



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Umsetzung von Begabungsförderung im
Mehrebenensystem Schule aus SchulleiterInnen- und
SchülerInnensicht“

Eine qualitative Untersuchung zur Begabungsförderung als Kinderrecht im
Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität

verfasst von / submitted by

Rita Nyvlt, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the
student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich versichere, dass die abgegebene Version jener im Uploadtool entspricht.“

Ort, Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung mit Forschungsfrage und bildungswissenschaftlicher Einbettung.....	7
1.1. Aufbau und Methodik der Arbeit.....	10
2. Theoretische Grundlagen.....	13
2.1. Diversität, Vielfalt und Heterogenität.....	13
2.2. Bedeutung und Möglichkeiten im Umgang mit Diversität im schulischen Kontext.....	17
2.3. Begabungsbegriff.....	22
2.3.1. Bestimmungsversuche des (Hoch)begabungsbegriffs.....	22
2.3.2. Dekonstruktion des Begabungsbegriffs: Borland zum Konzept „Giftedness“ und Ericsson mit „Expertise“.....	26
2.3.3. Begabung als soziales Konstrukt – ein Exkurs zu Bourdieus Kapitaltheorie in Funktion der vorliegenden Fragestellung.....	31
2.4. Rechtliche Rahmenbedingungen: Kinderrechte und Chancengleichheit.....	35
2.5. Strukturelle Rahmenbedingungen: Das schulische Mehrebenenmodell.....	37
2.6. Begabungsförderung aus der Sichtweise der Makroebene anhand der Vorgaben des Bildungsministeriums.....	42
2.7. Bereiche der Begabungsförderung aus programmatischer Sicht.....	45
2.8. Vorgaben zur Umsetzung von Begabungsförderung durch die Makroebene der Bildungspolitik.....	47
3. Zusammenfassung und Erkenntnisgewinn.....	51
4. Empirische Untersuchung.....	55
4.1. Forschungsfrage.....	55
4.2. Forschungsdesign und das empirische Material.....	56
4.3. Auswahl und Beschreibung des empirischen Materials.....	58
4.4. Interpretationsmethode: dokumentarische Methode.....	60
4.5. Vorgangsweise der dokumentarischen Methode.....	62
5. Ergebnisse.....	65
5.1. Formulierende Interpretation.....	66
5.2. Reflektierende Interpretation mit komparativer Analyseeinstellung.....	73
5.2.1. Wiener Handelsakademie (HAK).....	74
5.2.2. Schulleiterebene HAK.....	74

5.2.3. Wahrnehmung der Begabungsförderung auf der SchülerInnenebene.....	80
5.2.4. Wiener Allgemeinbildende höhere Schule (AHS).....	86
5.2.5. Schulleiterebene AHS.....	86
5.2.6. Wahrnehmung der Begabungsförderung auf SchülerInnenebene.....	92
5.2.7. Umsetzung der Begabungsförderung.....	98
5.3. Typenbildung.....	105
6. Verknüpfung der theoretischen Grundlagen mit der empirischen Untersuchung.....	109
7. Resümee und Ausblick.....	114
8. Literaturverzeichnis.....	120
9. Anhang.....	127
9.1. Formulierende Interpretationen SchulleiterInnen.....	127
9.2. Formulierende Interpretationen SchülerInnen.....	141
9.3. Kurzfassung / Abstract.....	160

1. Einleitung mit Forschungsfrage und bildungswissenschaftlicher Einbettung

Schulentwicklung zu initiieren und unter Berücksichtigung von Erkenntnissen der Bildungsforschung zu unterstützen, ist eine der vielen Aufgaben des Bundesministeriums für Bildung (BMB). Dadurch, dass die Aufgaben der Schule laut den Ministerialbeamten Weilguny und Friedl zahlreiche Bereiche umfassen, welche die Förderung von Begabungen und Talenten mit einschließen, ist lt. Unterlagen des BMB Schulentwicklung mit den Qualitätskriterien von Begabungs- und Exzellenzförderung eng verknüpft (vgl. Weilguny & Friedl 2012, S. 5) und gilt somit als eine der vielen Aufgaben, deren Umsetzung das BMB gewährleisten sollte. Dieses Anliegen wird durch den Grundsatzterlass zur Begabtenförderung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK, aktuell BMB, siehe oben) zu einem festen Bestandteil der Schulentwicklung gemacht, welches als „ein zentrales Anliegen der österreichischen Bildungsarbeit“ (BMUKK 2009, S. 1) beschrieben wird. Als Ziel soll Begabungsförderung zur Entwicklung der Persönlichkeit, Steigerung der sozialen Chancengleichheit und Verhinderung von Unterforderung beitragen, sowie einen Beitrag zur Gesellschaft gewährleisten (vgl. ebd., S. 2-3). Unter dem Punkt Schulentwicklung ist außerdem verankert, dass Begabungsförderung „an allen Schulen systematisch und in allen Klassen erfolgen“ (ebd., S. 4) soll. Durch die rechtliche Grundlage sind Schulen seit dem Jahr 2009 zur Begabungsförderung in allen Klassen verpflichtet. Ob dies in der Realität auch umgesetzt wird bzw. werden kann, wäre zu überprüfen.

Die Einhaltung dieser Forderung wird dadurch erschwert, dass sich LehrerInnen auf eine immer heterogener werdende Schülerpopulation im Klassenzimmer einstellen müssen. Diese Diversität äußert sich nicht nur im Migrationshintergrund der SchülerInnen, sondern auch in den unterschiedlichen Voraussetzungen, Erwartungen und Zielen, welche verschiedenen Familientraditionen, Wertesystemen und Erziehungsstilen entspringen (vgl. Schrittmesser 2014, S. 1). Dieser wachsenden Diversität im Klassenraum und den damit verbundenen Rechten von Kindern und Jugendlichen muss genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden, unter anderem auch aufgrund der Ermahnung Österreichs durch den Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen (vgl. Schrittmesser 2014, S. 2). Gestützt wird die Forderung nach

Begabungsförderung unter anderem durch das 1989 festgelegte Recht des Kindes im Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention, welches besagt, dass „die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (KRK, United Nations 1989). Dieses Kinderrecht dient als Leitmotiv des Forschungsprojekts und verdeutlicht, dass Begabungsförderung als fixer Bestandteil der Schulbildung verstanden werden sollte. Im Kontext dieser Forderung, haben es sich einige Schulen zur Aufgabe gemacht, Begabungsförderung als „Aushängeschild“ für ihre Schule zu verwenden und sich somit als „best practice“ Schulen, also als Bildungsanstalten mit bestmöglichen Maßnahmen bzgl. der Umsetzung (Duden 2016) von Begabungsförderung, zu sehen. Das vom Bundesministerium für Bildung (BMB) initiierte Forschungsprojekt „Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität – Fallstudien an österreichischen Schulen¹“ soll anhand von Datenmaterial von acht „best practice“ Schulen erforschen, wie das „Ineinandergreifen von professionellen Einstellungen, lernerorientiertem Unterricht, Schulleitung sowie schulentwicklerischer Bestrebungen die Entwicklung von Potentialen, Fähigkeiten und Interessen der Lernenden unterstützt“ (Schrittesser et al. 2016, S. 1). Das vom BMB geförderte Projekt wird durch Vertreter des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) unterstützt. Dieses wird vom BMB und BMWFW (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft) finanziert, beschäftigt sich zentral mit der „Entwicklung der Begabungs- und Exzellenzförderung in Österreich und unterstützt Personen, Institutionen und Initiativen, die Begabungen fördern“ (ÖZBF o.J., o. S.). Laut den Publikationen des ÖZBF reicht eine wirksame und nachhaltige Begabungs- und Exzellenzförderung allein im Rahmen des täglichen Unterrichts nicht in zufriedenstellender Weise aus, weswegen für zusätzliche strukturelle, organisatorische, inhaltliche und methodische Maßnahmen plädiert wird, um auf die Interessen und Lernvoraussetzungen begabter und talentierter SchülerInnen eingehen zu können (vgl. Weilguny & Friedl 2012, S. 5).

¹ Ein Forschungsprojekt der Universität Wien in Kooperation mit „dem Bundeszentrum für Begabungsförderung und Individualisierung (BZBFI) sowie den Pädagogischen Hochschulen Salzburg, Steiermark und Wien und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems“ (Schrittesser et al. 2016, S. 4) unter der Gesamtleitung von Univ.-Prof. Dr. Ilse Schrittesser.

Aufgrund dessen setzen sich Weilguny et al. (2011, S. 63) seitens des Bildungsministeriums programmatisch dafür ein, dass Begabungs- und Exzellenzförderung in der Schule als eine Kernaufgabe verankert und durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Curriculum- und Lehr-/Lernforschung und Fachdidaktikern gefördert werden soll, da es „einer organisations-soziologisch und -psychologisch orientierten Schulentwicklungsforschung [bedarf], die Ansätze, Methoden und Verfahren bereitstellt, damit Schulen diese Aufgabe möglichst eigenständig bewältigen können“ (ebd.). Außerdem sollte die Förderung von Begabung und Exzellenz laut Weilguny et al. (2011, S. 22) zu den Hauptanliegen jeder Gesellschaft zählen, da Begabungspotentiale, Fähigkeiten und Kenntnisse, Ressourcen einer wissensbasierten Gesellschaft darstellen. Somit gelten diese als unverzichtbar für die Entwicklung von Wirtschaft, Wissenschaft und Forschung, als auch für das Auftreten von Innovationen, kreativer Ansätze und der Wertsteigerung der Kultur (vgl. ebd. 2011, S. 22). So viel kann vorerst zu den Forderungen bzw. der Sichtweise des BMB und des mit diesem finanziell- und interessensgebundenem ÖZBF aus der Betrachtung der Makroebene der Bildungspolitik gesagt werden. Im Rahmen der Arbeit soll diese mit den Sichtweisen der einzelnen Schulen durch die Interviews mit den SchulleiterInnen auf der Mesoebene, und den SchülerInneninterviews mit dem Einblick auf die Mikroebene kontrastiert werden. Ausgehend von der theoretischen Einbettung spezialisiert bzw. fokussiert sich die vorliegende Arbeit auf einen Teilaspekt des Forschungsprojekts, nämlich auf die Umsetzung von Begabungsförderung im Rahmen des schulischen Mehrebenenmodells. Dies soll exemplarisch an zwei Wiener Schulen, in welchen im Rahmen des Forschungsprojekts einschlägige Daten erhoben wurden, stattfinden. Zuerst soll einerseits mithilfe der SchulleiterInneninterviews auf deren Verständnis der Begabungsförderung in zwei verschiedenen Schulen eingegangen werden, um danach zu überprüfen, ob und wie die Pläne und Vorstellungen der SchulleiterInnen umgesetzt werden und in welcher Form die Begabungsförderung bei den SchülerInnen ankommt. Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage für die geplante Masterarbeit:

Wie werden die begabungsfördernden Maßnahmen und deren Umsetzung (auf der Grundlage des Begabungs(förderungs)verständnisses der SchulleiterInnen) von den SchülerInnen an den teilnehmenden Wiener Schulen mit Begabungsschwerpunkt wahrgenommen?

Um sich der vorliegenden Fragestellung systematisch annähern zu können, wird einerseits auf das so genannte schulische Mehrebenenmodell als ein theoretischer Rahmen zurückgegriffen und im Kontext von institutionalisierter Bildung und der vorliegenden Diversität näher beleuchtet. Ebenso soll darauf eingegangen werden, wie es im Sinne des zitierten Artikels 29 der UN-Kinderrechtskonvention zu einer Förderung von allen SchülerInnen und ihren Potentialen bzw. Begabungen kommen kann. Durch das vorliegende Forschungsprojekt wird allerdings nicht nur eine pädagogische, sondern ebenfalls eine bildungspolitisch relevante Frage gestellt. Dadurch, dass Begabungsförderung als Förderung von Interessen, Fähigkeiten und Potentialen und damit als ein essentieller Teil eines Bildungsprozesses angesehen werden kann – so jedenfalls die Ausgangsannahmen im laufenden Forschungsvorhaben (vgl. Schrittmesser 2016, S. 1) – stellt sich die bildungswissenschaftliche Frage, inwieweit Schulbildung dazu fähig ist, diese im Rahmen der Institution Schule umzusetzen. Dahingehend soll die vorliegende Arbeit dazu beitragen, ausgehend vom Verständnis der SchulleiterInnen und der an den Schulen eingeführten Schwerpunkte, auf die Möglichkeiten als auch auf potentielle Widerstände in der Umsetzung von Begabungsförderung in Bildungsinstitutionen an Hand zweier konkreter Fallbeispiele hinzuweisen. Dieser im vorliegenden Ansatz als Mesoperspektive verstandene Blickwinkel, soll an Hand der Wahrnehmung der SchülerInnen und deren Blick auf die Mikroebene auf deren Stichhaltigkeit explorativ überprüft werden.

1.1. Aufbau und Methodik der Arbeit

Die aktuelle Relevanz des Themas und die daraus resultierende Forschungsfrage wurden bereits mit ihrer bildungswissenschaftlichen Einbettung erläutert, weshalb in diesem Kapitel auf den Aufbau und die methodischen Grundlagen der Arbeit eingegangen wird. Für die Beantwortung der Frage sollen im ersten Teil die theoretischen Grundlagen als auch die der Arbeit vorliegenden Begriffsverständnisse dargelegt werden. Zuerst werden die Begriffe Diversität, Vielfalt und Heterogenität und die Bedeutung dieser für die aktuellen Bildungsprozesse in institutionalisierten Bildungseinrichtungen herausgearbeitet, um nachfolgend den Umgang mit der vorliegenden ethnischen, sozialen und sprachlichen Diversität an Schulen in den Blick zu nehmen. Im nächsten Kapitel wird der Begabungsbegriff diskutiert und der aktuelle Forschungsstand skizziert. Dabei wird im Rahmen der Diskussion versucht, sich vom traditionellen Begabungsverständnis abzugrenzen, um nachfolgend einen Bestimmungsversuch, oder auch einen „Dekonstruktionsversuch“ im Rahmen der unterschiedlichen Begabungskonzepte vornehmen zu können. Dabei wird die internationale Perspektive von Borland zu dem „Concept of giftedness“ als auch Ericssons „Expertise“ Ansatz diskutiert. Zuletzt kommt es zu einem Exkurs über Bourdieus Kapitaltheorie, durch welche Begabung aus der soziologischen Perspektive beleuchtet wird. Nachdem mit Hilfe des Habitus und der Kapitalsorten auf die verschiedenen Grundvoraussetzungen der SchülerInnen beim Schuleintritt eingegangen wurde, werden die rechtlichen Rahmenbedingungen, nämlich die bereits erwähnten Kinderrechte und die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungssystem näher dargelegt, um nachfolgend auf die strukturellen Rahmenbedingungen durch das schulische Mehrebenenmodell hinzuweisen. Das Modell ermöglicht eine zusätzliche Betrachtungsweise aus der Governance-Perspektive auf die Umsetzung von Begabungsförderung, durch welche potentielle Spannungsfelder und Widerstände zwischen den Akteuren in der Schule aufgezeigt werden und in der Beantwortung der Forschungsfrage mitberücksichtigt werden sollen. Hinsichtlich der Forschungsfrage wird nachfolgend auf die Begabungsförderung im Allgemeinen eingegangen, um nachfolgend mögliche Bereiche und Kriterien aus der Makroperspektive der Bildungspolitik zu skizzieren, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit als möglicher Wegweiser für eine gelingende Begabungsförderung an den Schulen kritisch beleuchtet

werden. Im zweiten Teil der Arbeit wird die empirische Untersuchung im Forschungsprojekt vorgestellt, und das verwendete Forschungsdesign erläutert. Die Datenerhebung erfolgte auf der Grundlage von qualitativer Sozialforschung, durch welche die subjektiven Meinungen der Befragten rekonstruktiv erfasst werden sollen. Da die Stichprobe kleiner ausfällt als bei einer quantitativen Untersuchung, kommt es zu keinem repräsentativen Ergebnis, sondern es kann nur von einer explorativen Bearbeitung der Forschungsfrage gesprochen werden. Die im Projekt verwendete Interpretationsmethode, nämlich die dokumentarische Methode, soll in einem Unterkapitel vorgestellt und die Wahl dieser begründet werden. In einem weiteren Kapitel wird das erhobene empirische Material und die Auswahl für die vorliegende Arbeit dargestellt und begründet. Danach werden die für die Beantwortung der Frage hinzugezogenen zwei Schulen in Form von Steckbriefen kurz beschrieben und die geführten Interviews und die InterviewpartnerInnen vorgestellt. Die formulierende und reflektierende Interpretation des empirischen Datenmaterials wird in den nächsten Kapiteln erläutert, um nachfolgend diese mit Hilfe einer komparativen Analyse durchzuführen, auf deren Basis es zu einer Typenbildung kommt. Die daraus generierten Erkenntnisse werden in einem zusammenfassenden Kapitel dargestellt und mit dem theoretischen Teil der Arbeit verbunden, damit letztlich eine Beantwortung der Forschungsfrage versucht werden kann.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Diversität, Vielfalt und Heterogenität

Die Begriffe Diversität, Vielfalt und Heterogenität werden oft in der Literatur als Synonyme verwendet. Das Verhältnis dieser Begriffe zueinander soll daher in einem schulischen Kontext erläutert werden, um daraufhin eine gleichbedeutende Verwendung dieser im Zuge der Arbeit rechtfertigen zu können. Generell wird für eine Vielfalt von innergesellschaftlichen und personalen Unterschieden der Begriff der Diversität verwendet (vgl. Schmid & Samhaber 2013, S. 4). Anzumerken ist, dass der Begriff Diversität durch seine lateinische Abstammung vom Wort „diversitas“, mit der deutschen Übersetzung Vielfalt und Vielfältigkeit gleichbedeutend ist (Duden 2016) und somit ein Synonym darstellt.

“Im schulischen Kontext beschreibt der Begriff 'Diversität' den Zustand einer [...] [SchülerInnenpopulation], die sich hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und soziologischen Subkulturen unterschiedlich zusammensetzt. Diese Zugehörigkeiten können kultureller, ethnischer, religiöser oder sozialer Natur sein.” (Schmid & Samhaber 2013, S. 4)

Wird der Begriff Diversität im Rahmen der Institution Schule verwendet, spricht man von einer unterschiedlichen Zusammensetzung von sozialen Gruppen hinsichtlich kulturellen, ethnischen, religiösen und sozialen Zugehörigkeiten. Diversität ist nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs im Zusammenhang mit Kultur zu einem Schlüsselbegriff geworden (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 33) und ist aus programmatischer Ansicht laut ÖZBF (vgl. 2014, S. 37) als Phänomen in einer Schul- bzw. Klassengemeinschaft als gesellschaftlicher Normalfall zu betrachten (vgl. ebd.). Im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs wird Diversität als normales und nicht abzulehnendes Phänomen aufgefasst (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 18).

Der Begriff Heterogenität wiederum hat seinen Ursprung in „verschiedener Abstammung, Art, Gattung“ (griech. *heteros* „anders, abweichend“ und *genos* „Geschlecht, Art, Gattung“) (Trautmann & Wischer 2011, S. 38) und kann mit „Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit und Uneinheitlichkeit“ (Duden 2016) übersetzt werden, weshalb dieser aufgrund seiner Dualität, welche durch den Vergleich mit Homogenität entsteht, vom Begriff Diversität zwar abzugrenzen ist, jedoch im einschlägigen Diskurs, sowie auch in der vorliegenden Arbeit weitgehend synonym verwendet wird. Dies gilt insgesamt für die Begriffe Differenz, Diversität, Exklusion, Verschiedenheit und Ungleichheit, die oft in verschiedensten Kontexten neben dem Begriff Heterogenität verwendet werden (vgl. Wenning 2007, S. 22). Das Phänomen der Heterogenität taucht seit längerer Zeit in verschiedenen Zusammenhängen auf und bestand bereits lange bevor es in das Licht der Öffentlichkeit und Wissenschaft gerückt ist. Im schulpädagogischen Kontext wird statt Heterogenität auch oft Verschiedenheit, Vielfalt oder Differenz gebraucht (vgl. Trautmann & Wischer 2011, S. 38), wie es auch in der vorliegenden Arbeit der Fall ist.

Bei einer Betrachtung des Phänomens sollte laut Wenning (2007, S. 21-23) nicht auf die Perspektive der Homogenität vergessen werden, da es keine Heterogenität ohne den Vergleich zur Homogenität gibt und eine Betrachtung beider Kategorien notwendig ist, um nicht auf einer Seite „blind“ zu sein. Dadurch, dass sich Heterogenität durch den Vergleich zur Homogenität äußert, wird von einem „relativen“ Begriff gesprochen. Durch diese Dualität kann es die Begrifflichkeiten Heterogenität, Differenz, Diversität, Vielfalt, Vielfältigkeit nicht ohne die „Parallelbegriffe“: Homogenität, Integration, Inklusion, Einheitlichkeit und Gleichheit (vgl. ebd., S. 23) geben. Da den Begriffen ihre Eigenschaften durch Vergleichsoperationen zugeschrieben werden, gelten diese somit als künstlich „hergestellt“ und sind nur begrenzt zeitlich gültig. Dadurch kann es auch keine objektiven Eigenschaften zur Festlegung der Begriffe geben (vgl. ebd.).

“Heterogenität ist also ein „relativer“ Begriff, sie hängt vom Maßstab ab und ist nur zusammen mit Homogenität zu betrachten, wird erst durch Vergleichsoperationen „hergestellt“ und ist wandelbar.” (Wenning 2007, S. 24)

Mit dem Begriff Heterogenität schwingt mit, dass hier eine Unterschiedlichkeit, eine Art Abweichung vom Normalfall der Homogenität vorliegt. Diversität hingegen suggeriert, dass jeder und jede als jeweils „divers“ gelten kann, dass jeder anders anders ist, wie Paul Mecheril formuliert (vgl. Mecheril & Ahrens 2010, S. 10). In der vorliegenden Arbeit wird – wie im Projekt – mit dem Begriff Diversität operiert und der Frage nachgegangen, ob von den am Projekt teilnehmenden Akteurinnen und Akteuren Diversität als Ressource betrachtet wird und wie sich dies im täglichen Umgang zeigt.

Bei Untersuchungen, welche im Rahmen von Diversität oder Heterogenität (von Boller verwendet) im schulischen Kontext durchgeführt werden, ist zu beachten, dass sich diese nicht nur auf die Ungleichartigkeit der SchülerInnen, ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen bezieht, sondern ebenfalls auf das gesamte System, sowie auf alle Personen, welche im Prozess mitbeteiligt sind. Diesbezüglich darf die Schule als Institution und ihre Akteure nicht unberücksichtigt bleiben. Auch gesellschaftliche Veränderungen wie die Auflösung von traditionellen Milieus, gemeinsamer Werte und Normen, als auch die Pluralisierung von Lebensformen, spiegeln sich in der Institution Schule wieder und spielen in der Debatte um Diversität eine Rolle, unter anderem in der Berücksichtigung der makrosoziologische Dimension (vgl. Boller et al. 2007, S. 13). Die Kategorien der Heterogenität können im Rahmen der institutionalisierten Bildung in institutionsinterne und -externe Kategorien eingeteilt werden. „Leistungsbedingte Heterogenität, Altersheterogenität und soziokulturelle Heterogenität“ können als institutsinterne Kategorien angesehen werden. Eine Mischform zwischen institutsinterner und institutsexterner Kategorie bilden „sprachliche Heterogenität, migrationsbedingte Heterogenität² und gesundheits- und körperbezogene Heterogenität“. Als institutsexterne Kategorie kann z.B. „geschlechtsbezogene Heterogenität“ gesehen werden (ebd. S. 25-26). Die Institution Schule kann auf institutsinterne Kategorien Einfluss ausüben, was bei institutsexternen Kategorien jedoch nur bedingt möglich ist. Durch die Kategorien wird eine mögliche Differenzierung im Rahmen der Diversität vorgeschlagen, welche vor allem die Vielschichtigkeit des Phänomens beleuchtet und Bereiche aufzeigt, in denen Schule mit positivem Einfluss einwirken könnte.

2 Migrationsbedingte Heterogenität wird zumeist als kulturelle Heterogenität diskutiert

Laut Allemann-Ghionda (2013, S.13) ist eine getrennte Betrachtung der Differenzen wie sie Boller vornimmt, in welcher die Differenz in verschiedene Aspekte eingeteilt wird, nicht zielführend, da es aus dieser Differenzierung zu weiterer Markierung von Ungleichheit kommen kann. Deswegen muss es, um der Herausforderung einer möglichst gerecht verteilten Bildung für alle und um der Überwindung der Ungleichheit gerecht zu werden, Diversität als ein vielschichtig verstandenes Phänomen sehen (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 12).

Das Phänomen der Diversität wird auch im Rahmen der aktuellen Migrationsthematik von Mecheril et al. (2013, S. 140) beleuchtet, welche diese im Rahmen der Migrationsforschung thematisieren, wobei sie neue Perspektiven und mögliche weltweite Öffnungsprozesse mit dem Phänomen der Globalisierung und Migration in Verbindung setzen. Sie sehen Migration und ihre Folgen als eine gesellschaftliche Herausforderung und weisen auf „neue Bindungen und Vernetzungen, die automatisch verschiedene Orte miteinander verbinden, neue Räume schaffen und somit auch transformieren“ hin. Durch transnationale oder globale Räume, wird ein neues Alltagsverständnis im Migrationskontext erschlossen und es kommt als Resultat zur „Enträumlichung“. Dies kennzeichnet sich zum Beispiel durch zeitlich gebundene „kulturelle[] Nischen“, welche geographisch schwer definierbar sind, in welchen jedoch migrierte Gruppen leben. Dadurch entstehen andere Räume, mit Foucault könnte man von „Heterotopien“ sprechen (Foucault 1991). „Dass (migrantische) Gruppen vermehrt mit multiplen Loyalitäten und Mehrfachzugehörigkeiten an unterschiedlichen Orten leben, bedeutet, dass der Raum neu definiert werden muss.“ (ebd.) Vor diesem Kontext untersuchen Mecheril et al. (2013, S. 199) mit Hilfe von biographisch-narrativen Interviews die Lebenswelten von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, welche eine Vielfalt von transnationalen Praxen aufweisen. Die Autoren zeigen exemplarisch auf, dass durch Migration neue Raumvorstellungen und Lebenskonstruktionen erzeugt werden. Dieses Phänomen gewinnt an Bedeutung, da durch die Auflösung von nationalen Grenzen, Erschaffung von neuen Kommunikationsformen und Diversität in den Sprachgruppen, öffentliche Räume überflüssig werden und an Relevanz verlieren (ebd., S. 140) und somit neue Konzepte und Lösungswege gedacht werden müssen. Aufgrund dessen sollen in der vorliegenden Arbeit Möglichkeiten für den Umgang mit der wachsenden Diversität im nächsten Kapitel thematisiert werden.

2.2. Bedeutung und Möglichkeiten im Umgang mit Diversität im schulischen Kontext

“Die Frage des Umgangs mit Heterogenität ist, wie bereits erwähnt, kein neues Thema oder pädagogisches Problem, sondern ein schulpädagogischer Dauer-Brenner.” (Trautmann & Wischer 2011, S. 17)

Historisch und aktuell wird Diversität in institutionalisierten Bildungseinrichtungen mit den Strategien “ignorieren”, “reduzieren”, “unterdrücken” und “abbauen” begegnet. Als Ausgangspunkt wird hier das Normalitätsstreben genommen, welches als positiv bewertet wird und nach einer Vereinheitlichung strebt. Abweichende Merkmale werden somit als defizitär wahrgenommen und wollen beseitigt werden. Für eine positive Umgangsweise mit Diversität bieten sich demgegenüber die Konzepte von “Akzeptanz”, “reflexiver Umgang” und “produktive Nutzung” an (vgl. Wenning 2007, S. 27-28). Durch die Ausprägung von einer immer mehr heterogenen Gesellschaft aufgrund von gesellschaftlichen Entwicklungen, wie z. B. die bereits erwähnte Migration oder neue Geschlechterkonzeptionen, wurde die Wahrnehmung von Diversität zunehmend verstärkt (vgl. Schmid & Samhaber 2013, S. 4). Unter diesen Umständen ist die Schule gefordert, im Zuge der sozialen Gerechtigkeit „ihren pädagogischen Auftrag im Sinn einer ‚Schule der Vielfalt in Gemeinsamkeit‘ neu zu definieren“ (Müller-Oppliger, 2013, S. 25). Zunehmend geht man, statt von „Bildungs- und Chancen-Gleichheit“(ebd.) zu sprechen, davon aus, „Bildungs- und Chancen-Gerechtigkeit“ anzustreben, welche als Recht jedes Einzelnen auf eine Bildung, die den eigenen Potentialen entspricht, zu verstehen ist (vgl. ebd.). Der Umgang mit Diversität in der Schule und im Unterricht ist außerdem an den produktiven Umgang von Wissenschaft und Politik gekoppelt, welcher sich in der Weiterentwicklung im Unterricht, der Maßnahmen individueller Förderung und der Erneuerung der Schulstruktur äußert, und somit eines der wichtigsten Themen im Schulwesen ist (vgl. Boller et al. 2007, S. 7).

Um die SchülerInnen in ihrer Verschiedenheit anzuerkennen, sie wertzuschätzen und auf ihrem individuellen Weg bestmöglich zu unterstützen, ist es wichtig ihre Stärken und Schwächen, Eigenschaften und biographischen Hintergründe zu erfassen (vgl. dazu

auch die programmatischen Aussagen des ÖZBF 2014, S. 37). Interkulturalität gehört zum Erleben der meisten Menschen, wobei die soziale Herkunft dabei nicht ausschlaggebend sein muss (vgl. Alleman-Ghionda 2013, S. 11), sondern deren Einfluss auch indirekt gegeben sein kann. Zurück geht dies auf die Idee, dass kulturelle Zugehörigkeiten und Identitäten ebenso bedeutend sind wie andere aus soziologischer Sicht prägenden Merkmale wie zB. Klasse, Gender und Alter (vgl. ebd.). Nach dem zwanzigsten Jahrhundert fand das Thema der interkulturellen Bildung Einzug in den allgemeinen Bildungsauftrag „mit der Vielfalt der Soziokulturen, der Sprachen und der Religionen“ (vgl. ebd., S. 11-12), welche im sozialen Umgang anerkannt wurden und „nach den Grundsätzen der Gleichheit und der Anerkennung respektvoll behandelt werden“ (vgl. ebd., S. 12). Aufgrund einer gesellschaftlichen Heterogenität, welche „nicht nur ethno-kulturell, sondern auch sozioökonomisch und genderbedingt (um nur drei Merkmale zu nennen) ist, weicht das Primat des Kulturellen und des Interkulturellen dem heute sehr aktuellen, paradigmatischen Begriff der Diversität.“ (vgl. ebd.)

Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) hat 2009 vor dem Hintergrund der genannten Entwicklungen das Ziel der inklusiven Bildung so definiert:

„Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und non-formalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein randständiges Thema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu erreichen und um eine inklusivere Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Moment lebenslangen Lernens.“ (Deutsche UNESCO Kommission 2009, S. 4)

Aus dem Ziel der inklusiven Bildung geht hervor, dass die Anerkennung der Vielfalt eine Schlüsselrolle spielt, um eine qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu erreichen, und folglich auch zu einer sozialen Gerechtigkeit und Chancengleichheit

beizutragen. Mit dem Ziel der UNESCO durch positive Berücksichtigung von Vielfalt hochwertige Bildung für alle Lernenden anzustreben, kann auch der Anspruch nach Begabungsförderung für alle verknüpft werden. Dadurch soll eine inklusive Schulgemeinschaft Stigmatisierung und Etikettierung von SchülerInnen, durch gezielte Differenzierung der Lernorganisation, vermeiden. Eingeschlossen sind auch die Bezeichnungen „Hochbegabte“ und „Minderbegabte“, welche oft zu sozialen und lernpsychologischen Nachteilen führen können (vgl. Müller-Oppliger, 2013, S. 25). Dabei wird „das Lernen von gegenseitiger Anerkennung bei individueller Profilierung als demokratisches Bildungsziel“ (ebd.) gesetzt.

Prengel (2015, S. 158) verweist im Kontext von Diversität auf das menschenrechtliche Prinzip der universellen Gleichheit und das Streben von allen Gruppierungen nach Anerkennung und Gleichberechtigung, das als ein Kennzeichen von heterogenitätsbewussten inklusiven Strömungen gesehen wird. Laut Prengel (2015, S. 157) können inklusive Strömungen der Pädagogik mögliche Lösungswege zur Herausforderung der Vielfalt generieren. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ bzw. „Diversity Education“ bezeichnet „facettenreiche Strömungen in der Bildungslandschaft, die heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt anerkennen und ihre Inklusion anstreben“ (ebd.). Ansätze einer Pädagogik der Vielfalt sind „aus einem langjährigen kontinuierlichen Perspektivenwechsel zwischen ‚Theorie und Praxis‘“ (ebd.) hervorgegangen, und ihre Prämissen sind vor dem Kontext „der Integrativen/ Inklusiven, der Feministischen und der Interkulturellen Pädagogik“ (ebd., S. 158) entstanden. Die Bestrebungen dieser Pädagogik „beruhen auf grundlegenden Einsichten, die an den Prinzipien der Menschenrechte – Gleichheit, Freiheit, Solidarität – orientiert sind (Bielefeldt 1998) und sich gegen Ungleichheit, Unfreiheit und Menschenfeindlichkeit wenden“ (ebd., S. 158). Eine Pädagogik der Anerkennung hat die Aufgaben Stärken anzuerkennen und zu fördern und mit Schwächen füglich und evtl. kompensatorisch umzugehen, letztere aber nicht durchgehend in den Vordergrund der pädagogischen Aufmerksamkeit zu stellen. Vor dem Kontext der Diversität plädiert eine Pädagogik der Vielfalt für ein demokratisches Miteinander der Verschiedenen, für die Wertschätzung von Diversität als eine Chance, für die Überwindung von dichotomen Kategorien, für die Weiterentwicklung des Schulsystems hin zu einer Förderung von Vielfalt und Individualität der SchülerInnen sowie für die Entwicklung von gegenseitiger Anerkennung (vgl. Prammer- Semmler & Prammer 2013, S. 22). Laut Honneth (2012,

S. 271), der aus sozialphilosophischer Sicht eine elaborierte Theorie der Anerkennung vorgelegt hat, die aktuell in der bildungswissenschaftlichen Forschung bemerkenswerte Resonanz findet, können drei Anerkennungsformen unterschieden werden, welche gemeinsam als soziale Bedingungen dazu beitragen, dass sich eine Person als ein autonomes und individuelles Wesen begreift, welches sich mit seinen Zielen und Wünschen identifiziert. Liebe, Recht und Wertschätzung, die drei Formen der Anerkennung, ermöglichen lt. Honneth den Aufbau von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertschätzung. Die SchülerInnen sind auf intersubjektive Beziehungen mit der Erfahrung von Anerkennung angewiesen, um eine positive Selbstbeziehung aufzubauen und sich selbst vertrauen und achten zu lernen (vgl. Honneth 1990, S. 1048).

Diese positive Selbstbeziehung und der Aufbau der eigenen Identität können und sollten in der Schule unterstützt werden. Prenzel (2006, S. 61) betrachtet „intersubjektive Anerkennung“ als das gesellschaftlich wertvolle Gut der Schule und pädagogischer Einrichtungen, das jeder Person in jeder Lebenslage zukommen sollte. Aus dieser anerkennungstheoretischen Perspektive kann Begabungsförderung als ein Bereitstellen von angemessenen Voraussetzungen für die bestmögliche Entfaltung der Fähigkeiten und Potentiale und als ein Recht aller Lernenden im schulischen Kontext gesehen werden (vgl. Schrittmesser et al 2016, S.1). Im Kontext von Diversität ist außerdem festzuhalten, dass die Anerkennung von Diversität, und die Freude am Lernen, zu größerem kognitiven Erfolg beitragen können (vgl. Hüther & Gebauer 2001, S. 191).

„Für die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen ist entscheidend, ob sie es mit Pädagoginnen und Pädagogen zu tun haben, die sie anerkennen und ermutigen oder die sie demütigen und verletzen. Wohlbefinden und Lernen hängen auch davon ab, wie sehr die pädagogischen Interaktionen von responsiven oder destruktiven Handlungsmustern geprägt sind. Darum ist die Qualität pädagogischer Beziehungen sowohl für persönliche Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen als auch für die Verwirklichung der Menschen- und Kinderrechte und für eine demokratische Erziehung bedeutsam.“ (Prenzel & Winkelhofer 2014, S. 13)

Eine anerkennende pädagogische Interaktionen ist für die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen entscheidend, da sie das Wohlbefinden und den Lernerfolg der SchülerInnen prägen und somit für die Verwirklichung der Kinderrechte maßgebend sind. Die Anerkennung der SchülerInnen kann somit im Kontext der Diversität als ein Schlüsselkonzept gesehen werden. Ausgehend von dem Kontext der Vielfalt, Diversität und Heterogenität soll eine Pädagogik der Vielfalt auf der Grundlage der Kinderrechte die Begabungen bzw. Potentiale von allen Kindern und somit SchülerInnen anerkennen und die Umsetzung von Begabungsförderung gewährleisten. Um vom gleichen Begabungsverständnis auszugehen, wird im nachfolgenden Kapitel auf den historischen Ursprung des Begriffs, seinen vielseitigen Bedeutungshorizont und die Bedeutung für das Forschungsprojekt und die vorliegende Arbeit eingegangen. Der Begabungsbegriff weist aufgrund seiner langen geschichtlichen Relevanz, einen breiten Bedeutungshorizont auf, weshalb es für das Forschungsvorhaben unerlässlich ist, dessen Bedeutung im Rahmen der Arbeit und des Forschungsprojekts festzulegen und von anderen Begabungsverständnissen abzugrenzen.

2.3. Begabungsbegriff

2.3.1. Bestimmungsversuche des (Hoch)begabungsbegriffs

Um die Bedeutung des Begabungsbegriffs zu erfassen, der bereits seit ca. 140 Jahren wissenschaftlich untersucht wird (vgl. Ziegler 2008, S. 16), ist ein historischer Rückblick notwendig. Laut Ziegler (2008, S. 12) wird der Begabungsbegriff im deutschsprachigen Raum „doch recht diffus“ und uneinheitlich verwendet, was mitunter daran liegt, dass dieser im Laufe der Jahrzehnte verschiedene semantische Verschiebungen erfuhr (vgl. Ziegler 2008, S. 12). „Das Wort ‚Begabung‘ kommt von ‚Gabe‘ oder ‚geben‘ und lässt daher fälschlicherweise vermuten, dass Begabung quasi von ‚oben‘ herab in den Schoß gelegt wird“ (programmatisch: ÖZBF 2014, S. 75). Der Begabungsbegriff, der im Hochmittelalter in seiner religiösen Bedeutung als göttliche Gnade verstanden wurde, wird schrittweise im Laufe der Jahrhunderte durch Konzepte wie Genie, später Intelligenz oder durch die Wichtigkeit der Gene abgelöst (vgl. Ziegler 2008, 13).

