modell ist anzuführen, dass die Umwelt, in der Begabte leben, nicht berücksichtigt wird. Dieser wird nämlich für die Entwicklung und das Florieren von Begabungen ein hoher Stellenwert zugeschrieben. (vgl. Fischer, 2008, S. 67; vgl. Mönks & Mason, 2000, S. 146)

Dies führt in weiterer Folge dazu, dass das Drei-Ringe-Konzept Renzullis weiterentwickelt und um die Umweltbedingungen ergänzt wird (siehe nächstes Kapitel).

2.2.1.3 Weiterentwicklungen des Drei-Ringe-Konzeptes

Vor allem im deutschen Sprachraum wurde die Modifizierung des Drei-Ringe-Konzeptes bekannt, die Wiczerkowski und Wagner vorgenommen haben (Wiczerkowski & Wagner, 1985).

Da Wiczerkowski und Wagner Begabungsentfaltung als einen dynamischen Prozess begreifen, weisen sie darauf hin, dass die Entwicklung wesentlich davon abhängt, ob die Umwelt als störender oder fördernder Faktor auf diese Dynamik einwirkt. Sie nehmen aus diesem Grund die Umwelt in das Modell auf und fügen diese dem rechten Ring hinzu. Er enthält somit eine Mischung aus internalen Faktoren (Motivation, ausdifferenziert: Fleiß und Ausdauer, Ehrgeiz, emotionale Stabilität) und externalen Faktoren (Umwelt, ausdifferenziert: Anerkennung der Umgebung, optimale Förderung). Eine weitere Modifikation des ursprünglichen Konzeptes von Renzulli besteht bei Wiczerkowski und Wagner darin, dass sie begrifflich zwischen Begabung und Talent unterscheiden, wobei Begabung mit dem ursprünglichen Ring 'Above Average Ability' gleichgesetzt wird. Die Autoren differenzieren wiederum vier Arten der Begabung, nämlich intellektuelle, künstlerische, psychomotorische und soziale Begabung. Kreativität setzt sich im Modell aus divergentem Denken, Originalität, Phantasie, Flexibilität und Einfallsfülle zusammen. Die positive Kombination aus allen drei Ringen bezeichnen die Autoren mit dem Begriff 'Talent'. (vgl. Schütz, 2004, S. 13f.; vgl. Wiczerkowski & Wagner, 1985, S. 112f.)

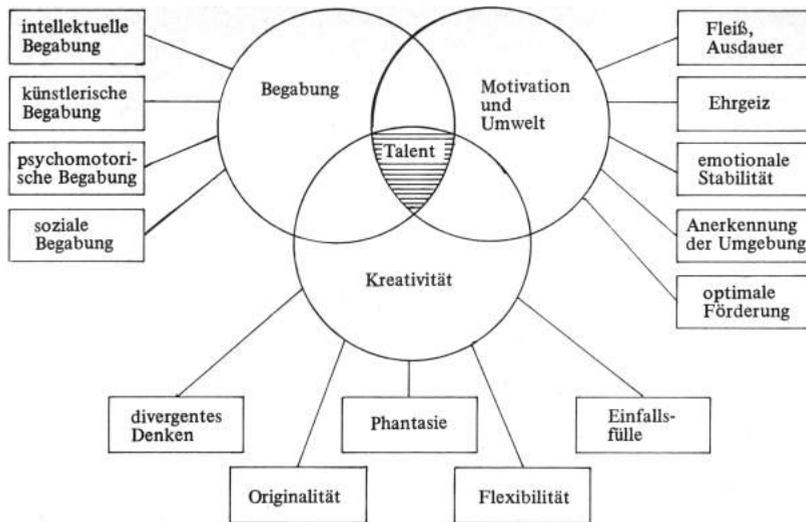


Abbildung 2: Das Komponentenmodell der Talententwicklung
(Wiczerkowski & Wagner, 1985, S. 113)

Betrachtet man dieses Modell kritisch, so ist hervorzuheben, dass darin – wie im Modell Renzullis – postuliert wird, dass eine positive Ausprägung aller drei Bereiche notwendig ist, es geht dabei aber nicht hervor, wie die Interaktion zwischen den drei Ringbereichen erfolgt.

Die Vermischung von internalen und externalen Faktoren im Ring 'Motivation und Umwelt' kann auch als kritischer Punkt betrachtet werden. Ebenso, dass durch die Ausdifferenzierung der einzelnen Ringe keine Präzisierung erfolgt, da unpräzise Konstrukte durch weitere unpräzise Konstrukte (unpräzise bezieht sie hier wohl auf die Operationalisierbarkeit und Messbarkeit, Anmerkung E. AH.) erklärt werden. (vgl. Schütz, 2004, S. 14)

Die Wahl des Begriffs 'Talent' als Schnittmenge der drei Bereiche ist auch kritisch zu hinterfragen. Zumeist wird in der Begabungsliteratur nämlich mit dem Talentbegriff eine zwar hohe, aber dennoch weniger ausgeprägte Befähigung konnotiert als mit dem Begabungsbegriff (vgl. z.B. Tücke, 2005, S. 239). Dass Wiczerkowski & Wagner für die günstige Kombination der Faktoren ihres Modells gerade den Talentbegriff wählen, scheint vor dem Hintergrund dieser in der Literatur vorherrschenden Konvention unvorteilhaft.

Nach der Darstellung und kritischen Betrachtung des Modells von Wiczerkowski & Wagner soll nun noch ein weiteres dargestellt werden. Denn das Drei-Ringe-Konzept Renzullis wird ebenfalls von Mönks aufgegriffen und hat auch durch ihn eine, in der Literatur breit rezipierte, Modifikation erfahren. Er begegnet einer wesentlichen Schwäche des Renzulli-Modells damit, dass er Umweltfaktoren in das Modell miteinbezieht:

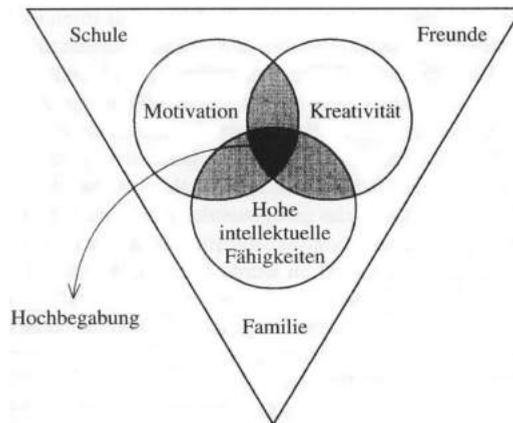


Abbildung 3: Das Mehr-Faktoren-Modell der Hochbegabung nach Mönks
(Mönks u.a. 2014:152)

Die beiden Ringe 'Task Commitment' und 'Creativity' entsprechen dem ursprünglichen Modell, jedoch bezeichnet Mönks den dritten Ring mit 'High Intellectual Abilities' anstatt 'Above Average Ability', wie es Renzulli getan hat. Somit legt Mönks den Fokus in seinem Modell vor allem auf intellektuelle Fähigkeiten und fasst seine Definition folglich enger als Renzulli.

Mönks betont, dass beim Vorliegen eines hohen IQ allein jedoch noch nicht von Begabung gesprochen werden könne. Da er, ebenso wie Renzulli, Kreativität und Motivation als wesentliche weitere Bausteine von Begabung ansieht, übernimmt er Renzullis Modell als Basis, auf der er seine Erweiterung aufbaut. Mönks argumentiert, dass, auch wenn Kreativität sich nicht exakt psychometrisch bestimmen lasse, ein Vorliegen derselben dennoch wesentlich für die Manifestation von Begabung sei. Das Gleiche gelte für die Motivation. (vgl. Mönks, 2014, S. 126)

Hohe intellektuelle Fähigkeiten werden in Mönks' Modell anhand des IQ bestimmt. Es erfolgt hierbei keine exakte Grenzziehung, sondern ein Wert von oder um 130 wird als relevant angesehen. Damit sollen die obersten 5 bis 10% einer Population erfasst werden. Motivation definiert Mönks als Durchsetzungsvermögen, eine bestimmte Aufgabe auch zu Ende zu führen, und sie enthält laut seiner Definition eine Gefühlskomponente (Spaß an einer Aufgabe), eine kognitive Komponente (die Fähigkeit, Pläne zu machen und sich Ziele zu setzen) und eine Zukunftsperspektive (Risiken und Unsicherheiten in Kauf zu nehmen). Kreativität wiederum meint im Modell die Fähigkeit, auf originelle und erfinderische Weise Lösungen auf Probleme zu finden (problem solving) und Probleme aufzuspüren (problem finding), wobei sich besonders in letzterer in besonderem Maße selbständiges und produktives Denken zeige, da sich hier eine deutliche Abhebung von jenem Denken beobachtet werden lasse, das als ‚Wiederkauen‘ bezeichnet werden könne und SchülerInnen in besonderem Maße anerzogen werde. (vgl. Mönks & Ypenburg, 1993, S. 22)

Als wesentlich dafür, dass sich Begabung optimal entfalten kann, postuliert Mönks die Umweltfaktoren 'Familie', 'Schule' und 'Peers', die die sozialen Eckpfeiler darstellen, auf denen Begabungsentwicklung aufbaut. Innerhalb der Familie könne die Begabung eines Kindes oder Jugendlichen gefördert, aber auch unterdrückt werden, dies gelte ebenso für die Schule. Peers definiert Mönks als entwicklungsgleiche Personen, zählt KlassenkameradInnen also explizit nicht zu diesen, da diese zwar altersgleich, hingegen nicht entwicklungsgleich seien. Sowohl KlassenkameradInnen als auch Peers hätten jedoch auch einen wesentlich Einfluss auf die Begabungsentwicklung (z.B. eine hemmende Wirkung, wenn den Begabten Ablehnung entgegenschläge). Mönks vertritt also die Ansicht, dass sich Begabungen nicht unabhängig von der sozialen Umgebung entwickeln würden, sondern, im Gegenteil, diese im entscheidenden Maßstab dafür verantwortlich sei, wie und ob sich Begabungen entfalten können. Ebenso sei es jedoch zentral, dass die begabte Person über genügend soziale Kompetenz verfüge, damit diese überhaupt in eine gelingende Interaktion mit ihrer Umwelt treten könne. (vgl. Mönks, 1991, S. 235ff., vgl. 2014, S. 127; vgl. Mönks & Ypenburg, 1993, S. 22)

Mönks führt die Aussagen seines Modells in folgender Definition zusammen:

„Hochbegabung entsteht aus einem Zusammenspiel zwischen den drei Persönlichkeitsmerkmalen ‚hohe intellektuelle Fähigkeiten‘, ‚Kreativität‘ und ‚Ausdauer‘. Diese Persönlichkeitsmerkmale benötigen für eine gute Entwicklung eine verständnisvolle und unterstützende soziale Umgebung (Familie, Schule, Peergroup). Mit anderen Worten: ein positives Zusammenspiel der sechs genannten Faktoren ist Voraussetzung für die Manifestation von Hochbegabung.“ (Mönks, 2014, S. 128)

Der Betonung des nötigen Zusammenspiels der Faktoren für eine gelingende Manifestation von Begabung ist die entwicklungspsychologische Orientierung Mönks' zu entnehmen; er geht also davon aus, dass die Entwicklung von Begabung durch Anlage- und Umweltfaktoren determiniert wird (vgl. Fischer, 2008, S. 68; vgl. Mönks & Katzko, 2005, S. 190; vgl. Mönks & Ypenburg, 1993, S. 12).

Ebenso wie das Modell von Renzulli sowie von Wiczerkowski & Wagner kann auch das triadische Interdependenzmodell Mönks' als multifaktorielles, additives Begabungsmodell bezeichnet werden, da es Begabung nicht nur als singulären Faktor postuliert, sondern eine hohe Ausprägung aller im Modell genannten Faktoren als notwendig anführt, damit von Begabung gesprochen werden kann. (vgl. A. Ziegler, 2008, S. 48)

Alle multifaktoriellen, additiven Modelle können dahingehend kritisiert werden, dass sie nicht explizit machen, wie genau das Zusammenwirken zwischen den im Modell enthaltenen Komponenten erfolgen muss, damit sich Begabung manifestieren kann. Es wird lediglich definiert, dass eine positive Wechselwirkung zwischen den Elementen notwendig sei; genauere Definitionen erfolgen nicht. Diese Kritik greifen die Autoren der Interaktionsmodelle auf, die nachfolgend expliziert werden.

2.2.1.4 Das Münchner (Hoch-)Begabungs- und Begabungsprozessmodell

Die in den beiden vorangegangenen Kapiteln dargestellten multifaktoriellen, additiven Begabungsmodelle werden dafür kritisiert, dass sie einerseits die Beziehungen zwischen den in den Modellen enthaltenen Elementen nicht explizieren und andererseits nicht zwischen Potential und Leistung unterscheiden. Um diesen Kritikpunkten zu begegnen erfolgte die Entwicklung eines neuen Typs von Modellen, den sogenannten Interaktionsmodellen (vgl. A. Ziegler, 2008, S. 50), die in diesem und im darauffolgenden Kapitel dargestellt werden sollen.

Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell wurde in seiner ursprünglichen Fassung bereits im Jahre 1994 vorgelegt (vgl. Heller, Perleth & Hany, 1994), wobei in den darauffolgenden Jahren Modifikationen erfolgten, die hier aufgrund ihrer Geringfügigkeit nicht dargelegt werden sollen. Die aktuelle Version ist in Abbildung 4 dargestellt.

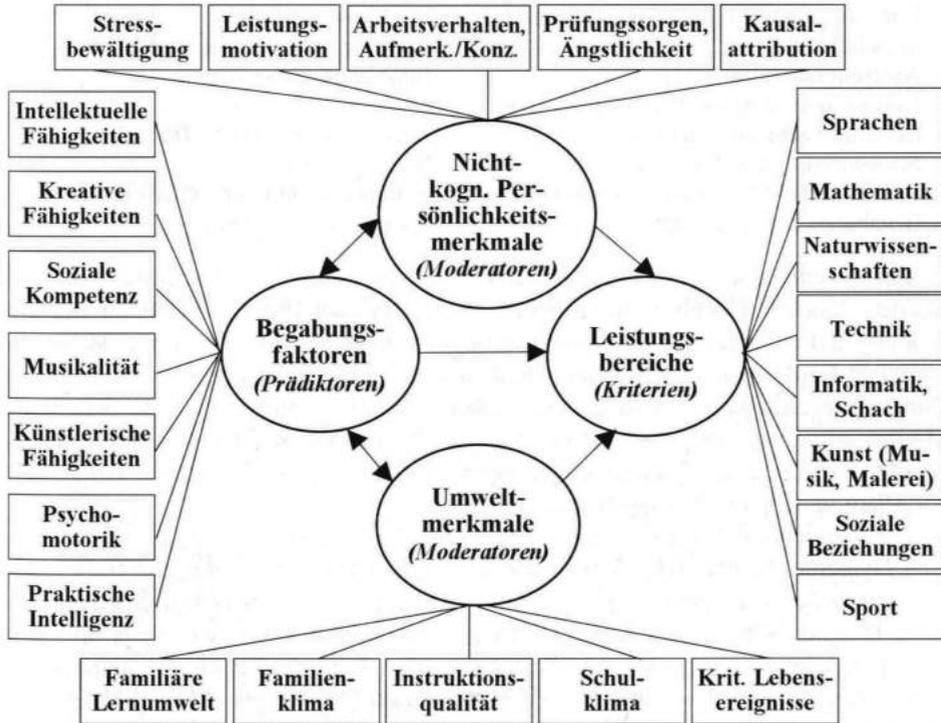


Abbildung 4: Münchner (Hoch-)Begabungsmodell (MMG)
(Heller 2008:67)

Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell (Munic Model of Giftedness – MMG) unterscheidet zwischen Begabungsfaktoren und Leistungsbereichen, wobei dem Modell die Annahme zu Grunde liegt, dass die Umsetzung von vorliegenden Begabungsfaktoren in Leistung durch Moderatoren (Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und Umweltfaktoren) beeinflusst wird. Die im Modell aufgeführten Explikationen der Prädikatoren, Moderatoren und Kriterien sind jedoch nicht als erschöpfende Liste zu sehen, vielmehr werden diese nur als Beispiele angeführt und es sind ebenso weitere Elemente denkbar. (vgl. B. Harder u. a., 2014, S. 87; vgl. Heller, 2001, S. 24f., vgl. 2008, S. 68).

Beim MMG ist also eine explizite Unterscheidung der Bereiche Begabung und Leistung zu beobachten. (Hoch-)Begabung definieren die Autoren als „individuelles Fähigkeitspotential für außergewöhnliche Leistungen“ (Heller, 2008, S. 66). Während bei älteren Modellen (z.B. Mönks, Renzulli) noch eine implizite Gleichsetzung von Begabung und Leistung zu beobachten war, wird diese hier nun aufgehoben (vgl. Fischer, 2008, S. 66).

Das Modell geht auch insofern über die früheren Begabungsmodelle hinaus, als hier keine schlichte Addition nach der Formel 'Hohe Fähigkeiten + Motivation + förderliche Umwelt = Leistung' erfolgt, sondern anerkannt wird, dass eine wechselseitige, komplexere Beziehung zwischen den Prädiktoren, Moderatoren und Leistungsbereichen besteht. Allerdings muss angemerkt werden, dass die Autoren des Modells eine Explikation der Wechselwirkung schuldig bleiben. (vgl. Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger, 2013, S. 70)

Das MMG wird zwar insgesamt als anerkanntes, leistungsfähiges Modell betrachtet (vgl. z.B. Solzbacher, 2007, S. 78; vgl. A. Ziegler, 2008, S. 50f.), kritisiert wird allerdings insbesondere von AutorInnen, die ihren Fokus auf psychometrische Verfahren richten, dass einzelne Elemente des Modells nicht als trennscharf betrachtet werden könnten sowie einige darin enthaltene Konstrukte schlecht operationalisierbar seien (z.B. Musikalität). (vgl. A. Ziegler, 2008, S. 51)

Generell ist hervorzuheben, dass Interaktionsmodelle, wie das MMG, den Transformationsprozess von Begabung in Leistung explizit in die Betrachtung aufnehmen (hier dargestellt durch den Pfeil zwischen den Begabungsfaktoren und den Leistungsbereichen), allerdings bleibt die Darstellung in diesem Modell noch rudimentär. Eine Weiterentwicklung des MMG, die durch Ziegler und Perleth vorgenommen wurde, legt daher den Fokus dezidiert auf jenen Prozess der Entwicklung von Expertise.

Ziegler und Perleth berücksichtigen bei diesem Modell Erkenntnisse der Expertise- und Kognitionsforschung, ebenso beziehen sie Schlussfolgerungen aus ihrer eigenen empirischen Forschung zu Begabung und beruflichem Erfolg ein. Das Dreieck symbolisiert nunmehr die Ausformung von Expertise im Zuge eines langen und intensiven Lernprozesses (entlehnt dem Konzept der ‚deliberate practice‘ (vgl. Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993)). Die Autoren sehen allerdings den Lernprozess nicht als allein entscheidend für das Erreichen von Expertise, wie es das Konzept der ‚deliberate practice‘ impliziert, sondern gehen vielmehr davon aus, dass bestimmte personeninterne Begabungsfaktoren inkl. bereichsspezifischen Vorwissens die wesentliche Grundlage dafür seien, ExpertInnentum auf einem bestimmten Gebiet zu erreichen. Auch den Personen- und Umweltmerkmalen wird von Ziegler und Perleth, unter Bezugnahme auf Erkenntnisse aus der Expertiseforschung, ein wesentlicher Einfluss auf den Prozess der Leistungsentwicklung zugeschrieben. (vgl. Heller, Perleth & Lim, 2005, S. 149ff.)

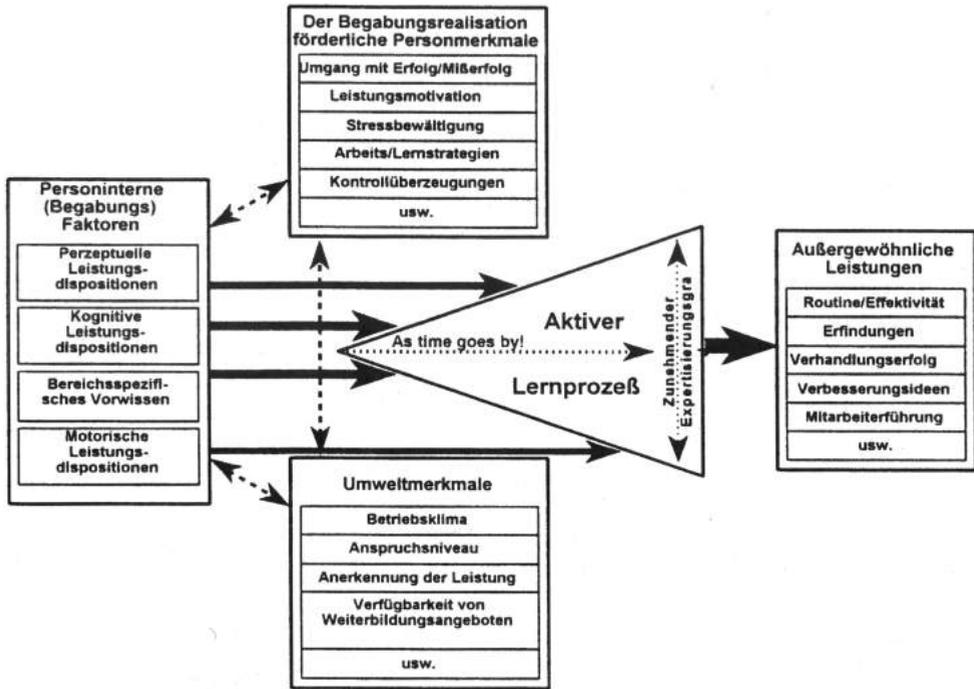


Abbildung 5: Das Münchner Begabungs-Prozess-Modell
(A. Ziegler & Perleth, 1997, S. 157)

Das Münchner Begabungsprozessmodell und das DMGT (dargestellt im nächsten Kapitel) werden als Modelle angesehen, die für die Erfassung des Konstruktes 'berufliche Begabung' bzw. Forschung dazu als geeignet eingestuft werden können (vgl. Manstetten, 2000, S. 441; vgl. Stamm, 2006a, S. 129) (siehe dazu vertiefend Kapitel 2.2.2).

2.2.1.5 Das Differenzierte Modell von Begabung und Talent (DMGT) nach Gagné

Das Differenzierte Modell von Begabung und Talent (englisch: Differentiating Model of Giftedness and Talent (DMGT)) wurde in seiner ursprünglichen Fassung bereits 1985 veröffentlicht, daraufhin jedoch mehrmals aktualisiert und weiterentwickelt. Es liegt nun unter der Bezeichnung 'DMGT 2.0' in der aktuellsten Fassung aus dem Jahr 2008 vor (hier zu sehen die deutsche Version). (vgl. Gagné, 2000, vgl. 2005, vgl. 2010)

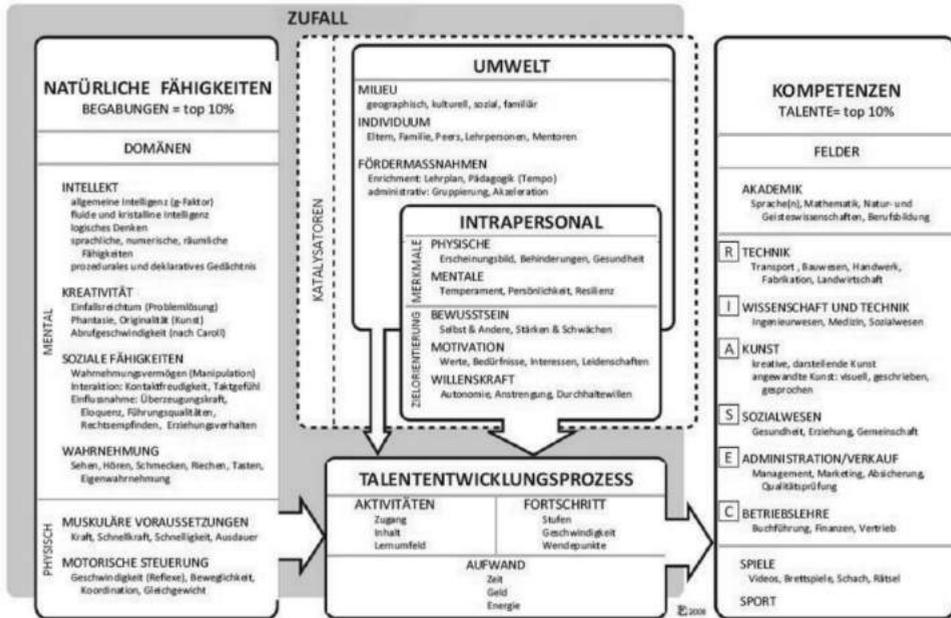


Abbildung 6: Das differenzierte Modell von Begabung und Talent (DMGT)
(Gagné, 2010, S. 15)

Das DMGT ist, ebenso wie das Münchner Begabungsprozessmodell, das im vorhergehenden Kapitel beschrieben wurde, den Interaktionsmodellen zuzuordnen, da auch hier die Annahme zu Grunde liegt, dass zwischen den im Modell enthaltenen Elementen eine komplexe Wechselwirkung besteht.

Gagné unterscheidet begrifflich explizit zwischen 'Begabung' und 'Talent', wobei hier Begabung als „Besitz und die Anwendung von ausserordentlichen [sic!], natürlichen Anlagen in mindestens einem Fähigkeitsbereich, und zwar in einem Ausmass [sic!], dass das Individuum mindestens zu den obersten 10% seiner Altersgruppe zu rechnen ist“ (Gagné, 2010, S. 14), verstanden wird. Talent wiederum wird definiert als „die herausragende Beherrschung von systematisch entwickelten Fähigkeiten, sogenannten Kompetenzen (Wissen und Können), auf mindestens einem Gebiet menschlicher Tätigkeit, und zwar in einem Ausmass [sic!], dass das Individuum mindestens zu den oberen 10% der in diesem Bereich Tätigen oder tätig Gewesenen in seiner Altersgruppe zu rechnen ist“ (Gagné, 2010, S. 14).

Gagné weist darauf hin, dass in der Fachliteratur diese Unterscheidung von Begabung und Talent in dem Sinne, wie er sie gebraucht (siehe oben), nicht als Standard anzusehen sei. Vielmehr herrsche eine verwirrende Vielfalt der Unterscheidungsvarianten und dazugehörigen Bedeutungskonnotationen, wenn nicht gar Begabung und Talent synonym verwendet würden. Dennoch plädiert er für diese von ihm vorgeschlagene Verwendung von Begabung als natürliche Fähigkeiten und Talent als entwickelte Kompetenzen. (vgl. Gagné, 2000, S. 67, vgl. 2005, S. 99, vgl. 2010, S. 14, vgl. 2013, S. 5)

Der Baustein 'Begabung' ist der erste von fünf im Modell enthaltenen Bereichen. Dieser gruppiert natürliche Fähigkeiten in sechs Teilbausteine. Dabei handelt es sich einerseits um mentale und andererseits um physische Fähigkeiten. Allerdings ist die hier dargestellte Liste an möglichen Begabungen nicht unbedingt als vollständig zu betrachten, es sind auch noch weitere Begabungen denkbar. Begabungen lassen sich laut Gagné bei Kindern in vielen ihrer täglichen Aktivitäten sowie in der Schule beobachten. Dies gelte auch für ältere Kinder und Erwachsene, wobei der Fokus der Beobachtung auf die Leichtigkeit und Geschwindigkeit, mit der neues Wissen und Können erworben wird, gelegt werden sollte. (vgl. Gagné, 2005, S. 101f., vgl. 2010, S. 16, vgl. 2013, S. 8; vgl. Stamm, 2006a, S. 129)

Der im Modell enthaltene Baustein 'Talente' wird im DMGT in neun Teilbausteine unterteilt, wobei sechs davon der Einteilung in RIASEC-Typen von John Holland (vgl. Holland, 1959) entsprechen, komplettiert um drei weitere Teilbausteine. Laut Gagné ist das Element 'Talente' in seinem Modell explizit auf die Arbeitswelt abgestimmt, soll aber auch durch das Vorliegen des Teilbereichs 'Akademik' alle Schulstufen abdecken. Ob tatsächlich bereits Talent vorliegt, lässt sich laut Gagné leicht überprüfen, indem Leistungsnachweise betrachtet werden. Diese können unterschiedliche Formen annehmen: Prüfungen und standardisierte Tests im schulischen und berufsbildenden Bereich, oder z.B. Wettbewerbe im Sport. (vgl. Gagné, 2005, S. 102f., vgl. 2010, S. 16, vgl. 2013, S. 8)

Ein wichtiger Aspekt des DMGT ist die Talententwicklung. Diese definiert Gagné „als das systematische Streben von ‚Talentierenden‘, in einem strukturierten Tätigkeitsprogramm, über eine gewisse Zeit und auf ein bestimmtes hohes Leistungsziel hin“ (Gagné, 2010, S. 16).

Der Bereich, der von Gagné als 'Katalysatoren' bezeichnet wird, beeinflusst maßgeblich den Talententwicklungsprozess, und zwar entweder positiv oder negativ. Ein weiterer Baustein des DMGT ist der 'Zufall'. Dieser wirkt auf all jene Bausteine, hinter denen er dargestellt ist, also sowohl die natürlichen Fähigkeiten, als auch die Katalysatoren und den Talententwicklungsprozess. (vgl. Gagné, 2010, S. 17f., vgl. 2013, S. 8)

Die multifaktoriellen Modelle, die in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben wurden, stellen die derzeit einflussreichsten Theorien von Begabung dar (vgl. Hoyer u. a., 2013, S. 69; vgl. A. Ziegler & Phillipson, 2012, S. 4). Allerdings wird an diesen Modellen kritisiert, dass das ‚Ich‘, also die einzelne begabte Person als AkteurIn eines jeden Talententwicklungsprozesses, keine Darstellung in den Modellen findet (vgl. Hoyer u. a., 2013, S. 70). Ebenso wird angemerkt, dass die Interdependenzen zwischen den Elementen der multifaktoriellen Modelle keine Beachtung finden (vgl. Nolte, 2012, S. 85). Basierend auf diesem und weiteren Kritikpunkten (siehe nächstes Kapitel) hat sich der sogenannte systemische Ansatz von Begabung herausgebildet, der im Folgenden dargelegt werden soll.

2.2.1.6 Das Aktiotop-Modell nach Ziegler

Der systemische Ansatz widerspricht dem traditionellen Begabungsbegriff in zwei wesentlichen Punkten. Der klassische Begriff kann als „individuelle[s] Potential für gute oder ausgezeichnete Leistungen auf einem oder mehreren Gebieten“ gefasst werden (Stöger & Ziegler, 2009, S. 4). VertreterInnen des systemischen Ansatzes merken dazu erstens an, dass in diesem traditionellen Verständnis das Potential zur Leistungsexzellenz als im Individuum selbst verankert gesehen wird, was aus systemischer Perspektive so nicht postuliert werden kann. Zweitens wird im systemischen Ansatz Begabung nicht mehr als relativ statisches, sondern stark veränderliches Konstrukt aufgefasst. (vgl. Stöger & Ziegler, 2009, S. 4f.)

Ebenso ist der Betrachtungsfokus beim systemischen Ansatz ein anderer: Dieser lenkt den Blick nicht mehr so stark darauf, wer fähig ist, exzellente Leistungen zu vollbringen, sondern welche Umstände die Emergenz solcher Performanz erlauben (vgl. Grigorenko, 2012, S. 65).

Die bisher in dieser Arbeit dargestellten Begabungsmodelle werden von VertreterInnen des systemischen Ansatzes als mechanistisch bezeichnet, da bei diesen das komplexe Phänomen Begabung in Einzelteile zerlegt und aus der Wirkung dieser Bauteile das Gesamtverhalten erklärt wird. Die systemtheoretische Sichtweise verlangt nunmehr die Umkehr des Denkprozesses: Um die Realität zu verstehen, wird sie nicht mehr in Einzelvariablen zerlegt, die anschließend untersucht werden, sondern hier werden die Teile erst durch das Ganze verständlich. Systemisches Denken fokussiert somit nicht mehr die Elemente, sondern ihre Organisation zu einem Ganzen, dem System. Systemisches Denken ist somit immer ein kontextuelles Denken. (vgl. A. Ziegler & Phillipson, 2012, S. 4f.; vgl. A. Ziegler & Stöger, 2009, S. 6ff.)

Auf Basis dieser Kontextualität postuliert die systemische Perspektive, dass Begabungsentwicklung mehr sei, als das bloße autokatalytische Ausführen einer inneren Begabungsoftware, die sich von selbst oder durch geringe äußere Anregung von alleine aktiviert. Der systemische Ansatz begreift Exzellenzentwicklung vielmehr als sukzessive Anpassung an eine Talentdomäne und sieht diesen Prozess als funktionales Ineinandergreifen vielfältiger Systemkomponenten. So kann sich eine Person nicht alleine begaben, sondern das Individuum wird vom und mit dem System begabt. (vgl. Rogl, 2014, S. 6; vgl. A. Ziegler, 2008, S. 51f.; vgl. A. Ziegler & Stöger, 2009, S. 13)

Das aktuell differenzierteste systemische Begabungsmodell stellt das Aktiotop-Modell (vgl. A. Ziegler, 2005, vgl. 2008; vgl. A. Ziegler & Phillipson, 2012; vgl. A. Ziegler & Stöger, 2009) dar (vgl. B. Harder, 2012a, S. 2; vgl. B. Harder u. a., 2014, S. 88). Dieses Modell analysiert aus systemtheoretischer Perspektive den Erwerb, den Gebrauch und die bestmöglichen Förderbedingungen eines exzellenten Handlungsrepertoires (vgl. A. Ziegler & Stöger, 2009, S. 18). Der Begriff 'Aktiotop' wird von den AutorInnen des Modells eingeführt und beschreibt den „Ausschnitt der Welt, mit dem ein Individuum handelnd interagiert und an das es sich handelnd adaptiert“ (A. Ziegler & Stöger, 2009, S. 18).

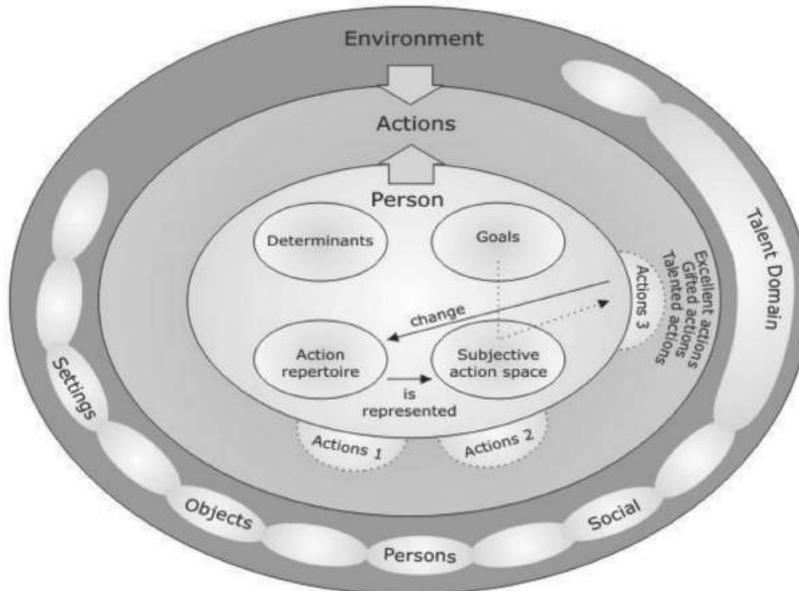


Abbildung 7: Das Aktiotop-Modell nach Ziegler
(A. Ziegler, 2007, S. 1)

Intelligentes Handeln wird im Modell in vier Komponenten gegliedert: Handlungsrepertoire, subjektiver Handlungsraum, Ziele und Umwelt. Im Folgenden sollen die Elemente umrissen werden.

„Das Handlungsrepertoire ist das Gesamt an Handlungen, zu dem eine Person zu einem gegebenen Zeitpunkt theoretisch in der Lage wäre“ (A. Ziegler & Stöger, 2009, S. 19). Dieses unterscheidet sich einerseits stark zwischen einzelnen Individuen, andererseits sind auch interpersonale Differenzen zu beobachten, denn das Handlungsrepertoire eines Individuums entwickelt sich im Laufe des Lebens und erweitert sich durch Lernprozesse. Der Progress hin zur Leistungsexzellenz kann somit als umfangreicher Lernprozess gefasst werden, bei dem eine Person ein exzellentes Handlungsrepertoire erwirbt. (vgl. A. Ziegler & Phillipson, 2012, S. 17; vgl. A. Ziegler & Stöger, 2009, S. 19)

Zur Erreichung eines exzellenten Handlungsrepertoires ist es von Relevanz zu erkennen, welche Ziele dafür funktional sind. Diese müssen einerseits so anspruchsvoll sein, dass eine Exzellenzentwicklung angeregt wird, andererseits aber auch integriert in das eigene Zielsystem der Person, da sich das Individuum ansonsten im Laufe des Exzellenzentwicklungsprozesses möglicherweise gegen die Ziele auflehnen wird. Drittens ist die Weiterentwicklung des Zielsystems selbst relevant, da dieses mit der Erweiterung des Handlungsrepertoires ausgeweitet und adaptiert werden muss. (vgl. A. Ziegler & Phillipson, 2012, S. 17f.; vgl. A. Ziegler & Stöger, 2009, S. 20)

Der systemische Ansatz fußt auf der Annahme, dass Individuen und der Kontext, in dem sie verankert sind, nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können, sondern als Gesamtsystem analysiert werden müssen. Allerdings bestehen bei der Miteinbeziehung von Umweltkomponenten Freiheitsgrade. In Bezug auf die Begabtenförderung ist insbesondere die Einbeziehung von Familie und Schule in die Umweltbetrachtung von Belang, ebenso gilt es, die Talentdomäne in den Fokus zu nehmen, da der Prozess der Exzellenzentwicklung im Aktiotop-Modell als fortschreitende Adaption an diese gefasst wird. (vgl. A. Ziegler & Phillipson, 2012, S. 18; vgl. A. Ziegler & Stöger, 2009, S. 20)

Der subjektive Handlungsraum einer Person ist jeweils auf bestimmte Soziotope bezogen. Unter Soziotopen werden die Gemeinschaft betreffende Orte verstanden, die einen objektiven Handlungsraum eröffnen. Beispielsweise bietet eine Flötenstunde die Möglichkeit, dort Flöte zu spielen, prinzipiell wäre es aber auch möglich, zu tanzen oder andere Tätigkeiten auszuführen. Alle dort möglichen Handlungen werden somit unter dem Begriff des objektiven Handlungsraumes zusammengefasst. Bestimmte Handlungen sind jedoch in den jeweiligen Soziotopen institutionalisiert, d.h. sie werden dort sachlogisch begründet vornehmlich ausgeführt (z.B. Flöte spielen in der Flötenstunde) und dann auch positiv sankti-

niert. Nicht-institutionalisierte Handlungen werden negativ sanktioniert (z.B. telefonieren während der Flötenstunde), wobei durch diese (positiven wie negativen) Sanktionen ein normativer Handlungsraum entsteht. Während der Sozialisation lernen Individuen, welche Handlungen in welchen Soziotopen wie sanktioniert werden. Dieser Prozess wird als Internalisierung bezeichnet und mündet in einem subjektiven Handlungsraum. (vgl. A. Ziegler & Phillipson, 2012, S. 19f.; vgl. A. Ziegler & Stöger, 2009, S. 21)

Wird Begabtenförderung mit Hilfe des Aktiotop-Modells betrachtet, so ist das Konzept der Koevolution der Komponenten von zentraler Bedeutung. Darunter wird ein dynamischer Prozess verstanden, bei dem sich die Elemente des Systems gemeinschaftlich weiterentwickeln und anpassen. So muss nach dem Vollzug eines Lernschritts das erweiterte Handlungsrepertoire im subjektiven Handlungsraum Abbildung finden, ebenso wie ein neues Lernziel gesetzt werden muss, das sich auf den erforderlichen neuen Lernschritt bezieht. Zusätzlich muss auch die Lernumwelt so gestaltet werden, dass dieser nächste Lernschritt möglich wird. (vgl. A. Ziegler, 2008, S. 56; vgl. A. Ziegler & Stöger, 2009, S. 24ff.)

Die traditionellen Begabungs-Modelle werden von VertreterInnen des systemischen Ansatzes mit Fördermaßnahmen wie Enrichment und Akzeleration konnotiert. Diese sind jedoch nach deren Ansicht durch einen wesentlichen Makel gekennzeichnet, nämlich durch eine Selektions- und Platzierungsorientierung, bei der die begabten Lernenden zumeist aus einem SchülerInnenpool herausgenommen und einer Fördermaßnahme zugeführt werden. Dabei sollen die Begabten von widrigen äußeren Einflüssen (beispielsweise dem niedrigeren Lerntempo Gleichaltriger) geschützt werden. Diese defensive Haltung (also das bloße Abschirmen der Begabten) wird dahingehend kritisiert, dass hierbei Begabung als autokatalytisch gefasst wird, also als Eigenschaft, die sich entfaltet, sobald man die Hindernisse dafür beseitigt. Ebenso wird kritisiert, dass klassische Fördermaßnahmen oft nur auf wenige oder lediglich eine Variable fokussiert sind (z.B. Wissen, Motivation, Lernen, Kreativität etc.). Diese Engführung wird aus systemischer Perspektive als unzureichend betrachtet. Daher muss aus dieser Sicht Begabtenförderung über punktuelle Ratschläge oder Interventionen hinausgehen und vielmehr eine dauerhafte Interaktion etabliert werden, in der sich FörderInnen als Teil des sich weiterentwickelnden Aktiotops der Begabten wahrnehmen und entsprechend handeln. Im Fokus der systemischen Begabtenförderung steht letztlich die Konstruktion eines Lernpfades, der von BegabtenförderInnen begleitet und immer wieder adaptiert wird. (vgl. Sonntag & Steinbach, 2009, S. 40; vgl. Stöger & Ziegler, 2009, S. 8ff.)

Begabtenförderung aus systemischer Sicht fokussiert daher auf Individualisierung, also das zur Verfügung Stellen von individuellen, angepassten Lernpfaden für die einzelnen begabten Lernenden. Dies wird als aktiver Prozess aufgefasst und im Kontrast zur passiven Abschirmung Begabter vor hemmenden Einflüssen gesehen. Aus systemischer Sicht kann Begabtenförderung also als das Etablieren und ständige Weiterentwickeln eines individuel-

len Support-Systems für alle begabten Lernenden betrachtet werden, in dem die Lehrperson zentral beteiligt ist. Bezogen auf die schulische Förderung wird also das individuelle, aktive Fördern durch die Lehrkräfte noch stärker in den Fokus gerückt. (vgl. Sontag & Steinbach, 2009, S. 40ff.; vgl. A. Ziegler & Phillipson, 2012, S. 5ff.)

Somit ist aus systemischer Perspektive die Förderung von Begabten jedenfalls als fundamental anzusehen, damit Expertise erreicht werden kann, und eine passive Haltung, in der davon ausgegangen wird, dass Begabte sich alleine ihren Weg in Richtung Exzellenz bahnen, muss aus systemischer Sicht klar verneint werden.

Einige VertreterInnen systemischer Begabtenförderung gehen so weit zu postulieren, dass individuelle Begabungen zur Erreichung von Exzellenz nicht notwendig seien. Vielmehr komme es vor allem auf das System an, ob Hochleistung auf einem bestimmten Gebiet erreicht werden könne. Als Konsequenz wird dann auch eine vorliegende Leistungsexzellenz als nicht im 'Besitz' einer begabten Person gesehen, sondern als Leistung des Systems diesem zugeschrieben. (vgl. Pérez & Beltrán, 2012, S. 94; vgl. A. Ziegler & Stöger, 2011, S. 132f.)

Dies kann allerdings auch kritisch gesehen werden: So merken Pérez und Beltrán an, dass die Aussage, Begabung sei keine persönliche Charakteristik, oder dass eine Person nicht als begabt bezeichnet werden könne, dazu führe, dass das Subjekt verschwimme und unter dem Kontext verschüttet werde (vgl. Pérez & Beltrán, 2012, S. 94). Das Postulat, dass eine Person ihre Begabung nicht 'besitzen' könne, da diese auf das System zurückzuführen sei, führt die Diskussion ganz an den Anfang der Genese des Begriffs Begabung, bei dem sich Personen auch ihre Begabung nicht selbst zuschreiben konnten, da diese als von Gott gegeben aufgefasst wurde. In dem hier vorliegenden Fall wird eine Person nunmehr nicht von Gott begabt, sondern vom System. Wenn allerdings Leistung nicht als die eigene gesehen werden darf, wirft dies die Frage auf, ob damit nicht auch die Motivation, Leistung zu erbringen, stark gedämpft wird.

AutorInnen, die eine moderatere Auffassung zu dieser Frage haben, betrachten Begabung auch aus einer systemischen Perspektive heraus weiterhin als Ressource, die für die Meisterrung bestimmter Lernschritte notwendig oder zumindest von großem Vorteil ist. Allerdings betonen auch diese AutorInnen, dass dem System eine zentral determinierende Rolle zukomme, inwieweit eine Person Exzellenz erreichen kann. (vgl. A. Ziegler & Stöger, 2009, S. 143)

Betrachtet man das Aktiotop-Modell aus einer kritischen Perspektive, so wird in der Literatur wiederholt hervorgehoben, dass es den multifaktoriellen Interaktionsmodellen (MMG,

Münchener Begabungsprozessmodell und DMGT) sehr stark ähnelt. Denn auch diese Modelle betrachten den Exzellenzentwicklungsprozess nicht als allein durch das begabte Individuum determiniert, sondern als eingebettet in die Umwelt und von ihr beeinflusst. Ebenso wird auch bei diesen Modellen die Prozesshaftigkeit der Entwicklung betont. (Gagné, 2012, S. 55; vgl. Heller, 2012, S. 74f.; vgl. Lee, 2012, S. 81f.)

Des Weiteren wird angemerkt, dass die empirische Forschungslage zum Modell und zur systemischen Begabtenförderung noch unzureichend ist, Aussagen über die Validität also noch spärlich sind (vgl. B. Harder, 2012b, S. 70; vgl. Heller, 2012, S. 75). Wiederholt wird auch die Nützlichkeit des Modells für die praktische Anwendung durch Lehrpersonen bezweifelt, da das Modell als sehr theoretisch bezeichnet wird und dieses außerdem voraussetzt, dass Lernende von den Lehrpersonen in ihrer Gesamtheit erfasst und holistisch betrachtet werden, um einen optimalen Lernpfad und die optimale Förderung sicherzustellen (vgl. Garcés-Bacsal, 2012, S. 58f.; vgl. Sarouphim, 2012, S. 102; vgl. Tao & Shi, 2012, S. 114).

In den bis hier dargestellten Abschnitten wurde die Entwicklung dessen, was unter Begabung verstanden werden kann, dargelegt, indem die Evolution des Begabungsbegriffs von früher Forschung bis zu heute gängigen Modellen erläutert wurde. Im folgenden Kapitel soll nun noch auf die oft synonym verwendeten Begrifflichkeiten in der Begabungsdiskussion und deren Unterscheidung eingegangen werden.

2.2.1.7 Die Begriffe Begabung und Hochbegabung

Es herrscht in der Literatur zum Thema Begabung ein babylonisches Sprachgewirr bezüglich der Begrifflichkeiten (vgl. A. Ziegler, 2008, S. 14). Um das Konstrukt ‚Begabung‘ zu bezeichnen, finden sich Ausdrücke wie Talent, außergewöhnliche Fähigkeiten, Genie, außergewöhnliche Kompetenzen, Exzellenz, Hochbegabung oder Hochleistung.

Zuerst gilt es jedoch anzumerken, dass eine grundlegende Dichotomie besteht zwischen hohem Potential für herausragende Leistungen und den Leistungen selbst (vgl. Gagné, 2010, S. 14). Nicht alle AutorInnen unterscheiden zwischen diesen beiden Konstrukten, jedoch hat es sich weitgehend etabliert, hier eine klare Differenzierung vorzunehmen. Dementsprechend soll diese auch in der vorliegenden Arbeit erfolgen.

In dieser Arbeit wird also unterschieden zwischen Personen, die außerordentliche Anlagen besitzen und diese auch anwenden und somit Potential zu herausragenden Leistungen aufweisen (diese werden als Begabte bezeichnet), und Personen, die diese Leistungen bereits zeigen (bezeichnet als ExpertInnen). Diese Begriffswahl ist angelehnt an Ziegler (2008) und Gagné (2010).

Im Deutschen wird jedoch auch häufig der Begriff Hochbegabung verwendet, wobei die Frage gestellt werden muss, inwieweit zwischen Begabung und Hochbegabung zu unterscheiden ist. Meist ist diese Begriffsdiskussion verknüpft mit der Frage, wie viele (Hoch-)Begabte es eigentlich gibt. Gagné postuliert beispielsweise folgende begriffliche Unterscheidungsmöglichkeit: Begabt sind 10% jeder Altersstufe, hochbegabt 1%, besonders hochbegabt 0,1%, außerordentlich begabt 0,01% und extrem begabt 0,001% (vgl. Gagné, 2010, S. 18).

In dieser Arbeit soll allerdings ausschließlich der Begriff ‚Begabung‘ verwendet werden, somit werden keine weiteren Unterscheidungen (z.B. Hochbegabung, Extrembegabung o.Ä.) vorgenommen, da diese in der vorliegenden Arbeit als Teilmenge von Begabung verstanden und unter diesem Begriff zusammengefasst werden. Als begabt werden hier somit all jene Personen bezeichnet, die ein besonders hohes Potential zu außergewöhnlichen Leistungen aufweisen.

Die Autorin folgt damit auch dem in Österreich üblichen Sprachduktus, der darin besteht, nicht mehr von ‚Hochbegabung‘ zu sprechen, sondern von ‚Begabung‘ (vgl. Weyringer, 2013, S. 23). Ebenso ist darauf hinzuweisen, dass der Begriff ‚Hochbegabung‘ eher der Psychologie zuzuordnen ist, der Begriff ‚Begabung‘ eher der Pädagogik (vgl. Weigand, 2014, S. 37). Da es sich hier um eine wirtschaftspädagogisch verortete Arbeit handelt, erscheint somit auch die Verwendung der pädagogischen Begrifflichkeit von Vorteil.

Wie viele Personen genau als begabt zu betrachten sind, wird in der Literatur kontrovers diskutiert und die Häufigkeitsangaben weichen um mehr als 1000% voneinander ab. Es sind keine klaren, theoretisch rechtfertigbaren Kriterien verfügbar, um eine Grenze zur Begabung zu ziehen. (vgl. A. Ziegler, 2009, S. 937ff.)

Somit bleibt Begabung eine Zuschreibung, die, wie die Darstellungen in den Kapiteln 2.2.1.1 bis 2.2.1.6 zeigen, unterschiedlich konstruiert werden kann (vgl. A. Ziegler, 2008, S. 46f.).

In der Literatur zum Thema Begabung wird jedoch sehr häufig die Vorgangsweise gewählt, die oberen 10% einer Leistungsverteilung als begabt zu definieren, womit dann 10% eines jeden Jahrgangs als begabt anzusehen sind (vgl. Tücke, 2005, S. 239). Die Autorin dieser Arbeit orientiert sich zwar an diesem Richtwert als Mindestwert – womit ein eher weiter Begabungsbegriff zu Grunde gelegt wird (vgl. Pagnin & Andreani, 2000, S. 467) – jedoch in dem dezidierten Bewusstsein, dass die 10%-Grenze lediglich eine Festlegungskonvention darstellt und es von Bedeutung ist, dass an berufsbildenden Vollzeitschulen alle Lernenden in ihren individuellen Begabungen und deren jeweiligen derzeit vorliegenden Ausprägung gefördert werden sollten (siehe dazu auch Kapitel 4.2). Denn die Autorin der vorliegenden Arbeit vertritt einen dynamischen Begriff von Begabung, somit die Annahme, dass die Be-

gabungslage eines Menschen nicht bereits bei der Geburt determiniert und unveränderlich ist, sondern dass die Umwelt sowie das Lernen wesentlichen Einfluss auf die Begabung haben. Somit wird Begabung als etwas Förderbares begriffen und daher eine angemessene Unterstützung von Lernenden in ihren Begabungen als relevant angesehen. Des Weiteren vertritt die Autorin dieser Arbeit die Ansicht, dass für eine Förderung Lernender in ihren Begabungen an berufsbildenden Vollzeitschulen der systemische Ansatz (siehe Kapitel 2.2.1.6) als besonders geeignet zu betrachten ist, wie in Kapitel 4.2 noch näher expliziert werden soll.

Letztlich ist jedoch die Auffassung der Autorin, sowie die Frage, wie viele Personen nun als begabt zu betrachten sind oder wie Begabung genau zu determinieren ist, hier zweitrangig, da in dieser Arbeit die Perspektive der Lehrpersonen untersucht wird, und somit diejenigen Personen als begabt zu gelten haben, denen die Lehrpersonen diese Konstruktion zuschreiben, und somit auch die Begabungsdefinition der Lehrpersonen im Zentrum des Interesses steht. Da in der qualitativen empirischen Sozialforschung (siehe Kapitel 3) der Forschungsprozess als Kommunikation und Interaktion verstanden wird (vgl. Lamnek, 2010, S. 20), ist jedoch davon auszugehen, dass die eigenen Vorstellungen der forschenden Person auf diesen Prozess einwirken und diesen beeinflussen. Aus diesem Grund schien es der Autorin relevant, die eigene Auffassung hier transparent zu machen.

2.2.2 Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen

In diesem Kapitel soll dargelegt werden, wie Begabtenförderung im Bereich des berufsbildenden Vollzeitschulwesens¹ gesetzlich verankert ist, welche Begabungsmodelle sich für diesen Schultypus eignen und was die Spezifika der Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen sind.

Wird in der Literatur über schulische Begabtenförderung diskutiert, so sind zwei Aspekte häufig zu beobachten: Erstens wird diese vor allem mit allgemeinbildenden Schulen – und hier wiederum meist mit dem Gymnasium (vgl. Manstetten, 1992, S. 8; vgl. Stamm, 2006b, S. 3) – konnotiert, oder es ist ein Fokus auf jüngere Kinder augenfällig.

Doch die Schule hat eine Schlüsselposition für die Begabtenförderung – und zwar vom Kindergarten bis in die Sekundarstufe II (vgl. Schmid, 2014, S. 95). Der oft zu beobachtende Fokus der Begabtenförderungsdiskussion auf jüngere Kinder ist also nicht zu rechtfertigen

¹ Unter den berufsbildenden Vollzeitschulen werden alle Schulen verstanden, die neben einer Allgemeinbildung auch eine berufliche Erstausbildung zum Inhalt haben, jedoch ausgenommen der Berufsschulen, da diese von den Lernenden im Rahmen des dualen Systems nicht in Vollzeit, sondern periodisch besucht werden (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016a).

– ebenso wenig wie derjenige auf die Allgemeinbildung, wie nachfolgend deutlich gemacht werden soll.

Dazu wird im Folgenden dargestellt, wie die Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen gesetzlich verankert ist. Die hier explizierten relevanten Regelungen gelten allerdings für die österreichische Schule in toto. Die Begabtenförderung ist also im berufsbildenden wie im allgemeinbildenden Schulwesen auf dieselbe Weise verankert.

Die Fokussierung der Diskussion auf die allgemeinbildenden Schulen ist somit anhand der vorliegenden gesetzlichen Regelungen, die im Folgenden dargestellt werden, nicht zu rechtfertigen, da diese Vorschriften für alle österreichischen Schulen gelten, und Begabtenförderung somit nicht dem allgemeinbildenden Bereich zuzuordnen ist. Denn „[l]aut gesetzlich festgeschriebenem Bildungsauftrag der Schule hat jedes Kind, also auch das besonders begabte, Anspruch auf eine ihm entsprechende Förderung“ (Fischer-Badr, Fischer & Summer, 2007, S. 4, Hervorhebungen im Original), und zwar unabhängig davon, welche Schule es besucht.

In der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen heißt es dazu:

„Artikel 29

(1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, daß [sic!] die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muß [sic!],

a) [...] die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (Verschraegen, 1996, S. 28f)

Auch in §2 des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) findet sich eine gesetzliche Verankerung der Begabtenförderung, wie Weyringer (2013) herausstreicht: „The law of school organization (SchOG §2; established in 1962) dictates that education in school be organized according to the interests, needs, talents and abilities of a pupil or student. Based on this law, the teacher is given the right and the responsibility to choose the didactic approach and the teaching method he or she considers to be the most viable for reaching this objective“ (Weyringer, 2013, S. 373).

Des Weiteren wird in §17 des österreichischen Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) herausgehoben, dass jede einzelne Lehrperson „jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen“ hat.

Die schulische Begabtenförderung in Österreich ist auch durch mehrere Erlasse gesetzlich vorgeschrieben. Einen bedeutenden Beitrag in Bezug auf Begabtenförderung stellt der Erlass „Besser fördern“ dar. Dieser trat mit dem Schuljahr 2005/2006 in Kraft und schreibt für

jede Schule ein verpflichtendes Förderkonzept vor, das sicherstellen soll, dass durch Maßnahmen der differenzierenden Unterrichtsgestaltung und zusätzliche Maßnahmen wie Freigegegenstände eine bestmögliche Förderung aller SchülerInnen gewährleistet ist, und zwar explizit auch der begabten Lernenden. (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2005)

Auch der Erlass „Initiative ‚25+‘: Individualisierung des Unterrichts: Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen“ aus dem Jahr 2007 schreibt vor, in der Gestaltung des alltäglichen Unterrichts einen besonderen Fokus auf Individualisierung, und zwar explizit auch zum Zwecke der Begabtenförderung, zu legen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2007).

Der „Grundsatzterlass zur Begabtenförderung“ stellt die zentralste Vorschrift in Bezug auf das vorliegende Thema dar. Diese Weisung verpflichtet alle Schulen dazu, besonders begabte SchülerInnen in ihren Potentialen und Stärken zu fördern, und zwar mit Maßnahmen der speziellen Unterrichtsgestaltung (z.B. Differenzierung), aber auch andere Maßnahmen zu ermöglichen, z.B. das Überspringen von Schulstufen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009).

Somit kann festgestellt werden, dass in allen österreichischen Schulen – berufs- wie allgemeinbildenden – Begabtenförderung durchgeführt werden muss. Im Folgenden sollen nun die Spezifika der Begabtenförderung an berufsbildenden Schulen dargestellt werden.

Berufsbildende Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie neben der Erweiterung der Allgemeinbildung der SchülerInnen besonders auch die Aufgabe haben, berufsbezogenes Wissen und Können an die Lernenden zu vermitteln (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015, S. 13). Dies steht im Kontrast zum Gymnasium, in dessen Lehrplan festgeschrieben ist, dass eine „Vermeidung einer frühzeitigen Spezialisierung oder einer einengenden Ausrichtung auf bestimmte Schul- und Berufslaufbahnen“ vorgesehen ist (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2004a, Teil 3, Kapitel 3).

Die berufsbildenden Vollzeitschulen weisen also eine Hybriddimension auf, die sich in einer Verknüpfung von Allgemeinbildung und Berufsbildung äußert (vgl. Aff, 2012, S. 1). In ihnen wird somit auch Berufsfähigkeit erworben, die auf die Ausübung spezifischer Berufe zielt (vgl. Rauner, 2006, S. 11). Dieses Spezifikum der berufsbildenden Vollzeitschule – nämlich der verschränkte Bildungsauftrag von allgemeiner und beruflicher Bildung – macht es nötig, der Begabtenförderung dort ein geeignetes Modell zu Grunde zu legen. Dieses muss den Anforderungen genügen, die nötige Breite, aber auch die nötige Tiefe fassen zu können, die das Feld der Begabtenförderung an berufsbildenden Schulen aufweisen kann.

Breite deshalb, da nicht nur die Förderung von Begabungen, die prinzipiell auch an anderen Schulen im Fokus sein könnten (z.B. sprachliche Begabungen, mathematische Begabungen), sondern auch besondere, auf den Schultyp bezogene Begabungen (z.B. wirtschaftliche Begabungen) an berufsbildenden Schulen gefördert werden können und sollen (vgl. Adelsberger, 2014; vgl. Aff, 2005), zumal davon ausgegangen werden kann, dass SchülerInnen mit einer Begabung in den jeweiligen berufsbezogenen Bereichen bei der Schulwahl eher die berufsbildende Schule wählen, die ihren Begabungen und Interessen entgegenkommt.

Und Tiefe, da vor allem für berufliche Begabungen die notwendige Spezialisierung für den Expertisierungsprozess betont wird, und zwar bereits im Schulalter (vgl. Heller u. a., 2005, S. 154). Generell ist anzumerken, dass berufliche Begabung erst seit kurzem in der erziehungswissenschaftlichen Forschung diskutiert wird (vgl. Stamm, 2006a, S. 129). Betrachtet man jedoch die bereits vorhandene Literatur zum Thema der beruflichen Begabung und Begabtenförderung, so fällt ins Auge, dass die Modelle, die als geeignet gesehen werden, auch berufliche Begabung zu fassen, diesen spezialisierten Lernprozess in der Vordergrund rücken. (vgl. Stamm, 2006a, S. 131)

Stamm (vgl. 2006a, S. 130) hebt hervor, dass das Münchner Begabungsprozessmodell und auch das DMGT nach Gagné (siehe Kapitel 2.2.1.4 und 2.2.1.5) geeignet sind, um auch berufliche Begabung zu fassen. Denn will ein Begabungsmodell auch der beruflichen Begabung gerecht werden, so sind vier wesentliche Merkmale ausschlaggebend: Erstens, dass explizit zwischen Begabung und Leistung unterschieden wird, zweitens, dass Begabung nicht nur als Potential zur *kognitiven* Leistung gefasst wird, sondern auch perzeptuelle und motorische Aspekte und somit (berufs-)praktische Aufgabenbereiche berücksichtigt, drittens, dass ein breites Feld an Leistungsdomänen und somit Berufsfeldern abgebildet wird, und viertens, dass der bereits oben erwähnte Expertisierungsprozess in den Fokus gerückt wird. (vgl. Manstetten, 1991, S. 10f.; vgl. Stamm, 2006a, S. 130f.)

Aus Sicht der Autorin dieses Buches kann jedoch auch das Aktiotop-Modell, das ohnehin als dem DMGT und Münchner Begabungsprozessmodell sehr ähnlich bezeichnet wird (vgl. Gagné, 2012, S. 55; vgl. Heller, 2012, S. 74f.), als geeignet betrachtet werden, um auch berufliche Begabung zu fassen, denn dort wird ebenso der Expertisierungsprozess betont, ein breites Feld an Leistungsdomänen berücksichtigt und Begabung nicht als rein kognitives Potential aufgefasst.

Somit können diese drei Modelle als geeignet angesehen werden, der Begabtenförderung im berufsbildenden Schulwesen zu Grunde gelegt zu werden, da sie auch berufliche Begabungen fassen können.

Wendet man sich auf Basis dessen der Frage zu, wie Begabtenförderung an berufsbildenden Schulen determiniert ist, so ist zu betonen, dass die AutorInnen aller drei hier diskutierten Begabungsmodelle hervorheben, zum Erreichen von Expertise auf einem Gebiet sei ein lang andauernder, gezielter, individualisierter Lernprozess von großer Bedeutung. Die berufsbildende Vollzeitschule weist institutionalisierte Spezifika auf, die diesen als so zentral erachteten spezialisierten Lernprozess bezogen auf ein Berufsfeld ermöglichen. So eröffnen an allen diesen Schulen bestimmte Pflichtfächer die Möglichkeit, dass Handeln in einer berufsbezogenen Talentdomäne vertiefend geübt wird, z.B. in der Übungsfirma der Handelsakademien oder dem Werkstättenunterricht an Technischen Lehranstalten. Jedoch auch allgemeinbildende Fächer wie Mathematik oder Fremdsprachen sind in der berufsbildenden Vollzeitschule auf das jeweilige Berufsfeld bezogen (vgl. z.B. Bundesministerium für Bildung, 2016b; vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2004b) und können somit zur gelingenden Exzellenzentwicklung in einer beruflichen Talentdomäne beitragen. Somit bietet dieser Schultyp in Bezug auf Begabtenförderung in hohem Ausmaß institutionalisierte Möglichkeiten, ‚deliberate practice‘ zu forcieren. Es ist auch festzustellen, dass an berufsbildenden Schulen die Rechtfertigung, die für eine gelingende ‚deliberate practice‘ nötige Spezialisierung durchzuführen, in höherem Maße legitimiert ist, da hier ein konkreter Bezug zu einem bestimmten Berufsfeld gegeben und gerechtfertigt ist. Denn nimmt man den oben angeführten Passus aus dem Lehrplan des Gymnasiums ernst, so ist diese Art von Spezialisierung dort nicht in dem Maße vorgesehen. Erfolgreiche ‚deliberate practice‘ bereits während der Schulzeit ist jedoch für eine gelingende Exzellenzentwicklung von Bedeutung (vgl. Heller u. a., 2005, S. 154).

Die hier diskutierten institutionalisierten Gegebenheiten eröffnen also die – für diesen Schultyp spezifischen – Möglichkeiten eines vertieften und spezialisierten Lernens im berufsbezogenen Bereich. Prinzipiell ist es jedoch an berufsbildenden Vollzeitschulen auch möglich, Begabungen zu fördern, die ebenfalls an anderen Schulen gefördert werden können (z.B. sprachliche, mathematische, soziale Begabungen). Für diese Förderung gilt, ebenso wie für die spezifischen Begabtenfördergelegenheiten, die sich im berufsbildenden Vollzeitschulwesen institutionalisiert eröffnen, dass diese Chancen zur Förderung von den PädagogInnen ergriffen werden müssen. Verschiedene Studien (vgl. Bloch, 2014; vgl. Brown & Saks, 1987; vgl. Colnerud, 1997, S. 632; vgl. Röder & Sang, 1991, S. 162; vgl. Treiber, 1980, S. 78) zeigen jedoch, dass von Lehrkräften vor allem ein Unterricht dargeboten wird, von dem SchülerInnen im unteren Segment des Leistungsspektrums profitieren, und Begabtenförderung wenig durchgeführt wird. Auf welchen moralischen Überlegungen diese Entscheidung der Lehrkräfte beruht, soll in dieser Arbeit beleuchtet werden (siehe Kapitel 3.4).

Generell kann Begabtenförderung sowohl durch integrative Förderung (also im (Klassen-)Verband mit anderen Lernenden) als auch durch separative Maßnahmen (also durch die

Förderung getrennt von anderen Lernenden, z.B. in eigenen Begabtenklassen) erfolgen. In Österreich lag der Fokus bis in die 2000er Jahre auf einer Separation der Begabten, heute geht der Trend aber stark zur integrativen Förderung im Klassenverband (vgl. Fischer & Weigand, 2014, S. 4f.; vgl. Resch, 2014, S. 9; vgl. Schmied, 2008, S. 13; vgl. Weilguny & Rosner, 2012, S. 210; vgl. Weyringer, 2013, S. 374). Dies führt zu größerer Heterogenität in den zu unterrichtenden Lerngruppen und dem Bedarf an immer mehr Individualisierung im Unterricht, was als Herausforderung für den Berufsalltag von LehrerInnen im berufsbildenden Schulwesen wahrgenommen wird (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2014, S. 7). Dies bedeutet für die Lehrpersonen, dass sie durch die gestiegene Homogenität noch mehr mit Allokationsentscheidungen konfrontiert sind, wem sie wie viel Förderung in ihrem Unterricht zuteilwerden lassen.

Es ist anzumerken, dass zur Begabtenförderung in der beruflichen Bildung nur in geringem Maße wissenschaftliche Literatur vorliegt, es herrscht ein defizitärer Forschungsstand (vgl. Albrecht, 1992, S. 218; vgl. Bals, 1991, S. 38; vgl. Manstetten, 2000, S. 444; vgl. Schulte, 1991, S. 26; vgl. Stein u. a., 2003, S. 19). Dies wird darauf zurückgeführt, dass die meisten WissenschaftlerInnen, die sich mit dem Forschungsdesiderat Begabung befassen, über wenige bis keine Einblicke in den Berufsbildungsbereich verfügen (vgl. Bals, 1991, S. 38). Daher erscheint es umso wichtiger, Begabtenförderung aus wirtschaftspädagogischer Perspektive zu betrachten.

Die wenigen Untersuchungen, die bis dato zur Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen vorliegen, zeigen, dass die konkrete Durchführung derselben durch die Gestaltungshandlungen der Lehrpersonen im Sinne einer Durchführung von Differenzierung stattfindet, und zwar einerseits im Sinne einer Differenzierung im Rahmen des laufenden Unterrichts sowie auch im Rahmen der Notengebung. Des Weiteren konnte von Aff et al. (2005) beobachtet werden, dass auch im Schumpeter-Zweig – einem Zweig mit einem dezidierten Fokus auf Begabtenförderung in der untersuchten HAK – von einigen Lehrpersonen bewusst die leistungsstärksten SchülerInnen und von anderen die leistungsschwächsten SchülerInnen gefördert wurden. (vgl. Aff, Hahn, Magyar, Materne & Sailmann, 2005, S. 36ff.) Welche konkreten Überlegungen zu den jeweiligen Entscheidungen der Lehrpersonen geführt haben, wurde allerdings nicht erhoben.

Drewelow weist darauf hin, dass schulische Begabtenförderung mit dem Blick auf gesellschaftliche und berufliche Anforderungen gestaltet werden müsse (vgl. Drewelow, 1992, S. 137). Schulische Begabtenförderung ist zudem ein Anliegen nicht zuletzt der Wirtschafts- und Arbeitswelt (vgl. Weilguny & Rosner, 2012, S. 214). Da nunmehr gerade im berufsbildenden Schulwesen die Nähe zum Wirtschaftssystem für die Lehrkräfte spürbar ist (vgl.

Lempert, 2010, S. 20), könnte dadurch auch deren Verhalten in Bezug auf die Begabtenförderung beeinflusst werden. Daher soll dieser Aspekt der Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen im empirischen Teil dieser Arbeit mit untersucht werden.

2.3 Begabtenförderung und das Knappheitsdilemma der schulischen Ressourcenallokation

Wie in Kapitel 2.2.2 bereits dargestellt, kann Begabtenförderung sowohl durch integrative Förderung (also im (Klassen-)Verband mit anderen Lernenden) als auch durch separative Maßnahmen (also durch die Förderung getrennt von anderen Lernenden, z.B. in eigenen Begabtenklassen) erfolgen, wobei der Trend seit den 2000er Jahren stark zur integrativen Förderung geht. Dies bedeutet für die Lehrpersonen, dass sie durch die dadurch gestiegene Homogenität noch mehr mit Allokationsentscheidungen konfrontiert sind, wem sie wie viel Förderung in ihrem Unterricht zuteilwerden lassen.

Die in Kapitel 2.2.2 aufgezeigten gesetzlichen Regelungen machen klar, dass Lehrkräfte dazu verpflichtet sind, Begabtenförderung an berufsbildenden Schulen durchzuführen. Allerdings wird tatsächlich in den Gesetzen und Erlassen verlangt, dass nicht nur den begabten, sondern *allen* SchülerInnen die optimale Förderung zuteil wird. Da Förderung jedoch eine endliche Ressource ist (vgl. Bloch, 2014; vgl. Gerber & Semmel, 1985; vgl. Heckhausen, 1981; vgl. Schwippert, 2002), kann sie nicht ohne Weiteres allen Lernenden in dem Maße zugeteilt werden, dass bei jedem Schüler und jeder Schülerin das gesamte Outcomepotential restlos ausgeschöpft wird.

Nachfolgend soll ein Modell dargestellt werden, das einen mikroökonomischen Blick auf Unterricht wirft und das Knappheitsdilemma der Ressourcenallokation prägnant darstellt. Jedoch sei darauf hingewiesen, dass diese mikroökonomische Perspektive nur zur Veranschaulichung dient, denn ein solcher Blickwinkel illustriert zwar prägnant das Knappheitsdilemma der schulischen Ressourcenallokation, greift aber aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit zu kurz, um Unterricht in seinem komplexen Gesamtgeschehen zu fassen, da dabei nämlich jedwede soziale bzw. systemische Situiertheit von Unterricht (Einbettung in Strukturen wie LehrerInnenkollegium, Schulstruktur, Gesetzgebung etc.) ausgeklammert wird. Aus mikroökonomischer Perspektive ist dies zwar hilfreich, um die Komplexität im Modell soweit zu verringern, dass nur mehr ein Problem dargestellt wird – in diesem Falle das Knappheitsdilemma der schulischen Ressourcenallokation –, jedoch führt diese Ausklammerung dazu, dass oben genannte relevante Aspekte von Unterricht unbeleuchtet bleiben. Aus diesem Grund soll auf diese Punkte an anderer Stelle noch näher eingegangen werden (siehe Kapitel 3.2 und 4.2).

Gerber & Semmel illustrieren nunmehr aus mikroökonomischer Perspektive schulische Ressourcenallokation wie in folgender Grafik dargestellt:

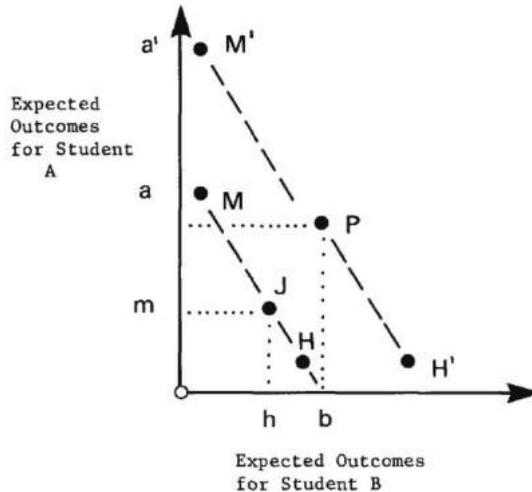


Abbildung 8: Possible Educational Outcomes in a Two-Student, One-Teacher Classroom
(Gerber & Semmel, 1985, S. 17)

Die Veranschaulichung des Knappheitsdilemmas der schulischen Ressourcenallokation mit Hilfe eines mikroökonomischen Modells soll auch nicht implizieren, dass in der hier vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass Lehrkräfte in Unterrichtssituationen sich nach dem Modell eines ‚Homo oeconomicus‘ verhalten, also uneingeschränkt rational und mit Blick auf die konsequente Verfolgung der eigenen Ziele (vgl. Suchanek, Lin-Hi, Thommen, Woll & Gillenkirch, 2017). Denn reale Individuen unterscheiden sich von Idealisierungen wie dem ‚Homo oeconomicus‘ (vgl. Bayertz, 2015, S. 6). Vielmehr liegt dieser Arbeit eine Auffassung von Lehrkräften zu Grunde, wie sie Lempert (2010) beschreibt, nämlich von als der Stimme ihrer Moral folgenden Menschen (vgl. Lempert, 2010, S. 20). Moralisches Handeln kann und soll jedoch auch nicht mit irrationalem Handeln gleichgesetzt werden, denn „[m]oralisches Handeln ist rational, wenn der Akteur moralische Präferenzen hat und diese auf geeignete Weise zu realisieren sucht“ (Bayertz, 2015, S. 6, Hervorhebung im Original). Dabei ist zu betonen, dass Menschen über moralische Präferenzen verfügen, es muss jedoch auch hervorgehoben werden, dass Individuen beliebige moralische Präferenzen aufweisen und diese interindividuell unterschiedlich sein können. (vgl. Bayertz, 2015, S. 6) Jenen unterschiedlichen moralischen Präferenzen nachzugehen ist ein Ziel dieser Arbeit (siehe Kapitel 3.4.2).

Als Ressourcen sind „Objekte oder Prozesse, die als Mittel zur Erfüllung von normativen Belangen (z.B. Bedürfnissen, Rechten) moralisch berücksichtigungswürdiger Wesen dienen“ zu verstehen (vgl. Pissarskoi, 2016, S. 434). Mit Ressourcen, die die Lehrkräfte in ihrem Unterricht zu verteilen haben, können somit einerseits Mobilien, wie Unterlagen oder anderes Equipment, gemeint sein, noch bedeutender aber persönliche Ressourcen der Lehrkräfte (z.B. Aufmerksamkeit und Unterstützung), die eigene Arbeitskraft also, die für die Durchführung sowie Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, für die Elternarbeit und insgesamt für die gesamte Tätigkeit als Lehrperson aufgewendet wird (vgl. Bloch, 2014; vgl. Gerber & Semmel, 1985).

Wie diese Ressourcen verteilt werden können, beschreiben Gerber & Semmel (1985) in oben dargestellter Grafik. Der von SchülerIn A maximal zu erzielende Outcome liegt in Punkt M, zu erreichen ist dieser dann, wenn die gesamten Förderressourcen dem bzw. der Lernenden A zugeteilt werden. In diesem Falle würde SchülerIn B auch noch einen gewissen Outcome erzielen, da in kleinem Maße ein solcher auch ohne die Zuwendung der Lehrperson angenommen werden kann. Dargestellt ist auch das unterschiedliche Begabungsniveau von SchülerIn A und SchülerIn B: Bei einer Gleichverteilung der Ressourcen würde A ein höheres Outcome erzielen, da er oder sie von den zugeteilten Förderbemühungen durch die bessere Begabungslage mehr profitiert. Die Linie MH stellt den Bereich der Outcomes bei unterschiedlichen Verteilungen von Förderbemühungen dar. Eine Lehrperson könnte sich also entscheiden, ihre Unterstützungstätigkeit entsprechend Punkt J einzuteilen. In diesem Fall erzielt SchülerIn A den Outcome m und SchülerIn B erreicht Level h. Punkt J stellt allerdings nur einen von potentiell unendlich vielen Möglichkeiten dar, Förderbemühungen innerhalb dieser beiden SchülerInnen aufzuteilen. Alle Punkte, die oberhalb der Linie MH liegen (z.B. Punkt P), könnten nur erreicht werden, wenn der Schulklasse neue Ressourcen zur Verfügung gestellt würden. Aus mikroökonomischer Perspektive wird also deutlich, dass jede Entscheidung, einem oder einer Lernenden mehr Ressourcen zuzuteilen, mit einem „trade-off“ verbunden ist, also dadurch andere SchülerInnen weniger Outcome erzielen. Dieses Knappheitsdilemma zwingt die Lehrkräfte dazu, individuell zu entscheiden, wie sie ihre Förderbemühungen aufteilen wollen. Aus mikroökonomischer Sicht gibt es dazu zwei sinnvolle Strategien: Entweder verfolgen die PädagogInnen eine Elitestrategie, indem sie vor allem die Lernenden, die am meisten von den Ressourcen profitieren, also die begabten Lernenden, fördern und dadurch der Gesamtoutcome maximiert wird. Eine Folge dieser Strategie ist, dass der Outcomeunterschied zwischen den Lernenden noch größer wird. Die zweite Strategie besteht darin, eben diesen Outcomeunterschied zu minimieren, indem eine Egalisierungsstrategie verfolgt wird, die bedeutet, dass die Förderbemühungen den schwächsten Lernenden zugeteilt werden. Dadurch entsteht ein abflachender Effekt zwischen den Outcomeniveaus. (vgl. Deutsch, 1979, S. 392; vgl. Gerber & Semmel, 1985) Diese Zuteilungsart wird als suboptimal für begabte Lernende angesehen und führt zum

insgesamt geringsten Gesamtoutput, gesehen auf die gesamte Klasse (vgl. Baumert, Röder, Sang & Schmitz, 1986; vgl. Dubs, 2009, S. 468; vgl. Gerber & Semmel, 1985; vgl. Helmke, 1988; vgl. Opp & Speck-Hamdan, 2001, S. 186; vgl. Röder & Sang, 1991).

Aus dieser mikroökonomischen Sicht wäre eine besonders starke Förderung von begabten Lernenden also zu befürworten, verschiedene Studien (vgl. Bloch, 2014; vgl. Brown & Saks, 1987; vgl. Röder & Sang, 1991, S. 162; vgl. Treiber, 1980, S. 78) zeigen jedoch, dass viele Lehrpersonen aber vor allem die weniger begabten Lernenden fördern.

Da Förderung eine endliche Ressource darstellt, ist es aus mikroökonomischer Sicht den Lehrkräften nicht möglich, wie im Modell von Gerber & Semmel (1985) dargestellt, allen SchülerInnen so viel Förderung zuzuteilen, dass sie das von ihnen maximal erreichbare Outcomelevel erzielen. Die Allokationsentscheidung, die die Lehrkräfte angesichts der gegebenen Ressourcenknappheit zu treffen haben, stellt eine den Lehrberuf konstituierende moralische Dilemmasituation dar (vgl. Bloch, 2014, S. 20).

Moralische Dilemmata zeichnen sich dadurch aus, dass darin von einer Person verlangt wird, zwei (oder mehr) Handlungen durchzuführen, die aber nicht alle gleichzeitig durchgeführt werden können (vgl. Beauchamp & Childress, 2009, S. 10f.).

Jede einzelne Lehrperson muss somit verschiedene Alternativen in Bezug auf die Verteilung ihrer Förderbemühung abwägen und darauf basierend eine Zuteilung vornehmen. Maßgeblich geleitet werden solche Prozesse des Abwägens und Entscheidens vom individuellen Berufsethos der Lehrperson (vgl. Aurin, 1993, S. 43; vgl. Joseph & Efron, 1993, S. 201, 217; vgl. Patry u. a., 1988, S. 295). Ein Modell, das professionsethisches Handeln in einer solchen antagonistischen Konfliktsituation beleuchtet, stellt das Modell nach Oser (1998) dar, das in Kapitel 2.5 expliziert wird. Mit Hilfe dieses Modells sollen anschließend auch ethische Perspektiven diskutiert werden, mit denen Aussagen über die Verteilung schulischer Ressourcen getroffen werden können (siehe Kapitel 2.5.1.1 bis 2.5.1.3).

Zuerst soll jedoch im nächsten Abschnitt noch auf die individuelle Perspektive der Lehrpersonen eingegangen werden.

2.4 Die ‚Perspektive‘ der Lehrpersonen

Die Lehrperson stellt eine bedeutsame Variable für qualitätvollen Unterricht, für das Gelingen schulischer Leistung und erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse dar (vgl. B. Ziegler, 2006, S. 525). Die dazu nötige professionelle Kompetenz von Lehrkräften muss als ein komplexes

und facettenreiches Konstrukt gesehen werden. Es umfasst neben Wissen auch Haltungen, Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte. (vgl. Baumert & Kunter, 2006; vgl. Seifried, 2009)

In dieser Arbeit soll der Fokus der Betrachtung jedoch nicht auf dem Wissen der Lehrkräfte liegen (wiewohl dieses nicht gänzlich vernachlässigt wird, siehe Kapitel 2.5.2.1 und 3.4.1), sondern der Schwerpunkt der Betrachtung ist hier auf die Werthaltungen und Überzeugungen der Lehrkräfte ausgerichtet, und zwar konkret in Bezug auf Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen.

Dass Haltungen, Vorstellungen und Überzeugungen großen Einfluss auf eine kompetente Berufsausübung der Lehrkräfte haben, scheint konsensfähig (vgl. Trautwein, 2013, S. 1). In der Forschung in Bezug auf jene Konstrukte herrscht jedoch ein babylonisches Sprachgewirr. Seifried merkt an, dass diese Konstrukte – wiewohl sie in einer Vielzahl von Publikationen Gegenstand sind – meist nur vage bestimmt werden. Oft wird sich mit einer Aufzählung ähnlich gelagerter Termini beholfen oder unterschiedliche Begrifflichkeiten synonym verwendet (z.B. subjektive Theorien, Überzeugungen, Annahmen, Vorstellungen etc.). Es werden zwar zwischen diesen Konstrukten hier und da Differenzierungen vorgenommen, letztlich sind diese jedoch als verwirrend und nicht als hilfreich zu betrachten. (vgl. Seifried, 2009, S. 103)

Seifried weist nach intensiver Literaturanalyse darauf hin, dass sich die Bezeichnungen in ihrem Bedeutungsgehalt nicht sinnvoll abgrenzen lassen, sondern, dass diese je nach unterschiedlicher Forschungstradition unterschiedlich benannt werden (vgl. Seifried, 2009, S. 103f.). Auch Ziegler kommt nach eingehender Betrachtung zum gleichen Schluss: „Insgesamt drängt sich der Eindruck auf, dass einige begriffliche Unterschiede viel mehr auf die Ausdifferenzierung von Forschungs- und Disziplinartraditionen zurückzuführen sind, als dass sie im Forschungsgegenstand zu begründen seien.“ (B. Ziegler, 2006, S. 532)

Die Konstrukte Haltung, Vorstellung und Überzeugung – oder wie auch immer sie bezeichnet sein mögen – meinen immer dasselbe: Psychische Phänomene, die einen Einfluss „auf perzeptive, kognitive, motivationale und emotionale Verarbeitungsprozesse“ (B. Ziegler, 2006, S. 532f.) sowie das Handeln der Lehrpersonen in Lehr-Lern-Prozessen haben (vgl. Seifried, 2009, S. 104; vgl. B. Ziegler, 2006, S. 533).

Um Haltungen, Vorstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen zu benennen, kann es als sinnvoll erachtet werden, forschungslinienübergreifende Termini zu verwenden. Seifried subsumiert unter dem Begriff ‚Sichtweisen‘ all jenes, was in unterschiedlichen Publikationen mit z.B. ‚Überzeugungen‘, ‚Haltung‘, ‚Vorstellungen‘ und ‚subjektiven Theorien‘ bezeichnet wurde. Einen anderen Terminus wählt Ziegler, sie subsumiert unter dem Sammelbegriff ‚subjektive Theorien‘ all jene Konstrukte. (vgl. Seifried, 2009; vgl. B. Ziegler, 2006)

In enger Anlehnung an Seifried (vgl. Seifried, 2009) soll, neben den Termini ‚Überzeugungen‘, ‚Haltungen‘, ‚Vorstellungen‘ und ‚subjektive Theorien‘ selbst, in dieser Arbeit auch der Begriff ‚Perspektive‘ gewählt werden, um die beschriebenen Konstrukte zu bezeichnen und zu subsumieren. In dieser Arbeit soll also die Perspektive von Lehrpersonen beleuchtet werden, und zwar auf Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen. Besonderer Fokus wird hierbei auch auf eine moralische Perspektive gelegt, die dezidiert wesentlicher Bestandteil (vgl. Alisch, 1990, S. 31; vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 497f.; vgl. Oser, Zutavern & Patry, 1990, S. 227) professioneller Kompetenz von Lehrpersonen ist.

Zur Erfassung der Perspektive der Lehrkräfte werden Interviews als geeignetes Verfahren angesehen (vgl. Fischler, 2001; vgl. Seifried, 2009, S. 97), und zwar ausdrücklich auch in Bezug auf eine moralische Perspektive (vgl. Oser, 1998, S. 39). Daher sollen im Zuge dieser Arbeit Interviews mit den Lehrkräften geführt werden, um deren Perspektive zu beleuchten (nähere Erläuterungen dazu siehe Kapitel 3).

Im nächsten Abschnitt soll nunmehr das Modell nach Oser (1998) dargestellt werden, anhand dessen eine systematische Betrachtung von ethischen Positionen sowie nachfolgend der moralischen Perspektiven der Lehrkräfte auf die Förderverteilung im Unterricht (hier insbesondere mit dem Schwerpunkt auf die Förderung Begabter) durchgeführt werden soll.

2.5 Modell nach Oser (1998)

Ein zentrales theoretisches Konzept, auf das in diesem Buch Bezug genommen wird, ist das Modell der „Entscheidungsebenen des professionsethischen Handelns in antagonistischen Konfliktsituationen“ nach Fritz Oser (1998).

Das Ausbalancieren von moralischen Überlegungen ist eine vorrangige Charakteristik von Dilemmata, die im professionellen Entscheiden auftreten (vgl. Oser & Althof, 1993, S. 255). Ein Modell, das solche Abwägungsvorgänge bzw. das Ausbalancieren in Dilemmasituationen beleuchtet, ist eben jenes Modell nach Oser (1998), welches in diesem Kapitel näher dargestellt werden soll.

Dieses „Prozeßmodell [sic!] der Berufsmoralität“ (Oser, 1998, S. 35) beschreibt, wie Lehrpersonen in antagonistischen Konfliktsituationen zu Entscheidungen finden. Ein antagonistisches Setting zeichnet sich dadurch aus, dass sich in ihm wesentliche moralische Werte gegenüberstehen, denen in dieser Situation nicht allen gleichzeitig entsprochen werden kann. Die Lehrperson muss also einen Wert verletzen, um einen anderen zu stiften. (vgl. Oser, 1998, S. 35ff.)

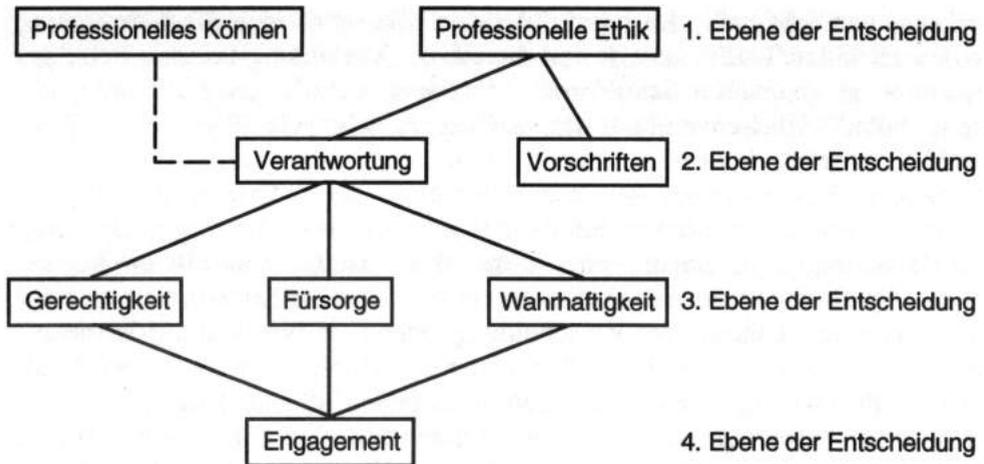


Abbildung 9: Entscheidungsebenen des professionsethischen Handelns
in antagonistischen Konfliktsituationen
(Oser, 1998, S. 38)

Die vier Schritte bis zur Lösung solcher Konfliktsettings stellen sich laut Oser (vgl. Oser, 1998, S. 37f.) folgendermaßen dar:

- 1) Die Lehrperson muss zuerst das Problem als eine Professionsgegebenheit oder als eine professionsmoralische Sache begreifen.
- 2) Der zweite Schritt besteht darin, dass die Lehrkraft entscheidet, ob sie sich in der gegebenen Situation in der Verantwortung sieht, und somit das vorliegende Problem weder verdrängt noch auf technisches Können oder Vorschriften reduziert.
- 3) Falls die Lehrperson sich entschließt, einzugreifen, findet ein Balancierungsprozess statt, bei dem die drei Verpflichtungsaspekte Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit gegeneinander abgewogen werden.
- 4) Zuletzt muss sich die Lehrkraft der Entscheidung stellen, ob sie sich für die entwickelte Lösung engagieren will oder nicht. Die Lehrperson muss akzeptieren, dass die gefundene Lösung, obwohl sie schmerzen kann, die im Augenblick moralischste ist.

Die Entscheidung, welches Maß an Förderung Begabten zugemessen werden soll, gründet sich auf die individuelle Ausgestaltung des pädagogischen Ethos der einzelnen Lehrperson und somit die individuelle Gewichtung bzw. Beurteilung der einzelnen Elemente des Entscheidungsmodells nach Oser (1998).

Oser betont, dass Entscheidungen in antagonistischen Situationen, also z.B. wem wie viel Förderung in einer Klasse zugeteilt wird, nicht von der Lehrperson allein gelöst werden sollten, sondern im Idealfall das Gespräch mit den beteiligten Personen zu suchen ist und diese in die Entscheidung mit einbezogen werden sollten. Oser legt jedoch dar, dass dieser Diskursansatz von Lehrpersonen oft nicht gewählt wird. Die Gründe dafür sind vielfältig, z.B. dass die Lehrkräfte dem Diskurs in der vorliegenden Situation nicht genug Gewicht beimessen, der Glaube, dass die beteiligten Personen (z.B. SchülerInnen) nicht in der Lage seien, die nötige Verantwortung zu übernehmen, die nicht vorhandene Bereitschaft, Zeit und Energie in den Prozess zu investieren, oder das Delegieren der Entscheidung auf andere Personen. Inwieweit Lehrpersonen in der Entscheidungssituation, die in der vorliegenden Arbeit diskutiert wird, den Diskurs suchen, soll in der empirischen Untersuchung mit erhoben werden.

Zur Begriffsverwendung im Modell von Oser (1998) soll hier Folgendes angemerkt werden: Wie bereits in Kapitel 2.1 dargestellt, werden die Termini Ethik, Moral und Ethos teilweise synonym verwendet. Auch bei Oser ist dies zu beobachten: Deziert nennt Oser sein Modell ein „Prozeßmodell [sic!] der Berufsmoralität“ (Oser, 1998, S. 35), der Titel des Werkes, indem er das Modell detailliert expliziert, lautet „Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs“, im Untertitel nennt er die „Berufsmoral von Lehrpersonen“. Dennoch bezeichnet er das Modell selbst als ein Modell „professionsethischen Handelns“ (Oser, 1998, S. 38).

Es ist somit festzustellen, dass Oser (1998) hier eine synonyme Verwendung der Begriffe Ethik, Moral und Ethos vornimmt, was nicht dem Sprachduktus der vorliegenden Arbeit entspricht. Nach diesem müsste das Modell als eines des ‚*professionsmoralischen* Handelns‘ bezeichnet sein. Oser jedoch verwendet ‚ethisch‘ und ‚moralisch‘ synonym und nimmt, wie es in der Literatur häufig zu beobachten ist (siehe Kapitel 2.1) keine Unterscheidung zwischen diesen beiden Termini vor.

Das Modell nach Oser (1998) wird als maßgeblich zum Thema Berufsethos von Lehrpersonen beschrieben (vgl. Bauer, 2007, S. 118) und zeichnet sich auch dadurch aus, dass es nicht bei der Formulierung von Ethospostulaten stehen bleibt, sondern konkret ein Verfahren zur moralischen Entscheidungsfindung modelliert, ohne jedoch die Lösung von konkreten Situationen vorgeben zu wollen (vgl. Kopp, 2002, S. 145).

Auch in dieser Arbeit soll das Modell von Oser einen zentralen theoretischen Baustein darstellen. Dies basiert auf mehreren Gründen: Die Allokationsentscheidung, wie viel Förderung die Begabten erhalten sollen, stellt für die Lehrpersonen eine antagonistische Situation dar, da es hier keine 'ideale' Lösung gibt (siehe Kapitel 2.3). Des Weiteren ist das Oser'sche Modell ein deskriptives Berufsethos-Konstrukt, das keine normativen Vorgaben über die

Lösung bestimmter antagonistischer Situationen vorgibt, wie auch in dieser Arbeit keine normative Befüllung des Begriffs Berufsethos erfolgen soll, ebenso wie keine normative Aussage darüber getroffen werden soll, ob eine Entscheidung für oder gegen Begabtenförderung als ethisch richtig zu betrachten sei. Es werden verschiedene ethische Positionen in Bezug zum Thema dargestellt und beleuchtet (siehe Kapitel 2.5.1), doch nicht mit dem Ziel, herauszukristallisieren, welche Position als die beste zu betrachten ist, sondern um die ethischen Argumentationen in Bezug zu den Auffassungen der Lehrpersonen zu setzen.

Wie oben betont, zeichnet sich das Oser'sche Berufsethos-Konstrukt auch durch seine empirisch-methodische Zugänglichkeit aus (vgl. Bauer, 2007, S. 66). So wurden die Elemente des Modells in intensiver hermeneutischer Analyse während der Forschungsarbeit in der Gruppe um Oser herausdestilliert und stellen sich als empirisch relevant dar. Das Oser'sche Modell wurde bereits in mehreren empirischen Projekten erprobt und zur Ergründung verschiedener Teilaspekte des LehrerInnenberufsethos mit Erfolg eingesetzt (so untersucht z.B. Bauer das Ethos von HauptschullehrerInnen und dessen Zusammenhang mit dem Kollegium (Bauer, 2007); Harder geht Annahmen zur *guten* Lehrperson nach (P. Harder, 2014); Maurer-Wengorz analysiert das Berufsethos von LehrerInnen an Gymnasien (Maurer-Wengorz, 1994)). In dieser Arbeit soll nun dieses Modell als Grundlage für eine Untersuchung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen herangezogen werden, und zwar um ethische und moralische Aspekte der Begabtenförderung zu beleuchten.

2.5.1 Die drei Verpflichtungsaspekte

Die Kernaussage des Oser'schen Modells ist, dass Lehrpersonen in professionismoralischen Konfliktsituationen drei grundlegende Werte (von Oser wiederholt als „Verpflichtungsaspekte“ bezeichnet (vgl. Oser, 1998)) gegeneinander abwägen und zu einer individuellen Ausbalancierung finden, auf Basis derer sie eine Entscheidung treffen.

Als diese drei Verpflichtungsaspekte sind zu bezeichnen (vgl. Oser, 1998):

- Gerechtigkeit
- Fürsorge
- Wahrhaftigkeit

Die drei Dimensionen Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit sind die drei Werte, die als wesentlich in professionellen moralischen Dilemmata betrachtet werden (vgl. Oser & Althof, 1993, S. 255). Diese drei Verpflichtungsaspekte sollen in den nachfolgenden Kapi-

teln jeweils detailliert beleuchtet und ihr Zusammenhang mit Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen herausgearbeitet werden.

2.5.1.1 Gerechtigkeit und Begabtenförderung

In diesem Kapitel soll zuerst eine Annäherung an den Gerechtigkeitsbegriff erfolgen, im Anschluss werden ausgewählte Konzepte von Gerechtigkeit erläutert, ihre Auswahl begründet und ihre Relevanz für die Begabtenförderung dargelegt.

Die in den folgenden Absätzen dargestellten unterschiedlichen Standpunkte zur gerechten Verteilung von Gütern (hier: Förderressourcen) leisten jeweils einen eigenständigen Beitrag in Bezug auf die Begründung für bzw. gegen die schulische Begabtenförderung. Die in diesem Kapitel dargestellten Gerechtigkeitsperspektiven sind:

- Egalitarismus und Anti-Egalitarismus
- Utilitarismus
- Perfektionismus
- Meritokratie

Gerechtigkeit ordnet die Beziehungen zwischen Menschen, sie ist somit auf Interaktionen bezogen (vgl. Lin-Hi & Suchanek, 2017). Gerechtigkeit ist also immer intersubjektiv aufzufassen, d.h. auf den Umgang mit anderen bezogen, somit fällt der Umgang mit sich selbst nicht in den Gegenstandsbereich der Gerechtigkeit (vgl. Mazouz, 2002, S. 365). Die Gerechtigkeit teilt also in intersubjektiven Beziehungen jeder Person das zu, was als ihr Recht angesehen werden kann. „Jedem das Seine“ bzw. „Jeder das Ihre“ stellt die abstrakteste Formulierung der Gerechtigkeitsnorm dar. Je nach ethischem Standpunkt wird darunter jedoch etwas gänzlich Verschiedenes verstanden. Auch Aristoteles streicht dies heraus und nennt den „Begriff des Gerechten vieldeutig“ (Aristoteles, 2007, S. 187). Diverse Interpretationen sind „Jedem/r das Gleiche“, „Jedem/r gemäß seiner bzw. ihrer Leistung“, „Jedem/r gemäß seinen bzw. ihren Bedürfnissen“, „Jedem/r gemäß seinem bzw. ihrem Rang“ etc. (vgl. Meran, 1991, S. 110f.). Ethische Standpunkte zu all diesen Auffassungen sollen in den folgenden Kapiteln in Bezug auf ihre Begründung bzw. Ablehnung von Begabtenförderung beleuchtet werden.

Denn was als gerecht anzusehen ist, versteht sich nicht von selbst, es besteht keine geteilte Auffassung darüber, was unter gerechten Verteilungskriterien zu verstehen ist (vgl. Kersting, 2000a, S. 14). „Wir leben in einer pluralistischen Gesellschaft; und da darf es nicht

überraschen, daß [sic!] wir in unserer Gesellschaft auf mehrere, miteinander konkurrierende Gerechtigkeitsvorstellungen treffen“ (Kersting, 2000a, S. 14). Zum Thema der Ablehnung bzw. Befürwortung der schulischen Begabtenförderung sollen in den nachfolgenden Unterkapiteln konkurrierende Gerechtigkeitsvorstellungen dargelegt werden.

2.5.1.1.1 (Anti-)Egalitarismus

Einen bedeutenden Aspekt der Gerechtigkeit in Bezug auf Schule stellt die Frage dar, wie mit Unterschieden in der „natürlichen Ausstattung“ (Ebert, 2015, S. 431), also der Begabungslage von Personen, umgegangen werden soll. Dieser Frage des Umgangs mit dieser interpersonellen Ungleichheit wird im Bildungsbereich große Brisanz zugeschrieben, wobei letztlich keine abschließende Antwort darauf vorliegt; bis dato bleibt dieser Aspekt ungelöst und somit die Frage offen, wie und nach welchem Maßstab knappe Ressourcen zur Förderung gerecht verteilt werden sollen (vgl. Ebert, 2015, S. 435), denn es liegen unterschiedliche ethische Positionen vor, wie mit Gleichheit und Ungleichheit in der Begabungslage umgegangen werden soll.

Die Frage nach Gleichheit (und infolgedessen auch Ungleichheit) wird in der ethischen Strömung des Egalitarismus intensiv beleuchtet, denn EgalitaristInnen verstehen Gerechtigkeit als Gleichheit. Doch worin diese Gleichheit bestehen soll, unterscheidet sich in den einzelnen egalitaristischen Perspektiven. Für VertreterInnen anti-egalitaristischer Positionen stellt die Gleichheit an sich wiederum kein zu erreichendes Ziel dar. In den nachfolgenden Abschnitten sollen nun verschiedene (anti-)egalitaristische Standpunkte dargelegt und in Bezug zu Begabtenförderung gesetzt werden, wobei herausgestrichen werden muss, dass der Bereich der Bildung von den meisten AutorInnen nur ausgesprochen marginal behandelt wurde (vgl. Brenner, 2010, S. 50). Dennoch können aus einigen Werken von VertreterInnen des (Anti-)Egalitarismus (im späteren Verlauf der Arbeit auch anderer Strömungen, siehe Kapitel 2.5.1.1.2 bis 2.5.1.1.4) dezidiert Aussagen über die gerechte Verteilung von Förderbemühungen in der Schule abgeleitet werden. Ein besonderes Augenmerk liegt hierbei auf dem Aspekt der Begründung des Maßes an Förderung für begabte Lernende.

„Equality of What?“ (Sen, 1980, S. 195) lautet die zentrale Frage, die VertreterInnen der unterschiedlichen egalitaristischen Strömungen jeweils anders beantworten. Allgemein sprechen sich viele VertreterInnen des Egalitarismus für eine Gleichheit in materiellen Gütern aus, wobei Abweichungen von dieser Gleichverteilung immer begründungspflichtig, jedoch durchaus begründungsfähig sind. Eine Ungleichverteilung von Gütern ist also immer dann gerechtfertigt, wenn triftige Begründungen für diese vorliegen. In diese erste Kategorie der egalitaristischen Strömungen ist der Rawls'sche Egalitarismus einzuordnen (siehe unten).

Eine andere Strömung des Egalitarismus wiederum versucht, denjenigen Aspekt zu finden, in dem Menschen jedenfalls gleichgestellt sein müssen (Equalisandum), auch wenn dafür Güter unter Umständen sehr ungleich verteilt werden müssen. Ein Vertreter dieser egalitaristischen Strömung ist Ronald Dworkin (siehe unten). (vgl. Mazouz, 2002, S. 368f.)

Einen Kern des Egalitarismus stellt die Forderung dar, den Einfluss des Zufalls auf das Los der Menschen zu kompensieren (vgl. Cohen, 1989, S. 908), und als Zufall gilt alles, was sich unserer Kontrolle entzieht und damit nicht in unserer Verantwortung liegt (vgl. Schälike, 2009, S. 423). Begabter oder weniger begabt zu sein als andere Personen ist als solcher Zufall zu betrachten, der nicht von den einzelnen Personen kontrolliert werden kann und somit auch nicht in der Verantwortung der begabten oder weniger begabten SchülerInnen liegt. EgalitaristInnen sehen in der unterschiedlichen Begabungslage von Menschen also einen Ansatzpunkt für Ausgleichsprozesse.

Ebert (2015) streicht heraus, dass zwei Philosophen sich im besonderen Maße mit dieser Frage des gerechten Umgangs mit der Ungleichheit der Begabungen befasst haben, nämlich John Rawls und Wolfgang Kersting (vgl. Ebert, 2015, S. 445f.), wobei Ersterer dem Egalitarismus und Zweiterer dem Anti-Egalitarismus zuzuordnen ist. Folglich werden die Positionen dieser beiden Autoren im Folgenden genau beleuchtet, besonders im Hinblick auf ihre Aussagen zur Begabtenförderung. Jedoch sollen hier die Überlegungen dieser beiden Theoretiker um die Gerechtigkeitstheorie eines weiteren Autors erweitert werden, nämlich der von Ronald Dworkin, da auch dieser, ebenso wie John Rawls, den sogenannten „Ressourcisten“ zuzuordnen ist. Diese vertreten den Standpunkt dass Gleichheit über eine Verteilung bzw. Umverteilung von sozialen Ressourcen nötig sei, um die ungleiche Verteilung von natürlichen Ressourcen (wie z.B. Begabung) zu kompensieren (vgl. Buchanan, 1995, S. 107). Da Ressourcenallokation angesichts verschiedener Begabungslagen Gegenstand dieser Arbeit ist, hat neben den Positionen von Rawls und Kersting die Position von Ronald Dworkin für das vorliegende Thema besondere Relevanz, da er im Speziellen auf die Umverteilung von Ressourcen in Bezug auf unterschiedlicher Begabungslagen eingeht.

Zusammenfassend ist jedoch bereits jetzt herauszustreichen, dass gerade in einem weltanschaulichen System, in dem Gleichheit großes Gewicht eingeräumt wird, der Druck auf eine Begründung von Begabtenförderung besonders groß ist und die Beweislast, warum Begabtenförderung durchgeführt werden sollte, auf Seiten derjenigen gesehen wird, die sich für diese einsetzen (vgl. Sedmak, 2015, S. 20). Diese Tendenz einer Ablehnung von Begabtenförderung im Egalitarismus wird in den nachfolgenden Kapiteln sichtbar werden.

John Rawls und Begabtenförderung

Der bedeutende Philosoph John Rawls verfasste mit seinem Werk 'A Theory of Justice', in der englischen Originalfassung erschienen 1971, den wichtigsten Beitrag zur Gerechtigkeitsphilosophie des 20. Jahrhunderts (vgl. Ebert, 2015, S. 291). Rawls will mit seiner „Theorie der Gerechtigkeit“ (in deutscher Fassung erschienen 1979) einen Gegenentwurf zum damals vorherrschenden Gerechtigkeitsmodell des Utilitarismus (siehe Kapitel 2.5.1.1.2) vorlegen. Der Grundsatz des Utilitarismus besteht darin, den Nutzen bzw. das Wohl der Gesamtbevölkerung zu maximieren, auch wenn dies für einige Mitglieder eine Schlechterstellung bedeutet. Genau diesem Gedanken widerspricht Rawls (1979), der dem Menschen eine „aus der Gerechtigkeit entspringende Unverletzlichkeit“ (Rawls, 1979, S. 19) zuweist, die es nicht zulässt, dass das Bringen von Opfern von einigen wenigen durch ein größeres Wohl vieler aufgewogen wird (vgl. Rawls, 1979, S. 19f.).

Rawls (1979) arbeitet in seinem Werk heraus, „welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Menschen für ihre Rechte und Pflichten von Belang sind, und welche Güterverteilung richtig ist“ (Rawls, 1979, S. 22). Der wichtigste Gegenstand der Gerechtigkeit liegt für ihn in der „Art, wie die wichtigsten gesellschaftlichen Institutionen Grundrechte und -pflichten und die Früchte der gesellschaftlichen Zusammenarbeit verteilen“ (Rawls, 1979, S. 23). Die Schule wird zwar von Rawls (1979) nicht explizit als Beispiel genannt, ist jedoch den von ihm dargelegten wichtigsten Institutionen zuzuordnen, da er ausführt, dass diese die Lebenschancen der Menschen beeinflussen würden, ebenso „was sie werden können und wie gut es ihnen geht“ (Rawls, 1979, S. 23), was auf die Schule zutrifft und somit eine Zuordnung zu den wichtigsten gesellschaftlichen Institutionen bedingt.

Grundgedanke der Rawls'schen Gerechtigkeitskonzeption ist, dass Ungleichheiten nur dann gerechtfertigt sein können, wenn benachteiligte Personen mehr von einer Ungleichverteilung profitieren als dies bei einer Gleichverteilung der Fall wäre (vgl. Beauchamp & Childress, 2009, S. 250).

Für die Herleitung seines Theoriegebäudes entwirft Rawls (1979) eine „rein theoretische Situation“ (Rawls, 1979, S. 29), in der vorerst nicht bekannt ist, welche Stellung man in der Gesellschaft einnimmt, und auch nicht, mit welchem Maß an natürlichen Gaben, z. B. Intelligenz, man ausgestattet ist. In dieser Situation befindet man sich also hinter dem „Schleier des Nichtwissens“ (Rawls, 1979, S. 29), wo dann die Gerechtigkeitsgrundsätze in einem Gesellschaftsvertrag festgelegt werden. Durch diese Unkenntnis der VerhandlungspartnerInnen um die eigene Situation soll sichergestellt werden, dass die Ergebnisse der Gerechtigkeitsübereinkunft fair sind. Rawls (1979) bezeichnet diese Ausgangssituation des Nichtwissens um die eigene Position und Konstitution als „Urzustand“ (Rawls, 1979, S. 29).

Rawls (1979) postuliert, dass sich die Menschen im Urzustand, in dem sie sich ja als Gleiche befinden würden und ihre Ansprüche in der Verhandlung gegeneinander geltend machen könnten, nicht auf ein Nutzenprinzip, wie es im Utilitarismus vorherrscht, einigen würden, sondern auf andere Grundsätze, und zwar darauf, dass alle die gleichen Grundrechte und -pflichten hätten und dass wirtschaftliche oder soziale Ungleichheit nur dann gerechtfertigt sei, wenn sich daraus Vorteile für alle, in besonderem Maße aber für die schwächsten Mitglieder der Gesellschaft, ergeben würden. Diese Situation soll unter anderem sicherstellen, dass die Zufälligkeit der natürlichen Begabung nicht zu politischen oder wirtschaftlichen Vorteilen führen kann. Ziel ist es also, einen Gesellschaftsvertrag zu errichten, in dem die Verteilung der Güter nach Grundsätzen festgeschrieben wird, die für alle Beteiligten im Urzustand annehmbar sind. (vgl. Rawls, 1979, S. 31ff.)

Rawls (1979) stellt in seinem Werk also zwei „Grundsätze der Gerechtigkeit“ (Rawls, 1979, S. 81) auf, die den Kern seiner Gerechtigkeitstheorie bilden und die er als die beste Verhandlungslösung im Urzustand hinter dem Schleier des Nichtwissens darstellt. Die beiden Grundsätze lauten:

- „1. Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist.
2. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, daß [sic!] (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, daß [sic!] sie zu jedermanns Vorteil dienen, und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen.“ (Rawls, 1979, S. 81)

Der erste Grundsatz betrifft die Verteilung politischer Grundrechte und Grundfreiheiten, wie Wahlrecht, Rede- und Versammlungsfreiheit oder das Recht auf ein faires Verfahren vor dem Gesetz. All diese Grundfreiheiten und -rechte sollen allen Gesellschaftsmitgliedern offenstehen und immer die gleichen sein, und zwar im größten für alle möglichen Umfang. Der zweite Rawls'sche Gerechtigkeitsgrundsatz hat die Verteilung der sozialen und ökonomischen Grundgüter zum Inhalt. Hierzu zählen beispielsweise Einkommen, Besitz oder Macht durch berufliche Positionen. Auch diese Güter sollen grundsätzlich gleich verteilt werden, jedoch kann hier von einer Gleichverteilung abgewichen werden, wenn eine Ungleichverteilung jeder Person zum Vorteil gereicht und der Zugang zu attraktiven Positionen und Ämtern allen offensteht. Es ist nun aber möglich, dass diese beiden Grundsätze in Konflikt miteinander geraten. Daher führt Rawls eine Vorrangregel ein, die dem ersten Grundsatz einen absoluten Vorrang gegenüber dem zweiten einräumt. (vgl. Koller, 1998, S. 49f.)

In einer weiteren Präzisierung der Bedeutung dieser beiden Grundsätze sind die beiden Teilprinzipien des zweiten Grundsatzes einzeln zu betrachten. Teilprinzip (a) besagt, dass sozia-

le und wirtschaftliche Ungleichheiten zulässig sind, aber nur dann, wenn sie zu jedermanns Vorteil gereichen. Rawls weist aber darauf hin, dass diese Bedingung des allgemeinen Vorteils im Sinne eines Differenzprinzips zu verstehen sei, wobei dieses besagt, dass soziale Ungleichheit nur dann akzeptabel ist, wenn sie notwendig ist, um die Lage der am wenigsten begünstigten Gesellschaftsmitglieder in größtmöglichem Ausmaß zu verbessern. Ob und in welchem Umfang sozioökonomische Ungleichheiten gerechtfertigt sind, hängt also allein von ihren Auswirkungen auf die schlechtestgestellten Personen ab. Obwohl das Differenzprinzip allein die Position der Schlechtestgestellten im Blick hat, sieht Rawls damit dennoch den allgemeinen Grundsatz (a) erfüllt, nämlich dass hier dem Vorteil aller Gesellschaftsmitglieder gedient ist. (vgl. Koller, 1998, S. 51ff.)

Teilprinzip (b) besagt nun, dass soziale und ökonomische Ungleichheiten mit beruflichen Positionen oder Ämtern verbunden sein müssen, die jedem offenstehen. Dieses Postulat kann laut Rawls auf zwei Weisen gedeutet werden, einerseits als formale und andererseits als faire Chancengleichheit. Erstere würde bedeuten, dass Alle gesetzlich das gleiche Recht auf Zugang zu den beruflichen Posten haben, wobei es aber gleichgültig ist, ob sie bei gleichen Fähigkeiten wirklich die gleichen Aussichten haben, diese Positionen zu besetzen. Es wird hier also nicht berücksichtigt, ob manchen Gruppen wegen sozialer Benachteiligungen der Zugang verwehrt bleibt. Dieses System muss somit als ungerecht angesehen werden. Rawls schlägt daher das System der fairen Chancengleichheit vor, welches nicht nur das Vorhandensein formaler Chancengleichheit benötigt, sondern zusätzlich die Bedingung, dass bei gleichen Fähigkeiten tatsächlich die gleichen Erfolgsaussichten bestehen, den Posten einzunehmen. Die mit sozialer Ungleichheit verbundenen Posten müssen also von allen Personen mit gleicher Eignung, unabhängig von Rasse, Herkunft oder dergleichen, mit gleicher Wahrscheinlichkeit erreichbar sein. (vgl. Koller, 1998, S. 53)

Das Differenzprinzip, also der Grundsatz, dass eine besondere und vorrangige Berücksichtigung der Interessen der schwächsten Mitglieder einer Gesellschaft zu erfolgen hat, stellt den zentralen Punkt des Rawls'schen Gerechtigkeitskonstrukts dar und wird „als eine der originellsten Ideen“ in seinem Werk sowie als „wegweisender Beitrag zur Lösung des Problems der Verteilungsgerechtigkeit“ (Koller, 1998, S. 52) angesehen.

Das Differenzprinzip kann unter dem Schlagwort „Maximinstandard“ (Pogge, 1994, S. 54) zusammengefasst werden. Diesem Grundsatz folgend soll eine Bewertung der Gerechtigkeit einer Verteilung also allein von der niedrigsten Position abhängig gemacht werden. Betrachtet man den Ausdruck Maximinstandard, so steht Maximin für 'maximum minimorum', also das maximale Minimum. Es soll demzufolge eine Grundordnung eingerichtet werden, die die beste Minimalausstattung der Gesellschaftsmitglieder bietet. (vgl. Pogge, 1994, S. 54)

Gegenstand der Verteilung sind aber nur die gesellschaftlichen Grundgüter, wobei Rawls zwischen zwei Arten von solchen unterscheidet. Einerseits existieren gesellschaftliche Grundgüter, die da wären: Rechte, Freiheiten, Chancen, Einkommen und Vermögen. Zweitens bestehen noch die natürlichen Güter wie Intelligenz oder Phantasie. Nur die erste Art von Gütern kann Gegenstand einer Frage der gerechten Verteilung sein, denn nur diese Güter können in der Gesellschaft verteilt werden; die natürlichen Güter sind naturgegeben und nicht (bzw. nur sehr mittelbar) einer Verteilung in der Gesellschaft und durch die Gesellschaft zugänglich. (vgl. Rawls, 1979, S. 83)

Begabung ist in die zweite Rawls'sche Kategorie, also in die Kategorie der natürlichen Güter, einzuordnen und somit auch als unverdiente Ungleichheit der Geburt zu betrachten. Solche unverdienten natürlichen Gaben sieht Rawls als „moralisch willkürlich“ (Rawls, 1979, S. 32), und sie müssen in einer gerechten Gesellschaft ausgeglichen werden. Wenn in einer Gesellschaft Chancengleichheit herrschen soll, dann muss sich mehr um diejenigen gekümmert werden, die mit weniger natürlichen Gaben ausgestattet sind. Es sind also für die Bildung der weniger Begabten mehr Ressourcen als für die der Begabten aufzuwenden. Rawls (1979) betont, dass im Bildungswesen der Fokus auf die Verbesserung der langfristigen Aussichten der am wenigsten Bevorzugten zu lenken sei. Den Wert der Bildung sieht Rawls (1979) im Übrigen nicht nur in der wirtschaftlichen Leistung und der Wohlfahrt, sondern auch darin, dass sie Menschen dazu befähigt, angemessen an der Gesellschaft teilzunehmen und dadurch ein sicheres Selbstwertgefühl zu bekommen. (vgl. Rawls, 1979, S. 121f.)

Die Verteilung der natürlichen Gaben wird in der Rawls'schen Gerechtigkeitsauffassung als Gemeinschaftssache betrachtet, das die in größerem Maße vorhandenen natürlichen Gaben einiger auf alle aufzuteilen sucht; es stellt ein „gesellschaftliches Aktivum“ dar, das zum Wohle und Vorteil aller Gesellschaftsmitglieder genutzt werden soll (Rawls, 1979, S. 129). „Wer von der Natur begünstigt ist, sei es, wer es wolle, darf sich der Früchte nur so weit erfreuen, wie das auch die Lage der Benachteiligten verbessert. Die von der Natur Bevorzugten dürfen keine Vorteile haben, bloß weil sie begabter sind [...]. Niemand hat seine besseren natürlichen Fähigkeiten [...] verdient.“ (Rawls, 1979, S. 112)

Dennoch sieht Rawls (1979) seine Theorie nicht als benachteiligend für die begabteren Personen an, da er postuliert, sie würden erkennen, dass das gesellschaftliche System, in dem ein Maximin-Standard herrscht, vernünftig sei und „sie sich als gewissermaßen bereits abgegolten durch die Vorteile, auf die anfänglich niemand (auch sie selbst nicht) einen Anspruch hatte“, betrachten würden (vgl. Rawls, 1979, S. 124). „Von einem hinreichend allgemeinen Blickpunkt aus dürfte das Unterschiedsprinzip sowohl für die besser gestellten als auch für die weniger Bevorzugten annehmbar sein.“ (Rawls, 1979, S. 125)

Wie oben dargelegt, unterscheidet Rawls (1979) zwischen zwei Arten von Gütern: Die schulischen Förderressourcen sind der ersten Kategorie, nämlich den gesellschaftlichen Grund-

gütern, zuzuordnen. Begabung allerdings fällt in die Kategorie der natürlichen Güter, welche die zweite Kategorie darstellt. Rawls (1979) betont, dass nur die gesellschaftlichen Grundgüter, hier die schulischen Förderressourcen, einer Verteilung, im vorliegenden Fall durch die Lehrperson, zugänglich seien. Natürliche Güter wie Begabung sind somit nicht von der Lehrperson zu verteilen.

Betrachtet man nun die Rawls'sche Gerechtigkeitsauffassung aus dem Blickwinkel des gerechtfertigten Maßes von Förderung für begabte SchülerInnen, so ist zusammenzufassend festzuhalten, dass die Verteilung von Förderressourcen in der Schule so vorzunehmen ist, dass die Situation der am wenigsten begünstigten SchülerInnen in größtmöglichem Ausmaß verbessert und somit das bestmögliche Ergebnis für die schlechtestgestellten SchülerInnen einer Klasse erreicht wird, wobei Rawls das Vorhandensein einer ungünstigen Begabungslage als Merkmal einer Schlechterstellung betrachtet. Den Fokus der Förderung auf die Begabten zu legen lehnt er ab, dann das hieße „die Begünstigten noch einmal begünstigen“ (Rawls, 1979, S. 124). Niemand habe seine Begabungslage verdient, und somit ist sie moralisch willkürlich und als unverdiente Ungleichheit der Geburt zu betrachten. Unverdiente natürlichen Gaben müssen in einer gerechten Gesellschaft ausgeglichen werden. Wenn in einer Gesellschaft Chancengleichheit herrschen soll, dann muss sich mehr um diejenigen gekümmert werden, die mit weniger natürlichen Gaben ausgestattet sind.

Des Weiteren dürfen in einer gerechten Gesellschaft die Begabten die Früchte ihrer Begabungen nur so weit in Anspruch nehmen, wie dies allen Gesellschaftsmitgliedern, aber wiederum besonders den Schlechtestgestellten, zu Gute kommt. Der Unterschied zwischen den Kompetenzniveaus von begabten und normal begabten Lernenden ist nicht von vornherein als ungerecht einzustufen, sofern die weniger Begabten längerfristig von den Leistungen der Begabten profitieren werden (vgl. Giesinger, 2008, S. 276).

Rawls' Werk (1979) liegt ein Begabungsbegriff zugrunde, der Begabung als etwas von der Natur Gegebenes, von den Genen Abhängiges, auffasst. Begabungen werden also von der Lotterie der Natur zufällig zugeteilt. Allerdings kann der Grundgedanke Rawls' (1979), unverdiente Ausstattungen zu Gunsten der Schlechtestgestellten zu egalisieren, auch dann weiterhin unverändert angewendet werden, wenn man einen Begabungsbegriff zu Grunde legt, der einen Teil von Begabung auch im sozialen Umfeld (z.B. Familie, Freundeskreis) verankert sieht (zum Begabungsbegriff siehe Kapitel 2.2.1). Denn solche Lebensumstände, also z.B. in welche Familie man hineingeboren wird, sind wiederum Gegenstand einer zufälligen Verteilung und fallen auch in die Kategorie der unverdienten Lebensumstände.

Wirft man einen kritischen Blick auf das Rawls'sche Gedankengebäude, so fallen einige Punkte auf, die in Frage gestellt werden können: Die der Rawls'schen Theorie zugrunde

liegende Annahme, gesellschaftliche Grundgüter und natürliche Güter könnten verglichen, gegeneinander abgewogen und miteinander in einem Ausgleichsprozess substituiert werden, stellt für Buchanan (1995) eine kühne, wenn nicht sogar extravagante Behauptung dar, er lässt aber auch selbst die Frage offen, ob diese Behauptung standhalten kann (vgl. Buchanan, 1995, S. 107). Folgt man der Rawls'schen Auffassung, so kann in der Schule ein Unterschied in der Begabung (natürliches Gut) durch die Allokation von Förderressourcen (gesellschaftliches Gut) ausgeglichen werden. Buchanan (1995) zweifelt dies jedoch an und geht – bewusst überspitzt – deshalb so weit zu sagen, dass die Rawls'sche Gerechtigkeits-theorie auch so gelesen werden könnte, dass die beste Art, natürliche Ungleichheiten auszugleichen, nicht diejenige sei, diese durch die Umverteilung gesellschaftlicher Güter zu kompensieren. Effizienter wäre es doch, Ungleichheiten in der natürlichen Ausstattung nicht über diesen Umweg zu vollziehen, sondern direkt die natürliche Ausstattung durch Genmanipulation umzuverteilen. (vgl. Buchanan, 1995)

Ein weiterer Aspekt, der am Rawls'schen Egalitarismus kritisch angemerkt werden kann, ergibt sich aus dem Prinzip, unverdiente Lebensumstände zu egalisieren, nicht aber Folgen freier Entscheidung, was für Personen, die ihr Elend selbst verschuldet haben, verheerende Konsequenzen nach sich zieht. Ihnen stünde nämlich nach den egalitaristischen Prinzipien keine Hilfe zu. (vgl. Krebs, 2007, S. 9)

Ronald Dworkin und Begabtenförderung

Ronald Dworkin veröffentlichte sein Hauptwerk zum Thema Gerechtigkeit im Jahre 1983 in der englischen Originalfassung unter dem Titel ‚What is Equality‘ (deutsch unter dem Titel ‚Was ist Gleichheit?‘, erschienen 2011).

Er vertritt darin, ebenso wie John Rawls, den Standpunkt, dass Gerechtigkeit in Gleichheit bestehe. Die Frage ‚Equality of What?‘ beantwortet Ronald Dworkin jedoch damit, dass die Gleichheit in Ressourcengleichheit bestehen sollte. (Dworkin, 2011)

Seinen Standpunkt stellt Dworkin (2011) dem Konzept der Wohlergehensgleichheit gegenüber, das „die Menschen dann als Gleiche behandelt, wenn es die Ressourcen zwischen ihnen so lange verteilt oder umverteilt, bis keine weitere Umverteilung die Menschen im Niveau ihres Wohlergehens gleicher machen könnte“ (Dworkin, 2011, S. 8). Diese Konzeption lehnt Dworkin (2011) aber ab, da es in der persönlichen Freiheit der Menschen liegen sollte, individuelle Entscheidungen treffen zu können, aber auch für ihre Folgen verantwortlich zu sein. Jede Person sollte also ihr Leben so gestalten, wie sie es für richtig hält, aber dabei auch für die Folgen dieses Verhaltens verantwortlich sein. Dworkin (2011) sieht es als ungerecht an, wenn alle Personen, ungeachtet ihrer individuellen Entscheidungen ihr Leben zu gestalten, in der Wohlfahrt gleich gestellt werden sollen. (vgl. Dworkin, 2011)

Diese Art von Egalitarismus kann auch als ergebnisorientiert bezeichnet werden, da hierbei das Endergebnis, also die Wohlfahrt, aller Menschen egalisiert werden soll (vgl. Mazouz, 2002, S. 369). Dies lehnt Dworkin (2011) jedoch vehement ab.

Das Konzept, das Dworkin (2011) selbst vertritt, ist das der Ressourcengleichheit, das „die Menschen dann als Gleiche behandelt, wenn es so lange verteilt oder umverteilt, bis keine weitere Umverteilung ihren jeweiligen Anteil an Ressourcen gleicher machen könnte“ (Dworkin, 2011, S. 8).

Dworkin (2011) entwirft für die Begründung seiner Gerechtigkeitskonzeption, ebenso wie Rawls (1979), eine rein hypothetische Situation, in der eine Gruppe von Personen auf einer Insel strandet und die dort verfügbaren Ressourcen gerecht zu verteilen sucht. Als gerecht verteilt sieht Dworkin (2011) die Ressourcen dann, wenn keine Person mehr auf eine andere Person neidisch ist, da sie mit dem eigenen Bündel an Ressourcen am zufriedensten ist und somit kein anderes Ressourcenbündel lieber gehabt hätte als das eigene (dies wird als „Neidtest“ (Dworkin, 2011, S. 83) bezeichnet). Es herrscht nun Ressourcengleichheit im Sinne Dworkins (2011): Jede Person hat das Bündel an Ressourcen, das ihr selbst am liebsten ist, wobei sich die Ressourcenbündel zwar ähneln können, jedoch nicht zwangsläufig gleich sind, da jede Person mit unterschiedlichen Vorlieben ausgestattet ist und somit ein anderes Ressourcenbündel wählt, als eine andere Person. (vgl. Dworkin, 2011, S. 83ff.) Somit sind die Ressourcenbündel zwar nicht gleich, aber gleichwertig.

Dworkins Ansatz könnte auch als inputorientiert bezeichnet werden, da hier im Anfangszustand alle Menschen einen gleichwertigen Input bekommen (vgl. Mazouz, 2002, S. 369). Der herrschende Zustand anfänglicher Ressourcengleichheit kann aber nicht lange bestehen, denn jede Person lebt und wirtschaftet nun, ausgehend von dem ihr zur Verfügung stehenden Ressourcenbündel. Eine Ungleichheit kann aus zwei Ursachen erwachsen: Erstens werden die Menschen unterschiedliche Entscheidungen treffen, wie sie ihr Leben leben, z.B. wie hart sie arbeiten wollen. Eine Person, die härter arbeitet, wird mehr erwirtschaften als eine, die sich entschließt, dies nicht zu tun. Allerdings hat die zweite Person mehr Freizeit, welche auch eine Ressource darstellt. So entsteht zwar eine Ungleichheit in Bezug auf Besitz, es besteht aber weiterhin, über das ganze Leben gesehen, Ressourcengleichheit, da diejenigen, die über mehr durch Arbeit erwirtschafteten Besitz verfügen, dafür auch weniger Freizeit hatten. Der zweite Grund, warum bald nach dem Anfangszustand keine Gleichheit mehr herrscht, ist, dass die Menschen unterschiedlich begabt sind und somit manche bessere und andere schlechtere Ergebnisse erzielen werden. Ebenso kann es sein, dass eine Person einer Katastrophe zum Opfer fällt, indem z.B. der Blitz ihr Wohnhaus zerstört, wodurch auch Ungleichheit entsteht. Als zentral sieht Dworkin (2011) nun, wie oben angedeutet, an, dass auch nach der Anfangssituation weiterhin ein Zustand von gerechter Ressourcenverteilung

bestehen bleibt. Als gerecht wird die Verteilung von Dworkin (2011) dann angesehen, wenn sie zu jedem Zeitpunkt „ambitions-sensibel“, aber zu keinem Zeitpunkt „begabungssensibel“ ist (Dworkin, 2011, S. 115). Ambitions-sensibel (manchmal auch als leistungs-sensibel bezeichnet (vgl. Kersting, 2000b, S. 218)) meint, dass es Menschen, die sich entscheiden, härter zu arbeiten als andere, gestattet sein muss, auch mehr zu verdienen und dadurch mehr zu besitzen als andere (diese Person verfügt dann als Ausgleich über weniger Freizeit, die auch eine Ressource darstellt). Die Ungleichheit in der Verteilung, die durch unterschiedliche Ambitionen bzw. Leistungen der Menschen entstanden ist, sieht Dworkin (2011) also als unproblematisch und gerecht an, da sie nicht vom Zufall abhängt, sondern von den Entscheidungen, die die einzelnen Menschen treffen. Als ungerecht bezeichnet Dworkin (2011) allerdings die Situation, in der eine Verteilung begabungssensibel ist, also Unterschiede in den Fähigkeiten der Menschen die Verteilung der Ressourcen beeinflusst. Generell werden alle ressourcenrelevanten Zufälle (wie eben eine unterschiedliche Begabungslage, aber auch z.B. Naturkatastrophen) als ungerecht, und somit einen Ausgleich erfordernd, angesehen. Um diese Ungerechtigkeit auszugleichen, entwickelt Dworkin (2011) ein Umverteilungsschema, das in einer Einkommenssteuer besteht, welche dann Kompensationszahlungen an die durch den Zufall benachteiligten Personen ermöglicht. (vgl. Dworkin, 2011)

Diese „verantwortungsoffene Gleichheitskonzeption“, die erstmals so von Dworkin formuliert wurde, sieht also eine gerechte Ordnung dann als gegeben an, wenn die unverschuldeten Nachteile von Personen möglichst ausgeglichen werden, dabei aber den Menschen zugemutet wird, die Folgen ihrer Handlungen und freien Entscheidungen selbst zu tragen (Ladwig, 2013, S. 187).

Wie auch bei Rawls fällt auf, dass Dworkin (2011) Begabung als etwas von der Natur Gegebenes auffasst. Der Unterschied in der Begabungslage wird, wie es für EgalitaristInnen üblich ist, auch von Dworkin (2011) als etwas angesehen, das sich durch einen unverdienten Zufallscharakter auszeichnet und somit einen Ansatzpunkt für Ausgleichsprozesse zugunsten der weniger Begabten darstellt.

Wendet man Dworkins (2011) Auffassung von Gerechtigkeit auf die schulische Begabtenförderung an, so wäre es als gerecht zu bezeichnen, wenn alle SchülerInnen ihr Bündel an Förderressourcen wählen könnten, das sie am liebsten hätten, so dass niemand auf das Bündel von anderen Lernenden neidisch wäre. Dies würde voraussetzen, dass die Lehrkraft solche Bündel zur Verfügung stellt. Da Dworkins Verteilungsmechanismus eine, wie er auch selbst betont, theoretische Situation darstellt, wird es der Lehrkraft nicht ohne Weiteres möglich sein, solche für alle Lernenden individuell passenden Bündel aus den vorhandenen Ressourcen zu schnüren. Allerdings wäre der „Neid-Test“ (Dworkin, 2011, S. 83) eine Orientierungshilfe für die Lehrpersonen, anhand derer sie eine ungerechte Verteilung erkennen können: Sind die Lernenden, bezogen auf die Förderressourcen, zu Recht aufeinander neidisch, herrscht keine gerechte Ressourcenverteilung im Sinne Dworkins (2011).

Legt man das von Dworkin formulierte wirtschaftliche Ergebnis/Einkommen von Menschen auf die Schule um, so könnte man Schulerfolg dem zu erwirtschaftenden 'Einkommen' zuordnen. Für Dworkin (2011) wäre nun also ein Unterschied im Schulerfolg keineswegs ungerecht, wenn er darauf basiert, dass einige SchülerInnen beschließen, sehr hart zu arbeiten und dadurch mehr Schulerfolg zu 'erwirtschaften', wohingegen andere Lernende lieber wenig Anstrengung investieren und dadurch weniger Schulerfolg haben. Ist ein Unterschied im Schulerfolg jedoch einer unterschiedlichen Begabungslage zuzuordnen, so sieht Dworkin (2011) dies als ungerecht und einen Ausgleichsmechanismus auslösenden Umstand an. Die Ressourcen müssten also von den Begabten auf die weniger Begabten umverteilt werden. Die Tatsache, dass es Unterschiede in der Begabungslage gibt, kann laut Dworkin (vgl. 2011, S. 103) zwar nie vollständig – auch nicht durch Ressourcenumverteilung – ausgeglichen werden, Kompensation sollte jedoch dennoch bestmöglich stattfinden, und zwar in dem Maße, dass annähernd ein Zustand hergestellt wird, der dem einer Gleichverteilung der natürlichen Ressourcen entspricht. (vgl. Dworkin, 2011, S. 117)

Das Problem, das laut Dworkin hierbei existiert, ist zu unterscheiden, welcher Teil des Unterschieds im (Schul-)Erfolg den unterschiedlichen Ambitionen und welcher den unterschiedlichen Begabungen zuzuordnen ist. Dworkin (2011) erkennt, dass dies nicht vollumfänglich möglich ist, plädiert aber dafür, eine bestmögliche Annäherung anzustreben. (vgl. Dworkin, 2011, S. 116ff.)

Kritisiert wird an Dworkins Gerechtigkeitskonzeption, dass ja auch die Ambitionen von Menschen, also der Wunsch, wie sie ihr Leben gestalten wollen, angeboren sein könnten. Für Dworkin (2011) allerdings sind die Ambitionen von den Personen selbst gewählt. Dies kann jedoch als unrealistisch kritisiert werden. In der Konsequenz führt diese Gegenposition dazu, dass auch die Ambitionen als im Bereich des Zufalls liegend angesehen werden müssen. Dies wiederum hat zur Folge, dass jemand dafür, dass er teure Ambitionen hat (z.B. ein großes Verlangen nach einem Luxusleben), auch Kompensationszahlungen erhalten müsste, um die teuren Vorlieben befriedigen zu können. (vgl. Ladwig, 2013, S. 193)

Ein weiterer Kritikpunkt an Dworkins Theorie besteht darin, dass er den gesellschaftlich bedingten Unterschied des Zugangs zu Chancen (z.B. durch Ungleichheit der Verfügung über Macht und Reichtum) ausklammert. Dass dieser Bereich bei Dworkin (2011) nicht berücksichtigt wird, ist auf sein Gedankenmodell der Personen, die auf einer Insel stranden, zurückzuführen, bei dem sich dieses Problem methodisch nicht erfassen lässt. (vgl. Ebert, 2015, S. 323)

Kritisch gesehen werden kann auch der Punkt, dass die niedrigen Einkommen mit den Leistungen, die die hohen Einkommen erwirtschaftet haben, in Form von Kompensationszahlun-

gen aufgebessert werden. Dabei ist es aber, wie bereits oben angedeutet, nicht möglich zu unterscheiden, ob ein besonders niedriges Einkommen durch eine schlechte Begabungslage bzw. durch andere unglückliche Zufälle (wie Blitzschlag) entstanden ist, oder durch eine zu geringe Anstrengung. Da die Personen mit geringer Anstrengung auch über ein großes Maß an der Ressource Freizeit verfügen, zusätzlich aber noch Kompensationszahlungen erhalten, entsteht hier ein abzulehnendes Ungleichgewicht. Auch, dass Begabte für ihre überdurchschnittlichen Leistungen bestraft werden, indem sie eine hohe Einkommenssteuer abführen müssen, ist nicht als gerechtfertigt anzusehen. Wenn sie sich jedoch ‚faul‘ genug verhalten, dann fallen auch sie in die untersten Einkommenschichten und können Kompensationszahlungen einstreichen. (vgl. Ebert, 2015, S. 324)

Wolfgang Kersting und Begabtenförderung

Der deutsche Philosoph Wolfgang Kersting ist der gerechtigkeits-theoretischen Position des Anti-Egalitarismus zuzuordnen und beschäftigt sich in seinem Werk ausführlich mit der Frage des gerechten Umgangs mit den interpersonellen Unterschieden der Begabungslage von Personen.

Kersting (2000a, 2000b) widerspricht den Positionen John Rawls' und Ronald Dworkins explizit und entschieden in Bezug auf die Egalisierung natürlicher Begabungen.

Er kritisiert, dass der Egalitarist John Rawls die Ausgangslage, die Personen sowohl um sich (z.B. Familie) wie auch in sich (z.B. Begabungslage) vorfinden, als moralisch willkürlich bezeichnet und ihre Auswirkungen auf das Leben somit zu egalisieren seien. Kersting (2000b) selbst unterscheidet zwischen „moralisch auffälliger Willkür“ und „moralisch unauffälliger Willkür“ (Kersting, 2000b, S. 208). Moralisch auffällig ist Willkür nach Kersting (2000b) immer dann, wenn dabei gegen „Prinzipien moralischer Rationalität“ (Kersting, 2000b, S. 208) verstoßen wird. Das Kriterium, zu erkennen, dass moralische Willkür vorliegt, ist jenes, dass dabei immer eine moralisch vorzugswürdige Handlungsalternative gegeben ist. Moralisch auffällige Willkür (Kersting verwendet hier den Begriff moralisch synonym mit ethisch, Anmerkung E.AH.) muss also als moralisch zu kritisierende Willkür angesehen werden. Moralisch unauffällig ist Willkür nach Kersting (2000b) jedoch immer dann, wenn zufällige Entscheidungen getroffen werden (z.B. wenn ein Los gezogen wird). (vgl. Kersting, 2000b, S. 207ff.)

Kersting (2000b) kritisiert Rawls, indem er anmerkt, dass dieser zwar selbst den Begriff der Lotterie der Natur verwendet, wenn er von den natürlichen Begabungsverteilungen spricht, diese jedoch dennoch explizit als moralisch willkürlich klassifiziert. Er betont, dass Rawls damit eine moralische Naturkritik vornimmt, was in seinen Augen als absurd anzusehen ist.

Für Kersting (2000b) selbst stellt die Naturausstattung eines Menschen schlicht eine Faktizität dar, die man nicht moralisch kritisieren kann. Kersting (2000b) lehnt es also ab, das Gerechtigkeitsparadigma auf die natürlichen Fähigkeiten und Begabungen von Menschen auszudehnen. Denn auch wenn die Begabungslage von Personen als lebenserfolgsrelevant anzusehen ist, so ist bei der Zuteilung der Begabungen durch die Natur dennoch nichts moralisch Willkürliches und Ungerechtfertigtes geschehen. Nach Kersting (2000b) ist es also keine Frage der Gerechtigkeit, wenn manche begabter sind als andere. (vgl. Kersting, 2000b, S. 209ff.)