Laut Ziegler (2008, S.14) ist es schwierig, ein genaues Bild eines Hochbegabten zu definieren, da erstens viele unbewusste Vorurteile in diese Vorstellung einfließen und zweitens „bestehen Unterschiede hinsichtlich der Differenziertheit und Elaboriertheit des Bildes eines Hochbegabten“, da verschiedene Teilgruppen unterschiedliche Erwartungen an einen Hochbegabten stellen. Bereits in dem Konzept der Hochbegabung kommt es zu 100 verschiedenen Hochbegabungsdefinitionen, wobei diese im Einzelfall zu völlig verschiedenen Urteilen führen können. Es liegt somit eine definitorische Uneinigkeit vor, welche die Kommunikation innerhalb der Hochbegabtenforschung erschwert (vgl. Ziegler 2008, S. 15). Diese wird dadurch verstärkt, dass international meist der Begriff Begabung („giftedness“) verwendet wird, statt von Hochbegabung zu sprechen, und dass der Begriff Talent oder Potential einmal als Synonym von Hochbegabung und einmal als ein untergeordneter Begriff verwendet wird. Trotz Uneinigkeit im Diskurs über die Bedeutung des Begriffs Begabung versucht Ziegler Definitionen für die unterschiedlichen Begrifflichkeiten vorzuschlagen. Dazu unterscheidet er interessanter Weise zwischen Talent und Hochbegabung, wobei der Begriff Talent sich lt. Ziegler auf eine Person bezieht, „die möglicherweise einmal Leistungsexzellenz erreichen wird“ (Ziegler 2008, S. 17) und Hochbegabung mit Bezug

auf eine Person gemeint ist „die wahrscheinlich einmal Leistungsexzellenz erreichen wird“ (ebd.). Die Bestimmungsversuche unterscheiden sich nur durch die Wahrscheinlichkeit des Erreichens von Leistungsexzellenz, wobei Hochbegabung eine größere Wahrscheinlichkeit auf Leistungsexzellenz vermuten lässt. Gemeinsam ist gemäß diesem Verständnis somit, dass diese als „wissenschaftlich begründete Urteile über die wahrscheinliche Entwicklung des gesamten Systems aus einer Person und ihrer Umwelt“ (ebd., S. 18) gesehen werden. Zieglers Beitrag zum Begabungsdiskurs erscheint an dieser Stelle nicht in sich konsistent, da dieser zuerst den Begriff der Begabung durch seinen historischen Ursprung und die verschiedenen Bedeutungshorizonte, welche sich aus diesem ergeben, breiter macht, um nachfolgend durch eine Hintertür eine scheinbar wissenschaftlich legitimierte Etikettierung und Unterteilung in Talent und Hochbegabung vorzunehmen. Einen anderen Definitionsversuch bietet Hüther (2014, S.13), welcher Begabung als eine Möglichkeit beschreibt,

„später eine besondere Fähigkeit zu erwerben und bestimmte Leistungen zu erbringen, die sich deutlich von dem unterscheiden, was andere auf dem Gebiet sich anzueignen und zu leisten imstande sind.“ (Hüther 2014, S. 13)

Auch bei ihm wird die Verbindung zwischen Leistungsexzellenz und Begabung sichtbar. Sowohl Ziegler als auch Hüther verstehen demnach Begabung als den Ausdruck von Leistungsexzellenz, bzw. als die Möglichkeit eine Hochleistung zu erbringen. Hier wird ein Phänomen ersichtlich, das durch sprachliche Ungenauigkeit oft eintritt, nämlich, dass der Begriff Hochbegabung mit Hochleistung vermischt wird, und Hochleistung als Hochbegabung interpretiert wird (vgl. Holzkamp 1992, S. 5).

Nicht zu vergessen wäre bei den Bestimmungsversuchen des Begabungsbegriffs, dass Begabung „nicht zu dem gehört, was es einfach ‚gibt‘“, da nur die Hochleistung beobachtet wird und die Begabung als Erklärung für diese gilt. Deswegen sei „das Konzept ‚Begabung‘ [...] kein Beschreibungsbegriff, sondern ein theoretisches Konstrukt wissenschaftssprachlicher oder alltagssprachlicher Art“ (Holzkamp 1992, S. 5). Begabung kann demnach nicht mit der zu beobachtenden Leistungsexzellenz verwechselt werden, und es muss mitberücksichtigt werden, dass Begabung ein theoretisches Konstrukt darstellt, welches von Menschen erschaffen wurde und demnach nicht als unveränderbar gelten sollte. Deswegen ist auch eine Abgrenzung

des Begriffs Begabung vom Begriff Hochbegabung notwendig, um klarzustellen, dass diese nicht die gleiche Bedeutung haben. Ziegler und Hüther gehen von einem Hochbegabungsbegriff aus, indem sie Menschen, die Leistungsexzellenz mit hoher Wahrscheinlichkeit erreichen können, als hochbegabt bezeichnen.

Ein ähnliches Verständnis von Begabung wird vom Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung dargelegt, obwohl in diesem nicht mehr von Hochbegabung gesprochen wird. Definiert wird dort Begabung als das Potential „eines Menschen zu außergewöhnlicher Leistung.“ Talent wird definiert als das Potential „für besondere Leistungen in einem spezifischen Bereich“ und von Leistungsexzellenz wird gesprochen, wenn eine Person „herausragende Leistungen in einem bestimmten Gebiet“ (ebd., S. 11) zeigt. Dieser Bestimmungsversuch unterscheidet sich von dem Zieglers und Hüthers dadurch, dass Begabung nicht mehr als feste Größe gesehen wird, sondern als ein Potential, „welches im Zusammenspiel von individuellen Persönlichkeits- und Umweltfaktoren sichtbar wird“ (ebd., S. 12). Begabung wird lt. ÖZBF durch das Kindes- und Jugendalter stark von Einflüssen der Umwelt geprägt und ist nur zum Teil genetisch vererbbar (vgl. ÖZBF 2014, S. 75). Die Beeinflussung der Persönlichkeitsfaktoren durch „Motivation und Engagement, Selbstbewusstsein, Ausdauer, Initiative, Konzentration und Stressbewältigung“ (ebd.) kann die Begabungsentfaltung beeinflussen, wohingegen die Umweltfaktoren durch „das Familienklima, die wirtschaftliche, medizinische und kulturelle Situation, die Qualität der Schule und des Unterrichts, Gleichaltrige (Peers), Mentorinnen und Mentoren usw.“ (ebd.) beeinflusst werden kann. Die wichtigste Rolle spielen bei den Umweltfaktoren lt. ÖZBF die Familie und die Schule. In der Schule können die Faktoren „allgemeines Schul- und Klassenklima, die Qualität des Unterrichts oder der Grad, mit dem auf jede einzelne Schülerin/jeden einzelnen Schüler eingegangen wird“ (ebd., S. 23), auf die Begabungsentfaltung einwirken. Durch die Plastizität des Gehirns in der frühen Kindheit sind Veränderungen hinsichtlich Denkabläufe und Wissensbestände bei den SchülerInnen möglich, weshalb es wichtig ist, dass „kindliche Begabungen früh geweckt und gefördert werden“ (ebd., S. 12). Damit „eine anregende Umwelt und eine angemessene Förderung“ (ebd.) gewährleistet wird, spielen die PädagogInnen eine wichtige Rolle. Deswegen setzt das ÖZBF vor allem an der Qualität der Schule und des Unterrichts an, welche die Begabungsentfaltung begünstigen könnten.

Das ÖZBF betrachtet in strategischer Abstimmung Verbindung mit dem BMB Begabung und deren Förderung von einer bildungspolitischen, und somit von der Makroebene, weshalb die verfolgten Ziele der Organisation in Verbindung mit dem Begabungsbegriff nicht außer Betracht gelassen werden können. Aufgrund dessen muss auf die normativ-programmatische Einstellung des ÖZBF gegenüber dem Begabungsbegriff verwiesen werden, durch welche Begabung in Verbindung mit Leistung betrachtet wird. Dies zeigt sich deutlich in den Bestimmungsversuchen von Begabung und Talent, welche auf eine außergewöhnliche und herausragende Leistung verweisen. Die Definitionen des ÖZBF gehen, genauso wie bei Ziegler und Hüther, vom Fehlschluss aus, dass Leistungsexzellenz mit Begabung gleichzusetzen sei, und hinterlassen den Begabungsbegriff unterbestimmt. Dieser wird jedoch in den Gebrauchs- und Erlasstexten des ÖZBF verwendet, weshalb es möglicherweise aufgrund seiner uneindeutigen Bestimmung auf der Mesoebene, also der Schulebene zu verschiedenen Bestimmungsversuchen und Verwendungsmöglichkeiten kommt. Ob die Begabungsverständnisse des ÖZBF und der einzelnen erforschten Schulen übereinstimmen, kann explorativ anhand von zwei SchulleiterInneninterviews in der empirischen Untersuchung überprüft werden.

Zwei weitere Ansätze im Begabungsdiskurs stellen der international geprägte Ausdruck „giftedness“ und die Ausführungen von James H. Borland in dessen Kontext, als auch „Expertise“ von K. Anders Ericsson, welche im folgenden Kapitel erläutert werden, dar.

2.3.2. Dekonstruktion des Begabungsbegriffs: Borland zum Konzept „Giftedness“ und Ericsson mit „Expertise“

Die im letzten Kapitel erläuterten Unterschiede im Verständnis des Begabungsbegriffs sind noch stärker ausgeprägt, wenn man eine internationale Perspektive durch den Begriff „giftedness“ einnimmt. James H. Borland, dessen Forschungsschwerpunkt seit Jahrzehnten in diesem Bereich liegt (vgl. Schrittmesser 2016, S. 4), hat eine neue Betrachtungsweise innerhalb des Diskurs eingebracht und ein vom Mainstream abweichendes Konzept entwickelt, welches im Rahmen der Arbeit vorgestellt werden soll.

“(...) the conception I advance is no conception at all. By that, I do not mean that I have chosen not to advance a conception of giftedness. Rather, I am actively advancing the idea of no conception of giftedness as a positive development for the field of gifted education.” (Borland 2005, S. 2)

Er bezeichnet das Konzept des begabten Schülers oder der begabten Schülerin als inkohärent und unhaltbar, da es ein soziales Konstrukt von fragwürdiger Gültigkeit ist und die auf der Grundlage des begabten Kindes basierende Praxis weitgehend wirkungslos sei. Außerdem wird durch dieses die ungerechte Ressourcenverteilung der Bildung aufgrund der Begünstigung von Kindern mit bereits stark ausgeprägten Ressourcen weiter verschärft. Zudem sei das Konstrukt des begabten Kindes nicht notwendig, sondern eher hinderlich für die „gifted children“, also die begabten Kinder, da dieser Begriff bei den laut ihm wirklich begabten Kinder nicht typischerweise angewandt wird, sondern in der Regel für eine Anzahl von SchülerInnen in begabten Programmen verwendet wird, um eine jährliche Quote zu erfüllen. Somit würde das Konstrukt der „giftedness“ nicht die SchülerInnen erreichen, welche Borland als in ihren Potential besonders förderungswürdig sehen würde, sondern würde im Kontext der Bildungspolitik und der pädagogischen Praxis die Nützlichkeit verloren haben, die es einmal gehabt hatte. (vgl. Borland 2005, S. 2) Er schlägt vor diesem Hintergrund vor, dass eine Begabungsförderung ohne begabte Kinder („gifted education without gifted students“) stattfinden sollte, da das Konstrukt der Begabung („the construct of giftedness“) nur aufgrund von historischen Entwicklungen und aus Gründen der Interessenskontrolle in den Schulen bestand und bestehen blieb, nicht aus empirischer

Notwendigkeit und somit an sich als fragwürdig und teils widersprüchlich erscheint (vgl. Borland 2005, S. 2-3).

Borland wundert sich über das „Überleben“ des Begabungskonzepts, welches für eine Dichotomisierung der Menschheit in zwei verschiedene, sich gegenseitig ausschließende Gruppen, die Begabten und den Rest (die Unbegabten?) verantwortlich ist, und welches in unserer Erfahrung in einer Vielzahl anderer Bereiche menschlichen Strebens widerspricht (vgl. Borland 2005, S. 7). Die Unmöglichkeit zur Beantwortung der Frage nach einer „korrekten“ Definition von „giftedness“ wird durch das Scheitern des Feldes nach einer Antwort auf diese Frage ersichtlich, ist auf die Bestimmungsproblematik des Begriffes an sich zurückzuführen, und wird durch Bestimmungsversuche deutlich, welche über die Jahre hinweg vorgeschlagen und wieder verworfen wurden (vgl. Borland 2005, S. 8). Das Ergebnis ist, dass einzelne Schulen und lokale PädagogInnen eigene Definitionen festlegen. Begabung wird in den Schulen vielfach als etwas verstanden, das verliehen wird und nicht etwas, das entdeckt wird (vgl. Borland 2005, S. 8). Borland argumentiert stattdessen für die laufende Diagnose der Bedürfnisse der Lernenden, ohne die Notwendigkeit der Etikettierung dieser als "begabt" oder "nicht begabt", da der Begriff "gifted" oder "begabt" laut Borland nur ein relativer Begriff, welcher von Kultur und sozioökonomischem Hintergrund abhängig ist (vgl. Shaughnessy et al. 2014, S. 248). Begabung ist demzufolge vom Kontext abhängig, welcher bestimmt wer als begabt oder nicht begabt gesehen wird (ebd., S. 250). Deswegen sieht Borland die größte Herausforderung darin, dass Lehrpersonen eine einfache Definition und Messung von Begabungen wollen, während das Begabungskonzept äußerst komplex und vielschichtig ist (ebd.).

Folgendes Zitat von Borland (1997) wird im Rahmen der wachsenden Diversität in der Institution Schule und des vielschichtigen Begabungsbegriffes als möglicher Orientierungsrahmen hinsichtlich einer genaueren Bestimmung des Begabungsbegriffes verstanden:

„Now, depending on what day it is, I think our primary task is either to construct the most educationally rewarding and equitable concept of giftedness we can or to find a way to move beyond the construct altogether to a vision of human development and learning that embraces the indescribable diversity of human consciousness and activity in a way that places limits on no child (or adult).“ (Borland 1997, S. 18)

Borland schlägt entweder ein sich erzieherisch lohnendes und gerechtes Konzept der Begabung vor, oder einen Weg zu finden, welcher zur Dekonstruktion des Begabungsbegriffs beiträgt, und sich an der Lernentwicklung, mit dem Fokus auf Diversität, orientiert. Der Entwicklung von Kindern, oder auch Erwachsenen, und der Verwirklichung ihrer Potentiale sollen somit keine Grenzen gesetzt werden. Borland unterscheidet nicht wie Ziegler und Hüther zwischen Hochbegabung und Talent, welche Begabung anhand der Leistungsexzellenz der SchülerInnen messen, und sieht Begabung nicht als eine von Natur gegebene Eigenschaft, so wie es ansatzweise beim ÖZBF geschieht, welcher Begabung als ein Potential im Zusammenspiel von individuellen Persönlichkeits- und Umweltfaktoren versteht (vgl. ÖZBF 2014, S. 12) und teilweise noch von genetischer Vererbung abhängig macht (ebd., S. 75). Borland versteht Begabung nicht im Sinne einer besonderen Leistungsfähigkeit, sondern als eine Möglichkeit, die SchülerInnen und ihre Bildungsbedürfnisse zu adressieren und in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern (vgl. Schritteser 2016, S. 4). Er bewegt sich vom traditionellem Verständnis von (Hoch)begabung weg und schlägt einen Paradigmenwechsel vor, welcher uns mit dem Paradox konfrontiert, dass er eine „gifted education“ ohne „gifted children“ nahelegt, um das Fortbestehen des komplexen Begabungskonzepts und der aus diesem resultierenden Begabungsförderung zu gewährleisten (vgl. Borland 2005, S. 17).

Eine andere Betrachtungsweise liefert die Expertiseforschung, welche sich ebenfalls vom traditionellen Begabungskonzept abgrenzt. Die traditionelle Begabungsforschung legt den Fokus auf Personen, bei welchen besondere Potentiale für Höchstleistungen vermutet werden bzw. bereits messbar vorliegen; die Expertise- und Innovationsforschung setzt allerdings erst dann ein, „nachdem Personen ihr Leistungspotential ausgeschöpft haben und daher allmählich aus der Sicht der Begabungsforschung geraten“ (Ziegler et al. 2008, S. 1). Durch wichtige Impulse in den 70er Jahren kam es zum Expertiseansatz, welcher sich mit hochleistenden Personen beschäftigt und davon ausgeht, dass angeborene Fähigkeitsunterschiede nicht ausschlaggebend für die Entstehung von Begabungen sind (vgl. Ziegler et al. 2008, S. 1). Ericsson et al. (1993, S. 363) zeigen mit Hilfe von zwei empirischen Studien, dass „Expert Performance“ und die herausragenden Fähigkeiten aus einer langen „deliberate practice“ resultieren, welche man als anstrengungs- und erfolgsorientiertes Üben und Analysieren der eigenen Leistung, für eine täglich begrenzte Zeit, über einen längeren Zeitraum hinweg, beschreiben kann. Der Begriff „deliberate practice“ kann aus dem englischen mit „absichtliche“ oder „reflektierte“ Praxis übersetzt werden, und schließt Aktivitäten zur effektiven Verbesserung der Leistung ein. Ericsson et al. (1993, S. 367-368) unterscheiden diesen Begriff von anderen Aktivitäten, nämlich dem Arbeiten und Spielen. Das Arbeiten umfasst Aktivitäten, welche durch externe Belohnungen motiviert sind, und das Spielen umfasst Aktivitäten, welche kein explizites Ziel haben, sondern von Natur aus angenehm sind. „Deliberate practice“ zielt im Gegensatz dazu speziell darauf ab, die derzeitige Höhe der Leistung zu verbessern: Die Aktivitäten gelten als sehr strukturiert und erfordern Anstrengung, da diese laut Ericsson et al. nicht von Natur aus angenehm sind. Als Grundannahme gilt, dass die Menge an Zeit welche vom Individuum für „deliberate practice“ Aktivitäten verwendet wird, mit der erworbenen Leistung im direkten Zusammenhang steht. Dadurch kommt es zum Expertisewissen und somit zu hoher Leistungsfähigkeit in einem gewissen Bereich. Um sich dieses domänenspezifische Wissen anzueignen braucht es laut Ericsson et. al intensiver und gezielter Übung von etwa zehn Jahren (vgl. Ericsson et al. 1993, S. 369-366), weswegen die Bestleistung der Experten regulär erst in ihren Zwanzigern und Dreißigern erreicht wird. Als Beispiel werden professionelle MusikerInnen und SchachspielerInnen genannt. Um in ihrer Domäne erfolgreich zu werden, erfordert es intensive jahrelange Beschäftigung mit der Sache, welche bereits in jungen Jahren

anfängt, um schlussendlich Expertise in ihrem Gebiet zu erlangen. Ein/e hervorragende/r MusikerIn zum Beispiel hat schlussendlich die Fähigkeit, neue Techniken zu erschaffen und unterschiedliche Interpretationen bestehender Musik zu komponieren, wohingegen ein/e herausragende/r SchachspielerIn neue Varianten von Schachöffnungen entdecken und durch neue Erkenntnisse den Fortschritt im Schach herantreiben kann. Diesen Experten gemeinsam sind Beiträge zu ihren spezifischen Domänen, welche neue Ideen, Theorien und Verfahren liefern (vgl. Ericsson et al. 1993, S. 369-370). Ericsson stellt somit Expertise dem Begabungskonzept gegenüber, beschreibt diese als ein Produkt von jahrelanger intensiver Praxis, und dekonstruiert somit die herkömmliche Vorstellung von angeborenen Talenten. Der Expertiseansatz von Ericsson, als auch der vorgeschlagene Paradigmenwechsel von Borland bewegen sich vom traditionellen Begabungsverständnis weg und zeigen neue Betrachtungsweisen im Rahmen des Begabungsdiskurses auf. Eine alternative Betrachtungsweise des Begabungsbegriffs liefert auch die Kapitaltheorie nach dem Soziologen Pierre Bourdieu, welche die Möglichkeit eröffnet, Begabung als soziales Konstrukt zu betrachten.

2.3.3. Begabung als soziales Konstrukt – ein Exkurs zu Bourdieus Kapitaltheorie in Funktion der vorliegenden Fragestellung

Im Mittelpunkt der Theorie steht der soziale Austausch von Gesellschaften und Individuen, bei welchem einer Person vier zu unterscheidende Bestandteile des Kapitals als Ressourcen zur Verfügung stehen. Das Dreiergespann des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals bildet zusammen das Kapitalvolumen. Das ökonomische Kapital wird vor allem durch die finanziellen und materiellen Besitztümer charakterisiert und repräsentiert die Geldressourcen, die einer Person zur Verfügung stehen. Das soziale Kapital wird in zwischenmenschlichen Beziehungen aktiv und wird durch ein Verhalten von Anerkennung, Hilfeleistung und Unterstützung, für die in diesem sozialen Netzwerk lebenden Menschen, charakterisiert. Kulturelles Kapital spiegelt sich letztlich in allen Formen von Bildung wieder (vgl. Bourdieu 1983, S. 183). Bourdieu unterscheidet drei Dimensionen des kulturellen Kapitals. Es kann entweder im institutionalisierten Zustand in Form des formellen Besitzes von Bildungsabschlüssen und schulischen und akademischen Titeln auftreten, oder im objektivierten Zustand, wo es den materiellen Besitzanspruch von kulturellen Gütern, in denen symbolisch kulturelles Wissen und Bildung zum Ausdruck kommt, bezeichnet. In der dritten Dimension, welche den größten Bestandteil des kulturellen Kapitals ausmacht und als der inkorporierte Zustand bezeichnet wird, ist das kulturelle Kapital einer Person in Form einer dauerhaften Disposition inhärent und somit an den Körper gebunden. Es entsteht während des Sozialisationsprozesses in Familie und Schule, wobei dies unbewusst passiert (vgl. Bourdieu 1983, S. 184). Das vierte symbolische Kapital hat eine übergeordnete Rolle. Es ist eine Art Kredit, d. h. eine Art Vorschuss, Diskont, Akkreditiv, welcher von der Gesellschaft jenen eingeräumt wird, die die meisten materiellen und symbolischen Garantien bieten. Man kann den Begriff auch als Prestige übersetzen, durch welches man gesellschaftliche Anerkennung durchsetzen kann und den Besitzanspruch von materiellem, sozialem und kulturellem Kapital erhebt (vgl. Bourdieu 1987, S. 218).

Eine Schlüsselrolle in Bourdieus Kapitaltheorie nimmt der Habitus ein, welcher als ein „Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der Person, (...) geworden ist“ (Bourdieu 1983, S. 187) definiert werden kann, und das Verhalten, Denken und Wahrnehmen von Menschen und die Zugehörigkeit zu sozialen Klassen prägt (vgl. Bourdieu 1983, S.

125). Es kommt zu einer Kapitalübertragung der bereits erläuterten Kapitalsorten zu dem Habitus eines Individuums, welcher die weitere Laufbahn der Person beeinflusst. Die Ausprägung des Habitus hängt von der Aneignung und Vermittlung der Kapitalsorten ab, welche im spezifischen Milieu, in dem ein Individuum aufwächst, stattfindet (vgl. ebd., S. 185). Die vorhandenen Kapitalsorten und der Habitus der Familie, in welcher das Kind aufwächst, beeinflussen nachfolgend das Kapital und den Habitus des Kindes. Da die Ausprägung der unterschiedlichen Kapitalsorten in verschiedenen Familien variieren, kommen die Kinder mit unterschiedlichen Grundvoraussetzungen in die Schule. Diese wirken sich dann folglich auf die Schulleistungen der SchülerInnen aus, was unter anderem auch durch Schulleistungstudien wie PISA, TIMMS und IGLU/PIRLS untermauert wird, welche den Bildungserfolg Österreichs stark von der sozialen Herkunft und den Migrationsstatus der SchülerInnen abhängig machen. Da der Bildungsauftrag der Schule das gleiche Recht auf Bildung für alle postuliert (vgl. Schrittmesser 2016, S. 1-2), dürfen diese Grundvoraussetzungen, mit welchen die Schülerinnen die Institution Schule betreten, nicht unberücksichtigt bleiben. Im Rahmen der Institution Schule gibt es nun zwei Möglichkeiten auf die verschiedenen Voraussetzungen der SchülerInnen einzugehen. Entweder werden die ungleichen Chancen im schulischen Mehrebenensystem weiter verstärkt, oder es wird versucht, der Forderung nach Chancengleichheit gerecht zu werden. Ob und wie Chancengleichheit erreicht werden kann, wird in einem separaten Kapitel nochmals aufgegriffen.

Durch den Einbezug der vorliegenden Kapitaltheorie kann im Bezug auf die verschiedenen Kapitale und den Habitus eine Verbindung zum Begabungskonzept erschlossen werden. Laut Bourdieu trägt die Begabungsideologie, als Grundvoraussetzung des Schul- und Gesellschaftssystems dazu bei, das Dasein der Bildungselite durch die Zuschreibung von Begabungen zu rechtfertigen und den Mangel an Begabung der benachteiligten Klassen als ihre individuellen Natur darzustellen, welche als unentrinnbar gilt (vgl. Bourdieu 2001, S. 46). Soziale Privilegien werden durch das Bildungssystem und das angewendete Begabungskonzept als Begabung oder individueller Verdienst umgedeutet, wodurch die Ungleichheit der Grundvoraussetzungen ignoriert wird und als Lerneifer oder Begabung legitimiert werden (vgl. Bourdieu & Passeron 1971, S. 45). Bourdieu entkräftigt diese naturalistische Begabungsbetrachtung durch die Offenlegung von sozialen Mechanismen der

verschiedenen Kapitale, welche für die Reproduktion sozialer Ungleichheit verantwortlich sind (vgl. Bourdieu 2001, S. 46). Auf der Grundlage von Bourdieus Theorie kann die Illusion von unveränderlichen Begabungen aufgelöst und mit dem Habitus, welcher die darin aufgehobenen und aus dem eigenen Milieu mitgebrachten Kapitalsorten in sich verbindet, ersetzt werden. Damit ergibt sich eine neue Sichtweise auf den Begabungsbegriff, durch welchen die Rolle der Institution Schule in der Manifestierung oder Veränderung von bestehenden Kapitalsorten oder Begabungen aufgezeigt wird. Durch die Institution Schule kann eine ungerechte Ressourcenverteilung den Unterschied zwischen SchülerInnen verschärfen (vgl. Borland 2005, S. 2-3), indem diese als naturgegeben angesehen werden oder es kann zu einer ausgleichenden Wirkung durch die Einwirkung dieser kommen.

“Indem die Schule es unterlässt, durch eine methodische Unterweisung allen das zu vermitteln, was einige ihrem familialen Milieu verdanken, sanktioniert sie die Ungleichheit, die allein sie verringern könnte.” (Bourdieu 2001, S. 48)

Deswegen ergibt sich die Notwendigkeit, dass im Rahmen der Schule die ungleiche Ressourcenverteilung, welche zu verschiedenen Grundvoraussetzungen der SchülerInnen führt, anerkannt und nicht durch ein naturalistisches Begabungskonzept legitimiert wird. Diese kann durch die Berücksichtigung und Förderung von den verschiedenen Kapitalsorten, Potentialen oder Begabungen aller SchülerInnen versucht, ausgeglichen zu werden. Die Voraussetzung, um die Potentiale der SchülerInnen zu entfalten, ist, dass Begabung nicht einigen Wenigen zugeschrieben, sondern in Form von Potential in jedem Einzelnen gesehen wird. Begabungsförderung sollte allen SchülerInnen zukommen und nicht das Privileg einzelnen SchülerInnen vorbehalten bleiben. Diese Forderung kann sehr gut mit der im vorherigen Kapitel vorgestellten Sichtweise von Borland verknüpft werden, welcher das Begabungskonzept als teilweise kontraproduktiv und widersprüchlich darstellt, und dadurch eine Etikettierung von begabten und unbegabten SchülerInnen in Frage stellt. Auch zu dem Expertiseansatz von Ericsson können Parallelen zur Kapitaltheorie gezogen werden, insofern die Möglichkeit Expertise durch deliberate practice zu erlangen, ebenfalls von den Ressourcen und somit Kapitalen der Familie oder des Kindes abhängig ist.

Somit wird auf der Basis der zuletzt vorgestellten Betrachtungsweisen von Begabung der traditionelle Begabungsbegriff, wie er von Ziegler, Hüther und dem ÖZBF vorgeschlagen wird, kritisch gesehen und es wird die Notwendigkeit auf Etikettierung in begabt bzw. hochbegabt in Frage gestellt. Die unternommenen Klärungsversuche in den Kapiteln rund um den Begabungsbegriff sollen dazu beitragen, die aktuelle und keineswegs eindeutige Diskussion rund um diesen nachzuzeichnen. Aus dieser Analyse ist deutlich hervorgegangen, dass der Begabungsbegriff sowohl wissenschaftlich als auch bildungspolitisch weiterhin klärungsbedürftig ist, was sich auch an den Begriffsverständnissen, wie sie in den untersuchten Schulen festzustellen waren, die ja in der vorliegenden Studie auch eine Rolle spielen, in der empirischen Untersuchung zeigt. Festzuhalten wäre allerdings, dass Schulbildung aus pädagogischer Perspektive und auch vor dem Hintergrund des genannten Kinderrechts die Aufgabe hätte, die mitgebrachten Fähigkeiten, Interessen, Dispositionen und Potentiale bei allen Kindern festzustellen und zu fördern, als auch die für eine bestmögliche Entfaltung eines Kindes hinderlichen Defizite so weit wie möglich zu erkennen und so gut es geht zu kompensieren.

In der vorliegenden Arbeit wird Begabung als jenes Potential verstanden, welches es aufgrund des Leitmotivs der Kinderrechte im Forschungsprojekt bei allen Kindern zu fördern gilt. Jedes Kind hat somit ein Recht auf eine optimale Förderung seiner Potentiale, wobei es zu keiner Bevorzugung von bestimmten Begabungen kommen sollte. Dabei wird Begabung weniger als eine statisch vorliegende Anlage begriffen, die „entdeckt“ werden kann, sondern vielmehr als „ein Repertoire an Fähigkeiten, Dispositionen und Potentialen, die es – ganz im Sinne des Artikels 29 der UN-Kinderrechtskonvention – zu fördern gilt“ betrachtet (Schrittesser et al. 2016, S. 1). Insofern ist der Begabungsbegriff, wie er im Forschungsprojekt grundgelegt wird, nicht deckungsgleich mit jenem in der herkömmlichen Begabungsforschung und entspricht auch nicht dem Begabungsverständnis aus der Sichtweise der programmatischen Ebene (vgl. dazu ÖZBF). In der vorliegenden Arbeit sollen Begabungen als mitgebrachte Ressourcen der SchülerInnen erkannt und anerkannt werden, damit es nachfolgend zu einem förderlichen Umgang mit diesen kommen kann. Dies soll im Rahmen von rechtlichen Grundlagen geschehen, welche die Förderung aller Begabungen für alle Kinder festlegen, nämlich der Kinderrechte und der Forderung nach Chancengleichheit im Bildungssystem.

2.4. Rechtliche Rahmenbedingungen: Kinderrechte und Chancengleichheit

Wie im vorigen Kapitel erläutert, kommt dem Bildungssystem eine funktionale Rolle im Umgang mit Bildungs- und Chancengleichheit zu, da Schule soziale Ungleichheit entweder verfestigen oder verflüssigen kann (vgl. Boller et. al 2007, S. 8). Im Sinne der Chancengerechtigkeit hat die Schule laut Bildungsministerium die Aufgabe, zur Förderung von allen SchülerInnen beizutragen und mitunter auch auf die benachteiligten Gruppen zu achten (vgl. BMUKK 2009, S. 2). Laut Bourdieu existiert jedoch die Chancengleichheit, das Prinzip des ganzen Bildungssystems, nicht. Dadurch, dass kulturelle Verschiedenheit der SchülerInnen ignoriert bzw. nicht berücksichtigt wird, dient diese zur Verschleierung und Rechtfertigung gegenüber der wirklichen Ungleichheit, nämlich der ungerechten Verteilung von Ressourcen. So erscheint Pädagogik objektiv als „Erweckungspädagogik“ (Bourdieu 2001, S. 39), da diese nur die SchülerInnen anspricht bzw. fördert, die bereits kulturelles Kapital besitzen, welches dann als natürliche Begabung (vgl. Bourdieu 2001, S. 39) gesehen wird. Somit kümmert sich die Schule nicht um Gleichheit, sondern vermittelt das Wissen im ungleichen Maße. Indem die Schule gesellschaftlich bedingte Fähigkeiten als Begabungsunterschiede ansieht, verwandelt sie die faktischen Ungleichheiten in rechtmäßige, und legitimiert die Übertragung des kulturellen Kapitals durch die Familien (vgl. Bourdieu 2001, S. 45-47). Somit geht sie auch nicht näher auf die Entfaltung von Potentialen bei allen SchülerInnen ein, weswegen sie die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft weiter fördert.

Die Entfaltung von Potentialen aller SchülerInnen als auch die Verwirklichung von Chancengleichheit ist jedoch seit dem Jahr 1989 durch die Kinderrechtskonvention (KRK) als das Recht auf Bildung für Kinder im Rahmen der Artikel 28 und 29 gesetzlich verankert. Die KRK ist laut Rudolf (2014, S.22) insofern als revolutionär zu betrachten, da diese die Kinder als Rechtsbedürftige ernst nimmt und nicht als schutzbedürftige Wesen darstellt. Die Artikel stellen einen verbindlichen Maßstab für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen und für die Gestaltung professionellen Handelns dar. Insofern hat pädagogische Arbeit die Aufgabe auf die Persönlichkeitsentfaltung, die Entwicklung der Fähigkeiten und das Führen eines selbstbestimmten Lebens von allen

Lernenden zu achten (vgl. Rudolf 2014, S. 30). Um die Verwirklichung der Chancengleichheit zu erreichen, ist der Schulbesuch allen zu ermöglichen und eine „Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen“ (KRK, Vereinte Nationen 1989, Artikel 28).

Weiter soll darauf geachtet werden, dass die Vertragsstaaten und somit auch die Bildungsinstitutionen

„a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;

b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;

c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;

d) das Kind auf ein verantwortungsbewußtes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;

e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“ (KRK, Vereinte Nationen 1989, Artikel 29)

Diese strukturelle Verankerung der Rechte für alle Kinder in Gesetzen, Regularien und Leitbildern sind von großer Bedeutung, allerdings bleibt deren Umsetzung in pädagogischen Beziehungen maßgebend für ihren Erfolg (vgl. Winkelhofer 2014, S. 57). Die vorliegenden Kinderrechte werden als das Leitmotiv des Forschungsprojekts und der vorliegenden Masterarbeit verstanden, weswegen auch der Begabungsbegriff - und die Begabungsförderung - unter dessen Perspektive bestimmt werden müssen (vgl. Schrittmesser 2016, S.1.). Besonders relevant ist der erste Punkt des Artikels 29, nämlich

die volle Entfaltung des Kindes in seiner Persönlichkeit, seinen Begabungen und seinen Fähigkeiten. Auf dieses Recht, jedes Kindes bzw. jeden Schüler und jede Schülerin in seinen Begabungen zu fördern, stützt sich auch die Begabungsförderung im Rahmen dieses Forschungsprojekts. Die beschriebenen rechtlichen Rahmenbedingungen bilden die Grundlage und das Leitmotiv für Begabungsförderung. Die Umsetzung dieser ist jedoch auch von strukturellen Rahmenbedingungen abhängig, welche im nächsten Kapitel erläutert werden.

2.5. Strukturelle Rahmenbedingungen: Das schulische Mehrebenenmodell

Vor dem Hintergrund, dass Begabung und Begabungsförderung kontextabhängig ist (vgl. Schrittmesser 2016, S. 2) und unter verschiedenen strukturellen Rahmenbedingungen auf andere Art und Weise umgesetzt werden kann, soll das schulische Mehrebenenmodell als ein theoretischer Bezugspunkt vorgestellt werden. Wie bereits der Name vermuten lässt, weist dieses mehrere verschiedene Ebenen auf, welche sich von anderen Ebenen aufgrund von unterschiedlichen Handlungslogiken stark unterscheiden können (vgl. Brüsemeister 2007, S. 65). Ein schulisches Mehrebenensystem besteht aus verschiedenen Leit- und Sinnorientierungen, beziehungsweise Handlungslogiken der beteiligten Ebenen oder auch Akteuren, die mit verschiedenen Ausrichtungen an Politik, Administration, Wissenschaft, Pädagogik etc. einhergehen (vgl. Brüsemeister 2007, S. 65), weswegen das Verständnis des Modells essentiell ist, um auf die Kommunikation und Widerstände innerhalb dieses eingehen zu können. Dabei kann nicht von „dem“ Mehrebenenmodell gesprochen werden, da es eine Bandbreite an Modellen gibt, welche von verschiedenen Autoren im Laufe der Zeit immer wieder an die aktuelle Situation angepasst und erweitert werden. Ein mögliches Mehrebenenmodell wird von Altrichter und Heinrich (2007, S. 64-66) vorgestellt, das sich auf den Strukturierungsvorschlag der OECD (1997) stützt, und in folgende Ebenen unterteilt wird:

- die Makroebene, welche einen mitsteuernden Einfluss auf das gesamte System hat und für die Legitimation zuständig ist
- die Mesoebene, in welcher die Organisationen angesiedelt sind, die

Systemleistungen erbringen sollen

- die Mikroebene, welche konkrete Muster der Einzelakteure in Mesoinstitutionen und Umfeld analysiert
- die intermediären Akteure, welche zwischen der Makro. und Mesoebene angesiedelt sind (2 Ebenen)

Dieses Modell bietet nur eine mögliche Unterteilung der Ebenen an und ist eines von vielen verschiedenen Modellen, verdeutlicht jedoch exemplarisch die verschiedenen Handlungslogiken der Ebenen und deren innewohnenden Akteure. Die institutionelle Regelungsstruktur des schulischen Mehrebenenmodells (vgl. Altrichter & Heinrich 2007, S. 57) besteht aus verschiedenen Akteuren, welche als „soziale“ oder "überindividuelle Akteure" bezeichnet werden. Eine Konstellation überindividueller Akteure kennzeichnet sich dadurch, dass diese selbst schon das Ergebnis einer Handlungskooperation ist, indem die Akteure bewusst oder unbewusst so zusammenwirken, als würden sie ein gemeinsames Ziel verfolgen. Diese „überindividuellen Akteure“ erbringen verschiedene Leistungen und Funktionen und ihr Handeln gilt als strukturiert, koordiniert und einer bestimmten Handlungslogik folgend. Dabei gibt es sowohl einen Antagonismus als auch eine Kooperation in den Handlungslogiken von einzelnen Akteuren, da diese zum einen verschieden sind, zum anderen gemeinsam innerhalb ein und desselben Systems eingebracht werden müssen (vgl. Brüsemeister 2007, S. 63-64).