Daraus, dass niemand die eigenen Begabungen verdient hat, leitet Rawls ab, dass auch niemand die mit den Talenten und Fähigkeiten erarbeiteten Güter verdient, die daraus entstehen. Letztlich bedeutet die Rawls'sche Argumentation für Kersting (2000b), dass aus nichts, das die Natur den Personen zuteilt, ein Verdienstanspruch abgeleitet werden kann, da nichts, das die Natur zuteilt, selbstverursacht ist. Kersting (2000b) betont aber, dass Fähigkeiten und Begabungen persönlichkeitskonstitutiv sind und somit die Rawls'sche Argumentation in seinen Augen zu einer eklatanten Dekonstruktion des eigenen Selbst führt, da letztlich nicht nur Fähigkeiten und Begabungen sondern auch andere natürliche Eigenschaften, wie der Charakter, fremdverursacht, da von der Natur gegeben sind, und somit nicht der eigenen Person zugeschrieben werden können. „Legt man Rawls' Verantwortungskausalismus zugrunde, lösen sich Personen in Knotenpunkte äußerer Verursachungsketten auf“ (Kersting, 2000b, S. 216) Kersting (2000b, S. 214) fasst diese Argumentation pointiert in folgender Weise zusammen: „Niemand verdient irgend etwas, das ist die Quintessenz der Rawlsschen Argumentation. Selbst unseren Charakter dürfen wir uns nicht zuschreiben.“ (vgl. Kersting, 2000b, S. 211ff.)

In der Negierung des Verdienstes von Gütern, die aus den eigenen Begabungen entstanden sind, leitet Kersting (2000b) ab, dass letztlich in der Rawls'schen Argumentation die Zuschreibung der Verantwortlichkeit für das Gelingen des gesamten Lebens abhanden kommt. Er betont, dass die verdienstliche Zuschreibungskonvention implizit mit der Verantwortungszuschreibungspraxis korreliert. Laut der Rawls'schen Argumentation hat man nichts verdient, wofür man nicht verantwortlich ist. Da aber letztlich die Dinge, die für das Gelingen des Lebens konstituierend sind (wie Begabungen oder Charakter), von der Natur gegeben sind, sind wir in der Konsequenz insgesamt für das Gelingen des Lebens nicht selbst verantwortlich. Diesem Punkt der Rawls'schen Argumentation widerspricht Kersting (2000b) entschieden und stellt ein Alternativkonzept vor: „Das Verdienstanspruch wie Verantwortlichkeit begründende Prinzip einer personentheoretisch angemessenen Autorschaft [...] erklärt die ganze, alle natürlichen Gegebenheiten [...] integrierende Person zum Autor ihres Lebens. Daher ist die Rawlssche Zurückweisung des Verdienstes zurückzuweisen. Es ist vielmehr von einem *verdienstethischen Naturalismus* auszugehen, der die Person in ihrer natürlichen Beschaffenheit [...] zum ungeteilten Subjekt eines fundamentalen Anspruchs

auf all die durch Einsatz ihrer Talente, Fähigkeiten und Kompetenzen erarbeiteten Güter erklärt“ (Kersting, 2000b, S. 217, Hervorhebung im Original). Das heißt für Kersting (2000b) allerdings nicht, dass es keine guten Gründe für Umverteilung gibt (siehe dazu unten), dass aber Verteilungsgerechtigkeit dennoch keinesfalls gleichzusetzen ist mit einer Neutralisierung von Talenten. (vgl. Kersting, 2000b, S. 216ff.)

Auch der Position Ronald Dworkins widerspricht Kersting vehement. Dworkin vertritt die Auffassung, dass es verdiente und unverdiente Ungleichheiten gebe. Die verdienten Ungleichheiten liegen laut Dworkin in der individuellen Leistung der einzelnen Personen begründet und müssen nicht kompensiert werden, Ungleichheiten, die durch eine unterschiedliche Begabungslage entstehen, sind jedoch kompensationsbedürftig. (vgl. Kersting, 2000b, S. 218f.)

Kersting beschreibt die nach den Dworkins'schen Gerechtigkeitsregeln geordnete Gesellschaft pointiert als „Kompensationsmaschinerie“, in der „den leichteren Jockeys Bleigewichte in die Tasche“ geschoben werden (Kersting, 2000b, S. 219).

Kersting lehnt die Dworkins'sche Differenzierung zwischen nicht zu kompensierenden leistungsverursachten Unterschieden und den zu kompensierenden begabungsverursachten Unterschieden ab. Erstens streicht er hervor, dass es ohnehin nicht möglich sei, genau zwischen Unterschieden, die durch individuelle Leistung, und jenen, die durch individuelle Begabung entstanden sind, zu unterscheiden. Und zweitens gehören persönliche Talente und Fähigkeiten in den Augen Kerstings zur persönlichen Identität, die jedem gerechtigkeitstheoretischen Egalisierungsvorgang entzogen werden müssen. (vgl. Kersting, 2000b, S. 223ff.) „Niemand kann vernünftigerweise einen Anspruch darauf haben, dafür, daß [sic!] er er ist [...] entschädigt zu werden (Kersting, 2000b, S. 225)“.

Kersting kritisiert, dass auch bei Dworkins eine teilweise Zerstörung personaler Identität stattfindet, da die individuelle Naturausstattung (wie etwa individuelle Begabungen) persönlichkeitskonstitutiv sind, sich Personen aber die Früchte, die aus dieser Naturausstattung entstehen, nicht zurechnen dürfen. Zurechnen dürfen sie sich nur, was aus von der Naturausstattung unabhängiger Anstrengung bzw. Leistung entstanden ist. Kersting betont aber, dass auch die individuelle Leistung von Personen niemals losgelöst werden kann von Zufälligkeiten, da auch die Leistungsbereitschaft in vielfältiger Weise von genetischen Einflussfaktoren wie auch Umwelteinflüssen abhängig ist. (vgl. Kersting, 2000b, S. 226ff.)

Letztlich sieht also dieses Dworkins'sche von zufälligen Einflüssen gereinigte „Leistungs-subjekt [...] mit leeren Händen da“ (Kersting, 2000b, S. 228). Die Lösung dieses Problems sieht Kersting in einem Anders-Entwurf, in einem „angemessenen personentheoretischen Fundament, das jede [...] Dekonstruktion abweist und jeder Gerechtigkeitskonzeption die

Unterstützung entzieht, die den Sinn der Gerechtigkeit in einem moralisch-egalitären Ausgleich ungleicher natürlich-sozialer Lebenserfolgsvoraussetzungen erblickt“ (Kersting, 2000b, S. 228).

Die Bemühung, ungleiche Begabungsausstattungen auszugleichen, wird von Kersting als alles andere als harmlos bezeichnet, denn diese dehnt die moralische Beurteilung und Behandlung auf die Natur aus, es findet also letztlich eine Schöpfungskorrektur statt. (vgl. Kersting, 2000b, S. 228) Kersting fasst seine Kritik folgendermaßen zusammen:

„Der [...] Wohlfahrtsstaat wird zu einer Art Zweitschöpfung, in der die moralischen Verhältnisse der Begabungsverteilung der Erstschöpfung dadurch korrigiert werden, daß [sic!] die Begünstigten von den Benachteiligten in Kompensationshaft genommen werden. [...] [Es] ist eines, politische Ordnungen zur maximalen Befriedigung allgemeiner menschlicher Grundbedürfnisse zu etablieren und eine kollektive Versorgung einzurichten, um diejenigen, die ihre Grundbedürfnisse nicht durch eigene Leistung befriedigen können, mit dem Nötigsten zu versehen, jedoch ein anderes, Gerechtigkeit als egalitaristisches Revisionsunternehmen für naturgegebene ungleiche Begabungs- und Fähigkeitsausstattungen zu organisieren und wohlfahrtsstaatliche Steuererhebung und Steuerverteilung als umwegige Korrektur einer moralisch inakzeptablen genetischen Ausstattung zu versehen.“ (Kersting, 2000b, S. 228f.)

Kersting treibt seine Kritik am Egalitarismus auf die Spitze, indem er darlegt, dass es, folge man dem egalitaristischen Weltbild, doch auch legitim sein müsse, die Wurzel der unterschiedlichen Begabungslage selbst durch gentechnische Eingriffe bei Menschen zu beseitigen. Und da ja auch Schönheit einen unleugbaren Startvorteil im Leben mit sich bringe, müsse letztlich auch diese egalisiert werden, ebenso wie das Lebensalter von Mann und Frau, da ja ungerechterweise Frauen statistisch länger leben würden. Durch diese Beispiele arbeitet Kersting heraus, dass der Egalitarismus in seinen Augen eine Absurdität darstellt. (vgl. Kersting, 2000b, S. 229ff.)

Der Gegenentwurf Kerstings zum Egalitarismus enthält folgende Standpunkte: Personen dürfen sich ihre Naturausstattung als Teil ihrer Person zurechnen und somit auch die Früchte, die daraus entstehen. Dies kann laut Kersting aber nur dann zu einer gerechten Gesellschaft führen, wenn hierbei eine Ausbalancierung mit einer Entwicklungschancengleichheit sowie einer einkommensunabhängigen und steuerfinanzierten Grundversorgung stattfindet. Die Entwicklungschancengleichheit wird dadurch erreicht, dass es ein vertikal wie horizontal hinreichend ausdifferenziertes Ausbildungssystem gibt. Die Grundversorgung soll hingegen eine Sicherung der Grundbedürfnisse eines jeden Menschen garantieren. (vgl. Kersting, 2000b, S. 236ff.)

Folgt man dieser Gerechtigkeitsauffassung, dann ist die Aufgabe des Sozialstaats nicht eine Egalisierung, sei es eine differenzsensitive oder eine differenzinsensitive, sondern seine Aufgabe besteht darin, dafür zu sorgen, dass alle BürgerInnen genug bekommen, damit die materiellen Grundbedürfnisse für eine bürgerliche Lebensführung gewährleistet sind. Ungleichheit an sich wird in diesem System nicht als unmoralisch angesehen, ebenso nicht Ungleichheit, die durch Begabungsdifferenzen entstanden ist. Ungleichheit wird erst dann zum Kompensandum, wenn sie in Form von Unterversorgung bzw. Not vorliegt. Es herrscht also ein Suffizienzprinzip vor, es besteht hingegen keine normative Egalisierungstendenz. Das Suffizienzprinzip ist allerdings nicht durch die Sicherung des nackten Daseins zu verstehen, sondern Ziel ist es, Selbständigkeit und Marktfähigkeit zu erzeugen und zu sichern. Kompendiös lässt sich sagen, dass Kersting die Aufgabe des Sozialstaates darin sieht, den BürgerInnen ihr Leben mit allen Eigenverantwortungsrisiken zu ermöglichen und zuzumuten, zugleich aber eine solidarische Sicherung einer steuerfinanzierten und einkommensunabhängigen Grundversorgung für Bedürftige zu sichern. (vgl. Kersting, 2000b, S. 244ff.)

Es fällt ins Auge, dass Kersting, ebenso wie Rawls und Dworkin, Begabung als von der Lotterie der Natur zugeteilt ansieht. Er streicht jedoch auch heraus, dass diese nicht nur durch eine von Geburt an vorhandene Ausstattung, sondern auch durch während des Lebens stattfindende Begebenheiten (wie ein förderliches Elternhaus) beeinflusst wird. (vgl. Kersting, 2000b, S. 226)

In Bezug auf die schulische Begabtenförderung stellen die Aussagen Kerstings eine Gegenposition zu Dworkin und Rawls dar. Kersting sieht es nämlich nicht also notwendig, ja sogar als illegitim an, die Auswirkung von Begabungsdifferenzen zu egalisieren. Er fasst Begabung, ebenso wie Rawls und Dworkin, als Zufälligkeit der Natur auf, jedoch stellt dies für ihn keine ethisch relevante Willkür, sondern lediglich eine Faktizität dar, dass es interpersonelle Unterschiede in der Begabungslage gibt. Bezogen auf die schulische Begabtenförderung ist also anzumerken, dass nach einer Kersting'schen Lesart individuelle Begabung als schlichte Faktizität anzusehen ist, die prima facie keinerlei Momentum für eine Egalisierung beinhaltet. Auch die Früchte, die durch die Begabung entstehen, sind in den Augen Kerstings gerechterweise der Person selbst zuzurechnen, und auch hier besteht keinerlei Egalisierungsbedarf, wenn aufgrund unterschiedlicher Begabungen unterschiedlich viel Lebens- bzw. Schulerfolg erreicht wird. Eine unbedingte Umverteilung schulischer Förderung von den Begabten hin zu den weniger Begabten, wie Rawls dies vertritt, ist somit abzulehnen.

Kersting widerspricht auch der Position Dworkins, wonach Früchte, die durch individuelle Leistung entstanden sind, der eigenen Person zuzurechnen seien, jedoch Früchte, die durch eine größere Begabung erworben wurden, einer Egalisierung unterzogen werden müssten.

Er merkt außerdem an, dass es ohnehin nicht möglich sei, zwischen den beiden Bereichen Leistung und Begabung eine trennscharfe Linie zu ziehen. Es macht also nach Kersting ethisch keinerlei Unterschied, ob erworbene Früchte (z.B. gute Noten, Zugangsberechtigung zu höheren Schulen) durch Leistungswille oder Begabung entstanden sind. Ebenso ist es für ihn irrelevant, wodurch sich vorliegende Begabungen entwickelt haben, sei es durch genetische Ausstattung oder durch Merkmale wie ein förderliches Elternhaus, da Kersting all diese Dinge als zufällig von der Lotterie der Natur zugeteilt ansieht (vgl. Kersting, 2000b, S. 226). Für Lehrkräfte ist es also nach einer Kersting'schen Auffassung moralisch irrelevant, ob die Begabung von Lernenden durch genetische Ausstattungen oder Faktoren wie ein förderliches Elternhaus entstanden ist. Es ist in jedem Fall gerecht, dass die Früchte der eigenen Begabung den Begabten zugerechnet werden. Aus der Kersting'schen Gerechtigkeitstheorie ergibt sich kein Momentum für eine Umverteilung von Förderung, weder hin zu den Begabten, aber auch nicht zu den weniger Begabten, außer wenn das Kersting'sche Suffizienzprinzip zum Tragen kommt, das in den Augen der Autorin dieser Arbeit auch für die schulische Allokation von Förderbemühungen von Relevanz ist: Kersting sieht die Aufgabe des Sozialstaats darin, Selbständigkeit und Marktfähigkeit zu erzeugen, indem alle über so viele Güter verfügen, dass diese Selbständigkeit und Marktfähigkeit erreichen werden können. Mittel dazu ist ein steuerfinanziertes Wohlfahrtssystem. Umgelegt auf die Allokation von schulischer Förderung heißt dies, dass die Lehrpersonen allen Lernenden zumindest so viel Förderung zuteil werden lassen müssen, dass alle SchülerInnen Selbständigkeit und Marktfähigkeit erreichen. Dies beinhaltet somit eine Umverteilung von Förderbemühungen, und zwar von den bereits Selbständigen und Marktfähigen zu denjenigen Lernenden, die dies noch nicht sind.

Diese starke Marktzentrierung Kerstings kann auch kritisch gesehen werden. So betont Ebert (2015), dass hierbei einerseits eine idealisierende Darstellung des Marktes als reibungslos funktionierendes, stabiles und konfliktfreies System erfolgt. Andererseits wird durch diese Marktzentrierung auch ein essentieller Bereich der Gesellschaft übersehen, und zwar der einer Gerechtigkeit der gesellschaftlichen Strukturen. Dass Freiheiten von Individuen sich gegenseitig tangieren und somit in Konflikt geraten können, wird bei Kerstings Fokussierung auf den Markt ignoriert. (vgl. Ebert, 2015, S. 349)

Ein weiterer Punkt, der bei Kerstings Theorie kritisch gesehen werden kann, ist die Tatsache, dass naturbedingte Ungleichheit und die daraus folgende soziale Ungleichheit annähernd gänzlich zugelassen werden, woraus aber resultieren kann, dass die besser Gestellten über eine machtvollere Position verfügen, die es sodann ermöglicht, Freiheiten der schlechter Gestellten einzuschränken und ihnen die Möglichkeit zu nehmen, sich voll zu entfalten und die Früchte ihrer Arbeit zu genießen. Ebert (2013) betont, dass die natürliche Ungleichheit also die Tendenz hat, gesellschaftliche Ungleichheit zu erzeugen. (vgl. Ebert, 2013, S. 10)

2.5.1.1.2 Utilitarismus

Der Utilitarismus, zu dem Rawls (1971) seine eigene Theorie als Alternative sieht, stellt jenes Nutzenprinzip in den Vordergrund, bei dem eine Gesellschaft dann als wohlgeordnet angesehen wird, wenn die größtmögliche Summe an Befriedigung/des Nutzens für die Gesamtheit der Mitglieder erreicht werden kann. Nach der utilitaristischen Ethik besteht Gerechtigkeit also in Nutzen (vgl. Heidenreich, 2011, S. 99).

Der Utilitarismus ist von grundlegenden Elementen geprägt, die nachfolgend dargelegt und erläutert werden sollen:

- „Konsequentialismus
- Teleologie
- Ein-Gut-Axiologie
- Maximierungsprinzip
- Universalismus“ (Birnbacher, 2002, S. 95)

Der Utilitarismus kann als ein *konsequentialistischer* Ansatz eingestuft werden, da die Beurteilung menschlichen Handelns (was auch Unterlassungen mit einschließt) gänzlich auf der Beurteilung der Konsequenzen einer Handlung beruht. Zu den Konsequenzen zählen nicht nur später eintretende Wirkungen von Taten, sondern auch gleichzeitig eintretende. Mitberücksichtigt werden aber auch die Umstände der Handlung, also der damit verbundene physische und psychische Aufwand für die tätige Person, die auch in die Beurteilung des Gesamtnutzens mit einzufließen haben. Die Folgen, die für die Bewertung einer Handlung ausschlaggebend sind, sind nicht die tatsächlichen Folgen, sondern die absehbaren, also „die Folgen, wie sie sich für einen wohl informierten und vernünftig denkenden Beobachter zum Zeitpunkt der Handlung als mehr oder weniger wahrscheinlich darstellen“ (Birnbacher, 2002, S. 95). Ein wichtiger Punkt der utilitaristischen Ethik ist, in die Beurteilung von Taten nicht nur die absehbaren Folgen, sondern auch die unbeabsichtigten, also Nebenfolgen, einzubeziehen. Gänzlich unberücksichtigt bei der Bewertung der Richtigkeit von Handlungen bleiben allerdings die Motive sowie die Absichten der AkteurInnen. (vgl. Birnbacher, 2002, S. 95f.; vgl. Gesang, 2009, S. 276)

Die utilitaristische Ethik ist den *teleologischen* Ethikkonzeptionen zuzuordnen, d.h. hierbei hängt die Beurteilung einer Handlung einzig von einem außermoralischen Wert der Handlungsfolgen ab, nicht etwa davon, ob eine Tat ihrerseits wiederum ethisch richtige oder falsche Taten zur Folge hat. (vgl. Birnbacher, 2002, S. 96)

Die *Axiologie* (also Werttheorie) des Utilitarismus weiß lediglich um einen *einzig*en Wert, nämlich um den des Nutzens (engl. utility). Unter Nutzen wird der Umfang des von einer Tat bewirkten Wohlbefindens oder Glücks bezeichnet, wobei im Utilitarismus der Träger/die Trägerin des Nutzens ausschließlich das Individuum ist. Der Gesamtnutzen ergibt sich somit aus der Summe der einzelnen Nutzen der einzelnen Personen. Der Utilitarismus stellt somit auf der Theorieebene eine sehr einfache Konzeption dar, während auf der Ebene der konkreten Anwendung eine große Komplexität auftritt, da alle Folgen und Nebenfolgen einer Handlung berücksichtigt und abgewogen werden müssen. (vgl. Birnbacher, 2002, S. 96)

Das im Utilitarismus herrschende *Maximierungsprinzip* besagt, dass diejenige Handlung die richtige ist, bei der der maximale Überhang der positiven über die negativen Folgen vorliegt. Dieses Maximum ist hierbei rein summativ zu ermitteln, nämlich durch eine Gegenüberstellung der Summe der absehbar positiven Folgen gegen die absehbar negativen Folgen. Die beste Handlung ist nun diejenige, bei der der maximale Nutzen aller in dieser Situation möglichen Handlungen vorliegt. (vgl. Birnbacher, 2002, S. 96)

Das Prinzip des *Universalismus* besagt, dass für die Beurteilung einer Tat die Konsequenzen für alle von der Tat Betroffenen zu berücksichtigen sind. Es ist dabei unparteilich vorzugehen, wobei also die Folgen für die AkteurInnen und die ihnen nahestehenden Personen zwar in die Beurteilung des Gesamtnutzens mit einfließen, jedoch diesen kein größeres Gewicht zukommt als dem Nutzen aller anderen Personen. (vgl. Birnbacher, 2002, S. 96)

Um die historische Entwicklung sowie die dem Utilitarismus bis heute zu Grunde liegenden Grundpositionen aufzuzeigen, sollen im Nachfolgenden die Positionen Jeremy Benthams, John Stuart Mills und James O. Urmsons dargelegt werden. Als Begründer des Utilitarismus wird Jeremy Bentham gesehen. Bei ihm liegt die utilitaristische Theorie in ihrer einfachsten und radikalsten Form vor. John Stuart Mill greift in seinem Werk die Bentham'schen Ausführungen auf und erweitert diese maßgeblich. Neben diesen beiden Autoren, die als die Vertreter des klassischen Utilitarismus angesehen werden, soll zusätzlich die Position James O. Urmsons beleuchtet werden, da er als Apologet des Regelutilitarismus einzustufen ist, einer Form, die man in der modernen Utilitarismuskonzeption vom klassischen Handlungutilitarismus unterscheidet (zu den beiden Formen siehe unten). (vgl. Birnbacher, 2002, S. 98; vgl. Höffe, 2013, S. 10)

Die Positionen der VertreterInnen des Utilitarismus ähneln sich weit mehr als dies bei den Repräsentanten des Egalitarismus der Fall ist, die im vorhergehenden Kapitel behandelt wurden. Aus diesem Grund soll im folgenden historischen Aufriss zur Entwicklung des Utilitarismus im Besonderen auf die jeweiligen hervorstechenden Positionen und Unterschiede der einzelnen VertreterInnen eingegangen werden, um danach das Gedankengebäude des

Utilitarismus im Gesamten mit der Begabtenförderung in Bezug zu setzen, und nicht – wie dies beim Egalitarismus der Fall war – mit den unterschiedlichen Positionen der einzelnen VertreterInnen.

Jeremy Bentham

Jeremy Bentham wird als der Begründer des Utilitarismus angesehen. Er entwickelt seine Theorie jedoch nicht vordergründig als ethische Theorie, sondern als eine der Gesetzgebung. Dennoch enthält sein Hauptwerk 'Eine Einführung in die Prinzipien der Moral und der Gesetzgebung' (unter dem englischen Originaltitel 'Introduction to the Principles of Morals and Legislation', publiziert im Jahre 1789) bereits die auch heute noch für den Utilitarismus prägenden Grundbegriffe.

Leid und Freude, diese beiden sind in den Augen Benthams (vgl. Bentham, 2013, S. 55f.) Gebieter der Menschen, und sie bestimmen, was diese tun. Das Prinzip der Nützlichkeit wird herangezogen, wenn zu entscheiden ist, ob eine Handlung ausgeführt werden soll. In die Summenkalkulation der Nützlichkeit einer Handlung müssen laut Bentham folgende Elemente einbezogen werden:

- a. „die *Intensität*
- b. die *Dauer*
- c. die *Gewißheit [sic!]* oder *Ungewißheit [sic!]*
- d. die *Nähe* oder *Ferne*
- e. die *Folgenträchtigkeit*
- f. die *Reinheit* einer Freude oder eines Leids. Hinzu kommt ein weiterer Umstand, nämlich
- g. das *Ausmaß* das heißt die Anzahl der Personen, auf die Freude oder Leid sich *erstrecken* oder (mit anderen Worten) die davon betroffen sind.“ (Bentham, 2013, S. 79, Hervorhebungen im Original)

Mit der Folgenträchtigkeit einer Handlung meint Bentham die Wahrscheinlichkeit, mit der Empfindungen derselben Art folgen. Mit der Reinheit wiederum versucht er die Wahrscheinlichkeit zu fassen, dass auf eine Empfindung nicht Empfindungen entgegengesetzter Art folgen werden. (vgl. Bentham, 2013, S. 79)

Aus all diesen einzelnen Elementen, welche die Nützlichkeit einer Handlung bestimmen, soll also nun eine Summenkalkulation erstellt werden, um den Gesamtnutzen einer Handlung zu bestimmen. Dieser Vorgang kann in der Formel 'Das größte Glück der größten Zahl' zusammengefasst werden (vgl. Birnbacher, 2002, S. 98). Große Bedeutung kommt dabei der bei diesem Vorgang zu beachtenden demokratischen Maxime zu, jede Person ohne Unterschied und gleich zu berücksichtigen, was Bentham mit den Worten 'everybody to count for one and nobody to count for more than one' beschreibt (vgl. Höffe, 2013, S. 19).

Betrachtet man Benthams Utilitarismus kritisch, so ist anzumerken, dass nicht definiert ist, wer als von einer Handlung betroffen anzusehen ist: Es ist nicht geklärt, wie die von einer Handlung direkt Betroffenen und wie die indirekt Betroffenen zu gewichten sind, ebenso bleibt im Dunklen, wie auch die in Zukunft von einer Tat berührten Personen (z.B. nachfolgende Generationen) in die Nutzensummenkalkulation einzubinden sind. Ein weiterer grundlegender Kritikpunkt an Benthams Theorie ist jener, dass dieser annimmt, Freude und Leid würden sich in irgendeiner Art numerisch messen und vergleichen lassen, was jedoch als realitätsfremd angesehen wird. Auch setzt die Nutzensummenkalkulation voraus, dass die Bedürfnisse und Interessen aller Betroffenen hinreichend bekannt sind, da diese ja die Basis des zu erleidenden Schmerzes oder der zu erleidenden Freude als Folge einer Handlung sind. Auch dies scheint jedoch äußerst unrealistisch. (vgl. Höffe, 2013, S. 20)

Ein weiterer Einwand gegen die Theorie Benthams ist der sogenannte 'Einwand der moralischen Konstraintuität', der besagt, dass eine Gerechtigkeitsvorstellung, die unseren anderen moralischen Überzeugungen fundamental widerspricht, nicht akzeptiert werden kann. So gibt es z.B. Wohlergehensquellen, die nicht als positiv anzusehen sind, z.B. wenn eine Person positive Gefühle durch das Quälen anderer Personen erlebt. Aus utilitaristischer Sicht ist eine Situation, in der ein Folterknecht seine Arbeit mit Freude ausführt, einer Situation vorzuziehen, in der ein Folterknecht seine Arbeit hasst, da in der ersten Situation der Gesamtnutzen größer ist, weil zumindest der Folterknecht Befriedigung erfährt. (vgl. Kersting, 2000b, S. 222; vgl. Pieper, 2007a, S. 286; vgl. Stewart, 2009, S. 16f.)

John Stuart Mill

Bentham und Mill werden als Vertreter des klassischen Utilitarismus angesehen (vgl. Höffe, 2013, S. 10). Mill befasst sich in seinem Werk 'Utilitarismus' (erstmal veröffentlicht im Jahre 1861 unter dem englischen Originaltitel 'Utilitarianism') eingehend und ausschließlich mit der utilitaristischen Ethik. Die bedeutendste Veränderung zum Bentham'schen Utilitarismus stellt der von ihm postulierte qualitative Hedonismus, im Gegensatz zu Benthams quantitativem, dar. (vgl. Höffe, 2013, S. 22)

So betont Mill, dass einige Arten der Freude bzw. Lust wertvoller und wünschenswerter seien als andere, und dass dies durchaus mit dem Nützlichkeitsprinzip zu vereinbaren sei, dass aber nicht nur die Quantität sondern auch die Qualität der Lust Berücksichtigung finden müsse. (vgl. Mill, 2013, S. 86)

Mill beschreibt den von ihm entworfenen Unterschied zwischen der Qualität und der Quantität einer Freude so:

„Fragt man mich nun, was ich meine, wenn ich von der unterschiedlichen Qualität von Freuden spreche, und was eine Freude bloß als Freude, unabhängig von ihrem größeren Betrag – wertvoller als eine andere macht, so gibt es nur eine mögliche Antwort: von zwei Freuden ist diejenige die wünschenswertere, die von allen oder nahezu allen, die beide erfahren haben, ungeachtet des Gefühls, eine von beiden aus moralischen Gründen vorziehen zu müssen, entschieden bevorzugt wird. Wird die eine von zwei Freuden von denen, die beide kennen und beurteilen können, soweit über die andere gestellt, daß [sic!] sie sie auch dann noch vorziehen, wenn sie wissen, daß [sic!] sie größere Unzufriedenheit verursacht, und sie gegen noch so viele andere Freuden, die sie erfahren könnten, nicht eintauschen möchten, sind wir berechtigt, jener Freude eine höhere Qualität zuzuschreiben, die die Quantität soweit übertrifft, daß [sic!] diese im Vergleich nur gering ins Gewicht fällt.“ (Mill, 2013, S. 86f.)

Mill betont auch, dass unter dem Begriff Freude oder Lust nicht nur die Lust des bloßen Augenblicks oder das Frivole – also eine Lust, die mit den tierischen Gelüsten zu vergleichen ist – verstanden werden darf, wie viele Kritiker des Utilitarismus dies meinen, sondern dass Menschen zu höheren Fähigkeiten und Freuden fähig sind, die sie sehr wohl auch in ihre persönlichen Nutzenkalkulationen mit einbeziehen. Mill erklärt dies aus dem Bedürfnis des Menschen heraus, nicht in die Daseinswelt von niederen Lebewesen absinken zu wollen, was wiederum aus einem Empfinden von Würde heraus zu erklären ist. (vgl. Mill, 2013, S. 84ff.) Dem Menschen wohnt also eine „Bevorzugung des Höheren“ (Mill, 2013, S. 88) inne.

Mit den höheren Freuden meint Mill die geistigen, mit niederen die körperlichen Freuden. Dieses dualistische Schema sowie die Bewertung der beiden Arten als niedrige und höhere Freuden kann aber durchaus kritisch gesehen werden. Diese Einteilung, sowie auch die Ausführungen Mills dazu, können nämlich auch so interpretiert werden, als sei man bei geistigen Freuden mehr Mensch als bei sinnlichen. (vgl. Höffe, 2013, S. 23)

James O. Urmson

In einer modernen Interpretation des Utilitarismus wird zwischen dem Handlungsutilitarismus und dem Regelutilitarismus unterschieden.

Die klassische Form des Utilitarismus wird hierbei als Handlungsutilitarismus bezeichnet, da bei diesem jede einzelne Handlung individuell anhand ihrer Konsequenzen überprüft wird. Allgemeine Regeln wie 'Versprechen sind einzuhalten' oder auch 'Schulden müssen bezahlt werden' spielen hierbei keinerlei Rolle. Wichtig ist nur das Endergebnis der Nutzenkalkulation: Wenn das Gute, das aus dem Brechen eines Versprechens herrührt, größer ist, als das Gute das aus dem Einhalten des Versprechens entsteht, so muss das Versprechen gebrochen werden. (vgl. Smart, 2013, S. 165)

Diese Ansicht, dass also Moralregeln wie 'Versprechen sind einzuhalten' keinerlei Bedeutung beigemessen werden muss, wurde von Beginn des Utilitarismus an heftig kritisiert. Urmson arbeitet daher in seiner Schrift 'Zur Interpretation der Moralphilosophie John Stuart Mills' (unter dem englischen Originaltitel 'The Interpretation of the Philosophy of J. S. Mill', veröffentlicht im Jahre 1953) eine zweite Art des Utilitarismus heraus, den er bereits bei Mill angelegt sieht und der als Regelutilitarismus bezeichnet wird. Er betont, dass, wenn man versprochen hat, etwas zu tun, die Pflicht hat, es wenigstens teilweise deshalb zu tun, weil man es versprochen hat und nicht nur wegen der positiven Folgen, die sich daraus ergeben. (vgl. Urmson, 2013, S. 124)

Außerdem legt Urmson ein weiteres Beispiel dar, bei dem in seinen Augen die Anwendung des Handlungsutilitarismus nicht zielführend ist: „Zweitens kann man mit Recht darauf aufmerksam machen, daß [sic!] nach dieser Ansicht [des Handlungsutilitarismus, Anmerkung E. AH.] jemand, der *ceteris paribus* die schwächere von zwei musikalischen Komödien für eine Abendunterhaltung wählt, ein moralisches Unrecht begangen hat, und dies ist absurd“ (Urmson, 2013, S. 124, Hervorhebungen im Original).

Urmson legt daher eine revidierte Form des Utilitarismus vor, der heute als Regelutilitarismus bezeichnet wird. Dieser besteht nach Urmson (2013, S. 124f.) aus vier Grundprinzipien:

- A. „Eine einzelne Handlung ist als richtig gerechtfertigt, wenn man zeigen kann, daß [sic!] sie mit einer moralischen Regel übereinstimmt. Sie erweist sich als falsch, wenn man zeigen kann, daß [sic!] sie eine moralische Regel verletzt.
- B. Eine moralische Regel erweist sich als korrekt, wenn man zeigen kann, daß [sic!] die Anerkennung dieser Regel das letzte Ziel [d.h. die Maximierung des Gesamtnutzens, Anmerkung E. AH.] befördert.
- C. Moralische Regeln können nur im Hinblick auf Angelegenheiten gerechtfertigt werden, in denen das allgemeine Wohlergehen mehr als geringfügig betroffen ist.

- D. Dort, wo keine moralische Regel anwendbar ist, stellt sich die Frage der Richtigkeit oder Falschheit bestimmter Handlungen nicht, doch kann der Wert der Handlungen auf andere Weise beurteilt werden.“ (Urmson, 2013, S. 124f.)

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass beim Regelutilitarismus „Handlungen anhand von Regeln und Regeln anhand von Konsequenzen zu prüfen sind“ (Smart, 2013, S. 166).

Der Geltungsbereich für 'moralische Regeln' wird näher definiert durch den Punkt C: Urmson arbeitet anhand des Beispiels der beiden musikalischen Komödien (siehe oben) heraus, dass nur Angelegenheiten mit hinreichend großen Auswirkungen auf das allgemeine Wohlergehen für eine ethische Betrachtung von Belang sind: „Auf die eigene Person bezogene Fehler (schlechter Geschmack und dergl.) sind jedoch nicht eigentlich unmoralisch und führen nicht – ganz gleich welches Ausmaß sie annehmen – zu Schlechtigkeit“ (Urmson, 2013, S. 131).

Das Prinzip D meint Situationen, die nicht als ethisch relevante Situationen einzustufen sind, da sie nicht von 'moralischen Regeln' betroffen sind. Hier kann jedoch der Wert der Handlungen auf eine andere Art beurteilt werden, indem z.B. Kriterien wie Klugheit, Unklugheit oder das Gebot der Selbstachtung herangezogen werden. (vgl. Urmson, 2013, S. 127f.)

Urmson betont zwar, dass er die Meinung vertritt, der Regelutilitarismus sei bereits in den Schriften Mills angelegt, doch muss kritisch angemerkt werden, dass dieser den Regelutilitarismus nicht konsistent oder klar vertreten hat, auch deshalb nicht, weil Mill niemals diese beiden Typen des Utilitarismus unterscheidet. (vgl. Höffe, 2013, S. 32)

Utilitarismus und Begabtenförderung

Mögen sich auch einzelne Elemente bei den VertreterInnen des Utilitarismus unterscheiden, so vertreten sie doch alle das Grundprinzip des utilitaristischen Denkens: Der Gesamtnutzen der beteiligten Personen ist zu maximieren, sei dies nun erreicht durch die Einhaltung dieses Prinzips bei jeder einzelnen Handlung (Handlungsutilitarismus) oder durch die Einhaltung über den zweiten Schritt der 'moralischen Regeln' (Regelutilitarismus).

Wenn aber nun mit Hilfe der utilitaristischen Ethik die konkrete Entscheidung getroffen werden soll, ob es richtig ist, Begabtenförderung durchzuführen (bzw. zu unterlassen), muss als erster Schritt betrachtet werden, welche Konsequenzen damit jeweils verbunden sind.

Positive Effekte der Begabtenförderung sind zwei Kategorien zuzuordnen: Die erste Kategorie stellen die günstigen Folgen für die Begabten selbst dar, die zweite Kategorie die gewinnbringenden Auswirkungen auf die Gesellschaft. Auf die Begabten selbst wirkt die Förderung insofern positiv, als Begabte ihr Potential dadurch besser entfalten können, was verhindert, dass sie sich im Unterricht unterfordert und frustriert fühlen. Dies wiederum wirkt störendem Verhalten der Begabten entgegen. Ebenso werden günstige Effekte auf das Selbstbewusstsein und Selbstkonzept Begabter beschrieben. In der zweiten Kategorie sind positive Effekte der Begabtenförderung als zu erwartender gesellschaftlicher Gewinn hervorzuheben, denn begabte Lernende stellen die Gruppe dar, von denen der größte soziale Nutzen erwartet wird: Das durch die Förderung entfaltete Potential kommt auf lange Sicht der Gesamtgesellschaft zugute, da diese von den Kompetenzen und den kreativen Arbeiten der Begabten profitiert. Dieser Aspekt wird wiederum aus sozioökonomischer und standortpolitischer Sicht als wesentlich für die Zukunft der Wettbewerbsfähigkeit von Industrieländern wie Österreich beschrieben. Die schulische Begabtenförderung wird hierbei als Förderung des Wohlstandes der Zukunft begriffen. (vgl. Bergold, 2013, S. 530; vgl. Giesinger, 2008, S. 271ff.; Hösl, 2005; vgl. Neumayer, 2008, S. 93ff.; vgl. Parliamentary Assembly Council of Europe, 1994; vgl. Purdy, 1999, S. 314; vgl. Vock, 2008, S. 90)

Wird Begabtenförderung nicht durchgeführt und tritt dadurch Unterforderung auf, so verlieren Begabte an Lebenszufriedenheit, die ja zum Teil darin begründet liegt, dass die eigenen Potentiale ausgeschöpft werden können. Daraus kann auch ein gesundheitsgefährdendes Frustrationspotential erwachsen oder es können andere Fehlentwicklungen, wie Verhaltensauffälligkeiten und soziale Ausgrenzung bewirkt werden. Denn es muss herausgestrichen werden, dass bei begabten SchülerInnen Unterforderung einen besonders hohen Leidensdruck erzeugt. Ebenso wird durch die Unterlassung der Begabtenförderung das Risiko erhöht, dass Begabte in zu geringem Maße lernen, mit für sie schwierigen Aufgabenstellungen umzugehen. Dies kann zu Lernverweigerung und dazu führen, dass sie, wenn sie einmal mit solch einer Herausforderung konfrontiert sind, über keine Bewältigungsstrategien verfügen und entnervt aufgeben, da sie es gewohnt sind, schulische Aufgabenstellungen leicht zu bewältigen. (vgl. Eckerle & Eckerle, 2002, S. 316; vgl. Gallagher, 1991, S. 177; vgl. Oswald & Weilguny, 2000, S. 61; vgl. Purdy, 1999, S. 315; vgl. Sedmak, 2015, S. 23)

Ein negativer Effekt der Begabtenförderung liegt darin, dass dadurch andere Lernende weniger Förderressourcen (vgl. Gerber & Semmel, 1985) erhalten. Somit wird auch die soziale Effizienz – und damit der Gesamtnutzen – geschmälert. Eine weitere Effizienzschmälerung tritt auch dadurch auf, dass wirtschaftliche Führungspositionen oft nicht nach dem Leistungsprinzip rekrutiert werden, sondern aus den obersten sozialen Schichten, weitgehend unabhängig von der Begabungslage. Somit wird der Nutzen der Ressourcen, die in die Begabtenförderung geflossen sind, verringert. Ein anderer negativer Aspekt, der durch Begab-

tenförderung entstehen kann, ist eine eventuell auftretende Überforderung der Begabten bei allzu hohen Ansprüchen an sie. (vgl. Giesinger, 2007, S. 274; vgl. Hoyningen-Süess, 2005, S. 325f.)

Um aus utilitaristischer Perspektive eine moralische Entscheidung für oder wider die Förderung von begabten Lernenden zu treffen, muss eine Lehrperson also die damit verbundenen Konsequenzen gegeneinander abwägen. Grundlage dafür ist allerdings, dass die Lehrkraft um diese weiß. Dieser Kenntnisstand muss durch das Einholen der nötigen Informationen erreicht werden, denn aus ethischer Perspektive ist es nicht statthaft, Entscheidungen auf Basis von zu wenig eingeholten Informationen zu treffen (vgl. A. Ziegler & Stöger, 2004, S. 338). Erst wenn die Lehrperson sich umfassend über die Folgen der Durchführung bzw. Unterlassung der Begabtenförderung informiert hat, kann ein Nutzensummenkalkül erfolgen. Dieses auf den ersten Blick einfache Unterfangen – das Wählen der Handlungsoption, die mit dem meisten Gesamtnutzen verbunden ist – stellt sich bei genauerer Betrachtung als sehr komplex heraus, was auch von den KritikerInnen des Utilitarismus hervorgehoben wird (vgl. Pieper, 2007a, S. 286).

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Begabtenförderung der utilitaristische Grundsatz also angewendet werden, indem „eine Gesellschaft Wohl und Übel ihrer verschiedenen Mitglieder gegeneinander aufrechne“ (Rawls, 1979, S. 41), und somit Begabtenförderung dann als gerecht anzusehen ist, wenn der Gesamtnutzen dadurch steigt, auch wenn manchen Personen dadurch ein Nachteil entstehen sollte. Es ist jedoch anzumerken, dass ein umfassender Informationsstand zum Erstellen des Nutzensummenkalküls schwer oder überhaupt nicht zu erreichen ist.

2.5.1.1.3 Perfektionismus

„We live in officially egalitarian times. We grant the equal dignity and worth of all human beings and like to knock our heroes off their pedestals. Yet, it's hard to go all the way with this approach. After all, surely it's just true that Albert Einstein and William Shakespeare had minds that approximated more closely to human perfection than we humble authors of this book. To deny that seems crazy. Yet to accept it requires the belief that objectively speaking, there are more or less excellent examples of human beings. What does this mean, and how are such objective standards possible? [...] [P]erfectionists think they have the answer.“ (Baggini & Fosl, 2007, S. 81)

Im nachfolgenden Kapitel soll also nunmehr die philosophische Strömung des Perfektionismus beleuchtet werden. Dabei wird die Gerechtigkeit sozialer Strukturen an der Entwicklung der Fähigkeiten der BürgerInnen gemessen. VertreterInnen des Perfektionismus

sehen es als erstrebenswert an, wenn das einzelne menschliche Leben auf ein langfristiges Gelingen abzielt. Wünschenswerte Fähigkeiten sollen entwickelt und ausgeübt werden. Diese Fähigkeiten sind z.B. ästhetische, intellektuelle oder körperliche Fähigkeiten, die als intrinsisch wertvoll gelten. (vgl. Henning, 2009)

In diesem Kapitel soll nunmehr ein Überblick über die unterschiedlichen Spielarten des Perfektionismus in der philosophischen Literatur gegeben werden, indem perfektionistische Positionen unterschiedlichsten Ausprägungsgrades dargelegt werden. Aufbauend darauf wird herausgearbeitet, welche Implikationen der Perfektionismus für die schulische Begabtenförderung hervorruft.

Perfektionistische Positionen – von eng bis weit

In der philosophischen Literatur wird zwischen einem Perfektionismus im engeren und weiteren Sinne unterschieden. Ersterer ist einerseits dadurch gekennzeichnet, dass hierbei eine soziale Ordnung vertreten wird, in der der ausschließliche Fokus darauf liegt, die Leistungen der begabtesten Personen in höchstem Maße zu fördern. Andererseits kennzeichnet diese Form des Perfektionismus die Idee, dass die Fähigkeiten, die wünschenswert sind, davon abgeleitet werden, was der menschlichen Natur zum Blühen verhilft (siehe unten).

Friedrich Nietzsche vertritt diese Form des Perfektionismus (vgl. Hurka, 2014, S. 3). In seiner Schrift „Schopenhauer als Erzieher“ legt er dar, welchen Stellenwert die ‚großen‘ Menschen in seiner perfektionistischen Weltanschauung einnehmen:

„[D]ie Menschheit soll fortwährend daran arbeiten, einzelne große Menschen zu erzeugen – und dies und nichts anderes sonst ist ihre Aufgabe. [...] [Daher] sollte wohl die Forderung zu begreifen sein, daß [sic!] die Menschheit [...] jene günstigen Bedingungen aufzusuchen und herzustellen hat, unter denen jene großen erlösenden Menschen entstehen können. [...] Denn die Frage lautet doch so: wie erhält dein, das einzelne Leben den höchsten Wert, die tiefste Bedeutung? Wie ist es am wenigsten verschwendet? Gewiß [sic!] nur dadurch, daß [sic!] du zum Vorteile der seltensten und wertvollsten Exemplare lebst, nicht aber zum Vorteile der meisten, das heißt der, einzeln genommen, wertlosesten Exemplare. Und gerade diese Gesinnung sollte in einem jungen Menschen gepflanzt und angebaut werden.“
(Nietzsche, 1954, Abschn. 6)

Der Position Nietzsches liegt also das sogenannte 'Maximax'-Prinzip zugrunde, das von den VertreterInnen des Perfektionismus im engeren Sinne vertreten wird und das Gegenteil von John Rawls ‚Maximin-Prinzip‘ (siehe Kapitel 2.5.1.1.1) darstellt. Eine lexikale Form des Maximax-Prinzips wäre, dort, wo Rawls die Maximierung der Bedürfnisbefriedigung der Schlechtestgestellten in den Vordergrund stellt, zuerst die Exzellenz der Besten zu maxi-

mieren, und danach die Nächst-Besten zu unterstützen und so weiter. Nietzsche allerdings vertritt eine noch extremere Form des Maximax-Prinzips, indem er postuliert, dass, sobald die Exzellenz der besten Gesellschaftsmitglieder maximiert ist, eine Indifferenz herrscht im Hinblick darauf, was die anderen Individuen tun oder erreichen. Es wird also nur den Leistungen der Besten ethischer Wert zugeschrieben. (vgl. Hurka, 2014, S. 14)

Bei Thomas Hurka (vgl. 1993, S. 75ff.) findet sich die lexikale Form des Maximax-Prinzips (siehe oben), die als etwas gemäßiger als die von Friedrich Nietzsche angesehen werden kann. Bereits Aristoteles ist ein Vertreter des Perfektionismus im engeren Sinne und beschäftigt sich damit in seiner Schrift 'Nikomachische Ethik' (vgl. Aristoteles, 2007).

Aristoteles macht Aussagen darüber, welche Fähigkeiten in seinen Augen als die förderungswürdigsten anzusehen ist. Denn worin Exzellenz im menschlichen Leben erreicht werden soll, ist in der perfektionistischen Literatur Gegenstand von Diskussionen. Klar scheint, dass nicht alle menschlichen Fähigkeiten gleichzeitig perfektioniert werden können. Allerdings ist dies auch nicht erwünscht, sondern es soll eine Auswahl solcher Fähigkeiten perfektioniert werden, die als besonders wertvoll gelten. Aristoteles postuliert, dass das Edle und Gerechte, also das Richtige, darin liege, Glückseligkeit im Leben anzustreben. Diese wiederum sei nur dann zu erreichen, wenn ein Mensch seine besonderen Fähigkeiten in einem hervorragenden Maße ausübt, und das sein gesamtes Leben hindurch. Verfügt eine Person über mehrere solche Befähigungen, dann hat sie, so Aristoteles, ihre beste und vollkommenste zu kultivieren. (vgl. Aristoteles, 2007, S. 11, 29ff.)

Generell ist in der Nikomachischen Ethik das sogenannte 'Aristotelische Prinzip' immer wieder spürbar, welches die Hinwendung des Menschen zu komplexen und herausfordernden Aufgaben meint. Jedoch sind die Hinwendung zu einigen Tätigkeiten und das Kultivieren mancher Fähigkeiten, über die eine Person verfügt, als besser einzustufen. Laut Aristoteles ist die Fähigkeit, die in besonderem Maße gepflegt werden muss – da sie am meisten zur Glückseligkeit beitrage – die des logischen Denkens (vgl. Baggini & Fosl, 2007, S. 25; vgl. Kupperman, 1987, S. 113).

Die Fähigkeiten, in denen Größe erreicht werden soll, leiten sich für VertreterInnen des Perfektionismus im engeren Sinne aus der menschlichen Natur ab. Perfektioniert werden soll das, was der menschlichen Natur guttut und somit dazu beiträgt, dass das menschliche Leben gelingt. Dieser Perfektionismus gibt ein Idealbild eines jeden Menschen vor und legt fest, was in dessen Leben erreicht werden soll. Versagt eine Person im Erreichen der Ziele, so ist dies zu kritisieren. Ebenfalls ruft es aus perfektionistischer Sicht Tadel hervor, wenn eine Person es unterlässt, anderen zur Perfektion ihrer Fähigkeiten zu verhelfen. (vgl. Hurka, 1993, S. 3ff.)

Hurka betont, dass es im Perfektionismus nicht darum gehen könne, wertvolle Fähigkeiten bis zu einem gewissen Schwellen-Maß zu kultivieren, und darüber hinausgehend eine Indifferenz herrschen kann, ob Menschen weiter an ihren Fertigkeiten arbeiten oder nicht, ‚Zufriedenstellend‘ reicht also nicht aus, Perfektionismus verlangt eine Maximierung. Hurka betont, dass dies auch unserem intrinsischen Urteil entspräche und nennt dazu das Beispiel Mozarts, dessen musische Begabung derart ausgeprägt war, dass er mit nur geringem Einsatz ein zufriedenstellendes Maß an musischer Leistung erreichen konnte. Der Perfektionismus verlangt aber nun von Mozart, nicht auf dieser Schwelle stehenzubleiben, sondern erlegt ihm die Pflicht auf, seine musische Begabung weiter zu entfalten. Hurka betont, dass aus einer perfektionistischen Sichtweise Begabte sogar in einem besonderen Maße dazu verpflichtet sind, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln und, dass diese Forderung nicht mit dem Erreichen weiterer Fortschritte nachlässt. (vgl. Hurka, 1993, S. 56, vgl. 2014, S. 11f.)

Wünschenswert sind aus der Sicht des Perfektionismus im engeren Sinne also jene Fähigkeiten, die zu einem langfristigen Gelingen des menschlichen Lebens beitragen und somit als intrinsisch wertvoll gelten, beispielsweise ästhetische, intellektuelle oder körperliche. In der perfektionistischen Literatur werden diese als objektiv gut bezeichnet, da sie sich von subjektiven Vorstellungen vom Guten insofern unterscheiden, als hierbei eben nicht die subjektive Lust oder Wunscherfüllung im Zentrum steht. Rawls nennt drei Bereiche, in denen ein Maximum an menschlichen Errungenschaften erreicht werden soll: In der Kunst, der Wissenschaft und der Kultur. Für Nietzsche wiederum steht die Macht im Vordergrund: Für ihn stellt das gelungenste menschliche Leben das dar, in dem die Person über die größtmögliche Macht verfügt. Daher muss in seinen Augen jede Person ihren Willen zur Macht bestmöglich kultivieren. Chan wiederum nennt als Beispiele wünschenswerter Bereiche den ästhetischen (z.B. die Musik), menschliche Beziehungen, Wissen und Spiele. (vgl. Chan, 2000, S. 11; vgl. Henning, 2009, S. 846f.; vgl. Hurka, 2014, S. 3; vgl. Rawls, 1979, S. 360) AutorInnen, die sich der Position des Perfektionismus im weiteren Sinne zugehörig fühlen, widersprechen einzelnen oder auch mehreren Aspekten der engeren Form. Diese engere Form ist oftmals dem Vorwurf ausgesetzt, elitär zu sein. Um dieser Kritik zu begegnen, entwirft Arneson eine „egalitäre Version“ (2000, S. 42) des Perfektionismus, der dezidiert auch jenen Leistungen, die eine breite Maße an Personen erbringen kann, einen Wert beimisst. Somit sind dann auch diese Leistungen förderungswürdig und eben nicht nur die Errungenschaften der Begabtesten. Weiters widerspricht er der Auffassung, dass zwischen einem objektiv guten Leben und dem subjektiven Empfinden der Person, die dieses Leben lebt, unterschieden werden muss. (vgl. Arneson, 2000, S. 42, 52f.)

Arneson legt diese Unterscheidung an dem Beispiel dar, dass eine Person zwar ein Leben führen kann, das sich als wertvoll im Sinne der engeren Form des Perfektionismus ansehen lässt, aber die Person dieses Leben mit dem Preis bezahlt, unter chronischen Schmerzen zu

leiden. Es stellt für Arneson eine unplausible und sogar „perverse“ (2000, S. 54) Aussage dar, dass eine Person eine – an der engeren Form des Perfektionismus gemessene – moralisch falsche Entscheidung trifft, wenn sie sich für ein Leben entscheidet, das zwar nicht die bestmöglichen Errungenschaften verwirklicht, aber dafür frei von chronischen Schmerzen ist. (vgl. Arneson, 2000, S. 52ff.)

Nussbaum kann ebenfalls als Vertreterin eines Perfektionismus im weiteren Sinne angesehen werden. In ihrem sogenannten 'Fähigkeitenansatz' vertritt sie ein Satisfizierungsprinzip (anstatt eines Maximierungsprinzips, wie es der Perfektionismus im engeren Sinne zu Grunde legt). Sie postuliert zehn zentrale Fähigkeiten, bei denen ein Schwellenwert überschritten werden muss, damit ein menschliches Leben als blühend bezeichnet werden kann (sie nennt hierfür z.B. eine angemessene Bildung oder das Erleben und Erzeugen von Werken der eigenen Wahl). Sobald allerdings dieser Schwellenwert überschritten ist, herrscht ein Zustand der Indifferenz, es ist also aus ethischer Sicht nicht mehr bedenklich, wenn sich einige Personen weiter in Richtung Perfektion bewegen als andere. (vgl. Arneson, 2000, S. 55ff.; vgl. Nussbaum, 2015, S. 40ff.)

Nussbaums Ansatz entgeht somit dem Elitismus-Vorwurf, greift aber nach Arnesons (vgl. 2000, S. 57ff.) Ansicht zu kurz und wird daher von ihm weiterentwickelt. Er plädiert nunmehr für einen Perfektionismus, der ebenso das Satisfizierungsprinzip enthält, jedoch mit einer Prioritätsregel, die festlegt, wie genau die Förderung verteilt werden sollte: Diejenigen, die noch weiter von der Satisfizierungsschwelle entfernt sind, müssen prioritär unterstützt werden; diejenigen, die der Grenze bereits nähergekommen sind, haben somit Nachrang. Den Vorteil, den Arneson in dieser Form der Verteilung sieht, ist der, dass hierbei die Bessergestellten nicht gefördert werden, solange es noch schlechter Gestellte gibt, denn in seinen Augen würde das zwar dazu führen, dass eine größere Anzahl an Personen über die Satisfizierungsschwelle gehoben würde, er sieht dies aber dennoch als paradox an. Bei all den Personen, die bereits jene Grenze überschritten haben, ist der Satisfizierungs-Perfektionismus Nussbaums (siehe oben) indifferent, kümmert sich also nicht darum, ob sich manche weiter von der Schwelle nach oben hin entfernen als andere. Arneson postuliert jedoch auch für diesen Bereich oberhalb der Grenze weiterhin die Gültigkeit seiner Prioritätsregel. Es sollen wiederum die Schlechtestgestellten gefördert werden, also diejenigen, die sich noch näher an der Grenze befinden. Bei dieser Art, Förderung anhand einer Prioritätsregel zu verteilen, kann der Fall eintreten, dass die Förderung einer schlechtergestellten Person überaus viele Ressourcen verbraucht, wohingegen es möglich gewesen wäre, mit der gleichen Menge an Ressourcen eine oder mehrere bessergestellte Personen unvergleichlich mehr weiterzuentwickeln. Arneson sieht das Paradoxe einer solchen Situation und schlägt hierfür einen Kompromiss vor, der eine utilitaristische Nutzenkalkulation einführt, und somit abwägt, welcher Nutzen überwiegt. (vgl. Arneson, 2000, S. 55ff.)

Perfektionismus und Begabtenförderung

Zwar machen nicht alle AutorInnen, die eine perfektionistische Position diskutieren, explizit, bei welchen Fähigkeiten nun genau eine Perfektionierung angestrebt werden soll, jedoch nennen diejenigen, welche es tun, Fähigkeiten und Tätigkeiten, die durch eine schulische Begabtenförderung unterstützt werden können. Aristoteles führt das logische Denken an, Henning nennt ästhetische, intellektuelle und körperliche Fähigkeiten, Chan beschreibt zusätzlich noch Wissen und menschliche Beziehungen als besonders förderwürdig, für Rawls wiederum sind es die Bereiche Wissenschaft, Kunst und Kultur. (vgl. Baggini & Fosl, 2007, S. 25; vgl. Chan, 2000, S. 11; vgl. Henning, 2009, S. 846f.; vgl. Rawls, 1979, S. 360)

Legt man nun den Perfektionismus im engeren Sinne zu Grunde, wie ihn Friedrich Nietzsche vertritt, so ist der Förderung der Begabten Priorität einzuräumen. Bei dieser perfektionistischen Anschauung ist sogar der Aspekt enthalten, dass Personen, die sich nicht zu den Begabtesten zählen können, ihr Leben in den Dienst dieser wenigen 'großen' Menschen zu stellen haben, also ihre ganze Kraft und Anstrengung dafür aufwenden müssen, dass es den Begabtesten möglich ist, ihre Fähigkeiten zu entfalten. (vgl. Hurka, 2014; vgl. Nietzsche, 1954, Abschn. 6)

Diesen Aspekt des Helfens spricht auch Hurka an, indem er darlegt, dass es aus perfektionistischer Sicht nicht nur notwendig ist, die eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln, sondern auch, andere Personen dabei zu unterstützen. Unterlässt eine Person diese Unterstützung, so ist dies aus perfektionistischer Perspektive ein zu tadelnder Zustand. (vgl. Hurka, 1993, S. 5)

Es wird deutlich, dass der aktiven Förderung und Unterstützung von Begabten im Perfektionismus also ein großer Stellenwert zugeschrieben wird, wobei Nietzsche, wie oben dargelegt, sogar so weit geht, eine Aufopferung zu diesem Zweck zu verlangen. So weit geht Hurka zwar nicht, sieht aber ebenfalls die ethische Verpflichtung gegeben, Begabte bestmöglich dabei zu unterstützen, ihre Fähigkeiten zu entfalten.

Im Gegensatz zu einem Rawls'schen Maximin-Prinzip räumt das perfektionistische Maximax-Prinzip den Bedürfnissen der begabten Personen absolute Priorität ein, zumindest in einer Ausprägung, wie sie Nietzsche vertritt. Hierbei wird der Erreichung von Exzellenz bei den begabten Personen der einzige ethisch relevante Wert zugesprochen, inwieweit weniger begabte Menschen ihre Fähigkeiten entwickeln, ist dabei als indifferent zu betrachten. In einer Ausprägung des Maximax-Prinzips, wie Hurka sie vertritt wird, wird dieser Zustand der Indifferenz aufgehoben, indem eine lexikale Prioritätenreihung eingeführt wird: Demnach müssen zuerst die Besten unterstützt werden, wenn für diese nichts mehr getan werden kann, die Zweitbesten und so weiter. (vgl. Hurka, 1993, S. 75ff., vgl. 2014, S. 14)

Dieser Priorität der Förderung von Begabten wird von VertreterInnen eines Perfektionismus im weiteren Sinne widersprochen, denn für sie stehen egalitäre Überlegungen mehr im Zentrum des Interesses. Nussbaum, als eine Vertreterin eines weiter gefassten Perfektionismus, stellt dem Maximax-Prinzip eine Satisfizierungsmaxime entgegen. Hierbei wird es als prioritär angesehen, dafür zu sorgen, dass alle eine gewisse Mindestschwelle erreichen. Der Förderung von Begabten kommt hier dann ein hoher Stellenwert zu, wenn sich alle Personen über der Satisfizierungsschwelle befinden. In diesem Fall soll durchaus Begabtenförderung durchgeführt werden, denn oberhalb der Satisfizierung herrscht ein Zustand von Indifferenz. Arneson wiederum kennt diesen Zustand der Unbestimmtheit nicht. Für ihn hat jeweils die Förderung der schlechtestgestellten Person Vorrang, und zwar sowohl unterhalb als auch oberhalb der Satisfizierungsschwelle. Eine Ausnahme lässt er jedoch zu: Falls die Förderung einer weniger begabten Person so viele Ressourcen verbrauchen würde, dass damit ein ungleich besseres Ergebnis bei einer begabten Person erzielt werden könnte, so ist die Förderung der begabten Person vorzuziehen. (vgl. Arneson, 2000, S. 55ff.; vgl. Nussbaum, 2015, S. 40ff.)

Ein weiterer relevanter Punkt, der im Zusammenhang mit Perfektionismus und Begabtenförderung beleuchtet werden soll, ist der des Paternalismus. Durch Begabtenförderung können begabte Lernende ihre Fähigkeiten verbessern, jedoch muss die Frage gestellt werden, ob Lehrkräfte darüber entscheiden dürfen, welche Begabungen wie bei den Lernenden gefördert werden sollen. Im Rahmen der Perfektionismusdebatte weist Fowler darauf hin, dass bei einer Beleuchtung dieses Spannungsfeldes zwischen Kindern und Erwachsenen unterschieden werden sollte. Er sieht es als gerechtfertigt an, wenn bei Kindern (damit meint er junge Menschen bis zu einem Alter von 14 Jahren) andere Personen entscheiden, was für das Kind das Beste ist, betont jedoch, dass dies bei Erwachsenen nicht mehr der Fall sei. Auch weist er darauf hin, dass gerade Schulen in der Debatte um Paternalismus im Rahmen des Perfektionismus ein wichtiger zu beachtender Faktor seien. (vgl. Caraisco, 2007, S. 255; vgl. Fowler, 2014)

Da an berufsbildenden Schulen die Lernenden bei Eintritt in den ersten Jahrgang ca. 15 Jahre und zum Zeitpunkt der Matura ca. 19 Jahre alt sind (vgl. Statistik Austria, 2016a, S. 1f.), können sie nicht mehr als Kinder bezeichnet werden. Im Alter von 15 Jahren befinden sie sich allerdings nur knapp über der von Fowler genannten Schwelle von 14 Jahren. Daher wird hier wohl noch eher Paternalismus zulässig sein als bei Lernenden, die sich bereits im Maturajahrgang befinden. Die Paternalismusdebatte stellt in den Augen der Autorin des vorliegenden Werkes in Bezug auf schulische Begabtenförderung einen relevanten Punkt dar, denn Jugendliche sind – legt man die Ausführungen Fowlers zugrunde – in die Entscheidung, ob und welche Begabungen bei ihnen gefördert werden sollen, mit einzubeziehen, und dies in einem höheren Maße, je älter die Lernenden sind.

Inwieweit dies von den interviewten Lehrkräften durchgeführt wird, soll im empirischen Teil dieser Forschungsarbeit mituntersucht werden.

2.5.1.1.4 Meritokratie

Einen weiteren Beitrag zur Reflexion der schulischen Begabtenförderung leistet die ethische Perspektive der Meritokratie, oft auch bezeichnet als Leistungsprinzip. Darunter ist eine Gerechtigkeitsauffassung zu verstehen, bei der materielle oder immaterielle Güter rein nach persönlichem Verdienst zugeteilt werden. Die Zuteilung sieht von allen leistungsfremden Kriterien, wie z.B. Herkunft oder Geschlecht, ab. Die Vergabe erfolgt allein nach erwiesenen Leistungsunterschieden und den daraus gefolgerten Ausprägungen an Fähigkeit und Motivation (vgl. Heckhausen, 1981, S. 55).

Der Begriff 'Meritokratie' wurde erstmals von Michael Young verwendet. In seinem Werk 'Es lebe die Ungleichheit' (erstmalig veröffentlicht im Jahre 1958 unter dem englischen Originaltitel 'Rise of the Meritocracy') zeichnet er eine durchaus kritische Utopie einer Gesellschaft, in der ausschließlich das Leistungsprinzip herrscht. In dem Land, das Young entwirft, wird die gesellschaftliche Position jeder Person durch ihren Intelligenzquotienten, gepaart mit ihrer Anstrengungsbereitschaft, bestimmt. (vgl. Hadjar, 2008, S. 44; vgl. Young, 1961)

Dieses Grundverständnis der Meritokratie ist auch heute noch vorherrschend: Die Zuweisung von Gütern und Positionen erfolgt aufgrund von Meriten, also Leistungen, die es rechtfertigen, eine entsprechende Zuteilung durchzuführen. Wenn jedoch Leistung zum Kriterium einer gerechten Verteilung gemacht werden soll, muss zuerst geklärt werden, was darunter zu verstehen ist. Der Begriff Leistung meint ein zweckgerichtetes Tun, sofern es erfolgreich und wertvoll ist, wobei in diese Beurteilung das Ansehen der handelnden Person nicht mit einbezogen werden darf. Der Leistungsbegriff impliziert im Regelfall Verzicht, Motivation und Anstrengung, jedoch sind diese Aspekte allein noch keine hinreichende Bedingung für Leistung. Denn Handlungen, für die Anstrengung und auch Fähigkeit nötig sind, müssen noch nicht zwingend Leistungscharakter haben, jedenfalls haben aber Handlungen, für die beides nicht nötig ist, keinen solchen. Ausschlaggebend für das Vorliegen von Leistung ist also, dass ein erfolgreiches und wertvolles Handlungsergebnis vorliegt. Es gilt als umso erfolgreicher, wenn große Schwierigkeiten zu überwinden waren, vor allem wenn diese so groß waren, dass sie wenige Personen der sozialen Bezugsgruppe auch hätten überwinden können, wenn große Anstrengungen aufgewandt wurden, wenn vor allem eine intrinsische Motivation vorlag und wenn ein zeitlich weit voraus liegendes Ziel verfolgt wurde. (vgl. Braun, 1983, S. 32; vgl. Heckhausen, 1974, S. 12, 44; vgl. Heid, 1992, S. 92)

Das Leistungsprinzip kann als diametral zu einer Forderung nach Gleichheit verstanden werden: „Mit Gleichheit wird gefordert, persönlich nicht zu verantwortende Unterschiede zwischen den Menschen nicht zu einer Grundlage sozial bewerteter Unterschiede zu machen. Mit Leistung wird gefordert, persönlich zu verantwortende Unterschiede zwischen den Menschen zu einer Grundlage sozial bewerteter Unterschiede zu machen“ (Meulemann, 1992, S. 102f.). Die Befürworter der Meritokratie sind also der Ansicht, dass nicht Gleichheit, sondern der Leistungsbeitrag jeder einzelnen Person als Verteilungsmaßstab herangezogen werden sollte. Indem die Zuteilung von Chancen an die Erbringung von Leistung gekoppelt wird, sehen die Befürworter dieses Prinzips es als gewährleistet an, dass dadurch die Mitglieder einer Gesellschaft dazu motiviert werden, ihr Bestes zu geben, um so die begehrten Chancen zu erhalten. Das Leistungsprinzip wird somit als Garant dafür betrachtet, dass eine Volkswirtschaft sich optimal entwickeln kann und auch dafür, dass die Verteilung gerecht und rational erfolgt, da ja nach dem Kriterium der individuellen Leistung verteilt wird. Ihren Ursprung hat diese Argumentation in der sozialen Schichtungstheorie von Davis & Moore, die besagt, dass eine funktionierende Gesellschaft ihre Mitglieder in irgendeiner Art dazu veranlassen muss, die ihnen angemessene Position im sozialen System einzunehmen und die damit einhergehenden Pflichten zu erfüllen. Dazu muss zuerst sichergestellt sein, dass in den Personen der Wunsch geweckt wird, bestimmte Plätze einzunehmen, so dass sie dann auch die damit verbundenen Aufgaben ausführen werden. (vgl. Braun, 1983, S. 31ff.; vgl. Davis & Moore, 1967)

„Wären die mit verschiedenen Positionen verbundenen Pflichten gleichermaßen angenehm für den menschlichen Organismus, gleichermaßen wichtig für den Fortbestand der Gesellschaft und auf die gleichen Fähigkeiten und Talente angewiesen, so wäre es gleichgültig, wer welche Position einnimmt“ (Davis & Moore, 1967, S. 397). Da dies jedoch nicht der Fall ist, manche Positionen also angenehmer sind als andere, oder einige auch besondere Begabungen erfordern und eine größere Bedeutung haben, muss in einer Gesellschaft ein Belohnungssystem eingeführt werden, das Anreize bietet, damit die geeigneten Personen die jeweiligen gesellschaftlichen Positionen einnehmen. Die Belohnung besteht z.B. in einer monetären Abgeltung, aber auch in Aspekten wie der Gelegenheit zur Selbsterfahrung und Entwicklung. Durch diese diversen Positionen entsteht eine Schichtung in der Gesellschaft. Die Positionen mit den höchsten Belohnungen und somit dem höchsten Rang bilden diejenigen, die erstens die größte Bedeutung für das Funktionieren der Gesellschaft haben und zweitens die höchste Begabung oder die beste Ausbildung erfordern. Die sozialen Ungleichheiten sind somit notwendige Bedingung, Individuen zu hohen Leistungen zu motivieren, die letztlich dem Wohle aller Gesellschaftsmitglieder dienen, da sie Fortschritt und Wohlstand initiieren. (vgl. Davis & Moore, 1967, S. 397ff.; vgl. Hadjar, 2008, S. 45)

Das Leistungsprinzip ist somit eine Möglichkeit zu regeln, wer bestimmte Positionen, Laufbahnen, Gratifikationen und Güter erhalten soll, die in einer Gesellschaft ein knappes Gut darstellen. Die Zuteilung erfolgt hierbei also aufgrund von fähigkeitszentrierten Leistungsunterschieden, wobei angenommen werden kann, dass diejenigen Personen die knappen Chancen oder Güter zugeteilt bekommen, welche diese auch bestmöglich nutzen können, da sie bereits ihre dementsprechende Leistungsfähigkeit gezeigt haben. (vgl. Heckhausen, 1974, S. 66f.)

Als Alternativen zum Leistungsprinzip könnten auch andere Zuteilungskriterien herangezogen werden. Braun nennt hier das Geburts- oder Herkunftsprinzip, wie es für mittelalterliche Ständegesellschaften üblich war, das ideologische Prinzip, bei dem die Zuteilung an die Personen erfolgt, deren Meinung mit der herrschenden Ideologie übereinstimmt und das Sozialprinzip, das Chancen unabhängig von der Leistungsfähigkeit oder bereits erworbenen Meriten zuteilt. Das Leistungsprinzip gilt jedoch als allgemein anerkannt und kann als das zur Verteilung von begehrten materiellen sowie immateriellen Gütern gerechteste Prinzip gesehen werden, da hierbei ausschließlich Verdienst zur Bemessung herangezogen wird und somit leistungsfremde Verteilungsbegründungen (wie Herkunft oder Geschlecht) ausgeschlossen werden. Um Gerechtigkeit zu gewährleisten, ist es allerdings notwendig, Chancengleichheit (von Braun als Sozialprinzip bezeichnet, siehe oben) in das Leistungsprinzip einzuflechten. (vgl. Braun, 1983, S. 33f.; vgl. Heckhausen, 1974, S. 69; Heid, 1992, S. 97f.; vgl. Meulemann, 1992, S. 105)

„*Chancengleichheit* heißt, daß [sic!] der Zugang zu Belohnungen [...] nur durch eigene Leistung und nicht durch Glück, List oder Herkunft geregelt wird. Chancen sind dann gleich, wenn ungleiche Leistungen beim Zugang zu knappen Leistungspositionen voll zum Tragen kommen“ (Hondrich, 1984, S. 274f., Hervorhebung im Original). In der Meritokratie sollen also nur die Eignung und Qualifikation ausschlaggebend sein, um den Zugang zu knappen Gütern (wie z.B. Ämtern) zu regeln, aber man kann nur dann von einer fairen Anwendung dieses Prinzips sprechen, wenn die Chancen zum Erwerb der nötigen Qualifikationen nicht ungleich verteilt sind. Chancengleichheit herrscht dann, wenn Menschen mit gleichen natürlichen Anlagen und gleicher Anstrengungsbereitschaft die gleichen Erfolgsaussichten haben, begehrte Güter zu erreichen. (vgl. Giesinger, 2008, S. 275; vgl. Rawls, 1979, S. 93)

Meulemann (vgl. 1992, S. 103f.) sieht drei Kriterien als relevant an, damit vom Vorliegen von Chancengleichheit gesprochen werden kann. Der erste Aspekt ist die Gleichbehandlung in sozialen Institutionen, vor Gericht, in der Politik und in der Verwaltung. Hier dürfen Kategorien wie Herkunft, Geschlecht oder Rasse keinen Unterschied in der Art und Weise machen, wie Personen begegnet wird. Der zweite Punkt ist die Gleichheit der Startbedingungen und der letzte Aspekt die Gerechtigkeit der ungleichen Ergebnisse: „Chancengleichheit

[...] läßt [sic!] sich nur beurteilen, wenn man von den heute offensichtlichen Unterschieden die persönlichen Lebenswege bis an den Startpunkt zurückverfolgt und abwägt, ob die zwischenzeitlichen Einflüsse tatsächlich diskriminierenden Charakter hatten“ (Meulemann, 1992, S. 104).

Gegen das Leistungsprinzip kann kritisch eingewendet werden, dass hierbei das Lustprinzip in den Hintergrund gedrängt wird. Leistungsanforderungen lassen sich als Fesselung an bestimmte Arbeitsstrukturen sehen, die wiederum einen repressiven Mechanismus darstellen können. Es kann der Leistung an sich abgesprochen werden, einen Wert darzustellen, wenn darunter Fremdbestimmung, die Verhinderung der Selbstverwirklichung und Zwang verstanden werden. Kritisch eingewendet werden kann auch, dass die Meritokratie zuweilen dazu eingesetzt wird, eine ideologische Rechtfertigung für unverdiente Zuweisung zu sein, indem Prestige und Statusprivilegien aufgrund vorgeblicher Leistungskriterien legitimiert werden. Schließlich kann ebenfalls angemerkt werden, dass das Leistungsprinzip dazu dazu zu führen vermag, dass bei der Zuteilung von weiterführenden Chancen keine Chancengleichheit mehr besteht, da durch die Zuweisung nach dem Leistungsprinzip in einer vorgelagerten Ebene bereits keine Gleichheit der Startbedingungen mehr herrscht. (vgl. Braun, 1983, S. 31; vgl. Heckhausen, 1974, S. 80f.)

Meritokratie und Begabtenförderung

Aus meritokratischer Perspektive gilt auch für den Bildungsbereich, dass höhere Leistung zu mehr Belohnung führen soll. Das Prinzip der Chancengleichheit meint hier, dass Personen mit gleichem natürlichem Potential und gleicher Motivation die gleichen Bildungsergebnisse erzielen sollten, dabei also soziale Benachteiligungen beim Kompetenzerwerb und beim Zugang zu Bildungsangeboten neutralisiert werden.

Da aus einer meritokratischen Perspektive die natürlichen Anlagen einer Person die Grundlage für die Zuschreibung von Verdienst darstellen, kann es als die Beseitigung sozialer (z.B. familiärer) Benachteiligungen angesehen werden, wenn das Bildungssystem die natürliche Hierarchie der Talente herstellt, ohne dabei andere Aspekte außer den der individuellen Begabung zu berücksichtigen. Giesinger (2008, S. 280) bezeichnet dies als „meritokratisch in einem strengen Sinn“, merkt aber auch an, dass in seinen Augen Begabung allein noch nicht als belohnenswertes Verdienst angesehen werden kann, denn aus seiner Sicht ist ein notwendiges Additiv für eine Belohnungsgrundlage die erbrachte Leistung.

Heckhausen (vgl. 1981, S. 60) betont, dass gerade am Ende der Bildungslaufbahn die Zuteilung nach dem Leistungsprinzip erfolgen sollte, da es dann um die knappe Zuteilung von

weiterführenden Bildungschancen geht, und diese Chancen denen zur Verfügung gestellt werden sollten, die diese nachweislich am effizientesten nutzen können.

Chancengleichheit, wie sie oben beschrieben wurde, konnte im Bildungssystem erst zu der Zeit ausschlaggebend werden, in der im soziokulturellen Wandel Aspekte wie eine 'privilegierte' Herkunft ihre Legitimationskraft für die Chancenzuweisung verlieren. Die neue Legitimierungsgrundlage stellt nun das individuell erwiesene Verdienst, also das Leistungsprinzip, dar. (vgl. Heckhausen, 1974, S. 108)

Die Zuordnung von Bildung wird also über die Verknüpfung von Begabung und Leistung legitimiert. Das Bildungssystem ist aus meritokratischer Sicht legitimerweise selektiv, da damit sichergestellt werden soll, dass die entscheidenden und verantwortungsvollsten Positionen – dies sind die Führungspositionen – durch die Tüchtigsten und Besten eingenommen werden. Darunter sind die begabten Personen zu verstehen, die sich einer langen Ausbildung unterziehen. Belohnt werden sie durch hohes Einkommen und Ansehen. (vgl. Becker & Hadjar, 2009, S. 38f.)

Ein weiterer Aspekt eines meritokratischen Bildungssystems, wie es in westlichen Industriestaaten vorherrscht, ist der, dass bei der Zuweisung von Bildungschancen die natürlichen Begabungen der Personen im Fokus stehen. Dies stellt sicher, dass solche SchülerInnen höheren Bildungsangeboten zugewiesen werden, die über die natürlichen Ressourcen verfügen, diese auch erfolgreich zu absolvieren. (vgl. Becker & Hadjar, 2009, S. 40)

Gegner der Meritokratie argumentieren, dass Begabung und Leistungsfähigkeit nicht in der individuellen Verantwortung der Person liegen und somit dieser nicht zuzuschreiben sind. Daher können sie keine legitime Grundlage für die Zuteilung von Chancen sein. (vgl. z.B. Rawls, 1979)

Befürworter der Meritokratie widersprechen dieser Argumentation jedoch vehement, wie z.B. Krebs (2000, S. 27): „Zum Nobelpreisträger kann nun einmal nur jemand avancieren, dem die Natur eine überdurchschnittliche Begabung geschenkt hat. Aber was soll's? Gönnen wir ihr den Nobelpreis, für das Großartige, was sie daraus gemacht hat! Wollte man, da Verdienst [...] immer nur vermischt mit Fremdverursachtem (Geburt, Talente, soziale Umgebung) auftritt, Verdienst gar nicht mehr anerkennen, zerstörte man mit dem Verdienstprinzip auch personale Identität. Denn niemand könnte sich seine Fähigkeiten und Leistungen mehr selbst zuschreiben“.

Bezogen auf die Verteilung von schulischen Ressourcen ist nach einer meritokratischen Auffassung also dann Gerechtigkeit hergestellt, wenn proportional zu den von den Lernenden

gezeigten Begabungen und der Lernbereitschaft verteilt wird (vgl. Gutmann, 1987, S. 128). Aus einer meritokratischen Gerechtigkeitsperspektive ist eine Zuteilung eines höheren Maßes von Förderung an begabte Jugendliche somit gerechtfertigt. Denn wer bereits gezeigt hat, dass er bzw. sie über Begabung und Anstrengungsbereitschaft verfügt, hat es auch 'verdient', angemessen gefördert zu werden. Auch ist es aus einer meritokratischen Perspektive für die Gesamtgesellschaft nutzbringend, wenn wichtige Positionen von Personen eingenommen werden, die über das bestmögliche Wissen und Können verfügen.

Kritiker der Meritokratie bemängeln an dieser Gerechtigkeitsperspektive jedoch, dass damit Individualismus, Wettbewerb und Durchsetzungskraft im Bildungswesen zu stark in den Vordergrund gerückt würden, wo doch Solidarität, Kooperation und entspannte Partnerbeziehungen zu bevorzugen wären. Außerdem würden im System der Meritokratie die Erfolgreichen zunehmend mit Befugnissen, über die Chancenverteilung an die weniger Erfolgreichen zu bestimmen, ausgestattet, was korrumpieren und dazu führen könne, dass Missbrauch zur Sicherung der eigenen Interessen stattfinde. (vgl. Deutsch, 1979, S. 392; vgl. Heckhausen, 1981, S. 56f.)

Einige AutorInnen sprechen sich dafür aus, das Leistungsprinzip nicht in seiner strengsten Form durchzusetzen, sondern sie plädieren für eine Vermischung mit anderen Prinzipien. Heckhausen (1974, S. 71) sieht solch eine Vermischtheit als notwendig an, um „fundamentale Wertforderungen nicht zu vernachlässigen“. Er plädiert für ein Sockelniveau an Chancen für alle, unabhängig von der eigenen Leistungstüchtigkeit, um ein Mindestmaß eines menschenwürdigen Lebens zu ermöglichen. Für den Bildungsbereich nennt er als Beispiele die Schulpflicht und die Pflichtschuldauer. Was als Sockel festzulegen ist, den jede Person mindestens erreichen sollte, ist jedoch fließend. (vgl. Heckhausen, 1974, S. 71f.)

Dieses von Heckhausen (vgl. 1974, S. 72) propagierte Sockelprinzip schützt vor einer leistungsabhängigen Chancenzuweisung und wird von ihm als notwendig angesehen, und zwar einerseits für die heranwachsende Generation, um gleiche Startchancen im Bildungsbereich zu ermöglichen, und andererseits, um die erwachsenen Gesellschaftsmitglieder zu schützen, die leistungsunfähig sind (z.B. durch Krankheit). „Eine Verabsolutierung des Leistungsprinzips, die auf keinerlei Eingrenzungen [...] Rücksicht nähme, sondern *alle* Lebenschancen von erwiesener Leistungsfähigkeit abhängig machte, hätte den Zusammenbruch und das Verschwinden sozial moralischer Wertnormen zur Voraussetzung.“ (Heckhausen, 1974, S. 72, Hervorhebung im Original)

Ähnlich argumentiert auch Gutmann: In ihren Augen ist es als falsch anzusehen, wenn nach einem meritokratischen Prinzip verteilt wird, also die meisten schulischen Ressourcen an begabte Lernende verteilt werden, anstatt diese auf die durchschnittlichen oder die lang-

sameren SchülerInnen zu verwenden. Sie streicht heraus, dass aus einer meritokratischen Sicht keine Notwendigkeit gegeben ist, wenig begabte oder unmotivierte SchülerInnen bis zu einem Sockelniveau auszubilden, dass mit einer meritokratischen Argumentation dies sogar abgelehnt werden kann. Gutmann jedoch plädiert dafür, dass „alle in Bezug auf zentrale Kompetenzen eine Schwelle überschreiten sollen, welche ihnen vollwertige Partizipation an demokratischen Prozessen ermöglicht“ (Giesinger, 2008, S. 282). Sofern jedoch alle Lernenden das Sockelniveau bereits überschritten haben, besteht in den Augen Gutmanns gegen eine schulische Ressourcenverteilung nach Begabung und Anstrengungsbereitschaft kein Einwand mehr. (vgl. Gutmann, 1987, S. 128ff.)

Die bisher dargestellten ethischen Prinzipien betrachten alle eine angemessene Ressourcenverteilung aus Sicht der Gerechtigkeit. Nachfolgend soll nun das Prinzip der Fürsorge betrachtet werden, bei dem eine *gerechte* Verteilung von Förderung irrelevant ist und stattdessen die Bedürfnisse der Lernenden in den Vordergrund gestellt werden.

2.5.1.2 Fürsorge und Begabtenförderung

Der zweite Verpflichtungsaspekt, den Oser (1998) in seinem Modell beschreibt, ist der Aspekt der Fürsorge. Gemeint ist damit, dass die Lehrperson darauf bedacht ist, das Wohl von einzelnen bzw. einer Gruppe von Lernenden besonders zu fokussieren. Die Lehrkraft widmet sich also einzelnen Personen oder Personengruppen, die es besonders nötig haben, und zwar vor allem auch im Hinblick auf die Zukunft derselben. Unter Fürsorge wird somit verstanden, das Wohl von SchülerInnen in den Vordergrund zu stellen, und zwar unter der Berücksichtigung einer anderen Variable als der Gerechtigkeit. (vgl. Oser, 1998, S. 43f.)

Der Begriff der Fürsorge war in seiner historischen Entwicklung starken Bedeutungsschwankungen und Umdeutungen unterworfen. Bis ins 18. Jahrhundert wurde Fürsorge zur Beschreibung der vorwiegend religiös motivierten Pflicht der individuellen Unterstützung Armer – insbesondere im Sinne von Almosen – verwendet. Ab dem 19. Jahrhundert jedoch wurde der Begriff anders belegt. Unter der 'Fürsorge' verstand man nun die staatlichen Institutionen zur Unterstützung hilfsbedürftiger Menschen (z.B. Jugendlicher). Doch auch diese Bedeutung ist obsolet geworden. In der Zeit zwischen den 1960er und 1980er Jahren herrschte eine Abkehr vom Begriff der Fürsorge und es bestand auch eine Abwesenheit desselben in der theoretischen Diskussion. Diese theoretische Abstinenz wurde mit dem Erscheinen von Carol Gilligans Werk 'In a Different Voice' im Jahr 1982 durchbrochen. (vgl. Schnabl, 2005, S. 21ff., 57)

Gilligans Werk führte zu einer Renaissance des Ausdrucks 'Fürsorge', jedoch ohne die alten begrifflichen Konnotationen. Sie führt Fürsorge als Schlüsselbegriff für spezifisch weibliche

Formen ethischer Urteilsfindung ein, wobei auch im Deutschen oft der englische Originalbegriff 'care' dafür verwendet wird. Schnabl betont, dass dadurch ein neuer, im Deutschen unbelasteter und nicht konnotierter Begriff eingeführt werden konnte. (vgl. Schnabl, 2005, S. 57f.)

Gilligan (1998, ursprünglich 1982) definiert in ihrem Originalwerk Fürsorge als Ideal menschlichen Zusammenlebens, bei dem niemand allein gelassen oder verletzt wird. Sie setzt eine Ethik der Fürsorge einer Ethik der Gerechtigkeit gegenüber und postuliert, dass Mädchen und Frauen in ihren moralischen Entscheidungen zu ersterer und Jungen und Männer zu zweiterer tendieren. (vgl. Gilligan, 1998, S. 82ff.)

Sie entwickelt ihren Ansatz, der besagt, dass Frauen 'in einer anderen Stimme' sprechen, aus einem Vergleich von Studien mit männlichen Probanden und im Gegensatz dazu mit weiblichen Probandinnen und glaubt, einen wesentlichen Unterschied in der Moralausrichtung zwischen Männern und Frauen sehen zu können. Gilligan postuliert also das Vorhandensein einer geschlechtsspezifischen Moralausrichtung, der weiblich konnotierten Fürsorgemoral und der männlich konnotierten Gerechtigkeitsmoral. Die Fürsorgemoral beinhaltet, anderen zu helfen, Anteil zu nehmen, Rücksichtnahme und die Fürsorge für die Abhängigen und Schwächeren. Die entgegengesetzte Gerechtigkeitsmoral wiederum umfasst die regelbasierte Wahrung von Rechten und die Erfüllung von Pflichten. (vgl. Gilligan, 1998)

Drei grundlegende Charakteristika unterscheiden die Fürsorge-Ethik von der Gerechtigkeits-Ethik: Erstens stehen bei der Care-Ethik Beziehungen und Verantwortung im Mittelpunkt, während bei der Gerechtigkeits-Ethik Rechte und regelbasierte Entscheidungen betont werden. Zweitens betrachtet die Fürsorge-Ethik jeweils die konkret vorliegende Situation, während bei gerechtigkeitsethischen Überlegungen eine formelle und abstrakte Entscheidung getroffen wird. Drittens kann Care als Aktivität, nämlich als die Aktivität des Fürsorgens, beschrieben werden, während die Gerechtigkeitsethik aus einem Aggregat an abstrakten, zu befolgenden Regeln besteht. (vgl. Tronto, 1993, S. 79)

Oser (vgl. 1998, S. 44) weist darauf hin, dass sich eine Unterscheidung zwischen regelbasierten Entscheidungen und einer menschlichen Haltung im Sinne nicht notwendiger Pflichten bereits bei Max Weber findet (vgl. 2004, S. 70ff., ursprünglich 1919), der begrifflich zwischen Gesinnungsethik und Verantwortungsethik unterscheidet. Eine gesinnungsethische Entscheidung basiert demnach auf fixen Regeln, die eingehalten und ausgeführt werden. Bei einer verantwortungsethischen Entscheidung wiederum spielen abstrakte Regeln keine Rolle, sondern es wird die Verantwortung für die Folgen der eigenen Handlungen in konkreten Situationen ins Zentrum der Entscheidungsfindung gestellt. Weber unterscheidet zwar klar zwischen diesen beiden Arten, betont aber auch, dass Gesinnungsethik und Verantwortungsethik als Ergänzungen zu betrachten sind, „die zusammen erst den echten Menschen ausmachen“ (Weber, 2004, S. 81). Auch andere AutorInnen unterstreichen, dass

eine regelbasierte Ethik allein als unbefriedigend zu betrachten ist, und Fürsorge sowie Gerechtigkeit daher beide relevant für moralische Entscheidung sind (vgl. z.B. Frankena, 1975, S. 65f.). Auch Gilligan selbst bezeichnet diese beiden Aspekte der Entscheidungsfindung als notwendig, betont aber gleichzeitig die Gegensätzlichkeit dieser beiden Orientierungen (vgl. Nunner-Winkler, 1995, S. 17f.).

Der Fürsorge- bzw. Care-Begriff ist zwar zentral in den Arbeiten Gilligans, jedoch hat sie keine tiefgehende Spezifikation desselben in ihren Arbeiten vorgenommen. Dies erfolgt erst durch AutorInnen, die das Werk Gilligans aufgreifen.

Schnabl spezifiziert in ihrer Habilitationsschrift zum Thema Fürsorge den Begriff so: „Unter Fürsorge wird ein interaktives Handeln bzw. ein zwischenmenschliches Tun verstanden, das die unabweisbare Abhängigkeit und Verletzbarkeit von Menschen anerkennt und prima facie einseitig, asymmetrisch auf das Wohlergehen anderer ausgerichtet ist“ (Schnabl, 2005, S. 59). Fürsorge ist deshalb ein asymmetrisches Tun, da sie einseitig ist, also nicht auf einer Gegenleistung beruht, wobei jedoch gewisse Formen der Reziprozität durchaus häufig auftreten können (z.B. Anerkennung, Dankbarkeit). Care definiert sich jedoch nicht über Gegenseitigkeit, und auch wenn von der Person, der Fürsorge zuteil wird, ein responsives Handeln erfolgt, so ist dies nicht als Symmetrie, als Interaktion zwischen Gleichen zu verstehen. Fürsorge ist also asymmetrisch, da das Geben und das Nehmen nicht austauschbar sind, die Reaktion auf die Fürsorge also nicht die gleiche Form einnimmt wie diese selbst. Wichtig ist, in diesem Zusammenhang zu betonen, dass bei Fürsorge eine Asymmetrie der Lage, jedoch keine des Werts der Personen gemeint ist. Die Fürsorge empfangende Person wird explizit als gleichwertig anerkannt, es liegt jedoch eine Asymmetrie der Lage vor, die aus dem Vorliegen eines Fähigkeitenunterschieds zwischen der Fürsorge gebenden und empfangenden Person resultiert. (vgl. Schnabl, 2005, S. 60f.)

Conradi betont, dass Fürsorge eine *zwischenmenschliche* Tätigkeit darstellt, die Sorge für Tiere, Pflanzen und Gegenstände hierbei also nicht gemeint ist (vgl. Conradi, 2001, S. 45). Andere AutorInnen wiederum beziehen in den Fürsorgebegriff mehr als Zwischenmenschliches ein. So betont Mayeroff (vgl. 1972, S. 11), dass man auch einer philosophischen Idee Fürsorge zukommen lassen kann, indem man diese wachsen lässt, und zwar durch deren Entdeckung, Entfaltung und Weiterentwicklung. Aber auch bei diesem Autor ist Fürsorge in erster Linie auf das Wachsenlassen anderer Menschen bezogen. Zum Care-Begriff findet auch in den Pflegewissenschaften eine intensive Diskussion statt, so ist es nicht verwunderlich, dass dort der Fürsorgebegriff als körperbezogen definiert wird: „Care hat zumeist mit *körperlichen Berührungen zu tun*“ (Conradi, 2001, S. 58, Hervorhebungen im Original). Ein Körperbezug ist jedoch bei Fürsorge im schulischen Bereich nicht vorhanden, da körperliche Berührung zwischen Lehrperson und SchülerIn nicht als Teil der pädagogischen Beziehung anzusehen ist.

Der Begriff Fürsorge bzw. Care wurde breit auch im Zusammenhang mit der feministischen Diskussion um die Bewertung von Fürsorgearbeit (z.B. in der Familie) diskutiert, relevant für diese Arbeit ist jedoch der Bereich der Pädagogik, für den Gilligans Care-Ansatz besonders von Nel Noddings fruchtbar gemacht wurde.

Diese Autorin betont den Beziehungs-Aspekt, der in der Schule und generell für alle Care-Beziehungen von großer Bedeutung ist. In ihrem grundlegenden Werk 'Caring' (2013, ursprünglich 1984) kritisiert sie, dass Ethik wie eine mathematische Wissenschaft konzeptualisiert wird, in der die Betonung auf logischem Denken liegt und geometrische Präzision bei der Entscheidungsfindung zur Anwendung kommt. Sie bemängelt, dass strikte Prinzipien das ethische Urteil bestimmen und beschreibt diesen Ansatz als abgewandt von der persönlichen Beziehung. In diesem Werk erarbeitet sie einen Gegenentwurf, der die Fürsorge-Beziehung zwischen Menschen in den Vordergrund rückt und betont, dass dieser ethische Zugang eher weiblich geprägt ist.

Die ethische Fürsorge-Beziehung beschreibt Noddings als hervorgehend aus der natürlichen Neigung, fürsorglich zu sein und diese besondere Art von Beziehung einzugehen. Care wird als intrinsisch gut dargestellt. Dieses Bedürfnis nach dem Geben von Fürsorge ist der Leitstern, nach dem ethisches Handeln sich laut Noddings richtet. (vgl. Noddings, 2013, S. 5)

Als essentiell für eine Care-Beziehung beschreibt Noddings das sich Hineinversetzen in die andere Person und das Betrachten der jeweils vorliegenden Situation im Speziellen, anstatt eine Generalisierung vorzunehmen. Fürsorge meint immer, irgendeine Art von Aktion (dies kann auch ein bewusster Akt von Unterlassung sein) zum Wohle des oder der anderen auszuführen. Es geht darum, durch das Hineinversetzen in das Gegenüber die Schmerzen, das Untolerierbare, das Bedürfnis, den Traum der anderen Person zu erkennen und sich davon leiten zu lassen. Wenn man sich in dieser Art von Beziehung mit jemandem befindet, wenn die Realität der Person zur möglichen eigenen wird, und zwar nicht nur kurzfristig, sondern über einen längeren Zeitraum, dann übt man laut Noddings Fürsorge aus. Dies zu tun ist eine ethische Verpflichtung und muss nicht notwendigerweise immer angenehm für die fürsorgende Person sein. (vgl. Noddings, 2002, S. 13, vgl. 2010, S. 18f., vgl. 2013, S. 5ff.)

Das Leben einer Care-Beziehung ist laut Noddings geprägt von einem Wegbewegen vom eigenen Selbst durch die Vertiefung in das Gegenüber, von der Aufmerksamkeit, die auf den oder die andere gelenkt wird, dem Verlangen nach dem Wohlergehen dieser Person. Dabei wird man jedoch nicht von fixen, abstrakten Regeln geleitet, sondern durch Mitgefühl und Rücksicht, und zwar angepasst an die jeweilige, gerade vorliegende Situation. (vgl. Noddings, 2013, S. 16ff.)

Noddings beschreibt die Mutter-Kind-Beziehung als Archetyp im Hinblick auf Fürsorge-Beziehungen, befasst sich daneben jedoch auch explizit und ausführlich mit pädagogischen Care-Relationen. Fürsorgeverbindungen zwischen Lehrperson und SchülerIn werden von Noddings als wesentlich für das Gelingen von pädagogischer Interaktion erachtet. Sie sieht es als relevant an, dass die Lehrperson ihren Fokus nicht auf das Unterrichtsfach, sondern auf die Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen legt. Die Lehrkraft soll mit zwei Augenpaaren sehen, also mit ihrem eigenen und auch mit dem des oder der Lernenden. Dies beurteilt Noddings als konstituierend für eine gute Lehrperson. Das Befriedigen von Bedürfnissen der Lernenden meint jedoch nicht, den SchülerInnen alle Wünsche zu erfüllen, sondern unter Umständen auch die Führung zu übernehmen oder Überzeugungsarbeit für Unangenehmes zu leisten. (vgl. Noddings, 2013, S. 20ff.; vgl. Pauer-Studer, 2002, S. 347)

Als wesentliches Element einer (pädagogischen) Fürsorgebeziehung können das Erkennen und Antworten auf Bedürfnisse angesehen werden.

In diesem Sinne beschreibt Dubs pädagogische Fürsorge als das Bemühen der Lehrperson, die Gefühle und Gedanken sowie das Handeln der Lernenden gut zu beobachten, aktiv zuzuhören und zu verstehen, außerdem die Lernenden in ihrer ganzen Person zu akzeptieren, ihre Ängste und Probleme zu erkennen, ihnen zu helfen, damit umzugehen, und auch dabei, sich weiterzuentwickeln und die eigenen Fähigkeiten zu erkennen (vgl. Dubs, 2002, S. 4).

Die Bedürfnisse der Lernenden müssen jedoch von bloßem Wollen unterschieden werden, denn das Wollen von SchülerInnen allein soll kein Leitstern für die Handlungen von Lehrpersonen sein. Noddings beschreibt vier Kriterien, die ein bloßes Wollen zu einem relevanten Bedürfnis machen:

- „1. The want is fairly stable over a considerable period of time and/or it is intense.
2. The want is demonstrably connected to some desirable end or, at least, to one that is not harmful; further, the end is impossible or difficult to reach without the object wanted.
3. The want is in the power (within the means) of those addressed to grant it.
4. The person wanting is willing and able to contribute to the satisfaction of the want.“
(Noddings, 2003, S. 61)

Wenn diese Kriterien erfüllt sind, dann wird aus einem bloßen Wollen ein Bedürfnis, das es in einer Fürsorgebeziehung zu befriedigen gilt. Jedoch haben SchülerInnen auch abgeleitete Bedürfnisse, dies sind diejenigen, die nicht von den Lernenden selbst geäußert werden, sondern von den PädagogInnen als solche erkannt werden müssen. Gerade zwischen diesen und dem Wollen entsteht jedoch bei den SchülerInnen oft ein Konflikt, hier gilt es für die

Lehrkräfte, das Wollen abzulehnen und das wahre Bedürfnis zu befriedigen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass wirklich die Bedürfnisse der Lernenden die Maxime des Handelns der Lehrpersonen sein sollen und den SchülerInnen nicht etwas 'übergestülpt' wird, das eigentlich nicht aus ihnen selbst entspringt. Doch gerade das Erkennen und Antworten auf Bedürfnisse wird als große Herausforderung in Lehr-Lern-Beziehungen beschrieben. Auch kann nicht jedes Bedürfnis von SchülerInnen durch die Lehrkräfte befriedigt werden, z.B. da den PädagogInnen die dazu nötigen Ressourcen fehlen. (vgl. Müller-Using, 2010, S. 88; vgl. Noddings, 2003, S. 66, vgl. 2012, S. 772)

Noddings stellt die Fürsorge als in pädagogischen Situationen wichtiger als die Gerechtigkeitsposition dar. Andere AutorInnen betonen jedoch, dass Fürsorge nur ein Aspekt sein kann, dass diese der Gerechtigkeit gleichwertig ist und die beiden Positionen einander ergänzen. (vgl. Müller-Using, 2010, S. 87; vgl. Noddings, 2013; vgl. Oser, 1998; vgl. Pauer-Studer, 2002, S. 347)

Die Care-Ethik, die in theoretischer Hinsicht der Feministischen Ethik zugeordnet werden kann, wird jedoch gerade auch von FeministInnen kritisiert. Die Ablehnung beruht dabei auf dem Standpunkt, dass die Care-Ethik die Fürsorge glorifiziere, diese wiederum den Frauen zuschreibe und damit klassische Geschlechterstereotype reproduziere. (vgl. Baggini & Fosl, 2007, S. 14; vgl. Groenhout, 1998, S. 173; vgl. Pauer-Studer, 2002, S. 347)

Kritisiert wird auch, dass sich mit einer Care-Ethik eine moralische Verpflichtung gegenüber Personen, die außerhalb unserer persönlichen Fürsorge-Beziehungen stehen, nicht modellieren lässt. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass Fürsorge für Personen, die als unmoralisch zu betrachten sind, zu eigenen unmoralischen Handlungen führen kann: Da Fürsorge meint, andere Personen in ihren Projekten zu unterstützen, kann Fürsorge, die nicht von anderen Werten (wie z.B. Gerechtigkeit) limitiert wird, dazu führen, dass eine Ausnutzung der Fürsorge gebenden Person im Hinblick auf unmoralische Ziele stattfindet. Daher kann Fürsorge nicht als einzig relevante moralische Variable angesehen werden, sondern es bedarf der Ergänzung um andere Werte (wie z.B. Gerechtigkeit). (vgl. Card, 1990; vgl. Davion, 1993, S. 162; vgl. Halwani, 2003, S. 163; vgl. Pauer-Studer, 2002, S. 347)

In Bezug auf Care in der Schule wird kritisch angemerkt, dass auch hier Fürsorge nicht als alleiniger Wert Bestand hat und bei einem Fokus auf Care zudem eine Überbetonung der Beziehungsebene in der pädagogischen Arbeit auftreten kann. (vgl. Müller-Using, 2010, S. 89)

Wie oben bereits betont, meint Fürsorge im pädagogischen Bereich, bestmöglich auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Es bleibt jedoch die Frage offen, wie die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden zu bewerten sind. Gilligan (1998) betont, Fürsorge bedeute, nicht

nur für die eigene Person zu sorgen, sondern auch für die Schwächeren und Abhängigen, und die wirklichen und erkennbaren Nöte von Personen zu lindern (vgl. Gilligan, 1998, S. 94, 124). Die Darlegungen Gilligans (1998) können in Richtung einer verstärkten Förderung der „schwachen“ Lernenden interpretiert werden, somit würde Gilligans (1998) Fürsorge-Ethik gegen die Begabtenförderung sprechen. Auch Merry betont, dass eine Entscheidung auf dieser Basis meist dahingehend interpretiert werde, dass die Bedürfnisse von Lernenden mit Beeinträchtigungen als wichtiger einzustufen seien als die von Begabten (vgl. Merry, 2008, S. 61). Zusammenfassend kann die pädagogische Fürsorge-Ethik also dahingehend gedeutet werden, dass diese eher gegen die Begabtenförderung spricht. Jedoch bleibt die Frage, ob nun aber die Bedürfnisse und ‚Nöte‘ von Begabten höher einzustufen sind als die von anderen Lernenden, letztlich nicht abschließend geklärt.

2.5.1.3 Wahrhaftigkeit und Begabtenförderung

Der dritte und somit letzte Verpflichtungsaspekt, den Oser (1998) in seinem Modell beschreibt, ist die Wahrhaftigkeit. Gemeint ist damit, einerseits anderen gegenüber, andererseits aber auch sich selbst gegenüber ehrlich zu sein und Meinungen und Überzeugungen wiederzugeben, die tatsächlich den eigenen Meinungen und Überzeugungen entsprechen. (vgl. Oser, 1998, S. 45)

Bollnow (1958) betont, dass es sich bei der Wahrhaftigkeit um eine Tugend handelt, die sich im Besonderen dadurch auszeichnet, dass sie sich nicht nur auf das „Verhalten des Menschen in seiner Welt und zu seiner Welt“ bezieht, sondern in besonderem Maße zusätzlich um das „Verhalten des Menschen zu sich selbst“ (Bollnow, 1958, S. 135). Er streicht somit heraus, dass Wahrhaftigkeit explizit auch Ehrlichkeit gegenüber sich selbst und vor sich selbst betont. Höffe (1992) bezeichnet diesen Zustand als „innere Stimmigkeit“ (Höffe, 1992, S. 297).

Die Wahrhaftigkeit bejahende und begünstigende Verhältnisse sieht Bollnow (1958) zudem als zwingend notwendig an, damit eine Gesellschaft als wohlgeordnet angesehen werden kann. Allerdings entsteht überall dort, wo Menschen zusammenleben, die Tendenz von Einzelnen, sich an die Erwartungen, die von außen an sie herangetragen werden, anzupassen. Dadurch wird die Frage aufgeworfen, inwieweit eine Anpassung stattfinden soll und wo die eigenen Grenzen derselben erreicht sind. Denn werden diese Grenzen überschritten, beginnt der Bereich der Unwahrhaftigkeit, und somit liegt einer der Gründe vor, der zu einer Unehrlichkeit zu und vor sich selbst führen kann. Diese kann verschiedene Formen aufweisen. Sie liegt nach Bollnow (1958) nämlich nicht nur dort vor, wo Menschen Dinge tun oder sagen, die sie für falsch halten, sondern bereits dort, wo durch Zweideutigkeiten oder geschick-

tes Schweigen der eigene Standpunkt verschleiert oder nicht vertreten wird. (vgl. Bollnow, 1958, S. 135f.)

Neben diesen Unwahrhaftigkeitsformen nennt Bollnow (1958) noch eine weitere, nämlich das „innere Paktieren“ (Bollnow, 1958, S. 136), bei dem Personen sich der Notwendigkeit, gegen wahrgenommenes Unrecht einzustehen, dadurch entziehen, dass sie sich bemühen, das Unrecht vor und für sich selbst zu rechtfertigen. Doch kann sich solchen Konflikten niemand entziehen, Wahrhaftigkeit ist oft nur mehr oder weniger – in einzelnen Fällen überhaupt nicht – zu erreichen und oft sind diese unwahrhaftigen Entscheidungen gegen die eigene Überzeugung von tiefem Verantwortungsgefühl getragen. (vgl. Bollnow, 1958, S. 136f.)

Diese Konfliktsituation, die Bollnow (1958) hier beschreibt, illustriert das Modell Oser, indem Wahrhaftigkeit als nur *ein* Verpflichtungsaspekt dargestellt wird. Entscheidungen, die unwahrhaftig sind, entstehen laut Oser (1998) dadurch, dass Lehrpersonen den anderen beiden Verpflichtungsaspekten in einer zu lösenden antagonistischen Konfliktsituation mehr Gewicht zumessen und sich somit entscheiden, den einen Wert zu verletzen, um einen anderen zu stiften. (vgl. Oser, 1998, S. 35ff.)

Bollnow (1958) merkt aber an, dass solche Unwahrhaftigkeiten für das eigene Selbst kein Ideal darstellen und nur in der Wahrhaftigkeit eine Person ihr eigenes Wesen ergreifen und sie selbst kann (vgl. Bollnow, 1958, S. 137, 149). Williams nennt dies das „Bedürfnis nach Wahrhaftigkeit“ (Williams, 2003, S. 14). Einen Zustand, in dem eine Balance gefunden werden muss, ohne allen Werten entsprechen zu können, erkennt auch Oser als herausfordernd, mitunter sogar schmerzhaft an (vgl. Oser, 1998, S. 37).

Bollnow (1958) betont, dass kritisch angemerkt werden könnte, dass ein Zustand der Wahrhaftigkeit für Menschen nicht vollständig möglich ist. Er stellt die kritische Frage: „Müßte [sic!] der Mensch nicht erst sein ganzes Unterbewußtes [sic!] kennen, ehe er wirklich wahrhaftig genannt werden kann?“ (Bollnow, 1958, S. 152). Dem widerspricht er jedoch, indem er herausstreicht, dass eine Kenntnis des gesamten Unterbewussten nicht notwendig ist, um sich im Zustand der Wahrhaftigkeit zu befinden, denn das Wesen des Begriffs erkennt die Subjektivität, die Eigeninterpretation dessen an, was man für richtig hält und wonach gehandelt und gesprochen werden muss. (vgl. Bollnow, 1958, S. 152f.)

Den Aspekt der Wahrhaftigkeit sieht Kesselring (2009) in Bezug auf Lehrpersonen prioritär in zwei Bereichen verortet:

- Kommunikation
- Kooperation

Diese zwei Bereiche gliedern sich wiederum jeweils nach den Kommunikations- bzw. KooperationspartnerInnen, nämlich SchülerInnen, andere Lehrkräfte und Eltern, wobei Kesselring (2009) diese explizit nur als mögliche Beispiele anführt (vgl. Kesselring, 2009, S. 320). Denkbar wären demnach noch andere, wie z.B. Schulleitung oder auch Schulbehörden. In Bezug auf Begabtenförderung wäre es als wahrhaftig zu bezeichnen, wenn eine Lehrperson mit SchülerInnen, Lehrkräften, Erziehungsberechtigten, der Schulleitung, den Schulbehörden und etwaigen anderen AkteurInnen so kooperiert und kommuniziert, dass eine Konformität der eigenen Überzeugungen in Bezug auf die Durchführung von Begabtenförderung vorliegt.

Welche bzw. inwieweit die Lehrpersonen Wahrhaftigkeitskonflikte oder Überlegungen zur Wahrhaftigkeit in Bezug auf die Begabtenförderung bei ihrer Lehrtätigkeit erleben, soll in der empirischen Studie als ein Aspekt erhoben werden.

2.5.2 Professionelles Können, Professionelle Ethik, Verantwortung und Engagement – die weiteren Elemente des Oser'schen Modells im Hinblick auf Begabtenförderung

Nachdem nun die drei Verpflichtungsaspekte des Oser'schen Modells genau beleuchtet wurden, soll nun auch auf dessen anderen Elemente eingegangen und diese jeweils in Bezug zur Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen gesetzt werden.

2.5.2.1 Professionelles Können

Ziel dieses Unterkapitels ist es zu umreißen, was unter professionellem Können in Bezug auf Begabtenförderung verstanden werden kann.

Das 'International Panel of Experts for Gifted Education' hält die wesentlichen Punkte zu professionellem Können in Bezug auf Begabtenförderung folgendermaßen fest: Begabtenförderung innerhalb des Regelunterrichts erfordert von den Lehrpersonen Fähigkeiten im Bereich des Erkennens von Begabungen, im Bereich der Binnendifferenzierung des Unterrichts, im Bereich der Gestaltung von anspruchsvollen und herausfordernden Lernumgebungen, im Bereich der Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen, im Bereich des Anleitens zu eigenständigem sowie reflexivem Lernen, im Bereich der individualisierten Leistungserfassung und im Bereich der Gestaltung eines Lernklimas, in dem individuelle Leistung und Erfolg wertgeschätzt wird. Der Wille zu kontinuierlicher Weiterbildung zu Aspekten von Begabung und Begabtenförderung vervollständigt den Bereich des professionellen Könnens in Bezug auf Begabtenförderung. (vgl. International Panel of Experts for Gifted Education, 2009, S. 31f.)

Um den Unterricht auf die Förderung von Begabten auszurichten, können diverse Maßnahmen konkret umgesetzt werden: Verzicht auf umfassende Übungs- und Wiederholungsphasen, Relativierung von Standardlösungsverfahren und die Einladung zu originellen und kreativen Lösungswegen, die Befassung mit komplexen und anspruchsvollen Problembereichen, Vermittlung von Kompetenzen in Bezug auf die selbständige Exploration, Konzeptualisierung und Synthese, Einbeziehung des wissenschaftlichen Diskurses und der Leistungsstandards des jeweiligen Fachgebietes sowie individuelle Lernbegleitung (vgl. International Panel of Experts for Gifted Education, 2009, S. 23). Die geforderte Binnendifferenzierung kann durch Methoden des offenen oder erweiterten Lernens umgesetzt werden, wie z.B. Projektarbeit, Fallstudien oder Werkstattunterricht. Auch individualisierte Lernziele (wie z.B. Wochenziele), Freiarbeitszeit für selbstgewählte Explorationen, eine Individualisierung von Leistungsnachweisen (z.B. individuelle Prüfung, sobald ein Stoffgebiet beherrscht wird), aber auch Lerntagebücher und Portfolios können zum Zwecke der Begabtenförderung eingesetzt werden. (vgl. International Panel of Experts for Gifted Education, 2009, S. 24ff.). Der berufsbildende Vollzeitschulbereich bietet neben den hier erwähnten Maßnahmen auch noch spezifische Möglichkeiten, Begabte zu fördern, indem die institutionellen Besonderheiten dieses Schultypus konkret als Ansatzpunkt für die Förderung verwendet werden. Für eine umfassendere Darlegung in Bezug auf das hier untersuchte Forschungsfeld – die Handelsakademie – sei hierfür auf Adelsberger (2013, 2014) verwiesen.

Es ist hervorzuheben, dass ein individualisierter Unterricht, der in der hier skizzierten Weise gestaltet ist nicht nur für Begabte, sondern für SchülerInnen über das gesamte Begabungsspektrum hinweg, als wirkungsvoll und ansprechend anzusehen ist (vgl. International Panel of Experts for Gifted Education, 2009, S. 21).

2.5.2.2 Professionelle Ethik

Ziel dieses Kapitels ist es, zuerst eine Begriffsbestimmung vorzunehmen und somit herauszuarbeiten, was der Begriff ‚Professionelle Ethik‘ meint und wie er von verwandten Begriffen abgegrenzt werden kann. In einem zweiten Schritt soll auf die pädagogische Ethik im Besonderen eingegangen und unterschiedliche Verständnisse derselben aufgegriffen und beleuchtet werden.

Da sich diese Arbeit mit dem moralischen Handeln von Lehrpersonen auseinandersetzt, werden die betrachteten PädagogInnen dezidiert in ihrer Funktion als Berufsausübende wahrgenommen. Daher scheint eine nähere Beleuchtung der Begriffe Ethik, Moral und Ethos vor dem konkreten Hintergrund einer beruflichen Tätigkeit notwendig. Es werden daher in den

nachfolgenden Abschnitten die Begriffe Berufsethik, Berufsmoral und Berufsethos näher beleuchtet.

Wolf (1975) sieht den Bereich des Berufs und der Arbeit – neben dem des Eigentums – als Bereich besonderer ethischer bzw. mitmenschlicher Tragweite und somit als unbedingt ethisch zu erfassenden Grundfaktor im Bereich des Wirtschaftens (vgl. Wolf, 1975, S. 196).

Nach Löwisch (1995, S. 6f.) unterteilt Berufsethik, oder genauer, unterteilen Berufsethiken, die allgemeine Ethik in sogenannte Regionalethiken, das sind Ethiken regionalen Charakters, also gültig für die jeweiligen Berufsgruppen. In den Berufsethiken gründen die Argumentations- und Legitimationsverfahren für die berufsständischen Berufsmoralen (zu Berufsmoral siehe unten). „Berufsethik ist mithin eine berufsständische Ethik für die jeweiligen berufsständischen Morallehren“ (Löwisch, 1995, S. 7). Analog zur Ethik als Wissenschaft der Reflexion moralischen Handelns, kann Berufsethik als Wissenschaft der Reflexion moralischen beruflichen Handelns verstanden werden (vgl. Herkner, 2013, S. 496).

Die Berufsethik hat immer die besonderen Arbeits- und Aufgabengebiete der jeweiligen Berufsgruppe im Blick, dabei sind folgende Grundhaltungen durchgängige Inhalte der berufsethischen Betrachtung:

- „Die Vertrauenswürdigkeit beruflich Handelnder soll über alle Zweifel erhaben sein.
- Die eigene Berufstätigkeit soll bei anderen keine vermeidbaren Schäden verursachen oder auslösen.
- Im Miteinander der Berufsangehörigen – auch unterschiedlicher Berufe – sollen Konflikte klar und offen beigelegt werden.
- Nachhaltigkeit der Arbeitsleistung und Schutz vor Missbrauch der beruflichen Möglichkeiten und Kompetenzen müssen gewährleistet sein.
- Schließlich sollen durch eine abgesicherte berufliche Kompetenz die Gefahren, die von einer inkompetenten Berufsausübung sowie von ungewollten Ergebnissen beruflichen Handelns ausgehen, minimiert werden.“ (Dostal, 2013, S. 488)

Diese Grundhaltungen sind für die berufsethischen Betrachtungen aller Berufsgruppen von Relevanz. In gewissen Berufsfeldern haben sich auch ethische Ordnungen gebildet (das sind jene Berufsfelder, die das Wohl der Menschen direkt und offensichtlich beeinflussen), eine allgemeine, berufsfeldunabhängige Definition von Berufsethik sucht man allerdings vergebens. (vgl. Dostal, 2013, S. 488)

Nach der Beleuchtung des Begriffs Berufsethik sollen in den folgenden Abschnitten die beiden Begriffe Berufsmoral und Berufsethos näher betrachtet werden.

Berufsmoral lässt sich laut Pieper (2007) als die Einstellung zur ausgeübten beruflichen Tätigkeit definieren und auch als das persönliche Engagement, mit dem man seine Kräfte im Beruf einsetzt. Andererseits wird nach Pieper (2007) unter Berufsmoral auch ein Ensemble von Regeln verstanden, wie sie in einem Pflichtenheft zusammengefasst sein können. (vgl. Pieper, 2007b, S. 1)

Der Zweck von Berufsmoral besteht darin, die subsystemischen Leistungen (das sind die Leistungen der einzelnen Berufsgruppen) für das Gesamtsystem zu steuern und aufrecht zu erhalten (vgl. Beck, 2008, S. 45).

Bei der Betrachtung des Begriffs „Berufsethos“ ist eine große Varianz von Bedeutungszuschreibungen zu beobachten. Oser (1998) betont, dass unterschiedliche Autoren ganz Unterschiedliches mit dem Begriff „Berufsethos“ meinen (vgl. Oser, 1998, S. 202). Daher soll in den folgenden Abschnitten ein Versuch einer definitorischen Erläuterung dieses Begriffs erfolgen.

Berufsethos bezeichnet „das Ganze der moralischen Einstellungen, die ein Mensch zu seiner Berufsarbeit und zu den besonderen Aufgaben und Pflichten seines Berufes hat“, wobei es „sich dabei um die relativ dauerhafte Neigung, bestimmte moralische Wertgrundsätze und Normen anzuerkennen und ihnen gemäß zu denken, zu fühlen, zu werten und zu wollen“ handelt (Brezinka, o.J., S. 12, 11). Auch Honnefelder (2002) definiert Berufsethos ähnlich, indem er hierin die Gesamtheit der moralischen Einstellungen und Normen sieht, „an denen sich das Handeln innerhalb eines bestimmten beruflichen Feldes orientiert und die von den Mitgliedern des betreffenden Berufsstandes für verbindlich gehalten und im Rahmen der beruflichen Ausbildung tradiert werden“ (Honnefelder, 2002, S. 493). Kesselring (2009) beschreibt die Ideale, die im Berufsethos als Optimum angesehen werden, als Leitsterne, auf die hin es sich in jeder Profession zu orientieren gilt, auch wenn der Berufsalltag vom postulierten Ideal deutlich abweichen kann (vgl. Kesselring, 2009, S. 329).

Nach Darlegung von Definitionen für die beiden Begriffe Berufsmoral und Berufsethos ist anzumerken, dass eine eindeutige definitorische Unterscheidung der beiden Termini, wie bereits beim Begriffspaar Moral und Ethos (siehe Kapitel 2.1), in der Literatur nicht zu beobachten ist. Auch hier gibt es wiederum einzelne Autoren, die eine begriffliche Differenzierung vornehmen, wie z.B. Brezinka (o.J.): Er beschreibt Berufsmoral als das Ganze der berufsbezogenen moralischen Normen, das für alle Personen einer Berufsgruppe gilt (z.B. für alle ÄrztInnen, SeelsorgerInnen, RichterInnen etc.); aus dieser Berufsmoral entwickle dann jede einzelne Person, die diesen Beruf ausübt, ein individuelles Berufsethos (vgl. Brezinka, o.J., S. 12f.). Andere Autoren wiederum setzen die Begriffe Berufsmoral und Berufsethos dezidiert gleich, wie etwa Pieper (2007) (vgl. Pieper, 2007b, S. 1). Dass eine begriffliche Differenzierung zwischen Berufsmoral und Berufsethos nicht vorgenommen werden kann, ist nicht verwunderlich, wenn bedacht wird, dass auch die beiden Begriffe Moral

und Ethos in der Literatur synonym verwendet werden, wie in Kapitel 2.1 beschrieben. Dies gilt als Konsequenz analog also auch für die beiden Begriffe Berufsmoral und Berufsethos. Da beide im selben Synonymfeld stehen, werden sie daher auch in dieser Arbeit synonym verwendet.

Die eben betrachteten Begriffe Berufsmoral, Berufsethik und Berufsethos sollen nun durch das Definiens ‚pädagogisch‘ auf das Handlungsfeld von Lehrpersonen eingegrenzt werden, da es Ziel dieser Arbeit ist, ebenjene zu untersuchen.

Pädagogik aus einer ethischen Perspektive zu betrachten scheint bedeutend, da pädagogisches Handeln mit ethischen Fragestellungen verknüpft ist. Bereits Platon und Sokrates widmen sich der ethischen Dimension des Pädagogischen, ebenso tun dies PhilosophInnen heutiger Zeit: Sokrates sah eine Untrennbarkeit von Ethik und Pädagogik als substantiell an, auch Pieper (2007), als Philosophin der Gegenwart, betont: „Eine besondere Nähe hat die Ethik zur *Pädagogik*“ (Pieper, 2007a, S. 143, Hervorhebungen im Original). Treml (2010) hebt ebenfalls hervor, dass die ethische Dimension in der Pädagogik omnipräsent ist (vgl. Treml, 2010, S. 203).

Pädagogische Ethik, bezeichnet auch als Berufsethik der Lehrpersonen, stellt die Grundlagen und Argumentationen für den Moralkodex einer jeden Lehrperson zur Verfügung. Dieser Moralkodex kann durch die pädagogische Ethik legitimiert und kritisch überprüft werden. (vgl. Löwisch, 1995, S. 7f.).

Pädagogische Ethik entwirft moralische Grundlagen für pädagogisches Handeln, gibt aber keine eindeutigen Antworten darauf, wie eine Lehrperson sich in einem konkreten Fall zu verhalten hat, sondern die Aufgabe der pädagogischen Ethik ist es, einen normativen Bereich zu definieren, innerhalb dessen pädagogisches Handeln und Denken stattfinden sollte (vgl. Zirfas, 1999, S. 22).

Im Vergleich zu anderen Berufsethiken, z.B. zur ärztlichen, ist die pädagogische Berufsethik ein weniger bearbeitetes Gebiet (vgl. Brezinka, o.J., S. 13). In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird die Ethik von Lehrpersonen erst seit Mitte der 1980er Jahre diskutiert (vgl. Buzzelli & Johnston, 2001, S. 875f.; vgl. Colnerud, 1997, S. 627).

Nachfolgend soll auf den Begriff der pädagogischen Berufsmoral eingegangen werden. Gegenstand der pädagogischen Ethik ist die pädagogische Berufsmoral, die als eine Summe von berufsspezifischen moralischen Normen betrachtet werden kann, wobei die Normen wiederum ein kodifiziertes Abbild des Zu-Tuenden sind (vgl. P. Harder, 2014, S. 194). Die pädagogische Berufsmoral hat Entscheidungen, Strategien, Produkte und Nebenprodukte der Lehrtätigkeit zum Inhalt (vgl. Oser & Althof, 1993, S. 253,).

Gegenstand des pädagogisch-moralischen Begreifens und Regulierens sind jedoch nicht alle Situationen des Lehrpersonenalltags, sondern nur jene, die gesellschaftliche und pädagogische Bedeutung haben, also jene Situationen, die Konsequenzen pädagogischer oder sozialer Art nach sich ziehen (vgl. Tschernokosowa & Tschernokosow, 1977, S. 69). Pädagogische Moral ist sowohl Erscheinungsform als auch Resultat von antagonistischen Situationen des Lehrberufs, somit zeigt bereits ein Vorhandensein von pädagogisch-moralischen Normen die relative Beständigkeit der Antagonismen der pädagogischen Tätigkeit der Lehrpersonen (vgl. Tschernokosowa & Tschernokosow, 1977, S. 79).

Die Gründe, warum eine Berufsmoral für Lehrpersonen als bedeutend anzusehen ist, sind vielfältig. Einige davon nennt Brezinka (1990): (1) Lehrpersonen verfügen über pädagogische Freiheit und somit tragen sie hohe Verantwortung. Die Berufsmoral dient der Orientierung in dieser Freiheit. (2) Da Lehrpersonen für die Lernenden mögliche Gegenstände der Nachahmung darstellen, ist es von Bedeutung, dass sie moralisch handeln. (3) Die Lehrpersonen sind selbst das bedeutendste Medium für die Durchführung ihrer beruflichen Aufgaben. Die Berufsmoral dient ihnen als Anhaltspunkt, um an sich selbst zu arbeiten und somit zum Gelingen ihrer Aufgaben beizutragen. (4) Die Berufsarbeit muss von den Lehrpersonen selbst kontrolliert werden, da sie von außen schwer zu kontrollieren ist. Dabei können sich die Lehrpersonen auf die berufsmoralischen Normen stützen. (5) An Lehrpersonen werden neben berechtigten auch übertriebene Forderungen gestellt. Es ist zum Schutz der Lehrkräfte notwendig, unterscheiden zu können, welchem dieser beiden Bereiche eine Forderung zuzuordnen ist. Als Anhaltspunkt dient hierzu eine wohldurchdachte Berufsmoral. (vgl. Brezinka, 1990, S. 18f.)

Abschließend soll auf den Begriff des pädagogischen Berufsethos eingegangen werden. Der Lehrberuf ist, so betont Ofenbach (2006), immer an ein bestimmtes Berufsethos gebunden, denn das Berufsethos stellt ein konstitutives Merkmal dieser Profession dar, wie es generell für alle Professionen gilt (vgl. Ofenbach, 2006, S. 40). (Inwieweit dem Lehrberuf der Status einer Profession zugeschrieben werden kann, soll an dieser Stelle allerdings nicht diskutiert werden.)

Das Ethos der Lehrpersonen kann als „ein das Wollen bestimmender Faktor gesehen werden“, ihm kommt absolute Priorität zu, wenn Lehrpersonenhandeln betrachtet wird, denn es bildet die Brücke zwischen Theorie und Praxis. Ethos lässt sich als ein maßgeblich bestimmender Faktor der Qualität von Schule, Unterricht und Erziehung bewerten. (vgl. Ofenbach, 2006, S. 348)

Brezinka sieht das Berufsethos von Lehrpersonen als wesentlichen Bestandteil der Berufstüchtigkeit (vgl. Brezinka, o.J., S. 9). Die Notwendigkeit des Berufsethos ergibt sich aus der

pädagogischen Freiheit, die den Lehrberuf kennzeichnet, und der Erfordernis, sich in dieser Freiheit zu orientieren (vgl. Brezinka, 1990, S. 17; vgl. Tschernokosowa & Tschernokosow, 1977, S. 67ff.). Eine Orientierung ist besonders dann von Bedeutung, wenn Lehrpersonen unter „Entscheidungs-, Zeit-, und Handlungsdruck“ stehen (Döring, 1990, S. 11). Es gibt allerdings keine zusammenfassende Theorie eines pädagogischen Berufsethos, denn es handelt sich dabei um ein komplexes ganzheitliches Konstrukt, so dass bis dato nur Einzelaspekte für einzelne Segmente pädagogischen Handelns in der empirischen Forschung über Lehrpersonenethos beschrieben werden konnten (vgl. Ofenbach, 2006, S. 78f.). Auch diese Arbeit stellt dezidiert nicht den Anspruch, eine zusammenfassende Theorie eines pädagogischen Berufsethos zu konzipieren, sondern es soll hier das Segment der Begabtenförderung beleuchtet werden.

Besonders im Bereich der Pädagogik ist eine Gleichsetzung der Begriffe 'pädagogische Moral' und 'pädagogisches Ethos' zu beobachten, oft werden diese Begriffe in der erziehungswissenschaftlichen Literatur aber auch verwendet, ohne dass dargelegt wird, was die einzelnen AutorInnen darunter verstehen (vgl. Schweitzer, 2006, S. 11). Es gibt zwar auch in der pädagogischen Literatur einzelne AutorInnen, die eine Unterscheidung der Begriffe vornehmen (vgl. z.B. Brezinka, o.J., S. 12f), andere AutorInnen wiederum setzen die Begriffe dezidiert gleich, wie z.B. Löwisch (1995), der diese Gleichsetzung als Konsequenz der bereits dargestellten sprachgeschichtlichen Entwicklung aufzeigt, da 'Ethos' (aus dem Griechischen) und 'Moral' (abgewandelt aus dem Lateinischen) dasselbe Konstrukt bezeichnen. Da also eine definitorische Unterscheidung der Begriffe 'pädagogische Berufsmoral' und 'pädagogisches Berufsethos' nicht vollzogen werden kann, werden die beiden Begriffe auch in dieser Arbeit synonym verwendet.

Wendet man sich nun der Frage zu, welche Empfehlungen die pädagogische Ethik in Bezug auf Begabtenförderung gibt, so sucht man in einschlägigen Werken vergebens nach Aussagen darüber. Dennoch sind einige Ausführungen zur pädagogischen Ethik für diese Arbeit relevant, lassen sich doch darin die Elemente wiederfinden, die Oser in seinem Modell zusammenfasst: So resümiert Löwisch in seinem Werk ‚Einführung in pädagogische Ethik‘: „Eine Ethik für pädagogisches Handeln sollte [...] eine diskursverfahrende Verantwortungsethik sein“ (Löwisch, 1995, S. 109). Zirfas beschreibt die pädagogische Ethik als „Ethik der reziproken und symmetrischen Anerkennung“ (Zirfas, 1999, S. 249), mit besonderer Betonung der Gerechtigkeit, der wechselseitigen Solidarität und des besonderen Bezugs auf die eigene moralische Selbstachtung (vgl. Zirfas, 1999, S. 249f., 355).

Es ist hervorzuheben, dass Oser diese zentralen Aussagen zur pädagogischen Ethik in seinem Modell zusammenfasst, da dort Verantwortung, Gerechtigkeit, der Bezug auf die eigene moralische Selbstachtung, die als Wahrhaftigkeit gefasst werden kann, und die Solidarität,

die sich in der Fürsorge widerspiegelt, aufgegriffen und in ein Prozessmodell überführt werden. Auch der Diskurs, den Löwisch betont, findet sich als ein nachgelagertes Element des Oser'schen Modells.

Es ist festzuhalten, dass die pädagogische Ethik, die ja Grundlagen für pädagogisches Handeln entwirft, keine eindeutigen Antworten darauf gibt, wie eine Lehrkraft in einer konkreten Situation zu handeln hat, sie eröffnet also lediglich einen normativen Raum, innerhalb dessen pädagogisches Denken und Handeln stattfinden sollten (vgl. Zirfas, 1999, S. 22). Es ist hier allerdings auch zu betonen, dass Aussagen, wie die eben dargestellten – also z.B. die Gerechtigkeit im pädagogischen Handeln zu beachten – einen sehr weiten normativen Rahmen eröffnen, da Elemente wie z.B. Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und Fürsorge wiederum mit unterschiedlichen Ausprägungen berücksichtigt werden können. Dies wurde im Kapitel 2.5.1 ersichtlich. Die pädagogische Ethik beantwortet also letztlich nicht die Frage, wie Allokationsentscheidungen konkret zu lösen sind, sondern eröffnet nur einen normativen Raum, in dem sich moralische Befüllungen der Lehrkräfte wiederfinden können, dabei also individuelle Akzentsetzungen und Ausprägungen (z.B. von Gerechtigkeit) auftreten, deren Beleuchtung Ziel dieser Arbeit ist.

2.5.2.3 Verantwortung

Aus theoretischer Perspektive kann eine Annäherung an das Konstrukt Verantwortung aus verschiedenen Richtungen erfolgen. Zuallererst lässt sich Verantwortung als die „kausale Zurechnung begangener Taten“ (Jonas, 2012, S. 172) betrachten. Verantwortlich für eine Handlung ist eine Person dann, wenn die Folgen durch die Handlung kausal bewirkt wurden, wenn diese Folgen voraussehbar waren und wenn die Handlung hätte vermieden werden können (vgl. Bayertz, 1991, S. 187f.; vgl. Nunner-Winkler, 1993, S. 1185f.).

An das Konstrukt Verantwortung kann eine Annäherung auch erfolgen, indem einerseits die professionelle und andererseits die moralische Verantwortung betrachtet und unterschieden wird. Professionsausübenden obliegt die Verantwortung, die Professionsaufgaben ordnungsgemäß und zuverlässig auszuführen. Eine Lehrperson ist somit für die Qualität des dargebotenen Unterrichts verantwortlich. Damit ist allerdings die Frage nach der moralischen Verantwortung noch nicht geklärt. Denn IngenieurInnen, die für ein Militärregime Bomben bauen, welche ordnungsgemäß und zuverlässig funktionieren, haben zwar die Professionsaufgaben erfüllt, ob der Bombenbau eine moralisch verantwortliche Handlung darstellt, ist allerdings fraglich. Unmoralisch ist das Bauen der Bomben nämlich dann, wenn von vornherein deren unmoralische Verwendung absehbar ist und es den IngenieurInnen möglich wäre, sich dem Bau der Bomben zu entziehen. Die professionelle Verantwortung und die

moralische Verantwortung fallen also nicht notwendigerweise zusammen. Die professionelle Verantwortung kann allerdings eine moralische beinhalten bzw. schließt eine solche immer mit ein, denn wenn BrückenbauingenieurInnen eine schlampig konstruierte Brücke bauen und damit Leben gefährden, haben sie nicht nur professionell sondern auch moralisch unverantwortlich gehandelt. (vgl. Bayertz, 1991, S. 189f.; vgl. Reichenbach, 1994, S. 137)

Die Ausübung von moralischer oder professioneller Verantwortung kann zu Nachteilen an der eigenen Person führen (z.B. zu Entlassung, wenn ein bekanntes technisches gefährliches Problem bei einem Auto öffentlich gemacht wird). Moral gibt es also nicht zum 'Nulltarif' sondern es bedarf dafür des persönlichen Einsatzes der handelnden Personen. (vgl. Bayertz, 1991, S. 192f.)

Bei manchen Berufen ist eine besonders hohe Ausprägung professioneller Verantwortung zu konstatieren, und zwar bei jenen Berufen, deren Einfluss auf die Gesellschaft besonders groß ist. Bayertz führt hier z.B. IngenieurInnen oder WissenschaftlerInnen an, da die Folgen ihrer Arbeit mannigfache Auswirkungen auf das Leben der Gesellschaft hat. Eine spezielle Verantwortung hat man dort, wo man über spezielle Macht oder spezielles Wissen verfügt. (vgl. Bayertz, 1991, S. 191; vgl. Popper, 1970, S. 335) Dies trifft aus Sicht der Autorin dieses Werkes auch auf Lehrpersonen zu, da bei deren Arbeit der Einfluss auf die Gesellschaft ebenfalls umfassend ist, auch sie über besonderes Wissen verfügen und außerdem in einem besonderen Machtverhältnis zu den SchülerInnen stehen. Der Lehrperson wird von einigen AutorInnen sogar in ganz besonders hohem Maße Verantwortung zugeschrieben (vgl. Tschernokosowa & Tschernokosow, 1977, S. 67ff.).

Im Hinblick auf den Machtaspekt eröffnet sich also eine weitere Richtung sich dem Konstrukt Verantwortung zu nähern. Denn ob es zwischen völlig Ebenbürtigen Verantwortung geben kann, ist anzuzweifeln. Macht und Verantwortung wird somit ein wechselseitiges Voraussetzungsverhältnis zugeschrieben. Hierbei kann als Regel gelten, dass die Verantwortung umso höher ist, je höher die vorliegende Macht einzustufen ist. (vgl. Jonas, 2012, S. 177; vgl. Kesselring, 2009, S. 174)

Auch aus etymologischer Perspektive kann die Annäherung an das Konstrukt Verantwortung erfolgen. Die Betrachtung des Wortes zeigt, dass die Vorsilbe ‚Ver-‘ den Wortbestandteil ‚Antwort‘ verstärkt. (vgl. Löwisch, 1995, S. 19)

„Über einfache Antwort hinaus bin ich als Subjekt gefragt und zur Antwort gefordert. Und zwar bin ich gefordert zur Antwort auf die Fragen: ‚Warum nur hast du das gemacht?‘, ‚Wie kannst du dein Handeln rechtfertigen?‘, ‚Kannst du für dein Handeln einstehen?‘, ‚Kannst du die Folgen deines Handelns tragen?‘“ (Löwisch, 1995, S. 19)

Verantwortung ist also die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Rechenschaftsablegung von Menschen als freie vernünftige Wesen und moralische Subjekte für Handeln und Verhalten vor einer Rechenschaft fordernden Instanz. Diese Instanz kann sein: Das Gesetz (rechtliche Verantwortung), die Mitmenschen (mitmenschliche und soziale Verantwortung) oder das eigene Gewissen. (vgl. Löwisch, 1995, S. 19f.)

Oser stellt in seinem Modell die Verantwortung den Vorschriften gegenüber (vgl. Oser, 1998, S. 38). Diese Dichtomie betont auch Löwisch und merkt dabei wie Oser an, dass Verantwortung über die reine Pflicht hinausgehendes Handeln ist (vgl. Löwisch, 1995, S. 19).

Betrachtet man den Aspekt der schulischen Begabtenförderung vor dem Hintergrund dieser Dichtomie, so ist anzumerken, dass Verantwortung immer dann von besonderer Relevanz ist, wenn an einer Schule extra-curriculare Angebote zur Begabtenförderung bestehen. Denn solche Programme außerhalb des eigenen Unterrichts entheben die Lehrperson nicht der Aufgabe, im eigenen Unterricht Begabtenförderung durchzuführen. Gleiches gilt für das Vorhandensein von privaten, außerschulischen Angeboten. Denn die Aufgabe, mit Begabungen – auch im eigenen Unterricht – umzugehen, sie zu erkennen und sie zu fördern kann als Kern pädagogischer Verantwortung angesehen werden. (vgl. Röder & Sang, 1991, S. 159; vgl. Sedmak, 2015, S. 21; vgl. Weilguny & Rosner, 2012, S. 210)

2.5.2.4 Engagement

„Der Begriff Engagement wird bei Lehrpersonen sehr häufig verwendet, jedoch meist ohne theoretische Reflexion“ (Nido, 2012, S. 20). Dieser Umstand soll hier vermieden werden, daher dienen die folgenden Abschnitte dazu, die theoretische Fassung des Begriffs Engagement darzustellen.

Die Forschung zum tätigkeitsbezogenen Engagement ist ein sehr junges Feld. Im internationalen Diskurs werden für Engagement die Begriffe Involvement und Commitment verwendet. (vgl. Schmitz & Voreck, 2011, S. 361, 18)

Der Begriff Engagement meint das Zeigen von persönlichem Einsatz aus Gründen der Verbundenheit oder ein Gefühl des Verpflichtetseins zu etwas, oft aus einem geistigen Standpunkt heraus (vgl. Duden, 2015).

Engagement zeigen Personen, die beharrlich ein Ziel oder eine Zielhierarchie anstreben. Wird der Begriff Engagement weit gefasst, so beschreibt dieser die Identifikation mit und Verantwortung für etwas. Engagiert sein bedeutet dann, ein großes persönliches Interesse an etwas zu haben, sich verpflichtet zu fühlen, sich dafür einzusetzen. Eingegrenzt auf Lehr-

personen kann das Lehrpersonen-Engagement auf den Großbereich Schule bezogen gesehen werden, also auf die berufliche Tätigkeit und die berufliche Kompetenz. (vgl. Schmitz & Voreck, 2011, S. 5)

Lehrpersonen-Engagement ist per definitionem ein positiver motivationaler Zustand, dafür bereit zu sein, sich für die SchülerInnen und die Schule einzusetzen und sich für diese verpflichtet zu fühlen. Wesentliche Kennzeichen des Lehrpersonen-Engagements sind Einsatzwille und Verantwortung. (vgl. Schmitz & Voreck, 2011, S. 15)

Oser (1998) definiert Engagement ebenfalls als Bereitschaft der Lehrperson, sich für eine Lösung (einer antagonistischen Situation) einzusetzen, selbst wenn dies beinhalten kann, dass das Engagement mit hohem Aufwand verbunden ist (vgl. Oser, 1998, S. 37).

Engagement wird als „ein zentrales Element in Modellen zur professionellen Lehrperson“ betrachtet (Nido, 2012, S. 20). Diese Facette des Engagements betonen auch Schmitz & Voreck (2011), indem sie darlegen: „Engagement, Professionalität und Qualität des Unterrichts bilden eine Trias von untrennbaren Faktoren, die den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule erst ermöglichen“ (Schmitz & Voreck, 2011, S. 6). Auch Pöggeler (1988) ordnet Engagement ähnlich ein, indem er es als ein Merkmal einer guten Lehrperson beschreibt (vgl. Pöggeler, 1988, S. 86). Im Lehrberuf ist der Begriff des Engagements so zentral und selbstverständlich, dass er in fast allen Publikationen über Lehrpersonen verwendet wird (vgl. Schmitz & Voreck, 2011, S. 361).