Vor diesem Hintergrundwissen soll ein mögliches Mehrebenenmodell für die Institution Schule aus der programmatischen Sicht des ÖZBF vorgestellt werden, welches in enger Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium steht, somit als Ziel einen steuernden Einfluss verfolgt und den Fokus auf die Legitimation auf der Makroebene legt. Das Modell wird aus dem Grund hinzugezogen, da dieses im Leitfaden über Begabungs- und Exzellenzförderung eine Unterteilung speziell im Rahmen der Begabungsförderung vornimmt und somit auf die Umsetzung der Begabungsförderung im schulischen Mehrebenenmodell eingeht. Dabei wird die Förderung von Begabungen in drei Ebenen aufgeteilt: Schulebene, Klassenebene und Individualebene. Diese Ebenen und die postulierten Ziele innerhalb dieser sollen kurz aus der Makroebene der Bildungspolitik skizziert werden, um nachfolgend auf die Probleme und Widerstände eingehen zu können, welche sich aus dieser Sichtweise ergeben könnten.

Der erste der vom ÖZBF acht festgelegten Handlungsbereichen bzw. der wichtigsten Meilensteine und Ziele der Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung, ist eine „Begabungs- und exzellenzfördernde Schulkultur“. Um eine Entwicklung eines begabungs- und exzellenzfördernden Schulprofils zu gewährleisten, ist laut ÖZBF ein schulumfassendes Konzept notwendig, welches durch die gesamte Entwicklung der Schule berücksichtigt und in der gesamten Schule vertreten wird:

„In guten Schulen gilt: 'Vieles ist möglich'. Sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen und Schulleiter/innen haben vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten. Diese müssen jedoch von allen Akteuren genutzt werden.“ (ÖZBF 2014, S.48)

Das ÖZBF stellt bei der Forderung nach einem schulumfassenden Konzept die Wichtigkeit, dass dieses von allen Akteuren in Mehrebenenmodell benützt und umgesetzt wird, in den Vordergrund, damit es zur Entfaltung von Potentialen innerhalb aller Ebenen kommen kann. Die Aufgaben der verschiedenen Ebenen werden dabei detailliert beschrieben.

Um eine Förderung auf **Schulebene** zu gewährleisten, müssen die vielfältigen Entfaltungsmöglichkeiten von allen Akteuren genutzt werden. Das heißt, dass sowohl die Schulleitung als auch jede einzelne Lehrperson hinter dem Begabungsförderungskonzept stehen muss, und dieses auch in der Schule und im Unterricht umgesetzt wird (vgl. ÖZBF 2014, S. 48). Deswegen ist es notwendig, dass nicht nur die Schulleitung einen Begabungsschwerpunkt vorgibt, sondern auch, dass dieser vom Lehrerkollegium unterstützt und tatkräftig umgesetzt wird (vgl. Weilguny & Friedl 2012, S. 6).

Auf der **Klassenebene** soll eine begabungsfördernde Differenzierung für “echte Wahlmöglichkeiten, gute Lehrer/innen- und Schüler/innenvorträge, freie Arbeitszeiten, herausfordernde Fragestellungen usw.“ (ÖZBF 2014, S. 51) sorgen, und sowohl Unter- als auch Überforderung bei SchülerInnen und LehrerInnen vermeiden. Begabungsförderung im Klassenzimmer kann also nur stattfinden, falls auch auf die Bedürfnisse der LehrerInnen eingegangen wird und diesen genug Raum für die Durchführung von Begabungsförderung eingeräumt wird.

Die Förderung auf **Individualebene** sorgt zuletzt dafür, dass die SchülerInnen auf ihrem persönlichen Lernweg begleitet werden. "Über differenzierende Methoden können Freiräume für individualisierende Maßnahmen geschaffen werden" (ebd., S. 54), was allerdings die zeitlichen Ressourcen und eine gewisse Freiheit bei der Methodenwahl der Lehrenden voraussetzt.

Durch das programmatische Anliegen, aus der Makroebene des ÖZBF Begabungsförderung an verschiedenen Ebenen anzusetzen, welches von den wissenschaftlich fundierten Aussagen von Brüsemeister (vgl. 2007, S. 63-64) unterstützt wird, indem dieser auf eine mögliche Kooperation oder einen Antagonismus zwischen einzelnen Akteuren durch deren Handlungslogiken hinweist, scheint die Kommunikation und die Absprache auf den verschiedenen Ebenen ein möglicher Faktor für eine gelingende Umsetzung von Begabungsförderung zu sein. Dadurch wird vor dem theoretischen Konzept des schulischen Mehrebenenmodells ersichtlich, dass eine gute Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen und Akteuren für eine erfolgreiche Begabungsförderung förderlich, wenn nicht sogar essentiell sein kann. Damit kann das Beachten des Mehrebenenmodells als eine Art Voraussetzung gesehen werden, um die Struktur und die Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen innerhalb des Bildungssystems, aus auch konkret in der Institution Schule zu verstehen. In der vorliegenden Arbeit erscheint eine Unterscheidung zwischen SchulleiterInnenebene, LehrerInnenebene und SchülerInnenebene, angelehnt an das Modell des ÖZBF, dahingehend sinnvoll, um die verschiedenen Ebenen der Begabungsförderung zu verinnerlichen und sich bewusst zu machen, dass jeder der drei Akteure andere Leitsätze verfolgt und die ihm zur Verfügung gestellten Informationen in Bezug auf die Begabungsförderung an seine Bedürfnisse adaptiert.

Auf der SchulleiterInnenebene werden oft strukturelle Veränderungen und Vorgaben für die gesamte Schule getroffen. Diese können jedoch nicht erfolgen, wenn die Lehrerschaft diese nicht im Rahmen der Schule und des Unterrichts umsetzt. Die Lehrerschaft stellt den Schüler oder die Schülerin in den Mittelpunkt und möchte sowohl fachliche, als auch kompetenzorientierte Inhalte übermitteln, weswegen möglicherweise wenig Zeit bleibt, sich um Begabungsförderung außerhalb des Curriculums zu kümmern. Alle SchülerInnen wollen ihr Potential entfalten und in der Schule anerkannt

werden. Jeder der Akteure hat somit verschiedene Anforderungen an die Institution Schule und an die Begabungsförderung. Durch das erläuterte Mehrebenensystem und dessen Regelkreislauf wird deutlich, dass Maßnahmen zur Verbesserung der Schul – und Unterrichtsqualität als auch der Begabungsförderung an verschiedene Akteure gebunden sind, wobei die gelungene Umsetzung vom Transfer über verschiedene Ebenen hinweg abhängt. (vgl. Brüsemeister 2007, S. 86) Dadurch können Probleme im Schulsystem nur multikausal angesehen werden, weshalb auch ein ganzheitliches Begabungsförderungskonzept vorliegen muss, damit alle Ebenen im Schulkontext abgedeckt werden können. Dementsprechend sollte sich der Fokus von unilateralen Maßnahmen auf mehrdimensionale Prozeduren verschieben, um dann auf eine Abstimmungsarbeit innerhalb dieses Mehrebenensystems zu kommen (vgl. Brüsemeister 2007, S. 63-64).

Wie genau dann die Begabungsförderung vor diesem strukturellen Kontext verstanden und umgesetzt werden kann, wird im nächsten Kapitel im Detail erläutert. Dafür werden Grundsatzdokumente vom BMB und Gebrauchs- und Erlasstexte des ÖZBF verwendet, um die Sichtweise aus der Makroebene innerhalb der Begabungsförderung aufzuzeigen, welche anschließend kritisch im Rahmen der Umsetzung dieser auf Meso- und Mikroebene beleuchtet werden soll.

2.6. Begabungsförderung aus der Sichtweise der Makroebene anhand der Vorgaben des Bildungsministeriums

Aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen und Forderungen seitens der Bildungspolitik spielt die Schule eine bedeutende Rolle für die Potentialentfaltung, weshalb diese verpflichtet ist entsprechende Maßnahmen und Programme zur Identifikation und Förderung von Begabungen zu entwickeln (vgl. Holzinger 2010, S. 5).

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit liegt der Fokus auf der Potentialentfaltung von allen SchülerInnen. Im Forschungsprojekt wird Begabungsförderung als „eine Aufgabe von Schulbildung gesehen, Menschen bei der Entfaltung ihrer vielfältigen und unterschiedlichen [...] [Potentiale] zu unterstützen, um ihnen ein selbstbestimmtes Leben gemäß ihren Interessen und Neigungen zu ermöglichen“ (Schrittesser et al. 2015, S. 1). Laut Schrittesser et al. muss sich eine in diesem Sinne verstandene Begabungsförderung den aktuellen Herausforderungen von Heterogenität bzw. Diversität explizit stellen und die SchülerInnenheterogenität bzw. -diversität in das Vorhaben einbeziehen (vgl. Schrittesser et al. 2015, S. 1). Ob die Berücksichtigung der aktuellen Diversität im Klassenraum auf der Makroebene in den Dokumenten des ehemaligen BMUKK oder des ÖZBF Einzug gefunden hat, soll innerhalb dieses Kapitels beleuchtet werden. Vor diesem Hintergrund soll das Begabungsförderungsverständnis des BMB auf Makroebene kurz skizziert werden, um nachfolgend zu prüfen, ob dieses mit dem Verständnis im Forschungsprojekt und der vorliegenden Masterarbeit zu prüfen. Das BMB sieht zusätzliche Begabungs- und Begabtenförderung als einen wichtigen Teil der Individualisierung, welcher einen zeitgemäßen schülerInnenzentrierten Unterricht auszeichnet. Es wird davon ausgegangen, dass „sich Begabungen in der Interaktion mit einer anregenden sozialen und intellektuellen Umwelt erst herausbilden und somit als Potentiale in jedem Menschen angelegt sind“ (BMB o. J., o. S.). Die Aufgabe der Begabungsförderung ist dabei die Lehr- und Lernsettings in den Blick zu nehmen, um diese Potentialentwicklung auch konsequent zu ermöglichen (vgl. ebd.). Da Begabung als ein dynamisches Konstrukt beschrieben werden kann, welches sich durch die Interaktion mit der sozialen Umwelt ausdifferenziert, kann eine gezielte Förderung und persönliches Mentoring dabei unterstützen, dass aus den Potentialen, „die Heranwachsende in

unterschiedlicher Weise mitbringen, eine individuell zufriedenstellende sowie eine gesellschaftlich relevante Leistung wird“ (Weilguny et al. 2011, S. 10). Im Grundsatzterlass zur Begabtenförderung des BMUKK wird prinzipiell zwischen Begabungsförderung und Begabtenförderung unterschieden. Die Begabungsförderung setzt den Fokus auf die “Unterstützung und Begleitung aller Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer Leistungspotenziale” (BMUKK 2009, S. 1) und die Begabtenförderung spezialisiert sich auf “die spezielle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonders hohen Potenzialen bzw. besonderer Leistungsfähigkeit.”(ebd.) Der bereits im Kapitel um den Begabungsbegriff beleuchtete Fehlschluss in den Gebrauchs- und Erlassentexten des ÖZBF ist auch im Grundsatzterlass des BMUKK 2009 zu finden, da der Begabungsbegriff mit dem Leistungsbegriff erklärt wird, und somit das theoretische Konstrukt des Begabungsbegriffs mit einer zu beobachtbaren Hochleistung gleichgesetzt wird. Weiter ist zu vermerken, dass das damalige BMUK, aktuell BMB durch seine Unterscheidung zwischen Begabungs- und Begabtenförderung auf subtile Weise zwischen einer Hochbegabung und Begabungen unterscheiden, womit es bereits im Vorhinein zu einer Etikettierung kommen muss.

Dies zeigt sich auch im Rahmen der Berücksichtigung von Diversität innerhalb der Begabungsförderung im Punkt „3.3. Vielfalt in der Förderung“ im Grundsatzterlass zur Begabtenförderung folgenderweise:

„Vielfalt in der Begabtenförderung schließt sowohl die Förderung von (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern im täglichen Unterricht als auch Fördermaßnahmen, die über den regulären Unterricht hinausgehen, ein. Zwischen separativen und integrativen Phasen muss im Hinblick auf das benötigte Maß der Individualisierung situativ angepasst entschieden werden.“ (BMUKK 2009, S. 4)

Auffallend an diesem Abschnitt ist, dass nur von Begabten- und nicht auch von Begabungsförderung gesprochen wird. Dadurch würde es im Vorfeld bereits zu einer Selektion von hochbegabten und begabten SchülerInnen und der ihnen zugänglichen Fördermaßnahmen kommen, was allerdings nicht im Sinne der Kinderrechte wäre, welche die Förderung aller Kinder und ihrer Potentiale im gleichen Maße verankern. Somit könnte man davon ausgehen, dass die Formulierungen und Forderungen im

Grunderlass zur Begabtenförderung, welcher im Vorhinein bereits eine Begabungsförderung ausschließt, für die Umsetzung auf den anderen Ebenen als irreführend gesehen werden könnte, und es somit bereits zu einem Scheitern der Kommunikation zwischen der Makroebene der Bildungspolitik und der Mesoebene der Schulen kommen muss.

Um von der abstrakten Ebene der Begabungsförderung auf konkrete Handlungsanweisungen ausgehend von der Makroebene überzugehen, werden im nachfolgenden Kapitel die verschiedenen Bereiche skizziert, welche laut Weilguny et al. und dem ÖZBF im Rahmen der Begabungsförderung berücksichtigt werden sollten.

2.7. Bereiche der Begabungsförderung aus programmatischer Sicht

Dadurch, dass Begabungs- und Exzellenzförderung sowohl den Bereich Personalisation, als auch die Bereiche Sozialisation und Qualifikation abdecken muss, ergibt sich eine große Bandbreite an Aufgaben, zwischen welchen eine Balance durch die Schule gefunden werden soll. Es muss ein Mittelweg zwischen der eigenen Entwicklung und Entfaltung der Potentiale des Einzelnen auf einer Seite, als auch der Eingliederung in die Gesellschaft auf der anderen Seite, gefunden werden, wobei die soziale Komponente mit der Rücksicht auf andere Personen nicht außer Acht gelassen werden sollte. Dabei darf die Entwicklung von Fachwissen und Kompetenzen im Rahmen der Berufsqualifikation und des Lehrplans nicht vernachlässigt werden. Dadurch kann es für Schulen bereits eine große Herausforderung darstellen die sachlich-normativen Vorgaben, die Interessen der Lerngemeinschaft und die Bedürfnisse der Person sowie gesellschaftlich-wirtschaftliche Interessen in Einklang zu bringen (vgl. Weilguny et al. 2011, S. 17). Die zentrale Forderung in den Schulen alle Begabungen, Talente, Potentiale und Interessen zu erkennen, ernst zu nehmen, wertzuschätzen und zu fördern (vgl. Weilguny et al. 2011, S. 18) dient als der Leitsatz für die Begabungsförderung durch die Bildungspolitik. Zu erforschen wäre hier jedoch, ob diesem Anspruch in der Realität auch nachgekommen werden kann. Um das Operationalisieren für Schulen gewährleisten zu können und um konkrete Beispiele zu nennen, gibt das ÖZBF Kriterien zur Erfüllung von Begabungsförderung vor. Diese sollte im täglichen Leben der Schule greifbar sein und dabei die Bereiche 1) „Begabungs- und exzellenzfördernde Schulkultur“, 2) „Förderung der Schüler/innen“, 3) „Förderorientierte Leistungsrückmeldung“ und 4) „Förderdiagnostik und Begleitung und Beratung von begabten Schülerinnen und Schülern“ umfassen (vgl. ÖZBF 2014, S. 61-63).

- 1) Der erste Bereich umfasst eine Begabungs- und Exzellenzförderung, welche innerhalb der gesamten Schule gelebt wird. Konkret kann dies im Schulprofil und auf der Homepage durch ein standortbezogenes Konzept verankert werden, wobei sich ein Großteil der Lehrerschaft an der Umsetzung des Konzepts beteiligt und es AnsprechpartnerInnen für spezifische Belange der Begabungs- und Exzellenzförderung gibt (vgl. ÖZBF 2014, S. 61-62).

- 2) Die ganzheitliche Förderung der SchülerInnen schließt Persönlichkeitsentwicklung ein, welche die Potentiale und Stärken in den Mittelpunkt stellt. Als Instrumente dienen die Differenzierung und Individualisierung, welche im täglichen Unterricht umgesetzt werden sollten. Außerdem sollten separate Fördermaßnahmen angeboten werden, regelmäßige Rückmeldung zum Lernen von der LehrerInnenseite gegeben werden, als auch Feedback am Unterricht von der SchülerInnenseite. Zuletzt sollen die LehrerInnen den SchülerInnen Auskünfte über besondere Talente und Entwicklungsschritte geben können und die SchülerInnen und LehrerInnen sollen Zugang und Informationen zu den aktuellen Fördermaßnahmen an der Schule haben (vgl. ÖZBF 2014, S. 62).
- 3) Eine förderorientierte Leistungsrückmeldung bedarf "zusätzlicher Maßnahmen, die, im Gegensatz zum regulären Notensystem, die individuelle Bezugsnorm in den Vordergrund stellen." (ÖZBF 2014, S. 63) Die Leistung wird hierbei am individuellen Lernzuwachs gemessen und kann zusätzlich zur Notengebung z.B. "durch eine förderorientierte Beschreibung bzw. Dokumentation der individuellen Leistungen und Fähigkeiten" (ebd.) ergänzt werden. Dadurch sollen SchülerInnen wissen, welche Maßnahmen sie setzen müssen, um ihre Kompetenzen in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern zu verbessern (vgl. ebd.).
- 4) Der vierte Bereich umfasst das "Erkennen von Begabungen und von anderen lern- und entwicklungsrelevanten Einflussfaktoren sowie die Formulierung von klaren Zielen" (ebd.). Konkret sollen LehrerInnen auf Begabungspotentiale der SchülerInnen achten und diesbezüglich Fördergespräche mit SchülerInnen und Eltern führen. SchülerInnen sollen individuell im Lern- und Entwicklungsprozess begleitet werden, wobei SchülerInnen und auch Eltern einen Zugang zu Coaching- und Beratungsangeboten haben (vgl. ebd.).

Diese vier Kriterien könnten als mögliches Leitmotiv der Schule im Rahmen der Begabungsförderung dienen, es darf jedoch nicht die normativ-programmatische Zielsetzung innerhalb der Bildungspolitik vergessen werden. Weitere Richtlinien zur Umsetzung der Begabungsförderung bietet das Bundesministerium an, welche im nächsten Kapitel skizziert werden.

2.8. Vorgaben zur Umsetzung von Begabungsförderung durch die Makroebene der Bildungspolitik

Im Grundsatzterlass zur Begabtenförderung (sic!) des Bundesministeriums werden unter Punkt 4. „Möglichkeiten der Umsetzung“ drei konkrete Gesichtspunkte genannt, durch welche es zur Umsetzung von Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule kommen soll. Aufgelistet werden „4.1. Identifizierung und Diagnostik“, „4.2. Förderung“ und „4.3. Leistungsrückmeldung“.

Identifizierung und Diagnostik

Als Grundlage der Begabungsforschung dient die förder- und entwicklungsorientierte pädagogische Diagnostik durch Lehrpersonen. Es soll die individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung berücksichtigt werden, genauso wie persönlichkeitsrelevante und individuelle Merkmale festgestellt und gefördert werden sollen (vgl. BMUKK 2009, S. 5-6).

Förderung

◆ Differenzierung und Individualisierung

Im differenzierenden bzw. individualisierenden Unterricht gibt es keine Orientierung an einer fiktiven Durchschnittsklasse, sondern an der Verschiedenheit der Individuen. Dies betrifft organisatorische, didaktische und methodische Maßnahmen welche z.B. nach den Kriterien „Lernfähigkeit, Lerngeschwindigkeit, Motivation und Leistungsbereitschaft, Interesse, Begabungen sowie Lern-, Denk- und Ausdrucksstilpräferenzen“ (BMUKK 2009, S. 6) differenziert und gruppiert werden sollen.

„Durch Gruppierung nach unterschiedlichen Kriterien werden Gruppenzugehörigkeiten nicht nach Attributen wie „hoch begabt“ oder „leistungsschwach“ festgeschrieben und somit Etikettierung vermieden.“ (BMUKK 2009, S. 6)

Als Grundvoraussetzung wird die aktive Mitgestaltung durch die SchülerInnen gesehen, was dadurch gewährleistet wird, dass die Lehrperson verstärkt die Rolle als LernberaterIn, Coach bzw. MentorIn übernimmt und die SchülerInnen in der „Unterrichtsgestaltung, der Gestaltung der Lernprozesse, der Auswahl der Lerninhalte, der Festlegung und der Überprüfung von Lernzielen“ (ebd., S. 7) einbezieht. Zusätzlich sind eine institutionalisierte Feedback-Kultur und die Einbindung der Elternteile begünstigend für die Begabungsförderung (vgl. ebd., S. 6-7).

◆ Enrichment

Enrichment („Bereicherung“) sollte im Förder- und Klassenunterricht mit weiterführenden Inhalten gezielt durchgeführt werden. Die qualitative Anreicherung des Unterrichtsangebots, soll an die Bedürfnisse und Interessen der (hoch)begabten SchülerInnen, sowohl in der Breite als auch vertiefend, angepasst werden (vgl. ebd., S. 7). D. h. es sollen verschiedene Themengebiete zusätzlich angeboten werden, als auch spezifisch Themen ins Detail angesprochen werden.

◆ Akzeleration

Durch Akzeleration („Beschleunigung“) kann das Unterrichtsangebot an das geistige Entwicklungsalter der SchülerInnen angepasst werden. Dies kann durch „vorzeitige Aufnahme, Überspringen, Frühstudium, Mehrstufenklassen etc.“ geschehen und wird meistens durch Begleitmaßnahmen und verstärkte Kooperation der Beteiligten begleitet.

Damit alle Bedürfnisse der SchülerInnen im Klassenraum berücksichtigt werden können, muss es zu einer Balance zwischen Enrichment und Akzeleration kommen. Dies geschieht durch eine vertiefende Auseinandersetzung mit den persönlichen Interessen der SchülerInnen, was im Rahmen von einer systematischen Entwicklung ihrer Kompetenzen und der Vermittlung bzw. Erarbeitung von Inhalten geschieht (vgl. ebd., S. 8).

Leistungsrückmeldung

Es soll auf Seiten der LehrerInnen und SchülerInnen eine motivations- und selbstwertstärkende Leistungsrückmeldung erfolgen, durch welche es möglich wird „Lernerfolge als auch effektive Lernstrategien und Lernhindernisse [zu] erkennen und [...] den Lern- und Entwicklungsprozess sichtbar“ (BMUKK 2009, S. 8) zu machen. Dies kann durch Lernzielvereinbarungen, transparente Leistungsbeurteilung, Leistungsdokumentation und -reflexion erleichtert werden (vgl. ebd.).

Die in den Kapiteln dargestellten Erlasstexte des BMB und des ÖZBF stellen Richtlinien für die Umsetzung der Begabungsförderung in den Schulen dar, weshalb diese auch für die erforschten Schulen, welche Begabungsförderung als ihren Schwerpunkt angeben, relevant sein sollten. Vor diesem Hintergrund wäre zu analysieren, ob diese Umsetzung anhand der dargelegten Punkte eine klare Herangehensweise für die Schulen darstellt oder einen Spielraum für eigene Bedeutungshorizonte aufweist.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die bereits konstatierte unklare Verwendung des Begabungsbegriffs, welche bereits erwähnt wurde, sich auch in den Erlasstexten widerspiegelt. Der Fehlschluss, dass der Begabungsbegriff mit dem Leistungsbegriff erklärt werden kann, und somit mit einer beobachtbaren Hochleistung gleichgesetzt werden darf, ist in den Gebrauchs- und Erlasstexten des ÖZBF, wie auch im Grundsatzterlass des BMUKK 2009, ersichtlich. Die unklare und teilweise widersprüchliche Begriffsbestimmung wird auch im Leitsatz der Begabungsförderung deutlich, indem postuliert wird, dass in den Schulen alle Begabungen, Talente, Potentiale und Interessen zu erkennen, ernst zu nehmen, wertzuschätzen und zu fördern (vgl. Weilguny et al. 2011, S. 18) sind, wodurch es zu einer Vermischung der Begriffe Begabungen, Talente, Potentiale und Interessen kommt. Unklar erscheint hierbei wieso eine Interessenförderung innerhalb der Richtlinien für Begabungsförderung angegeben wird und inwiefern sich dann Begabungen von Interessen unterscheiden. Außerdem ist anzumerken, dass es im Grunderlass der Begabtenförderung des damaligen BMUKK bereits innerhalb der Bezeichnung zu einer Unterscheidung von Begabungsförderung und Begabtenförderung kommt, welche mit einer Höherstellung der Begabtenförderung zu vergleichen wäre. Dies ist insofern widersprüchlich, als es laut der Erlasstexte zu einer Begabungsförderung von allen

SchülerInnen kommen soll, und eine Ablehnung gegenüber einer Etikettierung in begabte und nicht begabte SchülerInnen besteht.

Einerseits wird unter dem Unterpunkt „Differenzierung und Individualisierung“ innerhalb der Förderung von Begabungen Kritik an Festschreibungen „wie 'hoch begabt' oder 'leistungsschwach'“ (BMUKK 2009, S. 6) ausgeübt, um „somit Etikettierung [zu] vermeiden“ (ebd.), andererseits werden unter dem gleichen Punkt Maßnahmen zur Identifikation von Begabung vorgeschlagen. Diese werden außerdem sowohl als ein Bereich der Begabungsförderung laut ÖZBF unter dem Punkt „Erkennen von Begabungen und von anderen lern- und entwicklungsrelevanten Einflussfaktoren sowie die Formulierung von klaren Zielen“ festgelegt, als auch in zwei Gesichtspunkten des Grunderlasses, nämlich „4.1. Identifizierung und Diagnostik“ und „4.2. Förderung“. Unter dem Punkt Förderung werden dabei Maßnahmen zu einer Sonderbehandlung von Begabten – Enrichment und Akzeleration – angegeben, welche auf die Vorstellung von einer gewissen Naturwüchsigkeit von Begabung hinweisen, obwohl gleichzeitig gegen eine eindimensionale Annahme von gegebener Begabung bzw. Hochbegabung argumentiert wird. Durch die gegebenen Widersprüche in den Erlasstexten, kann davon ausgegangen werden, dass auch die Umsetzung im Feld nicht ohne weitere Unklarheiten im Begabungs(förderungs)begriff verlaufen kann.

Bei der Umsetzung der aus der Makroebene vorgegebenen Richtlinien muss durch die Schulen ebenfalls die institutionelle Struktur berücksichtigt werden, weswegen im nachfolgenden Kapitel das schulische Mehrebenenmodell behandelt wird, um auf mögliche Chancen und Grenzen in diesem hinzuweisen.

3. Zusammenfassung und Erkenntnisgewinn

Durch die beschriebenen theoretischen Grundlagen der Arbeit, wurden die Grundbausteine für die Bearbeitung der zu bearbeiteten Forschungsfrage gelegt. Ausgehend von der Forderung im Grundsatzterlass zur Begabtenförderung des BMUKK aus dem Jahr 2009 und des Artikels 29 der UN-Kinderrechtskonvention, sollte Begabungsförderung in der Schule für alle SchülerInnen durchgeführt werden. Durch das gesetzlich verankerte Kinderrecht, als auch den Grunderlass des Bundesministeriums, sind somit alle Schulen verpflichtet, dieser Forderung nachzukommen. Die Ermahnung von Österreich durch den Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen, welche im Vorfeld des 25-Jahrjubiläums stattfand (vgl. Schrittmesser 2014, S. 10), muss außerdem als ein Warnsignal für eine mangelhafte Umsetzung der Kinderrechte gesehen werden, welche auch aufgrund der Herausforderung durch die aktuell wachsende Diversität, die unter anderem durch weltweite Globalisierung, Migration, verstärkende Individualisierungsprozesse und unterschiedliche Grundvoraussetzungen der SchülerInnen stattfindet. Dadurch verlangt auch die Umsetzung von Begabungsförderung im Rahmen der Schule und des Unterrichts nach neuen und tragfähigeren Antworten (vgl. Schrittmesser 2014, S. 2-7) um dieser innerhalb der gegebenen Umstände gerecht zu werden. Der Umgang der in der SchülerInnenpopulation korrespondierenden Diversität, welche sich in kultureller, ethnischer, religiöser oder sozialer Zugehörigkeit unterscheidet (vgl. Schmid & Samhaber 2013, S. 4), erfordert eine positive Betrachtungsweise eben dieser im Schulkontext. Hierbei soll statt mit Exklusion mit Inklusion geantwortet werden. Die Strategien "ignorieren", "reduzieren", "unterdrücken" und "abbauen" mit dem Ziel des Normalitätsstrebens müssen mit einer positiven Umgangsweise in Form von Akzeptanz, eines reflexiven Umgangs und der produktiven Nutzung von Diversität ersetzt werden (vgl. Wenning 2007, S. 27-28). Vor dem Hintergrund der Diversität und der Kinderrechte ist es ein pädagogischer Auftrag, die Schule im Sinne einer „Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit“ neu zu denken, weswegen es zu einem Wandel von einer „Bildungs- und Chancen-Gleichheit“ zu einer „Bildungs- und Chancen-Gerechtigkeit“ kommen sollte (vgl. Müller-Oppliger, 2013, S. 25). Eine „diversitätsbewusste“ Pädagogik bietet hierzu eine mögliche Umgangsweise mit der Diversität umzugehen, indem diese für ein

demokratisches Miteinander steht, in welchem Heterogenität wertgeschätzt wird und als Chance betrachtet wird, wodurch die Überwindung von dichotomen Kategorien angestrebt wird. Außerdem wird auf die Weiterentwicklung des Schulsystems, als auch auf eine Förderung von Vielfalt und Individualität der SchülerInnen und die Entwicklung von gegenseitiger Anerkennung plädiert (vgl. Prammer- Semmler & Prammer 2013, S. 22). Die Anerkennung der SchülerInnen bietet im Kontext der Diversität ein Schlüsselkonzept, welches für die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen entscheidend ist, da anerkennende pädagogische Interaktionen das Wohlbefinden und den Lernerfolg der SchülerInnen prägen. Vor dem Kontext der Diversität wurde der Begabungsbegriff und sein breites Spektrum an Bedeutungen in der Forschung skizziert und diskutiert. Die verschiedenen Begabungsverständnisse erschweren dabei den Austausch im Diskurs, da es durch diese oft zu Missverständnissen kommt. Innerhalb der Bestimmungsversuche wurden zuerst verschiedene Betrachtungsweisen von Begabung vorgestellt, um nachfolgend zu versuchen, das traditionelle Verständnis zu dekonstruieren und somit einer möglichen Etikettierung von SchülerInnen als „begabt“ und „nicht begabt“ („gifted education without students“) entgegenzuwirken – eine solche Etikettierung wird im Diskurs um Heterogenität bzw. Diversität, um den es in der vorliegenden Arbeit auch geht, scharf kritisiert. Eine andere Betrachtungsweise von Begabung fokussiert nicht auf die Entdeckung von Begabung, sondern darauf, die in jedem Kind innewohnenden Fähigkeiten und Potentiale zu entfalten. Dies geschieht vor dem rechtlichen Hintergrund der Kinderrechte, welche die Aufgabe der Schule darin sehen „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (UNICEF 2014, S. 12). Hier kann gut mit dem Konzept „deliberate practice“ von Ericsson angeknüpft werden, welcher eine Begabung als die investierten Stunden in eine Aktivität verbunden, mit der systematischen und reflexiven Beschäftigung mit dem eigenen Lernfortschritt beschreibt. Demzufolge muss nicht mehr von einer Etikettierung von begabten und unbegabten SchülerInnen ausgegangen, so wie es auch Borland vorschlägt, sondern es kann von zunehmender „Expertise“ im Sinne von zunehmenden Fähigkeiten und Kenntnissen in einem bestimmten Gegenstand, Sache oder Gebiet geredet werden, welche durch jahrelange Beschäftigung mit diesem erreicht wurden. An diese Ansicht schließt auch der Exkurs über die Kapitaltheorie und dem Habitus an von Pierre Bourdieu an, welcher eine Betrachtung von Begabung aus soziologischer Sicht ermöglicht. Dabei könnte von

Begabung als ein ausgeprägtes oder noch nicht entfaltetes Kapital der SchülerInnen ausgegangen werden. Wenn man nun Begabungsförderung durch die Kapitaltheorie Bourdieus betrachtet, dann kann diese so verstanden werden, dass die Begabungen der SchülerInnen aus verschiedenen Kapitalsorten bestehen, welche zum Habitus zusammengefasst werden können. Diese werden von zu Hause und der Umgebung mitgebracht und durch das Umfeld entweder bestätigt oder weiterentwickelt. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass die Institution Schule zur Entfaltung der Kapitale bzw. der Begabungen beiträgt und die Möglichkeit hat, die angestrebte Chancengleichheit aller SchülerInnen zu verwirklichen, indem diese die vorliegenden Grundvoraussetzungen, mit welchen die SchülerInnen in die Institution Schule eintreten anerkennt und mitberücksichtigt und nicht als unveränderliche Unterschiede innerhalb eines naturalistischen Begabungsansatzes legitimiert. Das Wahrnehmen der Verschiedenheiten kann somit auch innerhalb der Betrachtung von Diversität einen Möglichkeitsraum eröffnen, der die Bildungsbeteiligung und –möglichkeiten erweitert (vgl. Boller et al. 2007, S. 14), was im Sinne der Kinderrechte wäre, welche festlegen, dass „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung“ (KRK, Vereinte Nationen 1989, Artikel 29) gebracht werden.

Die Entfaltung der Potentiale und Begabungen geschieht dabei innerhalb des Mehrebenenmodells Schule, in welchem es zur Umsetzung von Begabungsförderung kommt. Der Einbezug dieses theoretischen Modells, hilft die verschiedenen Handlungslogiken der Akteure auf der Makro-, Meso- und Mikroebene (vgl. Altrichter & Heinrich 2007, S. 64-66) oder der Schulebene, Klassenebene und Individualebene (vgl. ÖZBF 2014, S. 48-54) und die Umsetzung der Begabungsförderung innerhalb der vorliegenden strukturellen Rahmenbedingungen zu verstehen. Daraufhin wird die Umsetzung von Begabungsförderung innerhalb der Grundsatzdokumente vom BMB und Gebrauchs- und Erlasstexte des ÖZBF aus der Sichtweise der Makroebene skizziert, welche im empirischen Teil mit den Sichtweisen aus der Meso- und Mikroebene verglichen werden sollen. Aus der kritischen Beleuchtung der vorliegenden Unterlagen aus theoretischer Perspektive ist zu konstatieren, dass im Grundsatzerlass des BMUKK 2009 (aktuell BMB) der Begabungsbegriff keineswegs klar ist, wobei auch für die Gebrauchs- und Erlasstexte des ÖZBF eine ähnliche Problematik gilt. Ähnlich wie in dem Diskurs um den Begabungsbegriff, scheint es zu keiner eindeutigen Klärung

in der Bestimmung dieses Begriffs zu kommen. Vielmehr wiederholt sich auf der Ebene der Erlässe und Maßnahmen jene Problematik, die bereits im wissenschaftlichen Diskurs um den Begabungsbegriff deutlich wurde. Dies spiegelt sich in der Mesoebene bei der Bildung eines Begabungsbegriffs durch die Akteurinnen und Akteure. Dadurch, dass es zu keiner eindeutigen Klärung des zugrundeliegenden Begabungsbegriffs und demzufolge auch eines Verständnisses von Begabungsförderung zwischen den Ebenen kommt, könnte dies auf die Umsetzung der Begabungsförderung einen beträchtlichen Einfluss haben. Inwiefern dies der Fall ist, soll im zweiten Teil der Arbeit mithilfe der empirischen Untersuchung gezeigt werden, um schlussendlich zu versuchen die Forschungsfrage hinreichend zu beantworten.

4. Empirische Untersuchung

4.1. Forschungsfrage

Im Rahmen der Masterarbeit wird die Umsetzung von Begabungsförderung mit Berücksichtigung der strukturellen Rahmenbedingungen durch das schulische Mehrebenenmodell und den verschiedenen Grundvoraussetzungen der SchülerInnen durch die Kapitaltheorie Pierre Bourdieus, untersucht. Hinzu kommt die Bezugnahme der wachsenden Diversität und der gesetzlich verankerten Kinderrechte als auch der Forderung nach Chancengleichheit, welche unter anderem die Begabungsentfaltung aller SchülerInnen innerhalb der Institution Schule festlegen. Das zentrale Forschungsinteresse fokussiert sich hierbei auf die Art und Weise der Umsetzung und beleuchtet ebenfalls mögliche Problemfelder, die durch das schulische Mehrebenenmodell und der Kommunikation in diesem zwischen den verschiedenen Ebenen auftreten könnten. Dabei wird die Forschungsfrage aus der Perspektive der SchülerInnen behandelt, weshalb die Wahrnehmung der SchülerInnen der Mikroebene im Vordergrund stehen. Auf die anderen Ebenen wurde gesondert bereits in anderen Arbeiten eingegangen, weshalb diese im Rahmen der Arbeit nur angeschnitten werden. Durch das vorliegende Erkenntnisinteresse soll im Rahmen des Forschungsprojekts „Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität – Fallstudien an österreichischen Schulen“ folgender konkreter Forschungsfrage nachgegangen werden:

Wie werden die begabungsfördernden Maßnahmen und deren Umsetzung (auf der Grundlage des Begabungs(förderungs)verständnisses der SchulleiterInnen) von den SchülerInnen an den teilnehmenden Wiener Schulen mit Begabungsschwerpunkt wahrgenommen?

Anhand des aus dem Forschungsprojekt vorliegenden Materials soll versucht werden, die Forschungsfrage hinreichend zu beantworten. Bevor auf die Interpretation des Datenmaterials eingegangen wird, soll die Forschungsmethodologie und Forschungsmethode, als auch das empirische Material, von welchem ausgegangen wird, beschrieben werden. Nachfolgend soll spezifisch auf das Datenmaterial

eingegangen werden, welches für die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen wurde, um schlussendlich zur Interpretation und der Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen.

4.2. Forschungsdesign und das empirische Material

Da die Themenfindung und die Ausarbeitung der Forschungsfrage anhand des bereitgestellten empirischen Materials stattgefunden hat, ist es unerlässlich, das Forschungsdesign als auch das gesamte erhobene Datenvolumen zu skizzieren, um nachfolgend die Auswahl aus dem Datenmaterial begründen zu können.