Engagement (und der Gegenpol Disengagement, siehe unten) muss auch aus einer ethischen Perspektive heraus betrachtet werden: Oser (1998) und Pöggeler (1988) beschreiben Engagement als Teil des Lehrerethos (vgl. Oser, 1998, S. 38; vgl. Pöggeler, 1988, S. 86), Schmitz & Voreck (2011) sehen Disengagement bzw. Innere Kündigung (siehe unten) als Verweigerung der moralischen Verpflichtung der Lehrperson an (vgl. Schmitz & Voreck, 2011, S. 96).

Als Gegenpol bzw. Verneinung des Engagements wird also das Disengagement oder Deengagement gesehen. Diese Begriffe meinen einen äußeren und inneren Rückzug von etwas, die Ablehnung der inneren Bindung an eine berufliche Tätigkeit oder Organisation, das Aufgeben der Identifikation mit einem geistigen Standpunkt und der Verlust des Interesses am Beruf. (vgl. Schmitz & Voreck, 2011, S. 19)

Die Begriffe Disengagement und Deengagement stehen in engem Zusammenhang und teilweise sogar im Synonymfeld mit den Begriffen Innere Kündigung und Burnout (vgl. Nido, 2012, S. 20f.; vgl. Schmitz & Voreck, 2011, S. 19ff.).

Wie nun Lehrkräfte aus berufsmoralischer Sicht begründen, in welchem Maße sie Engagement in Bezug auf die Förderung von Begabten zeigen, soll in der empirischen Untersuchung beleuchtet werden, die im nachfolgenden Kapitel dargestellt ist.

3. Empirische Untersuchung

Ziel der empirischen Untersuchung ist es, den nachfolgenden Teil der Forschungsfrage näher zu beleuchten: Was sind die Spezifika der Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen und wie begründen Lehrkräfte des wirtschaftlichen Unterrichts an berufsbildenden kaufmännischen Schulen aus professionsmoralischer Sicht das Maß an Förderung, das sie begabten Lernenden zuteilen?

Der erste Teil dieser Fragestellung wurde bereits im Kapitel 2.2.2 aus theoretischer Perspektive beleuchtet, soll hier nun allerdings aus Sicht der Lehrkräfte untersucht und dargestellt werden.

Der zweite Teil der Forschungsfrage, der nach den moralischen Begründungen der Lehrkräfte fragt, stellt ein weiteres zentrales Element der empirischen Untersuchung dar.

Damit ist eine spezifische Untersuchungsperspektive eröffnet und eine andere ausgeklammert: Intention dieser Arbeit ist es nicht, zu ergründen, wie sich die Berufsmoral der Lehrkräfte entwickelt hat, sondern vielmehr, welche moralischen Abwägungsvorgänge die Lehrpersonen in Bezug auf das Maß an Förderung anstellen, das sie begabten Lernenden zuteilen. Auch interessiert in dieser Arbeit ausschließlich die Deutungsebene, also die Perspektive der Lehrkräfte auf Begabtenförderung, nicht jedoch eine Beobachtung konkreter Handlungen im Unterricht.

Ziel der nachfolgenden Kapitel ist es, die empirische Untersuchung dieses Forschungsprojektes in ihren zu Grunde liegenden theoretischen Fundierungen, ihrem Design, ihrem Ablauf und ihren Ergebnissen darzulegen.

3.1 Methodologische Vorüberlegungen

Um die Forschungsfrage aus konstruktivistischer Perspektive zu bearbeiten, werden in der empirischen Untersuchung individuelle Sinnkonstruktionen, Interpretationen, Begründungen und Schlussfolgerungen der Lehrkräfte des wirtschaftlichen Unterrichts an Handelsakademien beleuchtet. Dazu wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt.

Die Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes zur Beleuchtung der Perspektive der Lehrkräfte des ausgewählten Forschungsfeldes scheint fruchtbringend, da die qualitative Sozi-

alforschung in ihren methodologischen Grundannahmen diesem Zweck entgegenkommt. Denn Ziel dieses Forschungsparadigmas ist es, Lebenswelten von innen heraus zu beleuchten, und zwar aus Sicht der handelnden Personen; damit soll ein besseres Verständnis der sozialen Wirklichkeit(en) und Deutungsmuster erreicht werden (vgl. Flick u. a., 2008, S. 14). Qualitative Forschung stellt sich immer dann als geeignet dar, wenn nicht genügend Kenntnisse über Handlungsorientierungen oder typische Deutungsmuster der AkteurInnen vorliegen (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 17), wie es bei dieser Untersuchung der Fall ist, da nach Wissen der Autorin dieser Arbeit die moralischen Abwägungsvorgänge in Bezug auf das Maß an Förderung für begabte Lernende im berufsbildenden Vollzeitschulwesen bis dato noch nicht erhoben wurden.

Um die Perspektive der AkteurInnen zu rekonstruieren steht am Anfang des qualitativen Forschungsprozesses die Erhebung eines relativ unstrukturierten Datenmaterials, im Falle dieser Studie vor allem in Form von Interviewtranskripten (siehe Kapitel 3.3). Aus diesem Material werden dann die Sinnstrukturen und Interpretationen der untersuchten Personen rekonstruiert. (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 17)

Grundlegende Annahme qualitativer Forschung ist, dass sich die „soziale Wirklichkeit als Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge verstehen“ (Flick u. a., 2008, S. 20) lässt. Als Konsequenz daraus legt die qualitative Forschung den Fokus auf die Formen und Inhalte dieser alltäglichen Herstellungsprozesse, und zwar über die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen der Akteure. „Dass Realität interaktiv hergestellt und subjektiv bedeutsam wird, dass sie über kollektive und individuelle Interpretationsleistungen vermittelt und handlungswirksam wird, sind Hintergrundannahmen [...] qualitativer Forschungsansätze“ (Flick u. a., 2008, S. 21). Der Forschungsprozess wird daher als kommunikative, dialogische Interaktion verstanden, ebenso wie das Forschungsergebnis. (vgl. Flick u. a., 2008, S. 20f.; vgl. Lamnek, 2010, S. 20)

Dieses Bewusstsein um die Prozesshaftigkeit endet jedoch nicht bei der Untersuchung, sondern dehnt sich auf den Forschungsgegenstand aus: Auch die Aussagen der untersuchten Personen werden als Ausschnitte, als fluktuierende Repräsentationen begriffen, nicht etwa als statische, dauerhaft gültige Abbildungen der Wirklichkeit (vgl. Lamnek, 2010, S. 21f.). Daher kann auch das Forschungsergebnis dieser Arbeit nur ein Ausschnitt, eine nur begrenzt Gültigkeit habende Repräsentation sein.

Ebenso ist zu berücksichtigen, dass durch die Forschungshandlungen im Feld auf eben dieses Einfluss genommen wird. So wie auch in den Naturwissenschaften anerkannt ist, dass keine Messung durchgeführt werden kann, ohne den Gegenstandsbereich zu verändern, so gilt dies in noch größerem Maße für die Sozialwissenschaften, da die untersuchten Personen

auf die Forschung reagierende Subjekte sind (vgl. Mayring, 2016, S. 32). Dies beinhaltet jedoch auch eine Chancendimension: Qualitative Forschung bietet nämlich somit nicht nur die Möglichkeit der Erkenntnis im Sinne von Datengewinnung am Forschungsgegenstand, sondern es besteht auch die Möglichkeit der Selbsterkenntnis der beteiligten Personen durch die Datengewinnung (vgl. Flick u. a., 2008, S. 14). Bei den Ergebnissen der hier durchgeführten Untersuchung soll als Konsequenz daraus somit auch explizit dargestellt werden, wo während des Forschungsprozesses eine Veränderung im Feld durch die stattfindende Forschung von der Autorin dieser Arbeit wahrgenommen werden konnte (siehe Kapitel 3.4.1.7).

3.2 Forschungsdesign und Vorgehensweise

In diesem Kapitel soll das Forschungsdesign, das der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegt, dargestellt werden. Somit soll die Konzeption der Datenerhebung und -analyse explizit gemacht werden, weiteres Ziel dieses Kapitels ist es, darzulegen, wie die Auswahl des empirischen Materials vorgenommen wurde.

Die Offenlegung des Forschungsdesigns, der einzelnen Schritte des Forschungsprozesses sowie der Vorgehensweise bei der Interpretation und Bearbeitung der Daten (siehe Kapitel 3.3 und 3.4) dient zur Sicherung der Nachvollziehbarkeit und somit intersubjektivität des Forschungsprozesses (vgl. Lamnek, 2010, S. 23).

Das ausgewählte empirische Feld liegt bei den Lehrkräften des wirtschaftlichen Unterrichts an Handelsakademien.

Da in dieser Arbeit der Fokus auf diesen Schultyp gerichtet wird, soll er hier näher beschrieben werden: Handelsakademien sind berufsbildende höhere Vollzeitschulen und führen in einer fünfjährigen Ausbildung zur Reife- und Diplomprüfung, mit deren Absolvieren sowohl eine Studienberechtigung als auch eine abgeschlossene Berufsausbildung (gültig z.B. als Lehrabschluss für Bürokaufmann/Bürokauffrau sowie Finanz- und Rechnungswesenassistenten) erworben werden (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2017). Somit liegt an Handelsakademien eine Hybriddimension vor, die sich in einer Verknüpfung von Allgemeinbildung und Berufsbildung äußert (vgl. Aff, 2012, S. 1). Insgesamt ist der Schultyp der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) von großer Bedeutung für das österreichische Bildungssystem, was sich an der SchülerInnenzahlen zeigt: Beinahe 50% mehr österreichische SchülerInnen besuchen eine berufsbildende höhere Schule als eine AHS-Oberstufe (vgl. Statistik Austria, 2015, S. 25). Innerhalb der Landschaft der BHS wiederum nimmt die Handelsakademie einen hohen Stellenwert ein: Nur die Höheren Technischen und Gewerblichen Lehranstalten werden von mehr SchülerInnen besucht (vgl. Statistik Austria, 2016b, S. 1).

Die Entscheidung, gerade die Lehrkräfte des wirtschaftlichen Unterrichts an Handelsakademien zu untersuchen, liegt unter anderem darin begründet, dass auch und gerade in der Wirtschaftspädagogik das dargestellte Problemfeld der Ressourcenallokationsentscheidung von Lehrkräften aufgrund einer wachsenden Heterogenität von Lerngruppen ein relevantes und aktuelles Thema darstellt:

Zunehmende Heterogenität und wachsende Individualisierung im Unterricht werden als bedeutende aktuelle Herausforderung für wirtschaftspädagogische Lehrkräfte beschrieben (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2014, S. 7f.); dies trifft für Österreich auch deshalb in besonderem Maße zu, weil der Trend hier seit Jahren zu integrativer Förderung, u.a. von Begabten, im Klassenverband geht (vgl. Resch, 2014, S. 9). In der aktuellen Diskussion wird darauf hingewiesen, dass gerade von den wirtschaftspädagogischen Lehrkräften nicht nur viel auf einmal, sondern auch immer mehr verlangt wird, dass dabei Widersprüche und Konflikte zunehmen, und mit ihnen auch die Spielräume, innerhalb derer dann die PädagogInnen selbst entscheiden müssen, und zwar auf Basis einer moralischen Reflexion (vgl. Lempert, 2010, S. 20).

Der Umgang mit Heterogenität sowie mit den besonders auch im berufsbildenden Schulwesen auftretenden Antagonismen wird als wesentlicher Bestandteil wirtschaftspädagogischer Professionalität herausgestrichen (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2014, S. 7). Wie die Lehrkräfte ihren Umgang damit – und hier besonders im Hinblick auf die Begabtenförderung – in der Praxis rechtfertigen, dies zu beleuchten ist Ziel der vorliegenden Arbeit.

Die Untersuchung von Lehrkräften im berufsbildenden Vollzeitschulwesen scheint auch deshalb besonders angebracht, weil gerade dort zum Thema Allokationsentscheidungen und Begabtenförderung noch sehr wenige Erkenntnisse vorliegen. Es existieren zwar Untersuchungen zu unterrichtlichen Ressourcenallokationsentscheidungen von Lehrkräften im Primarschulbereich (vgl. Bloch, 2014; vgl. Solzbacher u. a., 2012), jedoch nicht im berufsbildenden Vollzeitschulwesen. Diesem defizitären Forschungsstand soll somit in dieser Arbeit Rechnung getragen werden.

Es wird die Perspektive der Lehrpersonen forciert, da gerade sie bei der Implementierung der Begabtenförderung in den täglichen Unterricht die zentralen VerantwortungsträgerInnen sind (vgl. Schmid, 2014, S. 95; vgl. Weilguny & Rosner, 2012, S. 220) und sie somit die Schlüsselfiguren dahingehend darstellen, ob Begabtenförderung durchgeführt wird oder nicht. Auch wird betont, dass in der Forschung zu Themen der Begabung und Begabtenförderung den Lehrpersonen Stimme und Gewicht verliehen werden sollten, da sie es sind, die

im pädagogischen Alltag und in direkter Interaktion mit den SchülerInnen verankert sind (vgl. Sedmak, 2015, S. 24).

Die Lehrkräfte zum Forschungsgegenstand zu machen erscheint aus einer wirtschaftspädagogischen Perspektive auch deshalb sinnvoll, weil ihnen ein maßgeblicher Einfluss auf das Lehr-Lern-Geschehen zugeschrieben wird und dennoch angemerkt werden muss, dass die LehrerInnen an kaufmännischen Schulen ein noch zu wenig erforschtes Feld darstellen (vgl. Beck, 2005, S. 548).

Die Fokussierung gerade auf die wirtschaftspädagogischen Lehrkräfte an der Handelsakademie liegt auch darin begründet, dass gerade diese es sind, welche die diesem Schultyp eigenen institutionellen Möglichkeitsräume, Begabtenförderung durchzuführen, wahrnehmen können, denn gerade sie unterrichten in den Fächern (z. B. Übungsfirma, Rechnungswesen, Betriebswirtschaft, Wirtschaftsinformatik), die diesen für den Schultyp spezifischen Rahmen im Besonderen bilden. Somit stellen vornehmlich sie die Torhüter zur Begabtenförderung qua spezifischem Handlungsraum ‚Handelsakademie‘ dar (siehe Kapitel 2.2.2).

Dem empirischen Teil der Untersuchung liegt eine Auffassung von wirtschaftspädagogischen Lehrkräften zugrunde, wie sie Lempert (2010) beschreibt, nämlich als SpezialistInnen auf ihrem Fachgebiet und in der Pädagogik, die sowohl über das nötige kaufmännische Wissen und Können als auch über didaktische und erzieherische Fähigkeiten, verfügen, und als moralisch motivierte, verantwortungsbewusste, der Stimme des Gewissens folgende Personen, die sich um die Entfaltung der beruflichen Fähigkeiten sowie um die persönliche Entwicklung ihrer SchülerInnen bemühen (vgl. Lempert, 2010, S. 19f.).

Auf Basis dieser Annahme sollen die moralischen Abwägungsvorgänge der Lehrpersonen erfasst und verglichen werden. Berufsmoralische Entscheidungen können durch die Lehrpersonen selbst rekonstruiert und somit einer bewussten Reflexion zugänglich gemacht werden (vgl. Zutavern, 2001, S. 25). Ziel ist es somit, zu erschließen, auf Basis welcher moralischen Begründungen die PädagogInnen entscheiden, welches Maß an Förderung sie begabten Lernenden zuteilen.

Um diese Frage zu beleuchten, wurde eine bewusste Fallauswahl getroffen, indem Lehrpersonen, die als Betreuungslehrkräfte für PraktikantInnen im Rahmen des Schulpraktikums auch Studierende der Universität Innsbruck betreuen, ausgewählt wurden. Dies erscheint insofern fruchtbringend, als davon auszugehen ist, dass diese Lehrkräfte in einem noch höheren Maße, als es für Lehrpersonen ohnehin gilt (vgl. Larcher, 2005, S. 216), angehalten sind, ihre Entscheidungen zu begründen und zu verbalisieren, da sie im Rahmen der Be-

treuung von UniversitätspraktikantInnen damit konfrontiert sind, ihr Vorgehen erläuternd darzulegen.

Im Sinne eines zirkulären Vorgehens in der qualitativen Sozialforschung, wie es Witt (2001) darlegt, (siehe Abbildung 10), wurden im Untersuchungsverlauf weitere relevante Personen in die Interviewstudie aufgenommen.



Abbildung 10: Schematische Darstellung der Forschungsstrategien
(Witt, 2001, Abs. 15)

Aufgrund von Aussagen von InterviewpartnerInnen, dass junge Lehrpersonen bzw. solche mit wenig Berufserfahrung, die Ressourcenallokationsentscheidung eventuell anders lösen könnten, wurden auch mehrere junge bzw. weniger erfahrene Lehrkräfte dezidiert in die Untersuchung aufgenommen. Damit wird auch den Prinzipien der Offenheit und Flexibilität im Forschungsprozess der qualitativen Sozialforschung Rechnung getragen (vgl. Lamnek, 2010, S. 173).

In qualitativen Interviews wurden die berufsmoralischen Begründungen der Lehrkräfte in Bezug auf das Maß an Förderbemühungen, das sie begabten Lernenden zuteilen, erhoben, und zwar unter der Berücksichtigung der einzelnen Elemente des Modells nach Oser (1998), das im Kapitel 2.5 dargestellt wurde.

Oser betont, dass Interviews als besonders geeignet erscheinen, Entscheidungsprozesse und subjektive Perspektiven von Lehrkräften zu erfassen (vgl. Oser, 1998, S. 39). Auch Lamnek streicht dies hervor, indem er darlegt, dass qualitative Interviews in

besonderem Maße die Möglichkeit bieten, dass die Befragten ihre Wirklichkeitsdefinitionen den Forschenden mitteilen (vgl. Lamnek, 2010, S. 317). Interviews werden somit als geeignet angesehen, die von den befragten Personen entwickelten spezifischen Ansichten, Werte und Normen zu beleuchten, die Konstruktionen von Sinn und Bedeutung also, die das Handeln der Personen steuern (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 437). Aus diesen aufgezeigten Gründen wurde das qualitative Interview als Erhebungsinstrument gewählt.

Konkret wurde für die Befragung von der Methode des problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000; Witzel & Reiter, 2012) Gebrauch gemacht. Die Konstruktionsprinzipien dieser Interviewform zielen darauf, individuelle Handlungsansätze, Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen der interviewten Personen zu erfassen (vgl. Witzel, 2000, Abs. 1). Diese offene, halbstrukturierte Interviewform bietet den befragten Personen die Möglichkeit, sich frei und ohne Antwortvorgaben zu äußern und das zu formulieren, was ihnen wichtig erscheint. Dies dient dazu, einem offenen Gespräch nahezukommen. Dabei bleibt es jedoch zentriert auf ein bestimmtes Problem, das von der interviewenden Person eingeführt und auf das im Laufe des Interviews immer wieder zurückgekommen wird. Voraussetzung ist dabei, dass das zu untersuchende Problemfeld von der interviewenden Person bereits im Vorfeld (z.B. theoretisch) betrachtet wird und dabei die Aspekte erarbeitet werden, die im Interview angesprochen werden sollen. Diese werden dann in einem Interviewleitfaden zusammengestellt. (vgl. Mayring, 2016, S. 66f.)

Die Möglichkeit, sich frei und ohne Antwortvorgaben äußern zu können, wie es in der gewählten Interviewform möglich ist, scheint gerade zur Beleuchtung moralischer Abwägungsvorgänge von Lehrpersonen angebracht (vgl. Sanger, 2001, S. 685).

Diese sowie die weiteren Schritte dieser Erhebungsmethode werden in Grafik 11 zusammengefasst.

In der Pilotphase wurde der Leitfaden, in dem die einzelnen Thematiken des Gesprächs in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht und einzelne Formulierungsmöglichkeiten skizziert wurden, durch die Durchführung dreier Probeinterviews getestet. Diese Pilotphase diente dazu, den Leitfaden im Sinne eines zirkulären Vorgehens in der qualitativen Sozialforschung, wie sie in Abbildung 10 dargestellt wurde, in einzelnen Punkten zu modifizieren, die Interviewsituation zu üben und zu verbessern und auch die grafischen Elemente, die weiter unten detaillierter dargestellt werden sollen, zu erproben. Während der Probeinterviews wie auch während der tatsächlichen Interviews wurde, gemäß dem Ansatz des problemzentrierten Interviews, am Anfang des Interviews ein Kurzfragebogen zur Erhebung von Daten wie Alter und Unterrichtsfächer der Lehrpersonen besprochen, anschließend wurden erzählgenerierende, allgemein gehaltene Einstiegsfragen gestellt, danach die Leitfadenfragen be-

handelt und darüber hinaus spontane Ad-hoc-Fragen. Der Leitfaden diente dabei lediglich als Gedankenstütze, die einzelnen Punkte wurden somit auch nicht in einer vorgegebenen Reihenfolge, sondern dem Gesprächsverlauf angepasst besprochen. Des Weiteren wurden Postskripte angefertigt, in denen auch themenrelevante Äußerungen der befragten Personen, die nach dem eigentlichen Interview (z.B. während des gemeinsamen Verlassen des Schulhauses) getätigt wurden, Eingang gefunden haben. Um das Interview an sich festzuhalten, wurden mit dem Einverständnis der jeweils interviewten Lehrkraft Tonbandaufnahmen zur präzisen Erfassung des Gesprächs angefertigt, deren Transkription und Auswertung in Kapitel 3.3 dargestellt werden sollen. (vgl. Mayring, 2016, S. 69ff.; vgl. Witzel, 2000, Abs. 6)

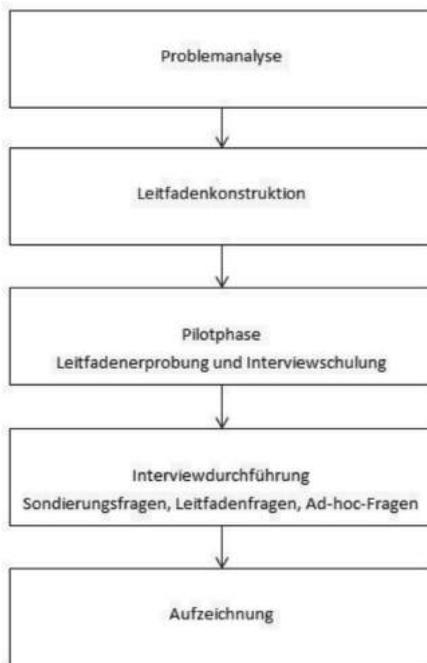


Abbildung 11: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews
(Mayring, 2016, S. 71)

Bei der Leitfadenerstellung sowie auch im Auswertungsprozess (siehe Kapitel 3.3) wurde die von Witzel für das problemzentrierte Interview beschriebene induktiv-deduktive Organisationsweise umgesetzt, indem das theoretische Vorwissen als Rahmen für Frageideen herangezogen wurde, gleichzeitig aber dem Offenheitsprinzip Rechnung getragen wird, indem den spezifischen Relevanzbetonungen der interviewten Personen durch das Interviewdesign

wie oben beschrieben Raum gelassen wurde. Diese elastische Vorgehensweise dient dazu, dass die Problemsicht der Forschenden nicht die der interviewten Personen überdeckt. (vgl. Witzel, 2000, Abs. 3)

Die Durchführung aller Interviews erfolgte von der Autorin dieses Buches selbst. Die Interviews fanden an den Schulen der Lehrkräfte statt, um diese in der Alltagswelt der Lehrpersonen zu situieren und so dem Prinzip der Nähe zum Forschungsgegenstand in der qualitativen Sozialforschung (vgl. Mayring, 2016, S. 146) gerecht zu werden. Am Ende jedes Interviews wurde den PartizipantInnen angeboten, das Interviewtranskript zur Durchsicht zugesandt zu bekommen, auch mit der Möglichkeit, Ergänzungen oder Korrekturen zu tätigen. Von diesem Angebot haben sechs Personen Gebrauch gemacht, wobei wiederum von einer Person Anmerkungen an die Autorin dieses Werkes zurückgesendet wurden. Diese Anmerkungen bezogen sich auf die Schreibweise einer im Interview erwähnten Software sowie auf einzelne wenige im Transkript als unverständlich oder unklar gekennzeichnete Wörter, bei denen die interviewte Person in der Rückmeldung angemerkt hat, welches Wort dort wahrscheinlich von ihr gesagt wurde. Diese Rückmeldungen wurden in das Transkript eingearbeitet und als solche gekennzeichnet, haben aber aufgrund der Marginalität nicht zu Veränderungen in der Sinnstruktur des Interviews geführt.

Insgesamt wurden fünfzehn Interviews mit Lehrkräften aus acht verschiedenen Handelsakademien in Nordtirol, Osttirol und Vorarlberg geführt. Da es nicht Ziel dieser Untersuchung ist, eine Schule mit all ihren wirtschaftspädagogischen Lehrkräften zu beleuchten, sondern eine breit angelegte Perspektive auf Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen zu legen, wurden Lehrkräfte diverser Schulen in die Untersuchung aufgenommen. Des Weiteren ist es nicht Zweck dieses Buches, die Schulkultur einer Handelsakademie mit ihrem Einfluss auf die moralischen Abwägungsvorgänge der Lehrpersonen zu beleuchten, wiewohl jedoch anzunehmen ist, dass eben jene Schulkultur darauf Einfluss nimmt (vgl. Sanger, 2001, S. 697). Ziel dieser Arbeit ist es jedoch nicht, zu ergründen, welche Anteile der Professionsmoral individuell aus der Lehrkraft entsprungen und welche durch den sozialen Einfluss entstanden sind, wie generell die Intention hier nicht darin besteht, den Ursprung oder die Entwicklung der Professionsmoral der untersuchten PädagogInnen zu untersuchen. Auch aus diesem Grund wurden Lehrkräfte aus unterschiedlichen Handelsakademien interviewt.

Bei der Durchführung der hier vorliegenden Studie wurde das Ziel verfolgt, eine Datensättigung zu erreichen, also jenen Punkt, ab dem zusätzliche Interviews kaum noch zu neuen Ergebnissen führen (vgl. König, 2005, S. 90). Da jedoch unterschiedliche Angaben zur Anzahl der dazu nötigen Interviews vorliegen, beleuchten Guest u. a. (2006) in ihrer Studie die Frage der Sättigung in qualitativen Interviewstudien und gehen der Frage nach, wie viele Interviews nötig sind, damit eine solche vorliegt. Die AutorInnen dieser Untersuchung le-

gen dar, dass ab einer Anzahl von zwölf Interviews eine Datensättigung erreicht wird. (vgl. Guest, Bunce & Johnson, 2006) In der hier vorliegenden Studie wurden fünfzehn Interviews geführt und dann der Interviewprozess beendet, da festgestellt werden konnte, dass sich keine bzw. nur mehr marginal neue Ergebnisse in den Interviews ergaben.

Im Sinne eines kreativen und multidimensionalen Einsatzes von Methoden in der qualitativen Sozialforschung (vgl. Mason, 2006) wurden bei den Interviews mit den Lehrpersonen neben dem Element Sprache auch grafische Elemente eingesetzt, die es den interviewten Lehrkräften ermöglichen, mehr Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung zu haben als lediglich verbale Artikulation, um in der Konsequenz die Fassbarkeit der Einlassungen der Lehrkräfte zu verbessern (vgl. Bagnoli, 2009).

In diesem Forschungsprojekt wird konkret die Methode 'graphic elicitation' (vgl. Bagnoli, 2009; vgl. Crilly, Blackwell & Clarkson, 2006; vgl. Umoquit u. a., 2008) eingesetzt. Crilly u.a. (2006) betonen, dass der Einsatz von ‚graphic elicitation‘-Techniken in Interviews dazu dient, Äußerungen bzw. Informationen von den InterviewpartnerInnen zu elizitieren, die durch andere Mittel schwer zu gewinnen wären (vgl. Crilly u. a., 2006, S. 341). Im konkreten Fall wurde den Lehrkräften ein Diagramm vorgelegt, in dem sie im Interviewverlauf ihre eigene individuelle Verteilung von Förderressourcen visualisieren und dabei ihre moralischen Überlegungen dazu verbalisieren sollten, auch visualisieren die Lehrkräfte dabei ihre Wahrnehmung zur Begabungsverteilung in ihren Klassen.

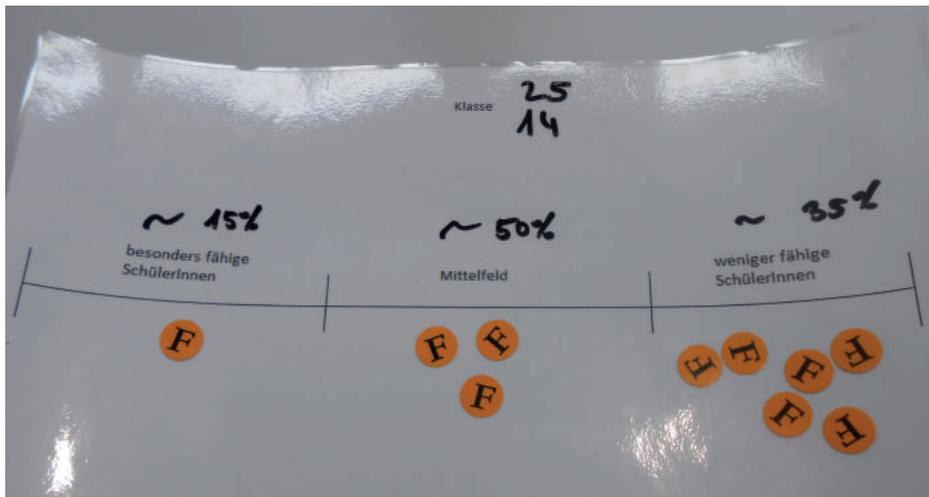


Abbildung 12: 'Graphic elicitation'-Element, ausgefüllt von InterviewpartnerIn (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 12 ersichtlich, wurden die Lehrkräfte gebeten, die ungefähre Klassengröße anzugeben (in dem hier dargestellten Fall unterrichtet die Lehrperson in ‚ganzen‘ bzw. ‚geteilten‘ Klassen, die Anzahl der SchülerInnen schwankt daher stark), anschließend wurden die Lehrpersonen ersucht, die von ihnen wahrgenommene Begabungsverteilung einzutragen (diese Lehrperson hat Prozentzahlen eingetragen, andere PädagogInnen wiederum haben hier die Anzahl der SchülerInnen in ihren Klassen vermerkt) und anschließend die Verteilung ihrer Förderressourcen (symbolisiert durch die sogenannten ‚Fördermünzen‘) darzulegen. Während dieses Prozesses und im Anschluss danach wurden die InterviewpartnerInnen nach ihren moralischen Überlegungen zu ihrer individuellen Förderverteilung gefragt.

Dabei wurde, wie in obiger Abbildung ersichtlich, der Fähigkeitsbegriff gewählt (‚besonders fähige SchülerInnen‘, ‚weniger fähige SchülerInnen‘). Diese Begriffswahl ist dabei angelehnt an Gagné (2000, 2005, 2010), der begabte Personen als besonders fähige Personen bezeichnet. Der Begriff ‚begabt‘ wurde vorerst vermieden, da dieser als ideologisch überfrachtet und als mit Vorurteilen behaftet betrachtet wird. (vgl. Bergold, 2013, S. 529; vgl. Boedecker & Fritz, 2002; vgl. Treffinger, 2009). Es wurde dabei nicht von der Autorin dieses Buches vorgegeben, was unter ‚besonders fähigen‘ oder ‚weniger fähigen‘ SchülerInnen zu verstehen sei, sondern dies wurde, gemäß der konstruktivistischen Situierung dieser Forschungsarbeit, von den Lehrkräften mit Bedeutung befüllt und im Laufe des Interviews wurde auf diese Bedeutungskonstruktion zugegriffen. Der Begabungsbegriff wurde am Anfang des Interviews also nicht benutzt und erst im Laufe des Interviews, wenn die Lehrkräfte nicht ohnehin von sich aus den Begabungsbegriff verwendeten, gefragt, ob auch der Begriff ‚begabt‘ passend sei, um abzuklären, ob die Begriffe ‚besonders fähig‘ und ‚begabt‘ für die Lehrpersonen synonym sind (siehe dazu Kapitel 3.4).

Die Fördermünzen, von denen die Lehrkräfte 10 Stück als Repräsentation ihrer Förderbemühungen zur Verfügung hatten, spiegeln die Ressourcen und ihre Knappheit wider, die in Kapitel 2.3 dargelegt wurde. Das Design dieses hier dargestellten ‚graphic elicitation‘-Elements ist also wesentlich von der theoretischen Rahmung dieser Arbeit beeinflusst bzw. repräsentiert dieses.

Als weiteres ‚graphic elicitation‘-Element wurden den Lehrkräften 12 dekontextualisierte Fotos – also solche, die weder von den beteiligten Personen angefertigt noch in direktem Zusammenhang mit dem Gegenstand der Forschung stehen (vgl. Richard & Lahman, 2015, S. 5, 10) – ausgehändigt, aus denen diejenigen Bilder von den Lehrpersonen ausgewählt wurden, die sie mit begabten Lernenden verbinden um anschließend darzulegen, aus welchen Gründen die Wahl getroffen wurde.

Diese beiden Techniken wurden eingesetzt, um gehaltvollere Daten zu generieren, da ‚graphic elicitation‘ dazu dient, kontemplativere und tiefergehende verbale Äußerungen von den PartizipantInnen zu erhalten (vgl. Umoquit u. a., 2008, S. 11). Auch werden grafische Elicitationsmethoden als geeignet angesehen, um Zugang zu den Werten und Vorstellungen der interviewten Personen zu erhalten und um diesen durch die Möglichkeit, sich tiefergehend verbal dazu zu äußern, das nötige Gewicht in den Interviews zu verleihen (vgl. Richard & Lahman, 2015, S. 4). Die eingesetzten grafischen Elemente dienen aus konstruktivistischer Sicht dazu, als Bezugspunkt für – auch gemeinsames – Sinnkonstruieren zu dienen (vgl. Richard & Lahman, 2015, S. 12).

Der Nachteil dieser Technik wird darin gesehen, dass einerseits die Interviewdauer steigt und es andererseits nötig ist, dass die forschende Person gegebenenfalls während des Interviews Fingerzeigebewegungen der PartizipantInnen verbalisiert, damit auf der Tonbandaufnahme klar wird, wo die interviewte Person gerade hinzeigt und somit worauf sie gerade Bezug nimmt. (vgl. Umoquit u. a., 2008, S. 1,3)

Ebenso muss auf die Bilder, die während des Interviews besprochen werden, Bezug genommen werden, damit das grafische Material im Transkript ‚sichtbar‘ wird, wie nachfolgendes Beispiel aus dieser Arbeit zeigt:

„A: [Sieht die Bilder durch.] Diese drei. Die.

F: Hmm. Fürs Tonband: Was ist da drauf, und warum hast du das ausgewählt?

A: Also einmal habe ich... ja... das Gipfelkreuz gewählt...“ (I11, 0:36:52)

Dennoch wurden die Bilder, die die Lehrkräfte während des Interviews ausgewählt haben, ebenso wie das Diagramm, das während des Interviewprozesses erstellt wurde, von der Autorin dieser Arbeit mit Einverständnis der Lehrkräfte zusätzlich fotografiert, um das grafische Ergebnis nachvollziehbar festzuhalten.

Ein weiterer Nachteil könnte darin gesehen werden, dass durch den Inhalt der grafischen Elemente die PartizipantInnen in ihrer Aufmerksamkeit oder auch in ihren Antworten in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Aus diesem Grund wurde den InterviewpartnerInnen eine Sammlung von 12 sehr unterschiedlichen Bildern vorgelegt, um so ein breites Spektrum an Auswahlmöglichkeiten zu schaffen, ebenso wurden das Bildersetz sowie das im Interview verwendete Diagramm in den Probeinterviews getestet und gemeinsam mit den InterviewpartnerInnen dort reflektiert. Diese Testphase hat eine positive Reaktion der InterviewpartnerInnen gezeigt, wie es bei der Verwendung von ‚graphic elicitation‘-Techniken auch bei anderen Studien berichtet wird (z.B. Umoquit u. a., 2008); auch wurde von

den InterviewpartnerInnen die Passung der grafischen Elemente ausgedrückt, dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Vorlage graphischer Elemente die Lehrpersonen im Interview in ihren Antworten und ihren ‚inneren Bildern‘ beeinflusst.

3.3 Transkription, Auswertung und Darstellung der Daten

Am Anfang des Auswertungsprozesses des Datenmaterials steht die Transkription. Diese ist allerdings insofern schon als ein Teil der Auswertung anzusehen, als dabei bereits Interpretation erfolgt, indem Gehörtes in Schriftsprache übersetzt wird (vgl. Langer, 2013, S. 515).

Daher ist bei der Wahl der Transkriptionsmethode darauf zu achten, dass diese so gewählt wird, dass sie zur Zielsetzung der Analyse passt. Da es nicht Ziel dieser Untersuchung ist, den Sprachduktus der Lehrkräfte zu untersuchen, wurde die mündliche Rede in Standardorthografie übersetzt und nicht etwa in ein phonetisches Alphabet. Es wurde also wörtlich transkribiert, allerdings in einer schriftsprachlich normalisierten Form. Zögern oder syntaktische Brüche wurden gekennzeichnet, außerdem Anmerkungen wie Fingerzeigebewegungen, nonverbale Äußerungen (z.B. lachen) oder von den SprecherInnen besonders betonte Wörter oder Satzteile kenntlich gemacht.

Die Auswertung der Transkripte erfolgte anschließend mit Hilfe des Programms NVivo durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Dazu wurden im Vorfeld die Strukturierungsdimensionen theoriegeleitet in einem Kategoriensystem zusammengefasst und dieses wurde dann an das Material herangetragen. Das Kategoriensystem wurde mit einem Teil des Materials in einem Probedurchlauf getestet und notwendige Änderungen vorgenommen, wie dies auch Mayring vorschlägt. Ergänzend zu diesem deduktiven Vorgehen zur Kategorienbildung wurden jedoch auch induktive Kategorien gebildet, also „neue thematische Aspekte aus den Darstellungen der Interviewpartner“ (Witzel, 2000, Abs. 19) gekennzeichnet, wie dies Witzel für die Auswertung problemzentrierter Interviews vorschlägt. Diese induktive Kategorienbildung soll dem in der qualitativen Sozialforschung zentralen Prinzip der „Offenheit“ (Lamnek, 2010, S. 19) Rechnung tragen, da damit Aspekte, die sich nicht aus der Theorie, sondern erst am Material ergeben, auch in die Forschungsergebnisse mit aufgenommen werden.

In einigen Interviews wurde von den Lehrkräften Material (z.B. Schulzeitung, Feedbackbögen) hervorgeholt und darauf Bezug genommen. Das Interviewthema hat die Lehrpersonen also dazu inspiriert, dieses Material in den Interviewprozess zu integrieren. Da diese Materialien somit als relevant für die Lehrkräfte in Bezug auf das vorliegende Thema zu betrachten sind, wurden sie auch in den Datenpool aufgenommen und kodiert. In dieser Vorgehens-

weise zeigen sich auch die in der qualitativen Sozialforschung bestehenden Prinzipien der „Reflexivität“ und „Flexibilität“ (Lamnek, 2010, S. 19), also das flexible Reagieren und reflexive Anpassen der Vorgehensweise im Untersuchungsprozess und des Instrumentariums. Somit liegen drei Datenquellen vor: Die Interviewtranskripte, die Postscripts und die Materialien der Lehrkräfte.

Die Darstellung der Daten erfolgt in dieser Arbeit auf zwei verschiedene Arten. Im Kapitel 3.4.1 werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargelegt, die folgenden Teil der Forschungsfrage aus der Sicht der Lehrkräfte beleuchten: Was sind die Spezifika der Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen? Dabei werden die durch die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015, S. 103f.) gewonnenen Ergebnisse kategorienweise dargestellt.

Im Kapitel 3.4.2, bei dem auf die professionsmoralischen Begründungen der Lehrkräfte für das Maß an Förderung, das sie Begabten zuteilen, eingegangen wird, wurde eine Typenbildung durchgeführt, was als eine in der qualitativen Sozialforschung gängige Art der Datendarstellung angesehen wird (vgl. Kelle & Kluge, 2010; Kluge, 2000).

Wie nachfolgende Grafik zeigt, besteht der Prozess der empirisch begründeten Typenbildung aus vier Schritten:

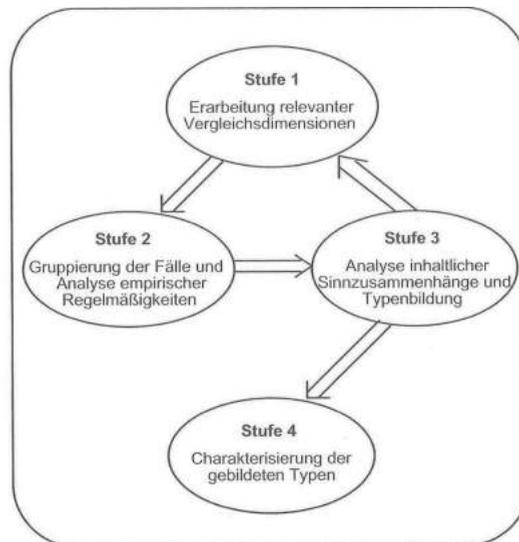


Abbildung 13: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung
(Kelle & Kluge, 2010, S. 92)

Der erste Schritt stellt die Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen dar, wobei es darum geht, jenes Merkmal (oder jene Merkmale) zu erarbeiten, mit dem Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen erkennbar gemacht und anhand dessen die Typen charakterisiert werden können. Im zweiten Schritt werden die Fälle anhand der Vergleichsdimension gruppiert und die gebildeten Gruppen auf empirische Regelmäßigkeiten untersucht. Der dritte Schritt stellt die Analyse von inhaltlichen Sinnzusammenhängen sowie eine daraus folgende Typenbildung dar. Im vierten und letzten Schritt werden die gebildeten Typen charakterisiert. (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 91f.)

Die relevanten Vergleichsdimensionen, aufgrund derer im vorliegenden Fall die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Typen fassbar gemacht werden können, ist das Maß an Förderung, das die Lehrkräfte den begabten Lernenden zuteilen, sowie die Art und Weise, wie sie dies begründen. Somit wurden die Lehrpersonen nach diesen Ähnlichkeiten gruppiert und anschließend auf empirische Regelmäßigkeiten untersucht. Es konnte also festgestellt werden, dass das Maß an Förderung, sowie die moralischen Begründungen der Lehrkräfte dafür, in den Gruppen große Ähnlichkeit aufweist, sich zwischen diesen Gruppen jedoch unterscheiden, was als Grundlage für die Bildung von Typen betrachtet wird (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 93; vgl. Kluge, 2000, Abs. 2).

Im Datenmaterial sind fünf Typen erkennbar geworden:

- Typ A) Meritokratie mit leisen Zweifeln
- Typ B) Balancierte Meritokratie
- Typ C) Egalisierung aber Begabtenförderung als unerfüllbarer Wunsch
- Typ D) Balancierte Egalisierung
- Typ E) Egalisierung ohne Zweifel

Eine detaillierte Darstellung der fünf Typen, deren Fördermaßzuteilung sowie die professionismoralischen Begründungen der Lehrkräfte für eben jene finden sich in Kapitel 3.4.2.

3.4 Ergebnisse der Untersuchung

Im vorliegenden Kapitel sollen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt und erläutert werden.

3.4.1 Empirische Befunde zu den Spezifika der Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der empirischen Studie zu folgendem Teil der Forschungsfrage dargestellt:

Was sind die Spezifika der Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen?

Nachdem diese Frage bereits in Kapitel 2.2.2 aus theoretischer Perspektive bearbeitet wurde, sollen hier nun die Ergebnisse, die in Bezug auf diesen Teil der Forschungsfrage in der empirischen Untersuchung an Handelsakademien gewonnen werden konnten, dargestellt werden.

3.4.1.1 Anzahl der Begabten und Ausmaß der Förderung

Durch das im Laufe des Interviews durch die Lehrkräfte ausgefüllte ‚graphic elicitation‘-Element in Form eines Diagramms (siehe Kapitel 3.2) ist es möglich, einzelne Ergebnisse dieser originär qualitativen Untersuchung zu quantifizieren und deskriptiv darzustellen. Diese Ergebnisse beziehen sich darauf, wie viele Personen von den Lehrkräften als begabt bzw. als dem Mittelfeld zugehörig oder weniger begabt eingeschätzt werden, außerdem kann eine Darstellung erfolgen, wie viel Förderung die Lehrkräfte diesen Gruppen jeweils zukommen lassen.

Es soll hier jedoch darauf hingewiesen werden, dass es sich hierbei um eine deskriptive Darstellung der in dieser Untersuchung vorliegenden Ergebnisse handelt. Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit sollen dabei keine getroffen werden, was für eine originär qualitativ angelegte Untersuchung auch nicht Ziel sein kann.

	Anzahl	Standardabweichung
Begabte	22%	8
Mittelfeld	53%	12
Weniger Begabte	25%	10

Tabelle 1: Durch die Lehrkräfte geäußerte Begabungsverteilung

Die Lehrkräfte bezeichnen durchschnittlich 22% der SchülerInnen pro Klasse als begabt, womit sie einen sehr breiten Begabungsbegriff zu Grunde legen (siehe Kapitel 2.2.1). (De-

tailliertere Ergebnisse bezüglich des Begabungsbegriffs bzw. des Begabungsverständnisses der Lehrpersonen sollen in Kapitel 3.4.1.5 dargelegt werden)

Die Allokation der Förderressourcen stellt sich folgendermaßen dar:

	Anteil an Förderressourcen	Standardabweichung
Begabte	27%	18
Mittelfeld	22%	14
Weniger Begabte	51%	17

Tabelle 2: Verteilung der Förderressourcen

Es wird ersichtlich, dass die 22% der Lernenden, die als begabt eingestuft werden, mit 27% der Förderung bedacht werden, die 53% der SchülerInnen, die als dem Mittelfeld zugehörig angesehen werden, jedoch nur mit 22% der Förderung und die 25% der Lernenden, die als weniger begabt bezeichnet werden, mit 51%. Somit werden Lernende, die dem Mittelfeld zugehörig sind, mit besonders wenig Förderung bedacht, SchülerInnen, die von den Lehrkräften als weniger begabt wahrgenommen werden, mit besonders viel Förderung. Auch die Begabten erhalten mehr Förderung, als es bei einer Gleichverteilung der Fall wäre.

Interessant erscheint dieses Ergebnis auch deshalb, da in einer Studie zur Förderressourcenallokation bei Primarlehrpersonen gezeigt werden konnte, dass dort die Lehrkräfte den leistungsstärksten SchülerInnen signifikant am wenigsten Förderung zukommen ließen (vgl. Bloch, 2014, S. 267ff.). Dies kann in der hier durchgeführten Untersuchung an der Handelsakademie nicht beobachtet werden. Zwar erhalten auch hier die als am wenigsten begabt Wahrgenommenen am meisten Förderung, doch ist es in der vorliegenden Untersuchung vor allem das Mittelfeld, das sehr wenig Förderung zugesprochen bekommt.

Die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung deuten also darauf hin, dass die Lehrpersonen auf die Förderung der begabten SchülerInnen an der Handelsakademie tendenziell mehr Wert legen als in der Primarschule. Dies scheint umso mehr zu gelten, je höher die Schulstufe ist, denn die Lehrkräfte geben an, in den höheren Klassen mehr und mehr Wert auf das Leistungsprinzip und die besondere Förderung von Begabten zu legen (zum Vorherrschen des Leistungsprinzips bei der Ressourcenallokation gerade gegen Ende der Bildungslaufbahn siehe auch Kapitel 2.5.1.1.4). Es sei hier jedoch wieder auf die begrenzte Aussagekraft aufgrund der vorliegenden Samplegröße von n=15 Lehrkräften verwiesen.

„A: Und je weiter man aber nach oben kommt, desto mehr sollte sich's da hinüber [zeigt auf die Begabten] verschieben. Bin ich der Meinung.“ (104, 0:40:18)

3.4.1.2 Methoden der Begabtenförderung

Im Folgenden sollen die Methoden der Begabtenförderung dargestellt werden, auf welche die Lehrkräfte des wirtschaftspädagogischen Fächerkanons an Handelsakademien in den Interviews Bezug genommen haben. Dabei sollen zunächst die Fördermethoden in den einzelnen Unterrichtsgegenständen aufgezeigt, anschließend solche Methoden expliziert werden, die von den Lehrkräften unabhängig des Fachs durchgeführt werden.

Wirtschaftsinformatik

Im Fach ‚Wirtschaftsinformatik‘ (WINF) wird von den Lehrkräften zur Begabtenförderung vornehmlich ein Tutoring- bzw. Assistenz-System verwendet, bei dem von den Lehrkräften begabte Lernende eingesetzt werden, um SchülerInnen, die ein langsames Lerntempo aufweisen oder Schwierigkeiten dabei haben, den Stoff nachzuvollziehen, zu helfen und zu assistieren.

„A: In WINF dass ich sie als mein Tutor verwende, also... dass wenn ein Schüler Probleme hat, dass ich sage, mei, bitte, mein lieber Tutor, oder mein Musterschüler, vielleicht gehst du schnell hin und hilfst ihm.“ (111, 0:31:29)

Die Begabten werden dabei als SchülerInnen wahrgenommen, die fachlich ein hohes Kompetenzniveau aufweisen:

„A: [...] die können Excel besser als ich, also da brauche ich gar nicht reden.“ (T03, 0:52:20)

Der Einsatz dieses Tutoring-Systems wird von den Lehrkräften als große Entlastung wahrgenommen:

„A: Zwei Computer habe ich... da sitzen meine Assistenten, und da sitzt ein Schwächerer. Oder? Beziehungsweise habe ich nie gesagt ‚Das sind die Schwächeren‘, sondern die sind einfach jetzt die, die einfach noch ein bisschen Hilfe brauchen. So. Weil, sonst schwitze ich. Also am Anfang, wie ich da WINF-Unterricht hatte, war ich schweißgebadet. Da habe ich mir gedacht, das kann's ja nicht sein. Und da sind wirklich gute drin, die sind schon fertig, da habe ich noch nicht mal fertiggeredet, haben die das schon. [...] Da bin ich mit Assistenten gefahren. Da habe ich eher jetzt die Förderung so gehabt, dass ich... dass ich... dass es

wirklich die Möglichkeit gab, dass die [Assistenten] auch zu denen [den weniger Fähigen] kommen, weil, die können da mitschauen.“ (T03, 0:53:09)

Den begabten Lernenden wird dabei sogar vereinzelt die Beurteilung der weniger fähigen SchülerInnen überlassen.

„A: Und dann habe ich aber ohne Weiteres bei Beurteilungen haben die [zeigt auf die besonders Fähigen] ja auch schon beurteilt.“ (T03, 0:53:15)

Eine weitere Fördermethode im WINF-Unterricht besteht darin, dass den begabten SchülerInnen besonders herausfordernde Aufgaben, z.B. anspruchsvolle Excel-Funktionen, angeboten werden oder die Möglichkeit eingeräumt wird, bei einem hohen Lerntempo bereits Aufgaben zu bearbeiten, die von den Lehrkräften erst für die nächste Unterrichtsstunde geplant waren. Auch wird der Einsatz von Lernsoftware, bei dem es möglich ist, dass SchülerInnen in ihrem individuellen Lerntempo voranschreiten, als Möglichkeit zur Begabtenförderung eingesetzt. Allerdings ist anzumerken, dass die Lehrkräfte angeben, dass solche Phasen des individuellen Arbeitens meist auf eine Dauer von 20 bis 30 Minuten beschränkt sind.

Augenfällig ist, dass Unterrichtsfächer mit Computerunterstützung als besser geeignet zur individuellen Förderung, und damit auch zur Begabtenförderung, wahrgenommen werden. Auch das Fach ‚Officemanagement und angewandte Informatik‘, das im Folgenden dargestellt werden soll, ist dieser Kategorie zuzuordnen.

Officemanagement und angewandte Informatik

Auch OMAI wird als Unterrichtsfach wahrgenommen, in dem individuelle Förderung von begabten SchülerInnen laut den Aussagen der InterviewpartnerInnen gut machbar ist:

„A: In OMAI zum Beispiel klappt es eigentlich recht gut, wenn man das oft... weil sie oft selbständig arbeiten an Beispielen. Wenn dann jemand fertig ist, da gibt es eine Schülerin zum Beispiel, die ist extrem schnell immer. Dann kriegt die einfach nochmals ein Beispiel, ein schwierigeres. Und... so muss sie nicht herumsitzen und warten. Macht einfach ein vertieftes Beispiel. Zum aktuellen Thema.“ (I09, 0:06:24)

Wie in obigem Interviewauszug dargestellt, findet auch in diesem Unterrichtsfach die Methode des Einsatzes von herausfordernden Aufgaben Verwendung. Aber auch in OMAI werden Begabte als TutorInnen für andere Lernende eingesetzt und dies wird als Entlastung für

die Lehrkraft dargestellt. Des Weiteren werden „spezielle Arbeitsblätter“ (I10, 0:12:29) für begabte SchülerInnen verwendet.

Auch Projekte nur für begabte SchülerInnen (z.B. das Betreiben eines Blogs), die während des Regelunterrichts durchgeführt werden, ist eine Methode, die in OMAI ihren Einsatz findet.

Ebenso wird Akzeleration, also das beschleunigte Durchlaufen des Unterrichtsstoffs, vereinzelt angewandt:

„A: [...] in OMAI schaut das so aus, dass ich die, die besonders begabt sind... die, die schneller fertig sind, die das sofort beim ersten Mal kapieren, denen gebe ich gerne zum Beispiel ein Muster, wo man ein bisschen mehr können muss und sage: ‚Probier mal!‘ Oder ich gebe ihnen das nächste Thema und sag: ‚Schau mal, ob du selber draufkommst, wie’s funktioniert.‘ Quasi... ja... eine kleine Herausforderung.“ (I10, 0:51:28)

Rechnungswesen

Herausforderungen für Begabte werden im Rechnungswesenunterricht dadurch erreicht, dass zusätzliche Bilanzen in den Unterricht mitgebracht werden, z.B. von Firmen aus dem Bekanntenkreis der Lehrpersonen. Auch diskutieren die Lehrpersonen vereinzelt Sachverhalte, die über den Lehrstoff hinausgehen, um eine anregende Situation zu schaffen.

In diesem Unterrichtsgegenstand werden von einigen Lehrpersonen die SchülerInnen, die als begabt wahrgenommen werden, von Zeit zu Zeit aus der Klasse geschickt, um alleine an schwierigen Aufgabenstellungen zu arbeiten, während mit den anderen SchülerInnen Regelunterricht stattfindet.

Es wird den Begabten auch erlaubt, Aufgaben vorzuziehen, so dass sie schneller im Stoff voranschreiten können. Teilweise bringen die interviewten PädagogInnen auch Rechnungswesenunterlagen für die begabten Lernenden mit, an denen diese in ihrer Freizeit arbeiten können.

Generell wird jedoch Rechnungswesen als Fach beschrieben, in dem vor allem Frontalunterricht durchgeführt wird, von Zeit zu Zeit unterbrochen durch eine Partner-, seltener Gruppenarbeit. Für diesen Unterrichtsgegenstand geben die Lehrkräfte an, dass sie dort wenig Begabtenförderung durchführen.

Betriebswirtschaft

Auch im Fach Betriebswirtschaft werden von den Lehrpersonen Stoffgebiete andiskutiert, die über den Lehrplan hinausgehen, um für Begabte eine anregende Situation zu schaffen, und zwar im Rahmen eines LehrerInnen-SchülerInnen-Gesprächs. Dabei wird es begabten Lernenden erlaubt, komplexe Fragen zu stellen, die dann von der Lehrperson beantwortet werden.

In diesem Fach wird auch die Organisation von Exkursionen oder ReferentInnenvorträgen im Unterricht durch die SchülerInnen eingesetzt, damit sich begabte Lernende in diesem Organisationsprozess entfalten können. Dieses Engagement wird dann mit einer sehr guten Benotung honoriert.

In Schularbeiten werden teilweise von den Lehrpersonen besonders schwierige Aufgabenstellungen eingebaut, anhand derer die begabten Lernenden zeigen können, dass sie ein tieferes Verständnis eines Stoffgebiets aufweisen. Nur bei Beantwortung dieser herausfordernden Aufgabe wird dann die Schularbeit mit ‚Sehr gut‘ benotet:

„A: Und dann habe ich halt wirklich in BWL diese Zusatzfragen eingebaut, wo ich dann gesagt habe: ‚Zum Schluss unten Zusatzfrage, wenn Sie noch Zeit haben, wie sehen Sie das oder argumentieren Sie in die Richtung.‘ Zum Beispiel beim Leasing, ein normaler Leasing-Vertrag zwischen Leasing und Kredit... abrechnen... sagen... Entscheidung, ich nehme Leasing weil es billiger ist. Das kann dann kein ‚Sehr gut‘ sein. Zusätzlich dann noch: ‚Wo sehen Sie die Probleme eines Leasings?‘ Und wenn der das beantwortet hat, ist es schon mehr als der andere. Und wenn er’s nicht getan hat, hat er es halt nicht.“ (T03, 0:34:04)

In diesem Fach werden auch vereinzelt Freiarbeitsphasen eingesetzt, in denen die Lernenden Standard-Übungsbeispiele aus dem Buch bearbeiten, während den begabten Lernenden von der Lehrkraft entwickelte Fallstudien zur Bearbeitung vorgelegt werden, denn:

„A: [...] die besonders Fähigen, die können das ja schon, die brauchen ein bisschen was Knackigeres.“ (I05, 0:26:42)

Auch in Betriebswirtschaft ermöglichen es Lehrkräfte also begabten Lernenden, vertiefte Beispiele zu bearbeiten, aber auch Aufgaben aus späteren Stoffkapiteln vorzuziehen. Doch Betriebswirtschaft wird ebenso vor allem als ein Fach beschrieben, in dem vorwiegend Frontalunterricht und wenig Begabtenförderung durchgeführt wird.

Übungsfirma

Die Übungsfirma (ÜFA) ist ein Unterrichtsgegenstand, dem die Lehrkräfte ein hohes Potential zur Begabtenförderung zuschreiben. Diese wird in unterschiedlichen Formen durchgeführt. Häufig werden die als begabte Wahrgenommenen als TutorInnen eingesetzt, um ihren MitschülerInnen zu helfen, wenn diese Probleme haben. So pendeln dann Begabte zwischen den einzelnen ÜFA-Abteilungen und helfen bei Bedarf, sobald sie mit ihren eigenen Aufgaben fertig sind. Dies wird wiederum als Entlastung für die Lehrkräfte wahrgenommen.

„A: [...] dass ich die dann gefordert habe, indem dass sie's den anderen dann erklären können. Also, das... die... das waren so meine Assistenten, die dann erklären mussten, weil... in der Üfa ist es... also ich habe die Erfahrung gemacht, in der Üfa ist es einfach so, ich kann mich ja nicht vierteln... fünfteln... sechsteln... keine Ahnung... [Lacht]... wie viele Teile ich sein sollte, und das waren eigentlich meine Stabsstellen.“ (105, 0:25:53)

Die SchülerInnen eigenständig an herausfordernden Aufgaben arbeiten zu lassen (z.B. das Arbeiten an noch nicht vertrauten Softwareprodukten) stellt eine weitere eingesetzte Methode der Begabtenförderung in der ÜFA dar.

Auch das Organisieren von Übungsfirmenmessen wird dazu genutzt, um Begabten dort Entfaltungsspielraum zu bieten.

„A: Man geht vielleicht zum Beispiel auf eine Übungsfirmenmesse. Das ist was Besonderes, oder? Wenn eine interessierte Gruppe (meistens sind das ein paar Einzelne) sagen, ja da wären wir eigentlich gerne dabei, oder? Da wollen wir das präsentieren, und wir haben eine Idee für die Gestaltung von unserem Messestand, und da schenken wir Cocktails aus, und sie sind Feuer und Flamme, fast nicht mehr zu bremsen, dann musst du mit denen logischerweise auf so eine Übungsfirmenmesse gehen, oder? Wo andere vielleicht sagen: ‚Ja, *muss* man da mitmachen?‘ Oder ‚Was wollen wir dort? Ist doch daheim auch schön!‘ [Lacht]. Wenn du die hast, dann kannst du daheimbleiben. Wenn man andere auch hat, die sagen ‚Super, da kommen wir mal nach Salzburg, gell, für ein paar Tage und lernen andere Leute kennen und probieren, unsere Barhocker zu verkaufen‘ oder was auch immer.“ (106, 0:38:06)

Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz

Auch in diesem Unterrichtsgegenstand werden Begabte als AssistentInnen der Lehrpersonen eingesetzt.

„A: Da ist zum Beispiel auch einer drinnen, der schon ein bisschen heraussticht, positiv. Der... macht dann halt öfters mal, ja, dass er vor der ganzen Klasse auch was macht oder vorzeigt. Statt mir eigentlich. Mit Unterstützung natürlich. Aber... ja, der steht dann eigentlich auch hin und wieder vorne und erklärt Sachen.“ (I09, 0:29:05)

Einige Lehrkräfte nutzen dieses Fach auch, um zu organisieren, dass SchülerInnen, die in gewissen Fächern eine Begabung aufweisen, anderen SchülerInnen auch außerhalb des Unterrichts Nachhilfe geben.

Case Studies

Wesentlicher Bestandteil dieses Gegenstandes ist es, dass SchülerInnen selbständig an Fallstudien arbeiten. In dieser Situation werden von einigen Lehrkräften gezielt Bearbeitungsgruppen gebildet, in denen begabte und weniger begabte Lernende gemischt werden, damit die Begabten bei auftretenden Schwierigkeiten den anderen Lernenden zur Seite stehen können.

Juniorfirma

In diesem Unterrichtsfach sind die SchülerInnen dazu aufgefordert, ein reales Unternehmen zu gründen und zu betreiben.

„A: Also, sie entscheiden als Gruppe, was sie gerne produzieren wollen oder was für Dienstleistungen sie anbieten wollen, und dann wird das eingeteilt in Rechnungswesen, Marketing, Verkauf, Einkauf, Funktion und so weiter. Die kriegen dann ihre Aufgaben zugeteilt und dann müssen sie das wirklich selber mehr oder weniger alles organisieren, oder?“ (I10, 0:09:15)

Diesem Prozess schreiben die Lehrkräfte ein hohes Potential für die Begabtenförderung zu, da hierbei selbständiges Arbeiten und kreative Entfaltung möglich sind. Die Begabten werden dabei als SchülerInnen beschrieben, die maßgeblich zum Erfolg der Juniorfirma beitragen.

„A: Die andere Firma, die wir haben, die machen Computerkurse für Senioren. [...] Es sind noch keine Kurse gewesen. Aber die ersten verwirrten Senioren haben mal gestern schon angerufen und wollten schon in den Kurs kommen, obwohl das erst nächste Woche anfängt. Da hat man schon so viele Anmeldungen, dass man in den Ferien hat müssen zwei Termine machen. Also, wohl. Das läuft. Zum Glück. Aber es braucht natürlich ein paar von solchen [zeigt auf die Begabten]. Also, die Kontakt aufnehmen mit anderen... hm... und

Briefe schreiben, und wenn man sagt ‚Ruf doch an den Herrn so und so‘, das dann auch tun.“ (106, 0:44:13)

Diplomarbeit

Einige Lehrpersonen geben an, dass auch die Diplomarbeit zur Begabtenförderung geeignet sei. Da im Zuge dieser von vielen SchülerInnen Praxisprojekte durchgeführt werden, sehen die PädagogInnen hier wiederum große Entfaltungsmöglichkeiten.

„A: [...] da habe ich eine gehabt, die war... hm... die Klassensprecherin war sie, und sie war im Weltcup-[Name der Sportart]. Da war die also Weltcup-Spitze, also bei den Allerbesten dabei. Mei. Die hat ihre... jetzt ist das von einem Training zum anderen gelaufen, von einem was weiß ich Wettbewerb zum anderen. Aber die war in der Schule alles Einser... und... ah! War so super. [...] [In ihrer Arbeit] da ist es gegangen um eine [Name der Sportart]-Halle in [Name der Stadt] möchten sie jetzt eine neue [Name der Sportart]-Halle bauen, [Name der Institution], hin und her. Und die ist dann auf... auf Zahlen gekommen... eine [Name der Sportart]-Halle, so sehr sie natürlich persönlich für eine [Name der Sportart]-Halle ist, und so sehr sie das begrüßen würde, aus wirtschaftlichen Gründen: Njet. Gell. Beinhart hat die das rausgeholt. Und das... bei der Jahreshauptversammlung vom [Name der Institution] in [Name der Stadt], wo... mit... vor 400 bis 500 Zuschauern. (103, 0:38:34)“

Fördermethoden allgemein

Von den Lehrkräften werden weitere Methoden beschrieben, wie sie Begabte fördern, die jedoch keinem bestimmten Unterrichtsfach zugeordnet werden können.

An der Handelsakademie setzen Lehrkräfte in unterschiedlichen Fächern COOL-Aufträge ein, die auch als Methode zur Begabtenförderung wahrgenommen werden. Immer wieder werden auch Gruppenarbeiten eingesetzt, oder auch Einzelarbeiten mit anderen Aufgabenstellungen für Begabte. Freiwillige Hausübungen finden an der Handelsakademie ebenfalls Anwendung, wobei die Lernenden selber entscheiden, ob und welche Hausübungen sie machen. Begabte können hierbei auch gänzlich darauf verzichten, sofern sie das Gefühl haben, dass kein Übungsbedarf mehr besteht.

Eingesetzt wird darüber hinaus die Methode, dass SchülerInnen über ein Thema, in dem sie sehr bewandert sind, ein Referat oder eine Exkursion vorbereiten.

„A: Oder, was ich auch gerne tu: Dass ich sage: ‚So, und *du* machst da in *diese* Richtung ein Referat. Wir können alle von dir lernen.‘ Da bin ich dann auch nicht... äh... so viel,

dass ich sage: ‚Du, ich weiß das nicht.‘ Gell. Wenn ich sehe, hey, das ist wirklich spitze, was der kann, dann... ‚Mach‘ du das!‘ Und da sind sie auch oft mit Begeisterung dabei. Und wenn nicht, dann ist es eh erledigt. Gell. Also... Oder: ‚Kannst du da hingehend eine Exkursion vorbereiten?‘ Gell. Da sind sie natürlich dann ganz genesselt drauf, wenn *sie* haben... oder einen Referenten geholt, gell, der ein spezielles Thema eben da behandelt hat. Das ist schon... da fällt mir kein Stein aus der Krone, dass ich sage: ‚Hey, du, ich weiß das nicht, wie ist das?‘ Dass ich ihm / der Schülerin, ich meine das ja immer neutral... eigentlich meine ich eh sogar eher... habe ich immer da gewisse Mädchen im Visier... dass die da irgendwas bringen... und ich ihnen vermittele: ‚Hey, ich habe jetzt auch was gelernt.‘ Gell. Das taugt ihnen natürlich gewaltig, gell, wenn so was ist.“ (I03, 0:52:42)

Verwendung findet bei manchen Lehrpersonen auch eine individuelle Bezugsnorm in der Benotung, so dass auch begabte Lernende nur dann eine gute Bewertung bekommen, wenn sie sich von ihrem individuellen Stand aus weiterentwickelt haben.

„A: [...] man gibt Aufgabenstellungen, und das Individuelle an dem ist, dass man sich von dem einen Schüler mehr erwartet, der aus einem höheren... von einem höheren Level startet, und vom anderen Schüler weniger als Ergebnis erwartet, aber trotzdem beide ihre Lernfortschritte machen in ihrem individuellen Maß. [...] Und Leute, die mehr Ressourcen haben, schaffen mehr, und Leute, die weniger Ressourcen haben, schaffen weniger, und haben aber von der Beurteilung her bei mir jetzt nicht das... das habe ich... da sage ich schon, das ist mir genug für den, aber beim anderen ist es mir nicht genug.“ (I13, 0:07:17)
Das Modulsystem der neuen Oberstufe wird auch als Möglichkeit der Begabtenförderung eingesetzt, indem Begabte Modulprüfungen vorziehen und dann das jeweilige Fach nicht mehr besuchen müssen.

Generell ist jedoch anzumerken, dass von einigen Lehrkräften sehr wenig individuelle Förderung und somit auch Begabtenförderung durchgeführt wird. Individuelle Förderung wird oft als unvorteilhaft angesehen.

„F: Was sind so ganz allgemein deine Erfahrungen mit dem Thema ‚individuelle Förderung‘ von Schülern und Schülerinnen?“

A: Habe ich eigentlich selber nicht so viel Erfahrung gemacht. Ich tu am liebsten... tu ich frontal unterrichten, weil ich einfach der Meinung bin, dass das am sinnvollsten und am effizientesten ist. Für die Nachhaltigkeit. Dass ein Schüler was auf Dauer auch nach Möglichkeit behalten können sollte.“ (I04, 0:04:38)

„A: Da hast du eigentlich gar keine Möglichkeit einzuschreiten. Bist als Lehrer in einer eher passiven Rolle. Und denkst dir auch: Eigentlich könnte ich in der Zeit vielleicht mehr Stoff machen als wenn nur der Auftrag gemacht wird. Das ist ein bisschen... ja, die Schüler sehen es eben auch... nicht so perfekt.“ (I14, 0:09:53)

3.4.1.2.1 Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse

Betrachtet man die in den Interviews beschriebenen Fördermethoden, so ist festzuhalten, dass die Lehrkräfte vor allem Differenzierung im Unterricht sowie bei der Notengebung durchführen, dieser Befund deckt sich mit der Untersuchung, die Aff u.a. (2005) in der Schumpeter-Handelsakademie (einer HAK für begabte Lernende) durchgeführt haben. Aff und MitarbeiterInnen beschreiben dort vier Differenzierungstypen (vgl. 2005, S. 37):

Typ 1: Differenzierung im Rahmen von Projekten und offenem Lernen

Im Rahmen von Projekten und offenem Lernen können sich SchülerInnen die Aufgaben entweder selbst aussuchen oder die Lehrperson teilt die Aufgaben den SchülerInnen zu.

Typ 2: Differenzierung im Rahmen von Fallstudien sowie Gruppen- und Partnerarbeiten

Hier wird differenziert, indem SchülerInnengruppen entweder gezielt homogen oder gezielt inhomogen zusammengesetzt werden. Bei homogenen Gruppen erhält die Gruppierung, in der vor allem die Begabten zusammengefasst werden, schwierigere Aufgaben. Bei inhomogenen Gruppen werden Begabte als TutorInnen eingesetzt.