Das Forschungsprojekt „Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität“ wurde vom BMB initiiert, wobei der Projektzeitraum von April 2015 bis Ende 2017 angesetzt ist, und dieses sich damit beschäftigt, „wie und woran sich Begabungsförderung im Unterricht zeigt und in welcher Weise das Ineinandergreifen von professionellen Einstellungen, lernerorientiertem Unterricht, Schulleitung sowie schulentwicklerischer Bestrebungen die Entwicklung von Potentialen, Fähigkeiten und Interessen der Lernenden unterstützt“ (Schrittesser et al. 2016, S. 1). Im Forschungsprojekt soll herausgefunden werden, ob die Konzepte zur Begabungsförderung bei den SchülerInnen im angestrebten Sinn ankommen und welche Lernkulturen und Kulturen des Umgangs miteinander festzustellen sind. Dazu wird zunächst der Begabungsbegriff und das jeweilige Verständnis von Begabungsförderung in den Blick genommen. Außerdem sollen förderliche bzw. hinderliche Bedingungen von Begabungsförderung im Kontext von Diversität erschlossen werden, und für mögliche Entwicklungsimpulse zur Verfügung gestellt werden (vgl. Schrittesser et al. 2016, S. 2). Das Forschungsinteresse richtet sich auf Schulen mit unterschiedlichen Schularten, welche „eine hohe sprachliche, ethnische bzw. soziale Diversität aufweisen und sich vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation Begabungsförderung im Kontext von Diversität als programmatisches Ziel gesetzt haben“ (Schrittesser et al. 2016, S. 2). Im Projekt wurden hierzu insgesamt acht verschiedene Schulen aus drei Bundesländern³ ausgewählt, welche sich als „best practice“ Schulen in diesem Gebiet sehen, und einen

³ Vier Wiener Schulen und jeweils zwei aus der Steiermark und Salzburg

Schwerpunkt auf Begabungsförderung in ihrem Leitbild aufweisen. Aufgrund der unterschiedlichen Schultypen der teilnehmenden Schulen, kann es nicht zu einem direkten Vergleich kommen, was jedoch auch nicht der Anspruch der qualitativen Untersuchung ist. Ziel ist es mit einem explorativen Zugang an die Stichprobe heranzutreten, um innerhalb der Fallbeispiele exemplarisch auf die zentralen Momente der Umsetzung von und des Umgangs mit Begabungsförderung aus der Sicht der SchülerInnen einzugehen und auf dieser Basis Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Sinne einer Typenbildung zwischen den ausgewählten Fällen zu identifizieren.

Die Datenerhebung im Forschungsprojekt wurde zwischen Oktober 2015 und Februar 2016 durchgeführt. Methodisch wurden Leitladeninterviews mit SchulleiterInnen, Qualitätsbeauftragten (SQA/QIBB) und einzelnen LehrerInnen, als auch erweiternd Gruppeninterviews mit LehrerInnen- und SchülerInnengruppen durchgeführt und mit einer Dokumentenanalyse⁴ erweitert. Außerdem wurden jeweils an einer Schule an zwei Unterrichtsvormittagen insgesamt acht Unterrichtsstunden als Videoaufnahmen festgehalten, um mithilfe der Videographien Unterrichtsrekonstruktionen vornehmen zu können (vgl. Schritteser et al. 2016, S. 2-4). In diesen soll „nach fruchtbaren Momenten des Lernens und der Förderung des Lernens unter dem Blickpunkt professionellen Handelns und innovativer Ansätze von Schulentwicklung“ (Schritteser et al. 2016, S. 2) gesucht werden, um eine Verknüpfung von Theorie und Praxis zu erreichen. Die Gruppenleitladeninterviews wurden mit den im Unterricht gefilmten LehrerInnen durchgeführt, wobei der Fokus auf der Motivation für die Teilnahme am Schwerpunkt Begabungsförderung lag, um positive oder herausfordernde Aspekte zu erfahren. Auch die SchülerInneninterviews fanden innerhalb der gefilmten Klassen statt, mit dem Ziel das Erleben der Begabungsförderung, als auch förderliche und hinderliche Faktoren hinsichtlich dieser zu erschließen (vgl. Schritteser et al. 2016, S. 3).

4 Schulprofil, öffentlichkeitswirksame Dokumente, relevante SQA/QIBB-Papiere

4.3. Auswahl und Beschreibung des empirischen Materials

In Anbetracht der großen Datenmenge war es notwendig die Forschungsfrage räumlich abzugrenzen, weshalb in der vorliegenden Arbeit nur mit zwei Schulen gearbeitet wird. Konkret handelt es sich um zwei Wiener Schulen, welche durch Schulportraits nachfolgend näher beschrieben werden und folgende Schultypen aufweisen:

- ◆ Wiener Gymnasium (AHS)
- ◆ Wiener Handelsakademie (HAK)

Schulportraits

Schulform	Allgemeinbildende höhere Schule	Handelsakademie
Schwerpunkte	<ul style="list-style-type: none"> • Realgymnasium mit Mathematik und Labor Schwerpunkte • Projektmanagement und Wirtschaft • Informations- und Kommunikationstechnologie • Musik, Kunst 	<ul style="list-style-type: none"> • Controlling, Steuern und Wirtschaftspraxis • Finanz- und Risikomanagement • Gesundheits- Bewegungs- und Ernährungsmanagement • Internationale Wirtschaft • Qualitätsmanagement und integrierte Wirtschaftssysteme
Besonderheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstufe geführt als WMS • Möglichkeit der Übergangsstufe • Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und körperlichen Beeinträchtigungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Innovative Schulversuchen • Möglichkeit der Übergangsstufe
Internationale Projekte		<ul style="list-style-type: none"> • Interkultureller Schulversuch mit der Slowakei

(vgl. Michl 2016, S. 59)

Die Schultypen, als auch die Schulportraits werden ersichtlich gemacht, damit die strukturellen Unterschiede und Rahmenbedingungen zwischen den teilnehmenden Schulen verdeutlicht werden. Allerdings ist nochmals klarzustellen, dass als Ziel kein direkter Vergleich angestrebt wird, sondern eine explorative Bearbeitung der Forschungsfrage anhand der zwei vorliegenden Fallbeispiele vorgesehen ist.

Eine weitere Eingrenzung im Datenmaterial betrifft die bearbeitete Perspektive der Forschungsfrage. Die SchulleiterInneninterviews dienen als Grundlage für das Begabungsförderungsverständnis der Schule, anhand welcher zu überprüfen ist, inwiefern die Umsetzung von Begabungsförderung auf der SchülerInnenebene stattfindet und wie diese dort wahrgenommen wird. Somit steht die Wahrnehmung der Mikroebene, nämlich des Unterrichts, durch die SchülerInnen im Vordergrund, um auf mögliche positive oder hinderlicher Aspekte schließen zu können. Ausgegangen wird von der SchülerInnenbefragung als primäres Datenmaterial, um das Erleben der Begabungsförderung aus der Sichtweise der SchülerInnen zu erschließen.

Für die empirische Untersuchung werden zwei halb strukturierte SchulleiterInneninterviews und vier halbstrukturierte Gruppeninterviews aus den zwei Wiener Schulen verwendet, um formulierende und reflektierende Interpretationen als auch eine komparative Analyse zu erstellen. Als letzter Schritt kommt es dann zu Typisierungen innerhalb der Wahrnehmung von Begabungsförderung durch die SchülerInnen und zur Verknüpfung der Ergebnisse mit dem theoretischen Teil. Dies geschieht im Rahmen der dokumentarischen Methode, welche im Detail im folgenden Kapitel dargestellt wird.

4.4. Interpretationsmethode: dokumentarische Methode

Die im Forschungsprojekt und folglich auch in der vorliegenden Arbeit verwendete Interpretationsmethode ist die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack, welche als qualitative Methodologie in der Tradition der Wissenssoziologie Mannheims verortet wird, und in Beziehung zu Bourdieus Kultursoziologie, Luhmanns Systemtheorie und zur Ethnographie gebracht wird (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 25). Diese hat vor allem in Sozial- und Erziehungswissenschaften ein breites Anwendungsfeld gefunden, und geht als Forschungsmethode von bereits vollzogenen „Common-Sense-Konstruktionen“ bzw. Alltagswissen aus, welche rekonstruktiv aus dem Datenmaterial erschlossen werden sollen (vgl. Przyborski & Wolfrab-Sahr 2009, S. 26). Leitend ist die Annahme, dass konjunktives Wissen im allgemeinen als atheoretisches Wissen gespeichert wird und sich in der Handlungspraxis wiederfindet, jedoch vordergründig nicht expliziert wird (vgl. Przyborski & Wolfrab-Sahr 2009, S. 283) Das konjunktive Wissen, welches den Erfahrungsraum der nicht-öffentlichen oder milieuspezifischen Bedeutung eröffnet, wird von einem „kommunikativen“ oder „kommunikativ-generalisierenden“ Wissen, welches die öffentliche Bedeutung eines Begriffs repräsentiert, unterschieden. Die dokumentarische Methode ist darauf gerichtet, den Zugang zu diesem milieuspezifischem Orientierungswissen zu erschließen (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 14-15), wobei Bohnsack et al. (2013, S. 15) hier auch von konjunktiven Erfahrungsräumen sprechen. Den Zugang zur „Ebene des nicht- explizierten, impliziten stillschweigenden oder atheoretischen Wissens“ (Bohnsack et al. 2013, S. 13) hat Karl Mannheim in den 1920er Jahren mit dem Begriff des Dokumentsinns eröffnet und somit die „erste umfassende Begründung der Beobachtungshaltung in den Sozialwissenschaften vorgelegt, die den Ansprüchen einer erkenntnistheoretischen Fundierung auch heute noch standzuhalten vermag“ (Bohnsack et al. 2013, S. 13). Die Wissenssoziologie von Mannheim bietet eine Beobachtungsperspektive, welche „auf die Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv gemeinten Sinn der Akteure zielt“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12). Durch das Analyseverfahren wird ein Zugang zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und somit auch zu ihrer Handlungspraxis erschlossen. Das in der Praxis habitualisierte und inkorporierte Orientierungswissen trägt zur Rekonstruktion der Handlungspraxis bei. Dabei wird allerdings die empirische Basis des Akteurwissens nicht verlassen (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 9).

Die Unterscheidung zwischen einem reflexiven oder theoretischen Wissen der Akteure und einem handlungspraktischen, handlungsleitenden oder inkorporierten Wissen dient als Voraussetzung für die spezifische Beobachtungshaltung bei der dokumentarischen Methode. Die handlungsleitende Struktur ist „bei den Akteuren selbst wissensmäßig repräsentiert“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12), weswegen das Wissen dem Beobachter und dem Akteur zugänglich ist. Die Wissenssoziologie geht allerdings davon aus, dass die AkteurInnen sich nicht bewusst sind, was sie alles wissen, da das implizite Wissen für sie reflexiv nicht greifbar ist. Die Aufgabe des sozialwissenschaftlichen Beobachters besteht darin, dass dieser vom Akteur „nicht explizites handlungsleitendes (Regel-) Wissen“ zur Explikation bringt (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 12), womit der Zugang zur Handlungspraxis und der ihr zugrundeliegenden Struktur der Perspektive des Akteurs erschlossen wird (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 13). Dies geschieht durch den Wechsel der Analyseeinstellung von der Frage nach der gesellschaftlichen Realität, zur Frage wie die Herstellung der Praxis geschieht. Die dokumentarische Methode nimmt hier eine praxeologische Orientierung der Wissenssoziologie ein.

„Die Frage nach dem Wie ist die Frage nach dem Modus Operandi, nach dem der Praxis zugrundeliegenden Habitus.“ (Bohnsack et al. 2013, S. 13)

Durch die Betrachtung der Frage nach den Rahmenbedingungen, der Frage wie, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch die Kapitaltheorie Bourdieus mit der Interpretationsmethode verbunden werden und auf den vorliegenden Habitus und die damit verbundenen Kapitalsorten der Interviewten geschlossen werden. Außerdem können kollektive Erfahrungsstrukturen auf mehreren Ebenen interpretiert werden (Bohnsack et al. 2013, S. 23), was die Betrachtung der SchülerInnenebene mit Hilfe der SchulleiterInnenebene zulässt.

Obwohl die dokumentarische Methode ursprünglich zur Interpretation von Gruppendiskussionen entwickelt wurde, um zur Artikulation von kollektiven Erfahrungen und Orientierungen beizutragen, bietet diese auch eine geeignete Auswertungs- bzw. Interpretationsmethode der Einzel- und Gruppenleitladeninterviews (vgl. Nohl 2012, S. 8), wie sie im Forschungsprojekt verwendet wurden. Dadurch, dass die Interviews auf die Erfahrungen und Orientierungen des Interviewten abzielen (vgl. Nohl 2012, S.1) kann durch die dokumentarische Methode gut auf diese zugegriffen werden. Diese

„dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis.“ (Nohl 2012, S. 2)

Aufgrund des, dem Forschungsvorhaben dienlichen Leitziel der dokumentarischen Methode und der geeigneten Verknüpfung mit den in der Datenerhebung geführten Leitladeninterviews, wird die Methode zur Dateninterpretation des ausgewählten Forschungsmaterials verwendet. Die genaue Vorgangsweise der Methode wird mithilfe spezifischer Textinterpretationsschritte im folgenden Kapitel dargelegt.

4.5. Vorgangsweise der dokumentarischen Methode

Während der Interpretation des Datenmaterials kommt es zu einem Perspektivenwechsel von den Beobachtungen erster Ordnung („Was?“) zu Beobachtungen zweiter Ordnung („Wie?“). Diese methodische Differenz wird in der Textinterpretation in zwei klare Arbeitsschritte geteilt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 27), nämlich in die formulierende Interpretation und die reflektierende Interpretation. Nachfolgend kommt es zu einer komparativen Analyse um schlussendlich zu der Typenbildung zu kommen. Um die Vorgangsweise der dokumentarischen Methode zu verdeutlichen, wird diese in die vier Arbeitsschritte zerlegt, welche im Rekonstruktionsprozess durchlaufen werden müssen:

1. Formulierende Interpretation – Analyse des immanenten Sinngehalts (Was?)

Der erste Schritt umfasst den immanenten Sinngehalt, nämlich Informationen welche von den Akteuren im Forschungsfeld bereits selbst interpretiert bzw. expliziert wurden (vgl. Bohnsack 2011, S. 43). In diesem Schritt wird das Thema wörtlich behandelt und vom Forscher in einem Dokument zusammengefasst. Dies geschieht durch die deskriptive Wiedergabe der vom Akteur erwähnten Inhalte, welche im Zuge des Prozesses bereits in Grundthemen eingeteilt wird. Dabei entstehen Ober.- und Unterthemen, welche durch die Zeilenanzahl gekennzeichnet werden und repräsentativ für einen bestimmten Abschnitt stehen. Hierbei kommt es bereits zur Identifikation von

thematisch relevanten Passagen für den/die ForscherIn und es können Fokussierungsmetaphern markiert werden. Zusammenfassend soll eine Übersicht über das Forschungsmaterial gewonnen und eine thematische Struktur erarbeitet werden.

2. Reflektierende Interpretation – Analyse des dokumentarischen Sinngehalts (Wie?)

Innerhalb des zweiten Arbeitsschrittes kommt es zur Frage nach der Art und Weise der Herstellung der Praxis, nämlich dem dokumentarischen Sinngehalt, also dem Modus Operandi bzw. der Art der Durchführung, und dem der Praxis zugrundeliegenden Habitus (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 13). In diesem Schritt befasst man sich mit dem Rahmen des Themas und reflektiert über das vom Erforschten Gesagte innerhalb des dazugehörigen Erfahrungsraums. Dabei steht die Frage, wie eine Thematik behandelt wird, im Vordergrund (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 27). In diesem Schritt geht es um die Rekonstruktion der Orientierungen der InterviewpartnerInnen, welche mit Hilfe von Kontrastierung geschieht, in welcher Alternativen zu der Behandlung der erforschten Thematik dargestellt werden.

3. Komparative Analyse

Nachfolgend kristallisiert sich durch die komparative Analyse der Orientierungsrahmen heraus. Um Vergleichshorizonte für die reflektierende Interpretation zu schaffen, sollen die einzelnen Interviews bzw. Datensätze in Beziehung zueinander gesetzt werden, um mögliche Ähnlichkeiten oder Differenzen innerhalb der erforschten Themen ausfindig zu machen. Eine Äußerung wird dann zugänglich, wenn der dazugehörige Erfahrungsraum bekannt ist, das konjunktive Wissen in der Handlungspraxis eingelassen ist und sich an der Praxis orientiert (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 15). Um der Komplexität von verschiedenen Erfahrungsräumen, an welchen die Individuen teilhaben, gerecht zu werden, stützt sich die dokumentarische Methode auf deren „komparative Analyse“. Dadurch ist es möglich, trotz verschiedener Phasen, ein generelles Muster zu identifizieren und Orientierungsmuster bzw. Typen zu bilden (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 15-16). Hierbei übernimmt die „komparative Analyse“ eine „erkenntnisgenerierende und – kontrollierende Funktion“ und vergleicht mehrdimensional verschiedene Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 24).

4. Typenbildung

Im vierten und letzten Schritt soll es aus dem Datenmaterial zu einer Typenbildung kommen. In diesem wird untersucht, ob und inwieweit Gruppierungen innerhalb des Datenmaterials ausgemacht und festgestellt werden können. Aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchung kann es in diesem Vorhaben allerdings nicht zu einer Generalisierung kommen, sondern es kann nur versucht werden, Tendenzen und Schwerpunkte im Datenmaterial ausfindig zu machen. Neben der sinn- und soziogenetischen Typenbildung können auch „Orientierungen in unterschiedlichen Dimensionen in einer relationalen Typenbildung“ rekonstruiert werden, als auch Eigenlogiken der sozialen Felder einbezogen werden (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 24).

Das im Forschungsprojekt vorliegende Datenmaterial – Interviews mit den SchülerInnen, LehrerInnen und den Schulleitungen sowie die videographierten Unterrichtsstunden der in der geplanten Arbeit zu untersuchenden Schulen – werden unter der Perspektive der hier verfolgten Forschungsfrage mit der dokumentarischen Methode analysiert. Hierbei wird immer mit der gleichen Vorgangsweise gearbeitet und das erhobene Material wird mit dem Fokus auf die Forschungsfrage beleuchtet. Hierzu werden relevante Passagen zur Beantwortung der Forschungsfrage ausgewählt, ausgewertet und anschließend interpretiert. Die Ergebnisse der Datenauswertung mit der Methode werden im nächsten Kapitel anhand der vorgestellten Schritte dargelegt.

5. Ergebnisse

Das Kapitel fasst die Forschungsergebnisse zusammen, welche mit der dokumentarischen Methode anhand der SchulleiterInnen- und SchülerInneninterviews erfasst wurden, und zeigt exemplarisch den Vorgang der Auswertung. Dabei wurden die SchulleiterInneninterviews als Grundlage für das Verständnis von Begabungsförderung der Schule aus der Mesoperspektive gewählt, um anhand dieser zu überprüfen, inwiefern die Umsetzung von Begabungsförderung auf der SchülerInnenebene stattfindet und wie diese dort wahrgenommen wird. Um auf die Wahrnehmung der Mikroebene zugreifen zu können, werden SchülerInneninterviews herangezogen, um auf mögliche positive oder hinderlicher Aspekte innerhalb der Umsetzung der Begabungsförderung schließen zu können. Diese Gegenüberstellung der Daten soll parallel zu der Analyse der Erlasstexte der Makroebene, exemplarisch auf die Umsetzung der Begabungsförderung im Mehrebenenmodell Schule eingehen. Dabei soll analysiert werden inwiefern die Vorgaben und Maßnahmen innerhalb der Makroebene des Bildungssystems über die Mesoebene der SchulleiterInnen bei den SchülerInnen ankommen, und wie diese wahrgenommen werden. Vertiefend wären an dieser Stelle eine Analyse der LehrerInnenebene und der Unterrichtsvideos interessant gewesen, wobei diese Perspektive bereits in anderen Arbeiten bearbeitet wurde und deswegen bewusst nicht mit eingeschlossen wurde.

Die Ergebnisse werden in die Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode eingeteilt, wobei der zweite Schritt der reflektierenden Interpretation mit dem dritten Schritt der komparativen Analyse zusammengeschlossen wird, um einen besseren Vergleich innerhalb des Datenmaterial vornehmen zu können. Als letzter Schritt werden dann die generierten Typisierungen dargestellt, von welchen aus es dann zur Beantwortung der Forschungsfrage kommen soll.

5.1. Formulierende Interpretation

Der erste Schritt der dokumentarischen Methode, in welchem der Inhalt des Interviews mit der Leitfrage "was?" wörtlich wiedergegeben und in Themenbereiche nach Oberthemen und Unternehmen gegliedert wird, ist hier an einem Beispiel verdeutlicht. Dabei werden durch die halb-strukturierten Leitfäden der Interviews zwar teilweise bereits Themen vorgegeben, da in diesen bereits nach bestimmten Aspekten (z.B. nach dem „Besonderen“ der jeweiligen Schule oder nach dem Begabungsverständnis) explizit gefragt wird, darüber hinaus ergeben sich aber auch noch andere, von den Interviewpersonen eingebrachte Themen und Unterthemen, die für die Analyse aussagekräftig sind. Durch diesen Arbeitsschritt ist es möglich, sich einen Überblick über das vorliegende empirische Material zu verschaffen und die Themen, welche im Interview behandelt werden, zu lokalisieren, um sie später mit den Themen in den anderen Interviews vergleichen zu können. Exemplarisch wird die formulierende Interpretation des SchulleiterInneninterviews aus der Wiener Handelsakademie angegeben (SL HAK Interview HAK). Die restlichen formulierenden Interpretationen, welche in der Arbeit verwendet wurden, sind im Anhang der Arbeit zu finden.

Beispiel einer formulierenden Interpretation (SL HAK Interview HAK):

Formulierende Interpretation: SL HAK 1

Datenquelle: 1 Audiofile (20151130 130723)
--

Dauer 1:18:05

<u>OT: Schulgeschichte</u>

7-53

<i>UT: Entwicklung der Schule</i>
--

SL HAK erzählt, wie und wann die Schule gegründet wurde, und wie sich diese weiterentwickelt hat. Nachdem die Dislozierungen der Klassen nicht mehr „zeitgemäß“ (49) waren, wurde eine Expositur gegründet und die Schule umgesiedelt.
--

70–163

<i>UT: Biographie des Schulleiters</i>

SL HAK betont seinen wirtschaftlichen Werdegang, welcher mit einem BWL Studium beginnt, und in der Steuerberatung und Wirtschaftsprüfung endet. Obwohl er nicht vorgehabt hatte, Lehrer zu werden, arbeitete er acht Jahre mit einem Sondervertrag an der Schule. Dann bekam er eine Festeinstellung als Wirtschaftspädagoge.

Nachdem er als Administrator und Expositurleiter gearbeitet hatte, bewarb er sich für die Schulleitung. SL HAK erläutert, „es war nicht mein Lebensplan, dass ich jetzt da hier als Schulleiter verantwortlich sein werde“ (128 – 129).

168-465

OT: Schulkonzept und Organisation der Schule

168-202

UT: Besonderes an der Schule - Schulversuche

SL HAK berichtet über das Besondere an der Schule, nämlich, dass sie viele neue Dinge im Rahmen von Schulversuchen machen und ausprobieren. Hier verwendet SL HAK wirtschaftliche Termini um darauf einzugehen, dass es wichtig ist, dass die Schule mit einem neuen Produkt als erstes am Markt sein sollte. „Unser letztes Produkt ist quasi diese Businessklasse, wo wir auch ein Alleinstellungsmerkmal haben“ (173 – 174) Als Beispiel für die Innovationsfreudigkeit der Schule gibt er an, dass die Zentralmatura bereits 3 Jahre im Rahmen eines Schulversuchs an der Schule durchgeführt wurde, bevor diese verpflichtend wurde.

210-374

UT: Innovative Haltung der Schule anhand von Schulversuchen

Als weiteres Beispielprojekt für die innovative Haltung der Schule nennt SL HAK die Einführung von Russisch in den 70er Jahren. Zu dieser Zeit hatten die Schüler noch keine Wahlmöglichkeit, da der ehemalige Direktor im Alleingang beschloss, dass die 1A Russisch hat, was nun allerdings nicht mehr der Fall ist. (228)

240 – 374 Interkulturelle Bildungsinitiative Schulversuch

Den Schulversuch „interkulturelle Bildungsinitiative“ führte SL HAK mit einem slowakischen Kollegen durch. Man bot für slowakische Jugendliche aus dem Umkreis von Bratislava die Matura an der Handelsakademie an, was zur Mehrsprachigkeit an der Schule führte. Mit dem Schulversuch waren allerdings auch Probleme und Hürden verbunden, da das Ministerium zu Beginn sehr skeptisch war. (291 – 292)

Innovative Haltung des Schulleiters (334-350)

Er betont dass, sie sich etwas trauen (334), da der Schulversuch jedes Jahr neu beantragt werden musste. Mit der Aussage: „ein Unternehmensleiter hat eine hohe Verantwortung nicht nur für das Unternehmen als solches, sondern auch für die Mitarbeiter, net, und braucht manchmal auch entsprechend Mut“ (349-350), wird erneut der wirtschaftliche Blick und die innovative Haltung des Schulleiters auf die Schule deutlich.

387-465

UT: Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung in der Schule

SL HAK erzählt, dass es sein eigener Anspruch ist, dass er nicht Dinge macht, „nur um sie formal zu erledigen“ (409-410), da er meint, dass „wenn man sich nichts traut, dann (.) kommt es auch zu keiner Weiterentwicklung (378). Als Beispiel nennt er die Umsetzung des neuen Gesetzes einer kleineren Prüfungskommission bei der Reifeprüfung, das laut ihm nicht funktionieren kann, da der fachkundige Prüfer des Öfteren vom Staat zugewiesen werden muss. Dem Schulleiter steht es zu, eine Entscheidung zu treffen, wie mit dem „nicht gut durchdachtem“ (423) Gesetz umgegangen werden soll (464-465). Dieser hat die Möglichkeit zu sagen: „ich mache das eben anders“ (408-409).

486-635

OT: Begabungsfördernde Konzepte

486-503

UT: Businessklasse als Begabungs- oder Förderungsmodell

SL HAK nennt beim Stichwort Begabungsförderung die Businessklasse, welche „so eine Art Begabungs- oder Förderungsmodell“ (474-479) ist, wobei er auf die Widerstände im Kollegium und auf die Durchsetzung der Entscheidung auf Führungsebene hinweist. SL HAK erläutert, dass man nicht alle Fragen kann, ob ihnen eine bestimmte Neuerung oder Idee gefällt und diese umsetzbar ist, denn manchmal muss man die Entscheidung einfach treffen und sehen, was passiert. Allerdings geht eine falsche Entscheidung auch zu Lasten aller (485 – 498). Er betont nochmals, dass sie versucht haben „diese Begabungsförderung (...) jetzt mit dieser sogenannten Businessklasse (...) sehr stark (...) umzusetzen.“ (511-512)

503-540

UT: Auswahl von Masterkursen anhand eines Motivationsschreiben

SL HAK erklärt den Vorgang hinter der Wahlfächerwahl und der Reifeprüfungsorganisation und erwähnt das „ökonomische Prinzip“ (532, durch welches man mit minimalem Aufwand das maximale Ergebnis erzielt (522 – 535)

Durch dieses Prinzip werden allerdings laut SL HAK nicht die Begabungen, Interessen, oder eine zukünftige Studienwahl (536-538) gefördert, weshalb die Entscheidung für ein Wahlfach nun mithilfe eines Motivationsschreibens geschehen soll. In diesem werden zwei Präferenzen angegeben und es soll bereits ein Jahr im Vorhinein eingereicht werden. (538-564)

556-656

UT: Masterkurs und Vorbereitung aufs universitäre Leben durch Förderung der Interessen

Er beschreibt den zu wählenden Masterkurs als ein Wahlfach in welchem die Schüler sich in „ihren Interessen mündlich speziell (...) engagieren“ (575-576)

Vorbereitung auf universitäres Leben (583 – 601)

SL HAK spricht in diesem Kontext von der Diplomarbeit und Interessenförderung: „und da wollen wir die Interessen, besondere Begabungen kann man auch dazu sagen, hier so fördern, vielleicht schon ein bisschen die Vorbereitung auch auf das universitäre Leben“ (599-601)

Freitag frei (604 – 635)

Außerdem sollen diese auch aufs Berufsleben vorbereitet werden, weswegen die Businessklassen am Freitag frei haben, um sich optimal auf die Matura vorbereiten zu können. (598-600)

Selbstständigkeit wird gefördert (617-656)

Die Diplomarbeiten werden „vollkommen ausgelagert“ (617), sozusagen als siebtes Maturafach gesehen, weshalb die Schüler ohne Betreuung eines Lehrers auskommen müssen. Außerdem handelt es sich nicht um eine vorwissenschaftliche Arbeit, sondern eine Diplomarbeit mit Zitierregeln und einem Auftraggeber, weswegen der Freitag auch wichtig für Projekttreffen ist. (628-656)

658-848

OT: Begabungsförderung und deren Umsetzung

658-670

UT: Bedeutung von Begabungsförderung

SL HAK erläutert, dass es bei der Businessklasse nicht um ein Hochbegabtenprojekt geht, „Potentiale, die richtigen Potentiale quasi zu fördern,“ (669) Die Potenziale verknüpft er mit den Interessen der SchülerIn: „wenn er halt ja (erm) naturwissenschaftlich sehr interessiert ist“ (669-670)

674-763

UT: Zielumsetzung der Begabungsförderung in der Lehrerschaft

Wenn ein Schüler ein „ein Potential [hat], an dem er weiterarbeiten möchten und eventuell auch überlegt (erm) (erm) und logischerweise, das hängt immer vom vom Lehrer auch ab, net, wie kann ihn der Lehrer so weit motivieren, so.“ (674-676)

WH Vorbereitung aufs universitäre Leben (678-679) siehe (583-601)

Das Ziel soll auch sein, Grundlagen und Einblicke in eine Fachrichtung zu bekommen, um diese möglicherweise im universitären Leben anzustreben.

Modulsystem mit Wahlmöglichkeit (698 – 705)

Die Schule bietet außerdem ein Modulsystem, sozusagen ein „Vorlesungsverzeichnis“ wie auf der Universität an, um SchülerInnen freie Wahlmöglichkeiten zu eröffnen. (622 – 729)

SL HAK meint, dass Veränderungen immer gewisse Verunsicherungen verursachen (735) und gibt als bildliches Beispiel für die Organisation in der Schule einen Zug an, welcher von intrinsisch hochmotivierten Lokomotiven „eingeheizt“ (743) wird, und von 10-15% gebremst wird, wobei er die Kunst darin sieht, dass der Zug weder entgleist noch abkoppelt. (752-763)

769-848

UT: Organisation und Umsetzung im Schulmanagement

SL HAK erläutert die Leitungsstruktur der Schule, die durch ein mittleres Managements, bestehend aus Fachgruppenleitern (25 Leute), und Bereichsleitungen in HAK, HAS und Aufbaulehrgang, unterstützt wird.

SL HAK spricht über „Change Management“, welches meistens unter Druck, und durch die Auslöser „Wirtschaftsentwicklung“ oder „zurückgehende Umsätze“ (839) entsteht.

Die Schüler bezeichnet er als „Umsatzbringer“, wobei jeder Schüler ihm 1,9 „Werteinheiten“ (843-844) für das Schulbudget bringt. Je weniger Schüler er hat, desto weniger Werteinheiten bekommt die Schule fürs Schulbudget, weswegen es wichtig ist, als „Betriebswirt, die Umsätze nicht nur zu halten, sondern auch [zu] steigern“ (867-868)

847-898

OT: Begabungsfördernde Konzepte (WH)

847-879

UT: Fokus auf Neuerungen und die Schüler

SL HAK meint, die Schule sei dadurch bekannt, dass sich diese Neuigkeiten ausdenkt und auch umsetzt, wobei „im Zentrum (...) immer der Schüler“ (880) steht. Der Fokus wird hierbei „natürlich jetzt in erster Linie auf das Wahlfach, dieses interessenbezogene Fokussieren auf das Bedürfnis des Schülers“ gelegt (890-891). **(siehe auch UT: Besonderes an der Schule)**

884–898	UT: Förderung und Vorbereitung auf die Universität
	<p>SL HAK meint, dass die interessenbezogene Förderung schon in Richtung Universitätsförderung und Vorbereitung geht, da bereits ein Modell angedacht wäre, dass Überlappungen zwischen 5ter Klasse und Universitätsvorlesungen versucht. SL HAK sieht dies bereits als einen nächsten Schritt bzw. eine „Begabungsförderung auf höheren Ebene“ (904)</p>
	OT: Pädagogische Haltung in der Lehrerschaft
906–965	UT: Pädagogische Zugkraft und Spiegelun
	<p>SL HAK merkt an, dass natürlich die Energien zwischen Lehrern und Schülern dazu beitragen, wie man miteinander arbeiten kann. Wenn der Lehrer merkt, dass es sich um eine motivierte und interessierte Gruppe von Schülern handelt, könne man mit dieser natürlich anders arbeiten (922 – 926) und das motiviert natürlich auch einen Lehrer, wenn man merkt „die kann man auch noch weiter zum Brennen bringen“ (962)</p>
947–1089	UT: Eigenständiges Denken fördern
	<p>SL HAK erzählt, dass es viele Möglichkeiten gibt kompetenzorientiert zu lernen. Man überlegt sich andere Wege, als nur aus dem Buch zu lernen, und die Jugendlichen so zu eigenständigem Denken zu erziehen. Das kritische Hinterfragen von gesellschaftlichen Normen und Leistungsmotiven steht im Vordergrund.</p> <p>Es sollen „Themen net nur vom Lehrbiacherl her oder vom Lehrplan, sondern darüber hinaus auch“ (1017-1018) erfasst werden. Die jungen Menschen sollen nicht zu Fachidioten ausgebildet werden, sondern darüber hinaus (1039-1040) und das „Ziel wäre nicht reproduzierbares Wissen abzufragen, sondern tatsächlich eigenständiges Denken, (...) und weitgehend auch selbstbestimmte Lernformen [zu] fördern“. (1066-1071)</p> <p>Seine Vision wäre es, bei der Matura provokante Thesen zu stellen, um die Schüler zu provozieren ihre eigenen Meinungen und Haltungen darzubringen. (1050-1052)</p>
1094-1202	UT: Lehrerzufriedenheit und Widerstände bei Neuerungen
	<p>SL HAK meint, dass es recht schwierig ist, alle zu befriedigen. Er nimmt an, dass Lehrer, die auf Kosten von Neuerungen Stunden einbüßen mussten, sicher nicht so zufrieden sind. Dennoch sagt er, dass Innovationen nicht immer von allen abgesegnet werden können, man müsse als SL auch Entscheidungen treffen, selbst wenn es nicht alle Kollegen gutheißen. Er habe auch viele Widerstände gehabt, als er vor drei Jahren die zentrale Reifeprüfung versuchshalber eingeführt hat.</p>

1212-1278	UT: Zufriedenheit der Schüler mit dem Businessclass-Modell
	SL HAK hat die Rückmeldung bekommen, der Freitag wäre „super, weil sie jetzt Zeit haben für die Diplomarbeiten“ (1257), und dass diese quasi mit dem Masterkurs zufrieden sind. Da es zu keinen Beschwerden gekommen ist, hat er ein gutes „Bauchgefühl“ (1262).
1283-1316	OT: Was noch wichtig wäre
	SL HAK war es wichtig, „überzubringen“ dass er über die Grenzen der Schule hinaus wollte. (Schulversuch Slowakei (1249 – 1251)) Er meint, er müsse sich bestimmt keine Sorgen machen, und dass die neue SL die von ihm aufgebauten Innovationen sicher weiterentwickeln und tragen wird.

5.2. Reflektierende Interpretation mit komparativer AnalyseEinstellung

Durch die reflektierende Interpretation soll der dokumentarische Sinngehalt, der Kern der dokumentarischen Methode, mit Hilfe der Frage nach dem „wie?“ erschlossen werden. Dabei wird versucht, den Orientierungsrahmen der interviewten Personen ausfindig zu machen und es können Bestrebungen als auch Abgrenzungen aus den Äußerungen abgeleitet werden, um auf den Sinngehalt der Aussage schließen zu können (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 289) Dadurch, dass sich der Orientierungsrahmen jedoch erst vor dem Vergleichshorizont anderer Fälle herauskristallisiert (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 15), wird die komparative Analyse, welche die einzelnen Interviews zueinander in Beziehung setzt, um eine mögliche Kongruenz oder Ambivalenz im Rahmen der Umsetzung von Begabungsförderung zu lokalisieren, bereits innerhalb des zweiten Schrittes eingesetzt. Dazu werden die wichtigsten Themen aus dem Interviewmaterial für die Beantwortung der Forschungsfrage zu Themenclustern zusammengeführt und anschließend verglichen. Im Rahmen dieses Kapitels soll ein Einblick in das Verständnis der Begabungsförderung der einzelnen SchulleiterInnen ermöglicht werden, als auch die Maßnahmen, welche zur Umsetzung dieser innerhalb der Schule beitragen sollen. Dieses Begabungsförderungsverständnis soll in weiterer Folge als Grundlage für die Interpretation der SchülerInneninterviews dienen, um die Wahrnehmung der SchülerInnen in Bezug auf die geplanten begabungsfördernden Elemente und deren Umsetzung darzustellen. Damit es zu einer Zuordnung innerhalb der Schulen kommen kann, wird die Bezeichnung der InterviewpartnerInnen mit den vorhandenen Schultypen verknüpft. Die Bezeichnung der InterviewpartnerInnen wird in abgekürzter Form wiedergegeben, wobei für das Interview mit der Schulleitung mit SL, die Schülerinneninterviews mit S und jeweils einer Nummer abgekürzt werden, und zuletzt das Kürzel des jeweiligen Schultyps angehängt wird. Wenn im Rahmen der Interpretation von SchülerInnen gesprochen wird, werden diese mit SuS abgekürzt. Das Verständnis von Begabungsförderung, als auch die Konzepte und Modelle, welche zu der Umsetzung dieser beitragen sollen, werden bewusst nur für jeden Schultyp einzeln vorgestellt und nicht untereinander verglichen, da der Fokus in der vorliegenden Arbeit nicht auf den SchulleiterInnen liegt, sondern auf der Umsetzung von Begabungsförderung auf SchülerInnenebene.

5.2.1. Wiener Handelsakademie (HAK)

Bevor im Detail auf das Begabungsförderungsverständnis und die begabungsfördernden Konzepte der HAK anhand der getätigten Aussagen im Rahmen des Schulleiterinterviews eingegangen wird, soll die Aufzählung von relevanten Ober- (OT) und Unterthemen (UT) im Rahmen des Verständnisses sowie der Umsetzung von Begabungsförderung vorangestellt werden, um einen Überblick über die verschiedenen Themen zu behalten, und nachfolgend einen Vergleich zu den SchülerInneninterviews ziehen zu können. Für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage wird das Interview mit SL HAK herangezogen, da im Interview von SL HAK 2 kein Fokus auf die Umsetzung von Begabungsförderung liegt und SL HAK 2 aufgrund der nur vorübergehenden und neuen Position als Schulleiterin eine mindere Relevanz für die vorliegende Arbeit aufweist als SL HAK 1. Da SL HAK 1 männlich ist, wird innerhalb der empirischen Auswertung bei der Bezugnahme auf diesen absichtlich nicht gegendert.

5.2.2. Schulleiterebene HAK

Strukturelle Rahmenbedingungen und das Besondere an der HAK

Innerhalb des OT: Schulkonzept und Organisation der Schule (SL HAK 1, Z. 168-465) können folgende Unterthesen verortet werden.