Typ 3: Differenzierung im Rahmen des Frontalunterrichts, hier insbesondere im Rahmen des Lehrer-Schüler-Gesprächs

Im Rahmen des Lehrer-Schüler-Gesprächs wird durch Gesprächslenkung die Art der Fragen, die den SchülerInnen gestellt werden, an die Begabungslage der SchülerInnen angepasst (schwierigere und leichtere Fragen, schlussfolgernd, wiederholend etc.) sowie selbstwertsteigerndes Feedback auf die Antworten gegeben. Es können auch einzelne Begabte dazu aufgefordert werden, ihre Informiertheit (z.B. in Form eines Referates) der ganzen Klasse zugute kommen zu lassen.

Typ 4: Differenzierung im Vor- und Nachgang zu Schularbeiten, Tests etc.

Hier erfolgt die Differenzierung, indem vor den Schularbeiten weniger begabte SchülerInnen besondere Übungsaufgaben erhalten. Andererseits findet nach der Testsituation eine Konsolidierungsphase statt, in der Defizite noch einmal gezielt bearbeitet werden können. SchülerInnen, bei denen hierzu kein Bedarf besteht, erhalten währenddessen Zusatzaufgaben.

Wie aus den Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln hervorgeht, ähneln sich die angewandten Differenzierungsmethoden in der hier vorliegenden Untersuchung und der von Aff u. a. (2005) sehr stark. Unterschiede bestehen jedoch in folgenden Punkten:

- ad Typ 1: Im Rahmen von Projekten und offenem Lernen wird in der hier vorliegenden Untersuchung von den Lehrkräften beschrieben, dass sie die Aufgaben den SchülerInnen zuteilen, dass also die Option der selbstgewählten Aufgaben nicht offensteht.
- ad Typ 4: Eine Konsolidierungsphase nach Testsituationen, wie sie von Aff und seinen MitarbeiterInnen beobachtet werden konnte, wurde in der hier vorliegenden Untersuchung nicht beschrieben.

Differenzierungsmethoden, die in der vorliegenden Untersuchung von den Lehrkräften geschildert wurden, sich jedoch nicht in den vier Typen gemäß Aff u. a. wiederfinden, betreffen die Akzelerationsmöglichkeiten im Unterricht:

Es werden zwar auch bei Aff u. a. vertiefte Aufgabenstellungen für Begabte beschrieben, jedoch lediglich aus dem jeweiligen Stoffgebiet. Von den Lehrkräften der hier vorliegenden Untersuchung wird jedoch auch die Methode angewandt, dass SchülerInnen bereits vorarbeiten dürfen, also Aufgaben aus nachfolgenden Gebieten bearbeiten können.

Eine weitere Methode, die bei Aff u.a. nicht beschrieben ist, da sie im Jahr 2005 institutionell noch nicht existierte, ist die Akzeleration durch das Vorziehen von Modulprüfungen in der ‚Neuen Oberstufe‘.

In Bezug auf die Benotung der SchülerInnen konnten Aff u. a. (vgl. 2005, S. 38) beobachten, dass von einigen Lehrkräften ein Beurteilungsschema eingesetzt wird, bei dem zu einem Fundamentum ein Additum hinzugefügt wird, und zwar entweder in der Form von ‚harten Nüssen‘ oder von Bonuspunkten. ‚Harte Nüsse‘ zeichnen sich dadurch aus, dass eine Zusatzaufgabe schwieriger als die anderen ist und den Schritt zum ‚Sehr gut‘ ausmacht, Bonuspunkte lassen sich durch das Lösen von Zusatzaufgaben erwerben, die dann Punkteabzüge durch Fehler kompensieren oder die Jahresgesamtnote verbessern können. Beide Elemente finden sich auch in der hier vorliegenden Untersuchung wieder.

Somit kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Fördermethoden in der von Aff u. a. im Jahr 2005 durchgeführten Untersuchung und der hier vorliegenden im Jahr 2017 durchgeführten Studie fast deckungsgleich sind. Somit kann also davon ausgegangen werden, dass sich die Fördermethoden an Handelsakademien in den letzten 12 Jahren nicht wesentlich verändert haben.

Zu betonen ist auch, dass die Lehrpersonen zwar die oben aufgezeigten Methoden anwenden, jedoch unsystematisch sowie oft nur kurz oder selten.

„A: [...] natürlich sind das nur minutenweise Geschichten. Gell. Also, viel mehr ist nicht möglich. Das ist individuelle Betreuung für mich. Mehr kann man nicht leisten, denke ich.“ (I13, 0:10:12)

In keiner der acht Schulen, an denen Interviews durchgeführt wurden, ist Begabtenförderung in den wirtschaftspädagogischen Fächern institutionell verankert, nirgendwo an den untersuchten Schulen besteht ein gemeinsames Verständnis hinsichtlich des Begriffs Begabung, es wird auch kein Begabungsmodell zu Grunde gelegt. Zudem geben die Lehrkräfte an, nur sehr wenig Wissen über Begabungen und Begabtenförderung sowie individuelle Förderung im Allgemeinen zu besitzen.

„A: Aber *im* Unterricht, glaube ich, passiert das sehr, sehr selten. Und ich meine, wenn’s wirklich passiert, also ich weiß nicht wie... würde mich interessieren... ja... ob’s da wirklich so Leute gibt, die da so Spezialisten sind, was das betrifft.“ (I02, 0:54:41)

„A: [Denkt nach] Ja, ich tue mir noch schwer mit der Förderung, also was da konkret so im Unterricht... [...] Was da genau gemeint ist. Ja.“ (I07, 0:34:30)

„F: Also du meinst jetzt eine IQ-Grenze?

A: Ungefähr. Ja. Ich kenne mich nicht aus.“ (I10, 0:50:31)

3.4.1.3 Spezifika der Begabtenförderung an der Handelsakademie aus Sicht der Lehrkräfte

Im folgenden Kapitel soll dargestellt werden, in welcher Art der Schultyp und die spätere Berufstätigkeit der SchülerInnen die Lehrpersonen in Bezug auf die Begabtenförderung beeinflussen. Denn gerade im berufsbildenden Schulwesen ist die Nähe zum Wirtschaftssystem für die Lehrkräfte spürbar (vgl. Lempert, 2010, S. 20), inwieweit dies Einfluss auf die Begabtenförderung hat, soll nachfolgend beleuchtet werden.

Wie in Kapitel 2.2.2 dargestellt, ist Begabtenförderung mit Blick auf die Arbeits- und Berufswelt zu gestalten. Es ist anzumerken, dass dieser Blick auf die zukünftige Berufstätigkeit der SchülerInnen die Lehrpersonen in Bezug auf die Begabtenförderung beeinflusst. Generell lässt sich feststellen, dass die Lehrpersonen bei der Gestaltung des Unterrichts gerade auf jene Teilbereiche besonderen Wert legen, denen sie eine hohe Relevanz für die spätere Berufstätigkeit der SchülerInnen zuschreiben.

„A: [...] es gibt so Dinge, wo ich mir denke, das werden sie dann sicher brauchen; da stecke ich ein bisschen mehr Energie rein, weil ich mir denke, na, wenn die rausgehen, die müssen das können.“ (I10, 1:01:39)

Dieser Aspekt ist jedoch nicht spezifisch auf die Förderung der Begabten bezogen. Nachfolgend sollen nun die Einflüsse auf die Begabtenförderung beschrieben werden.

Einige Lehrpersonen sehen es als relevant an, dass an einer berufsbildenden höheren Schule wie der Handelsakademie Begabte in besonderem Maße gefördert werden (siehe Kapitel 3.4.2.1).

Aber auch die Möglichkeit des direkten Berufseinstiegs nach dem Absolvieren der Matura wird als Grund angesehen, warum Begabte an der Handelsakademie besonders gefördert werden sollten.

„A: Also am Gymnasium gehen eh die meisten eigentlich studieren, oder sehr viele. Und... die bekommen halt dann... die begabten Schüler vom Gymnasium bekommen eigentlich an der Uni die Möglichkeit, sich selbst... also die großen Potentiale, die sie haben, auszuschöpfen, weil sie halt zwei Studien machen können oder drei oder was auch immer. An der HAK hingegen gehen danach vielleicht einige besonders fähige Schüler gleich arbeiten. Und wurden aber eigentlich noch nie besonders gefördert.“ (I09, 0:46:59)

Andere Lehrkräften wiederum beschreiben, sie würden sich verpflichtet fühlen, vor allem die als weniger fähig wahrgenommenen SchülerInnen bestmöglich zu fördern, denn die begabten Lernenden seien ja gerade die, die dann noch studieren gehen würden, und die könnten sich ja dann dort an der Universität entfalten. Es wird also hier nicht die Schule als die Institution angesehen, die bei der Begabtenförderung eine Schlüsselrolle spielt, sondern die Universität.

Ein anderes Argument gegen die Förderung der Begabten ist jenes, dass es auch im Sinne der Firmen sei, vor allem die weniger fähigen Lernenden zu fördern.

„A: Ich glaube, das ist auch das, was die Firmen wollen. [...] die Firmen, die brauchen ja mehr als 20 Prozent der Absolventen, die sie einstellen.“ (I02, 0:41:38)

Andere Lehrpersonen wiederum sehen gerade im Hinblick auf die Bedürfnisse der Unternehmen die Begabtenförderung im Fokus, denn die Unternehmen wollen schließlich, dass „möglichst vernünftige (in Führungszeichen) Absolventen“ (I04, 1:10:10) auf dem Markt verfügbar sind.

In der Literatur findet sich wiederholt die Aussage, dass schulische Begabtenförderung ein Anliegen der Wirtschafts- und Arbeitswelt sei (vgl. z.B. Weilguny & Rosner, 2012, S. 214). Dieser Feststellung stimmt somit nur ein Teil der interviewten Lehrkräfte zu. Ein anderer Teil nimmt nämlich gerade die Förderung der weniger Fähigen als Hauptanliegen der Unternehmen wahr.

Die Handelsakademie wird von einigen Lehrpersonen als Schule wahrgenommen, die gute Fördermöglichkeiten für Begabte bietet, auch weil hier kreative Entfaltungsmöglichkeiten für die Lernenden gerade im den Gegenständen des wirtschaftspädagogischen Fächerkanons bestehen. Andere Lehrkräfte wiederum sind der Ansicht, dass dieser Schultyp gerade für Begabte wenig Fördermöglichkeiten bietet.

„A: Ich glaube aber nicht, dass es da was gibt, was berufsbildende Schulen für besonders fähige Schüler/Schülerinnen anbieten können.“ (I09, 0:44:49)

Es ist also anzumerken, dass von einigen Lehrpersonen die besonderen Möglichkeiten, die eine berufsbildende höhere Schule zur Begabtenförderung bietet (siehe Kapitel 2.2.2) sehr wohl wahrgenommen werden, jedoch einige Lehrkräfte diese Chancen nicht erkennen. In Kapitel 4.3.2 soll daher dargestellt werden, wie solche Chancen zur Begabtenförderung in berufsbildenden höheren Schulen bei Fortbildungen der Lehrkräfte aufgezeigt werden können.

3.4.1.4 Begabtenförderung und das Knappheitsdilemma aus Sicht der Lehrkräfte

In den Interviews beschreiben die Lehrkräfte durchgängig, dass es ein Knappheitsdilemma in Bezug auf die individuelle Förderung der SchülerInnen gebe.

„A: Meine Erfahrung? Hm... [Lacht]... extrem schwer. [Lacht] Also, die individuelle Förderung finde ich extrem schwer. Ich habe es jetzt... letztes Jahr habe ich eine HAK-Klasse gehabt, die war in OMAI, da waren einfach fünf drin, die waren viel besser als der Rest. Und [ich] habe dann versucht, da nebenher ein Projekt für die zu machen, damit die quasi da ein bisschen mehr noch lernen. Das geht sich... das ist... aber... für mich war das unmöglich, das durchzuführen. Einfach weil sie dann so viel... die doch wieder Unterstützung gebraucht hätten beim neuen Projekt. Und ich habe einfach zu wenig Zeit gehabt, dass ich das wirklich... also, ich habe fast keine Zeit gehabt zum sie überhaupt anmelden bei dem... ich rede von einem Blog. Also, ich wollte halt einen Blog machen. Ich habe fast keine Zeit gehabt, um die anzumelden, dass das alles wirklich funktioniert. Sie haben dann immer wieder gefragt, also sie hätten es gerne gemacht. Ich stelle fest, wenn man ihnen was macht... wenn man sie was machen lässt, nur einzelne, die mögen das irre gern. Ähm... aber... fast keine Zeit. Als Lehrperson. Also im Unterricht.“ (I10, 0:04:18)

Sie alle nehmen ihre eigenen Förderressourcen als ein Gut wahr, dass nur in einem gewissen Maß zur Verfügung steht und bei dem entschieden werden muss, wer wie viel davon bekommen soll. Dieser Befund deckt sich somit mit Erkenntnissen aus Studien, die im Primarschulbereich durchgeführt wurden (Bloch, 2014; Solzbacher u. a., 2012), wo von den Lehrkräften Förderung ebenso als ein knappes Gut beschrieben wurde.

Dass diese Knappheit der Förderressourcen als ein großes Dilemma empfunden wird geht aus den Interviews mit den Lehrkräften prägnant hervor.

„A: Aber ja, aber wenn ich ehrlich bin, ich habe auch nicht mal in der Üfa die Zeit, weil eigentlich sollte man ja da die, die man fördern kann, sollte man ja, was weiß ich, da könnte ich plötzlich Controlling mit denen machen oder Kostenrechnung oder so Zeug. Aber halt nur mit drei oder vier. Und eigentlich solltest du den anderen... die stehen da und wissen nicht mal, was weiß ich, was sie jetzt mit der Rechnung machen sollen, die sie grade in der Hand haben. Und das ist natürlich extrem. Dann gibt es halt Abteilungen, die brauchen mehr... überhaupt mehr Zuwendung, wie das Rechnungswesen, oder? Da muss man sowieso mehr Zeit investieren, und... und es fällt *da* schon schwer.“ (I02, 0:45:20)

Welche Abwägungsvorgänge aus berufsmoralischer Sicht die Lehrkräfte aufgrund der Dilemmasituation durchführen, um zu entscheiden, wer wie viel Förderung erhalten soll, wird in Kapitel 3.4.2 dargestellt werden.

3.4.1.5 Begabte Personen und Begabungsbegriff aus Sicht der Lehrkräfte

Wie bereits im Kapitel 3.4.1.1 dargestellt, weisen die interviewten Lehrkräfte ein sehr breites Begabungsverständnis auf, in dem sie durchschnittlich 22% der SchülerInnen als begabt bezeichnen. Welche Eigenschaften bzw. Charakteristika begabte SchülerInnen aus Sicht der Lehrkräfte konkret aufweisen, soll im Folgenden dargestellt werden.

Laut den Aussagen der interviewten Lehrkräfte zeichnen sich begabte SchülerInnen vor allem durch eine sehr hohe Motivation, ihre Zielstrebigkeit und ihr großes Interesse aus. Diese drei Charakteristika dominieren und werden von den Lehrkräften am häufigsten genannt.

„A: Ja... die sind auf jeden Fall interessiert, oder? Die lesen auch die Zeitung. Die fragen jetzt [Sachen], wo du jetzt vielleicht selber baff bist im Moment.“ (I06, 0:35:10)

„A: Die besonders fähigen Schüler sind für mich schon die Schüler, die schnell zu begeistern sind für ein Thema, die schnell wegkommen vom Start, also die... die gleich Begeisterung für ein Thema zeigen, die gleich mehr wissen wollen über ein Thema.“ (I11, 0:39:30)

„A: Gipfelsieg. Ja? Dass man das Ziel erreicht hat. Man hat ein Ziel gehabt. Ich glaube viele, die vielleicht in dem unteren Teil sind, die haben vielleicht gar kein Ziel. Und kein richtiges Ziel. Was sie als Schüler haben. Die hingegen [zeigt auf die Begabten], die haben sehr wohl Ziele.“ (I04, 1:01:26)

In den Interviews werden die begabten SchülerInnen auch als intelligent bezeichnet, aber in weit geringerem Ausmaß als hinsichtlich der Merkmale Motivation, Zielstrebigkeit und Interesse, die oben dargestellt wurden.

Die Beschreibungen der interviewten Lehrkräfte in Bezug auf Begabte im Klassengefüge bzw. aus sozialer Sicht sind als bipolar zu bezeichnen. Einerseits wird betont, dass Begabte sehr kollegial oder auch sozial stark eingebunden sein können, andererseits werden begabte SchülerInnen auch als Außenseiter oder als sozial problematische Charaktere beschrieben.

„A: Ja, zielorientiert, gell... äh... sozial... entweder total sozial integriert... oder aber auch... wenn man andere vor Augen hat... oft eher sozial isoliert manche.“ (I08, 0:34:58)

„A: Weil eben es gibt wirklich sehr... hm... egoistische... begabte, besonders fähige Schüler. Aber es gibt auch sehr gut sozialisierte Fähige. Wo ich sage, die sind auch sehr kumpelhaft [...]“ (I13, 0:42:54)

Begabte SchülerInnen werden von einigen interviewten Lehrkräften als fordernd wahrgenommen.

„A: Die fordern jetzt... die wollen Exkursionen machen, die... die wollen mit SAP jetzt zu tun haben, weil sie gehört haben, dass man das braucht, oder?“ (I06, 0:35:12)

„A: [...] besonders fähigere Schüler, die fordern ein.“ (I13, 0:27:34)

Auch dass es sich bei Begabten um außergewöhnliche SchülerInnen handelt, wird in den Interviews mit den Lehrpersonen wiederholt genannt.

„A: Es gibt welche, die stehen direkt über den Dingen. Die haben komplett begriffen, wie das läuft und um was es geht. Gell. Und die greifen was an, und das passt, das hat Hand und Fuß.“ (I03, 0:57:09)

„A: Weil... der sich aus der Masse heraushebt und... hm... ja... etwas erreicht... zielstrebig.“ (I03, 0:43:17)

„A: Außergewöhnliche Schüler.“ (T03, 1:10:20)

Einige Lehrpersonen geben an, dass Begabte vornehmlich auch vom Elternhaus bzw. Umfeld intensiv gefördert werden.

„A: Ähm... hm... meistens ist es... sind es sehr gut geförderte Kinder von zu Hause aus. Also sehr, sehr... ähm... intensiv betreute, geförderte Kinder, von kleinst auf, wo einfach alle Möglichkeiten denen zur Verfügung gestellt wurden, die es so gibt, wo man einfach sagt, da ist viel passiert, da haben die Eltern sehr viel Wert auf Bildung gelegt.“ (I13, 0:35:32)

„A: Und (muss nicht immer sein, aber meistens ist es schon)... da ist stabiles Umfeld. ‚Stabil‘ muss ich jetzt sagen, nicht... ‚heil‘ kann man jetzt nicht sagen. Aber stabiles Umfeld, was auch Dings ist... wo... wo auch schon wer dahinter ist“ (I08, 0:35:00)

Es werden jedoch nicht nur Faktoren der Umwelt betont, sondern auch ein genetischer Einfluss auf die Begabung.

„A: [...] dass sie einfach so ein gutes Elternhaus haben und so eine grund... genetische, kognitive Disposition, dass sie sich halt einfach leicht tun, oder, und das gepaart mit tollem Elternhaus“ (I01, 0:51:51)

„A: Und das heißt schon, dass das Wissen irgendwie anders... also, dass das Gehirn anders arbeitet, weil die wissen etwas, was eigentlich nicht so leicht zu erkennen ist. Gell. Das sind die Begabten. Ja.“ (I14, 0:43:39)

Bipolar beschrieben wird von den Lehrkräften Anstrengung, die von Begabten aufgewendet werden muss, um exzellente Ergebnisse zu erreichen. Einige Lehrkräfte betonen, dass auch von begabten Lernenden dazu harte Arbeit nötig ist, andere PädagogInnen wiederum sind der Auffassung, dass Begabten dazu sehr wenig abgefordert wird.

„A: Wo einfach das Streben haben, weiter zu kommen und irgendwann mal an einem schönen Punkt oben zu sein. Und aber das auch verbunden ist mit Fleiß, dass man da hinauf kommt, und nicht nur Fähigkeit... also wirklich auch Schwitzen damit verbunden ist.“ (I01, 0:59:18)

„A: Und der eine, der sich halt relativ locker in der Mitte... hm... na... da noch mitschwimmt im Unterricht und das, ja, ganz amüsiert zur Kenntnis nimmt, das Ganze.“ (I02, 0:34:24)
Einige Lehrkräfte nehmen Begabte als Personen wahr, die auch im außerschulischen Bereich aktiv und engagiert sind.

„A: [...] da habe ich eine gehabt, die war... hm... die Klassensprecherin war sie, und sie war im Weltcup-[Name der Sportart]. Das war die also Weltcup-Spitze, also bei den Allerbesten dabei. Mei. Die hat ihre... jetzt ist das von einem Training zum anderen gelaufen, von einem was weiß ich Wettbewerb zum anderen.“ (I03, 0:38:30)

„A: Und was auch häufig ist: Die haben nebenbei noch viel zu tun. Die betreiben einen Sport oder haben ihre Vereine.“ (I08, 0:35:01)

Von den Lehrkräften wird hervorgehoben, dass Begabte zwar meist sehr gute Noten haben, jedoch durchaus auch Ausnahmen bestehen.

„F: Das heißt also, es muss nicht unbedingt Einserkandidaten sein sondern...

A: Überhaupt nicht. Überhaupt nicht.“ (108, 0:30:03)

„A: [...] also, ich meine, man sieht es an den Noten. Aber das ist so eine einfache Geschichte, wo ich glaube, das sieht man nicht immer.“ (105, 0:38:58)

Ein weiteres bipolares Element in Bezug auf Begabte liegt aus Sicht der Lehrpersonen im Fleißniveau der Begabten. Einerseits wird ein ausgeprägtes Maß an Fleiß beschrieben, andererseits wird Faulheit betont.

„A: Ähm... es gibt besonders Begabte, wo schon auch sehr fleißig sind. Also wo ich denke und weiß, dass die auch zu Hause viel lernen und auch am Wochenende lernen. Und deswegen auch sehr erfolgreich sind. Es gibt aber auch Begabte, wo ich mir denke, der könnte noch... noch mehr erreichen, wenn er... wenn er fleißig wäre. Also, da sehe ich schon stark, der ist einfach intelligent. Obwohl der im Unterricht zum Beispiel schwätzt und keine Hausübung macht. Der hat es einfach verstanden. Der... ja... genau... Also für mich gibt es eigentlich... die zwei Gruppen, der wahnsinnig intelligente, wo zu Hause nix macht. Und es gibt den wahnsinnig Intelligenten, der auch zu Hause fleißig ist und übt und lernt.“ (111, 0:41:10)

„A: Der war glaube ich überhaupt der intelligenteste, und gleichzeitig der faulste Schüler. Der faulste. Den ich überhaupt hatte. Oder? Der war halt immer nur grad so durchgekommen, ja. Also maximal, was weiß ich, lass mir am Telefon was erklären von der Mitschülerin, gut, und schreib' halt einen Vierer oder halt... dass man noch durchkommt. Ja? Und dann gibt's natürlich solche, die waren zwar schon auch intelligent, plus fleißig... das hatten wir auch.“ (102, 0:29:28)

Abschließend soll nun noch darauf eingegangen werden, inwieweit die Begriffe ‚besonders fähig‘ und ‚begabt‘ in den Augen der Lehrkräfte das gleiche Konstrukt meinen. Der Begriff ‚besonders fähig‘ wurde in der Einstiegsphase des Interviews benutzt und ist angelehnt an Gagné (2010; 2005; 2000), der begabte Personen als besonders fähige Personen bezeichnet. Der Begriff ‚begabt‘ wurde vorerst vermieden, da dieser als ideologisch überfrachtet und als mit Vorurteilen behaftet betrachtet wird (vgl. Bergold, 2013, S. 529; vgl. Boedecker & Fritz, 2002; vgl. Treffinger, 2009). Es wurde dabei nicht von der Autorin dieses Buches vorgegeben, was unter ‚besonders fähigen‘ oder ‚weniger fähigen‘ SchülerInnen zu verstehen sei, sondern dies wurde, gemäß der konstruktivistischen Situierung dieser Forschungsarbeit, von den Lehrkräften mit Bedeutung befüllt und im Laufe des Interviews wurde auf diese Bedeutungskonstruktion zugegriffen. Der Begabungsbegriff wurde am Anfang des Interviews also

nicht benutzt und erst im Laufe des Interviews, wenn die Lehrkräfte nicht ohnehin von sich aus den Begabungsbegriff verwendeten, gefragt, ob auch der Begriff ‚begabt‘ passend sei, um abzuklären, ob die Begriffe ‚besonders fähig‘ und ‚begabt‘ für die Lehrpersonen synonym sind.

Einige Lehrpersonen benutzen, wie bereits angedeutet, von sich aus den Begriff begabt, um von besonders fähigen SchülerInnen zu sprechen. Die meisten anderen Lehrkräfte geben bei Nachfrage an, dass für sie die Begriffe ‚begabt‘ und ‚besonders fähig‘ Synonyme sind. Jedoch gibt es auch Lehrpersonen, die eine nuancierte Unterscheidung zwischen diesen beiden Begriffen treffen.

Eine Lehrperson gibt an, dass in ihren Augen jemand nur dann begabt ist, wenn diese Person auch Interesse und Motivation zeigt. Zwei Lehrkräfte verweisen darauf, dass begabt im schulischen Bereich nicht unbedingt auch begabt in anderen Bereichen des Lebens heißen muss. Zwei Lehrkräfte betonen spontan (also ohne dementsprechende Frage im Interview), dass sie zwischen begabt und hochbegabt unterscheiden.

„A: Hm... hochbegabt wäre ja wirklich, wo man... wo man einen IQ-Test gemacht hat und sagt, der hat speziell in dieser Disziplin besonders überdurchschnittliche Fähigkeiten. Während ‚begabt‘ kann man auch mit einer... blöd gesagt kann man mit einem normalen IQ auch haben“ (I10, 0:50:30)

„A: [...] ich habe mal eine Schülerin betreut, Diplomarbeit betreut auch... oder damals war es das Projekt Abschlussarbeit... ähm... ja höchst begabt in Sprachen, in Rechnungswesen, in Betriebswirtschaft, in allen Fächern, wo es gut zu lernen gegangen ist. Sozial eigentlich untragbar. Es war keine Teamarbeit möglich. Es war auch so, dass die Schülerin es verweigert hat, sich Hausschuhe anzuziehen. Also, auch solche Dinge haben für die Schülerin einfach keine Rolle gespielt, und damit war eigentlich schon auch so für mich der Begriff ‚hochbegabt‘ ist da einfach überzogen, weil hochbegabt heißt für mich einfach in allen Bereichen des Lebens sehr versiert. Und... und... ja... auch wenn ich in manchen Fächern dann Bomben-Einser und viel zu wenig lern... hm... das reicht mir dann nicht.“ (I13, 0:33:02)

3.4.1.6 Mitentscheidung oder Alleinentscheidung?

Wie in Kapitel 2.5 bereits dargestellt betont Oser (1998), dass Entscheidungen in antagonistischen Situationen, also z.B. wem wie viel Förderung in einer Klasse zugeteilt wird, nicht von der Lehrperson allein gelöst werden sollten, sondern im Idealfall das Gespräch mit den beteiligten Personen zu suchen ist und diese in die Entscheidung einzubeziehen sind. Oser stellt jedoch auch fest, dass dies meist nicht geschieht.

Diese Tendenz ist ebenfalls in der hier vorliegenden Untersuchung deutlich zu beobachten. Fast alle Lehrkräfte geben an, dass sie die Entscheidung, wem sie wie viele Förderressourcen zuteilen, alleine treffen und diese Entscheidung auch nicht mit den SchülerInnen oder anderen Personen, z.B. im KollegInnenkreis, diskutieren.

„A: Das diskutiere ich nicht, nein.“ (I12, 0:28:53)

„A: Es ist nie in der Schule gesprochen worden, wie soll man damit umgehen. Auch von der Obrigkeit her.“ (T03, 0:37:10)

Einige wenige Lehrkräfte sagen, dass Sie hin und wieder mit KollegInnen darüber diskutieren, wie man Begabte fördern könnte, jedoch auch diese Lehrkräfte diskutieren die Allokation von Förderressourcen nicht mit den SchülerInnen.

„A: Ich habe mit einem Kollegen auch schon... wir probieren's dann so über Freifächer, Zusatzzertifikate oder so irgendwie hineinzubringen. Was ihnen schon auch ein bisschen Energie bringt.“ (I05, 0:14:20)

„A: Ja, also die Schüler glaube ich nicht, dass die da mitentscheiden. Vielleicht berät man bestimmte Sachen mal mit den Kollegen.“ (I06, 0:26:45)

Auch aus Sicht der Paternalismusdebatte sind, wie bereits in Kapitel 2.5.1.1.3 dargestellt, begabte Lernende in die Entscheidung, wie sie gefördert werden, mit einzubeziehen, und dies umso mehr, je älter die SchülerInnen sind (vgl. Caraisco, 2007, S. 255; vgl. Fowler, 2014; vgl. Roeper, 1997, S. 166; vgl. Schenz, 2014, S. 184). Die Ergebnisse der hier durchgeführten Untersuchung weisen jedoch darauf hin, dass dies von den interviewten Lehrkräften nicht praktiziert wird.

3.4.1.7 Einfluss der Forschung auf das Feld

Durch die Durchführung der hier dargelegten Forschungsarbeit wurde das Feld, in dem diese durchgeführt wurde, beeinflusst, wie in Kapitel 3.1 bereits betont. Aus Transparenzgründen soll hier dargestellt werden, wo von der Autorin ein solcher Einfluss auf das Feld beobachtet werden konnte.

Eine Lehrkraft gibt an, dass sie im Interview Informationen zur Begabtenförderung erhalten hat, über die sie vorher nicht verfügte.

„F: Okay. Ja. Herzlichen Dank von meiner Seite waren das jetzt alle Fragen. – Aber jetzt wollte ich dich noch fragen: Gibt's irgendwas, was man zu dem Thema einfach unbedingt

noch dazusagen sollte, was ich vielleicht jetzt gar nicht gefragt habe, wo du sagst, das wäre einfach wichtig, dass man das noch dazusagt?

A: Dazusagt. Na ja. Ich meine, interessant wäre die gesetzliche Lage hinsichtlich Klassenüberspringen oder so. Das weiß ich nicht, wie das genau ist. Oder ist das nur an Volks- und Hauptschulen möglich?

F: Nein, das ist auch an der HAK.

[...]

A: Das wäre vielleicht noch interessant... so eine Frage, was man davon hält, wenn jetzt jemand eine Klasse überspringt.

F: Was hältst du davon?

A: Ja... hm... dadurch dass ich es jetzt erst erfahren ist, dass das überhaupt möglich ist... ja... eigentlich... halt ich es für eine gute Idee.“ (I09, 0:49:01)

Bei einer anderen Lehrperson ist ein Einfluss erkennbar, den ein im Interview ausgewähltes Bild (graphic elicitation) ausgelöst hat.

„A: Mein Lieblingsbild. Das muss ich mir fast fotografieren und da hinhängen. [Lacht] Darf ich, oder?

F: Natürlich.

A: Kann ich gleich zur Konferenz verwenden. So.“ (I02, 0:46:26)

Weitere Einflüsse konnten von der Autorin nicht unmittelbar beobachtet werden, es ist jedoch davon auszugehen, dass aufgrund der durchgeführten Interviews im Feld weitere Veränderungen stattgefunden haben. Denkbar wäre z.B. im Nachgang der Interviews eine Diskussion des Themas Begabtenförderung im KollegInnenkreis.

3.4.2 Professionsmoralische Begründungen der Lehrkräfte

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse zum nachfolgenden Teil der Forschungsfrage betrachtet werden: Wie begründen Lehrkräfte des wirtschaftlichen Unterrichts an berufsbildenden kaufmännischen Schulen aus professionsmoralischer Sicht das Maß an Förderung, das sie begabten Lernenden zuteilen?

Dabei haben sich bei Durchsicht des Materials fünf Typen an Lehrpersonen herauskristallisiert, deren Förderung und moralische Begründung dafür sich jeweils unterscheiden. Diese fünf Lehrpersonentypen werden im Folgenden dargestellt, und zwar geordnet nach dem Fördermaß, beginnend bei einem besonders hohen Maß an Förderung für Begabte:

Typ A) Meritokratie mit leisen Zweifeln

Typ B) Balancierte Meritokratie

Typ C) Egalisierung aber Begabtenförderung als unerfüllbarer Wunsch

Typ D) Balancierte Egalisierung

Typ E) Egalisierung ohne Zweifel

Eine detaillierte Darstellung der fünf Typen, deren Fördermaßzuteilung sowie die professionsmoralischen Begründungen der Lehrkräfte für eben jene finden sich in den nachfolgenden Unterkapiteln.

3.4.2.1 Typ A: Meritokratie mit leisen Zweifeln

Der Typ „Meritokratie mit leisen Zweifeln“ ist dadurch gekennzeichnet, dass er den als begabt wahrgenommenen Lernenden ein sehr hohes Maß an Förderung zuteilt, den anderen SchülerInnen dagegen ein geringes, diese Strategie jedoch leise Zweifel hervorruft.

Hauptargument für diese Form der Ressourcenallokation besteht im Gerechtigkeitsprinzip der Meritokratie, also der Zuteilung nach fähigkeitszentrierten Leistungsunterschieden, dem sogenannten Leistungsprinzip. Die Lehrpersonen des Typs A sehen dieses Prinzip als das angemessenste für eine berufsbildende höhere Schule an.

„A: [...] die Leistung zählt, Leistungsgedanke... äh... dann ist das für mich passend.“ (T03, 0:35:34)

„A: Weil, mein Zugang war immer: Wenn ich... die [zeigt auf die Begabten] haben das Anrecht, meine beste Ding zu kriegen.“ (T03, 0:22:56)

„A: Die sind im Fokus. So mache ich Schularbeiten, so bereite ich meinen Unterricht vor.“ (T03, 0:24:06)

Lehrpersonen dieses Typs zeichnen sich auch dadurch aus, dass bei der Leistungsbeurteilung dieser meritokratische Gedanke bestimmend ist: Die Note ‚Sehr gut‘ erhalten nur jene SchülerInnen, die wirklich Außergewöhnliches leisten, und nicht bereits jene, die den Stoff

beherrschen. Dabei wird auch betont, dass dies ja der LBVO (Leistungsbeurteilungsverordnung) entspreche, die meisten anderen Lehrpersonen diese Beurteilungsregel jedoch nicht beherzigen würden.

„A: Das ist ja... ich verlange das auch immer: Wenn einer einen Einser haben will, der muss was Außerordentliches leisten. Also nicht nur den Lehrstoff runterplappern, sondern so wie es eigentlich... wie's im Unterrichtsgesetz steht, die Notengebung: der Einser ist weit über das erforderliche Ausmaß hinaus. Machen nur die meisten nicht. Die meisten haben: ‚Okay, der hat alle Punkte erfüllt.‘, Zack, ist es erledigt. Aber eigentlich ist das ja nur ein Dreier.“ (I03, 0:53:45)

„A: Sondern aufgrund der Maximalpunkte haben die einfach ein ‚Sehr gut‘ gekriegt. Ob da eine Arbeit drin war, die neuartig ist, wie da in der Leistungsbeurteilung drin ist, das ist ja... wenn ich das Buch nur abbilde in den Schularbeiten, ja, das ist ja... entspricht ja überhaupt nicht.“ (T03, 0:06:08)

Betrachtet man den Bereich der Fürsorge für die Lernenden, so ist auch hier der Leistungsgedanke erkennbar: Zwar wird die Ressourcenallokation durchaus beeinflusst und verändert, wenn die Lehrkraft dieses Typs der Meinung ist, dass einzelnen Lernende die Förderung gerade besonders nötig haben (z.B. durch private Schicksale wie Todesfälle), jedoch wird dabei dennoch betont, dass eine gewisse Mindestleistung von den SchülerInnen auch in solchen Ausnahmesituationen erbracht werden muss.

„A: Also, dass man da dann irgendwo Rücksicht nimmt. Gell. Das heißt, Rücksicht nehmen... der muss... natürlich hat der die Latte, wo er drüberhupfen muss für die Note, gell.“ (I03, 0:35:58)

Als Teil des Leistungsprinzips ist die Motivation anzusehen, dass also diejenigen SchülerInnen den größten Anteil an Förderressourcen bekommen sollen, die begabt *und* motiviert sind. Das Fehlen bzw. Vorhandensein von Motivation wird bei den Lehrkräften des Typs A als Teil ihrer meritokratischen Grundhaltung maßgeblich in die Zuteilung von Förderressourcen eingebunden.

„A: Und... und wenn ich halt dann sehe, dass die überhaupt nicht mitgehen wollen, obwohl sie fähig wären... Schurken... dann haben sie auch nicht meine ganze Energie zu verbrauchen.“ (T03, 0:01:26)

„A: Wenn die natürlich nichts anderes im Kopf haben als wie irgend so ein Computerspiel, dann bla-bla-bla... mein Gott... ja... soll ich mich ärgern? Nein. Das... Aber wenn er *will*, gerne.“ (I03, 0:08:42)

Zusammenfassend ist bei den Lehrkräften des Typs A die dominante Orientierung am Leistungsprinzip zu erkennen. Dennoch drücken sie einen leisen Zweifel aus, ob dies richtig ist.

„A: Was ich mir hab vielleicht schon manchmal habe müssen im... selber im... selber fragen, tue ich für die [zeigt auf die weniger Fähigen] genug?“ (T03, 0:02:52)

„A: Eigentlich sollte ich mich um den [zeigt auf die Begabten] weniger kümmern, und da [zeigt auf die weniger Fähigen] mehr. Gell. Man müsste ja da vielleicht was hinten.“ (I03, 0:28:26)

Letztlich sind die Bedenken an der Meritokratie jedoch so gering, dass die Lehrkräfte des Typs A trotz des leisen Zweifels bei ihrer Vorgehensweise bleiben, den Begabten am meisten Förderressourcen zuzuteilen.

„A: Das war also schon auch mein... mein Ding, dass ich immer wieder gefragt habe: Jetzt habe ich vier Fünfer in der Klasse oder fünf Fünfer. Was tu ich eigentlich mit denen? [...] Und dann war aber für mich schon den Unterricht... und die Unterrichtsmaterialien... und die Unterrichtsgeschwindigkeit umzustellen war nicht mein Ziel.“ (T03, 0:03:17)

3.4.2.2 Typ B: Balancierte Meritokratie

Die Lehrkräfte des Typs B begründen ihre Vorgehensweise ebenso wie die des Typs A sehr stark aus dem meritokratischen Prinzip heraus, jedoch balancieren sie dieses mit einem argumentativen Gegengewicht, nämlich dem der Mindestschwelle. Für diese Lehrkräfte ist es also relevant, dass einerseits die als begabt wahrgenommenen, andererseits aber auch die als weniger fähig eingestuften SchülerInnen ein hohes Maß an Förderung bekommen. Das Mittelfeld wird dabei sehr wenig gefördert.

„A: In der HAK hingegen bin ich schon der Meinung, dass man... es geht ja doch um eine Matura. Dass man eher die Fähigen im Auge haben soll. Ohne dass man jetzt die [weniger Fähigen] komplett vernachlässigt.“ (I04, 1:07:15)

Die Gerechtigkeitsperspektive der Meritokratie ist, wie angedeutet, auch bei den Lehrkräften des Typs B, sehr relevant.

„A: [...] ist meine Tendenz eher, dass ich sage: „Ihr müsst bei uns halt auch was leisten.““ (I01, 1:07:15)

„A: Was ist gerecht in der Schule? Ich bin einfach der Meinung, dass, wenn jemand eine Matura machen will, dann muss er schon ein gewisses Leistungspotential muss einfach da sein.“ (I04, 0:16:00)

„A: Aber... ich denke jetzt schon, dass das schon was an Gerechtigkeit mit sich bringt, wenn man sagt, dass man die fähigen Schüler nach Möglichkeit fordert, dass die auch was weiterbringen.“ (I04, 0:17:35)

Die Lehrkräfte des Typs B balancieren ihre meritokratische Argumentation jedoch mit dem Satisfizierungsprinzip für die Lernenden, die sie als weniger fähig einstufen, und versuchen somit, eine Mindestschwelle an Bildung für alle Lernenden zu erreichen. Die Matura wird dabei als diese Mindestschwelle beschrieben. Damit begründen sie die Vorgehensweise, auch die weniger Fähigen in hohem Maße zu fördern.#

„A: Wie bei den Pisten. Und da sollte es schon so sein, dass man jetzt... auf der schwarzen Piste muss nicht jeder sein. Aber das was auf der blauen Piste passiert, da müssen sie wirklich drüber. Und da versuche ich schon, das so anzulegen, dass ich schon schaue, ob sie wirklich diese Basics auch wirklich haben. Das ist glaube ich ganz wichtig. Dass man das nicht so für uns aus dem Auge verliert.“ (I04, 0:16:29)

„A: Weil das Ziel, glaube ich, in der Schule, muss einfach sein, dass man möglichst alle heil über die Maturahürde bringt. Das ist eigentlich das Fernziel.“ (I04, 0:45:07)

Bei den Lehrkräften des Typs B fällt ins Auge, dass bei ihnen kein nennenswerter moralischer Konflikt besteht, dass sie also durch die Betonung einerseits des Prinzips der Meritokratie, andererseits des Erreichens einer Mindestschwelle an Bildung für alle eine in ihren Augen gute Balance finden.

3.4.2.3 Typ C: Egalisierung aber Begabtenförderung als unerfüllbarer Wunsch

Die Lehrpersonen des Typs C zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine Egalisierungsstrategie verfolgen, also die von ihnen als weniger fähig eingestuften SchülerInnen am meisten fördern, damit deren Leistungen sich an das Klassenniveau angleichen. Begründet wird dies durch ein starkes Gefühl der Fürsorge gegenüber den als weniger fähig wahrgenommenen Lernenden. Der Verpflichtungsaspekt der Gerechtigkeit allerdings spricht bei den Lehrpersonen des Typs C eigentlich für eine meritokratische Zuteilung und somit für ein hohes Maß an Förderung für Begabte. Da die Lehrkräfte des hier beschriebenen Typs die Förderung massiv als knappes Gut wahrnehmen, scheint es ihnen unmöglich, sowohl eine Egalisierung als auch eine meritokratische Zuteilung vorzunehmen. Gleichzeitig wird betont, dass durch das sehr hohe Maß an Förderung für die weniger Fähigen die Fürsorge den Begabten gegenüber verletzt wird. Somit handeln die Lehrkräfte des Typs C aus Fürsorge für die weniger Fähigen gegen ihre eigene Gerechtigkeitsüberzeugung, gleichzeitig verletzen sie aber auch ihre Fürsorgegefühle gegenüber den Begabten, was zu einem starken Wahrhaftigkeitskonflikt bei diesen PädagogInnen führt.

Gegenüber den als weniger fähig wahrgenommenen Lernenden besteht ein hohes Maß an Fürsorge:

„A: [...] ich habe das Gefühl, wenn der Unterschied zu groß wird, dass die anderen sich dann nicht mehr wichtig genug fühlen oder nicht mehr wahrgenommen fühlen. Oder zu dumm.“ (110, 0:58:52)

„A: Ja, dass die nicht so... dass die nicht auf der Strecke bleiben. Hm... dass man versucht, mit denen zu reden, und die ein bisschen anzuheben und es ihnen klar macht, wie wichtig das ist. Dass sie sich bemühen, und dass sie was tun und dass sie lernen... dass sie es vielleicht doch schaffen.“ (112, 0:46:06)

Von diesen Lehrkräften wird betont, dass die weniger fähigen SchülerInnen ihre besondere Fürsorge und Förderung brauchen, um die Handelsakademie zu bestehen. Aber gleichzeitig nehmen die PädagogInnen des Typs C das hohe Maß an Förderung für die weniger Fähigen als Fürsorgerverletzung gegenüber den Bedürfnissen der Begabten wahr.

„A: Also, da muss man nochmals wiederholen, musst nochmals ausholen, musst ihnen mehr Zeit geben. Die verstehen es dann schon auch. Aber es braucht sehr viel Betreuung in die [zeigt drauf] Richtung, und die [zeigt auf die Begabten] gehen eigentlich unter, weil, die könnten schon fünf Schritte voraus machen, gell.“ (114, 0:16:43)

„A: Die besonders Fähigen kriegen überhaupt keine Aufmerksamkeit mehr, weil, es geht ja nur noch drum, dass man *die* [zeigt auf die weniger Fähigen] ja irgendwie quasi ins Zeugnis rettet.“ (110, 0:38:08)

„A: Weil die besonders Fähigen, das sind meistens die, die einfach wollen und auch können. Das sind die, die engagiert sind. Wenn man die vernachlässigt, dann sind... dann werden die oft zu denjenigen, die nicht mehr lernen, weil, bis jetzt haben sie es ja nicht nötig gehabt. [...] Und wenn man sie [die Begabten] überhaupt nicht... was ich momentan leider tu... nicht fördert, dann sagen die irgendwann: Keine Lust mehr.“ (110, 0:34:06)

Gleichzeitig wird von den Lehrkräften des Typs C betont, dass sie aufgrund ihres Gerechtigkeitsempfindens eigentlich gerne ein viel höheres Maß an Begabtenförderung durchführen würden.

„F: Verstehe ich es also richtig... als ‚gerecht‘ würdest du es eigentlich empfinden...

A: Dass man da ein bisschen mehr zu den Fähigeren auch geht. Weil sonst, denke ich mir, werden die zu wenig gefördert, oder?“ (112, 0:29:56)

„A: Nein, wie gesagt, ich würde den Guten mehr geben. Weil ich finde, die Guten haben es auch irgendwann in ihrer Schullaufbahn verdient, dass man sich um sie kümmert.“ (105, 0:20:52)

„A: Das andere wäre natürlich der Idealfall... wäre natürlich anders: dass der Fokus auf die [zeigt auf die besonders Fähigen] gelegt wird, und nicht auf die... weniger Fähigen [...].“ (114, 0:41:42)

Die Durchführung von mehr Begabtenförderung erscheint den Lehrkräften des Typs C jedoch aufgrund der Knappheit der Förderressourcen als unmöglich.

„A: [...] ich glaube, dass es momentan so, wie es aufgebaut ist, bräuchte man einfach, keine Ahnung, weniger Schüler, mehr Lehrer, ich weiß es nicht. Aber momentan habe ich einfach das Gefühl, sie kriegen zu wenig Zeit ab, weil ich zu wenig Zeit habe.“ (I10, 0:07:43)

„A: Also, ich möchte viel mehr hier [zeigt auf die Gruppe der Begabten] was machen, und... hm... ich habe auch die Möglichkeit, weißt du, denen viel beizubringen, dadurch, dass ich viel Wissen auch habe. Gell. Aber ich komme nicht dazu. Sie wollen auch nicht dann auf-fallen. Sie sind halt dann drin, und sagen ‚Na ja, lassen wir’s halt über uns ergehen.‘ Das muss er eh... dadurch dass ich ja Grundlagen mache, und die fünf Mal. [F: Hmhm] Aber du könntest so viel machen, denke ich mal. Mah! Da könntest du sie dementsprechend gut fördern.“ (I14, 0:20:07)

Die Lehrkräfte handeln also fürsorglich den von ihnen als weniger fähig eingestuften Lernenden gegenüber, haben aber dadurch das Gefühl, die Fürsorge den Begabten gegenüber zu verletzen, und handeln zudem noch gegen ihre eigentlich meritokratische Gerechtigkeitsüberzeugung. Durch diesen Widerstreit der Verpflichtungsaspekte bei den Lehrkräften des Typs C kommt es zu einem moralischen Konflikt, der den PädagogInnen Unbehagen bereitet.

„A: Es nagt schon ein bisschen. Oder? Es... es nagt ein bisschen an mir, weil ich das Gefühl habe, ich mache es nicht gut genug. Ich mache nicht genug. Aber es geht nicht mehr.“ (I10, 0:20:36)

„A: Ich bin nicht so glücklich mit der Situation, dass man da viel Energie verbraucht für die weniger Fähigen, und... und die anderen bleiben ein bisschen auf der Strecke [...].“ (I12, 0:18:14)

„A: Schwer ist es, weil man nicht die Zeit hat, sich darum zu kümmern, sondern dass man vor allem hier [zeigt drauf] festhängt, und daher weiß man eigentlich, sind die *unterfordert*, könnten viel mehr leisten und man könnte viel mit denen machen, aber aus *Zeitgründen*, weil eben die Begrenzung da ist, weil so viele schwache Schüler da sind, gehen die eigentlich... oder werden sie nicht so gefördert, wie sie eigentlich gefördert gehörten. [...] Und das tut mir sehr leid eigentlich schon.“ (I14, 0:55:20)

3.4.2.4 Typ D: Balancierte Egalisierung

Die Lehrkräfte des Typs D zeichnen sich dadurch aus, dass sie die von ihnen als weniger fähig wahrgenommenen SchülerInnen in einem hohen Maß fördern, jedoch auch die Begabten sowie das Mittelfeld noch mit einem gewissen Maß an Förderung bedenken. Das hohe Maß

an Förderung für die als weniger fähig Wahrgenommenen wird mit der Gerechtigkeitsperspektive des Egalitarismus begründet. Jedoch wird diese balanciert mit meritokratischen Elementen und Fürsorge auch für die anderen Lernenden, so dass auch diese ein gewisses Maß an Förderung erhalten.

Es wird also einerseits die Wichtig- und Richtigkeit der Egalisierung betont, andererseits heben die PädagogInnen des Typs D hervor, dass ein Mittelweg gefunden werden muss und Egalisierung allein nicht ausreicht.

„A: [...] wichtig, dass *die* [zeigt auf die weniger Fähigen] weiterkommen und dass ich *da* mein Augenmerk drauf lege.“ (I11, 0:27:48)

„A: Aber wenn man natürlich den Einzelnen nur sieht, dann würde man sagen: ‚Ja eigentlich müsste das schon anders ein. Und warum muss man sich da mit denen [den weniger Fähigen] befassen? Die fallen eh aus. Nimm doch die Energie für *die* [die Begabten].‘ Aber ich glaube nicht, dass das halt für einen Lehrer die... die richtige Methode ist. Das würde ich eher, wenn ich Universitätsprofessor wäre... sagen: ‚So, die besonders Begabten, hier die wollen, hier, die kommen, die bringen wir voran, die anderen Studenten, wenn’s eh nicht mal wollen, dann lassen wir doch die draußen.‘ Aber als Lehrer glaube ich [...], glaube ich, sollten wir unsere Energie als Lehrer schon halt... in *die* [zeigt auf die weniger Fähigen] Richtung... ja.“ (I06, 0:16:01)

„A: Also, einen Mittelweg suchen wird man *müssen*.“ (I06, 0:49:30)

Die Lehrkräfte des Typs D führen zwar eine Egalisierung durch, jedoch wollen sie keine ‚Gleichmacherei‘. Daher sehen sie es als gerecht an, dass auch die Begabten gefördert werden und auch im Sinne der Fürsorge auf die Bedürfnisse dieser SchülerInnen eingegangen wird.

„A: Wir wollen ja... das wäre jetzt für mich total falsch, wenn man sagen täte, so, das muss jetzt so sein (oder?), die Besseren quasi zurück, die Schlechteren voran, so dass alle gleich gut sind.“ (I06, 0:51:02)

„A: Also, wenn ich bei keinem Wettbewerb mitmachen kann, weil ich alle da fördern müsste, und wenn ich sieben Mal das Gleiche machen müsste, was denen schon langweilig ist, dann wäre das falsch, oder?“ (I06, 0:49:33)

Betont wird von den Lehrkräften des Typs D auch, dass es durchaus passieren kann, dass die Förderung über einen kurzen Zeitraum hinweg anders verteilt wird. Ein Abweichen von der präferierten Förderbalance wird von ihnen jedoch als falsch empfunden.

„F: [...] die Förderung... die Münzen quasi anders hingetan hast, als wie’s eigentlich deiner inneren Überzeugung entsprochen hätte? [...]

A: Ja. Bestimmt dass ich mal die besonders Föhigen weniger beachtet habe. Also, dass ich geschaut habe, dass ich mit dem Mittelfeld und vielleicht mit den weniger Föhigen voran- komme und jetzt wenig bis gar nicht die besonders föhigen Schüler beachtet habe.“ (I11, 0:27:29)

„A: Ja, es gibt vielleicht ganz vereinzelte Situationen, wo es so ist, oder? [...] Also, wenn wir irgend ein Planspiel gespielt haben mit einer Klasse, und dann hat man die besten Teams herausgefunden, und die sollten dann zum Landeswettbewerb, zum Beispiel, dann kann es so eine Situation geben, dass man dann tatsächlich sagt: So, mit denen, die nachher dort am Landeswettbewerb teilnehmen, muss man sich jetzt noch verstärkt befassen, dass die wissen, wie sie das machen müssen [...].“ (I06, 0:29:18)

Die PädagogInnen des Typs D betonen also einerseits das Prinzip der Egalisierung, andererseits lassen sie aber auch Elemente der Meritokratie und Fürsorge für Begabte einfließen. Ein Abweichen von der von ihnen präferierten Förderstrategie kann zwar durchaus stattfinden, wird dann aber als falsch empfunden. Da bei den Lehrkräften des Typs D kein nennens- werter moralischer Konflikt zwischen den Aspekten Gerechtigkeit und Fürsorge besteht, erreichen sie also durch die Betonung der dargestellten Prinzipien eine in ihren Augen gute Balance zwischen den Verpflichtungsaspekten.

3.4.2.5 Typ E: Egalisierung ohne Zweifel

Der Typ E charakterisiert sich bezogen auf das Fördermaß dadurch, dass SchülerInnen, die als begabt wahrgenommen werden, von den Lehrkräften dieses Typs explizit wenig mit För- derung bedacht werden, gleichzeitig jedoch die als weniger fähig eingestuften SchülerInnen besonders intensiv unterstützt werden.

Die Lehrkräfte des Typs E geben an, dass es ein unlösbares Dilemma sei, alle Lernenden im Unterricht individuell zu fördern.

„A: Weil, es ist ja einfach schwierig. Also, beides ist wie so ein Trade-off. Also, irgendwie beides direkt geht irgendwie nicht. Du musst... irgendwie... das ist automatisch in der Klas- se, oder?“ (I07:0:49:26)

In dieser Dilemma-Situation gehen die Lehrkräfte den Weg, die Begabten explizit wenig mit Förderressourcen zu versorgen, um diese für die anderen Lernenden zur Verfügung zu haben. Moralisch begründen sie diese Strategie wie im Folgenden dargestellt.

Der Fokus auf die Anhebung des Leistungsniveaus der als weniger fähig Wahrgenommenen ist bei den Lehrkräften des Typs E augenfällig. Dass dabei die Begabten nicht gefördert

werden, wird aus dem Gerechtigkeitsprinzip des Egalitarismus, aber auch des Utilitarismus heraus begründet.

„A: Aber... nicht geplant, dass ich irgendwie so die Super-Intelligenten *noch* intelligenter mache.“ (I02, 0:31:34)

„A: Die Unteren anheben. Unbedingt. [...] Also, ohne Umschweife. Also, so ein Elitenschulsystem sagt mir überhaupt nichts. Also so nach dem französischen Motto, man hat dann noch weiterführende Eliteschulen, und dann schauen mir mal, dass man da irgendwie eine gesellschaftliche Spitze erzeugt, die dann dazu führt, dass man was weiß ich, gute Politiker und Unternehmensführer hat, das finde ich einen Blödsinn.“ (I02, 0:14:22)

„A: Die... und die [zeigt auf die weniger Fähigen]... das sind auch die, die... gesellschaftlich mehr Geld kosten. Wobei, man soll sich nicht an dem aufhängen. Aber... gesellschaftlich machen die unteren 20 Prozent sicherlich mehr Probleme und Aufwand als die oberen 20.“ (I02, 0:41:42)

Die Bemühung, die Homogenität innerhalb einer Klasse so gut wie möglich zu erhalten bzw. zu erreichen, steht bei den Lehrkräften des Typs E im Vordergrund.

„A: Man bemerkt, dass ein Schüler hintennach ist... nicht recht mitkommt, mehr braucht, und man muss hingehen. Weil, sonst ist er noch länger und noch weiter zurück, und dann wird der Rückstand immer größer.“ (I13, 0:16:12)

„A: [...] die schlechten, die muss man eben mitnehmen und gut aufpassen, dass die nicht noch weiter zurückfallen.“ (I13, 0:17:14)

Diese Tendenz kann dabei so weit gehen, dass die Begabten gebremst werden, damit sie nicht davonziehen, was in einem Interview durch folgendes Bild (Abbildung 14) elizitiert wurde:

„A: [Lacht – über ein Bild] Das stellt mich dar mit den besonders Fähigen, die mir da wegziehen! Da muss ich bremsen, dass die anderen noch mitkommen.“ (I02, 0:32:53)

„A: Aber insgesamt finde ich natürlich das [zeigt auf das Bild] mit Abstand am besten. [...] Ja. Das ist natürlich mehr... aber nicht weil's die besonders Fähigen thematisiert, sondern weil's das Problem des Lehrers darstellt in so Klassen, wie's so auseinander geht. Weil eben die... und das passiert mir wesentlich öfters als das andere. Weil die besonders Leistungsfähigen ziehen da, und du musst immer irgendwie schauen, dass die anderen hinten auch noch dran bleiben. Und die einen sollte man hinten noch anschieben, und die anderen ziehen dich aber schon weg, inhaltlich. Und ich glaube, das ist das... das charakterisiert so meine Probleme mit solchen Klassen am ehesten. Genauso in Volkswirtschaft. Da passt es zum Beispiel ganz gut. Da könnte mit den einen schon diskutieren über... hm... die Auswir-

kungen von Zöllnen... ähm... wenn der Trumpf die einhebt... ob das gut ist, und die anderen wissen nicht, was ein Zoll ist.“ (I2, 0:37:21)



Abbildung 14: Bild von Lehrperson im Interview ausgewählt (Bild Nr. 69)
(Bildquelle Weidenmann & Weidenmann, 2013)

Einfluss auf den Typ E hat auch das Satisfizierungsprinzip, also das Erreichen einer Mindestschwelle von Bildung für alle SchülerInnen. Diese Mindestschwelle wird vom Typ E in der Handelsakademie als das Schaffen der Schule mit dem Ziel Matura beschrieben. Möglichst viele Lernende sollen diese Mindestschwelle erreichen, und da in den Augen des Typs E Begabte auch ohne besondere Förderung diese Schwelle erreichen, müssen sie auch nicht oder nur sehr wenig gefördert werden, was die PädagogInnen als gerecht empfinden.

„A: [...] aber ob sie zur Matura kommen, ob man sie da hin bringt, ich glaube, das ist das Entscheidende. Ich glaube, das ist das Wichtige. Dass man das schafft. Dass man mehr Leute zur Matura überhaupt bringt.“ (I02, 0:13:08)

„A: Aber auch vom Moralischen her. Wenn ich denen nicht eine Grundförderung zukommen lasse, wie sollen denn die irgendwie im Arbeitsleben bestehen? Also, das ist schon in meinen Augen, gesellschaftspolitisch gesehen, das fast die wichtigere Aufgabe. Gell. Und *die* [zeigt auf die Begabten] kann man über Zusatzangebote, die sie außerhalb machen können... Aber wenn ich *die* [zeigt auf die weniger Fähigen] nicht da in der Ersten mitziehe und die fielen weg, wie soll ich denn da eine Berufsschule machen? Wenn ich die komplett liegen lasse. Und nur ganz oben.“ (I08, 0:38:02)

„A: [...] dass man halt die unteren 20 Prozent auch noch anhebt, weil, die müssen ja auch irgendwo unterkommen. Wenn ich die liegen lasse... ja, die fünf Besten, die kommen schon

weiter im Leben. Die haben kein Problem. Die gehen studieren, und dann haben sie eh einen guten Abschluss, hoffentlich. Ja. Aber die fünf da unten... die stehen eventuell dann auf der Straße und bleiben halt übrig. Das sind halt die Schulabbrecher.“ (102, 0:41:40)

Auch der Verpflichtungsaspekt der Fürsorge ist bei den Lehrkräften des Typs E darauf gerichtet, die Begabten nicht zu fördern. Begabte werden als der Fürsorge nicht bedürftig wahrgenommen, weniger fähige SchülerInnen jedoch sehr wohl.

„A: [...] also, bei mir liegt eher, sagen wir mal, der Schwerpunkt da hinten. Ja? Da überlegt man sich viel mehr als jetzt hier. Besonders fähig... die können es eh.“ (107, 0:19:20)

„A: Weil, ein wirklich schlauer Schüler, der holt sich schon seins. Und der kann auch außerhalb der Schule einen Englischkurs oder was auch immer noch zusätzlich besuchen. Aber schwache Schüler tun sich schwer außerhalb der Schule noch irgendwas zu organisieren oder zu machen.“ (113, 0:48:09)

Die Lehrkräfte des Typs E empfinden nicht die Notwendigkeit, aus Fürsorge Begabte zu fördern, denn diese erreichen aus ihrer Sicht die Bildungsziele auch ohne bzw. mit nur sehr wenig Hilfe der Lehrpersonen. Dass dabei jedoch die anderen Lernenden durchaus der Fürsorge bedürftig wurde in einem Interview durch folgendes Bild eliziert:



Abbildung 15: Bild von Lehrperson im Interview ausgewählt (Bild Nr. 54)
(Bildquelle Weidenmann & Weidenmann, 2013)

„A: Na ja, ich glaube, das stellt... das wäre der grüne... ist so der besonders Intelligente, der immer brav mitarbeitet... äh... und ich finde die anderen rund herum ganz gut, weil das

noch die Klasse irgendwie symbolisieren kann. So die Leute, die sagen... der eine, der sagt: ‚Oh je, da komme ich überhaupt nicht mehr mit, was der redet überhaupt‘... ja... der eine, der noch lustig ist, hinten dran. Der, der schon, was weiß ich, denkt: ‚Boah, das sollte ich auch noch können‘, und schon fast weint vor Anspannung, die er hat. Der eine, der schläft noch dazwischen. Also, ich finde da... die Klassensituation finde ich ganz gut dargestellt. Und der eine, der sich halt relativ locker in der Mitte... hm... na... da noch mitschwimmt im Unterricht und das, ja, ganz amüsiert zur Kenntnis nimmt, das Ganze. Und auch noch Interesse zeigt.“ (I02, 0:34:24)

Teilweise wird Begabtenförderung aus Fürsorge explizit nicht durchgeführt, um die Begabten vor den negativen Folgen dieser zu schützen: Durch Begabtenförderung im Unterricht würden Begabte als SonderschülerInnen dastehen, was aus sozialer Sicht in der Klasse zu Unruhe, und Unwohlsein auf Seite der Begabten führen würde.

„A: Ich bin mir auch noch nicht ganz sicher, ob die Starken überhaupt so gefördert werden wollen. Also... [...] Insofern als sie sagen: Ja, okay, also, ich bin zwar relativ intelligent und so, aber mir passt das schon so. Also, irgendwie, das ist... ich schwimme da gerne mit und so, und ich will da auch keine Sonderposition. Also, ich weiß nicht... ist da... meine private Meinung, die halt so entstanden ist durch viele, auch sehr intelligente Schüler, die ich hatte, die aber halt gesagt haben... denen wäre nie in den Sinn gekommen, dass sie irgendwo einen Kurs machen zusätzlich [Lacht]. Oder dass sie irgendwie gefördert werden. Die hätten das nie gewollt. Manche. Also, ich meine, die bleiben halt da im Gedächtnis gut haften, diese Experten dann.“ (I02, 0:25:08)

„A: Also, ich glaube, das ist ihnen teilweise unangenehm, dass sie jetzt da immer als die Superschüler oder so... was weiß ich... Lisa Simpson der Handelsakademie [Name der Stadt] dargestellt werden oder so irgendwie.“ (I02, 0:29:29)

„A: Aber wenn man denen sagen würde: Gut, jetzt könntest du da noch, alle anderen... so das Proletariat der Schüler kriegt jetzt das normale Arbeitsblatt, und du kriegst jetzt das Vergoldete noch mit den Zusatzfragen... ich glaube, das wäre denen eher unangenehm. Also von der sozialen Schiene her einfach. Ich glaube, die fühlen sich auch nur als normale Schüler.“ (I02, 0:29:56)

„A: Weil da halt so Sonderbehandlung und so... Ich glaube, das unterschätzt man, die soziale Komponente davon. Dass die Schüler sich nicht als was Besonderes fühlen oder so. Und... ich glaube, die meisten Schüler wollen nicht als so was Besonderes behandelt werden. Sondern die meisten sind sozial... äh... relativ normal geblieben Gott sei Dank. Und wollen auch so behandelt werden.“ (I02, 0:52:50)

In der folgenden Interviewpassage wird auf die Begabtenförderung durch das Überspringen von Schulstufen Bezug genommen. Die Lehrkraft begründet, warum sie es aus Fürsorgegründen ablehnt, dass Begabte eine Klasse überspringen.

„A: Vor allem es ist auch, was ich feststelle, die sind dann immer mit Falsch-Altrigen zusammen. Die sind nie in ihrer Gruppe mit der sie halt eigentlich in den Kinder... wie sollte ich... man ist ja mit Gleichaltrigen, gell. Wenn die jetzt da in der Volksschule und dann noch im Gym vielleicht auch noch mal in der Unterstufe... die sind dann um ein, zwei Jahre jünger. Das... das passt vom Sozialverhalten zum Beispiel in meinen Augen sind sie arm, eigentlich. Weil sie immer mit älteren zusammen sind, und nicht mit denen... die einen gehen schon aus, die noch nicht. Und alles... die sind immer... also, mir tun sie eigentlich irgendwie gesagt leid.“ (I08, 0:47:07)

Die Lehrkraft des Typs E nimmt zwar wahr, dass die Begabten in ihrem Unterricht nicht gefördert werden, aber im moralischen Abwägungsvorgang, wer wie viel Förderung im Unterricht erhalten soll, sind sowohl der Bereich Gerechtigkeit als auch der Bereich der Fürsorge auf die Nicht-Förderung der Begabten gerichtet.

Somit gelingt es der Lehrkraft, den Verpflichtungsaspekten Gerechtigkeit und Fürsorge gleichermaßen zu entsprechen. Und da die Lehrkraft also ihrer moralischen Überzeugung nicht zu Gunsten eines der beiden Verpflichtungsaspekte Gerechtigkeit oder Fürsorge zuwider handelt, ist bei ihr auch kein Wahrhaftigkeitskonflikt festzustellen.

„F: Ja. Und ist das... ist das [zeigt drauf] so die optimale Verteilung?

A: Nee. Ich glaube, es gibt keine optimale Verteilung. Das muss jeder selber wissen.

F: Okay.

A: Also, meine persönliche Meinung ist: Für mich persönlich ist es optimal, oder?“ (I02, 0:19:57)

3.4.2.6 Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse

	Anzahl der Lehrkräfte	Fördermaß für Begabte
Typ A	2	Sehr hoch
Typ B	2	Hoch
Typ C	5	Niedrig
Typ D	2	Niedrig
Typ E	4	Sehr niedrig

Zusammenfassend ist also hervorzuheben, dass die interviewten Handelsakademie-Lehrkräfte vor allem aus der Gerechtigkeitsperspektive der Meritokratie und jener der Egalisierung, teilweise der des Utilitarismus, heraus sowie aus Fürsorgegründen argumentieren.

Wahrhaftigkeitskonflikte entstehen dann, wenn es einen Widerstreit der diversen Verpflichtungen aus Sicht der Lehrkräfte gibt.

Augenfällig ist, dass moralische Konflikte bei den Lehrkräften nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Verpflichtungsaspekte auftreten (z.B. Konflikt zwischen Fürsorge für Begabte und gleichzeitig starke Fürsorge für weniger Fähige). Dieser Konflikt innerhalb einer Kategorie wird von Oser (1998) so nicht beschrieben, dort wird lediglich das Abwägen zwischen den Kategorien dargestellt.

Betrachtet man die Ergebnisse anhand der fünf Typen, so ist anzumerken, dass die älteren Lehrpersonen in der hier durchgeführten Untersuchung eher den Typen A und B zuzuordnen sind, jüngere eher den Typen D und E. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass ältere Lehrkräfte vor allem das Leistungsprinzip betonen, während jüngere Egalisierung in den Vordergrund rücken.

Es soll allerdings hervorgehoben werden, dass es sich bei der hier durchgeführten qualitativen Untersuchung nicht um eine umfassende und zufällige Stichprobenziehung handelt. Daher kann mit den hier gewonnenen Ergebnissen kein Rückschluss bezüglich der Frage gezogen werden, ob auch in der Grundgesamtheit ältere Lehrpersonen eher meritokratisch und jüngere eher egalitaristisch argumentieren. Ebenso lässt sich keine Aussage darüber treffen, ob sich in der Gesamtpopulation der Lehrkräfte in berufsbildenden Vollzeitschulen die moralischen Begründungen auch so verteilen wie in der vorliegenden Untersuchung oder ob es dort eventuell noch andere Begründungsmuster gibt.

Jedoch ist zu konstatieren, dass bei der empirisch begründeten Typenbildung die tatsächliche Verbreitung der einzelnen Typen als untergeordnet betrachtet wird, vielmehr wird hierbei anhand der Typendarstellungen ein facettenreicher Ausschnitt aus der sozialen Welt der Lehrkräfte gezeigt. Die Frage, ob und welche anderen Typen noch existieren mögen, stellt sich nicht primär sondern wäre Gegenstand weiter durchzuführender empirischer Untersuchungen. (vgl. Haas & Scheibelhofer, 1998, S. 19)

3.4.3 Zusammenschau und weitere Reflexion der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung sowie Ausblick und Forschungsdesiderata

In diesem Kapitel soll eine Zusammenschau der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung erfolgen, eine weitere Reflexion derselben durchgeführt und daraus Problemfelder abgeleitet werden, für die im abschließenden Kapitel 4 dieser Arbeit pädagogische Emp-

fehlungen herausgearbeitet werden sollen. Auch auf mögliche Forschungsdesiderata im Anschluss an die hier vorliegende Untersuchung soll hingewiesen werden.

Aus der empirischen Untersuchung geht hervor, dass die untersuchten Lehrkräfte durchschnittlich 22% ihrer Lernenden als begabt einstufen. Dass jene 22% der Lernenden im Durchschnitt mit 27% der Förderzeit bedacht werden zeigt, dass die PädagogInnen bereit sind, jene SchülerInnen in einem höheren Maß zu fördern, als dies bei einer Gleichverteilung an alle SchülerInnen der Fall wäre (siehe Kapitel 3.4.1.1).

Dieses Ergebnis ist insofern von besonderem Interesse, als in einer bereits vorliegenden Untersuchung im Primarschulbereich eine gegenläufige Tendenz beobachtet werden konnte: Hier wurden die leistungsstärksten SchülerInnen signifikant am wenigsten mit Förderung bedacht (vgl. Bloch, 2014, S. 267ff.). Dies kann in der hier durchgeführten Untersuchung an der Handelsakademie nicht beobachtet werden.

Die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung deuten also darauf hin, dass die Lehrpersonen auf die Förderung der begabten SchülerInnen an der Handelsakademie tendenziell mehr Wert legen als in der Primarschule. (Es sei hier jedoch nochmals auf die begrenzte Aussagekraft aufgrund der vorliegenden Samplegröße von n=15 Lehrkräften verwiesen.) Die berufsmoralische Begründung, die von den Lehrkräften für diese Art der Förderverteilung vorgebracht wird, folgt vornehmlich dem meritokratischen Gerechtigkeitsprinzip: Wer hohe Leistung erbringt, hat auch das Recht, ein hohes Maß an Förderung zu erhalten.

Ein Aspekt, der in einer Zusammenschau der Ergebnisse der empirischen Studie sichtbar wird, ist, dass die befragten Lehrpersonen, obwohl im Interview nicht danach gefragt wurde, wiederholt Äußerungen tätigen, in denen ihr Bild von Schule, insbesondere vom Schultyp, mitschwingt. Teilweise sichtbar wurde dies bereits in Kapitel 3.4.1.3 und in Kapitel 3.4.2, soll jedoch hier noch einmal erweiternd dargestellt und reflektiert werden:

Die interviewten Lehrpersonen betonen explizit, dass es an einer berufsbildenden höheren Schule von großer Bedeutung sei, die Lernenden auf das Arbeitsleben vorzubereiten. Vor allem wird dabei die „Qualifikationsfunktion“ der Schule (Fend, 1981, S. 17) betont, also „die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen [...], die zur Ausübung ‚konkreter‘ Arbeit und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind“ (Fend, 1981, S. 16). Hervorgehoben wird dabei insbesondere der erste Teilaspekt. Gelingt diese Vorbereitung auf das Berufsleben, so wird dies von den Lehrkräften als Erfolg wahrgenommen.

„A: Ja, man orientiert sich wahrscheinlich schon bei der Ausbildung halt an den Berufstätigkeiten, die die Absolventen nachher vorfinden. Und das was sie nachher eigentlich können sollten. [...] Also, natürlich probieren schon zum so Ausbilden, dass die, wenn sie

die HAK haben, nachher in irgend einer beruflichen Tätigkeit erfolgreich sein können. Und wenn man dann hört, ja, der ist da in der Steuerberatungskanzlei ein guter Mitarbeiter oder wird aufgebaut, eventuell sogar als Teilhaber, dann weißt du, ja, das hat glaube ich geklappt.“ (I06, 0:52:48)

„A: Wir haben Fächer, die eigentlich für eine Berufsausbildung dazugehören. Und da haben sie schon einen Riesenvorteil, wenn sie die wirklich gut können. Ich meine, die besondere Förderung in Sprachen oder sonstiges weiß ich jetzt nicht, das sind nicht meine Fächer [...] aber ich denke, wenn sie in Rechnungswesen wirklich gut sind... oder auch in Wirtschaftsinformatik und so weiter... und... leider immer nur mit diesen Zusatzqualifikationen, aber mit denen sie halt viel arbeiten, wirklich gute Vorteile am Arbeitsmarkt haben.“ (I05, 0:41:57)

Von einigen Lehrkräften wird eine weitere Funktion der Schule betont, nämlich die „Integrationsfunktion“ (Fend, 1981, S. 17), nach der die Schule dazu dient, gesellschaftliche Werte und Normen reproduzierend an die SchülerInnen weiterzugeben (vgl. Fend, 1981, S. 16f.). Auch hier fokussieren die Lehrpersonen vor allem auf das Berufsleben, indem eine Weitergabe dort relevant scheinender Werte forciert wird.

„A: Da sage ich also, dieses Verhalten geht nicht. Gell. Dieses Fehlen zum Beispiel allein schon. Die Fehlstunden. Ich habe bei meinen Schülern sehr wenige Fehlstunden, wo ich KV bin, weil ich sage, also, das funktioniert nicht. Wir sind in einer berufsbildenden Schule, und ich muss euch für den Beruf vorbereiten, und daher erwarte ich eben auch, dass ihr hier seid. Nicht zu spät kommt. Das ist unmöglich. Corporate Identity sage ich immer. Was gebt ihr da für Zeichen, nonverbal. Das kann nicht funktionieren. Wenn ihr jetzt hier schon so arbeitet, glaubt ihr, dass das dann besser wird? Ich versuche immer, sie damit zu konfrontieren. Dann sagen sie zwar: ‚Ja, wir sind in der Schule. Das ist ganz anders.‘ Dann sage ich: ‚Ja, trotzdem, das ist eine Vorbereitung auf eine Berufsausübung.‘ Und daher sollten sie auch wissen, dass es da wirklich auf solche wichtigen Dinge drauf ankommt.“ (I14, 0:59:33)

Bei einigen Lehrkräften ist eine Betonung der dritten von Fend beschriebenen Funktion der Schule zu konstatieren, nämlich der Selektionsfunktion, gemäß derer es auch Aufgabe der Schule ist, eine gesellschaftliche Positionsverteilung vorzunehmen, insbesondere auch im Hinblick auf eine personelle Besetzung im Berufsleben (vgl. Fend, 1981, S. 16f.).

„A: [...] ein grundsätzliches Leistungsniveau und auch ein Motivationsniveau, ein Einsatzniveau muss sein, oder, wenn er das nicht hat, dann... das ist mir dann egal, irgendwann. Oder? Dann spüre ich: ‚Okay, du, lassen wir’s, geh eine Lehre machen, das ist sowieso super.‘“ (I01, 1:03:52)

Es ist festzuhalten, dass die Wichtigkeit der Qualifikationsfunktion in den Interviews in besonderem Maße betont wird. Einzelne Lehrkräfte heben jedoch zusätzlich die Relevanz

der Integrationsfunktion und vor allem der Selektionsfunktion hervor. Es fällt ins Auge, dass dies vermehrt bei jenen PädagogInnen zu beobachten ist, bei denen die Meritokratie als moralisches Leitprinzip vorherrscht. Auch an anderer Stelle wird das Leistungsprinzip mit der Selektionsfunktion der Schule konnotiert (vgl. z.B. Nave-Herz, 1973).

Für andere Lehrpersonen wiederum steht die Selektion an einer berufsbildenden höheren Schule nicht im Vordergrund, sie unterstreichen ausschließlich die Qualifikationsfunktion und betonen dabei eine möglichst breite Qualifikation der SchülerInnen im Sinne eines Mindestmaßes für alle.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Lehrpersonen es in einer berufsbildenden höheren Schule als ihre Verpflichtung wahrnehmen, die Lernenden so gut wie möglich auf das Berufsleben vorzubereiten. Dabei betonen einzelne Lehrpersonen in besonderem Maße auch die Selektionsfunktion der Schule, für andere PädagogInnen steht jedoch die Qualifikationsfunktion im Vordergrund.

Nicht alle Lehrkräfte tätigen in den Interviews Aussagen, mit Hilfe derer ihr Bild von Schule beleuchtet werden kann. Da dies nicht Gegenstand der Untersuchung war, wurde, wie bereits betont, danach in den Interviews nicht explizit gefragt. Somit lässt sich zwar bei einzelnen PädagogInnen ihr Bild der Schule erkennen, es kann und soll hier jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, ob und wie das Bild von Schule die Verteilung von Förderung an begabte Lernende und die moralischen Begründungen dafür beeinflusst. Dies wäre jedoch ein in zukünftigen Untersuchungen zu beleuchtender Aspekt und somit liegt hier ein Desiderat für weitere Studien vor.

Ein weiteres Forschungsdesiderat stellt die Untersuchung dar, in welchem Maße und in welcher Art Lehrkräfte an berufsbildenden Vollzeitschulen in ihrer Allokation von Förderressourcen sowie ihren moralischen Begründungen dafür von der Schulkultur beeinflusst werden. Dass die Lehrkräfte eingebettet in einen institutionellen Kontext von diesem beeinflusst werden, kann als konsensfähig angesehen werden (vgl. Bauer, 2007; vgl. Sanger, 2001, S. 697). Ziel dieses Werkes war es nicht, die Schulkultur von Bildungseinrichtungen im berufsbildenden Vollzeitbereich mit ihrem Einfluss auf die moralischen Abwägungsvorgänge der Lehrpersonen zu beleuchten, dies kann jedoch ein Forschungsdesiderat für zukünftige Studien darstellen.

In einer Zusammenschau der Ergebnisse fällt ein weiterer Aspekt ins Auge: Die Lehrkräfte betonen in ihren Interviewaussagen wiederholt (siehe dazu auch bereits Interviewauszüge in Kapitel 3.4.2) die Relevanz, jedoch auch die Problematik, der Leistungsfeststellung und vor allem -beurteilung.

A: [Lacht] So. Schulanfang: Überlege ich mir ein Schema. Und zwar lange. Also nicht einen Tag oder einen Nachmittag, sondern das überlege ich mir, dann setze ich das fest, am nächsten Tag setze ich mich nochmals hin, meistens recherchiere ein bisschen, so, bis ich dann das Gefühl habe, okay, das müsste so funktionieren. Ich habe ja mittlerweile verschiedene Fächer, das heißt, man braucht da pro Fach einen anderen Notenschlüssel. Je nach... also... ja... Ähm... also, am Schulanfang mache ich mir sehr viele Gedanken drüber. Dass alles gesetzeskonform ist, dass es fair für die Schüler ist... [Lacht]... ja... dann bin ich zufrieden. Dann kommt das Halbjahr. [Lacht]. Ähm... und ich schaue meine Notenaufzeichnungen an. Und habe immer das Gefühl, das passt nicht. Ähm... Ich bin irgendwie bis jetzt immer unzufrieden mit den Noten. Und... ja... dann schaue ich... dann fange ich... dann fängt es an, dass ich mich nochmals hinsetze und nochmals überlege, so, woran hat es jetzt gelegen, wieso ist jetzt das, was spielt... oder wie setzen sich die zusammen; was spielt jetzt da rein, dass die gefühlt zu gut oder zu gefühlt zu schlecht ist.“ (110, 0:27:12)

Die Lehrkräfte betonen im Rahmen der Leistungsbeurteilung wiederholt, dass diese gesetzeskonform sein müsse. Andererseits wird jedoch die Schwierigkeit hervorgehoben, eine zwar der LBVO entsprechende, jedoch dennoch angemessene Beurteilung durchzuführen. Aufgrund der offensichtlichen Relevanz dieser Thematik für die Lehrkräfte soll auf jenen Aspekt im Rahmen der pädagogischen Empfehlungen, die in Kapitel 4 herausgearbeitet werden, nochmals eingegangen werden.

Ein weiterer Punkt, der bei einer Reflexion der Aussagen der untersuchten Lehrkräfte ins Auge fällt, ist dass diese wiederholt darauf hinweisen, mit Begabtenförderung bzw. individueller Förderung der SchülerInnen überfordert zu sein. Wie bereits in Kapitel 3.4.1.4 dargestellt, beschreiben die Lehrkräfte in den Interviews durchgängig, dass es ein Knappheitsdilemma in Bezug auf die individuelle Förderung der SchülerInnen gebe. Auch betonen sie, dass sie hier ein qualifikatorisches Defizit sehen, indem sie hervorheben, dass in ihrer pädagogischen Ausbildung auf Methoden des individualisierenden Unterrichts zu wenig Wert gelegt wurde. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen versuchen, die individuelle Förderung der SchülerInnen als ‚EinzelkämpferInnen‘ durchzuführen, Koordination oder Kooperation im KollegInnenkreis also kaum stattfindet und Begabtenförderung bzw. die individuelle Förderung der Lernenden auch nicht in andere institutionelle schulische Strukturen eingebettet ist, wie bereits in Kapitel 3.4.1.6 illustriert wurde. Basierend auf den hier aufgezeigten Problemfeldern sollen in Kapitel 4 pädagogische Empfehlungen herausgearbeitet werden, die zu einer Verbesserung eben jener Punkte beitragen können.

4. Zusammenfassung und pädagogische Empfehlungen

Im abschließenden Kapitel erfolgt, nach einer Zusammenfassung der hier vorliegenden Arbeit, die Herausarbeitung und Begründung von pädagogischen Empfehlungen, und zwar basierend auf den Ergebnissen der empirischen Untersuchung sowie des vorangegangenen theoretischen Teils dieser Arbeit.

4.1 Zusammenfassung

Die Förderung von begabten Lernenden ist Teil des Aufgabenbereichs von Lehrpersonen im berufsbildenden Vollzeitschulwesen. Jedoch sind die PädagogInnen gesetzlich verpflichtet (siehe Kapitel 2.2.2), *alle* SchülerInnen bestmöglich zu fördern. Damit verbunden ist für die PädagogInnen die Entscheidung, wie sie ihre Förderressourcen (z.B. Zeit, Aufmerksamkeit, Unterrichtsaufwand) auf ihre SchülerInnen aufteilen. Da jedoch diese Ressourcen für eine angemessene Förderung den Lehrpersonen nicht unbegrenzt zur Verfügung stehen, muss Förderung durch Lehrkräfte als knappes Gut (siehe vertiefend Kapitel 2.3) betrachtet werden.

Die Allokationsentscheidung, die die Lehrkräfte angesichts der gegebenen Knappheit der Ressource Förderung zu treffen haben, stellt eine den Lehrberuf konstituierende Dilemmasituation dar (vgl. Bloch, 2014, S. 20). Jede einzelne Lehrperson muss somit verschiedene Alternativen in Bezug auf die Verteilung ihrer Förderbemühung abwägen und darauf basierend eine Wahl bezüglich der Zuteilung treffen. Maßgeblich geleitet werden solche Prozesse des Abwägens und Entscheidens vom individuellen Berufsethos der Lehrperson (vgl. Aurin, 1993, S. 43; vgl. Patry u. a., 1988, S. 295; vgl. Wischer, 2010, S. 26). Ein Modell, das professionsethisches Handeln in einer solchen wie oben skizzierten antagonistischen Konfliktsituation beleuchtet, stellt das Modell nach Oser (1998) dar (siehe Abbildung auf Seite 63), dessen zentrale Aussage ist, dass Lehrkräfte in solchen antagonistischen Situationen drei Verpflichtungsaspekte – nämlich Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit – gegeneinander abwägen um zu einer Entscheidung zu finden. Das Oser'sche Modell diene als Leitkonzeption der hier vorliegenden Arbeit und sowohl der theoretische wie auch der empirische Teil sind an jenem Modell orientiert.

Die Forschungsfrage für dieses Forschungsprojekt lautete:

Wie kann die Durchführung bzw. Nicht-Durchführung schulischer Begabtenförderung ethisch begründet werden, was sind die Spezifika der Begabtenförderung im berufsbilden-

den Vollzeitschulwesen und wie begründen Lehrkräfte des wirtschaftlichen Unterrichts an berufsbildenden kaufmännischen Schulen aus professionsmoralischer Sicht das Maß an Förderung, das sie begabten Lernenden zuteilen?

Da diese Arbeit somit nach den ethischen und moralischen Aspekten der Begabtenförderung fragt, erfolgte in Kapitel 2.1 zunächst eine Klärung der Begriffe Ethik, Moral und Ethos. Dabei wurde ersichtlich, dass unter dem Begriff ‚Ethik‘ die *philosophische Reflexion der Moral* zu verstehen ist, wobei Moral die *Anwendung* von ethischen Konventionen in der menschlichen Lebensführung meint. In Kapitel 2.1 wurde auch deutlich, dass eine begriffliche Unterscheidung zwischen den Ausdrücken ‚Moral‘ und ‚Ethos‘ nicht zu treffen ist, was sich auf die sprachgeschichtliche Entwicklung dieser beiden Termini zurückführen lässt. Analog dazu wurden diese beiden Bezeichnungen auch in dieser Arbeit synonym verwendet.

Da sich diese Arbeit insbesondere auf die Förderung begabter Lernender fokussiert, wurde zu Beginn der Terminus ‚Begabung‘ intensiv beleuchtet (siehe Kapitel 2.2.1) und die Entwicklung des Begabungsverständnisses von der frühen Forschung bis zu modernen Konzeptionen nachgezeichnet. Im Hinblick auf den Fokus dieser Arbeit, der auf dem berufsbildenden Vollzeitschulwesen liegt, wurde anschließend herausgearbeitet, wie Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen konstituiert ist und welche Begabungsbegriffe sich insbesondere eignen, als Grundlage in diesem Schultyp herangezogen zu werden. Dabei wurde dargestellt, dass eine Diskussion um Begabtenförderung oft mit dem allgemeinbildenden Schulwesen sowie mit jüngeren Kindern konnotiert ist. Jedoch wurde in Kapitel 2.2.2 dargelegt, dass die Schule eine Schlüsselposition für die Begabtenförderung innehat – und zwar vom Kindergarten bis in die Sekundarstufe II. Der oft zu beobachtende Fokus der Begabtenförderungsdiskussion auf jüngere Kinder ist also nicht zu rechtfertigen – ebenso wenig wie derjenige auf die Allgemeinbildung, da die Förderung begabter Lernender im berufsbildenden Vollzeitschulwesen genauso durch Gesetze und Erlasse (Kinderrechtekonvention der Vereinten Nationen, SchOG, SchUG, Erlass „Besser Fördern“, Erlass „Initiative ‚25+‘: Individualisierung des Unterrichts: Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen“, „Grundsatzterlass zur Begabtenförderung“) verankert ist, wie im allgemeinbildenden Schulwesen.

In Kapitel 2.2.2 wurde beleuchtet, dass berufsbildende Vollzeitschulen einen verschränkten Bildungsauftrag von allgemeiner und beruflicher Bildung aufweisen, was es nötig macht, der Begabtenförderung dort ein geeignetes Modell zu Grunde zu legen, das den Anforderungen genügen muss, die nötige Breite, aber auch die nötige Tiefe, fassen zu können, die das Feld der Förderung von Begabten in diesem Schultyp aufweisen kann. Breite deshalb, da nicht nur die Förderung von Begabungen, die prinzipiell auch an anderen Schulen im Fokus stehen könnten (z.B. sprachliche Begabungen, mathematische Begabungen), sondern auch

besondere, auf den Schultyp bezogene Begabungen (z.B. wirtschaftliche Begabungen), an berufsbildenden Schulen gefördert werden können und sollen. Und Tiefe, da ein Modell, das im berufsbildenden Vollzeitschulwesen herangezogen werden soll, auch in der Lage sein muss, berufliche Begabungen zu fassen. Gerade für jene Begabungen wird jedoch die notwendige Spezialisierung für den Expertisierungsprozess betont, und diese Vertiefung in ein Fachgebiet muss in einem für berufsbildende Vollzeitschulen verwendeten Modell Berücksichtigung finden. In Kapitel 2.2.2 wurde basierend darauf herausgearbeitet und begründet, dass Modelle, die als geeignet gesehen werden können, als Grundlage im berufsbildenden Vollzeitschulwesen Verwendung zu finden, das Münchner Begabungsprozessmodell, das DMGT nach Gagné und das Aktiotop-Modell nach Ziegler sind.

Basierend auf einer Literaturanalyse (siehe Kapitel 1.2) konnte die Bandbreite ethischer Strömungen sichtbar gemacht werden, die in eine Diskussion um ethische Begründungen von Begabtenförderung einfließen. In Kapitel 2.5.1 erfolgte daher eine intensive Beleuchtung dieser ethischen Strömungen (Egalitarismus und Anti-Egalitarismus, Utilitarismus, Perfektionismus und Meritokratie), und zwar breiter und tiefer als in der bisher vorliegenden Literatur, da in jener die ethischen Perspektiven jeweils nur angeschnitten wurden. Auch konnte in der Literaturanalyse gezeigt werden, dass in den bestehenden Arbeiten fast ausschließlich der Aspekt der Gerechtigkeit berücksichtigt wurde, wodurch andere Aspekte, wie z.B. der Fürsorge, noch nahezu unbeleuchtet blieben. Aus diesem Grund erfolgte in der vorliegenden Arbeit eine Perspektivenerweiterung, und alle drei Verpflichtungsaspekte des Oser'schen Modells wurden in die ethische Betrachtung aufgenommen und ihre Aussagen auf das Thema der schulischen Begabtenförderung befragt. Dabei wurde ersichtlich, dass sich aus ethischer Perspektive kein einheitliches Bild ergibt, ob bzw. in welchem Maße Begabtenförderung an Schulen durchgeführt werden sollte: Einzelne ethische Strömungen fordern explizit eine Fokussierung der schulischen Förderung vornehmlich auf begabte Lernende (Anti-Egalitarismus, Perfektionismus im engeren Sinn, Meritokratie), andere lehnen dies jedoch ab (Egalitarismus, Perfektionismus im weiteren Sinn, Care-Ethik). Somit kann nach Beleuchtung unterschiedlicher ethischer Standpunkte zusammenfassend festgehalten werden, dass sowohl begabte Lernende das ‚Recht‘ auf die Zuteilung eines hohen Maßes an Förderung haben, als auch eine Zuteilung an andere SchülerInnen, z.B. jene im unteren Leistungssegment, ethisch begründet werden kann, je nachdem, aus welcher ethischen Perspektive heraus argumentiert wird.

Wie die Lehrkräfte die Allokation ihrer Förderressourcen konkret vornehmen und von welchen berufsmoralischen Überlegungen sie sich dabei leiten lassen, war Untersuchungsgegenstand der empirischen Studie (siehe Kapitel 3). Durch das im Laufe des Interviews durch die Lehrkräfte ausgefüllte ‚graphic elicitation‘-Element in Form eines Diagramms (siehe Kapitel 3.2) war es möglich, einzelne Ergebnisse dieser originär qualitativen Untersuchung

zu quantifizieren und deskriptiv darzustellen, nämlich erstens, wie viele Lernende von den interviewten PädagogInnen als begabt (bzw. dem Mittelfeld zugehörig oder weniger fähig) betrachtet werden, und zweitens, wie viel Förderung diesen SchülerInnen zugeteilt wird. (Es soll hier nochmals darauf hingewiesen werden, dass aufgrund der Anzahl an geführten Interviews, n=15, nicht auf die Grundgesamtheit geschlossen werden soll.)

Die untersuchten Lehrkräfte stufen durchschnittlich 22% ihrer Lernenden als begabt ein, womit sie einen sehr breiten Begabungsbegriff zu Grunde legen (siehe unten). Dass jene 22% der Lernenden im Durchschnitt mit 27% der Förderzeit bedacht werden, zeigt, dass die PädagogInnen bereit sind, jene SchülerInnen in einem höheren Maß zu fördern, als dies bei einer Gleichverteilung an alle SchülerInnen der Fall wäre (siehe Kapitel 3.4.1.1).

Dieses Ergebnis ist insofern von besonderem Interesse, als in einer bereits vorliegenden Untersuchung im Primarschulbereich eine gegenläufige Tendenz beobachtet werden konnte: Hier wurden die leistungsstärksten SchülerInnen signifikant am wenigsten mit Förderung bedacht (vgl. Bloch, 2014, S. 267ff.). Dies kann in der hier durchgeführten Untersuchung an der Handelsakademie nicht beobachtet werden. Zwar erhalten auch hier die als am wenigsten begabt Wahrgenommenen am meisten Förderung, doch ist es in der vorliegenden Untersuchung vor allem das Mittelfeld, das sehr wenig Förderung zugesprochen bekommt (siehe Kapitel 3.4.1.3).

Die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung deuten also darauf hin, dass die Lehrpersonen auf die Förderung der begabten SchülerInnen an der Handelsakademie tendenziell mehr Wert legen als in der Primarschule. Dies scheint umso mehr zu gelten, je höher die Schulstufe ist, denn die Lehrkräfte geben an, in den höheren Klassen mehr und mehr Wert auf die besondere Förderung von Begabten zu legen.

Die Lehrkräfte des wirtschaftspädagogischen Fächerkanons an Handelsakademien führen diese Begabtenförderung konkret durch diverse Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht durch (siehe Kapitel 3.4.1.2). Es fällt ins Auge, dass die Lehrpersonen jenen Fächern am meisten Potential zur individuellen Förderung von SchülerInnen zuschreiben, in denen mit Computerunterstützung gearbeitet wird (z.B. WINE, OMAI). Auch die Übungsfirma und die Juniorfirma werden im Hinblick auf ihr Differenzierungspotential hervorgehoben. Betrachtet man die in den Interviews beschriebenen Fördermethoden, so ist festzuhalten, dass sich in der vorliegenden Untersuchung weitgehend dieselben Arten der Differenzierung finden, wie sie von Aff u.a. (vgl. 2005:37) in einer Untersuchung an der Schumpeter-Handelsakademie (einer HAK für begabte Lernende) beschrieben wurden: 1) Differenzierung im Rahmen von Projekten und offenem Lernen, 2) Differenzierung im Rahmen von Fallstudien sowie Gruppen- und Partnerarbeiten, 3) Differenzierung im Rahmen des Frontalunterrichts,

hier insbesondere im Rahmen des Lehrer-Schüler-Gesprächs, und 4) Differenzierung im Vor- und Nachgang zu Schularbeiten, Tests etc.

Somit kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Fördermethoden in der von Aff u. a. im Jahr 2005 erfolgten Untersuchung und der hier vorliegenden im Jahr 2017 durchgeführten Studie fast deckungsgleich sind. Folglich ist davon auszugehen, dass sich die Fördermethoden an Handelsakademien in den letzten 12 Jahren nicht wesentlich verändert haben.

Zu betonen ist auch, dass die Lehrpersonen zwar die oben aufgezeigten Methoden anwenden, jedoch unsystematisch sowie oft nur kurz oder selten. Es ist des Weiteren anzumerken, dass an keiner der acht Schulen, an denen Interviews durchgeführt wurden, Begabtenförderung in den wirtschaftspädagogischen Fächern institutionell verankert ist, nirgendwo an den untersuchten Schulen ein gemeinsames Verständnis bezüglich des Begriffs Begabung besteht und der Förderung auch kein Begabungsmodell zu Grunde gelegt wird.

Begabte Lernende zeichnen sich aus Sicht der interviewten Lehrkräfte (siehe Kapitel 3.4.1.5) vor allem durch eine sehr hohe Motivation, ihre Zielstrebigkeit und ihr großes Interesse aus. Diese drei Charakteristika dominieren und wurden von den Lehrkräften am häufigsten genannt. In den Interviews bezeichneten die Lehrkräfte die begabten SchülerInnen auch als intelligent, aber weit weniger oft. Die Beschreibungen der interviewten Lehrkräfte in Bezug auf Begabte im Klassengefüge bzw. aus sozialer Sicht sind als bipolar zu bezeichnen. Einerseits wurde betont, dass Begabte sehr kollegial oder auch sozial stark eingebunden sein können, andererseits wurden begabte SchülerInnen auch als Außenseiter oder als sozial problematische Charaktere beschrieben. Auch dass es sich bei Begabten um außergewöhnliche SchülerInnen handelt wurde in den Interviews mit den Lehrpersonen wiederholt genannt. Einige Lehrpersonen gaben an, dass Begabte vornehmlich auch vom Elternhaus bzw. Umfeld intensiv gefördert werden. Es wurden jedoch nicht nur Faktoren der Umwelt betont, sondern auch ein genetischer Einfluss auf die Begabung. Bipolar beschrieben wurde von den Lehrkräften die Mühe und Anstrengung, die von Begabten aufgewendet werden muss, um exzellente Ergebnisse zu erreichen. Einige Lehrkräfte betonten, dass auch von begabten Lernenden dazu harte Arbeit nötig ist, andere PädagogInnen wiederum sind der Auffassung, dass Begabten dazu sehr wenig abgefordert wird. Einige Lehrkräfte nehmen Begabte als Personen wahr, die auch im außerschulischen Bereich aktiv und engagiert sind und es wurde hervorgehoben, dass Begabte zwar meist sehr gute Noten haben, jedoch durchaus auch Ausnahmen bestehen. Ein weiteres bipolares Element in Bezug auf Begabte liegt aus Sicht der Lehrpersonen im Fleißniveau der Begabten. Einerseits wurde Faulheit betont, andererseits ein ausgeprägtes Maß an Fleiß beschrieben.

Die Handelsakademie wird von einigen Lehrpersonen als Schule wahrgenommen, die gute Fördermöglichkeiten für Begabte bietet, auch weil hier kreative Entfaltungsmöglichkeiten für die Lernenden gerade im den Gegenständen des wirtschaftspädagogischen Fächerkanons bestehen. Andere Lehrkräfte wiederum sind der Ansicht, dass dieser Schultyp gerade für Begabte wenig Fördermöglichkeiten bietet.

Es ist also anzumerken, dass von einigen Lehrpersonen die besonderen Möglichkeiten, die eine berufsbildende höhere Schule zur Begabtenförderung bietet (siehe Kapitel 2.2.2) sehr wohl wahrgenommen werden, jedoch einige Lehrkräfte diese Chancen nicht erkennen. In Kapitel 4.3.2 soll daher dargestellt werden, wie solche Chancen zur Begabtenförderung in berufsbildenden höheren Schulen bei Fortbildungen der Lehrkräfte aufgezeigt werden können.

In der empirischen Untersuchung wurde auch ersichtlich, dass die PädagogInnen die Ressourcenallokation tatsächlich als Dilemma wahrnehmen, die konkrete Zuteilung von Förderbemühungen von den Lehrpersonen allerdings durchaus unterschiedlich vorgenommen und dann jeweils auch anders moralisch begründet wird. Hierbei haben sich fünf unterschiedliche Typen herauskristallisiert (siehe Kapitel 3.4.2):

Typ A: Meritokratie mit leisen Zweifeln

Typ B: Balancierte Meritokratie

Typ C: Egalisierung aber Begabtenförderung als unerfüllbarer Wunsch

Typ D: Balancierte Egalisierung

Typ E: Egalisierung ohne Zweifel

Die Lehrkräfte des Typs A und B fördern die als begabt wahrgenommenen Lernenden am meisten und begründeten dies vor allem mit dem Gerechtigkeitsprinzip der Meritokratie. Bei Typ B wird dieses jedoch noch mit einem argumentativen Gegengewicht balanciert, nämlich dem einer Satisfizierungsschwelle, was dazu führt, dass auch die als weniger fähig eingestufteten SchülerInnen in hohem Maße gefördert werden. Bei den PädagogInnen des Typs A ist zu beobachten, dass diese sowohl aus Gerechtigkeits- als auch aus Fürsorgegründen die Förderung begabter Lernender forcieren und daher die anderen SchülerInnen wenige Förderressourcen erhalten, dabei jedoch ein leiser Zweifel besteht, ob dies richtig sei.

Die Lehrpersonen der Typen C, D und E teilen den als begabt eingestufteten SchülerInnen wenig (bei Typ E sehr wenig) Förderung zu. Dies wird einerseits mit der Gerechtigkeitsperspektive des Egalitarismus begründet, andererseits wird auch aus Fürsorgegründen für diese

Art der Förderverteilung argumentiert. Bei den Lehrkräften des Typs C jedoch spricht die Fürsorge zwar für eine Förderung der als weniger fähig wahrgenommenen Lernenden, der Verpflichtungsaspekt der Gerechtigkeit allerdings spricht eigentlich für eine meritokratische Zuteilung und somit für ein höheres Maß an Förderung für Begabte. Dennoch wird diese Förderverteilung nicht vorgenommen. Die Lehrkräfte des Typs D balancieren ihr egalitaristisches Gerechtigkeitsempfinden mit meritokratischen Elementen sowie mit Fürsorge, was dazu führt, dass von ihnen nicht nur die als weniger fähig Wahrgenommenen, sondern auch die anderen Lernenden ein gewisses Maß an Förderung erhalten. Bei den Lehrkräften des Typs E wiederum liegt der Förderfokus auf den als weniger fähig Eingestuften, und zwar sowohl aus Fürsorge- als auch aus Gerechtigkeitsgründen.

Ersichtlich wurde zudem, dass bei der Entscheidung, welche SchülerInnen wir viel Förderung erhalten sollen, für die Lehrkräfte moralische Konflikte entstehen. Augenfällig ist, dass diese Konflikte nicht nur zwischen den Verpflichtungsaspekten, sondern auch innerhalb derselben auftreten können (z.B. Konflikt zwischen Fürsorge für Begabte und gleichzeitig starke Fürsorge für weniger Fähige). Dieser Konflikt innerhalb einer Kategorie wird im Oser'schen Modell so nicht beschrieben, dort wird lediglich das Abwägen zwischen den Kategorien dargestellt.

Reflektiert man die Aussagen der untersuchten Lehrkräfte, fällt ins Auge, dass diese wiederholt darauf hinweisen, mit Begabtenförderung bzw. individueller Förderung der SchülerInnen überfordert zu sein. Wie bereits in Kapitel 3.4.1.4 dargestellt, beschreiben die Lehrkräfte in den Interviews durchgängig, dass es ein Knappheitsdilemma in Bezug auf die individuelle Förderung der SchülerInnen gebe. Auch betonen sie, dass sie hier ein qualifikatorisches Defizit sehen, indem sie hervorheben, dass in ihrer pädagogischen Ausbildung darauf zu wenig Wert gelegt wurde. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen versuchen, die individuelle Förderung der SchülerInnen als ‚EinzelkämpferInnen‘ durchzuführen, Koordination oder Kooperation im KollegInnenkreis also kaum stattfindet und sich in den Interviews die Begabtenförderung bzw. die individuelle Förderung der Lernenden nicht als eingebettet in institutionelle schulische Strukturen darstellt, wie bereits in Kapitel 3.4.1.6 illustriert wurde. Basierend auf den hier aufgezeigten Problemfeldern sollen in Kapitel 4 pädagogische Empfehlungen herausgearbeitet werden, die zu einer Verbesserung eben jener Punkte beitragen können.

Wie bereits im einleitenden Kapitel der Arbeit dargelegt, versteht sich dieses Buch als ein Beitrag zur Erweiterung und Vertiefung des Blicks auf Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen aus ethischer Perspektive und zur verstehenden Rekonstruktion von moralischen Abwägungsvorgängen von Lehrpersonen bezogen auf die Förderung von begabten Lernenden. Wie diese Arbeit dazu beigetragen hat, jene Punkte zu erfüllen, wurde in diesem zusammenfassenden Kapitel dargestellt.

Abschließend sollen, basierend auf den Ergebnissen dieser Untersuchung, pädagogische Empfehlungen herausgearbeitet werden, um das Ressourcenallokationsdilemma der Lehrkräfte an berufsbildenden Vollzeitschulen zu verringern.

4.2 ‚Inklusive Begabtenförderung‘¹ zur Verminderung des Dilemmas der Ressourcenallokation im berufsbildenden Schulwesen

Sowohl aus dem theoretischen als auch dem empirischen Teil dieser Arbeit geht hervor, dass die Allokation von Förderressourcen für die Lehrkräfte eine antagonistische Situation, ein Dilemma bedeutet, da diese Ressourcen nur in begrenztem Maße zur Verfügung stehen und somit ein knappes Gut darstellen. Wie in Kapitel 3.4.3 erläutern, nehmen die hier interviewten Lehrkräfte dieses Dilemma stark wahr und empfinden es als Belastung. Daher soll im Folgenden ein Weg aufgezeigt werden, wie Begabtenförderung in berufsbildenden Vollzeitschulen durchgeführt werden kann, ohne dabei die Dilemmasituation für die Lehrkräfte noch zu verstärken, bzw. wie es gelingen kann, das Dilemma zu verringern.

Wie in Kapitel 2.3 dargestellt, erwächst das Ressourcenallokationsdilemma daraus, dass immer dann, wenn die Lehrperson sich SchülerInnen zuwendet, sie nicht gleichzeitig andere Lernende fördern kann. Wendet sich eine Lehrkraft also einem begabten Schüler oder einer begabten Schülerin zu, so kann sie nicht gleichzeitig die anderen Lernenden betreuen und umgekehrt. Es wird also deutlich, dass jede Entscheidung, einem oder einer Lernenden mehr Ressourcen zuzuteilen, mit einem „trade-off“ verbunden ist, also dadurch andere SchülerInnen weniger Ressourcen erhalten. Dass diese Situation für die Lehrkräfte als Dilemma wahrgenommen wird, wurde in Kapitel 3.4.1.4 deutlich. Die Darstellung, auf Basis welcher moralischen Begründungen die Lehrkräfte in dieser Situation entscheiden, wem sie wie viel Förderung zuteilen, erfolgte in Kapitel 3.4.2.

Wie kann aber nun dieses Dilemma gemildert werden? Gerber und Semmel (1985) legen in ihrem Modell dar, dass ein Weg über die Erhöhung der Förderressourcen führt. Sind also z. B. in einem Klassenraum statt nur einer Lehrkraft nun zwei, so steht mehr Förderzeit zur Verfügung, die verteilt werden kann.

1 Im Rahmen von Veröffentlichungen zum Thema Inklusion und Förderung von Begabungen herrscht kein einheitlicher Sprachgebrauch. So verwenden manche AutorInnen den Begriff 'Inklusive Begabtenförderung' (vgl. Hajszan u.a. 2013), andere 'inklusive Begabungsförderung' (vgl. Seitz & Pfahl 2016a; vgl. Seitz & Pfahl 2016b), andere wiederum verwenden beide Termini (vgl. Solzbacher & Behrens 2014; vgl. Solzbacher & Behrens 2015). Dem Sprachprodukt dieser Arbeit folgend, soll hier von 'inklusive Begabtenförderung' gesprochen werden.

Es kann jedoch auch noch ein anderer Weg beschritten werden: Ziel muss es dabei sein, dass in der Zeit, in der sich eine Lehrkraft einem Schüler oder einer Schülerin nicht zuwendet, dieser oder diese trotzdem auf dem eigenen Lernpfad voranschreiten kann.

Eine Debatte, die maßgebliche Impulse gibt, beide Wege miteinander zu verbinden, und zwar explizit auch im Hinblick auf die Begabtenförderung, ist die der inklusiven Pädagogik. Dort fanden zwar Begabte lange Zeit kaum Berücksichtigung, der Fokus war dabei auf SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung gerichtet (vgl. Veber, Rott & Fischer, 2013, S. 188f.), jedoch wurde in den letzten Jahren dieser Diskurs für die Begabtenförderung fruchtbar gemacht (vgl. z.B. Hajszan, Hartel, Hartmann & Stoll, 2013; vgl. Preuß, 2012; vgl. Seitz, Pfahl, Lassek, Rastede & Steinhaus, 2016; vgl. Seitz, Pfahl & Scheidt, 2012; vgl. Solzbacher & Behrensen, 2014).

Schumann beschreibt Inklusion für das Handlungsfeld Schule wie folgt:

„Inklusion geht von der Besonderheit und den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes aus. Während die integrative Pädagogik die Eingliederung der ‚aussortierten‘ Kinder mit Behinderung anstrebt, erhebt die inklusive Pädagogik den Anspruch, eine **Antwort auf die komplette Vielfalt aller Kinder** zu sein.

Sie tritt ein für das Recht aller Schüler und Schülerinnen unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft miteinander und voneinander in ‚einer Schule für alle‘ zu lernen. Kein Kind soll ausgesondert werden, weil es den Anforderungen der Schule nicht entsprechen kann. Im Gegensatz zur Integration will die Inklusion nicht die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten.“ (Schumann, 2009, S. 51; Hervorhebung E. AH.)

Es ist, unabhängig von Art und Ausprägungsgrad der Begabung, das Ziel der inklusiven Pädagogik, durch Individualisierung eine Passung zwischen der Lernumwelt und dem Individuum herzustellen, was somit bedeutet, dass eine inklusive Grundhaltung Angebote für Begabte dezidiert mit einschließt. Folglich ist eine optimale und individuelle Förderung von SchülerInnen nicht nur auf die Unterstützung von Leistungsschwächeren, sondern auf alle Lernenden fokussiert. (vgl. Hajszan u. a., 2013, S. 667; vgl. Wendt, Willems, Tarelli, Euen & Bos, 2013, S. 32)

Begabte SchülerInnen werden nunmehr jeweils in ihrer Verschiedenheit und dann wiederum als Teilmenge einer in sich heterogenen SchülerInnenschaft wahrgenommen. In dieser wird dann auch für Begabte ein individueller und angepasster Lernpfad angeboten. Ziel ist es somit, dass Begabtenförderung als Teil einer Individualisierung für alle zum Normalzustand wird. (vgl. Preuß, 2012, S. 20f.; vgl. Solzbacher & Behrensen, 2014, S. 563)

Betrachtet man nun die beiden oben dargelegten Wege, wie das Ressourcenallokationsdilemma für die Lehrkräfte gemindert werden kann, so ist festzustellen, dass im Rahmen der inklusiven Pädagogik daran gearbeitet wird, beide Wege gleichzeitig zu beschreiten:

Einerseits werden zusätzliche RessourcenträgerInnen (z.B. SozialpädagogInnen, SonderpädagogInnen) dezidiert als Teil des pädagogischen Konzeptes in die Klassenverantwortung mit hineingenommen, denn ein inklusives Setting, das als Sparmodell missbraucht wird, z.B. um SonderpädagogInnen einzusparen, droht wegen Ressourcenmangels zu scheitern. Eine entscheidende Gelingensbedingung ist also eine ausreichende personelle (sowie auch sächliche) Ausstattung. Zweitens ist es Ziel eines inklusiven Settings, Szenarien zu gestalten, in denen es gelingt, dass individuelle Lernpfade auch in der Zeit weiterhin beschritten werden können, in der SchülerInnen gerade keine direkte Förderung von der Lehrkraft erhalten. (vgl. Ahrbeck, 2016, S. 143; vgl. Lütje-Klose, 2014; vgl. Prengel, 2012, S. 27; vgl. Stähling, 2013a, S. 110, vgl. 2013b, S. 12ff.)

Als Schlüssel dafür wird individuelle Förderung gesehen. Solzbacher & Behrensen definieren diese, mit dezidiertem Fokus auch auf Begabtenförderung, wie folgt:

„Unter individueller Förderung in Kita und Schule verstehen wir alle pädagogischen Handlungen, die mit der Intention erfolgen, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen, unter Aufdeckung und Berücksichtigung seines je spezifischen Potentials, seiner je spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnisse, (Lern-)Wege, (Lern-)Ziele und (Lern-)Möglichkeiten“ (Solzbacher & Behrensen, 2014, S. 566).

Fragt man nun nach einer konkreten Didaktik inklusiver Begabtenförderung, so ist hervorzuheben, dass dabei eine gemeinsame Gestaltung der Bildungsprozesse durch die Begabten und die PädagogInnen als dynamische wechselseitige Beziehung zu fokussieren ist. Durch eine Metaanalyse identifizieren Gibson und Mitchell (2005) sieben Faktoren, die als Komponenten einer effizienten und angemessenen Didaktik der inklusiven Begabtenförderung in allen Altersstufen relevant sind: (vgl. Gibson & Mitchell, 2005; vgl. Hajszan u. a., 2013, S. 669)

- ein deklariertes Konzept
- eine bewusst gestaltete Umwelt
- lernförderliche persönliche Beziehungen
- ein entwicklungsangemessenes Curriculum
- Instruktionsansätze, die die individuellen Lernbedürfnisse stimulieren

- systemische Beobachtung und Dokumentation
- Evaluation
(vgl. Gibson & Mitchell, 2005; deutsche Übersetzung nach Hajszan u. a. 2013:669)

Gibson und Mitchell betonen also, dass ein deklariertes Konzept nötig ist, um begabte Lernende effizient zu fördern. Ein Konzept, das aus Sicht der Autorin der hier vorliegenden Arbeit besonders geeignet scheint, der Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen auch aus inklusionspädagogischer Sicht zu Grunde gelegt zu werden, stellt das Aktiotop-Modell nach Ziegler (2007) dar. Die Gründe hierfür sollen nachfolgend dargelegt werden.

Wie bereits in Kapitel 2.2.2 herausgearbeitet, kann das Aktiotop-Modell als besonders geeignet für das berufsbildende Schulwesen angesehen werden. Auch handelt es sich, wie bereits in Kapitel 2.2.1.6 beschrieben, beim Aktiotop-Modell um ein systemisches Modell. Der systemische Ansatz fokussiert nicht mehr so stark darauf, wer fähig ist, exzellente Leistungen zu vollbringen, sondern welche Umstände die Emergenz solcher Performanz erlauben (vgl. Grigorenko, 2012, S. 65). Der Fokus liegt also darauf, die Gestaltung der Lern- und Entwicklungsumwelt vermehrt in den Blick zu nehmen, was als ein zentraler Aspekt der inklusiven Pädagogik betrachtet werden kann. Dieses bewusste Gestalten der Umwelt identifizieren auch Gibson und Mitchell (2005) in ihrer oben zitierten Metaanalyse als bedeutenden Aspekt zur inklusiven Begabtenförderung.

Betont wird im Aktiotop-Modell, dass die Entwicklung exzellenter Leistungen als sukzessive Anpassung an eine Talentdomäne begriffen wird. Dazu ist das funktionale Ineinandergreifen der Systemkomponenten nötig. Eine Person kann sich also nicht alleine begaben, sondern wird vom und mit dem System begabt. (vgl. Rogl, 2014, S. 6; vgl. A. Ziegler, 2008, S. 51f.; vgl. A. Ziegler & Stöger, 2009, S. 13)

Von zentraler Bedeutung ist dabei die Koevolution der Systemkomponenten, wobei sich die Elemente des Systems gemeinschaftlich weiterentwickeln und anpassen. Ein entwicklungsangemessenes Curriculum und lernförderliche persönliche Beziehungen, die Gibson und Mitchell in ihrer Metaanalyse anführen, sind dazu integraler Bestandteil. Die im Aktiotop-Modell betonte Koevolution, bei der die Lernenden dezidiert für ihren Entwicklungsweg (mit-)verantwortlich sind, wird auch in der inklusiven Begabtenförderung als wesentlich beschrieben. (vgl. Gibson & Mitchell, 2005; vgl. Seitz u. a., 2012; vgl. A. Ziegler, 2008, S. 56)

Ein weiterer Aspekt, der eine Passung des Aktiotop-Modells mit der inklusiven Begabtenförderung darstellt, ist, dass in diesem Modell nicht mehr eine Selektions- und Platzierungs-

orientierung im Vordergrund steht, sondern die Etablierung einer dauerhaften Interaktion zwischen den Lernenden und den PädagogInnen, in der sich zweitens auch als Teil des sich weiterentwickelnden Aktiotops der Begabten wahrnehmen und dementsprechend handeln. Im Zentrum der systemischen Begabtenförderung steht letztlich also die Konstruktion eines Lernpfades, der von den BegabtenförderInnen begleitet und immer wieder adaptiert wird. Dazu nötig sind die von Gibson und Mitchell angeführten Punkte der Stimulation individueller Lernbedürfnisse, einer systematischen Beobachtung und Dokumentation, sowie der Evaluation. (vgl. Gibson & Mitchell, 2005; vgl. Sontag & Steinbach, 2009, S. 40; vgl. Stöger & Ziegler, 2009, S. 8ff.)

Begabtenförderung aus systemischer Sicht fokussiert somit Individualisierung, also das zur Verfügung Stellen individueller, angepasster Lernpfade für die einzelnen Lernenden. Dies wird als aktiver Prozess aufgefasst, also als das Etablieren und ständige Weiterentwickeln eines individuellen Support-Systems für die Lernenden. Auch aus inklusionspädagogischer Sicht kann dies als bedeutendes Element angesehen werden. (vgl. Sontag & Steinbach, 2009, S. 40ff.; vgl. A. Ziegler & Phillipson, 2012, S. 5ff.)

Es ist hervorzuheben, dass eine derart individualisierte Pädagogik nicht nur als geeignet zur Förderung von begabten Lernenden betrachtet werden kann, sondern diese es allen SchülerInnen ermöglicht, erfolgreich ihr Potential zu entfalten. Auch sei angemerkt, dass das hier als Grundlage für Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen vorgeschlagene Aktiotop-Modell nicht nur für Begabtenförderung, sondern für jedes Lernen gilt. Bei einem daraus folgenden Fokus auf ein Beschreiten individueller Lernpfade von allen Lernenden ist es auch nicht mehr unbedingt nötig, Begabte als begabt zu ‚labeln‘, sie also mit diesem Etikett zu versehen, da unabhängig von Art und Ausmaß der Begabung alle Lernenden einen ihren Bedürfnissen angemessenen Lernweg beschreiten, was als Teil einer inklusiven Grundhaltung angesehen werden kann. (vgl. Borland, 2005; vgl. Grigorenko, 2012, S. 66; vgl. Hajszan u. a., 2013, S. 668; vgl. Sutherland, 2012, S. 109; vgl. A. Ziegler & Phillipson, 2012, S. 24)

Somit ergänzen sich das Aktiotop-Modell nach Ziegler und die inklusive Begabtenförderung und stellen gemeinsam einen Orientierungsrahmen für eine angemessene Förderung begabter Lernender im berufsbildenden Vollzeitschulwesen dar.

Wie bereits im Kapitel 2.5.2.1 dargelegt, ist ein individualisierter begabungsfördernder Unterricht nicht nur für Begabte sondern für alle SchülerInnen als wirkungsvoll und ansprechend anzusehen (vgl. International Panel of Experts for Gifted Education, 2009, S. 21). In der inklusiven Pädagogik wird zusätzlich jedoch noch der Aspekt der sozialen Teilhabe bzw. die Eingebundenheit in eine Gemeinschaft betont, welche als Ergänzung und als Ge-

engewichtet zum Anspruch der Individualisierung herausgestellt wird. Inklusive Begabtenförderung verbindet also Individualisierung und Eingebundenheit, dabei ist der Blick der Lehrkräfte dezidiert auf die Begabungen und nicht die Schwächen der Lernenden gerichtet. (vgl. Seitz & Pfahl, 2016a, S. 30; vgl. Seitz & Scheidt, 2012)

Eine inklusive Didaktik kann als das Reflektieren und dynamische Balancieren von komplementären Antinomien gesehen werden, wobei es darum geht, dabei eine praktische Handhabbarkeit, eine Viabilität zu erreichen (vgl. Wocken, 2016, S. 121). Somit kann also eine inklusive Didaktik auch in der hier behandelten antagonistischen Situation des Ressourcenallokationsdilemmas Hinweise geben, wie sich eine solche Viabilität erreichen lässt.

Aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung geht hervor, dass manche Lehrpersonen mit Hilfe von Individualisierungsansätzen versuchen, das Dilemma der Ressourcenallokation im Unterricht zu bearbeiten, dabei jedoch festzustellen ist, dass die PädagogInnen gleichzeitig angeben, dies meist nur sporadisch und oft keiner Systematik folgend zu tun (siehe Kapitel 3.4.1.2).

Vorherrschend ist bei vielen interviewten Lehrkräften die Methode des Frontalunterrichts.

„A: Ich tu am liebsten... tu ich frontal unterrichten [...] Und individuelle Geschichteln machen wir eigentlich generell in der Schule eher wenig.“ (I04, 0:04:36)

Auch geben die Lehrkräfte an, dass sie über wenig Wissen zu Individualisierung verfügen, wie in Kapitel 3.4.1.2.1 dargestellt wurde. Des Weiteren gibt es keinen systematischen Austausch darüber im Kollegium. An keiner Schule, an der Interviews durchgeführt wurden, besteht eine gemeinschaftliche Verständigung der LehrerInnenschaft auf ein Modell zur Förderung (wie z.B. das Aktiotop-Modell von Ziegler).

Basierend auf diesen Erkenntnissen aus der empirischen Studie ist festzuhalten, dass einige Lehrkräfte zwar bereits versuchen, das Dilemma der Ressourcenallokation zu bearbeiten, indem sie individualisierende Methoden einsetzen. Dies erfolgt jedoch oft nur unsystematisch und „minutenweise“ (I13, 0:10:08).

Auch ist festzustellen, dass die Lehrkräfte meist alleine entscheiden, ob und wie die SchülerInnen gefördert werden. Die Lernenden selbst werden dabei kaum oder gar nicht in diesen Entschluss mit einbezogen, auch Absprachen mit KollegInnen hierzu finden lediglich sporadisch statt. In inklusiven Settings allerdings ist zu beobachten, dass hierbei gerade die Diskussion mit den SchülerInnen über den eigenen Lernpfad und das Einbeziehen von anderen Personen in die Klassenverantwortung – und somit auch das Vermehren der Res-

sources – ein wesentlicher Bestandteil sind (vgl. z.B. Seitz & Scheidt, 2012; vgl. Stähling, 2013b, S. 12ff.).

Es kann also festgehalten werden, dass in der empirischen Untersuchung zwar Elemente zu beobachten waren, die die Lehrkräfte einsetzen, um dem Ressourcenallokationsdilemma durch Individualisierung zu begegnen, jedoch kann hierbei nicht von einer inklusiven Pädagogik gesprochen werden, bei der systematisch die Vielfalt der Lernenden in die Konstruktion geeigneter Lernpfade einbezogen wird.

Doch gerade Inklusion kann ein Weg sein, der das Dilemma, nicht allen Lernenden gerecht werden zu können, mildert, und der Entschluss, den Weg zur Inklusion gehen zu wollen, entspringt oft aus eben dieser für Lehrkräfte belastenden Dilemmasituation. Somit kann Begabtenförderung in einem inklusiven Setting dazu beitragen, dass nicht nur die SchülerInnen, sondern auch die LehrerInnen profitieren. (vgl. Stähling, Wenders, Kaiser & Wenders, 2014, S. 2)

4.3 Pädagogische Empfehlungen zum Umgang mit dem Ressourcenallokationsdilemma

Wie die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, wird von den Lehrkräften das Dilemma der Ressourcenallokation als Belastung wahrgenommen und es führt bei einigen Lehrkräften auch zu einem unaufgelösten moralischen Konflikt.

Daher sollen nachfolgend pädagogische Empfehlungen folgen, die dazu führen können, dass dieses Dilemma für die Lehrkräfte im berufsbildenden Vollzeitschulwesen gemindert werden kann.

Die hier dargestellten Empfehlungen sind vor allem auf der Ebene der Lehrkräfte situiert, da diese als zentrale AkteurInnen zur erfolgreichen Unterrichtsentwicklung gesehen werden, zugleich ist jedoch zu betonen, dass auch im Bereich des institutionellen Kontextes Gelingensbedingungen für eine solche zu suchen sind (vgl. Amrhein, 2014, S. 17). Da die Perspektive der Lehrkräfte im Fokus steht, soll auch bei den hier dargestellten pädagogischen Empfehlungen vor allem ein Schwerpunkt auf die Ebene der LehrerInnen gelegt werden, dennoch auch die institutionelle Ebene aufgrund ihrer nicht von der Hand zu weisenden Relevanz für das Gelingen inklusiver Begabtenförderung nicht ausgespart bleiben. Daher werden auch pädagogische Empfehlungen herausgearbeitet, die auf institutioneller Ebene angesiedelt sind.

Die Förderung von Begabungen und inklusive Praxis setzen die Aneignung geeigneter Methoden und didaktischer Kompetenz für den Unterricht voraus, lassen sich aber nicht darauf reduzieren. Es muss hervorgehoben werden, dass auch die innere Haltung der Lehrkräfte als wesentliche Gelingensbedingung dafür anzusehen ist. (vgl. Amrhein, 2014, S. 17; vgl. Seitz & Pfahl, 2016b, S. 13)

Weil Überzeugungen und Konzeptionen von Lehrpersonen ihr Handeln bedeutsam beeinflussen (vgl. Trautwein, 2013, S. 1), ist es relevant, an diesen subjektiven Perspektiven der Lehrpersonen bereits in der Ausbildung, aber auch während der Berufsausübung intensiv zu arbeiten. Denn die Perspektiven der Lehrkräfte werden als wesentliche Gelingensbedingung angesehen, damit Unterricht mit heterogenen Lerngruppen gelingt (vgl. Klippert, 2010, S. 78; vgl. Tirri & Laine, 2017).

Wenn man diese subjektiven Perspektiven und Gedanken der Lehrkräfte kennt, kann anschließend gezielt an und mit diesen gearbeitet werden. Zur Erweiterung des Kenntnisstandes darüber in Bezug auf Begabtenförderung und den damit verbundenen Abwägungen bei der Förderverteilung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen trägt die vorliegende Arbeit bei.

Gerade die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte stellt eines der wichtigsten aktuellen Problemfelder in Bezug auf die Begabtenförderung dar (vgl. Wollersheim, 2014, S. 31). Daher sollen nachfolgend diese beiden Felder (Ausbildung sowie Weiterbildung) der Lehrkräfte betrachtet und jeweils pädagogische Empfehlungen dazu ausgearbeitet werden, wie dort sowohl auf die didaktische Kompetenz als auch auf die innere Haltung der Lehrkräfte eingegangen werden kann. Die Erkenntnisse der hier vorliegenden Untersuchung sollen dabei einbezogen werden.

4.3.1 Pädagogische Empfehlungen auf Ausbildungsebene

Im Folgenden sollen pädagogische Empfehlungen in Bezug auf die Reflexion und Veränderung der inneren Haltung der PädagogInnen sowie in Bezug auf den Erwerb didaktischer Kompetenz zur Begabtenförderung in inklusiven Settings während der LehrerInnenbildung aufgezeigt werden.

Das in Kapitel 3.2 erläuterte ‚graphic elicitation‘-Element, bei dem die Lehrkräfte angeben, wie sie die SchülerInnen einschätzen (z.B. als besonders fähig) um dann die Allokation der Förderressourcen anhand von ‚Fördermünzen‘ vorzunehmen, scheint auch geeignet, als Instrument in der LehrerInnenausbildung eingesetzt zu werden, um dort als Diskussions- und

Reflexionsbasis zu dienen. Ebenso wie in der hier vorliegenden Studie kann das Instrument genutzt werden, um die Perspektive der angehenden PädagogInnen zu erheben, um diese anschließend aufzugreifen und zur Reflexion derselben anregen zu können.

Anhand jenes grafischen Instrumentes kann einerseits die Schwierigkeit diskutiert werden, zu beurteilen, wie viele, welche und worin SchülerInnen z.B. als besonders fähig anzusehen sind, zweitens wird das Dilemma der Ressourcenallokation anschaulich, indem lediglich zehn Fördermünzen zur Verfügung stehen und diese verteilt werden müssen. Auf Basis dieser Schwierigkeiten kann Begabtenförderung in inklusiven Settings als möglicher Lösungsweg zur Milderung des Dilemmas diskutiert werden.

Ein erster Schritt kann es sein, Konzeptionen von Begabung (z.B. die in Kapitel 2.2.1.1 bis 2.2.1.6 dargestellten) mit ihren Vor- und Nachteilen zu diskutieren. Berücksichtigung finden sollte dabei auch, welche Modelle sich dabei besonders für den berufsbildenden Bereich eignen und aus welchen Gründen.

Es scheint jedoch auch relevant, hierbei darauf hinzuweisen, dass ein Urteil über die Begabungslage von SchülerInnen mit deutlichen „Wertungen und Unwerturteilen“ (Olechowski, 2012, S. 391) verbunden ist, des Weiteren ist hervorzuheben, dass Begabung ungleich seltener Lernenden aus Familien mit niedriger Bildung, SchülerInnen aus anderen Kulturen oder weiteren benachteiligten Gruppen zugeschrieben wird (vgl. Dubovaya & Martinez-Saiz, 2009; vgl. Giesinger, 2008, S. 277; vgl. Uhlig, 2010). Zuschreibungen von Lehrpersonen an SchülerInnen sind jedoch als sehr wirksam zu betrachten (vgl. Hattie, 2009, S. 121). Daher scheint es von Bedeutung, im Verlauf der LehrerInnenausbildung diese Zuschreibungen kritisch zu reflektieren sowie ihre etwaige Obsoleszenz in inklusiven Settings (siehe oben) zu thematisieren.

Der zweite Schritt, also die Zuteilung der Fördermünzen, kann in der LehrerInnenausbildung als Grundlage dienen, das Ressourcenallokationsdilemma sichtbar zu machen und dieses zu reflektieren sowie Inklusive Pädagogik als möglichen Lösungsweg aufzuzeigen. Denn in der Lehrpersonenausbildung sollte es Ziel sein, Antinomien und ethische Dilemmata, die im Lehrberuf auftreten können, zu thematisieren und bereits in der Ausbildungsphase antizipierend zu reflektieren, damit die Lehrkräfte darauf vorbereitet sind. Ziel dabei ist es, dass bei der Ausübung der Lehrtätigkeit eine Bewältigung der Situation möglich ist, sowie in dieser bewusste und gut begründete Entscheidungen zu treffen. (vgl. Patry, 2012, S. 177ff.; vgl. Shapira-Lishchinsky, 2010)

In der Arbeit mit dem beschriebenen grafischen Element bietet sich auch die Chance, bei den antizipierenden Überlegungen der hier thematisierten Antinomie sich der eigenen Gerech-

tigkeitsvorstellungen sowie Fürsorgeüberlegungen bewusst zu werden, um diese reflektieren, mit KommilitonInnen vergleichen und hinterfragen zu können.

Denn die Reflexion solcher moralischen Aspekte einer Lehrtätigkeit sollte Bestandteil einer Professionalisierung von PädagogInnen sein, jedoch müssen diese Aspekte zuvor sichtbar gemacht werden (vgl. Colnerud, 1997, S. 634). Zu eben jener Sichtbarmachung trägt der Einsatz des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten grafischen Elements bei.

Auch der Erwerb geeigneter Methoden und didaktischer Kompetenz in der Lehrpersonen-ausbildung ist als relevant anzusehen, um inklusive Settings umsetzen zu können. Prenzel (vgl. 2006, S. 193) betont, dass sich dabei aus dem Erfahrungsschatz der Reformpädagogik bedienen werden kann und nennt beispielsweise: Fächerübergreifende Projekte, Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Individualisierung mit Hilfe eines reichhaltigen Materialangebotes. Zusammenfassend lasse sich die Didaktik einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘ als freiraumlassende Didaktik bezeichnen, in der Strukturen, Rituale sowie Wissens- und Arbeitsweisenangebote zur Verfügung gestellt werden, und zwar als Rahmen, der eigenständige Entwicklung begünstigt. Ziel sei optimale Entfaltung auf der jeweiligen Entwicklungsstufe der SchülerInnen, dabei eine Bewahrung der Gemeinsamkeit aller in der Klasse. Basis für einen derart gestalteten Unterricht sei ein dichtes Geflecht aus gemeinsam erarbeiteten und auch vorgegebenen Regeln. Denn in der Pädagogik der Vielfalt ist auch das Setzen von Grenzen und das Grenzen respektieren Lernen zentrales Bildungsziel. (vgl. Prenzel, 2006, S. 193f.)

Diese Art des Unterrichts soll mit einer damit kompatiblen Art der Benotung einhergehen. Prenzel betont, dass Ziffernzeugnisse mit einer Pädagogik der Vielfalt unvereinbar sind, vielmehr sollten Lernentwicklungsberichte mit verbalisierten Beschreibungen zu den Kompetenzen und Fähigkeitsständen der Lernenden zum Einsatz kommen. (vgl. Prenzel, 2006, S. 193)

Allerdings ist anzumerken, dass im österreichischen Schulunterrichtsgesetz (§78 a) eine Beurteilung im Jahreszeugnis durch Ziffernnoten festgelegt ist. Davon kann lediglich im Rahmen von Schulversuchen an Volks- und Sonderschulen abgewichen werden. Dort sowie an der Neuen Mittelschule kann vom Klassen- oder Schulforum beschlossen werden, dass der Beurteilung durch Ziffernnoten eine schriftliche Erläuterung hinzuzufügen ist. (vgl. Neuweg, 2014, S. 72f.)

Somit wird also klar, dass in berufsbildenden Vollzeitschulen eine Beurteilung durch Ziffernnoten im Jahreszeugnis gesetzlich vorgeschrieben ist. Auch ist bei der Benotung die ‚sachliche Bezugsnorm‘ anzuwenden, also diejenige Note zu vergeben, die den Stand der Lehrzielerreichung widerspiegelt. Die ‚individuelle Bezugsnorm‘, bei der die Lernenden

weder mit anderen noch mit den Lernzielen verglichen werden, sondern ausschließlich mit sich selbst und ihren vorangegangenen Leistungen, wird als jene Bezugsnorm beschrieben, die einerseits einem individualisierten Unterricht entgegenkommt und andererseits auch als anspornend für begabte Lernende gesehen wird, jedoch ist die Anwendung dieser Art der Benotung gesetzlich nicht zulässig. Verbale Kommentare können und sollten jedoch auch Elemente der individuellen Bezugsnorm enthalten. (vgl. Neuweg, 2014, S. 76ff.) Solche Kommentare auf den Zeugnissen sind allerdings in berufsbildenden Vollzeitschulen nicht vorgesehen und können somit nur andere Formen annehmen, z.B. die eines Gesprächs mit den SchülerInnen.

Die Benotung von SchülerInnen in inklusiven Settings in berufsbildenden Vollzeitschulen ist aus den hier dargestellten Gründen als antinomisch zu beschreiben: Die individuelle Bezugsnorm würde einem individualisierten Unterricht entgegenkommen, ist jedoch gesetzlich nicht zulässig. Wie bereits oben beschrieben, ist es Ziel der LehrerInnenausbildung, auf solche, im Lehrberuf auftretende Antinomien hinzuweisen und diese antizipierend zu reflektieren, um die angehenden Lehrkräfte bestmöglich darauf vorzubereiten (vgl. Patry, 2012, S. 177ff.). Hierbei kann jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass zur Feststellung der Mitarbeit (wenn auch nicht bei deren Benotung! – siehe oben) ein gewisses „Regelvakuum“ (Amrhein-Kreml u. a., 2008, S. 35) herrscht und dies die einzige Form der Leistungsfeststellung ist, bei der keine gesetzliche Regelung zur dezidierten Form derselben vorliegt. Daher können hier innovativere und heterogenitätssensiblere Methoden zum Einsatz kommen, wie z.B. Portfolios, die als mögliche Form der individualisierten Leistungserhebung auch in der Sekundarstufe II beschrieben werden. (vgl. Fiegert, 2012; vgl. Neuweg, 2014, S. 34)

Ebenso bleibt zu fordern, dass im Rahmen der Schulgesetzgebung eine Bedachtnahme auf die Erfordernisse einer Leistungsfeststellung und -beurteilung im Rahmen einer inklusiven Begabtenförderung erfolgt, indem eine gesetzliche Basis zukünftig flexiblere und individuellere Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung ermöglicht.

Als Gelingensbedingung für inklusive Begabtenförderung kann zudem herausgestrichen werden, dass eine schulinterne Vernetzung und eine gemeinsame Verantwortung für die individuelle Förderung von SchülerInnen als wesentliche Bausteine zu sehen sind (vgl. Stähling, 2013b, S. 13ff.). Daher sollte bereits in der Ausbildung der PädagogInnen auf die Notwendigkeit der Vernetzung und des voneinander Lernens hingewiesen, und Strategien, dies in der späteren Tätigkeit als Lehrkraft umzusetzen, erworben werden. Auch die Schulpraktika, die von den angehenden Lehrkräften während ihrer pädagogischen Ausbildung absolviert werden müssen, können dazu genutzt werden, solche an Schulen bereits bestehenden Kooperationsstrukturen zu ergründen (z.B. in Form eines Erkundungsauftrages) und zu reflektieren.

Die Schulpraktika können insgesamt dazu dienen, die erworbenen Kenntnisse zu individualisiertem, begabungsförderndem Unterricht in der Schulpraxis zu erproben und zu vertiefen. Nach den Schulpraktika sollten in einer Nachbereitungsphase die dort gemachten Erfahrungen und das dort erworbene Wissen reflektiert werden, denn diese Reflexion kann als notwendiger Baustein für die Erreichung beruflicher Handlungsfähigkeit der PraktikantInnen angesehen werden (vgl. Ostendorf, 2008, S. 21). Auch können in dieser Reflexionsphase Hindernisse oder Schwierigkeiten, die während des Praktikums eventuell aufgetreten sind, diskutiert und bearbeitet werden, um Lösungswege zu finden und somit einen handelnden Umgang mit den aufgetretenen Fähigkeiten zu ermöglichen.

Als ein der Ausbildung von angehenden PädagogInnen zu Grunde liegendes Gestaltungskonzept schlägt die Autorin dieser Arbeit vor, die dort zu vermittelnden Aspekte auch als Leitlinien in die Ausbildung einzuflechten: Die zukünftigen Lehrkräfte sollten eine Ausbildung erhalten, die darauf fokussiert ist, dass sie ihre eigenen Begabungen in Bezug auf den Beruf als LehrerIn individuell entdecken und entfalten können. Im nächsten Schritt sollte es Ziel der PädagogInnenbildung sein, dass die angehenden Lehrkräfte lernen, wie sie ihre eigenen Begabungen einsetzen können, um den SchülerInnen dabei zu helfen, den selben Weg des Entdeckens und Entfaltens ihrer Fähigkeiten zu gehen.

Die in diesem Kapitel vorliegenden pädagogischen Empfehlungen sollen dazu beitragen, dass die angehenden Lehrpersonen in der Ausbildungsphase eine „inklusive Grundhaltung“ sowie „fundierte wissenschaftliche Kenntnisse, mit Diversität im Rahmen eines institutionellen Gesamtkonzeptes umzugehen“ (Entwicklungsrat des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, 2013, S. 3) erwerben, wie es im Rahmen der ‚PädagogInnenbildung Neu‘ als Kompetenz von PädagogInnen – auch für PädagogInnen im berufsbildenden Vollzeitschulwesen – definiert wurde. (vgl. Schnider, 2012, S. 141)

4.3.2 Pädagogische Empfehlungen für Lehrkräfte im Schulbetrieb

Im nachfolgenden Kapitel sollen pädagogische Empfehlungen für die Lehrkräfte, die bereits im Schulbetrieb tätig sind, aufgezeigt werden, indem aus den in der hier vorliegenden Untersuchung gewonnenen Erkenntnissen mögliche relevante Inhalte für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen abgeleitet werden.

Aus den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit geht hervor, dass Lehrkräfte in unterschiedlicher Weise ihre Förderbemühungen innerhalb von Klassen verteilen und sie dies unterschiedlich moralisch begründen. Die Untersuchung konnte auch zeigen, dass die befragten PädagogInnen das Ressourcenallokationsdilemma durchwegs spüren und als Belastung

wahrnehmen und dass dies bei einigen Lehrkräften auch zu einem unaufgelösten moralischen Konflikt führt (siehe Kapitel 3.4).