168-465	<u>OT: Schulkonzept und Organisation der Schule</u>
168-202	<i>UT: Besonderes an der Schule - Schulversuche</i>
210-374	<i>UT: Innovative Haltung der Schule anhand von Schulversuchen</i>
240-374	<i>Interkulturelle Bildungsinitiative Schulversuch</i>
334-350	<i>Innovative Haltung des Schulleiters</i>
387-465	<i>UT: Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung in der Schule</i>

Dieses übergreifende Thema ist insofern relevant, als es aufzeigt, was die Schule laut SL HAK besonders auszeichnet und welche strukturellen Merkmale und Einstellungen innerhalb der Schule zur Begabungsförderung beitragen. Die Frage, welche sich vor diesem Kontext stellt, wäre, ob das Besondere an der Schule nicht nur Maßnahmen darstellt, die generell von jeder Schule verlangt werden und somit zu den gesetzlich verankerten Aufgaben einer Schule gehören. Obwohl in der vorliegenden Arbeit vom Begabungsverständnis der SchulleiterInnen ausgegangen wird, wird in der Auswertung kritisch zu prüfen sein, inwiefern dieses Verständnis mit dem im Projekt in Diskussion stehenden zu vereinbaren ist. SL HAK berichtet, dass das Besondere an der Schule die Innovationsfreudigkeit der Schule darstellt, was sich darin zeigt, dass die Schule mit einem neuen Produkt als erstes „am Markt“ sein sollte. Als Beispiel wird die Zentralmatura angeführt, welche bereits drei Jahre im Rahmen eines Schulversuchs an der Schule durchgeführt wurde, bevor diese 2015 verpflichtend eingeführt wurde (vgl. SL HAK 1, Z. 168-199). Dabei verwendet SL HAK wirtschaftliche Termini, indem er die Schule als ein Unternehmen beschreibt, welches nur einen Konkurrenzvorteil hat, wenn diese als erstes etwas Neues auf den Markt bringt (vgl. SL HAK 1, Z. 171 – 174). Als das aktuellste „Produkt“ der Schule erwähnt er die „Businessklasse, wo wir auch ein Alleinstellungsmerkmal haben“ (ebd.) Durch seine Wortwahl reduziert SL HAK die Institution Schule auf Rahmenbedingungen des Marktes. Die verschiedenen Wahlmöglichkeiten sowie der Schwerpunkt Begabungsförderung werden als Produkte angesehen, welche das Unternehmen Schule für die „Umsatzbringer“ (SL HAK 1, Z. 842), nämlich die SchülerInnen, attraktiv machen sollen. Dadurch kann geschlussfolgert werden, dass Schulentwicklung und somit auch der Schwerpunkt Begabungsförderung als ein notwendiger Prozess gesehen werden, welche zu einer Umsatzsteigerung beitragen sollen, d.h. dass Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern das Angebot der Schule so attraktiv finden, dass die Anmeldezahlen erfreulich hoch bleiben.

Als weitere Beispielprojekte für die innovative Haltung der Schule nennt SL HAK die Einführung von Russisch als Fremdsprache bereits in den 70er Jahren (vgl. SL HAK 1, Z. 228 – 231) und den Schulversuch „interkulturelle Bildungsinitiative“, welcher slowakischen Jugendlichen aus dem Umkreis von Bratislava die Matura an der Handelsakademie ermöglichte, was zur Mehrsprachigkeit der Schülerpopulation an der Schule führte (vgl. SL HAK 1, Z. 291 – 292). In diesem Kontext betont SL HAK, dass

sich die Schule etwas getraut hat und es dafür auch einer innovativen Haltung des Schulleiters bedarf (vgl. SL HAK 1, Z. 334-348), denn „ein Unternehmensleiter hat eine hohe Verantwortung nicht nur für das Unternehmen als solches, sondern auch für die Mitarbeiter, net, und braucht manchmal auch entsprechend Mut“ (SL HAK 1, Z. 349-350). Der Anspruch des SL HAK dahinter ist, dass er nicht Dinge macht, „nur um sie formal zu erledigen“ (SL HAK 1, Z. 409-410), da er meint, dass „wenn man sich nichts traut, dann (.) kommt es auch zu keiner Weiterentwicklung“ (SL HAK 1, Z. 378). In der Rede von der Schule als Unternehmen und der Schulleitung als Unternehmensleiter wird erneut der wirtschaftliche Blick auf die innovative Haltung der Schule deutlich, indem SL HAK die Innovationen nur im Rahmen der Qualitätsverbesserung und Weiterentwicklung der Schule verortet (vgl. SL HAK 1, Z. 388-391), und kein Bezug zu den SchülerInnen hergestellt wird.

Verständnis, Konzepte und Umsetzung von Begabungsförderung in der HAK

Unter dem OT: Begabungsfördernde Konzepte (SL HAK 1, Z. 486-635/848-898), welches vom SL HAK zweimal aufgegriffen wird, beschreibt dieser die konkreten Programme und Modelle, welche er als begabungsfördernd betrachtet. Ergänzend zu den begabungsfördernden Konzepten, wären ebenfalls die UT *Eigenständiges Denken fördern* (SL HAK 1, Z. 947–1089) und *Zufriedenheit der Schüler mit dem Businessclass-Modell* (SL HAK 1, Z. 1212-1278) zu nennen. Schlussendlich thematisiert SL HAK in der OT: Begabungsförderung und deren Umsetzung (SL HAK 1, Z. 642-848) die konkrete Umsetzung der begabungsfördernden Konzepte an der Schule.

486-635/848-898	<u>OT: Begabungsfördernde Konzepte</u>
486-503	<i>UT: Businessklasse als Begabungs- oder Förderungsmodell</i>
503-540	<i>UT: Auswahl von Masterkursen anhand eines Motivationsschreiben</i>
556-656	<i>UT: Masterkurs und Vorbereitung aufs universitäre Leben durch Förderung der Interessen</i>
583–601 604–635 617-656	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vorbereitung auf universitäres Leben</i> • <i>Freitag frei</i> • <i>Selbstständigkeit wird gefördert</i>
847-879	<i>UT: Fokus auf Neuerungen und die Schüler</i>

	Ergänzend
947–1089	<i>UT: Eigenständiges Denken fördern</i>
1212-1278	<i>UT: Zufriedenheit der Schüler mit dem Businessclass-Modell</i>
642-848	OT: Begabungsförderung und deren Umsetzung
642-658	<i>UT: Bedeutung von Begabungsförderung</i>
674-763 698–705	<i>UT: Zielumsetzung der Begabungsförderung in der Lehrerschaft Modulsystem mit Wahlmöglichkeit</i>
769–848	<i>UT: Organisation und Umsetzung im Schulmanagement</i>

Die Businessklasse und die Masterkurse innerhalb dieser, welche durch ein Motivationsschreiben gewählt werden müssen, tragen laut SL HAK zur Förderung der Interessen und der Eigenständigkeit der SchülerInnen bei, und bereiten auf das universitäre Leben oder auch auf das Berufsleben vor (vgl. SL HAK 1, Z. 615-616). Durch die Einführung des Motivationsschreibens will SL HAK dem „alten ökonomischen Prinzip“ (SL HAK 1, Z. 518) des minimalen Aufwands entgegenwirken, da sonst „auch nicht die Begabungen, Interessen oder vielleicht auch das was ich nach der Schulausbildung vielleicht an den Universitäten einmal weiterstudieren möchte (...)“ (SL HAK 1, Z. 550-525) gefördert werden.

Die Selbstständigkeit der SchülerInnen wird dadurch unterstützt, dass diese an Freitagen jeweils für eigenständiges Arbeiten an ihren Diplomarbeiten freigestellt werden und somit nur an vier Tagen der Woche regulärer Unterricht stattfindet (vgl. SL HAK 1, Z. 617-618), was sich laut SL HAK als sehr positiv herausgestellt hat (vgl. SL HAK 1, Z. 622). SL HAK spricht außerdem im Rahmen der Diplomarbeit von Interessens- und Begabungsförderung: „und da wollen wir die Interessen, besondere Begabungen kann man auch dazu sagen, hier so fördern, vielleicht schon ein bisschen die Vorbereitung auch auf das universitäre Leben“ (L HAK 1, Z. 599-601). Interessant ist hier schon einmal, dass SL HAK „besondere Begabungen“ mit Interessen gleichsetzt, die dann – so könnte man den Gedankengang weiterspinnen – zu einer vermehrten Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema oder Gegenstand führen. Dies ist ein Konzept, das an zentrale Aussagen des im vorigen Abschnitt diskutierten Expertise-Ansatzes erinnert. Das Ziel soll lt. SL HAK sein, Grundlagen und Einblicke in eine den Schüler oder die Schülerin interessierende Fachrichtung zu bekommen, um diese möglicherweise im universitären Leben anzustreben (vgl. SL HAK 1, Z. 656-657). Dabei

sieht er die Förderung in Richtung universitärer Ausbildung als Begabungsförderung und es scheint ihm ein Anliegen zu sein, die Schule noch weiter in Richtung Universität zu öffnen (vgl. dazu auch Michl 2016, S. 58), da er eine Überlappung zwischen Universität und der Businessklasse plant: „Das geht dann schon so ein bissl in die Begabungsförderung, bissl auf einer höheren Ebene (...)“ (SL HAK 1, Z. 904). Im späteren Interviewverlauf erläutert er im Kontext der Neuheiten an der Schule, dass die SchülerInnen immer im Zentrum stehen (vgl. SL HAK 1, Z. 850) und der Fokus „natürlich jetzt in erster Linie (...) auf das Wahlfach, dieses interessenbezogene Fokussieren auf das Bedürfnis des Schülers“ gelegt wird (SL HAK 1, Z. 884-889) – einmal mehr also ein Verständnis von Begabungsförderung, das auf dem Aufgreifen von Interessen beruht. Dabei betont er nochmals, dass die interessenbezogene Förderung schon in Richtung Vorbereitung auf ein Studium geht, da bereits ein Modell angedacht wäre, das Überlappungen zwischen fünfter (d.h. Abschluss-) Klasse und Universitätsvorlesungen versucht (vgl. SL HAK 1, Z. 890-896).

Das Anliegen des SL HAK ist es, die Jugendlichen so zum eigenständigen Denken zu verhelfen. Das kritische Hinterfragen von gesellschaftlichen Normen und Leistungsmotiven steht für ihn hierbei im Vordergrund. Es sollen „Themen net nur vom Lehrbiacherl [Dialektform für Lehrbuch] her oder vom Lehrplan, sondern darüber hinaus auch“ (SL HAK 1, Z. 1056-1057) erfasst werden. Die jungen Menschen sollen nicht zu „Fachidioten“ ausgebildet werden, sondern darüber hinaus (vgl. SL HAK 1, Z. 1077-1082) und das „Ziel wäre nicht reproduzierbares Wissen abzufragen, sondern tatsächlich eigenständiges Denken, (...) und weitgehend auch selbstbestimmte Lernformen [zu] fördern“ (SL HAK 1, Z. 1106-1111). Seine Vision wäre es, bei der Matura provokante Thesen zu stellen, um die Schüler zu provozieren, ihre eigenen Meinungen und Haltungen darzubringen (vgl. SL HAK 1, Z. 1050-1052).

Auf die Frage nach dem Verständnis von Begabungsförderung, gibt SL HAK 1 an, es ginge in der Begabungsförderung nicht um Hochbegabung, sondern um Begabungen und „Potentiale, also [die] richtigen Potentiale quasi zu fördern“ (SL HAK 1, Z. 648). Interessant an dieser Aussage ist die Konstellation der „richtigen“ Potentiale, was darauf deuten könnte, dass es für den Interviewpartner auch „falsche“ Potentiale gibt, welche nicht gefördert werden sollten. Somit könnte davon ausgegangen werden, dass SL HAK bereits eine konkrete Vorstellung von den Potentialen hat, die im Rahmen der

Begabungsförderung berücksichtigt werden sollten, was jedoch dem Kinderrecht widersprechen würde, welches besagt, dass „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung“ (KRK, Vereinte Nationen 1989, Artikel 29) gebracht werden sollen. Wenn es bereits zu einer Etikettierung von „richtigen“ und „falschen“ Potentialen kommt, werden durch die an der Schule betriebene Begabungsförderung nicht die SchülerInnen in den Mittelpunkt gestellt, sondern das Interesse des Schulleiters und das vorteilhafte Ergebnis. Dies kann mit der leistungsorientierten Einstellung des SL HAK in Verbindung gebracht werden, welcher die SchülerInnen als „Umsatzbringer“ bezeichnet, wobei ihm jeder Schüler 1,9 „Werteinheiten“ (SL HAK 1, Z. 843-844) für das Schulbudget bringt. Je weniger SchülerInnen er hat, desto weniger Werteinheiten bekommt die Schule fürs Schulbudget, weswegen es wichtig ist, als „Betriebswirt, die Umsätze nicht nur zu halten, sondern auch [zu] steigern“ (SL HAK 1, Z. 867-868). Ebenso kann auf Basis der ökonomischen Orientierung des Schulleiters vermutet werden, dass die „richtigen“ Potentiale diejenigen sind, die gesellschaftlich und wirtschaftlich gut nutzbar sind, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, die am „Markt“ gut brauchbar sind.

Es erweckt somit den Anschein, als würde Begabungsförderung für SL HAK unter anderem ein Produkt zur Umsatzsteigerung sowohl für die Schule, jedoch auch für den einzelnen Schüler bzw. die einzelnen Schülerinnen darstellen, durch welches sich die Schule von der Konkurrenz abhebt und auch die SchülerInnen im gesellschaftlichen Wettbewerb bestehen können (vgl. SL HAK 1, Z. 172). Dies zeigt sich durch die Ambivalenz, dass dieser die Businessklasse, welche im fünften Jahrgang angeboten wird, einerseits als eine Art Begabungs- oder Förderungsmodell (vgl. SL HAK 1, Z. 474-479) sieht, andererseits auch als besonderes Produkt bezeichnet, durch welches die Schule ein Alleinstellungsmerkmal besitzt und sich von der Konkurrenz abhebt (vgl. SL HAK 1, Z. 173 – 174). Im Interview gibt SL HAK zum Stichwort Begabungsförderung unter anderem folgende Antwort: „Und (erm) diese Begabungsförderung (erm) glaube ich (erm) haben wir jetzt mit dieser sogenannten Businessklasse“ (SL HAK 1, Z. 512 – 513). Durch das Wort „diese“ erscheint die Begriffsbezeichnung Begabungsförderung fremd und eher unpassend gewählt zu sein, vor allem da der Schulleiter mehr auf strukturelle Rahmenbedingen hinweist, als auf das Eingehen und Fördern von Potentialen der SchülerInnen. Dies wird auch in der Umsetzung der Begabungsförderung auf LehrerInnenebene deutlich, indem SL HAK zwar meint, dass

die Förderung des Potentials der SchülerInnen vom Lehrer abhängt und wie dieser die SchülerInnen motivieren kann (SL HAK 1, Z. 674 -679), gleichzeitig jedoch sagt SL, dass der „Mehrwert muss ja bei beiden liegen“ (SL HAK, Z. 938), womit latent hervorkommt, dass LehrerInnen anders mit „interessierten SchülerInnen“ arbeiten, als mit nicht so engagierten SchülerInnen: „Dann kann man mit dieser Schülergruppe natürlich anders arbeiten. (...) Und das motiviert sicherlich einen Lehrer“ (SL HAK, Z. 957-962) Obwohl die gegenseitige Motivation von LehrerInnen- und SchülerInnenseite, zu einer verstärkten Förderung von Interessen und Potentialen führen kann, ist diese Passage insofern aussagekräftig, als es somit nur zu einer Begabungsförderung von bestimmten, nämlich den „interessierten“ SchülerInnen kommen könnte. Deswegen macht es den Anschein als würde SL HAK die Umsetzung von Begabungsförderung von der Mitwirkung und dem Interesse der SchülerInnen im Unterricht abhängig machen. Betrachtet man Begabungsförderung jedoch unter der Perspektive der Kinderrechte bzw. als Kinderrecht so wäre diese jedem Schüler und jeder Schülerin verfügbar zu machen und dürfte an keine Bedingungen gebunden sein.

5.2.3. Wahrnehmung der Begabungsförderung auf der SchülerInnenebene

Ein relevantes Oberthema im SchülerInneninterview 1, in welchem es um die strukturellen Rahmenbedingungen und Konzepte der Begabungsförderung geht, ist „Besondere Stärken der Schule“ (S HAK 1, Z. 88-155). Das gleiche Thema (S HAK 2, Z. 84-159) ist auch im SchülerInneninterview 2 vertreten, wobei in diesem andere Unterthemen angesprochen werden. Von der SchülerInnengruppe 1 wird nachfolgend das Oberthema Begabungsförderung (S HAK 1, Z. 162- 234) explizit angesprochen, wobei die SchülerInnengruppe 2 in verschiedenen OT auf die Begabungsförderung und deren Umsetzung zu sprechen kommt. Um eine bessere Vergleichbarkeit der Themen in den zwei Interviews zu gewährleisten, werden sie vorerst in einer gemeinsamen Tabelle dargestellt, um danach die Inhalte zu reflektieren und einer komparativen Analyse zu unterziehen.

Oberthema	Zeilen	SuS 1 HAK	Zeilen	SuS 2 HAK
Besondere Stärken der Schule	88-99	<i>UT: Eigenverantwortung ermöglicht durch LehrerInnen</i>	84-99	<i>UT: Umgang mit kultureller Diversität</i>
	91-155	<i>UT: Praxisbezug durch Junior Company</i>	104-138	<i>UT: Rücksichtnahme auf Schülerinnen</i>
			140- 159	<i>UT: Schulversuche</i>
Begabungsförderung	162-178	<i>UT: Angebote zu Persönlichkeitsentwicklung</i>	474- 505	OT: Junior Company
	183-204	<i>UT: Peer Learning</i>	656-682	<i>UT: Angebote an der Schule</i>
	208-234	<i>UT: Steigerung des Selbstbewusstseins</i>	614-645	<i>UT: Freitags frei</i>
			730- 793	<i>UT: Persönliche Interessen in der Freizeit</i>
Leistungsbeurteilung	417- 457	<i>UT: Peer Learning/Buddy-System</i>		

Es wird von den SuS [SchülerInnen] 1 geschätzt, dass „die Lehrer eher mit uns arbeiten, statt, dass sie sich einfach vorne hinstellen und irgendwas reden (...) sie wollen uns irgendwie animieren, dass wir selber daran arbeiten und selber auch ein bisschen Wissen erwerben wollen“ (S HAK 1, Z. 88-90). Die SuS schätzen es, dass sie Eigenverantwortung von den LehrerInnen innerhalb der Junior Companies bekommen, und die Möglichkeit haben ihr Theoriewissen – allerdings ist nur von „ein bisschen Wissen“ die Rede – in die Praxis umzusetzen: „Wir können etwas damit machen“ (S HAK 1, Z. 93-94). Innerhalb dieses UT ist die Formulierung „die Lehrer eher mit uns arbeiten“ (S HAK 1, Z. 88) insofern sehr interessant, da dadurch eigentlich keine klare Aussage durch die SuS getroffen wird. Es wird nicht gesagt, dass die LehrerInnen mit den SchülerInnen arbeiten, sondern, dass die Zusammenarbeit „eher“ stattfindet. Vor diesem Verständnis wäre zu vermuten, dass die SuS bereits des Öfteren Situationen erleben, in welchen LehrerInnen nicht „mit“ ihnen arbeiten, sondern konventionellen Frontalunterricht anbieten. Dies kann sich zwar auch auf Schulerfahrungen außerhalb ihrer aktuellen Schule beziehen, Unterrichtsbeobachtungen zeigen aber, dass es auch in dieser Schule Unterrichtsstunden gibt, in denen die Lehrkräfte am Lehrertisch sitzend die gesamte Unterrichtsstunde hindurch vortragen.

Der Praxisbezug wird durch Projekte und die Junior Companies, sogenannte Übungsfirmen, getragen, welche die SchülerInnen 1 auf das Berufsleben vorbereiten. In der Klasse gibt es zwei Junior Companies, welche sich gemeinsam ein Produkt überlegen, das sie verkaufen können, wobei diese „wie [eine] echte kleine Firma“ (S HAK 1, Z. 145) mit verschiedenen Abteilungen aufgebaut sind (vgl. S HAK 1, Z. 131-149). Die SchülerInnen beschreiben diese Vorbereitung „wie es im echten Leben so ist in echten Firmen“ (S HAK 1, Z. 153) als „riesigen Vorteil“ (S HAK 1, Z. 154). Die Junior Company (S HAK 2, Z. 474- 505) wird auf Nachfrage der Interviewerin von den SuS 2 im späteren Verlauf des Interviews angesprochen. Auch diese sprechen von der Anwendung der Theorie in der Praxis, wie auch vom Hineinschnuppern in die Wirtschaft. Als vorteilhaft wird auch die Eigenverantwortung genannt: „es ist sehr viel Eigenverantwortung, aber wir haben ja immer noch sozusagen als Rückgrat unsere Coaches“ (S HAK 2, Z. 492-493). Anzumerken ist hierbei, dass die Initiative hier von der Interviewerin ausgeht und die SuS nur gezielt auf die Fragen antworten. Im Vergleich zu den SuS 1 wird nur von sehr viel Eigenverantwortung gesprochen, was zu Vermutung führen könnte, dass die SuS vermehrt mit ihren Companies alleine gelassen werden. Dies wird jedoch durch die Stütze der Coaches relativiert. Die SuS 2 schätzen außerdem an der Schule, dass sie mit den in der Klasse vertretenen, verschiedenen Nationen der Schülerinnen gut zurechtkommen und dass auch die SuS untereinander gut auskommen: „die also, die (..) Schüler, die hier in die Schule gehen, kommen eigentlich gut miteinander zurecht“ (S HAK 2, Z. 85 -86). Als einen weiteren Punkt für das Besondere an der Schule wird die Rücksicht auf Schülerinnen gesehen, die nicht so erfolgreich sind. Dies wird durch die Möglichkeit nachzufragen und sich untereinander austauschen zu können begründet. Die Lehrer wollen laut den Sus 2, "dass wir es wirklich verstehen"(S HAK 2, Z. 115), "dass wir es dann auch können" (S HAK 2, Z. 121), und fragen nach, bieten gemeinsames Üben an und „investieren sehr viel Zeit“(S HAK 2, Z. 128) dafür, auch wenn sie mit dem Stoff nicht weiter kommen: „Stoff wird [nicht] durchgepaukt, sondern es wird versucht (...), dass es alle verstehen“(S HAK 2, Z. 131-134). Zuletzt werden die Schulversuche genannt, welche zeigen, dass „die Schule immer (...) besser werden möchte“ (S HAK 2, Z. 144-145). Als Beispiel wird der Schulversuch Ethik genannt, wo man alle Religionen kennen lernt. Im Rahmen des Oberthemas Begabungsförderung wird das Fach „Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenzen“ erwähnt. In diesem wird „über

Kommunikation gelernt und wie man miteinander umgeht“ (S HAK 1 167-168). Als weiteres Projekt wird von den SuS 1 das „Peer Learning“⁵ genannt: „man lernt dort einfach, wie man mit Menschen umgeht, was man von Menschen erwarten kann, wie man mit ihnen redet, (..) wie man auf Gefühle umgehen kann und wie man seine eigenen Gefühle zum Ausdruck bringt“ (S HAK 1, Z. 171-173). Das Konzept des Peer Learnings wird von der SchülerInnengruppe 1 mehrmals wiederholt und als sehr positiv dargestellt: „Ich find' das einfach toll, weil vorher hätt' ich nie gedacht, dass ich in diese Richtung geh' und jetzt kann ich mir mein Leben ohne dem nicht mehr vorstellen“ (S HAK 1, Z.176-177). Es wird außerdem von den Schülerinnen als „(..) eine große Chance, dass ich den anderen auch was beibringen kann und dabei selber für die Matura lerne“ (S HAK 1, Z.189-190) gesehen.

Als nächsten Punkt gibt die SchülerInnengruppe 1 an, dass ihnen Präsentationen, Referate, Projekte geholfen haben ihr Schüchternheit zu überwinden und Selbstbewusstsein zu gewinnen: „es hat mir sehr geholfen und bis zur Fünften werd' ich dann komplett selbstbewusst sein“ (S HAK 1, Z. 201-211). Auffallend bei den erwähnten Punkten ist, dass zwar auf die Persönlichkeit der SchülerInnen im Rahmen der begabungsfördernden Maßnahmen eingegangen wird, indem soziale Kompetenzen entwickelt werden, gelernt wird wie man Gefühle zum Ausdruck bringen kann und wie es zu einem selbstbewussten Auftreten kommt, diese jedoch aufgrund der wirtschaftlichen Einbettung als Grundkompetenzen für den Berufsmarkt gesehen werden können. Auch das Peer Learning scheint darauf ausgerichtet zu sein, dass die SchülerInnen den Schulstoff festigen können und zusätzlich MitschülerInnen beibringen. Die Orientierung scheint so auf den größtmöglichen Profit ausgelegt zu sein, was sich in der bereits zitierten Aussage spiegelt, in welcher die SchülerInnen davon sprechen, dass sie den anderen etwas beibringen und nebenbei auch für die Matura etwas lernen können. Obwohl der Leitsatz „Lernen durchs Lehren“ als ein sinnvolles Konzept erscheint, wird dabei nicht auf die Potentiale und Interessen der SchülerInnen eingegangen, sondern eine Möglichkeit geboten, sich im Rahmen der Schule sozial zu engagieren und Kontakte zu anderen Klassen zu knüpfen.

⁵ Peer Learning ist ein Zusatzprojekt in der Schule, welches als eine Hilfestellung innerhalb der SuS gesehen wird. Dabei helfen die SuS aus den oberen Klassen den SuS in den ersten Klassen mit Herausforderungen und geben dabei auch Nachhilfe in den unterrichteten Fächern. Zusätzlich gibt es auch die Peer Mediation, welche als Konfliktmanagement unter den SuS gesehen wird (vgl. S1 HAK, Z. 169-170).

Interessanterweise wird das von den SuS 1 sehr gelobte Peer Learning Projekt von den SuS 2 nicht mit einem Wort innerhalb des ganzen Interviews erwähnt, was darauf schließen lässt, dass das Projekt nicht für alle SchülerInnen der Schule eine „große Chance“ darstellt. Zuletzt wird das Peer Learning nochmals von den SuS 1 im OT: Umgang mit Schwierigkeiten (S HAK 1, Z. 417-624) aufgegriffen, wobei dieses als Hilfe zur Selbsthilfe aus persönlichen Krisen oder Konflikten in Klassen beschrieben wird: „(...) also eigentlich ist es an dieser Schule so, dass man natürlich mit den Lehrern reden kann, aber hauptsächlich sind es die Schüler, die einander helfen und einander unterstützen“ (S HAK 1, Z. 422-423). Die Formulierung, dass sich hauptsächlich die Schüler untereinander helfen und sich unterstützen, lässt darauf schließen, dass die LehrerInnen die SuS bei ihren Problemen jenseits des Unterrichts weniger oft unterstützen.

Die SuS 2 scheinen im Allgemeinen nicht ganz mit dem Angebot der Schule zufrieden zu sein, wie die SuS 1, sondern vermissen kreative, künstlerische Angebote wie Bildnerische Erziehung, Werken und Musik. Eine der beiden SchülerInnen gibt an „das sozusagen eher dann eben am Nachmittag“ (S HAK 2, Z. 666-667) außerhalb der Schule zu machen: „Klavier, Geige und (ich) lese viel, tanzen, Tischtennis, Tennis“ (S HAK 2, Z. 667-668), „aber andere machen es halt nicht und dann (...) ja“ (S HAK 2, Z. 672). Eine Schülerin erwähnt im Gegenzug, dass sie ihrem Hobby „Sprachen lernen“ an der Schule nachgehen kann. Die SchülerInnen stimmen überein, dass sie nicht viel Freizeit haben - vor allem aufgrund der Aufgaben in der Junior Company und der laufenden Lernzielkontrollen. Eine bezeichnet es als „positiven Stress (...) belastend (...) aber trotzdem interessant“ (S HAK 2, Z. 716-717). Drei Schülerinnen geben an, dass sie „wegen Zeitdruck“ (S HAK 2, Z. 749) Freizeitbeschäftigungen, die sie z.T. über 8/9 Jahre gemacht haben aufhören mussten: Tanzen, Tennis, Volleyball - „entweder das oder Schule und Schule ist mir halt wichtiger“ (S HAK 2, Z. 744). „(...) teilweise kommt schon die Familie auch ein bisschen zu kurz“ (S HAK 2, Z. 790). Eine Schülerin meint hingegen, dass sie aufgrund ihrer Einteilung das meiste freizeitmäßig unterbringt - „mich körperlich betätigt oder irgendwas, was mir halt Spaß macht“ (S HAK 2, Z. 787-788).

Ein letztes interessantes Thema, welches die SuS 2 im Rahmen von Veränderungen an der Schule ansprechen ist der freie Freitag in der Masterklasse. Sie nennen Nachteile, die es für sie hat, wenn in der 5. Klasse am Freitag kein Unterricht stattfindet:

komprimierter Unterricht von Mo-Do 18 Uhr, weniger Freizeit, das Schreiben der Projektarbeit erfolgt am Freitag zu Hause alleine ohne unterstützende Lehrer. „(...) früher war's halt so, dass die Lehrer halt geholfen haben“ (S HAK 2, Z. 628).

„Also man hat bis sechs Schule und dafür am Freitag frei und das ist- das gibt meiner Meinung nach wenig Sinn. Es ist besser, dass man halt unter der Woche halt zum Beispiel bis drei, vier und dafür hat man halt mehr Freizeit, und so auch für die Schule generell zu machen“ (S HAK 2, Z. 619-621). Die SchülerInnen erzählen von Lehrern, welche am Freitag einen Test ansetzen, was für die SchülerInnen bedeutet, dass sie trotzdem in die Schule kommen müssen, und dadurch sehen sie auch „wirklich- keinen Grund, Freitag frei zu haben, wenn der Schüler manchmal hingehen muss. Könnte man ja gleich Unterricht haben.“(S HAK 2, Z. 642-643) Im Vergleich schlagen die SuS 1, bei der Frage nach gewünschten Veränderungen in der Schule, vor, die Lernzielkontrollen auf drei pro Woche zu beschränken - auch die Präsentationen. Außerdem sollte man sich Fächer innerhalb eines Zweiges nach Interesse aussuchen können, mehr Wahlmöglichkeiten haben, Schwerpunkte setzen können. Eine Schülerin erwähnt das große Angebot an Freifächern wie Theater oder Sprachen. Als weiterer Änderungswunsch werden komplizierte Erklärungen in Mathematik genannt. Wenn es mir „(...) dann eine Schülerin (...) erklärt, dann versteh' ich's auch“ (S HAK 2, Z. 1000-1001). Durch diese Aussagen lässt sich darauf schließen, dass sehr viel von den SchülerInnen verlangt wird an der HAK, und dass sie mit einigen „begabungsfördernden“ Konzepten auch nicht ganz einverstanden sind bzw. diese im Grunde genau gegenläufig zur Vorstellung der Schulleitung (Förderung von Interessen) erlebt werden. Dabei kann auch auf die ökonomische Orientierungslogik der Beteiligten hingewiesen werden. Im Mittelpunkt steht die Verwertbarkeit des in der Schule vermittelten Wissens und Könnens, wodurch die Interessen der SuS HAK in den Hintergrund treten müssen, da fast die gesamte Zeit der Schule gewidmet wird. Diese Logik der Verwertbarkeit drückt sich ganz besonders drastisch durch folgende Passage aus: „Ja halt (..) man wird sozusagen keine Putzfrau“ (S HAK 1, Z. 20).

Wie die Wahrnehmungen der SuS im Vergleich zu den Aussagen des Schulleiters betreffend der Begabungsförderung und der begabungsfördernden Konzepte aussieht, wird im Detail im nächsten Themencluster behandelt.

5.2.4. Wiener Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)

In diesem Kapitel soll wieder die Aufzählung von relevanten Ober- (OT) und Unterthemen (UT) im Rahmen des Verständnisses und der Umsetzung von Begabungsförderung vorangestellt werden. Zuerst wird das Schulleiterinterview mit SL AHS und sein Verständnis von Begabungsförderung und den begabungsfördernden Konzepten in der AHS in Themenclustern interpretiert, um nachfolgend wieder auf die Schülerinneninterviews untereinander zu vergleichen und zuletzt auf die Umsetzung zwischen den beiden Ebenen einzugehen. Da SL AHS männlich ist, wird innerhalb der empirischen Auswertung bei der Bezugnahme auf diesen absichtlich nicht gegendert.

5.2.5. Schulleiterebene AHS

Strukturelle Rahmenbedingungen und das Besondere an der AHS

Innerhalb des OT: Schulkonzept und Organisation der Schule (SL AHS, Z. 42-67) können folgende Unterthesen verortet werden.

42-67	OT: Schulkonzept und Organisation der Schule
42-55	<i>UT: Druck durch frühe Selektion</i>
58-67	<i>UT: AHS als Gesamtschule</i>
73-80	<i>UT: Heterogene SchülerInnen-Population</i>
80-115	<i>UT: Individualisierende Unterrichtsmethoden</i>

SL antwortet auf die Frage, wieso er konkret diese Schule gewählt hat, dass er „ein ganz großer Anhänger der Gesamtschule“ (SL AHS, Z. 19) sei. Auf Nachfrage erzählt dieser mehr über seine Beweggründe, nämlich, dass die Selektion in den Schulen viel zu früh stattfindet und diese vor allem für nicht Gute SchülerInnen unvorteilhaft sei. Die frühe Selektion macht laut ihm Druck auf die VolksschullehrerInnen und VolksschülerInnen. Diesbezüglich sieht er die AHS fast wie eine Gesamtschule, da diese das Spektrum von leistungsstark zu leistungsschwach abdeckt. Dies begründet er dadurch, dass „die Schule die Aufgabe hat, allen die Chance zu bieten, eine höhere Bildung, Bildungsgerechtigkeit, ist das ein Thema, eine höhere Bildung zu bieten und deswegen ist diese Schule eine, die sich als Gesamtschule versteht“ (SL AHS, Z. 55 –

58). Dabei erwähnt er, dass Gesamtschulgegner meinen, die Leistungsstarken werden an seiner Schule zu wenig gefördert, doch er meint die Schule ist erfolgreich, weil fast alle SchülerInnen die 8. Schulstufe oberstufenreif abschließen:

„(...) aber auch ganz schwache, erfüllen wir diesen Anspruch und der Erfolg gibt uns schon recht, weil von den nicht AHS-reifen, sprich die mit drei aus der Volksschule kommen sind über 90% nach der vierten Klasse oberstufenreif SL AHS, Z. 64-67)“

Aus seinen Ausführungen wird deutlich, dass er auf das Konzept der Gesamtschule und die Rücksicht auf alle SchülerInnen und dessen Schulabschluss großen Wert legt. An dieser Stelle kritisiert SL das schulpolitische System indem er meint es würde immer nur „von den Guten, die in eine bessere Schule, sprich Gymnasium, sollten [gesprochen] aber niemand spricht von denen, die in die Restschule, Hauptschule, KMS, wie auch immer heißt kommen, und wer dort ist, hat verloren. Das muss man beinhart sagen, also da schaffen's nur ganz wenige nachher den Sprung doch wieder zu einer höheren Bildung“ (SL AHS, Z. 46-48).

Latent kommt es in dieser Passage trotz der Kritik und der Bemühung Klassifizierung entgegenzuwirken, zu einer Zuschreibung, dass den nicht oder weniger „guten“ Kindern ein Bildungsaufstieg erschwert oder verweigert werden würde. Dadurch kommt es zu einer bewussten oder unbewussten Etikettierung in die „guten“ (SL AHS, Z. 46) SchülerInnen und die nicht Guten oder wie dieser später erwähnt die „schwachen“.

Auf Nachfrage geht SL konkreter auf die überdurchschnittliche Heterogenität in der Schülerschaft ein, wobei er diese als eine Herausforderung sieht, welche ein Abgehen vom Frontalunterricht bedingt: „weil der klassische Unterricht (...) das geht heute so nicht mehr“ (SL AHS, Z. 77 –79). Auf die Frage nach dem Besonderen im Hinblick auf die SchülerInnenpopulation antwortet dieser mit der Erklärung, diese sei

„(...) über die Jahre immer heterogener geworden in Wien, weil die Bevölkerung heterogener wird und bei uns ist sie noch um eine Spur heterogener, wobei ich das jetzt nicht als Problem sehe. Es ist eine Herausforderung, eine Herausforderung, die alle Schulen haben“ (SL AHS, Z. 75-77).

Im Kontext der Heterogenität in der Klasse, meint SL, dass der Frontalunterricht auch eine wichtige Rolle spielen kann, wenn er individualisierend ist, und das gelte für alle

Methoden in einer heterogenen Klasse. Dadurch, dass es zwei LehrerInnen in der Klasse gibt, kann individualisierend gearbeitet werden, denn bei „offenen Arbeitsaufträgen können sehr wohl die schwachen gefördert werden als auch die guten gefördert werden“ (SL AHS, Z. 86-87). Dies erklärt er damit, dass zuerst das Wesentliche erklärt werden muss, sodass alle das „Basisniveau“ (SL AHS, Z. 99) verstehen. Dann kann auf Abstrakteres, Komplexeres eingegangen werden, auch wenn nicht mehr alle folgen können. Einerseits sollen sich „die Guten“ nicht langweilen, andererseits „die Schwachen“ nicht überfordert werden. SL führt zur Erläuterung das Beispiel des Stromflusses an. Vor allem mit den Guten, welche er auch als „Freaks“ (SL AHS, Z. 112) bezeichnet, sollte dialogisch verfahren werden, um Fragen etc. zu provozieren. Während man diese z.B. beantwortet, können sich „die Schwachen“ „ein bissl zurücklehnen, geistig ausklinken“ (SL AHS, Z. 111). Dann kann man sich wieder an alle wenden. Damit rechtfertigt er die Verwendung von Frontalunterricht, da man „auch sehr wohl im Frontalunterricht individualisieren, wo sich jeder rauspickt was da ist“ (SL AHS, Z. 114-115).

Dadurch, dass der SL im Interview selbst ständig von den „Guten“ und den „Schwachen“ spricht, nimmt er eine Etikettierung bei den SchülerInnen vor, welche er am Anfang des Interviews an der frühen Selektion kritisiert hat, und kann somit bereits die SchülerInnen in der Entfaltung ihrer Begabungen einschränken. Durch die Zuschreibungen in „gute“ und „schwache“ SchülerInnen, wird das Leistungspotential und die Lernmöglichkeit beschnitten, da man eine grundsätzlich niedrige Erwartungshaltung gegenüber den „schwachen“ SchülerInnen unterstellen kann, was die Ermöglichung eines Lernprozesses erschweren kann. Darüber hinaus kann es im Rahmen von Begabungsförderung nicht als Aufgabe der SchülerInnen gesehen werden, sich „rauszupicken was da ist“ (SL AHS, Z. 115).

Verständnis, Konzepte und Umsetzung von Begabungsförderung in der AHS

Unter dem OT: Begabungsförderung (SL AHS, Z. 154–172) beschreibt SL was dieser als begabungsfördernd betrachtet. Ergänzend zu den begabungsfördernden Konzepten, redet dieser über sein OT: Begabungsverständnis (SL AHS, Z. 329-340) und die OT: Umsetzung der Begabungsförderung (SL AHS, Z. 340-391), welche im Detail nachfolgend erläutert wird.

154–172	<u>OT: Begabungsförderung</u>
154-161	<i>UT: Begabungsförderung ist differenzierter Unterricht</i>
161-172	<i>UT: Aufmerksamkeit auf die Schwachen und Guten</i>
329-340	<u>OT: Begabungsverständnis</u>
329-336	<i>UT: Intuition vs. Wissenschaft</i>
338-340	<i>UT: Jeder hat Talente</i>
340-391	<u>OT: Umsetzung der Begabungsförderung</u>
340-347	<i>UT: Begabungsförderung durch innere und äußere Differenzierung</i>
347-351	<i>UT: Umgang mit Leistungen der SchülerInnen</i>

Unter dem OT: Begabungsförderung (SL AHS, Z. 154–172) nennt SL die Unterthemen „Begabungsförderung ist differenzierter Unterricht“ und „Aufmerksamkeit auf die Schwachen als Herausforderung für die Gesamtschule“.

Dieser versteht den Unterricht an der Schule als sehr differenziert, denn da „wird überall mit sehr viel offenen Arbeiten, mit Schwerpunkttagen, wo die Klassen geteilt, wo sie in kleinen Gruppen- wo die Kinder in kleinen Gruppen arbeiten, wo individuell gearbeitet wird. (erm) Ich glaub' das passiert in der Unterstufe ziemlich gut.“ (SL AHS, Z. 158–160) Im Kontext der Begabungsförderung als differenzierten und wie er angibt somit Individualisierten Unterricht spricht dieser davon, dass man aufpassen muss, dass man sich nicht zu viel auf „sehr arme schwache, sehr förderungsbedürftige Kinder“ (SL AHS, Z. 162–163) konzentriert und die „Guten“ (SL AHS, Z. 164) außer Acht lässt (vgl. SL AHS, Z. 161–165). Als Herausforderung innerhalb dieser „Begabungsförderung“ erzählt SL, dass die LehrerInnen immer wieder erinnert werden müssen, nicht nur die „Schwachen“ (SL AHS, Z. 169) Kinder zu fördern (z.B. durch Einzelbetreuung). Die guten Kinder machen sich aber auch von sich aus bemerkbar und fordern ihre Förderung ein. Generell wissen aber die LL, dass die Gesamtschule nur klappen kann,

wenn alle SuS gefördert werden, und sie „deswegen für alle da sein müssen“ (SL AHS, Z. 171) (vgl. SL AHS, Z. 165-171). Der Anspruch alle SchülerInnen im gleichem Maße zu fördern und für alle da zu sein, scheint zunächst mit der Forderung die Entfaltung von allen Begabungen und Potentialen zu entsprechen. Wenn allerdings die Unterscheidung von den starken und schwachen SchülerInnen hinzugezogen wird, löst sich die Möglichkeit beide Gruppen gleich zu berücksichtigen auf, da es durch diese Zuschreibung zu einer Etikettierung kommt, welche die Gleichbehandlung der SchülerInnen unmöglich macht.

Nachdem der SL als begabungsfördernde Konzepte differenzierten Unterricht mit dem Fokus auf Individualisierung, als auch die Berücksichtigung von „Schwachen und Guten“ in der Gesamtschule nennt, erläutert dieser sein Begabungsverständnis (SL AHS, Z. 329–340), welches er „aus dem Bauch heraus“ (SL AHS, Z. 334) bildet, weswegen er dabei keinen wissenschaftlichen Anspruch hat:

„Für mich ist es so, dass jeder Mensch Talente hat in irgendeiner Form, Talente, Dinge, die er gut kann und das ist für mich eine Begabung und Begabungsförderung heißt auch, ihnen Möglichkeit geben, diese Talente auszuleben.“ (SL AHS, Z. 338–339)

Dieses Begabungsverständnis verknüpft er in seiner Antwort auch gleich mit der Begabungsförderung, welche als eine Art Rechtfertigung angehängt wird:

„ (...) und das passiert eben –wir haben es im Unterricht schon angesprochen –durch die Differenzierung. Das passiert auch über den Unterricht hinaus durch das Angebot von unverbindlichen Übungen. Das passiert in der Oberstufe dadurch, dass die Kinder in der Lage sind, den Zweig zu wählen, der ihrer Begabung entspricht und das funktioniert auch toll.“ (SL AHS, Z. 340-343)

Dabei spricht er wie im vorherigen Oberthema die Differenzierung im Unterricht an, welche erneut als eine Art der Begabungsförderung dargestellt wird. Weiter wird von ihm die Wahl eines Zweiges als begabungsfördernd betrachtet. Mit der Konstellation „und das funktioniert auch toll“ (SL AHS, Z. 343) kommt wieder seine rechtfertigende Haltung

nochmals unterstrichen, mit welcher er versucht davon zu überzeugen, dass an der Schule Begabungsförderung betrieben wird. Obwohl in der Frage durch den Interviewer nach dem Begabungsverständnis gefragt wurde, antwortet SL mit einer Auflistung dessen wie in der Schule Talente und Begabungen im Rahmen der Schule gefördert werden. Dadurch kann vermutet werden, dass dieser versucht die Umsetzung der Begabungsförderung besonders sichtbar zu machen und möglicherweise zu vermitteln, dass die Schule mehr zu bieten hat als andere Schulen und mit ihrem breiten Angebot besonders auf die Begabungen der SchülerInnen eingeht. Interessant ist an seinen Ausführungen, dass dieser primär auf die Rahmenbedingungen und die strukturellen Bedingungen der Schule eingeht, als auf die SchülerInnen und deren Förderung im Unterricht.

Auch seine weitere Ausführung zur Umsetzung der Begabungsförderung (SL AHS, Z. 340-391) kommt sehr rechtfertigend an. Dabei nennt er wieder die innere und äußere Differenzierung, welche bereits in den anderen Oberthemen angegeben wurde. SL meint, dass durch die Differenzierung Talente gefördert werden können, wobei dazu auch extra Angebote notwendig sind. Als ein gelungenes Beispiel von Umsetzung der Begabungsförderung, nennt dieser die Musikmatura:

„Die maturieren dann nämlich in diesen Schwerpunktfächern. Die maturieren in Gesang oder Musiktheater, praktisch auf der Bühne vor der Kommission und wenn man sieht, wie die das machen, mit welcher Begeisterung, dann glaub ich sind wir gut unterwegs, weil Kinder die jetzt Möglichkeiten haben, ihre Begabungen im Unterricht, auch notenrelevant und nicht nur man macht es halt nebenbei mal, sondern als wirkliches Schwerpunktfach auszuleben und dafür, was sie können dann auch geschätzt, benotet, gut benotet, gelobt werden, die tun sich dann auch sicher leichter in Fächern, die ihnen vielleicht jetzt nicht so liegen und wo sie nicht so die Begabung haben zu lernen.“ (SL AHS, Z. 344-351)

Das Talent der SuS wird somit auch dadurch anerkannt, dass sie in ihren Schwerpunktfächern benotet werden, d.h. dafür Wertschätzung und Lob bekommen, wobei ihnen die gewählten Fächer laut SL „auch sicher leichter“ (SL AHS, Z. 350) fallen.

An dieser Stelle kommt wieder latent die Unterteilung in „Starke“ und „Schwache“ heraus, indem der SL darauf hinweist, dass manche SchülerInnen „nicht so die Begabung haben zu lernen“ in Fächern, welche ihnen nicht liegen. Dadurch, dass von vorn hinein angenommen wird, dass manche SchülerInnen in gewissen Fächern keine Begabungen aufweisen, kann es nicht zu einer Entfaltung von Potentialen kommen, wenn grundsätzlich so einer Einstellung und Erwartungshalt an die SchülerInnen herangetragen wird.

5.2.6. Wahrnehmung der Begabungsförderung auf SchülerInnenebene

Die strukturellen Rahmenbedingungen der Begabungsförderung werden gleich wie die Interviews der HAK im Oberthema besondere Stärken der Schule (S AHS 1, Z. 141-236) / (S AHS 2, Z. 116-161) in den SchülerInneninterviews der AHS verortet. Das Oberthema Begabungsförderung wird in den Interviews diesmal nicht direkt angesprochen, denn es wird teilweise nur nach Interessenförderung gefragt. Dennoch können die relevanten Unterthemen innerhalb des Interviews lokalisiert werden, und werden zuerst in einer gemeinsamen Tabelle dargestellt, um danach die Inhalte zu reflektieren und einer komparativen Analyse unterzuziehen.

Oberthema	Zeilen	SuS 1 AHS	Zeilen	SuS 2 AHS
Besondere Stärken der Schule	141-138	<i>UT: Besonderes an der AHS</i>	116-146	<i>UT: Lehrpersonen und SuS</i>
	172-236	<i>UT: Interesse der LehrerInnen an den SchülerInnen</i>	129-161	<i>UT: Freiwillige Angebote am Nachmittag</i>
Begabungsförderung	46-64	<i>UT: Zusätzliche Erklärungen, Förderkurse und Interessenförderung</i>	163-180	<i>UT: Interesse der LL an den SuS und deren Hobbys</i>
	65-80	<i>UT: Lehrerunterstützung bei persönlichen Sachen</i>	217-229	<i>UT: Unterstützung durch LehrerInnen</i>
	84-86	<i>UT: Integration von SchülerInnen</i>	231-255	<i>UT: Angebote bei Lernschwierigkeiten</i>

Die besonderen Stärken der AHS werden durch die SuS 1 sehr unterschiedlich gesehen. Dabei wird die Größe der Schule angeführt, dass die Schule sowohl Neue Mittelschule als auch Allgemeinbildende höhere Schule ist und eine Übergangsstufe

aufweisen kann. Ebenso wird die Möglichkeit zur Bekanntgabe, mit wem man in die Klasse gehen will, als förderliche strukturelle Rahmenbedingung der Schule genannt. Auf der Interaktionsebene wird das Interesse der LehrerInnen an den SuS und die Unterstützung durch die LL erwähnt, als auch der Zusammenhalt der SuS 1 in der Schule (vgl. S AHS 1, Z. 141-168): „Also wie gesagt, dass mit den Lehrern, dass wir Unterstützung haben (S AHS 1, Z. 147) Auf das Interesse der LehrerInnen an den SchülerInnen wird von den SuS nochmals aufgegriffen und in dem nächsten UT (S AHS 1, Z. 172-236) genauer erläutert. Das Interesse der LL wird wie folgt von einem der SuS 1 beschrieben:

„Dass sich die Lehrer auch wirklich für einen einsetzen und interessieren und nicht nur so tun, als ob's einfach nur ein Schüler wäre und ich hab sonst nichts mit dem zu tun.“ (S AHS 1, Z. 172-173)

Als Beispiel für so ein Interesse wird der Klassenvorstand Frau Hofer, welche Mathematik unterrichtet, genannt: „die interessiert sich dafür sehr“ (S AHS 1, Z. 175) und „sorgt dafür, dass jeder in einer guten Position in der Klasse ist“ (ebd., Z. 179). Ein Schüler meint außerdem, dass die LL die SchülerInnen ermutigen, dass

„sie Zusammenhalt haben sollen und so darauf einstellen und das merkt man dann auch manchmal wenn sie zum Beispiel- vor allem in der ersten, also dass ich mich hier oft nicht so gut ausgekannt hab' und dann hab' ich halt auch mal Oberstufenklassler gefragt und die waren dann auch immer sehr hilfsbereit.“ (S AHS 1, Z. 187-190)

Es scheint in der gesamten Schule die Einstellung vermittelt zu werden, dass ein starker Fokus auf den Zusammenhalt und Hilfsbereitschaft gelegt wird. Dabei werden die Interessen und Wünsche der SuS AHS auch mitberücksichtigt, was man zum Beispiel dadurch merkt, dass die SuS beim Eintritt in die Schule bzw. beim Wechsel in einen anderen Schulzweig Wunschzettel mit den Namen der SchülerInnen ausfüllen können, mit denen sie gerne in die Klasse gehen möchten, was ihnen dann das Hineinleben in die Klasse erleichtert. (vgl. S AHS 1, Z. 192-194) Auch die SuS 2 nehmen die Lehrpersonen als „sehr sympathisch“ (S AHS 2, Z. 146) war und

charakterisieren diese als „normalerweise recht entspannt“ (S AHS 2, Z. 132).

„Halt, die Lehrer, die sind sehr nett. Sie helfen dir, also, (...) die Schüler sind auch nett zu uns, halt. Wir sind gegenseitig sehr nett.“ (S AHS 2, Z. 116-117)

Spannend an dieser Passage erscheint der letzte Satz, welcher als eine Art Rechtfertigung interpretiert werden könnte. Es scheint so, als hätten die SuS das Bedürfnis an dieser Stelle loszuwerden, dass in der Schule eine „nette“ Umgangsweise herrscht, wobei das Wort nett auch eine negative Bedeutung haben könnte. Möglicherweise gehört es in der Schule zur Gewohnheit, dass die LehrInnen zu den SuS „nett“ sind, wenn diese im Gegenzug auch ein „nettes“ Benehmen aufweisen.

Als zweites werden von den SuS 2 freiwillige Angebote am Nachmittag (S AHS 2, Z. 129-161) genannt, wobei als positiv die große Auswahl an Sportarten, die von der Schule am Nachmittag angeboten werden und kostenlos sind, betont wird. Außerdem gäbe es auch Förderkurse in den Hauptfächern, die nichts kosten würden und die man nützen kann. Hervorgehoben wird auch, dass am Nachmittag im Unterschied zu Gymnasien kaum Unterricht stattfindet. Insgesamt wird von einem „tollen Programm“ (S AHS 2, Z. 150) gesprochen:

„Also ich find', es ist auch relativ cool mit der ganzen Auswahl von Nachmittagssportarten oder so, was man hier machen kann. Ich mach' ich mach' zwar jetzt direkt hier nichts, aber ich hab' schon ein paar Sachen halt, hab ich mal war mal dabei und so und ich find' das auch recht cool, weil es gibt wirklich viel.“ (S AHS 2, Z. 129-131)

Die Förderangebote werden von den SuS 1 zwar nicht innerhalb dieses Oberthemas erwähnt, kommen jedoch gleich am Anfang des OT Begabungsförderung (S AHS 1, Z. 46-86) vor. Einige SuS sagen, dass sie sich in der Schule gut unterstützt fühlen. Sie begründen dies dadurch, dass sie gute Erklärungen im Unterricht bekommen, die LL ein offenes Ohr für ihre Interessen haben („das wird auch echt gefördert“ (S AHS 1, Z. 53), und dass es ein gutes Angebot an Förderkursen gibt:

„OK (erm) ich fühl mich sehr unterstützt und weil man wird sehr (..) (erm) also zum Beispiel, wenn man jetzt etwas falsch hat, wird einem das sehr schnell wieder gut erklärt.“ (S AHS 1, Z. 46-47)

Obwohl die Ausführung der S 1 darauf schließen lässt, dass es zu einer Individualisierung im Unterricht kommt, da diese R angibt, dass man bei Beispielen unterstützt wird, wenn man etwas falsch gemacht hat und es „schnell“ wieder gut erklärt wird, erscheint diese Antwort bei der Frage nach der Begabungsförderung an der Schule doch etwas irritierend. Anstatt, dass von Potentialen und Begabungen gesprochen wird, liegt der Fokus darauf, dass man „etwas falsch hat“ und dass dies wieder „schnell“ erklärt wird. Dabei handelt es sich nicht um Begabungsförderung, wie diese im Rahmen des Projekts verstanden wird, sondern es spiegelt sich eher eine kompensatorische Einstellung in dieser Aussage wider. Auch das vor der Schularbeit genügend Förderkurse angeboten werden, damit man wenig Schwierigkeiten bei den Schularbeiten hat (vgl. S AHS 1, Z. 57-58) kann eher als eine zusätzliche fachliche Unterstützung der LehrerInnen außerhalb der Stunde gesehen werden, jedoch nicht als eine Förderung von Begabungen. Außerdem wird von den SuS 1 erwähnt, dass die LL auch „bei den persönlichen Sachen,“ (S AHS 1, Z. 65) helfen. Als Beispiel wird ein Streit in der Pause genannt, oder wenn jemand ausgeschlossen wird, „dann sind sie auch für einen da“ (S AHS 1, Z. 80).

„Zum Beispiel so, wenn du- wenn man- also, man ist fertig mit der Stunde und dann geht man noch mal in der Pause, zum Beispiel jetzt in Mathe, dann geht man in der Pause noch zu ihr und dann erklärt sie es dir noch ganz so“ (S AHS 1, Z. 69-70)

An dieser Stelle scheint es so zu sein, dass sich die LL zusätzlich extra Zeit nehmen um auf die SuS einzugehen, was man mit einer Individualisierung des Unterrichts vergleichen könnte von welcher der SL AHS spricht. Dennoch kann auch hier nicht von Begabungsförderung im engeren Sinne der Entfaltung der Potentiale und Begabungen der SchülerInnen gesprochen werden. Zudem geht diese Art der Unterstützung nicht über die Erfüllung der herkömmlichen Aufgabe von Schule hinaus, sagt aber – wenn es

als eine Besonderheit genannt wird – einiges über die bisherigen Schulerfahrungen der SchülerInnen und das Bild von Schule, das sie haben aus. Zuletzt wird von den SuS 1 noch die Integration von SchülerInnen in den Unterricht angesprochen. Diese geben an, dass sich die LL bemühen, wenn einer ausgeschlossen wird, dass dieser auch wieder integriert wird: „Dann sagt sie auch immer: Integriert ihn mit allen oder so.“ (S AHS 1, Z. 86) Ob dies allerdings wirklich ein Bemühen darstellt, sei dahingestellt. Zunächst erschöpft sich dieses Bemühen nämlich ein einer bloßen Aufforderung. Ein Bemühen um Integration kann zwar förderlich im Rahmen des Klassenklimas gesehen werden, kann jedoch auch nicht als über die herkömmlichen Aufgaben der Schule hinausgehendes Bemühen gesehen werden. Begabungsförderung etwa im Sinne der Kinderrechte kann davon noch nicht abgeleitet werden.

Im Interview mit den SuS 2 wird Begabung und Begabungsförderung gar nicht angesprochen, sondern es wird von Interessenförderung (S AHS 1, Z. 166-200) gesprochen. In diesem Interview ergab sich deswegen die Schwierigkeit die begabungsfördernden Elemente ausfindig zu machen. Bei den SuS 2 ist allerdings genauso wie bei den SuS 1 ein starker Fokus auf die LehrerInnen und die Unterstützung durch diese auszumachen. Einerseits wird ein Interesse der LL an den SuS und deren Hobbys von den SuS 2 wahrgenommen, wobei dies vom Fach und der jeweiligen LehrerIn abhängig ist. In Mathematik beispielsweise ist Persönliches eher weniger ein Thema, in Deutsch oder Biologie wird eher mehr darauf eingegangen (vgl. S AHS 2, Z. 163-180). Andererseits wird die Unterstützung durch LL bei schwierigen Situationen wahrgenommen (S AHS 2, Z. 217-229). Bei Schwierigkeiten werden die betroffenen SuS „hinausgenommen“ (S AHS 2, Z. 223) und können unter Aufsicht des LL das Problem besprechen. Außerdem gibt es eine Klassenstunde, wo vieles besprochen werden kann. Manchmal werden „Einzelne“ von den LL herausgenommen, um zu versuchen, ein Problem „wirklich zu lösen“ (S AHS 2, Z. 229). Obwohl an dieser Stelle wieder auf die vom SL AHS angestrebte Individualisierung hingewiesen werden kann, welche für den Unterricht sicher förderlich sein kann, ist an der Schilderung das Wort „hinausgenommen“ kritisch zu sehen. Dabei wird latent darauf hingewiesen, dass Probleme in der Klasse nicht gerne gesehen werden und möglicherweise „problematische“ SchülerInnen aus dem Unterricht „hinausgenommen“ werden. Die Individualisierung und das Bemühen der LL, welches von den SuS 2 als positiv vernommen wird, ist zwar im Sinne der vom SL 2 postulierten Begabungsförderung,

kann jedoch ebenfalls nicht mit dem Begabungsförderungsverständnis im Projekt verbunden werden. Zuletzt werden von den SuS 2 OT: Angebote bei Lernschwierigkeiten (S AHS 2, Z. 231-255) genannt, welche bereits von den SuS 1 angesprochen wurden.

5.2.7. Umsetzung der Begabungsförderung

Wenn man die Themen, welche bei den SchülerInnen als begabungsfördernd eingestuft werden, mit den Themen der Schulleitungen vergleicht, dann kann man erkennen, dass nicht alle Themen der Schulleitungen von den SchülerInnen angesprochen werden, und umgekehrt aber Themen als wichtig und fördernd empfunden werden, welche von den Schulleitern nicht aufgegriffen wurden. Um dies anschaulich verdeutlichen zu können, werden die OT und UT nochmals in einer Tabelle aufgezeigt.

SL HAK	S 1 HAK	S 2 HAK
<p><u>OT: Schulkonzept und Organisation der Schule (168-465)</u></p> <p><i>UT: Besonderes an der Schule-Schulversuche (168-202)</i> <i>UT: Innovative Haltung der Schule anhand von Schulversuchen (210–374)</i></p> <p><i>Interkulturelle Bildungsinitiative Schulversuch (240–374)</i></p>	<p><u>OT: Besondere Stärken der Schule (88-155)</u></p> <p><i>UT: Eigenverantwortung ermöglicht durch LehrerInnen (88-99)</i> <i>UT: Praxisbezug durch Junior Company (91-155)</i></p>	<p><u>OT: Besondere Stärken der Schule(84-159)</u></p> <p><i>UT: Umgang mit kultureller Diversität (84-99)</i> <i>UT: Rücksichtnahme auf Schülerinnen (104-138)</i> <i>UT: Schulversuche (140-159)</i></p>
<p><u>OT: Begabungsfördernde Konzepte (486-635) und deren Umsetzung</u></p> <p><i>UT: Businessklasse als Begabungs- oder Förderungsmodell (486-503)</i> <i>UT: Auswahl von Masterkursen anhand eines Motivationsschreiben (503-540)</i> <i>UT: Masterkurs und Vorbereitung aufs universitäre Leben durch Förderung der Interessen (556-656)</i> <i>Freitag frei (604 – 635)</i> <i>Selbstständigkeit gefördert (617-656)</i></p> <p><i>UT: Förderung und Vorbereitung auf die Universität (884–898)</i> <i>Modulsystem mit Wahlmöglichkeit (698 – 705)</i></p> <p><i>UT: Eigenständiges Denken fördern (947–1089)</i></p>	<p><u>OT: Begabungs-förderung (162- 234)</u></p> <p><i>UT: Angebote zu Persönlichkeitsentwicklung (162-178)</i> <i>UT: Peer Learning (183-204)</i></p> <p><i>UT: Steigerung des Selbstbewusstseins (208-234)</i></p> <p><i>UT: Peer Learning/Buddy-System (417- 457)</i></p>	<p>Begabungsfördernde Konzepte</p> <p>OT: Junior Company (474-505)</p> <p>OT: Berücksichtigung persönlicher Interessen (656-793)</p> <p>UT: Angebote an der Schule (656-682)</p>

Ergänzend: UT: Zufriedenheit der Schüler mit dem Businessclass-Model (1212-1278)		UT: Freitags frei (614-645)
--	--	-----------------------------

SL AHS	S 1 AHS	S 2 AHS
<u>OT: Schulkonzept und Organisation der Schule (42-67)</u> UT: Druck durch frühe Selektion (42-55) UT: AHS als Gesamtschule(42-55) UT: Heterogene SchülerInnen-Population (73-80) UT: Individualisierende Unterrichtsmethoden (80-115)	<u>OT: Besondere Stärken der Schule (141-236)</u> UT: Besonderes an der AHS (141-138) UT: Interesse der LehrerInnen an den SchülerInnen (172-236)	<u>OT: Besondere Stärken der Schule (116-161)</u> UT: Lehrpersonen und SuS (116-146) UT: Freiwillige Angebote am Nachmittag (129-161)
<u>OT: Begabungsförderung (154–172)</u> UT: Begabungsförderung ist differenzierter Unterricht (154-161) UT: Aufmerksamkeit auf die Schwachen und Guten (161-172)	<u>OT: Begabungs-förderung (46-86)</u> UT: Zusätzliche Erklärungen, Förderkurse und Interessenförderung (46-64) UT: Lehrerunterstützung bei persönlichen Sachen (65-80) UT: Integration von SchülerInnen (84-86)	<u>OT: Begabungsförderung (Interessensförderung) (166-200)</u> UT: Interesse der LL an den SuS und deren Hobbys (163-180) UT: Unterstützung durch LehrerInnen (217-229) UT: Angebote bei Lernschwierigkeiten (231-255)
<u>OT: Begabungsverständnis (329-340)</u> UT: Intuition vs. Wissenschaft (329-336) UT: Jeder hat Talente (338-340)		
<u>OT: Umsetzung der Begabungsförderung (340-391)</u> UT: Begabungsförderung durch innere und äußere Differenzierung (340-347) UT: Umgang mit Leistungen der SchülerInnen (347-351)		

Das Oberthema im S 1 HAK Besondere Stärken der Schule (S HAK 1, Z. 88-155), welches auch im S 2 HAK vorkommt (S HAK 2, Z. 84-159), kann im Schulleiterinterview unter dem OT: Schulkonzept und Organisation der Schule (SL HAK 1, Z. 168-465) identifiziert werden. Auffallend ist in diesem Themenkomplex, dass SL HAK vorrangig von Schulversuchen und einer innovativen Haltung der Schule spricht, diese jedoch von den SuS 2 HAK nur kurz mit dem Beispiel des Ethik Unterrichts erwähnt werden (S HAK 1, Z. 140-145). Im Gegenzug wird vom SL HAK weder Eigenverantwortung, noch der Praxisbezug in der Junior Company, der Umgang mit kultureller Diversität und

Rücksicht auf die SchülerInnen genannt. Anzumerken wäre an dieser Stelle, dass alle diese Punkte im Laufe des Interviews von SL HAK nicht erwähnt werden, was insofern sonderlich erscheint, als die Junior Company bei den SuS 1 HAK sehr beliebt zu sein scheint und auch als etwas Besonderes an der HAK von den SuS HAK gesehen wird. Insofern scheint die innovative Haltung der Schule, als auch die Schulversuche, welche SL HAK ausführlich beschreibt zumindest nicht deutlich von den SuS HAK wahrgenommen zu werden. Diese schätzen an der Schule mehr die persönlichkeitsbildenden Angebote und den Praxisbezug in der Übungsfirma. Vergleichend lässt sich bei dem Fallbeispiel der AHS ein ähnliches Phänomen betrachten, wobei SL AHS im Gegensatz zu SL HAK auf einige Aspekte, welche von SuS AHS angegeben werden, eingeht.

Der Fokus des SL AHS innerhalb des OT: Schulkonzept und Organisation der Schule (SL AHS, Z. 42-67) beschränkt sich nicht nur wie bei den Ausführungen des SL AHS auf die Rahmenbedingungen und strukturellen Angebote der Schule, sondern er spricht auch die heterogene SchülerInnenpopulation (SL AHS, Z. 73-80) und die individualisierenden Unterrichtsmethoden (SL AHS, Z. 80-115) im Unterricht an. Die Individualisierung der Methoden im Unterricht, welche dieser als einen Unterricht mit offenen Arbeitsaufträgen mit dem Fokus auf die Förderung der „Schwachen und Guten“ beschreibt, scheint SL AHS als ein wichtiges Merkmal der Schule zu betrachten. Außerdem kommt sein Anspruch, dass die Schule als Gesamtschule für alle SchülerInnen fungieren soll, bei seinen Ausführungen deutlich hervor, indem dieser voller Stolz davon berichtet, dass 90% der SchülerInnen nach der vierten Klasse oberstufenreif seien. Obwohl die Aspekte der Gesamtschule und des individualisierten Unterrichts nicht direkt von den SuS AHS erwähnt werden, kommt aus ihren Ausführungen doch relativ deutlich hervor, dass diese das Interesse und die Förderung durch die Lehrpersonen sehr wertschätzen. Dies beschreiben sie dadurch, dass sich die LL für die SuS AHS „wirklich einsetzen und interessieren“ (S AHS 1, Z. 172) und dass ein starker Zusammenhalt innerhalb und außerhalb der Klassen besteht (vgl. S AHS 1, Z. 187-190). Der individuelle Umgang mit den SuS AHS durch die LehrerInnen, kommt vor allem in den Ausführungen einer SchülerIn heraus, indem dieseR erläutert, dass auch in der Pause noch Beispiele in Mathematik erklärt werden, wenn diese innerhalb der Stunde nicht verstanden wurden (vgl. S AHS 1, Z. 69-70). Außerdem werden Beispiele von „guten“ LehrerInnen genannt und es wird insgesamt auf die Unterstützung dieser

hingewiesen (vgl. S AHS 2, Z. 116-146). Somit scheinen die SuS AHS den Fokus der Schule und des SL AHS auf die Individualisierung im Unterricht bzw. innerhalb der Methoden, die angewendet werden zumindest teilweise wahrzunehmen. Diese positive Wahrnehmung der SchülerInnen kann innerhalb der Handelsakademie durch die SuS HAK leider nicht vernommen werden.

Wenn man nun die Unterthemen innerhalb der Begabungsförderung, deren Konzepte und Umsetzung innerhalb der HAK betrachtet, scheint die Businessklasse ein großes Anliegen des SL HAK zu sein, indem er diese als Begabungsförderung auf einer höheren Ebene beschreibt (vgl. SL HAK 1, Z. 904). Im Rahmen dieser legt er auch Wert auf das Motivationsschreiben und die Masterkurse, welche die Interessen der SchülerInnen fördern, und sie in weiterer Folge aufs universitäre Leben vorbereiten sollen. Auch auf die Wahlmöglichkeiten innerhalb des Modulsystems und des schulfreien Freitags weist dieser im Rahmen der Begabungsförderung hin. Interessanterweise gibt SL HAK betreffend der Businessklasse an, er habe die Rückmeldung bekommen, der Freitag wäre „super, weil sie jetzt Zeit haben für die Diplomarbeiten“ (SL HAK 1, Z. 1258), und dass diese quasi mit dem Masterkurs zufrieden sind. Da es zu keinen Beschwerden gekommen ist, hat er ein gutes „Bauchgefühl“ (SL HAK 1, Z. 1263) diesbezüglich beschrieben. Dies spiegelt sich jedoch nicht in den SchülerInneninterviews wieder, in welchen die Businessklasse, die Masterkurse und die Vorbereitung auf die Universität durch die SuS HAK nicht erwähnt werden. Mit der Ausnahme, dass sich SuS 2 HAK über den Freitag beschweren, da dieser wenig Sinn ergibt, weil „man halt unter der Woche halt zum Beispiel bis drei, vier und dafür hat man halt mehr Freizeit, und so auch für die Schule generell zu machen“ (S HAK 2, Z. 619-621) hat. Insofern kann man anhand der zwei SchülerInneninterviews sagen, dass die Begabungsförderung, wie er sie SL HAK beschreibt - diese Begabungsförderung (erm) glaube ich (erm) haben wir jetzt mit dieser sogenannten Businessklasse“ (SL HAK 1, Z. 512 – 513) – nicht bei den SuS angekommen ist. Die SchülerInnen scheinen mehr die Persönlichkeitsbildung innerhalb der Schule wahrzunehmen, welche sich durch Steigerung des Selbstbewusstseins und Berücksichtigung von persönlichen Interessen zu zeigen scheint. Diese wird vom SL HAK nur innerhalb des Masterkurses und der Förderung der Selbstständigkeit angesprochen (SL HAK 1, Z. 617-656), indem auf „vollkommene Auslagerung“ (SL HAK 1, Z. 617) der Diplomarbeit hingewiesen wird, was allerdings SuS 2 als negativ

empfinden, indem die Arbeit am Freitag zu Hause alleine ohne unterstützende Lehrer geschrieben werden muss: „(...) früher war's halt so, dass die Lehrer halt geholfen haben“ (S HAK 2, Z. 628). Somit muss festgehalten werden, dass die Begabungsförderung und deren Konzepte, wie sie der SL HAK im Interview beschreibt, von den SuS HAK entweder gar nicht, oder negativ aufgenommen werden. Dadurch kann von einer gescheiterten Umsetzung gesprochen werden. Die Umsetzung der Begabungsförderung in der AHS und die Wahrnehmung der begabungsfördernden Konzepte durch die SuS AHS ist im Gegenzug nicht als vollkommen missglückt zu betrachten.

In den Oberthemen Begabungsförderung (SL AHS, Z. 154–172) dem Begabungsverständnis (SL AHS, Z. 329-340) als auch der Umsetzung der Begabungsförderung (SL AHS, Z. 340-391), kommt es zu einer unterschiedlichen Betrachtungsweise des SL AHS im Vergleich zu den Ausführungen des SL HAK. Im Begabungsförderungverständnis setzt SL AHS auf Intuition statt auf Wissenschaft (vgl. SL AHS, Z. 329-336) und bildet somit eine Begriffsbestimmung „aus dem Bauch heraus“ (SL AHS, Z. 334). Dabei beschreibt dieser Begabung als „Talente, Dinge die er gut kann“ (SL AHS, Z. 338) und Begabungsförderung als „Möglichkeit (...), diese Talente auszuleben.“ (SL AHS, Z: 339) SL HAK spricht in seinen Ausführungen nicht von Hochbegabungen, sondern von „Potentiale[n], also [die] richtigen Potentiale quasi zu fördern“ (SL HAK 1, Z. 648), schränkt jedoch seine Bestimmung des Begabungsbegriffs mit dem Wort „richtigen“ ein. Somit kommt es bereits vorab zu einer Auswahl von den „richtigen“ Potentialen. SL AHS hingegen geht von Dingen und Talenten aus, welche die SuS gut können. Obwohl die Sichtweise des SL AHS auch nicht der des Forschungsprojektes entspricht, kommt diese ihr allerdings näher, als die des SL HAK. Des Weiteren sieht SL AHS Begabungsförderung als eine Differenzierung innerhalb des Unterrichts (SL AHS, Z. 154-161) und somit auch die Aufgabe die Aufmerksamkeit sowohl auf die „Schwachen“ als auch die „Guten“ (SL AHS, Z. 161-172) zu legen. Die Umsetzung der inneren und äußeren Differenzierung (SL AHS, Z. 340-347) will er durch extra Angebote wie zb. das Maturieren in Schwerpunktfächern erreichen. Er spricht dabei von der Anerkennung und Wertschätzung von Talenten, unterscheidet jedoch latent zwischen „schwachen“ und „starken“ SchülerInnen, indem dieser darauf aufmerksam macht, dass SchülerInnen, denen bestimmte Fächer nicht so „liegen“ (SL AHS, Z. 351) auch die Möglichkeit haben „geschätzt, gut benoten, gelobt zu werden“

(SL AHS, Z. 349-350). Obwohl noch darauf eingegangen werden muss, inwiefern die Begabungsförderung des SL AHS innerhalb der theoretischen Einbettung wirklich begabungsförderlich ist, scheinen die SuS AHS die Differenzierung innerhalb des Unterrichts im Gegensatz zu dem Fallbeispiel der HAK wahrzunehmen. Dies wird dadurch deutlich, dass SuS AHS sich in der Schule gut unterstützt fühlen, denn „wenn man jetzt etwas falsch hat, wird einem das sehr schnell wieder gut erklärt“ (S AHS 1, Z. 46-47). Außerdem ist anzumerken, dass sie SuS AHS sehr viel über die Zufriedenheit mit ihren LehrerInnen reden, welche „immer ein offenes Ohr für die Interessen der Kinder(..) [haben] und das wird auch echt gefördert“ (S AHS 1, Z. 52- 53). Dies geschieht auch über den Unterricht hinaus, indem die LL bei „persönlichen Sachen“ (S AHS 1, Z. 65) helfen und in der Pause noch individuell Beispiele erklären (vgl. S AHS 1, Z. 69-71). Die Differenzierung und Individualisierung, welche vom SL AHS als Begabungsförderung angesprochen wird, kann ebenfalls durch die SuS 2 AHS wahrgenommen werden. Diese beschreiben den Umgang mit den Schwierigkeiten innerhalb der Schule, indem SchülerInnen „hinausgenommen“ (S AHS 2, Z. 223) werden, um die eigenen Probleme dann unter Aufsicht des Lehrers zu besprechen. Außerdem wird eine Klassenrunde erwähnt in welche einmal in der Woche stattfindet und die LehrerInnen „manchmal die Einzelnen heraus[nehmen] und versuchen halt auch den Grund wirklich zu lösen“ (S AHS 2, Z. 228-229). Die Wahrnehmung der SuS scheint zu zeigen, dass sich die LL bemühen individuell und differenziert mit den SchülerInnen umzugehen, was man mit einer Individualisierung des Unterrichts vergleichen könnte von welcher der SL AHS spricht. Allerdings können im Verlauf des Interviews auch einige Passagen ausgemacht werden, in welchen die SuS AHS Beispiele nennen, in welchen sie sich nicht gut behandelt fühlen. Die SuS 1 AHS berichten von einer ungerechten Leistungsbeurteilung und Beispielen in welchen Versprechen betreffend der Benotung nicht eingehalten wurden. Ebenso wird angemerkt, dass in der Schulnachricht immer schlechtere Noten gegeben wurde, „was ich nicht ganz verstehe“ (S 1 AHS, Z. 484). Ebenso wird angesprochen, in Nebenfächern wie Geografie zu viel Leistung erbringen zu müssen oder zu streng beurteilt zu werden und es wird kritisiert, zu wenig Information bezüglich der Begründung und der Möglichkeit auf Verbesserung zu erhalten (vgl. S 1 AHS, Z. 462-585). Des Weiteren wird eine Lehrperson als problematisch beschrieben, indem diese Beschimpfungen, Beleidigungen, aggressives Verhalten, und Bestrafungen im

Unterricht einsetzt (S 1 AHS, Z. 651-760). Zusammenfassend könnte also gesagt werden, dass es zwar Anzeichen dafür gibt, dass die begabungsfördernden Konzepte des SL AHS bei den SchülerInnen auch ankommen und wahrgenommen werden, dies jedoch nur teilweise beobachtet werden kann, da auf der anderen Seite auch widersprüchliche Aspekte im Interviewverlauf mit den SuS AHS auftreten. Im Fallbeispiel HAK ist hingegen anzumerken, dass sich die Auffassung von Begabungsförderung innerhalb der SchulleiterInnen- und SchülerInnenebene sehr stark unterscheidet, als auch das was als förderlich oder hinderlich für die Entfaltung der Potentiale und Begabungen der SchülerInnen gesehen wird. SL HAK legt in der Begabungsförderung einen starken Fokus auf die Vorbereitung für das Berufsleben und die Universität, wohingegen die SchülerInnen sich Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung wünschen, wo sie ihre persönlichen Interessen verfolgen können. Somit scheint in diesem Fallbeispiel die Umsetzung der Begabungsförderung insofern gescheitert, als diese erstens von den SchülerInnen teilweise gar nicht wahrgenommen wird, oder zweitens sogar als hinderlich für ihre Begabungsentfaltung gesehen wird.

Aufgrund der vorliegenden reflektierenden Interpretationen und der komparativen Analyse mit dem Fokus auf die Umsetzung der Begabungsförderung und die Wahrnehmung dieser durch die SchülerInnen, kommt es im letzten Schritt der dokumentarischen Methode zu einer Typenbildung, welche im nächsten Kapitel vorgestellt werden soll.

5.3. Typenbildung

Die Typisierung bezieht sich auf die Umsetzung der Begabungsförderung innerhalb der zwei teilnehmenden Wiener Schulen, welche für die explorative Bearbeitung der Fragestellung ausgesucht wurden. Dabei geht es explizit um die Wahrnehmung der begabungsfördernden Maßnahmen und deren Umsetzung durch die SchülerInnen. Da nur zwei Fallbeispiele vorliegen besteht keine Möglichkeit zur Generalisierung, was jedoch auch nicht dem Anspruch der Arbeit entspricht. Trotzdem wurde versucht im Sinne einer Typenbildung zwischen den ausgewählten Fällen auf der Basis der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der HAK und der AHS zwei Typen zu identifizieren.

Typ „Inkongruent“

Die Umsetzung der Begabungsförderung innerhalb der HAK kann als „inkongruent“ bezeichnet werden, da es zwar zu Bemühungen innerhalb der begrenzten Möglichkeiten der Handelsakademie, aufgrund der bereits spezifischen Ausrichtung, kommt, Maßnahmen und Angebote zur Begabungsförderung anzubieten, diese jedoch von den SchülerInnen der HAK nicht, oder nur sehr eingeschränkt wahrgenommen und genützt werden. Dies zeigt sich deutlich in den verschiedenen Foki, welche von der Schulleitungsebene und der SchülerInnenebene angestrebt werden. Während SL HAK den Fokus auf die Businessklasse, deren Masterkurse und vor allem der Vorbereitung auf das universitäre Leben legt, indem er diese als „Begabungsförderung, bissl auf einer höheren Ebene“ (SL HAK 1, Z. 905) beschreibt, legen die SuS HAK Wert auf Angebote der Persönlichkeitsentwicklung wie zB. Steigerung des Selbstbewusstseins, Eigenverantwortung und Berücksichtigung von persönlichen Interessen im Rahmen der Angebote der Schule. Die zwei strukturellen Angebote, welche diese ansprechen, nämlich das „Peer Learning“ und den Praxisbezug innerhalb der Junior Company erwähnt SL HAK interessanterweise nicht in seinen Ausführungen zu den begabungsfördernden Konzepten, was insofern unstimmig erscheint, als diese Konzepte auch eine mögliche Vorbereitung auf das universitäre Leben darstellen könnten. Die Aussage der SuS 1 HAK zu der Junior Company „wir können etwas damit machen“ (S HAK 1, Z. 93-94), scheint dabei den Nagel auf den Kopf zu treffen, insofern diese möglicherweise nicht das Gefühl haben, dass sie mit den anderen

„begabungsfördernden“ Konzepten viel „machen“ könnten. Dies zeigt sich auch durch die Diskrepanz innerhalb der Wahrnehmung der Businessklasse. SL HAK erzählt er habe die Rückmeldung bekommen, dass die der freie Freitag in der Businessklasse „super [wäre], weil sie jetzt Zeit haben für die Diplomarbeiten“ (SL HAK 1, Z. 1258) haben, und dass die SuS quasi mit dem Masterkurs zufrieden sind. Interessanterweise beschwerten sich die SuS 2 HAK allerdings darüber, dass der Freitag wenig Sinn ergäbe, da es „wirklich- keinen Grund [gäbe], Freitag frei zu haben, wenn der Schüler manchmal hingehen (...) [müssen]. Könnte man ja gleich Unterricht haben“(S HAK 2, Z. 642-643). Dazu kommt, dass durch „vollkommene Auslagerung“ (SL HAK 1, Z. 617) der Diplomarbeit, diese durch die SuS am Freitag zu Hause alleine ohne die Unterstützung der Lehrer geschrieben werden muss, obwohl es früher so war, „dass die Lehrer halt geholfen haben“ (S HAK 2, Z. 628). Da SL HAK mit seiner reduktiven Sichtweise die Schule als eine Art Unternehmen und den SchülerInnen als „Umsatzbringer“ (SL HAK 1, Z. 843) beschäftigt ist, kommt es dazu, dass dieser nur die von ihm beschriebenen „richtigen Potentiale“ für die Zukunft und das Prestige der Schule fördert. Damit schließt er jedoch von vorn herein andere Bedürfnisse der SchülerInnen aus, womit die Entfaltung der Potentiale der SuS HAK trotz schulspezifischer Begabungsförderungsangebote nicht vollständig stattfinden kann.

Typ „Ambivalent“

Die Umsetzung der Begabungsförderung innerhalb der AHS kann als „ambivalent“ beschrieben werden, da es zwar latent zu einer Wahrnehmung der begabungsfördernden Elemente durch die SuS AHS kommt, jedoch einige Unstimmigkeiten innerhalb dieser auftauchen. Die Schulleitung der AHS weist zwar eine starke Orientierung an den Bedürfnissen der SchülerInnen auf, indem dieser davon ausgeht, dass „jeder Mensch Talente hat in irgendeiner Form, Talente, Dinge, die er gut kann und das ist für mich eine Begabung und Begabungsförderung heißt auch, ihnen Möglichkeit geben, diese Talente auszuleben“ (SL AHS, Z. 338–339), sieht die Ausübung dieser Talente allerdings vorrangig nur in der Differenzierung innerhalb des Unterrichts und zusätzlichen Förderangeboten: „Das passiert auch über den Unterricht hinaus durch das Angebot von unverbindlichen Übungen. Das passiert in der Oberstufe dadurch, dass die Kinder in der Lage sind, den Zweig zu wählen, der ihrer Begabung entspricht und das funktioniert auch toll.“ (SL AHS, Z. 340-343). Obwohl das Schlagwort

Differenzierung in den Ausführungen der SuS AHS nicht vorkommt, kann durch die angesprochenen Inhalte in den Interviews auf eine indirekte Wahrnehmung dieser geschlossen werden. Diese spiegelt sich vor allem in dem Interesse und der Förderung durch die Lehrpersonen, welche sich laut den SuS 1 AHS „wirklich einsetzen und interessieren“ (S AHS 1, Z. 172), wodurch auch ein starker Zusammenhalt innerhalb und außerhalb der Klassen gefördert wird (vgl. S AHS 1, Z. 187-190). Einzelne Geschichten der SchülerInnen weisen außerdem darauf hin, dass auf die SchülerInnen innerhalb und außerhalb des Unterrichts sehr individuell und differenziert eingegangen wird, zB. durch das zusätzliche Erklären von Beispielen nach der Stunde (vgl. S AHS 1, Z. 69-70) oder durch ein immer offenes Ohr der LehrerInnen für die Interessen der Kinder, was innerhalb der Schule auch gefördert wird (vgl. S AHS 1, Z. 52- 53). Außerdem helfen die LL auch bei „persönlichen Sachen“ (S AHS 1, Z. 65), und „versuchen halt auch den Grund wirklich zu lösen“ (S AHS 2, Z. 228-229), wenn es zu Konflikten innerhalb der Klasse kommt.

Die SuS AHS fühlen sich somit durch die LL der AHS gut unterstützt, auch weil „einem das sehr schnell wieder gut erklärt“ (S AHS 1, Z. 46-47) wird, wenn man etwas falsch macht. An diese Stelle muss nun auf die Widersprüche innerhalb der Umsetzung der Begabungsförderung in der AHS hingewiesen werden. In einigen Ausführungen der SuS AHS wird nämlich die vom SL AHS verwendete Unterscheidung zwischen „Schwachen“ und „Guten“ deutlich, indem zb. „sehr schnell wieder gut erklärt“ (S AHS 1, Z. 46-47) wird, wenn etwas Falsches verstanden wurde, oder anders gesagt „Schwächen“ auftreten, was mit einem Versuch gleichgesetzt werden kann „Falsches“ aufzuklären, jedoch nichts mit den Potentialen oder Talenten der SchülerInnen zu tun hat. Dies lässt sich auch dadurch beobachten, indem SuS „hinausgenommen“ (S AHS 2, Z. 223) werden, um die eigenen Probleme dann unter Aufsicht des Lehrers zu besprechen. Auch innerhalb der Leistungsbeurteilung und mit vereinzelt Lehrpersonen scheint es zu Unzufriedenheit bei den SuS AHS zu kommen, was nicht auf eine Entfaltung aller Begabungen, oder dem Ausleben der Talente, wie es SL AHS nennt, gleichzukommen scheint. Somit scheinen die SuS AHS den Fokus der Schule und des SL AHS auf die Individualisierung im Unterricht bzw. innerhalb der Methoden, die angewendet werden, zwar indirekt wahrzunehmen, es kann jedoch aufgrund der unterschweligen Aufteilung in „gute“ und „schwache“ SchülerInnen von keiner gelungenen Umsetzung der Begabungsförderung gesprochen werden. Obwohl es zu

einer ambivalenten Wahrnehmung der SuS AHS innerhalb der vom SL AHS beschriebenen Begabungsförderung kommt, sollen die Bemühungen des SL AHS und der LL nicht ausgeklammert werden. Damit von einer gelungenen Umsetzung der Begabungsförderung innerhalb der Schule gesprochen werden könnte, müsste allerdings daran gearbeitet werden, dass die Etikettierung innerhalb der SuS „aufgelöst“ wird.

An dieser Stelle soll kurz vermerkt werden, dass es wünschenswert gewesen wäre, noch einen dritten Typ aufweisen zu können, nämlich einen den man durch eine „kongruente“ Umsetzung der Begabungsförderung charakterisieren könnte. Im nächsten Kapitel soll versucht werden anhand der Theorie auf die möglichen Problembereiche und Widerstände zu schließen, durch welche innerhalb der Fallbeispiele von keiner gelungenen Umsetzung der Begabungsförderung gesprochen werden kann.

6. Verknüpfung der theoretischen Grundlagen mit der empirischen Untersuchung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, dass die Sichtweisen der einzelnen Schulen durch die SchulleiterInneninterviews auf der Mesoebene und die SchülerInneninterviews mit dem Einblick auf die Mikroebene dargestellt und kontrastiert werden. Der Fokus lag dabei auf der Umsetzung von Begabungsförderung im Rahmen des schulischen Mehrebenenmodells, weshalb innerhalb dieses Kapitels die Verknüpfung der theoretischen Einbettung mit der empirischen Untersuchung und den Erkenntnissen, welche aus der Interpretation mit der dokumentarischen Methode erlangt wurden, verknüpft werden soll. Dabei sollen die skizzierten und diskutierten Erlasstexte aus der Makroebene der Bildungspolitik in die Analyse einbezogen werden, damit anhand dieser Verbindung der Ebenen des Mehrebenensystems Schule mögliche weitere Schlüsse oder interessante und aufschlussreiche Spannungsfelder aufgezeigt werden können. Diese können dann Möglichkeiten der Weiterentwicklung für die Schulen und den Umgang mit der Umsetzung der Begabungsförderung beinhalten. Um vor diesem Kontext zu der Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen, soll diese zunächst noch einmal expliziert werden, um nachfolgend mit den zentralen Konzepten und Themen der Literatur in Verbindung gebracht zu werden:

Wie werden die begabungsfördernden Maßnahmen und deren Umsetzung (auf der Grundlage des Begabungs(förderungs)verständnisses der SchulleiterInnen) von den SchülerInnen an den teilnehmenden Wiener Schulen mit Begabungsschwerpunkt wahrgenommen?

Eines der zentralen Themen, die in der Fragestellung angesprochen werden, ist das Begabungskonzept und die begabungsfördernden Maßnahmen, welche zu der Umsetzung von diesen innerhalb der Institution Schule führen sollen. Dieses Verständnis wurde mithilfe der SchulleiterInneninterviews der zwei Wiener Schulen – der HAK und der AHS- herausgefiltert und interpretiert, um danach überprüfen zu können, ob und wie die Pläne und Vorstellungen der SchulleiterInnen umgesetzt werden, und in welcher Form die Begabungsförderung bei den SchülerInnen ankommt bzw. von den SchülerInnen wahrgenommen wird. An dieser Stelle ist erstmals

festzuhalten, dass das Verständnis von Begabung und Begabungsförderung an den zwei Schulen bereits unterschiedlich ausfällt, wodurch sich in Folge auch die begabungsfördernden Konzepte, welche von den Schulleitern und den Schulen angeboten und verfolgt werden, bereits maßgebend unterscheiden. Dies könnte einerseits durch das Vorliegen der unterschiedlichen Schultypen oder durch die standortabhängigen Ressourcen erklärt werden, weshalb an dieser Stelle angemerkt werden soll, dass innerhalb der Umsetzung der Begabungsförderung verschiedene theoretische Rahmenkonstrukte Einfluss nehmen können, welche als mitbeeinflussende Faktoren nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Der Anspruch der vorliegenden Arbeit ist allerdings nicht alle diese Faktoren aufzeigen zu wollen, sondern lediglich die auffallenden Erkenntnisse aus der Analyse der Fallbeispiele darzulegen, diese vor dem Hintergrund der Theorie kritisch zu betrachten, um auf mögliche Widerstände oder Möglichkeiten für den Umgang mit diesen hinzuweisen.

Die uneinheitliche Bestimmung des Verständnisses des Begabungsbegriffs und folglich auch der Begabungsförderung, welche in der Theorie als „doch recht diffus“ und uneinheitlich in seiner Verwendung beschrieben werden (vgl. Ziegler 2008, S. 12), spiegeln sich somit auch in der empirischen Untersuchung. Anzumerken wäre an dieser Stelle, dass es immerhin einen Erlass zur Begabungs- und Begabtenförderung innerhalb der Makroebene gibt, der (so ist anzunehmen) Ausgangspunkt für den an den Schulen etablierten Schwerpunkt ist. Dieser könnte oder sollte als Orientierungsgrundlage für die Schulen dienen, was allerdings nicht der Fall zu sein scheint. Der SL AHS beschreibt Begabung als „Talente, Dinge die er gut kann“ (SL AHS, Z. 338) und Begabungsförderung als „Möglichkeit (..), diese Talente auszuleben“ (SL AHS, Z: 339). SL HAK spricht hingegen von „Potentiale[n], also [die] richtigen Potentiale quasi zu fördern“ (SL HAK 1, Z. 669). Bei den vorliegenden Begriffsbestimmungen werden zwar Schlagwörter genannt, welche auch in der Diskussion um die Bestimmung des Begabungsbegriffs genannt wurden, es kann jedoch von keinen klaren Begabungskonzepten innerhalb der Schule gesprochen werden, wie das empirische Material gezeigt hat. Vielmehr scheinen innerhalb der empirischen Untersuchung versteckte Orientierungen der Schulleiter hervorzukommen, welche mit dem Begabungskonzept und der Begabungsförderung, wie diese im Projekt verstanden wird, sehr wenig gemeinsam haben. Dies äußert sich einerseits durch die wirtschaftliche Orientierung des SL HAK, welche den Anschein erweckt, als würde

Begabungsförderung für SL HAK unter anderem ein Produkt zur Umsatzsteigerung sowohl für die Schule, jedoch auch für den einzelnen Schüler bzw. die einzelnen SchülerInnen darstellen, durch welches sich die Schule von der Konkurrenz abhebt und auch die SchülerInnen im gesellschaftlichen Wettbewerb bestehen können (vgl. SL HAK 1, Z. 172). Durch den SL AHS wird zwar eine Begabungsförderung als Differenzierung innerhalb der Schule angestrebt, was den Forderungen der Makroebene entsprechen würde, es können jedoch im Interviewverlauf einige Zuschreibungen und Etikettierungen betreffend der SchülerInnen vernommen werden, indem dieser von „schwachen“ und „guten“ SchülerInnen spricht. Durch diese Zuschreibung nimmt er innerhalb der Begabungsförderung bereits eine Etikettierung vor, welche von ihm bei der frühen Selektion kritisiert wurde, und schränkt somit von vorn herein die Entfaltung der Begabungen ein, indem eine niedrige Erwartungshaltung gegenüber dem Leistungspotential und der Lernmöglichkeit gegenüber den „schwachen“ SchülerInnen aufweist. Darüber hinaus kann es im Rahmen von Begabungsförderung nicht als Aufgabe der SchülerInnen gesehen werden, sich „rauszupicken was da ist“ (SL AHS, Z. 115) wie es dieser in seinen Ausführungen beschreibt. Die postulierten Forderungen zur Umsetzung der Begabungsförderung scheinen somit mehr leeren Versprechungen zu gleichen, als einer wirklichen Begabungsförderung von allen Potentialen der SchülerInnen, wie es die Kinderrechte und das Bildungsministerium vorschreiben.

Möglicherweise kann diese Illusion der Begabungsförderung durch den Druck von der Makroebene des Bildungsministeriums erklärt werden, welches vorschreibt, dass Begabungsförderung „an allen Schulen systematisch und in allen Klassen erfolgen“ (BMUKK 2009, S. 4) muss. Da auch der Begabungsbegriff und die Umsetzung der Begabungsförderung in den Erlasstexten des Bundesministeriums und des ÖZBF nicht eindeutig festgelegt sind und einige widersprüchliche Aspekte aufweisen, wie bereits im theoretischen Teil erläutert wurde, erscheint es unter diesem Aspekt nicht sonderlich, dass es innerhalb der Makroebene der Schule zu einem unklaren Begabungsverständnis kommt. Der Fehlschluss, dass Begabung mit der Leistung der SchülerInnen gleichzusetzen ist, scheint sich ebenfalls in den Ausführungen der Schulleiter zu wiederholen, indem SL HAK von den „richtigen“ Potentialen spricht, und SL AHS die SchülerInnen aufgrund ihrer Leistung in „schwach“ und „gut“ etikettiert. Durch die Zuschreibungen, welche auf der Makroebene durch die Erlasstexte, und die

Mesoebene durch die Erläuterungen der Schulleiter beobachtet werden können, soll weiter angemerkt werden, dass diese nicht im Sinne des im Projekt vorliegenden Begabungsverständnisses sind. Diese können jedoch innerhalb des traditionellen Begabungsbegriffs verortet werden, da immer noch an einem gewissen naturalistischen Verständnis von Begabung festgehalten wird, welches Zuschreibungen wie Begabung und Hochbegabung (BMUKK 2009, S. 4), „die richtigen Potentiale“ (SL HAK 1, Z. 669) und „Gute und Schwache“ (vgl. SL AHS, Z. 86) SchülerInnen verursacht.

Begabung sollte jedoch nicht im Sinne einer besonderen Leistungsfähigkeit gesehen werden, sondern als eine Möglichkeit, die SchülerInnen und ihre Bildungsbedürfnisse zu adressieren und in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern (vgl. Schritteser 2016, S. 4). Laut der Kinderrechte, welche leitend für das Verständnis von Begabung innerhalb der Arbeit sind, hat jedes Kind das Recht auf eine optimale Förderung seiner Potentiale, wobei es zu keiner Bevorzugung von bestimmten Begabungen kommen sollte. Dabei wird Begabung weniger als eine statisch vorliegende Anlage begriffen, die „entdeckt“ werden kann, sondern vielmehr als „ein Repertoire an Fähigkeiten, Dispositionen und Potentialen, die es – ganz im Sinne des Artikels 29 der UN-Kinderrechtskonvention – zu fördern gilt“ betrachtet (Schritteser et al. 2016, S. 1).

Festzuhalten wäre, dass der Begabungsbegriff sowohl wissenschaftlich als auch bildungspolitisch weiterhin klärungsbedürftig ist, was sich auch an den Begriffsverständnissen, wie sie in den untersuchten Schulen festzustellen waren zeigt. Vor dem Hintergrund des genannten Kinderrechts hätten die Schulen jedoch die Aufgabe, die mitgebrachten Fähigkeiten, Interessen, Dispositionen und Potentiale bei allen Kindern festzustellen und zu fördern, als auch die für eine bestmögliche Entfaltung eines Kindes hinderlichen Defizite so weit wie möglich zu erkennen und so gut es geht zu kompensieren. Die Wahrnehmung auf der Begabungsförderung auf SchülerInnenebene kann innerhalb der empirischen Untersuchung jedoch nicht mit dem Kinderrecht

„a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen; (KRK, Vereinte Nationen 1989, Artikel 29)

In Verbindung gebracht werden. Obwohl in beiden Schulen begabungsfördernde Konzepte angeboten werden, welche die SchülerInnen als positiv betrachten, kann dennoch von keiner vollen Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung und der geistigen und körperlichen Fähigkeiten gesprochen werden. Dies zeigt sich vor allem in den Fokussen der Schulleiter, welche teilweise mehr Wert auf die strukturellen Rahmenbedingungen legen, als sich auf die SchülerInnen selbst zu konzentrieren.

Dennoch muss trotz der Kritik darauf hingewiesen werden, dass bei den Schulleitungen eine eingehende Beschäftigung mit der Umsetzung der Begabungsförderung stattgefunden hat, und es ein grundsätzliches Bemühen in die Richtung der Begabungs- und Potentialförderung gezeigt wurde. Da Begabungsförderung als ein Entwicklungsprozess betrachtet werden kann, wurden zwar Schritte in die richtige Richtung gesetzt, es bedarf jedoch weiterer Bemühungen um eine gelungene Umsetzung der Begabungsförderung zu gewährleisten.

7. Resümee und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die begabungsfördernden Maßnahmen und die verschiedenen Deutungshorizonte des Begabungskonzepts eine große Hürde innerhalb der Begabungsförderung darstellen, da die individuell gebildeten Begabungsverständnisse der SchulleiterInnen weder den Forderungen aus der Makroebene entsprechen, noch dem im Forschungsprojekt diskutierten Verständnis. Die Bestimmungsversuche des Begabungsbegriffs und die Analyse der Erlasstexte aus der Makroebene innerhalb des theoretischen Teils der Arbeit greifen dabei nur einen Teilbereich der Diskussion rund um den Begabungsbegriff auf. Vom traditionellen Begabungsverständnis, welches mit Hochbegabung und Leistungsexzellenz verknüpft ist (vgl. Ziegler 2008, Hüther 2014, ÖZBF 2014), über die Beschreibung der Begabung als „Expertise“, als ein Produkt von jahrelanger intensiver Praxis (vgl. Ericsson 1993), bis hin zur Überflüssigkeit des Konzepts (vgl. Borland 2005), kann auf verschiedenste Betrachtungsweisen gestoßen werden. Dabei kann mit der Betrachtungsweise, welche James H. Borland durch seine Ablehnung des Begabungskonzepts einnimmt, in Alternativen zur traditionellen Begabungsbetrachtung argumentiert werden. Er bezeichnet das Konzept des begabten Schülers als inkohärent und unhaltbar, da es ein soziales Konstrukt von fragwürdiger Gültigkeit und in der Praxis weitgehend wirkungslos sei (vgl. Borland 2005, S. 2). Dies lässt sich auch teilweise durch die empirische Untersuchung bestätigen, indem die Umsetzung der begabungsfördernden Konzepte durch die SchülerInnen nur Ansatzweise oder gar nicht als förderlich wahrgenommen wurde.

Diese Sichtweise kann auch durch Bourdieus Kapitaltheorie gestützt werden, welche darauf hinweist, dass soziale Privilegien durch das Bildungssystem und das angewandte Begabungskonzept als Begabung oder individueller Verdienst umgedeutet werden, wodurch die Ungleichheit der Grundvoraussetzungen ignoriert und als Lerneifer oder Begabung legitimiert werden (vgl. Bourdieu & Passeron 1971, S. 45). Bourdieu (2001, S. 45-47) entkräftet eine naturalistische Begabungsbetrachtung durch eine Offenlegung von sozialen Mechanismen, welche für die Reproduktion sozialer Ungleichheit verantwortlich sind, und weist darauf hin, dass durch eine Betrachtung von gesellschaftlich bedingten Fähigkeiten als Begabungsunterschiede, faktischen

Ungleichheiten in rechtmäßige verwandelt werden und diese zu einer Illusion der Chancengleichheit beitragen (vgl. ebd.). Da das Begabungskonstrukt laut Borland nicht aus empirischer Notwendigkeit, sondern aufgrund historischer Entwicklungen und aus Gründen der Interessenskontrolle in Schulen eingeführt wurde (vgl. Borland 2005, S. 2-3) muss vor diesem Kontext die Weiterverfolgung der Etikettierung in „begabte“ und „unbegabte“ oder, wie aus dem Material ersichtlich wurde, „schwache“ und „gute“ SchülerInnen in Frage gestellt werden. Eine solche Etikettierung wird im Diskurs um Heterogenität bzw. Diversität, um welche es in der vorliegenden Arbeit auch geht, scharf kritisiert. Eine alternative Betrachtungsweise von Begabung fokussiert nicht auf die Entdeckung von Begabungen, sondern darauf, die in jedem Kind innewohnenden Fähigkeiten und Potentiale zu entfalten. Dies geschieht vor dem rechtlichen Hintergrund der Kinderrechte, welche die Aufgabe der Schule darin sehen „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (UNICEF 2014, S. 12). Diese strukturelle Verankerung der Rechte für alle Kinder in Gesetzen, Regularien und Leitbildern sind von großer Bedeutung, allerdings bleibt deren Umsetzung in pädagogischen Beziehungen maßgebend für ihren Erfolg (vgl. Winkelhofer 2014, S. 57), weshalb die Verwirklichung dieser aufgrund der empirischen Untersuchung und der derzeitigen Lage nicht zufriedenstellend ist. Auf diese Schieflage schließt Borlands Vorschlag mit dem weiteren Umgang des Begabungskonzepts an:

„Now, depending on what day it is, I think our primary task is either to construct the most educationally rewarding and equitable concept of giftedness we can or to find a way to move beyond the construct altogether to a vision of human development and learning that embraces the indescribable diversity of human consciousness and activity in a way that places limits on no child (or adult).“

Borland schlägt damit ein sich erzieherisch lohnendes und gerechtes Konzept der Begabung vor, oder einen Weg zu finden, welcher zur Dekonstruktion des Begabungsbegriffs beiträgt, und sich dabei an der Lernentwicklung, mit dem Fokus auf Diversität, orientiert. Der Entwicklung von Kindern, oder auch Erwachsenen, und der Verwirklichung ihrer Potentiale sollen somit keine Grenzen gesetzt werden (vgl. Borland

1997, S. 18). Borland sieht dabei die größte Herausforderung darin, dass Lehrer eine einfache Definition und Messung von Begabungen wollen, während das Begabungskonzept äußerst komplex und vielschichtig ist (vgl. Shaughnessy et al. 2014, S. 250). Anhand der durch die Analyse vorliegenden Unstimmigkeiten innerhalb des Begabungsbegriff, kann davon ausgegangen werden, dass die eindeutigen Bestimmungen, welche sich in den Erlasstexten des BMB und des ÖZBF auf der Makroebene finden lassen, bereits im Vorhinein zu einer Inkongruenz des Begabungsförderungsverständnisses innerhalb des Mehrebenenmodells der Bildung beitragen, aufgrund dessen es weiter zu Schwierigkeiten in der Umsetzung dieser kommen muss. Um auf weitere mögliche Widerstände innerhalb des Mehrebenenmodells einzugehen zu können, soll darauf hingewiesen werden, dass das gesamte Bildungssystem als ein Mehrebenenmodell mit mehreren Akteuren mit verschiedenen Handlungsorientierungen und Ausrichtungen (vgl. Brüsemeister 2007, S. 65) bereits eine hohe Anfälligkeit für Kommunikationsschwierigkeiten aufweist, was nochmals innerhalb der vorgestellten zwei Modelle gezeigt werden soll. Einerseits kann eine Betrachtung des Bildungssystems aus der Perspektive des Mehrebenenmodells von Altrichter und Heinrich (2007, S. 64-66) stattfinden, welches dieses in die Makroebene, die Mesoebene, die Mikroebene und die die intermediären Akteure einteilt. Dabei kann innerhalb der Makroebene des Bildungssystems vom Akteur Bildungspolitik und somit auch vom Bildungsministerium, als auch dem mit diesem verbundenen ÖZBF gesprochen werden. Als Leit- und Sinnorientierung geht es in diesem um einen mitsteuernden Einfluss auf das gesamte System und die Legitimation innerhalb diesem. Die Mesoebene entspricht dabei den Organisationen, welche, die Systemleistungen erbringen sollen, und in diesem Fall die erforschten Schulen darstellen. Die intermediären Akteure sind dabei zwischen der Makro.- und Mesoebene angesiedelt und sollen die Kommunikation zwischen den beiden Ebenen erleichtern. Zuletzt wird von der Mikroebene gesprochen, in welcher konkrete Muster der Einzelakteure innerhalb der Mesoinstitutionen analysiert werden, wobei diese wird innerhalb der vorliegenden Arbeit mit dem Unterricht gleichgesetzt. Dabei ist es möglich, dass SchülerInnen aus ihrer Perspektive die Wahrnehmung der Mikroperspektive beschreiben. Wie Brüsemeister beschreibt, kann es in diesem Model sowohl zu einem Antagonismus als auch eine Kooperation in den Handlungslogiken der einzelnen Akteuren kommen, da diese zwar zum einen verschieden sind, zum anderen

allerdings gemeinsam innerhalb ein und desselben Systems eingebracht werden müssen (vgl. Brüsemeister 2007, S. 63-64). Diese verschiedenen Sinnorientierungen spiegeln sich auch in der Umsetzung der Begabungsförderung wieder, indem ersichtlich wird, dass jeder der Akteure andere Ziele aufweist. Dadurch wird deutlich, dass Maßnahmen zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität als auch der Begabungsförderung an verschiedene Akteure gebunden sind, wobei die gelungene Umsetzung vom Transfer über verschiedene Ebenen hinweg abhängt (vgl. Brüsemeister 2007, S. 86). Aus diesem Grund können Probleme im Schulsystem nur multikausal angesehen werden, weshalb auch ein ganzheitliches Begabungsförderungskonzept vorliegen muss, damit alle Ebenen im Schulkontext abgedeckt werden können. Auf der Makroebene wird in den programmatischen Erlasstexten auf Begabungs- und Exzellenzförderung sowohl im Bereich Personalisation, als auch in Sozialisation und Qualifikation hingewiesen, wobei es die Aufgabe der Schule wäre, Begabungen, Talente, Potentiale und Interessen zu erkennen, ernst zu nehmen, wertzuschätzen und zu fördern (vgl. Weilguny et al. 2011, S. 18). Dabei soll es zu einer ganzheitlichen Förderung, die von allen Akteuren genützt werden soll (vgl. ÖZBF 2014, S.48), kommen. Wie die Analyse der Erlasstexte in Bezug auf den Begabungsbegriff jedoch bereits gezeigt hat, scheint es aufgrund von widersprüchlichen Inhalten keine klaren Richtlinien in Bezug auf die Umsetzung der Begabungsförderung zu geben. Somit könnte man bereits hier von einer gescheiterten Kommunikation zwischen Makro- und Mesoebene sprechen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die Formulierungen und Forderungen im Grunderlass zur Begabtenförderung, welcher bereits eine Dichotomisierung innerhalb des Titels vornimmt, für die Umsetzung auf den anderen Ebenen als irreführend gesehen werden könnten. Das Ergebnis ist, dass einzelne Schulen und lokale PädagogInnen eigene Definitionen festlegen. Dabei wird Begabung allerdings in den Schulen vielfach als etwas verstanden, das verliehen und nicht als etwas, das erst entdeckt und weiterentwickelt wird (vgl. Borland 2005, S. 8), was auch aus dem empirischen Material ersichtlich wurde. Eine andere Betrachtungsweise kann durch das Mehrebenenmodell des ÖZBF innerhalb der Schule stattfinden, welches die Umsetzung der Begabungsförderung in den Ebenen Schule, Klasse und Individuales sieht (vgl. ÖZBF 2014, S. 48-54). Angelehnt an dieses Konzept wurde auch in der vorliegenden Arbeit mit der SchulleiterInnen- und der SchülerInnenenebene gearbeitet, wobei die

LehrerInnenebene bewusst ausgeklammert wurde. Zu den Erkenntnissen aus der empirischen Untersuchung soll dabei angemerkt werden, dass die begabungsfördernden Maßnahmen und deren Umsetzung aus der SchulleiterInnensicht innerhalb der teilnehmenden Schulen mit Begabungsschwerpunkt, zwar ambitioniert sind, und laut den Schulleitern zu einer Begabungsentfaltung von allen SchülerInnen beitragen, diese jedoch von den SchülerInnen nur teilweise als begabungsfördernd, wenn nicht sogar hinderlich, empfunden werden. Dennoch kann eine positive Tendenz in Richtung der Förderung der Begabungsentfaltung vernommen werden, auf welche es aufzubauen gilt. Aufgrund der steigenden Erwartungen und des Drucks innerhalb des Bildungssystems als auch der wachsenden Aufgabenbereiche, erscheint es dabei eine fast unmögliche Aufgabe allen Anforderungen an die Institution Schule gerecht zu werden, trotzdem kann mithilfe der Sichtbarmachung und Klarheit der politischen Ziele aus der Makroebene eine Förderung und Anerkennung unterschiedlichster Potentiale, Interessen und Begabungen innerhalb der Diversität verwirklicht werden. Allerdings braucht es für diese Aufgabe dementsprechendes ökonomisches Kapital als auch personelle und zeitliche Ressourcen, um die herausfordernde Aufgabe Begabungsförderung permanent neben dem fachlichen Unterricht gewährleisten zu können. Dabei soll Diversität als eine Chance, für die Überwindung von dichotomen Kategorien und somit auch der Etikettierung beitragen. Eine diversitätsbewusste Pädagogik soll dabei die Weiterentwicklung des Schulsystems zu einer Förderung von Vielfalt und Individualität der SchülerInnen, sowie für die Entwicklung von gegenseitiger Anerkennung begünstigen (vgl. Prammer- Semmler & Prammer 2013, S. 22) und im Rahmen der Kinderrechte zu einer optimalen Förderung der Potentiale aller Kinder beitragen. Dabei ist es essentiell, dass die Wahrnehmung, als auch die Grundhaltung, der im Mehrebenensystem Bildung vorliegenden Akteure, geschult und sensibilisiert werden, welche durch weitere Forschung und erfolgreiche Kommunikation an diese vermittelt werden sollen.

8. Literaturverzeichnis

Alleman-Ghionda, Ch. (2013). Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.

Altrichter, H., Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55-103.

Bohnsack, R. (2011). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Budrich: Opladen und Farmington Hills. S. 40-44.

Bohnsack, R. Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M., (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R. Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M., (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 9-32.

Boller, S./ Rosowski, E./ Stroot, T. (2007). Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Borland, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children. In: Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Hrsg.). Conceptions of Giftedness. New York: Cambridge University Press, S. 1 -19.

Borland, J. H. (1997). The Construct of Giftedness. In: Peabody Journal of Education. Vo. 72 (3/4), S. 6 – 20.

Bourdieu, P. (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. (aus dem Französischen von Barbara und Robert Picht, bearbeitet von Irmgard Hartig) In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.) Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.). Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.

Bourdieu, P. (1987). Das symbolische Kapital. In: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.

Bourdieu, Pierre (2001): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: ders., Steinrück, Margareta (Hrsg.). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag, 25-52.

Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In: Kussau, J.; Brüsemeister, T.: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 63 – 95.

Bundesministerium für Bildung (BMB) (o. J.). Online: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/begabungsfoerderung.html> [10.12.2016]

Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2009). Rundschreiben Nr.: 16/2009. Grundsatzterlass zur Begabtenförderung. Online: <http://www.oezbf.at/cms/index.php/grundsatzterlass-zur-begabtenfoerderung.html> [10.11.2016]

Deutsche UNESCO Kommission (2009). Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik. Online: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> [05.11.2016]

Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate

- practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406.
- Holzinger, A. (2010). Identifikation und Förderung von Begabungen im schulischen Kontext. Karl-Franzens-Universität Graz. Diss.
- Holzkamp, K. (1992). „Hochbegabung:“ Wissenschaftlich verantwortbares Konzept der Alltagsvorstellung? *Forum Kritische Psychologie* (29). S. 5-22.
- Honneth, A. (1990). Integrität und Mißachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: *Merkur* 501, Heft 12. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 1043-1054.
- Honneth, A. (2012). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Hüther, G. & Gebauer, K. (2001). Schlußbemerkung: Unsere Kinder sind unsere Zukunft. In: Hüther, G./ Gebauer, K. (Hrsg.). *Kinder brauchen Wurzeln*. Düsseldorf: Walter Verlag. S. 188 – 194.
- Hüther, G. (2014). Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen. München: btb Verlag.
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S., Romaner, E. (2013) *Migrationsforschung als Kritik?: Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden: Wiesbaden.
- Mecheril, Paul & Ahrens, S. (2010). Schule - Vielfalt – Gerechtigkeit. Schlaglichter auf ein Spannungsverhältnis, das die politische und erziehungswissenschaftliche Diskussion in Bewegung gebracht hat. *Lernende Schule*, 49/2010, S. 9-11.
- Michl, J. (2016). Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität. Zu den Leitbildern der Schulleitung im Rahmen von Begabungsförderung und Umsetzung im Unterricht. Masterarbeit.
- Müller-Oppliger, V. (2013). Begabungsförderung ist Selbstgestaltung in sozialen Kontexten. In: *ÖZBF* (Hrsg.). *Begabtenförderung und Begabungsforschung. Schwerpunkt Diversität und Potenzialentfaltung*. *news & science* 36/37. S. 23-27.

Nohl, A. M. (2012). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis: 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ÖZBF (o. J.). Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.

Online: <http://www.oezbf.net/cms/index.php/das-oezbf.html#>

ÖZBF (2014). FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage.

Online: <http://www.oezbf.at/cms/index.php/veroeffentlichungen-oezbf.html>

Prammer-Semmler, E. & Prammer, W. (2013). Wirklich alle? Begabungsförderung schliesst das Exklusionsrisiko nicht aus! Ein Kommentar. In: ÖZBF (Hrsg.). Begabtenförderung und Begabungsforschung. Schwerpunkt Diversität und Potenzialentfaltung. news & science 36/37. S. 21-22.

Prenzel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Opladen: Leske & Budrich.

Prenzel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: Erwägen Wissen Ethik (Hrsg.). 26. Jahrgang, H. 2, Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 157-168.

Prenzel, A. & Winklhofer, U. (2014). Zur kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitung zum Praxisband. In: Prenzel, A. & Winklhofer, U. (Hrsg.). Kinderrechte in pädagogischen Beziehung. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u.a.: Barbara Budrich Verlag. S. 13–18.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. korrigierte Auflage. München: Oldenburg.

Rudolf, B. (2014) Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, A. & Winkhofer, U. (Hrsg.). Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich Opladen. S. 21-31.

Schmid, F. & Samhaber, E. (2013) Diversität und Potenzialentfaltung. In: ÖZBF (Hrsg.). Begabtenförderung und Begabungsforschung. Schwerpunkt Diversität und Potenzialentfaltung. news & science 36/37. S. 4-6.

Schrittesser, I. (2016). Begabungen erkennen und fördern im Kontext von Diversität. Einige Überlegungen zu einem vom österreichischen Bildungsministerium geförderten Projekt. Unveröffentlichtes Manuskript.

Schrittesser, I., Fraundorfer, A. & Perkhofer-Czapek, M. (2015). Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von ethnischer, kultureller, sozialer und sprachlicher Diversität. Zwischenbericht. Bundesministerium für Bildung: Wien.

Schrittesser, I., Fraundorfer, A. & Perkhofer-Czapek, M. (2016). Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von ethnischer, kultureller, sozialer und sprachlicher Diversität. Forschungsbericht. Bundesministerium für Bildung: Wien.

Schrittesser, I. (2014). Herausforderungen für die Schule vor dem Hintergrund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und gesellschaftlichen Wandels. Konsequenzen für Ausbildungs- und Schulpraxis. Vortrag gehalten am 6.11.2014 anlässlich der Enquete der Österreichischen Beratungs- und Betreuungslehrer/innen und Psychagog/innen.

Shaughnessy, M.F. & Moore, T.-L. (2014). A reflective conversation with James H. Borland. In: Gifted Education International (Hrsg.). Vol. 30 (3), S. 248 – 253.

Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). Der Heterogenitätsdiskurs als pädagogischer Reformdiskurs. In: Heterogenität in der Schule. S. 17–35. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Online: http://link.springer.com.uaccess.univie.ac.at/chapter/10.1007/978-3-531-92893-7_1 [19.11.2016]

Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). Heterogenität: Facetten und Probleme eines Schlüsselbegriffes. In Heterogenität in der Schule. S. 37–68). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Online: http://link.springer.com.uaccess.univie.ac.at/chapter/10.1007/978-3-531-92893-7_2 [19.11.2016]

UNICEF (o.A.). UN-Kinderrechtskonvention.

Online: <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> [03.11.2016]

UNITED NATIONS (1989): UN Konvention über die Rechte des Kindes. Online unter:

<https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> [18.12.2016]

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S./ Rosowski, E./ Stroot, T. (Hrsg.). Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag. S. 21-31.

Weilguny, W. M. & Friedl, S. (2012). Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele. ÖZBF

Online: <http://www.oezbf.at/cms/index.php/veroeffentlichungen-oezbf.html>

Weilguny, W., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). ÖZBF (Hrsg.). Weißbuch. Begabungs- und Exzellenzförderung. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bbf_weissbuchbf_20996.pdf?4dzgm2 [10.10.2016]

Winklhofer, U. (2014). Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, A. & Winklhofer, U. (Hrsg.). Kinderrechte in pädagogischen Beziehung. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u.a.: Barbara Budrich Verlag. S. 57-70.

Ziegler, A. (2008). Hochbegabung. München: UTB.

Ziegler, A., Grassinger, R. & Harder, B. (2008). Begabungs-, Expertise- und Innovationsforschung. Viel versprechende Felder der Begabungsforschung. news&science. ÖZBF, Nr. 20/Ausgabe 3, S. 34-39.

9. Anhang

9.1. Formulierende Interpretationen SchulleiterInnen

Formulierende Interpretation: **SL HAK 1**

Datenquelle: 1 Audiofile (20151130 130723)

Dauer 1:18:05

OT: Schulgeschichte

7-53

UT: Entwicklung der Schule

SL HAK erzählt wie und wann die Schule gegründet wurde, und wie sich diese weiterentwickelt hat. Nachdem die Dislozierungen der Klassen nicht mehr „zeitgemäß“ (49) waren wurde eine Expositur gegründet und die Schule umgesiedelt.

70–163

UT: Biographie des Schulleiters

SL HAK betont seinen wirtschaftlichen Werdegang, welcher mit einem BWL Studium beginnt, und in der Steuerberatung und Wirtschaftsprüfung endet. Obwohl er nicht vorgehabt hatte Lehrer zu werden, arbeitete er acht Jahre mit einem Sondervertrag an der Schule. Dann bekam er eine Festeinstellung als Wirtschaftspädagoge. Nachdem er als Administrator und Expositurleiter gearbeitet hatte, bewarb er sich für die Schulleitung. SL HAK erläutert, „es war nicht mein Lebensplan, dass ich jetzt da hier als Schulleiter verantwortlich sein werde“ (128 – 129).

168-465

OT: Schulkonzept und Organisation der Schule

168-202

UT: Besonderes an der Schule - Schulversuche

SL HAK berichtet über das Besondere an der Schule, nämlich dass sie viele neue Dinge im Rahmen von Schulversuchen machen und ausprobieren. Hier verwendet SL HAK wirtschaftliche Termini um darauf einzugehen, dass es wichtig ist, dass die Schule mit einem neuen Produkt als erstes am Markt sein sollte. „Unser letztes Produkt ist quasi diese Businessklasse, wo wir auch ein Alleinstellungsmerkmal haben“ (173 – 174) Als Beispiel für die Innovationsfreudigkeit der Schule gibt er an, dass die Zentralmatura bereits 3 Jahre im Rahmen eines Schulversuchs an der Schule durchgeführt wurde, bevor diese verpflichtend wurde.

210–374

UT: Innovative Haltung der Schule anhand von Schulversuchen

Als weiteres Beispielprojekt für die innovative Haltung der Schule nennt SL HAK die Einführung von Russisch in den 70er Jahren. Zu dieser Zeit hatten die Schüler noch keine Wahlmöglichkeit, da der ehemalige Direktor im Alleingang beschloss, dass die 1A Russisch hat, was nun allerdings nicht mehr der Fall ist. (228)

240 – 374 Interkulturelle Bildungsinitiative Schulversuch

Den Schulversuch „interkulturelle Bildungsinitiative“ führte SL HAK mit einem slowakischen Kollegen durch. Man bot für slowakische Jugendliche aus dem Umkreis von Bratislava die Matura an der Handelsakademie an, was zur Mehrsprachigkeit an der Schule führte. Mit dem Schulversuch waren allerdings auch Probleme und Hürden verbunden, da das Ministerium zu Beginn sehr skeptisch war. (291 – 292)

Innovative Haltung des Schulleiters (334-350)

Er betont dass, sie sich etwas trauen (334), da der Schulversuch jedes Jahr neu beantragt werden musste. Mit der Aussage: „ein Unternehmensleiter hat eine hohe Verantwortung nicht nur für das Unternehmen als solches, sondern auch für die Mitarbeiter, net, und braucht manchmal auch entsprechend Mut“ (349-350), wird erneut der wirtschaftliche Blick und die innovative Haltung des Schulleiters auf die Schule deutlich.

387-465

UT: Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung in der Schule

SL HAK erzählt, dass es sein eigener Anspruch ist, dass er nicht Dinge macht, „nur um sie formal zu erledigen“ (409-410), da er meint, dass „wenn man sich nichts traut, dann (.) kommt es auch zu keiner Weiterentwicklung (378). Als Beispiel nennt er die Umsetzung des neuen Gesetzes einer kleineren Prüfungskommission bei der Reifeprüfung, das laut ihm nicht funktionieren kann, da der fachkundige Prüfer des öfteren vom Staat zugewiesen werden muss. Dem Schulleiter steht es zu, eine Entscheidung zu treffen, wie mit dem „nicht gut durchdachtem“ (423) Gesetz umgegangen werden soll (464-465). Dieser hat die Möglichkeit zu sagen: „ich mache das eben anders“ (408-409).

486-635

OT: Begabungsfördernde Konzepte

486-503

UT: Businessklasse als Begabungs- oder Förderungsmodell

SL HAK nennt beim Stichwort Begabungsförderung die Businessklasse, welche „so eine Art Begabungs oder Förderungsmodell“ (474-479) ist, wobei er auf die Widerstände im Kollegium und auf die Durchsetzung der Entscheidung auf Führungsebene hinweist. SL HAK erläutert, dass man nicht alle fragen kann, ob ihnen eine bestimmte Neuerung oder Idee gefällt und diese umsetzbar ist, denn manchmal muss man die Entscheidung einfach treffen und sehen, was passiert. Allerdings geht eine falsche

Entscheidung auch zu Lasten aller (485 – 498). Er betont nochmals, dass sie versucht haben „diese Begabungsförderung (...) jetzt mit dieser sogenannten Businessklasse (...) sehr stark (...) umzusetzen.“ (511-512)

503-540

UT: Auswahl von Masterkursen anhand eines Motivationsschreiben

SL HAK erklärt den Vorgang hinter der Wahlfächerwahl und der Reifeprüfungsorganisation und erwähnt das „ökonomische Prinzip“ (532, durch welches man mit minimalem Aufwand das maximale Ergebnis erzielt (522 – 535)

Durch dieses Prinzip werden allerdings laut SL HAK nicht die Begabungen, Interessen, oder eine zukünftige Studienwahl (536-538) gefördert, weshalb die Entscheidung für ein Wahlfach nun mithilfe eines Motivationsschreibens geschehen soll. In diesem werden zwei Präferenzen angegeben und es soll bereits ein Jahr im Vorhinein eingereicht werden. (538-564)

556-656

UT: Masterkurs und Vorbereitung aufs universitäre Leben durch Förderung der Interessen

Er beschreibt den zu wählenden Masterkurs als ein Wahlfach in welchem die Schüler sich in „ihren Interessen mündlich speziell (...) engagieren“ (575-576)

Vorbereitung auf universitäres Leben (583 – 601)

SL HAK spricht in diesem Kontext von der Diplomarbeit und Interessenförderung: „und da wollen wir die Interessen, besondere Begabungen kann man auch dazu sagen, hier so fördern, vielleicht schon ein bisschen die Vorbereitung auch auf das universitäre Leben“ (599-601)

Freitag frei (604 – 635)

Außerdem sollen diese auch aufs Berufsleben vorbereitet werden, weswegen die Businessklassen am Freitag frei haben, um sich optimal auf die Matura vorbereiten zu können. (598-600)

Selbstständigkeit wird gefördert (617-656)

Die Diplomarbeiten werden „vollkommen ausgelagert“ (617), sozusagen als siebtes Maturafach gesehen, weshalb die Schüler ohne Betreuung eines Lehrers auskommen müssen. Außerdem handelt es sich nicht um eine vorwissenschaftliche Arbeit, sondern eine Diplomarbeit mit Zitierregeln und einem Auftraggeber, weswegen der Freitag auch wichtig für Projekttreffen ist. (628-656)

658-848

OT: Begabungsförderung und deren Umsetzung

658-670

UT: Bedeutung von Begabungsförderung

SL HAK erläutert, dass es bei der Businessklasse nicht um ein

Hochbegabtenprojekt geht, „Potentiale, die richtigen Potentiale quasi zu fördern,“ (669) Die Potentiale verknüpft er mit den Interessen der SchülerIn: „wenn er halt ja (erm) naturwissenschaftlich sehr interessiert ist“ (669-670)

674-763

UT: Zielumsetzung der Begabungsförderung in der Lehrerschaft

Wenn ein Schüler ein „ein Potential [hat], an dem er weiterarbeiten möchten und eventuell auch überlegt (erm) (erm) und logischerweise, das hängt immer vom vom Lehrer auch ab, net, wie kann ihn der Lehrer so weit motivieren, so.“ (674-676)

WH Vorbereitung aufs universitäre Leben (678-679) siehe (583-601)

Das Ziel soll auch sein, Grundlagen und Einblicke in eine Fachrichtung zu bekommen, um diese möglicherweise im universitären Leben anzustreben.

Modulsystem mit Wahlmöglichkeit (698 – 705)

Die Schule bietet außerdem ein Modulsystem, sozusagen ein „Vorlesungsverzeichnis“ wie auf der Universität an, um SchülerInnen freie Wahlmöglichkeiten zu eröffnen. (622 – 729)

SL HAK meint, dass Veränderungen immer gewisse Verunsicherungen verursachen (735) und gibt als bildliches Beispiel für die Organisation in der Schule einen Zug an, welcher von intrinsisch hochmotivierten Lokomotiven „eingeheizt“ (743) wird, und von 10-15% gebremst wird, wobei er die Kunst darin sieht, dass der Zug weder entgleist noch abkoppelt. (752-763)

769–848

UT: Organisation und Umsetzung im Schulmanagement

SL HAK erläutert die Leitungsstruktur der Schule, die durch ein mittleres Managements, bestehend aus Fachgruppenleitern (25 Leute), und Bereichsleitungen in HAK, HAS und Aufbaulehrgang, unterstützt wird.

SL HAK spricht über „Change Management“, welches meistens unter Druck, und durch die Auslöser „Wirtschaftsentwicklung“ oder „zurückgehende Umsätze“ (839) entsteht.

Die Schüler bezeichnet er als „Umsatzbringer“, wobei jeder Schüler ihm 1,9 „Werteinheiten“ (843-844) für das Schulbudget bringt. Je weniger Schüler er hat, desto weniger Werteinheiten bekommt die Schule fürs Schulbudget, weswegen es wichtig ist, als „Betriebswirt, die Umsätze nicht nur zu halten, sondern auch [zu] steigern“ (867-868)

847-898

OT: Begabungsfördernde Konzepte (WH)

847-879

UT: Fokus auf Neuerungen und die Schüler

SL HAK meint, die Schule sei dadurch bekannt, dass sich diese Neuigkeiten ausdenkt und auch umsetzt, wobei „im Zentrum (...) immer der Schüler“ (880) steht. Der Fokus wird hierbei „natürlich jetzt

in erster Linie auf das Wahlfach, dieses interessenbezogene Fokussieren auf das Bedürfnis des Schülers“ gelegt (890-891). **(siehe auch UT: Besonderes an der Schule)**

884–898

UT: Förderung und Vorbereitung auf die Universität

SL HAK meint, dass die interessenbezogene Förderung schon in Richtung Universitätsförderung und Vorbereitung geht, da bereits ein Modell angedacht wäre, dass Überlappungen zwischen 5ter Klasse und Universitätsvorlesungen versucht. SL HAK sieht dies bereits als einen nächsten Schritt bzw. eine „Begabungsförderung auf höheren Ebene“ (904)

OT: Pädagogische Haltung in der Lehrerschaft

906–965

UT: Pädagogische Zugkraft und Spiegelung

SL HAK merkt an, dass natürlich die Energien zwischen Lehrern und Schülern dazu beitragen, wie man miteinander arbeiten kann. Wenn der Lehrer merkt, dass es sich um eine motivierte und interessierte Gruppe von Schülern handelt, könne man mit dieser natürlich anders arbeiten (922 – 926) und das motiviert natürlich auch einen Lehrer, wenn man merkt „die kann man auch noch weiter zum Brennen bringen“ (962)

947–1089

UT: Eigenständiges Denken fördern

SL HAK erzählt, dass es viele Möglichkeiten gibt kompetenzorientiert zu lernen. Man überlegt sich andere Wege, als nur aus dem Buch zu lernen, und die Jugendlichen so zu eigenständigem Denken zu erziehen. Das kritische Hinterfragen von gesellschaftlichen Normen und Leistungsmotiven steht im Vordergrund.

Es sollen „Themen net nur vom Lehrbiacherl her oder vom Lehrplan, sondern darüber hinaus auch“ (1017-1018) erfasst werden. Die jungen Menschen sollen nicht zu Fachidioten ausgebildet werden, sondern darüber hinaus (1039-1040) und das „Ziel wäre nicht reproduzierbares Wissen abzufragen, sondern tatsächlich eigenständiges Denken, (...) und weitgehend auch selbstbestimmte Lernformen [zu] fördern“. (1066-1071)

Seine Vision wäre es, bei der Matura provokante Thesen zu stellen, um die Schüler zu provozieren ihre eigenen Meinungen und Haltungen darzubringen. (1050-1052)

1094-1202

UT: Lehrerzufriedenheit und Widerstände bei Neuerungen

SL HAK meint, dass es recht schwierig ist, alle zu befriedigen. Er nimmt an, dass Lehrer, die auf Kosten von Neuerungen Stunden einbüßen mussten, sicher nicht so zufrieden sind. Dennoch sagt er, dass Innovationen nicht immer von allen abgesegnet werden können, man müsse als SL auch Entscheidungen treffen, selbst wenn es nicht alle Kollegen gutheißen. Er habe auch viele Widerstände gehabt, als

er vor drei Jahren die zentrale Reifeprüfung versuchsshalber eingeführt hat.

1212-1278

UT: Zufriedenheit der Schüler mit dem Businessclass-Model

SL HAK hat die Rückmeldung bekommen, der Freitag wäre „super, weil sie jetzt Zeit haben für die Diplomarbeiten“ (1257), und dass diese quasi mit dem Masterkurs zufrieden sind. Da es zu keinen Beschwerden gekommen ist, hat er ein gutes „Bauchgefühl“ (1262).

1283-1316

OT: Was noch wichtig wäre

SL HAK war es wichtig, „rüberzubringen“ dass er über die Grenzen der Schule hinaus wollte. (Schulversuch Slowakei (1249 – 1251))
Er meint, er müsse sich bestimmt keine Sorgen machen, und dass die neue SL die von ihm aufgebauten Innovationen sicher weiterentwickeln und tragen wird.

Formulierende Interpretation: **SL AHS**

Datenquelle: 1 Audiofile (160 226) Dauer 38:32

16-24 **OT: Biographie des Schulleiters**

16-22 *UT: Berufslaufbahn des Schulleiters*

SL berichtet von einer wechselreichen Lehrerlaufbahn. Er erklärt, dass der Grund zu seiner Bewerbung als Schulleiter die Tatsache war, dass die AHS eine Gesamtschule ist. Er ist starker Anhänger dieser Schulform.

25-24 *UT: Unterrichtstätigkeit des Schulleiters*

SL unterrichtet Biologie und Physik. Er übernimmt den Unterricht einer Klasse, obwohl er nicht müsste.

42-67 **OT: Schulkonzept und Organisation der Schule**

42-55 *UT: Druck durch frühe Selektion*

Auf Nachfrage sagt SL, dass er die Selektion viel zu früh findet und diese vor allem für schwache SuS unvorteilhaft ist. Die frühe Selektion macht Druck auf VS-LehrerInnen und VolksschülerInnen.

58-67 *UT: AHS als Gesamtschule*

Das Gymnasium ist schon fast eine Gesamtschule. Die AHS bekennt sich zur Gesamtschule und deckt das Spektrum von leistungsstark zu leistungsschwach ab. Gesamtschulgegner meinen, die leistungsstarken werden zu wenig gefördert. Die Schule ist erfolgreich, weil fast alle SchülerInnen die 8. Schulstufe oberstufenreif abschließen.

73-80 *UT: Heterogene SchülerInnen-Population*

Auf Nachfrage stellt SL die überdurchschnittliche Heterogenität in der AHS fest. Dies ist eine Herausforderung und bedingt ein Abgehen vom Frontalunterricht.

„Die Schülerpopulation ist heterogen. Das ist sie auch an einer klassischen AHS, also wir haben jetzt nicht vielleicht eine sogenannte Elitegymnasium, was auch immer Privatschule hernimmt, aber an sich ist die immer schon heterogen, über die Jahre immer heterogener geworden in Wien, weil die Bevölkerung heterogener wird und bei uns ist sie noch um eine Spur heterogener, wobei ich das jetzt nicht als Problem sehe. Es ist eine Herausforderung, eine Herausforderung, die alle Schulen haben“. (73-77)

80-115	<i>UT: Individualisierende Unterrichtsmethoden</i>
	<p>SL betont, dass der Frontalunterricht auch eine wichtige Rolle spielen kann, wenn er individualisierend ist. Unterricht muss individualisierend sein, egal wie heterogen die Klasse ist. Das gilt für alle Methoden. An der AHS gibt es mehr Lehrerstunden, weil Mittelschule. Aber es kann individualisierend gearbeitet werden (Förderung der Schwachen und der Starken), wenn oft zwei LL in Klasse. Zuerst muss das Wesentliche erklärt werden, sodass alle das „Basisniveau“ (99) verstehen. Dann kann auf Abstrakteres, Komplexeres eingegangen werden, auch wenn nicht mehr alle folgen können. Einerseits sollen sich „die Guten“ nicht langweilen, andererseits „die Schwachen“ nicht überfordert werden. SL führt zur Erläuterung das Beispiel des Stromflusses an. Vor allem mit den Guten („den Freaks“, 112) sollte dialogisch verfahren werden, um Fragen etc. zu provozieren. Während man diese z.B. beantwortet, können sich „die Schwachen“ „ein bissl zurücklehnen, geistig ausklinken“ (111). Dann kann man sich wieder an alle wenden.</p>
121-153	OT: Erfahrungen in der Schulleiterzeit
121-127	<i>UT: Wohlbefinden und respektvoller Umgang</i>
	<p>SL fühlt sich wohl, wurde schnell aufgenommen. Er findet, er passt gut her. SL schätzt die Art, wie in der AHS mit Menschen umgegangen wird. Er bezeichnet das als „ein Highlight, eine Besonderheit, was hier so alles passiert“ (127-128).</p>
128-138	<i>UT Lockerer Umgang mit offiziellen Regelungen</i>
	<p>LehrerInnen (LL) gehen locker mit gesetzlichen Regeln etc. um, wenn diese umgegangen werden müssen, um SchülerInnen besser fördern zu können.</p>
140-148	<i>UT: Engagement der Lehrerschaft</i>
	<p>LL haben viele Freiheiten. Diese werden meist positiv genutzt. Aber ca. 5% nützen das auch aus und machen zu wenig. SL meint aber, dass dies weniger geschieht als „an einer durchschnittlichen Schule“ (145)</p>
149-153	<i>UT: Führungsverständnis</i>
	<p>SL unterstützt die Kultur der Freiräume. Das funktioniert ganz gut.</p>
154–172	OT: Begabungsförderung
154-161	<i>UT: Begabungsförderung ist differenzierter Unterricht</i>
	<p>Es wird viel differenziert, z.B. mit Schwerpunkttagen (Klassenteilungen, individuelles Arbeiten). Vor allem in der Unterstufe scheint das gut zu klappen.</p>

161-172	<i>UT: Aufmerksamkeit auf die Schwachen und Guten</i>
	LL müssen immer wieder erinnert werden, nicht nur die schwachen Kinder zu fördern (z.B. durch Einzelbetreuung). Die guten Kinder machen sich aber auch von sich aus bemerkbar und fordern ihre Förderung ein. Generell wissen aber die LL, dass die Gesamtschule nur klappen kann, wenn alle SuS gefördert werden.
177-196	OT: Außenwahrnehmung der Schule
177-186	<i>UT: Imageproblem: Soziale Ausrichtung</i>
	Die Oberstufe hat ein schlechteres Image, weil es sich herumgesprochen hat, dass SchülerInnen freundlich begegnet und sie „durchträgt“ (183). Das ist aber nicht das Ziel: nur Interessierte sollten in der Oberstufe sein. Das Imageproblem ist in den letzten Jahren entstanden und ihm will SL entgegensteuern.
187-196	<i>UT: Ziel ist Oberstufenreife</i>
	So viele SuS wie möglich sollen die Oberstufenreife erlangen und maturieren können. Die, bei denen das nicht sicher ist, bekommen die Chance dazu. Eine eigene Gruppe sind die, bei denen zwar die Eltern wollen, die aber keine Lust zu lernen haben. Denen wird gesagt, dass das nicht gut ist und sie werden beraten. Dies soll sich auch auf das Schulimage auswirken.
203-261	OT: Zahlen und Fakten zur Schule
203-241	<i>UT: Zweige</i>
	Es gibt 5 verschiedenen Oberstufenzweige (naturwissenschaftlich, Projektmanagement, IKT, musisch-kreativ, bildnerisch-gestaltend) und zusätzlich eine Übergangsstufe. (Deshalb werden Unterstufenklassen immer auf verschiedene Zweige aufgeteilt.) Die SuS bewerben sich für einen Zweig ihrer Wahl – seit heuer mit einem Motivationsschreiben. Es kommen auch SuS von anderen Schulen, womit die Auslastung einzelner Zweige gesteuert werden kann.
243-249	<i>UT: SchülerInnenzahlen</i>
	In der Unterstufe gibt es ca. 600 SuS, in der Oberstufe etwas mehr als 500.
251-261	<i>UT: Anzahl und Verwendung der LehrerInnen</i>
	Es gibt 160 LehrerInnen, wovon viele teilzeitbeschäftigt sind. In Integrationsklassen gibt es Mehrfachbesetzungen. Auch im Modell WMS gibt es einen höheren Betreuungsschlüssel wegen des Team-Teachings.

263-287	OT: Perspektiven für die Zukunft
263-267	<i>UT: Bewährtes bewahren</i>
	Das Viele, das gut ist, soll bewahrt und nach außen hin gut sichtbar werden
267-272	<i>UT: Haltungs- und Imagekorrektur (Verständnis Gesamtschule)</i>
	Es soll nach außen hin sichtbar sein, dass die AHS zwar eine Gesamtschule, aber auch eine Leistungsschule ist.
272-287	<i>UT: Zentralmatura als Unterstützung der Imagekorrektur</i>
	Die Zentralmatura erleichtert die Imagekorrektur, weil ihr Wert mit dem anderer Schulen gleichgestellt ist. Für manche LL war die Einführung der neuen Matura allerdings ein Problem.
289-300	OT: Einstellungen der LehrerInnen an der AHS
289-294	<i>UT: Stolz und Bekenntnis zur Gesamtschule</i>
	Viele LL sind stolz, an der AHS zu sein, und haben diese bewusst als Arbeitsort gewählt, weil es eine Gesamtschule ist.
294-298	<i>UT: Fehlendes Engagement für Schwache in manchen AHS</i>
	In manchen WMS werden zwar die Ressourcen verwendet, aber die schwachen SuS, die „Schmuddelkinder“ (295), sind nicht gern gesehen.
298-300	<i>UT: Leiden unter Imageproblem</i>
	LL an der Schule leiden unter diesem Imageproblem der Oberstufe und nehmen die Vorgabe des SL „sehr dankbar und sehr gut auf“ (299f).
302-327	OT: Geteilte Unterrichtsprinzipien
302-316	<i>UT: Umgang mit offiziellen Unterrichtsprinzipien</i>
	Dialog mit I über Bekanntheitsgrad der Unterrichtsprinzipien bei LL. SL sieht das nicht als Problem, weil sie eingehalten werden, ohne dass alle LL diese kennen. Unterstützend wirkt dabei das Arbeiten in Jahrgangsteams und die fächerübergreifenden Projekte.
318-327	<i>UT: Interne Schulprinzipien</i>
	Darüber hinaus gelten die gegenseitige Wertschätzung und der „integrative Gedanke“ (322) als „Prinzip der Schule“ (322). Niemand wird diskriminiert. Die LL sind „offen denkend“ (325). Es gibt verschiedenen Strukturen (etwa Peermediation), die förderlich sind.
329-340	OT: Begabungsverständnis

329-336	<i>UT: Intuition vs. Wissenschaft</i>
	SL weist darauf hin, dass sein Definition von Begabung „aus dem Bauch heraus“ (334) ist und keinen wissenschaftlichen Anspruch hat.
338-340	<i>UT: Jeder hat Talente</i>
	„Für mich ist es so, dass jeder Mensch Talente hat in irgendeiner Form, Talente, Dinge, die er gut kann und das ist für mich eine Begabung und Begabungsförderung heißt auch, ihnen Möglichkeit geben, diese Talente auszuleben.“ (338–339)
340-391	OT: Umsetzung der Begabungsförderung
340-347	<i>UT: Begabungsförderung durch innere und äußere Differenzierung</i>
	Durch die Differenzierung können Talente gefördert werden. Dazu gehören auch extra Angebote wie die UVÜ oder das Wählen eines Oberstufenzweiges. SL nennt als gelungenes Beispiel die Musikmatura. SL findet, dass Begabungsförderung gut umgesetzt wird.
347-351	<i>UT: Umgang mit Leistungen der SchülerInnen</i>
	Das Talent der SuS wird auch dadurch anerkannt, dass sie in ihren Schwerpunktfächern benotet werden, d.h. dafür Wertschätzung und Lob bekommen. Die gewählten Fächer fallen den SuS manchmal auch leichter.
353-391	OT: Formen alternativer Leistungsbeurteilung
	In der Oberstufe ist es (auch wg. der Zentralmatura) „relativ strikt“ (355). IN der Unterstufe hingegen „sehr offen“ (356). Die meisten LL wären wahrscheinlich gegen Ziffernnoten in der Unterstufe. Der Begriff „Schularbeit“ wird vermieden, weil er Angst machen könnte. Die Ansprüche an sie entsprechen auch nicht den gesetzlichen einer Schularbeit oder eines Tests. SL betont hinter dieser Grenzüberschreitung zu stehen, „solange das förderlich ist“ (367). Ebenso werden Zweiphasen-Schularbeiten, alternative Beurteilungsformen (verbal, Smileys etc.), Kindersprechtage etc. praktiziert. Eine förderliche Rückmeldekultur ist an der AHS sehr wichtig. Im Zeugnis gibt es Ziffernnoten mit ergänzenden Anmerkungen (EDL - ergänzende differenzierende Leistungsbeurteilung). Für diese gibt es keine vorgegebene Form.
394-408	OT: Elternarbeit
394-401	<i>UT: Einstellungen der meisten Eltern</i>
	Die Beziehungen zu den Eltern sind sehr unterschiedlich, aber es gibt nur wenige unzufriedene. Dies hängt damit zusammen, dass die Eltern

	die Schule sehr bewusst gewählt haben.
401-408	<i>UT: Probleme mit Eltern</i>
	Problematisch sind die an Schule und Bildung desinteressierten Eltern, die oft nicht greifbar sind. Das ist aber die Minderheit.
410-441	OT: Unpassende LehrerInnen an AHS
410-424	<i>UT: Überprüfung der Grundeinstellung</i>
	Es gibt nur wenige LL, die nicht in AHS passen. Seit SL an der Schule ist, versucht er beim Einstellungsgespräch die Eignung abzuklären und gezielt passende LL aufzunehmen.
424-435	<i>UT: Zuteilung als Lösung bei ungünstiger Passung</i>
	Jene LL, die weniger teamfähig sind und Projektarbeit nicht mögen, arbeiten eher in der Oberstufe. SL betont, dass das auch gute LL sein können. Als problematisch sieht er jene LL an, die nicht teamfähig sind, aber in der Unterstufe eingesetzt werden wollen. Diese werden aber glücklicherweise bald pensioniert.
437-441	<i>UT: Grenzen in der Personalauswahl</i>
	Problematisch sind jene unpassenden LL, die schon lange an der Schule sowie pragmatisiert sind. Das ist nicht zu lösen und man kann nur warten, bis sie in Pension gehen. Bei Nachbesetzungen achtet SL, solche LL nicht aufzunehmen.
443-463	OT: Rahmenbedingungen
443-456	<i>UT: Gesetzliche Grundlagen bezüglich Klassenwiederholung bzw. Lehrplanzuordnung</i>
	SL findet die Situation gut. Falls ein Kind in der 3. Klasse die AHS-Reife nicht schafft, wird es nach dem Hauptschullehrplan beurteilt. Sie müssen so keine Klasse wiederholen. Generell wird Durchfallen in der Unterstufe eher vermieden.
456-463	<i>UT: Wichtige Faktoren</i>
	Teamstunden, Übergangsstufen zwischen 4. und 5. Klasse für ein zusätzliches Lernjahr (dzt. zwei, nächstes Jahr vielleicht drei), verständnisvoller und unterstützender Landesschulinspektor
	OT: Verständnis von Schulautonomie
465-478	<i>UT: Auswahl der LehrerInnen</i>
	SL hatte noch keine Probleme bei LL-Auswahl. Nach einem Vorstellungsgespräch fordert er geeignete Personen beim SSR und hat diese bis jetzt immer auch bekommen. SL befürchtet ein wenig, dass

einmal der Fall eintreten wird, dass stattdessen ein Dienstälterer zugeteilt wird, weil er unpassende Lehrer dann nicht „los wird“ (476f).

478-487 *UT: Finanzielles*

Finanzielle Autonomie ist „soweit da, soweit sie sein kann“ (478). SL erwartet nicht mehr. Nach Begleichung der Fixkosten, bleibt ihm wenig über. Aber darüber kann er frei verfügen. SL ist damit zufrieden.

489-547 **OT: Lehrpersonal**

489-525 *UT: Ungeeignete LehrerInnen*

SL sieht kein Generationenproblem zwischen den LL. Allerdings gibt es „alte Lehrer, die besser nicht mehr Lehrer sind“ (497f). An der AHS gibt es höchstens einen Lehrer, der zwar schon lange im Beruf ist, aber ungeeignet ist. Er vermutet an anderen Schulen mehr davon und sieht damit ein Problem im Bildungssystem. An der AHS gibt es einige LehrerInnen, die „an der falschen Schule sitzen“ (508). Es gibt auch ausgebrannte LehrerInnen. Für diese wünscht er sich Unterstützungsmaßnahmen, z.B. weniger Arbeitszeit in der Klasse trotz Vollzeitbeschäftigung.

527-542 *UT: Miteinander der Generationen*

SL betont, dass es an der AHS kaum einen Generationenkonflikt gibt. Im Gegenteil gibt es LehrerInnen fast am Ende ihrer Dienstzeit, die sehr engagiert sind.

544-547 *UT: Unterstützung der JunglehrerInnen*

JunglehrerInnen sind „gut etabliert“ (544) und werden von Anfang an als vollwertig akzeptiert.

549-624 **OT: Organisationsstrukturen**

549-564 *UT: Zu viele Top-down-Änderungen*

Auf die Frage nach hinderlichen Arbeitsbedingungen nennt SL die ständigen legislativen Änderungen, wie die Matura, die neue Oberstufe, der Technologieeinsatz bei der Mathematikmatura, Änderungen in der Unterstufe. Ebenso formale Kleinigkeiten. Dies stört die Routine und erzeugt Stress. Zu viele Änderungen sind belastend.

566-603 *UT: Neue Oberstufe*

Die neue Oberstufe ist „semestriert“ (568) gestaltet, d.h. ab der 6. Klasse hat jedes Semester einen in sich eingegrenzten Stoff und muss positiv abgeschlossen werden. Es gibt dazu umfangreiche Regelungen (Klassenwiederholung etc.). Die neue Regelung motiviert die SuS, sich nicht erst am Jahresende anzustrengen und schreckt zudem jene, die nicht lernen wollen, ab. Diejenigen, die negativ abschließen, müssen

nicht mehr alle Fächer wiederholen. Die Entscheidung darüber trifft der SL. Die Neuerung ist mit bürokratischem Aufwand und Verwaltungsarbeit verbunden.

605-624 *UT: Unterstufe*

Neben den fachlichen Kompetenzen und den anderen üblichen Kompetenzen erlernen die SuS an der AHS vor allem soziale Kompetenzen (mehr als in anderen Schulen). Das wird unterstützt von einer regelmäßigen Klassenstunde, in der Probleme besprochen oder kommunikative Kompetenzen geübt werden können, sowie vom generellen respektvollen Umgang an der Schule. Darüber hinaus gibt es Lerncoaches, die beim Erwerb einer „Lernkompetenz“ (616) helfen.

626-681 **OT: Vorstellungen in der Zukunft**

626-637 *UT: Imagekorrektur*

Die AHS soll wieder Flaggschiff der Schulentwicklung werden, und zwar moderner und ansprechender als vor 10 Jahren. Dazu wird die Schule auch außen modernisiert. Die räumliche Lernumgebung soll mit der Haltung im Haus übereinstimmen. Wichtig ist auch Leistungsorientierung und Offenheit.

639-656 *UT: Bestrebungen bei Schulentwicklung*

SL versteht Schulentwicklung als einen Prozess von der Basis, also der LL, aus, während Änderungen von oben nur Unruhe schaffen. Beides zusammen erzeugt auch Unruhe. SL will daher einige LehrerInneninitiativen drosseln und das, was da ist, konsolidieren und evaluieren, obwohl er das bedauert. Er stellt aber auch fest, dass die LL „nicht zu bremsen“ (656) sind.

658-681 *UT: Ganztagschule*

Nächstes Jahr wird ein ganztägiges Angebot (verpflichtend bis 16:20) für zwei von sechs Unterstufenklassen geschaffen. Es startet mit dem ersten Jahrgang und wird dann in diesen zwei Klassen weitergeführt. Jedes Jahr sollen dann immer zwei erste Klassen ganztägig geführt werden. Daneben soll es die Alternative der Halbtagsführung oder der Tagesbetreuung geben.

683-708 **OT: Abschlussbemerkungen**

SL merkt an, dass er die Tendenz, Schulbildung an Zahlen zu messen, z.B. Maturaquote, nicht gut findet. Er möchte bewusst auch jenen SuS, die die Matura nicht beim ersten Anlauf schaffen, eine Chance geben.

9.2. Formulierende Interpretationen SchülerInnen

Formulierende Interpretation: S HAK 1	
Datenquelle: 1 Audiofile (20160118)	Dauer: 45:13
5-80	OT: Vorstellungsrunde
5-60	<i>UT: Schulentscheidung</i>
	Die Entscheidung für die Schule basiert auf Empfehlung von Verwandten oder einer Freundin, auf dem Angebot der Schule (vier Zweige (Qualitätsmanagement, IT, International Business, Sprachen), Freifächer) und auf den Chancen, die sich durch den Abschluss der Schule eröffnen: „(...) man kann danach echt was aus sich machen“ (15-16), „Also man ist dann schon höher sozusagen gesehen“ (26). „(...) viele Chancen auf einen guten Job“ (51)
65-80	<i>UT: Schulzufriedenheit</i>
	Die Schülerinnen sehen ihre Erwartungen mehr als erfüllt. Sie fühlen sich mehr gefördert und gefordert als das in anderen Schulen der Fall ist.
88-155	OT: Besonderes an der Schule
88-99	<i>UT: Eigenverantwortung ermöglicht durch LehrerInnen</i>
	Die Schülerinnen schätzen an der Schule, dass „die Lehrer eher mit uns arbeiten statt dass sie sich einfach vorne hinstellen und irgendwas reden (...) sie wollen uns irgendwie animieren, dass wir selber daran arbeiten und selber auch ein bisschen Wissen erwerben wollen“ (88-90).
91-155	<i>UT: Praxisbezug durch Junior Company</i>
	„Ich glaub das hängt auch mit den Projekten davon ab, weil ich glaub', dass wir mehrere Projekte machen und ja, das hilft auch, also sie bereiten uns richtig vor.“ (96-97) Die Vorbereitung auf das Berufsleben gelingt durch Projekte und die Junior Companies. Als vorteilhaft daran wird die Vorbereitung auf das echte Leben gesehen und der Kontakt mit anderen Partnern. Die Junior Company ist „wie eine echte kleine Firma“ (145) und die SchülerInnen geben an, „man lernt auch sehr viel eigentlich, also wie es im echten