Strategien, um den daraus erwachsenden Leidensdruck für die PädagogInnen zu mildern, können in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen angeboten bzw. die Kompetenzen, um besser mit dem Dilemma umzugehen, dort verbessert werden.

Auch im Rahmen solcher Maßnahmen lässt sich das in Kapitel 3.2 erläuterte ‚graphic elicitation‘-Element einsetzen. Ein erster Schritt kann dabei sein, dass die Lehrkräfte – ebenso wie die PädagogInnen, die an der hier vorliegenden Untersuchung teilgenommen haben – die Grafik ausfüllen und die Münzen zuordnen. Anschließend kann über die eigenen moralischen Abwägungsvorgänge und Begründungen dazu reflektiert und auch die fünf Typen, die sich in der vorliegenden Untersuchung herauskristallisiert haben (siehe Kapitel 3.4.2), diskutiert werden.

Dies kann dazu dienen, die Gerechtigkeits- und Fürsorgeüberlegungen, die die Lehrkräfte anstellen, greifbar und damit für Reflexion zugänglich zu machen. Auch eventuell auftretende moralische Konflikte (wie z.B. zwischen Gerechtigkeit und Fürsorge) können hierbei ins Blickfeld rücken und einer Diskussion und Bearbeitung zugeführt werden. Denn die Diskussion und das gemeinsame Bearbeiten solcher Antinomien im Lehrberuf werden als förderlicher Schritt auf einem Entwicklungsweg hin zu integrativen Settings gesehen (vgl. Amrhein, 2014, S. 19).

Die Förderung von Begabungen und inklusive Praxis setzen neben der Aneignung geeigneter Methoden und didaktischer Kompetenz für den Unterricht voraus, dass auch die innere Haltung der Lehrkräfte dies unterstützt (vgl. Amrhein, 2014, S. 17; vgl. Seitz & Pfahl, 2016b, S. 13). Das bewusst und sichtbar Machen der eigenen inneren Haltung lässt sich hierzu als ein erster Schritt ansehen, denn „dieser Bewusstmachungsprozeß [sic!] ist an sich schon viel wert“ (Oser u. a. 1990:250), da davon auszugehen ist, dass dadurch das Handeln der Lehrkräfte beeinflusst werden kann (vgl. Oser u. a., 1990, S. 250).

Wenn auf die didaktische Kompetenz zu Begabtenförderung in inklusiven Settings eingegangen werden soll, so ist anzumerken, dass die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die Lehrkräfte sich selbst als wenig kompetent im Umgang mit Individualisierung und Begabtenförderung wahrnehmen (siehe Kapitel 3.4.1.2.1), einige Lehrkräfte aber durchaus ihr Interesse und ihren Wunsch ausdrücken, sich in dieser Hinsicht weiterzubilden.

„A: [...] was ich mir denke, was jetzt toll wäre, wenn wir irgendwie irgendwelche Seminare, keine Ahnung, oder irgend sowas anbietet, weil ich finde, da ist fast zu wenig Augen-

merk eigentlich auf die Förderung, so sehe es mal ich halt, ja? [...] Halt... und dann... also, ich finde das ein spannendes, interessantes Thema, wo ich mich gerne... oder halt wenn ich da mal irgendwie ein Seminar hätte oder so, würde ich sofort irgendwie besuchen. So wie man *speziell* fördern kann [...]. Aber... ja... das ist was, wo ich denke, was sicher noch sinnvoll wäre. [...] Weil, man weiß ja selber nicht, macht man's richtig oder falsch oder halt... [...]. Aber so eine gute Möglichkeit, vorhin wie wir gesagt haben, das Dilemma... [Lacht]... wie man das halt ein bisschen schafft, es auszugleichen.“ (I07, 0:56:58)

Auch zeigen die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung, dass von vielen Lehrpersonen die besonderen Möglichkeiten, die eine berufsbildende Vollzeitschule zur Begabtenförderung bietet (siehe Kapitel 2.2.2), weder wahrgenommen noch umgesetzt werden (siehe Kapitel 3.4.1.3). Auch hier besteht also ein Bedarf, in Fort- und Weiterbildungen, diese konkreten Möglichkeiten aufzuzeigen: Wie ist Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen gesetzlich verankert, welche Möglichkeiten bietet der gesetzliche Rahmen, um Begabte zu fördern, wie können die Rahmenbedingungen, die berufsbildende Vollzeitschulen institutionalisiert zur Begabtenförderung eröffnen, bestmöglich genutzt werden? (vgl. Adelsberger, 2013, vgl. 2014) Diese Fragen können und sollen mögliche Inhalte in Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte sein.

Ein weiterer Befund aus der hier durchgeführten empirischen Untersuchung (siehe Kapitel 3.4.1.6) ist der, dass die Lehrkräfte vor allem eine Sicht „Ich und meine Klasse“ statt einer Perspektive „Wir und unsere Schule“ (Schatz, 2002, S. 17, 24) einnehmen. Dies zeigt sich auch darin, dass Absprachen über die gezielte Förderung von SchülerInnen nur selten stattfinden. Auch werden die SchülerInnen nicht oder kaum in die Entscheidung über die individuelle Förderung mit einbezogen. Aus Sicht einer Begabtenförderung in inklusiven Settings wäre es jedoch als wesentlich zu betrachten, die Sicht der Lehrkräfte in Richtung ‚Wir und unsere Schule‘ zu erweitern und auch andere Personen (nicht zuletzt die SchülerInnen) in die konkrete Fördergestaltung mit einzubeziehen – zumal ein Hereinholen von weiteren RessourceträgerInnen auch eine Entlastung für die Lehrkräfte darstellen kann. (vgl. Lütje-Klose, 2014; vgl. Seitz & Scheidt, 2012; vgl. Stähling, 2013b, S. 12ff.)

Wie bereits in Kapitel 3.4.3 dargestellt, empfinden die Lehrkräfte die individuelle Förderung der SchülerInnen als Belastungssituation und fühlen sich dadurch überfordert. Eine Entlastung der PädagogInnen, indem die Fördergestaltung gemeinsam mit anderen Personen besprochen, geplant, durchgeführt und evaluiert wird, scheint daher von Bedeutung. Gerade aus einer systemischen Perspektive, wie sie in Kapitel 4.2 dargestellt wurde, scheint es relevant, individuelle Förderung von SchülerInnen im Gesamtsystem Schule zu verankern, somit eine Perspektivenerweiterung in Richtung ‚Wir und unsere Schule‘ zu erreichen und die Rolle der Lehrpersonen als ‚EinzelkämpferInnen‘ in Bezug auf individuelle Förderung von SchülerInnen aufzuheben.

Somit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in Bezug auf inklusive Begabtenförderung für Lehrkräfte an berufsbildenden Vollzeitschulen folgende Inhaltselemente aufweisen sollten (angelehnt an (Perleth, 2010)):

- > Kenntnisse der Forschung zu Begabung und Inklusion
- > Lehren und Lernen mit Begabten in inklusiven Settings (inklusive Aufzeigen der besonderen Möglichkeiten von Begabtenförderung an berufsbildenden Vollzeitschulen)
- > Schul- und Unterrichtsentwicklung

Auch die Analyse von Konzepten an Schulen, in denen Begabtenförderung in inklusiven Settings bereits umgesetzt wurde (siehe hier z.B. Preisträgerschulen des deutschen Schulpreises) kann in die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen integriert werden, um eine Orientierung an ‚good-practice‘-Beispielen zu ermöglichen und um Impulse für die eigene Schul- und Unterrichtsentwicklung zu erhalten.

Zudem schlägt die Autorin der hier vorliegenden Arbeit vor, dass in den Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Fokus darauf gerichtet werden sollte, dass die Lehrkräfte ihre eigenen Begabungen in Bezug auf den Beruf als LehrerIn elaborieren können. Das eigene Wissen um die, und der Einsatz von, individuellen Begabungen auf Seiten der Lehrkräfte lassen sich infolgedessen nutzen, auch den SchülerInnen zu helfen, den Weg der Entdeckung und Entfaltung der eigenen Fähigkeiten zu gehen.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, können die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung dazu dienen, Impulse für die Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen des berufsbildenden Vollzeitschulwesens in Bezug auf inklusive Begabtenförderung zu geben.

Jedoch ist anzumerken, dass die hier vorgeschlagenen Elemente zur Professionalisierung der Lehrkräfte nicht als ausreichend anzusehen sind, um Begabtenförderung in inklusiven Settings zu etablieren. Dazu sind Veränderungen – ein ‚Umbau‘ – im gesamten Schulsystem nötig; Schulentwicklung zu Begabung und Inklusion muss im Mehrebenensystem stattfinden (vgl. Preuß, 2012). Denn die hier vorgeschlagenen Veränderungen in Richtung inklusiver Begabtenförderung sind ein komplexer Entwicklungsauftrag, es ist daher nötig, dass alle beteiligten Personen in einen Professionalisierungsprozess einsteigen (vgl. Amrhein, 2014, S. 18).

Um es mit einem Begriff aus dem systemischen Aktiotop-Ansatz nach Ziegler (2005) zu artikulieren: Es muss eine gemeinsame Entwicklung – eine ‚Koevolution‘ – der System-

elemente (u. a. Schulgesetzgebung, Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern, SchülerInnen) stattfinden, um Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen in inklusiven Settings zu etablieren. Die hier vorliegende Studie leistet einen Beitrag zu dieser Entwicklung, indem sie die ethischen und moralischen Aspekte von Begabtenförderung beleuchtet und basierend darauf Schritte aufzeigt, die Teil eines Weges in Richtung Verwirklichung der Förderung von begabten Lernenden in einem inklusiven Setting sein können.

Literaturverzeichnis

- Adelsberger, Eva (2013): *Möglichkeiten und Grenzen der Begabungsförderung an Handelsakademien*. Hochschulschrift
- Adelsberger, Eva (2014): Möglichkeiten der Begabungsförderung an Handelsakademien. *wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 5 (Sonderheft Wissenschaft), S. 43–47
- Aff, Josef (2005): *Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen: Darstellung curricularer und theoretischer Überlegungen sowie empirischer Befunde und Handlungsempfehlungen eines Modellversuchs*. Innsbruck; Wien; Bozen: StudienVerl.
- Aff, Josef (2012): Stärken und Herausforderungen für die berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich. *wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 2 (11/12), S. 1–7
- Aff, Josef, Hahn, Angela, Magyar, Thomas, Materne, Julia, Sailmann, Gerald (2005): Ausgewählte empirische Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: Josef Aff, Angela Hahn (Hrsg.): *Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen: Darstellung curricularer und theoretischer Überlegungen sowie empirischer Befunde und Handlungsempfehlungen eines Modellversuchs* (S. 27–80). Innsbruck; Wien; Bozen: StudienVerl.
- Ahrbeck, Bernd (2016): *Inklusion – Eine Kritik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Albrecht, Günter (1992): Begabtenförderung unter berufspädagogischem und beschäftigungspolitischem Aspekt. In: Rudolf Manstetten, Günter Albrecht (Hrsg.): *Begabung im Spannungsfeld von Bildung und Beruf* (S. 215–236). Heilbrunn/Obb: Klinkhardt
- Alisch, Lutz-Michael (1990): Einleitung: Professionalisierung und Professionswissen. In: Lutz-Michael Alisch, Jürgen Baumert, Klaus Beck (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung* (Bd. 28, S. 9–76). Braunschweig: Technische Univ., Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswiss., Abt. Sozialarbeitswissenschaft
- Amrhein, Bettina (2014): Am und im Widerspruch arbeiten – Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. *Friedrich Jahresheft*, 2014, S. 17–19
- Amrhein-Kreml, Bartosch, Breyer, Dobler, Koenne, Mayr, Schuster (2008): Prüfungskultur – Leistung und Bewertung (in) der Schule. Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung Online verfügbar unter: URL: <https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/programme/pruefungskultur/prk-booklet.pdf> [28.06.2017]
- Aristoteles (2007): *Die Nikomachische Ethik: griechisch – deutsch*. (Olof Gigon, Rainer Nickel, Übers.). Düsseldorf: Artemis & Winkler
- Arneson, Richard J. (2000): Perfectionism and Politics. *Ethics*, 111 (1), S. 37–63

- Aurin, Kurt (1993): *Auffassung von Schule und pädagogischer Konsens*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung
- Baggini, Julian, Fosl, Peter S. (2007): *The ethics toolkit – A compendium of ethical concepts and methods*. Malden, MA ; Oxford: Blackwell Pub
- Bagnoli, Anna (2009): Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9 (5), S. 547–570
- Bals, Thomas (1991): Perspektiven der Begabungsforschung und Begabtenförderung in der beruflichen Bildung. In: Rudolf Manstetten (Hrsg.): *Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Berufsbildung* (S. 37–46). Frankfurt a.M.; Bern; New York; Paris: Lang
- Bauer, Marion (2007): *Zum Berufsethos von Hauptschullehrer/innen und dessen Zusammenhang mit dem Kollegium – Eine empirische Erhebung an bayerischen Hauptschullehrer/innen*. Hamburg: Kovač
- Baumert, Jürgen, Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469–520
- Baumert, Jürgen, Röder, Peter Martin, Sang, Fritz, Schmitz, Bernd (1986): Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (5), S. 639–660
- Bayertz, Kurt (1991): Wissenschaft, Technik und Verantwortung – Grundlagen der Wissenschafts- und Technikethik. In: Kurt Bayertz (Hrsg.): *Praktische Philosophie* (S. 173–209). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Bayertz, Kurt (2015): Moralisches Handeln und Rationalität. *Preprints and Working Papers of the Centre for Advanced Study in Bioethics*, 72, S. 2–11
- Beauchamp, Tom L., Childress, James F. (2009): *Principles of biomedical ethics*. New York, NY: Oxford Univ. Press
- Beck, Klaus (1998): Moralerziehung in der Berufsbildung? Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Mainz Online verfügbar unter: URL: http://www.wipaed.uni-mainz.de/l/ArbeitspapiereWP/gr_Nr.14.pdf [13.01.2016]
- Beck, Klaus (2005): Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101 (4), S. 533–556
- Beck, Klaus (2008): Zur inhaltlichen Bestimmung berufsmoralischer Kompetenz. Zwei ethische Thesen und einige ihrer Folgen. In: Dieter Münk, Klaus Breuer, Thomas Deissinger (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht* (S. 41–50). Opladen & Farmington Hills: Budrich
- Beck, Klaus (2010): Moralisches Lernen – Selbstorganisiert? Zur Förderung der Urteilskompetenz in „offenen“ Lernumgebungen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 23, S. 137–153

- Beck, Klaus, Bienengräber, Thomas, Mitulla, C., Parche-Kawik, K. (2000): Progression, Stagnation, Regression – Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung. Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Mainz Online verfügbar unter: URL: http://www.wipaed.uni-mainz.de/Is/ArbeitspapiereWP/gr_Nr.33.pdf [14.01.2016]
- Beck, Klaus, Dransfeld, Andrea, Minnameier, Gerhard, Wuttke, Eveline (2002): Autonomy in Heterogeneity? Development of Moral Judgement Behaviour During Business Education. In: Klaus Beck (Hrsg.): *Teaching-Learning-Processes in Vocational Education* (Bd. 5, S. 87–119). Frankfurt am Main: P. Lang
- Becker, Rolf, Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Rolf Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Behrens, Birgit (2013): Die Verteilung der Lehreraufmerksamkeit als Gerechtigkeitsfrage – Sekundäranalyse einer Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften mit individueller Förderung. *Pädagogische Rundschau*, 67, S. 553–562
- Bentham, Jeremy (2013): Eine Einführung in die Prinzipien der Moral und der Gesetzgebung. In: Otfried Höffe (Hrsg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik* (S. 55–82). Tübingen: Francke
- Bergold, Sebastian (2013): Historische Entwicklungen der Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland. *Pädagogische Rundschau*, 67, S. 517–533
- Bienengräber, Thomas (2014): Moral development in business education – social conditions influencing moral judgement competence. *Journal of Vocational Education & Training*, 66 (3), S. 406–427
- Birnbacher, Dieter (2002): Utilitarismus/Ethischer Egoismus. In: Marcus Düwell, Christoph Hübenthal, Micha H. Werner (Hrsg.): *Handbuch Ethik* (S. 95–107). Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler
- Bloch, Daniel (2014): *Ist differenzierter Unterricht gerecht? – Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Boedecker, Monika, Fritz, Annemarie (2002): Begabter Harry – strebsame Hermine? Subjektive Theorien von Lehrern zur Hochbegabung und Maßnahmen der Begabungsförderung in NRW. In: Marita Kampshoff, Beatrix Lumer (Hrsg.): *Chancengleichheit im Bildungswesen* (S. 133–152). Opladen: Leske + Budrich
- Bollnow, Otto Friedrich (1958): *Wesen und Wandel der Tugenden*. Frankfurt a.M.: Ullstein
- Borland, James H. (2005): Gifted Education Without Gifted Children – The Case for No Conception of Giftedness. In: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (Hrsg.): *Conceptions of Giftedness* (S. 1–19). Cambridge: Cambridge University Press
- Braun, Hans (1983): Leistung, Leistungsprinzip und Gerechtigkeit – Einige Überlegungen zu einer aktuellen Diskussion. In: Verein zur Förderung der christlichen Sozialwissenschaften (Hrsg.): *Leistungsprinzip und soziale Gerechtigkeit* (S. 30–42). Köln: Bachem
- Brenner, Peter J. (2010): *Bildungsgerechtigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer

- Brezinka, Wolfgang (o.J.): *Das Berufsethos der Lehrer: ein vernachlässigtes Problem der Bildungspolitik*. Bonn: Arbeitsgemeinschaft der katholischen Verbände für Erziehung und Schule (AKVES)
- Brezinka, Wolfgang (1990): Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. *Die deutsche Schule*, 82 (1), S. 17–21
- Brown, Byron W., Saks, Daniel H. (1987): The Microeconomics of the Allocation of Teachers' Time and Student Learning. *Economics of Education Review*, 6 (4), S. 319–332
- Buchanan, Allen (1995): Equal Opportunity and Genetic Intervention. *Social Philosophy and Policy*, 12 (2), S. 105–135
- Bundesministerium für Bildung (2016a): *Berufsbildende Schulen*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/bbs/bbs.html> [21.12.2016]
- Bundesministerium für Bildung (2016b): Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik. Online verfügbar unter: URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_204/BGBLA_2016_II_204.pdf [20.12.2016]
- Bundesministerium für Bildung (2017): Die kaufmännischen Schulen Österreichs – Facts. Online verfügbar unter: URL: https://www.hak.cc/die_hak_has/facts [13.09.2017]
- Bundesministerium für Bildung und Frauen Besser Fördern. (2005) Online verfügbar unter: URL: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Standortbezogenes_Foerderkonzept_RS11-2005.pdf [08.03.2016]
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2007): Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts: Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen. Online verfügbar unter: URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2007_09.html [08.03.2016]
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Berufsbildende Schulen in Österreich – Informationsbroschüre der Sektion Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport. Online verfügbar unter: URL: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/2211_D_Gesamtbrosch%FCre.pdf [12.04.2016]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004a): *Lehrplan Allgemeinbildende Höhere Schule*. Online verfügbar unter: URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?5i84II [16.12.2016]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004b): *Lehrplan für höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003547&ShowPrintPreview=True> [20.12.2016]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Grundsatzlerlass zur Begabtenförderung. (2009) Online verfügbar unter: URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2009_16.html [08.03.2016]

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010): Begabungs- und Begabtenförderung im berufsbildenden Schulwesen. Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb) Online verfügbar unter: URL: http://www.oebzbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/BHMS_Broschuere_web.pdf [11.12.2015]
- Buzzelli, Cary, Johnston, Bill (2001): Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17, S. 873–884
- Carasco, Janet (2007): Overcoming Lethargy in Gifted and Talented Education with Contract Activity Packages. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80 (6), S. 255–260
- Card, Claudia (1990): Caring and Evil. *Hypatia*, 5 (1), S. 101–108
- Chan, Joseph (2000): Legitimacy, Unanimity, and Perfectionism. *Philosophy & Public Affairs*, 29 (1), S. 5–42
- Chessor, Danuta (2012): Welcome change of focus from individual identification to a systemic process in gifted education. *High Ability Studies*, 23 (1), S. 35–37
- Cohen, Gerald A. (1989): On the Currency of Egalitarian Justice. *Ethics*, 99 (4), S. 906–944
- Colnerud, Gunnel (1997): Ethical Conflicts in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), S. 627–635
- Conradi, Elisabeth (2001): Take Care – *Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Frankfurt/Main: Campus-Verl
- Crilly, Nathan, Blackwell, Alan F., Clarkson, P. John (2006): Graphic elicitation – Using research diagrams as interview stimuli. *Qualitative Research*, 6 (3), S. 341–366
- Davion, Victoria (1993): Autonomy, Integrity, and Care. *Social Theory and Practice*, 19 (2), S. 161–182
- Davis, Kingsley, Moore, Wilbert E. (1967): Einige Prinzipien der sozialen Schichtung. In: Heinz Hartmann (Hrsg.): *Moderne Amerikanische Soziologie* (S. 396–410). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- Deutsch, Morton (1979): Education and Distributive Justice – Some Reflections on Grading Systems. *American Psychologist*, 34 (5), S. 391–401
- Döring, Klaus W. (1990): Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. *Die deutsche Schule*, 82 (1), S. 10–16
- Dostal, Werner (2013): Berufsethik als Thema der Berufsforschung. In: Jörg-Peter Pahl, Volkmar Herkner (Hrsg.): *Handbuch Berufsforschung* (S. 486–496). Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Drewelow, Horst (1992): Schulische Begabungsförderung und ihre Grenzen. In: Rudolf Manstetten, Günter Albrecht (Hrsg.): *Begabung im Spannungsfeld von Bildung und Beruf* (S. 137–148). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

- Dubovaya, Liliana, Martinez-Saiz, Danara (2009): Hochbegabte Migrantenschüler/innen im Kreuzfeuer der Kulturen – Wenn die erworbene Kompetenz der take-in-society nicht kompatibel ist. *news&science*, 23 (3), S. 53–56
- Dubs, Rolf (2002): Der Rückzug der Schule und der Lehrkräfte auf ihre Kernkompetenzen – eine berechtigte Forderung, ein neues Schlagwort oder ein korrigierender Pendelschlag? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98 (1), S. 1–7
- Dubs, Rolf (2009): *Lehrerverhalten – ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag
- Duden (2015): *Engagement | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Synonyme, Herkunft*. Online verfügbar unter: URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Engagement> [20.10.2015]
- Düwell, Marcus, Hübenenthal, Christoph, Werner, Micha H. (2002): Einleitung. Ethik: Begriff – Geschichte – Theorie – Applikation. In: Marcus Düwell, Christoph Hübenenthal, Micha H. Werner (Hrsg.): *Handbuch Ethik* (S. 1–23). Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler
- Dworkin, Ronald (2011): *Was ist Gleichheit?* Berlin: Suhrkamp
- Ebert, Thomas (2013): Gleichheit, Ungleichheit und Verteilungsgerechtigkeit. *Sozialer Fortschritt*, (10), S. 1–14
- Ebert, Thomas (2015): *Soziale Gerechtigkeit: Ideen, Geschichte, Kontroversen*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung
- Eckerle, Gudrun-Anne, Eckerle, Thomas (2002): Ethische Aspekte der Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen. *Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog*, 6 (3), S. 315–319
- Entwicklungsrat des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (2013): Professionelle Kompetenz von PädagogInnen – Zielperspektive. Online verfügbar unter: URL: http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf [28.06.2017]
- Ericsson, K. Anders, Krampe, Ralf Th., Tesch-Römer, Clemens (1993): The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100 (3), S. 363–406
- Feldhusen, John F. (2005): Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. In: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (Hrsg.): *Conceptions of Giftedness* (S. 64–79). New York: Cambridge University Press
- Fend, Helmut (1981): *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg
- Fiegert, Monika (2012): Der Portfolioansatz: eine Chance, Unterricht zu verändern und Leistungsbewertung zu individualisieren. In: Ingrid Kunze (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 145–154). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren

- Fischer, Christian (2008): „Potential into Performance“ – Konzepte der Begabung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Thomas Köhler (Hrsg.): *Potential und Performanz* (S. 63–71). Innsbruck: Studien-Verl.
- Fischer, Christian, Weigand, Gabriele (2014): Schule der Vielfalt: inklusive Begabungs- und Begabtenförderung – Editorial. *Journal für Begabtenförderung*, 2 (2014), S. 4–6
- Fischer-Badr, Jasmin, Fischer, Helga, Summer, Petra (2007): *Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer zur (Hoch)Begabtenförderung*. Landesschulrat für Niederösterreich
- Fischler, Helmut (2001): Verfahren zur Erfassung von Lehrer-Vorstellungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jahrgang 7, S. 05–120
- Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (2008): Was ist qualitative Forschung? – Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick (Hrsg.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Fowler, Tim (2014): Perfectionism for children, anti-perfectionism for adults. *Canadian Journal of Philosophy*, 44 (3–4), S. 305–323
- Frankena, William K. (1975): *Analytische Ethik: eine Einführung*. München: Dt. Taschenbuch-Verl
- Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Barbara Friebertshäuser (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437–455). Weinheim; Basel: Juventa
- Gagné, Francoys (2000): Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In: Kurt A. Heller (Hrsg.): *International handbook of giftedness and talent* (S. 67–79). Kidlington: Elsevier
- Gagné, Francoys (2005): From Gifts to Talents – The DMGT as a Development Model. In: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (Hrsg.): *Conceptions of Giftedness* (S. 98–119). New York: Cambridge University Press
- Gagné, Francoys (2010): Begabungen in Talente umsetzen – Kurze Übersicht über das differenzierte Modell von Begabung und Talent (DMGT 2.0). *SwissGifted*, 3 (1), S. 14–19
- Gagné, Francoys (2012): Comments on the actiotope model. *High Ability Studies*, 23 (1), S. 53–55
- Gagné, Francoys (2013): The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development & Excellence*, 5 (1), S. 5–19
- Gallagher, James J. (1991): Programs For Gifted Students: Enlightened Self-Interest. *Gifted Child Quarterly*, 35 (4), S. 177–178
- Garces-Bacsal, Rhoda Myra (2012): Old, new, borrowed, blue: reconceptualizing the systems framework. *High Ability Studies*, 23 (1), S. 57–59

- Gerber, Michael M., Semmel, Melvyn I. (1985): The Microeconomics of Referral and Reintegration – A Paradigm for Evaluation of Special Education. *Studies in Educational Evaluation*, 11, S. 13–29
- Gesang, Bernward (2009): Utilitarismus. In: Stefan Jordan (Hrsg.): *Lexikon Philosophie – Hundert Grundbegriffe* (S. 276–278). Stuttgart: Reclam
- Gibson, Kay L., Mitchell, Linda M. (2005): Critical curriculum components in programs for young gifted learners. *International Education Journal*, 6 (2), S. 164–169
- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), S. 362–381
- Giesinger, Johannes (2008): Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In: Heiner Ullrich, Susanne Strunck (Hrsg.): *Begabtenförderung an Gymnasien* (Bd. 41, S. 271–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Giesinger, Johannes (2014): Talent und Begabung in der Philosophie. In: Margrit Stamm (Hrsg.): *Handbuch Talententwicklung – Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 75–82). Bern: Hans Huber
- Gilligan, Carol (1998): *Die andere Stimme: Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper
- Glaserfeld, Ernst von (2008): *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. (Wolfram Karl Köck, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Greiner, Ulrike (2015): Dualismen und Öffnungen, neue Kontexte und Ambivalenzen. *Journal für Begabtenförderung*, 1 (2015), S. 8–18
- Greiner, Ulrike, Rucker, Helene (2015): Kultur – Gesellschaft – Werte: nationale und internationale Perspektiven zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. *Journal für Begabtenförderung*, 1 (2015), S. 4–7
- Grigorenko, Elena L. (2012): Systems, perturbations, and excellence. *High Ability Studies*, 23 (1), S. 5–67
- Groenhout, Ruth (1998): The Virtue of Care – Aristotelian Ethics and Contemporary Ethics of Care. In: Cynthia A. Freeland (Hrsg.): *Feminist Interpretations of Aristotle* (S. 171–200). Pennsylvania: Pennsylvania State University Press
- Guest, Greg, Bunce, Arwen, Johnson, Laura (2006): How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18 (1), S. 59–82
- Gutmann, Amy (1987): *Democratic education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press
- Haag, Karl Friedrich (1996): *Nachdenklich handeln: Bausteine für eine christliche Ethik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Haas, Barbara, Scheibelhofer, Ella (1998): Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung: eine methodologische Analyse anhand ausgewählter Beispiele. *Reihe Soziologie des Instituts für höhere Studien (IHS)*, 34, S. 1–27

- Hadjar, Andreas (2008): *Meritokratie als Legitimationsprinzip: die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hajszan, Michaela, Hartel, Birgit, Hartmann, Waltraut, Stoll, Martina (2013): Inklusive Begabtenförderung. In: Margrit Stamm, Doris Edelmann (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 667–679). Wiesbaden: Springer
- Halwani, Raja (2003): Care Ethics and Virtue Ethics. *Hypatia*, 18 (3), S. 161–192
- Harder, Bettina (2012a): *Systemische Begabungsförderung – Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Vortrag bei den 13. ECHA-Österreich Tagen, Linz Online verfügbar unter: URL: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/tagungen/veranstaltungen_2012/Echa_Tagung/Harder%20-%20Systemische%20Begabungsfoerderung%202012-04-19.pdf [01.12.2016]
- Harder, Bettina (2012b): The current need for a system-theoretical background in counseling the gifted. *High Ability Studies*, 23 (1), S. 69–71
- Harder, Bettina, Vialle, Wilma, Ziegler, Albert (2014): Conceptions of giftedness and expertise put to the empirical test. *High Ability Studies*, 25 (2), S. 83–120
- Harder, Paul (2014): *Werthaltungen und Ethos von Lehrern – Empirische Studien zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: University of Bamberg Press
- Hattie, John (2009): *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London; New York: Routledge
- Heckhausen, Heinz (1974): *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe
- Heckhausen, Heinz (1981): Chancengleichheit. In: Hans Schiefele (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München: Ehrenwirth
- Heid, Helmut (1992): Was „leistet“ das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88 (2), S. 91–108
- Heidenreich, Felix (2011): *Theorien der Gerechtigkeit – Eine Einführung*. Opladen: Budrich
- Heinrichs, Karin (1997): Die „Schlüsselqualifikation“ moralische Urteilsfähigkeit – Ihre Entwicklung und Ausprägung bei kaufmännischen Auszubildenden. Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Mainz Online verfügbar unter: URL: http://www.wipaed.uni-mainz.de/ls/ArbeitspapiereWP/gr_Nr.04.pdf [13.01.2016]
- Heinrichs, Karin, Minnameier, Gerhard, Beck, Klaus (2014): Ethical and moral considerations on entrepreneurship education. In: Susanne Weber, Fritz Oser, Frank Achtenhagen, Michael Fretschner, Sandra Trost (Hrsg.): *Becoming an Entrepreneur* (S. 197–215). Rotterdam: Sense Publishers
- Heller, Kurt A. (2001): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe, Verl. für Psychologie
- Heller, Kurt A (2008): *Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung: Forschungsergebnisse aus vier Dekaden*. Berlin; Münster: Lit

- Heller, Kurt A. (2012): Different research paradigms concerning giftedness and gifted education: shall ever they meet? *High Ability Studies*, 23 (1), S. 73–75
- Heller, Kurt A., Perleth, Christoph, Hany, Ernst A. (1994): Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. *Einsichten – Forschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München*, (1), S. 18–22
- Heller, Kurt A., Perleth, Christoph, Lim, Tock Keng (2005): The Munic Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (Hrsg.): *Conceptions of Giftedness* (S. 147–170). New York: Cambridge University Press
- Heller, Kurt A., Schofield, Neville J. (2000): International Trends and Topics of Research on Giftedness and Talent. In: Kurt A. Heller (Hrsg.): *International handbook of giftedness and talent* (S. 123–137). Kidlington: Elsevier
- Helm, Christoph (2011): Welchen Beitrag leistet COoperatives Offenes Lernen (COOL) zur Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit? – Ein Versuch zur Messung des Status quo sozialer Kompetenz. In: Jörg Markowitsch (Hrsg.): *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen* (Bd. 7, S. 195–217). Innsbruck: Studien-Verl.
- Helmke, Andreas (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20 (1), S. 45–76
- Henning, Christoph (2009): Perfektionismus und liberaler Egalitarismus – Ein Versuch ihrer Vermittlung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 57 (6), S. 845–860
- Herkner, Volkmar (2013): Berufsethos als Forschungsthema. In: Jörg-Peter Pahl, Volkmar Herkner (Hrsg.): *Handbuch Berufsforschung* (S. 496–505). Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Hettinger, Gabriele (2009): *Vergleich von moralischer Urteilskompetenz und Werthaltungen bei durchschnittlich begabten und weit überdurchschnittlich/hoch begabten Jugendlichen*. Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen Online verfügbar unter: URL: <http://tobias-lib.ub.uni-tuebingen.de/volltexte/2009/3755> [26.01.2016]
- Höffe, Otfried (1992): *Lexikon der Ethik*. München: C.H. Beck
- Höffe, Otfried (2013): Einleitung. In: Otfried Höffe (Hrsg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik* (S. 7–51). Tübingen: Francke
- Holland, John L. (1959): A Theory of Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6 (1), S. 35–45
- Hondrich, Karl Otto (1984): Der Wert der Gleichheit und der Bedeutungswandel der Ungleichheit. *Soziale Welt*, 35 (3), S. 264–293
- Honecker, Martin (1993): Ethik. In: Georges Enderle, Karl Homann, Martin Honecker, Walter Kerber, Horst Steinmann (Hrsg.): *Lexikon der Wirtschaftsethik* (S. 249–261). Freiburg im Breisgau; Basel; Wien: Herder

- Honnefelder, Ludger (2002): Sittlichkeit / Ethos. In: Marcus Düwell, Christoph Hübenthal, Micha H. Werner (Hrsg.): *Handbuch Ethik* (S. 491–496). Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler
- Horlebein, Manfred (2006): Kohlberg-Theorie und Didaktik der Moralerziehung. In: Gerhard Minnameier (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung* (S. 453–467). Frankfurt am Main: Lang
- Hösle, Vittorio (2005): Chancen und Gefahren von Begabung und Begabungsförderung. In: Detlef Horster (Hrsg.): *Pädagogik und Ethik* (S. 295–313). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hoyer, Timo, Weigand, Gabriele, Müller-Oppliger, Victor (2013): *Begabung: eine Einführung*. Darmstadt: WBG, Wiss. Buchges
- Hoyningen-Süess, Ursula (2005): Chancen der Begabung und Gefahren der Begabungsförderung: Ein Kommentar. In: Detlef Horster (Hrsg.): *Pädagogik und Ethik* (S. 315–332). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hübner, Dietmar (2017): Ethik und Moral – Typen ethischer Theorien – Aspekte von Handlungen – Stufen der Verbindlichkeit. Online verfügbar unter: URL: https://www.philos.uni-hannover.de/fileadmin/institut_fuer_philosophie/Personen/Huebner/Aufsaeetze/EthikundMoral-TypenethischerTheorien-AspektvonHandlungen-StufenderVerbindlichkeit.pdf [05.09.2017]
- Hurka, Thomas (1993): *Perfectionism*. New York: Oxford University Press
- Hurka, Thomas (2014): Nietzsche: Perfectionist. Online verfügbar unter: URL: <https://thomashurka.files.wordpress.com/2014/02/nietzsche-perfectionist.pdf> [29.09.2016]
- International Panel of Experts for Gifted Education (2009): Professionelle Begabtenförderung – Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb) Online verfügbar unter: URL: http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/iPEGE_1_web.pdf [12.01.2017]
- Jonas, Hans (2012): *Das Prinzip Verantwortung – Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Joseph, Pamela B., Efron, Sara (1993): Moral Choices/Moral Conflicts: teachers' self-perceptions. *Journal of Moral Education*, 22 (3), S. 201–220
- Kelle, Udo, Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss
- Kersting, Wolfgang (2000a): Einleitung – Probleme der politischen Philosophie des Sozialstaats. In: Wolfgang Kersting (Hrsg.): *Politische Philosophie des Sozialstaats* (S. 17–92). Weilerwist: Velbrück Wissenschaft
- Kersting, Wolfgang (2000b): Politische Solidarität statt Verteilungsgerechtigkeit – Eine Kritik egalitaristischer Sozialstaatsbegründung. In: Wolfgang Kersting (Hrsg.): *Politische Philosophie des Sozialstaats* (S. 202–256). Weilerwist: Velbrück Wissenschaft

- Kesselring, Thomas (2009): *Handbuch Ethik für Pädagogen: Grundlagen und Praxis*. Darmstadt: Wiss. Buchges
- Kettner, Matthias (2002): Moral. In: Marcus Düwell, Christoph Hübenal, Micha H. Werner (Hrsg.): *Handbuch Ethik* (S. 410–414). Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler
- Klippert, Heinz (2010): *Heterogenität im Klassenzimmer: wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim: Beltz
- Kluge, Susann (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), S. Artikel 14
- Koller, Peter (1998): Die Grundsätze der Gerechtigkeit. In: Otfried Höffe (Hrsg.): *John Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit* (S. 45–69). Berlin: Akad. Verl.
- König, Eckard (2005): Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In: *Systemisch denken und handeln* (S. 83–117). Weinheim; Basel: Beltz
- Kopp, Bärbel (2002): *Pädagogisches Ethos im Wandel: zum erzieherischen Selbstverständnis in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945*. Frankfurt am Main: P. Lang
- Krebs, Angelika (2000): Einleitung: Die neue Egalitarismuskritik im Überblick. In: *Gleichheit oder Gerechtigkeit – Texte der neuen Egalitarismuskritik* (S. 7–37). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Krebs, Angelika (2007): *Gleichheit oder Gerechtigkeit: Texte der neuen Egalitarismuskritik*. (Angelika Krebs, Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kupperman, Joel (1987): Perfectionism and Educational Policy. *Public Affairs Quarterly*, 1 (1), S. 111–119
- Ladwig, Bernd (2013): *Gerechtigkeitsatheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius-Verl
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim Basel: Beltz
- Langer, Antje (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Barbara Friebertshäuser (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–526). Weinheim; Basel: Beltz
- Larcher, Sabina (2005): „Richtig für mich“ – Das Problem der Kohärenz in der Belastung von Lehrkräften mit Moral. In: *Pädagogik und Ethik* (S. 215–233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lee, Seon-Young (2012): My response to the systemic approach to gifted education. *High Ability Studies*, 23 (1), S. 81–83
- Lee, Seon-Young, Olszewski-Kubilius, Paula (2006): The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 1 (30), S. 29–67
- Lempert, Wolfgang (2010): Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und

- Ausbildungspersonen. In: Reinhold Nickolaus (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 19–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lin-Hi, Nick, Suchanek, Andreas (2017): Gerechtigkeit. *Gabler Wirtschaftslexikon* Online verfügbar unter: URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/gerechtigkeit.html> [18.01.2017]
- Löwisch, Dieter-Jürgen (1995): *Einführung in pädagogische Ethik: Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen*. Darmstadt: Wiss. Buchges
- Lüdecke-Plümer, Sigrid (2007): Werte- und Moralerziehung in berufsbildenden Schulen. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 41, S. 119–131
- Lüdecke-Plümer, Sigrid, Zirkel, A., Beck, Klaus (1997): Vocational Training and Moral Judgment – Are There Gender-Specific Traits Among Apprentices in Commercial Business? Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Mainz Online verfügbar unter: URL: http://www.wipaed.uni-mainz.de/ls/ArbeitspapiereWP/gr_Nr.01.pdf [13.01.2016]
- Lütje-Klose, Birgit (2014): Kooperation in multiprofessionellen Teams – Fördern als gemeinsame Aufgabe in inklusiven Schulen. *Friedrich Jahresheft*, 2014, S. 26–29
- Magyar, Thomas (2005): Begabungen erkennen und gezielt fördern. In: Josef Aff (Hrsg.): *Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen: Darstellung curricularer und theoretischer Überlegungen sowie empirischer Befunde und Handlungsempfehlungen eines Modellversuchs* (S. 138–160). Innsbruck; Wien; Bozen: StudienVerl.
- Manstetten, Rudolf (1991): Begabungsforschung und Begabtenförderung in der beruflichen Bildung – Zielsetzung, Fördermassnahmen und Begabungsbegriff. In: Rudolf Manstetten (Hrsg.): *Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Berufsbildung* (S. 1–60). Frankfurt a.M.; Bern; New York; Paris: Lang
- Manstetten, Rudolf (1992): Begabung im Spannungsfeld von Bildung und Beruf – Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Problemskizze. In: Rudolf Manstetten (Hrsg.): *Begabung im Spannungsfeld von Bildung und Beruf* (S. 3–19). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Manstetten, Rudolf (2000): Promotion of the Gifted in Vocational Training. In: Kurt A. Heller (Hrsg.): *International handbook of giftedness and talent* (S. 439–446). Kidlington: Elsevier
- Mason, Jennifer (2006): Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6 (1), S. 9–25
- Maurer-Wengorz, Martina (1994): *Berufsethos von Lehrern: Schwerpunkte und Dimensionen: eine Fallstudie an Kollegien von fünf Gymnasien zum pädagogischen Konsens*. Frankfurt am Main; New York: P. Lang
- Mayeroff, Milton (1972): *On caring*. New York: Harper & Row
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim; Basel: Beltz

- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim; Basel: Beltz
- Mazouz, Nadia (2002): Gerechtigkeit. In: Marcus Düwell, Christoph Hübenthal, Micha H. Werner (Hrsg.): *Handbuch Ethik* (S. 365–370). Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler
- Meran, Josef (1991): Wohlstand und Gerechtigkeit – Die Wirtschaft als Thema der praktischen Philosophie. In: Kurt Bayertz (Hrsg.): *Praktische Philosophie* (S. 89–133). Reinbek: Rowohlt
- Merry, Michael S. (2008): Educational justice and the gifted. *Theory and Research in Education*, 6 (1), S. 47–70
- Meulemann, Heiner (1992): Gleichheit, Leistung und der Wandel oder Nichtwandel von Werten – Warum die Wahrnehmung realisierter Gleichheit in der Bundesrepublik Deutschland sich nicht verändert hat. In: *Werte und Wandel* (S. 100–126). Frankfurt/Main: Campus-Verl
- Meyer, Kirsten, Streim, Benjamin (2013): Wer hat, dem wird gegeben? – Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jahrg. (1), S. 112–129
- Mill, John Stuart (2013): Utilitarismus. In: Otfried Höffe (Hrsg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik* (S. 83–96). Tübingen: Francke
- Mönks, Franz J. (1991): Kann wissenschaftliche Argumentation auf Aktualität verzichten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23 (3), S. 232–240
- Mönks, Franz J. (1999): Grundlinien schulischer Begabtenförderung. In: Gerhard Hager (Hrsg.): *Dimensionen einer begabungsfreundlichen Lernkultur, Festschrift für Friedrich Oswald* (S. 67–77). Innsbruck; Wien: StudienVerl.
- Mönks, Franz J. (2014): Hochbegabung: Eine Situationsbeschreibung (1985). In: Kurt A. Heller, Franz J. Mönks (Hrsg.): *Begabungsforschung und Begabtenförderung – Der lange Weg zur Anerkennung* (S. 123–139). Münster: LIT
- Mönks, Franz J., Heller, Kurt A. (2014): Einführung und Herausgeberkommentar. In: Kurt A. Heller, Franz J. Mönks (Hrsg.): *Begabungsforschung und Begabtenförderung* (S. 1–19). Münster: LIT
- Mönks, Franz J., Katzko, Michael W. (2005): Giftedness and Gifted Education. In: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (Hrsg.): *Conceptions of giftedness* (S. 187–200). New York: Cambridge University Press
- Mönks, Franz J., Mason, Emanuel J. (2000): Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In: Kurt A. Heller (Hrsg.): *International Handbook of Giftedness and Talent* (S. 41–155). Kidlington: Elsevier
- Mönks, Franz J., Van Boxtel, H.W., Roelofs, J.J.W., Sanders, M.P.M. (2014): The Identification of Gifted Children in Secondary Education and a Description of Their Situation in Holland. In: Kurt A. Heller, Franz J. Mönks (Hrsg.): *Begabungsforschung und Begabtenförderung* (S. 141–175). Münster: LIT

- Mönks, Franz J., Ypenburg, Irene H. (1993): *Unser Kind ist hochbegabt: ein Leitfaden für Eltern und Lehrer*. München u.a.: Reinhardt
- Müller-Using, Susanne (2010): *Ethos und Schulqualität – Pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit SchülerInnen in Dänemark, Finnland und Deutschland*. Opladen: Budrich UniPress
- Nave-Herz, Rosemarie (1973): Der Lehrer im Spannungsfeld antagonistischer Funktionen. *Die deutsche Schule*, 65 (6), S. 387–393
- Neumayer, Christoph (2008): Warum Begabung gefördert werden muss – Überlegungen aus sozioökonomischer bzw. standortpolitischer Sicht. In: Thomas Köhler (Hrsg.): *Potential und Performanz* (S. 93–98). Innsbruck: Studien-Verl.
- Neuweg, Georg Hans (2014): *Schulische Leistungsbeurteilung: rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Linz: Trauner
- Nicklis, Werner S. (1994): Vom Eudämonismus zum Pluralismus – Essay zum Berufsethos des Lehrers. In: Hans-Joachim Fischer (Hrsg.): *Ethos und Kulturauftrag des Lehrers* (S. 53–63). Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang
- Nido, Miriam (2012): *Das Engagement von Lehrpersonen: gesund und arbeitsfreudig oder ausgebrannt und reformmüde? Verschiedene Engagement-Typen und ihr Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen, Personen- und Schulmerkmalen*. Lengerich: Pabst
- Nietzsche, Friedrich (1954): *Volltext Philosophie: Friedrich Nietzsche: Werke in drei Bänden. München 1954, Band 1, S. 287-367*. Online verfügbar unter: URL: <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Nietzsche,+Friedrich/Unzeitgem%C3%A4%C3%9Fe+Betrachtungen/3.+Schopenhauer+als+Erzieher> [27.09.2016]
- Noddings, Nel (2002): *Educating moral people: a caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press
- Noddings, Nel (2003): *Happiness and education*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press
- Noddings, Nel (2010): Care Ethics, Caregiving, and Global Caring. In: Vera Moser (Hrsg.): *Care – Wer sorgt für wen?* (Bd. 6, S. 17–26). Opladen & Farmington Hills: Budrich
- Noddings, Nel (2012): The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), S. 771–781
- Noddings, Nel (2013): *Caring: a relational approach to ethics and moral education*. Berkeley, Calif.: Univ. of Calif. Press
- Nolte, Marianne (2012): A new view on giftedness? *High Ability Studies*, 23 (1), S. 85–87
- Nunner-Winkler, Gertrud (1993): Verantwortung. In: Georges Enderle, Karl Homann, Martin Honecker, Walter Kerber, Horst Steinmann (Hrsg.): *Lexikon der Wirtschaftsethik* (S. 1185–1192). Freiburg im Breisgau; Basel; Wien: Herder

- Nunner-Winkler, Gertrud (1995): Zur Einführung: Die These von den zwei Moralien. In: Gertrud Nunner-Winkler (Hrsg.): *Weibliche Moral: Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik* (S. 9–27). München: Dt. Taschenbuch-Verl
- Nussbaum, Martha (2015): *Fähigkeiten schaffen – Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität*. Freiburg; München: Verlag Karl Alber
- Ofenbach, Birgit (2006): *Geschichte des pädagogischen Berufsethos: Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Olechowski, Richard (2012): Integrative Hochbegabtenförderung anstelle einer Begabtenförderung durch Selektion – Selektionen sind inhuman und messtheoretisch problematisch! *Erziehung und Unterricht*, 162, S. 391–408
- Opp, Günther, Speck-Hamdan, Angelika (2001): Heterogenität der Schulanfänger – Herausforderungen für die Schule. In: Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): *Schulanfang ohne Umwege* (S. 175–192). Frankfurt a.M.: Grundschulverband
- Oser, Fritz (1998): *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs: Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich
- Oser, Fritz, Althof, Wolfgang (1993): Trust in Advance: on the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22 (3), S. 253–275
- Oser, Fritz, Zutavern, Michael, Patry, Jean-Luc (1990): Professionelle Lehrermoral: Das „gelebte Wertsystem“ von LehrerInnen und seine Veränderbarkeit. In: Lutz-Michael Alisch, Jürgen Baumert, Klaus Beck (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 227–252). Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft
- Ostendorf, Annette (2008): Betriebspraktika als Lernsituationen gestalten. *wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 5-07, S. 18–22
- Oswald, Friedrich, Weilguny, Walburga Maria (2000): *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung: Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbF)
- Pagnin, Andriano, Andreani, Ornella (2000): New Trends in Research on Moral Development in the Gifted. In: Kurt A. Heller (Hrsg.): *International Handbook of Giftedness and Talent* (S. 467–484). Kidlington: Elsevier
- Parliamentary Assembly Council of Europe (1994): Recommendation 1248 – On Education for Gifted Children. Online verfügbar unter: URL: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm> [25.11.2014]
- Patry, Jean-Luc (2012): Antinomien in der Erziehung. In: Christian Nerowski (Hrsg.): *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik* (S. 177–187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Patry, Jean-Luc, Zutavern, Michael, Klaghofer, Richard, Oser, Fritz (1988): Der gerechte, fürsorgliche Lehrer – Selbstbilder, Fremdbilder. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6 (3), S. 295–299

- Pauer-Studer, Herlinde (2002): Feministische Ethik. In: Marcus Düwell, Christoph Hübenthal, Micha H. Werner (Hrsg.): *Handbuch Ethik* (S. 346–352). Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler
- Pérez, Luz F., Beltrán, Jesús A. (2012): Can systemic education end up limiting the gifted person's autonomy? *High Ability Studies*, 23 (1), S. 93–95
- Perleth, Christoph (2010): Kompetenzen eines Begabtenförderers – Kompetenzen, die in einem Masterlehrgang zur Begabtenförderung zu erwerben sind – Die IPEGE-Position. *news&science*, 25 (2), S. 9–10
- Pieper, Annemarie (2007a): *Einführung in die Ethik*. Tübingen: Francke
- Pieper, Annemarie (2007b): Die Berufsmoral auf dem Prüfstand der Ethik – Soziale Arbeit als wertorientiertes Handeln. *Sozial Aktuell*, 39 (1), S. 1–9
- Pissarskoi, Eugen (2016): Ressourcen. In: Anna Goppel, Corinna Mieth, Christian Neuhäuser (Hrsg.): *Handbuch Gerechtigkeit* (S. 434–438). Berlin: Metzler
- Pogge, Thomas W. (1994): *John Rawls*. München: Beck
- Pöggeler, Franz (1988): Ethos und Ethik des Lehrerberufs. In: Claus Günzler (Hrsg.): *Ethik und Erziehung* (S. 82–109). Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer
- Popper, Karl (1970): The moral responsibility of the scientist. In: Paul Weingartner (Hrsg.): *Induction, Physics, and Ethics* (S. 329–336). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss
- Prenzel, Annedore (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Simone Seitz (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? – Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 16–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Preuß, Bianca (2012): *Hochbegabung, Begabung und Inklusion: schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Wiesbaden: Springer VS
- Purdy, Laura (1999): *Educating Gifted Children. Philosophy of Education*, S. 192–199
- Rauner, Felix (2006): Berufsbildungsforschung – Eine Einführung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 9–16). Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Rawls, John (1979): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Reemtsma-Theis, Monika (1998): *Moralisches Urteilen und Handeln: eine wirtschaftspädagogische Studie*. Markt Schwaben: Eusl
- Reichenbach, Roland (1994): *Moral, Diskurs und Einigung: zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Frankfurt am Main; New York: P. Lang
- Renzulli, Joseph S. (1999): What Is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? – A Twenty-Five Year Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23 (1), S. 3–54

- Renzulli, Joseph S. (2005): The Three-Ring Conception of Giftedness. In: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (Hrsg.): *Conceptions of Giftedness* (S. 246–279). New York: Cambridge University Press
- Renzulli, Joseph S. (2011): What Makes Giftedness? – Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92 (8), S. 81–88
- Renzulli, Joseph S., Reis, Sally M (2000): The Schoolwide Enrichment Model. In: Kurt A. Heller (Hrsg.): *International handbook of giftedness and talent* (S. 367–382). Kidlington: Elsevier
- Resch, Claudia (2014): National policies and strategies for the support of the gifted and talented in Austria. *CEPS Journal*, 4 (3), S. 9–30
- Retzmann, Thomas (2001): Didaktische Prinzipien der berufsmoralischen Bildung in kaufmännischen Ausbildungsberufen. *Forum Ware*, 29, S. 82–92
- Richard, Veronica M., Lahman, Maria K.E. (2015): Photo-elicitation: reflexivity on method, analysis, and graphic portraits. *International Journal of Research Method & Method in Education*, 38 (1), S. 3–22
- Röder, Peter Martin, Sang, Fritz (1991): Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23 (2), S. 159–170
- Roeper, Annemarie (1997): Listen to the gifted child. *Roeper Review*, 19 (3), S. 166–167
- Rogl, Silke (2014): Der systemische Blick. *news&science*, 28 (3), S. 4–6
- Rost, Detlef H. (2008): Hochbegabung: Fiktionen und Fakten. In: Heiner Ullrich, Susanne Strunck (Hrsg.): *Begabtenförderung an Gymnasien* (S. 60–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Säljö, R. (1997): Self-report in educational research. In: John P. Keeves (Hrsg.): *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (S. 101–106). Kidlington: Elsevier
- Sanger, Matthew G. (2001): Talking to teachers and looking at practice in understanding the moral dimensions of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (6), S. 683–704
- Sarouphim, Ketty M. (2012): How novel is the Actiotope Model of Gifted Education? *High Ability Studies*, 23 (1), S. 101–103
- Schälike, Julius (2009): Levelling-up-Egalitarismus. Gerechtigkeit, Gleichheit und Neid. *Zeitschrift für pädagogische Forschung*, 63 (3), S. 417–437
- Schenz, Christina (2014): Von der Dialektik in der Begabungsförderung. Mit einem Schauspiel in zwei Akten. *Gestalt Theory*, 36 (2), S. 181–192
- Schmid, Günter (2014): Begabungsförderung als professionelle Herausforderung für die Lehrenden. In: *Personorientierte Begabungsförderung – Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 95–103). Weinheim; Basel: Beltz
- Schmied, Claudia (2008): Vorwort – Eine Schule der Vielfalt. In: Thomas Köhler (Hrsg.): *Potential und Performanz* (S. 13–14). Innsbruck: Studien-Verl.

- Schmiel, Martin, Sommer, Karl-Heinz (2001): Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogische Grundprobleme* (Bd. 1, S. 8–21). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Schmitz, Edgar, Voreck, Peter (2011): *Einsatz und Rückzug an Schulen: Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schnabl, Christa (2005): *Gerecht sorgen – Grundlagen einer sozialetischen Theorie der Fürsorge*. Freiburg, Schweiz: Academic Press Fribourg
- Schnider, Andreas (2012): Die NEUE PädagogInnenbildung und das MEHR an Qualität. In: *Lehren lernen – Die Zukunft der Lehrerbildung* (S. 131–151). Wien Online verfügbar unter: URL: http://www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Tagungsband%202012%20Lehrerbildung_inkl_Cover.pdf [28.06.2017]
- Schratz, Michael (2002): Autonomie und Schulentwicklung als Herausforderung für Schule und Unterricht. In: Peter Baumgartner (Hrsg.): *Reflektierendes Lernen – Beiträge zur Wirtschaftspädagogik* (S. 17–34). Innsbruck: Studien-Verl.
- Schulte, Elisabeth (1991): Konzepte und Positionen zur Begabungsproblematik. In: Rudolf Manstetten (Hrsg.): *Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Berufsbildung* (S. 15–30). Frankfurt a.M.; Bern; New York; Paris: Lang
- Schumann, Brigitte (2009): Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. *Sonderdruck Pädagogik, 2* (2009), S. 51–53
- Schütz, Corinna (2004): *Leistungsbezogenes Denken hochbegabter Jugendlicher: „die Schule mach ich doch mit links“*. Münster: Waxmann
- Schweitzer, Friedrich (2006): Wie viel Gemeinschaft braucht die Schule? – Möglichkeiten und Grenzen von Schulethos und Wertorientierung in der pluralen Gesellschaft. In: Hans-Ulrich Grunder (Hrsg.): *Gemeinschaft – Ethos – Schule* (S. 10–30). Weinheim; Basel: Beltz
- Schwippert, Knut (2002): *Optimalklassen: mehrebenenanalytische Untersuchungen; eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses*. Münster: Waxmann
- Sedmak, Clemens (2015): Begabung als Mitgift. Zur Ethik der Begabungsförderung. *Journal für Begabtenförderung, 1* (2015), S. 19–30
- Seifried, Jürgen (2009): *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang
- Seitz, Simone, Pfahl, Lisa (2016a): Begabungsförderung und Inklusion. In: Victor Müller-Oppliger, Gabriele Weigand, Heinz-Werner Wollersheim (Hrsg.): *Hochbegabung inklusive – Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen* (S. 15–33). Weinheim; Basel: Beltz

- Seitz, Simone, Pfahl, Lisa (2016b): Einführung. In: Victor Müller-Opliger, Gabriele Weigand, Heinz-Werner Wollersheim (Hrsg.): *Hochbegabung inklusive – Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen* (S. 13–14). Weinheim; Basel: Beltz
- Seitz, Simone, Pfahl, Lisa, Lassek, Maresi, Rastede, Michaela, Steinhaus, Friederike (2016): *Hochbegabung inklusive – Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. (Victor Müller-Opliger, Gabriele Weigand, Heinz-Werner s, Hrsg.). Weinheim; Basel: Beltz
- Seitz, Simone, Pfahl, Lisa, Scheidt, Katja (2012): Wie Begabungsförderung und inklusive Pädagogik zusammenpassen – Ein Diskussionsbeitrag. *Gemeinsam Leben*, 3 (2012), S. 132–138
- Seitz, Simone, Scheidt, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, (1/2) Online verfügbar unter: URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> [20.06.2017]
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Online verfügbar unter: URL: http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und-Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf [22.03.2016]
- Sen, Amartya (1980): Equality of What? In: *Tanner Lectures on Human Values Volume I* (S. 195–220). Cambridge: Cambridge University Press
- Shapira-Lishchinsky, Orly (2010): Ethical dilemmas in teaching and nursing: The Israeli case. *Oxford Review of Education*, 36 (6), S. 731–748
- Simonton, Dean Keith (2000): Genius and Giftedness: Same or Different? In: Kurt A. Heller (Hrsg.): *International Handbook of Giftedness and Talent* (S. 111–121). Kidlington: Elsevier
- Sloane, Peter F. E., Twardy, Martin, Buschfeld, Detlef (2004): *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges
- Smart, John C. (2013): Extremer und eingeschränkter Utilitarismus. In: Otfried Höffe (Hrsg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik* (S. 165–180). Tübingen: Francke
- Solzbacher, Claudia (2007): Hochbegabte in der Schule. In: Sebastian Boller (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht – Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 78–89). Weinheim; Basel: Beltz
- Solzbacher, Claudia, Behrensen, Birgit (2014): Inklusive Begabtenförderung. In: Margrit Stamm (Hrsg.): *Handbuch Talententwicklung – Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 563–571). Bern: Hans Huber
- Solzbacher, Claudia, Behrensen, Birgit (2015): Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung. In: Claudia Solzbacher, Gabriele Weigand, Petra Schreiber (Hrsg.): *Begabungsförderung kontrovers? – Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 13–27). Weinheim; Basel: Beltz

- Solzbacher, Claudia, Behrens, Birgit, Sauerhering, Schwer (2012): *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Köln: Link
- Sontag, Christine, Steinbach, Julia (2009): Förderung im System Schule. *Journal für Begabtenförderung*, 2 (2009), S. 40–47
- Stähling, Reinhard (2013a): „... aber diese Kinder haben keine Chance“ – Der soziale Kredit. In: „*Das können wir hier nicht leisten*“ – *Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können* (S. 5–118). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Stähling, Reinhard (2013b): Offene Geheimnisse der Grundschule Berg Fidel. In: „*Das können wir hier nicht leisten*“ – *Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können* (S. 11–22). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Stähling, Reinhard, Wenders, Barbara, Kaiser, Astrid, Wenders, Donata (2014): „*Das können wir hier nicht leisten*“ – *wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Stamm, Margrit (2006a): Hoch begabte Lehrlinge: eine soziale Tatsache? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (1), S. 127–139
- Stamm, Margrit (2006b): Kluge Köpfe und goldene Hände. Online verfügbar unter: URL: <http://margritstamm.ch/dokumente/online-publikationen/186-kluge-koepfe-und-goldene-haende-2006/file.html> [02.11.2016]
- Statistik Austria (2015): Bildung in Zahlen 2013/14 – Schlüsselindikatoren und Analysen. Online verfügbar unter: URL: <https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf> [13.09.2017]
- Statistik Austria (2016a): Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2014/15 nach dem Alter. Online verfügbar unter: URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [04.10.2016]
- Statistik Austria (2016b): Schülerinnen und Schüler 2015/16 insgesamt nach detaillierten Ausbildungsarten. Online verfügbar unter: URL: http://www.statistik.gv.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029641 [13.09.2017]
- Stein, Margit, Heese, Carl, Schmidt, Hans-Ludwig (2003): Modellversuch „Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern (LANf)“ – Ziele und Konzeption. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Berufliche Begabung erkennen und fördern* (S. 19–30). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Steinheider, Petra (2014): *Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können – Hochbegabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: Imprint: Springer VS
- Stern, William (1928): *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen – und die Methoden ihrer Untersuchung*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth

- Stern, William (2014): Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose (1916). In: Kurt A. Heller, Franz J. Mönks (Hrsg.): *Begabungsforschung und Begabtenförderung – Der lange Weg zur Anerkennung* (S. 21–35). Münster: LIT
- Stewart, Noel (2009): *Ethics: An introduction to moral philosophy*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity
- Stöger, Heidrun, Ziegler, Albert (2009): Systemische Begabungsförderung. *Journal für Begabtenförderung*, 2 (2009), S. 4–5
- Suchanek, Andreas, Lin-Hi, Nick, Thommen, Jean-Paul, Woll, Artur, Gillenkirch, Robert (2017): Homo oeconomicus. In: *Gabler Wirtschaftslexikon*. Springer Fachmedien Online verfügbar unter: URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/8004/homo-oeconomicus-v12.html> [13.09.2017]
- Sutherland, Margaret (2012): Paradigmatic shift or tinkering at the edges? *High Ability Studies*, 23 (1), S. 109–111
- Tannenbaum, Abraham J. (2000): Giftedness: The Ultimate Instrument for Good and Evil. In: Kurt A. Heller (Hrsg.): *International Handbook of Giftedness and Talent* (S. 447–465). Kidlington: Elsevier
- Tao, Ting, Shi, Jiannong (2012): A systemic approach: The ultimate choice for gifted education. *High Ability Studies*, 23 (1), S. 113–114
- Terman, Lewis M., Burks, Barbara Stoddard, Jensen, Dortha Williams (1930): *Genetic studies of genius*. Stanford University Press
- Tirri, Kirsi, Laine, Sonja (2017): Ethical Challenges in Inclusive Education: The Case of Gifted Students. *Ethics, Equity, and Inclusive Education*, 9, S. 239–257
- Trautwein, Caroline (2013): Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jahrgang 8* (3), S. 1–14
- Treffinger, Donald J. (2009): Guest Editorial. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), S. 229–232
- Treiber, Bernhard (1980): *Qualifizierung und Chancenausgleich in Schulklassen – Teil 2: Empirische Studien*. Frankfurt a.M.: Lang
- Trembl, Alfred K. (2010): *Philosophische Pädagogik: die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer
- Tronto, Joan C. (1993): *Moral boundaries – A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge
- Tschernokosowa, Walentina, Tschernokosow, Iwan (1977): *Das Berufsethos des Lehrers*. Berlin: Volk und Wissen
- Tücke, Manfred (2005): *Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule: Eine themenzentrierte Einführung in die pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer*. Münster: Lit-Verl.

- Uhlig, Johannes (2010): Brachliegende Potentiale durch Underachievement – Soziale Herkunft kann früh Bildungschancen verbauen. *WZBriefBildung* Online verfügbar unter: URL: https://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefbildung_122010_uhlig.pdf [27.06.2017]
- Umoquit, Muriah J., Dobrow, Mark J., Lemieux-Charles, Louise, Ritvo, Paul G., Urbach, David R., Wodchis, Walter P. (2008): The efficiency and effectiveness of utilizing diagrams in interviews: An assessment of participatory diagramming and graphic elicitation. *BMC Medical Research Methodology*, 8 (53), S. 1–12
- Urmson, James O. (2013): Zur Interpretation der Moralphilosophie John Stuart Mills. In: Otfried Höffe (Hrsg.): *Einführung in die utilitaristische Ethik* (S. 121–132). Tübingen: A. Francke
- Veber, Marcel, Rott, David, Fischer, Christian (2013): Lehrerbildung durch Schülerförderung – ein Baustein zur inklusiv-individuellen Förderung. In: Clemens Dannenbeck (Hrsg.): *Doing Inclusion – Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 189–198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Verschraegen, Bea (1996): *Die Kinderrechtekonvention*. Wien: Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung
- Vock, Miriam (2008): Effekte schulischer Fördermaßnahmen für besonders begabte und leistungsstarke Schüler und SchülerInnen. In: Heiner Ullrich, Susanne Strunck (Hrsg.): *Begabtenförderung an Gymnasien* (S. 78–99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Weber, Max (2004): *Politik als Beruf*. Stuttgart: Reclam
- Weidenmann, Sonia, Weidenmann, Bernd (2013): *75 Bildkarten für Trainings, Workshops und Teams*. Weinheim: Beltz
- Weigand, Gabriele (2011): Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In: Armin Hackl, Olaf Steenbeck, Gabriele Weigand (Hrsg.): *Werte schulischer Begabtenförderung – Begabungsbegriff und Werteorientierung*. Frankfurt a.M.: Karg-Hefte
- Weigand, Gabriele (2014): Begabung oder Hochbegabung? In: *Personorientierte Begabungsförderung – Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 34–46). Weinheim; Basel: Beltz
- Weilguny, Walburga Maria, Rosner, Waltraud (2012): Das Beratungskonzept des österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) – Aufriss einer Entwicklung. In: Albert Ziegler (Hrsg.): *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis* (S. 209–225). Berlin: LIT
- Wendt, Heike, Willems, Ariane S., Tarelli, Irmela, Euen, Benjamin, Bos, Wilfried (2013): Ausreichend geförderte Talente? – Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMSS 2011. In: Christian Fischer (Hrsg.): *Schule und Unterricht adaptiv gestalten* (S. 23–34). Münster: Waxmann
- Weyringer, Sieglinde (2013): Gifted Education in Austria. *Journal for the Education of the Gifted*, 36 (3), S. 365–383

- Wieczerkowski, Wilhelm, Wagner, Harald (1985): Diagnostik von Hochbegabung. In: Reinhold Jäger, Ralf Horn (Hrsg.): *Tests und Trends 4* (S. 109–134). Weinheim; Basel: Beltz
- Williams, Bernard (2003): *Wahrheit und Wahrhaftigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Wischer, Beate (2010): Alles eine Frage der richtigen Einstellung? – Pädagogisches Ethos und die Widersprüche des Lehrerhandelns. *Friedrich Jahresheft*, 28, S. 26–29
- Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1), S. Art. 8
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), S. Art. 22
- Witzel, Andreas, Reiter, Herwig (2012): *The problem-centred interview: principles and practice*. London: SAGE
- Wocken, Hans (2016): *Am Haus der inklusiven Schule: Anbauten – Anlagen – Haltestellen*. Hamburg: Feldhaus
- Wolf, Ernst (1975): *Sozialethik: Theologische Grundfragen*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Woll, Helmut (2002): Wirtschaftspädagogik und ökonomische Vernunft. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98 (3), S. 373–382
- Wollersheim, Heinz-Werner (2014): Talent und Begabung in der Pädagogik. In: Margrit Stamm (Hrsg.): *Handbuch Talententwicklung – Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 3–32). Bern: Hans Huber
- Young, Micheal (1961): *Es lebe die Ungleichheit*. Düsseldorf: Econ
- Ziegler, Albert (2005): The Actiotope Model of Giftedness. In: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (Hrsg.): *Conceptions of giftedness* (S. 411–436). New York: Cambridge University Press
- Ziegler, Albert (2007): *The Actiotope Model of Giftedness*. Online verfügbar unter: URL: http://www.gigers.com/matthias/gifted/actiopic_model.html [13.12.2016]
- Ziegler, Albert (2008): *Hochbegabung*. München; Basel: E. Reinhardt
- Ziegler, Albert (2009): Hochbegabte und Begabtenförderung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung* (S. 937–951). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ziegler, Albert, Perleth, Christoph (1997): Schafft es Sisyphos, den Stein den Berg hinaufzurollen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, S. 152–163
- Ziegler, Albert, Phillipson, Shane N. (2012): Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23 (1), S. 3–30
- Ziegler, Albert, Stöger, Heidrun (2004): Identification based on ENTER within the Conceptual Frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science*, 46 (3), S. 324–341
- Ziegler, Albert, Stöger, Heidrun (2009): Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. *Journal für Begabtenförderung*, 2 (2009), S. 6–31

- Ziegler, Albert, Stöger, Heidrun (2011): Expertisierung als Adaptionen- und Regulationsprozess: Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital. In: Markus Dresel (Hrsg.): *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (S. 131–152). Münster: LIT
- Ziegler, Birgit (2006): „Subjektive Theorien“ und didaktisches Handeln – Forschungsaktivitäten und Befunde zu Lehrenden in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102 (4), S. 525–551
- Zirfas, Jörg (1999): *Die Lehre der Ethik: Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Dt. Studien Verl
- Zutavern, Michael (2001): *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern – Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern*. St. Gallen: Freiburg (CH)

Die Frage nach einer Begründung von Begabtenförderung stellt eine ernst zu nehmende Frage des Bildungswesens – auch des berufsbildenden – dar. Denn erst wenn die Frage nach einem ‚Warum‘ der Begabtenförderung geklärt ist, sind Fragen nach dem ‚Wie‘ zu stellen. Aus diesem Grund nimmt dieses Buch die Begründungen in Bezug auf Begabtenförderung dezidiert in den Blick: Einerseits, indem ethische Perspektiven dazu verglichen und in Bezug gesetzt werden, und andererseits, indem die berufsmoralischen Begründungen für und wider die Begabtenförderung von Lehrkräften im berufsbildenden kaufmännischen Schulwesen beleuchtet werden. Auf Basis der Untersuchungsergebnisse erfolgt abschließend die Herausarbeitung pädagogischer Empfehlungen zur Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen sowie die Beleuchtung derselben aus einer inklusionspädagogischen Perspektive.

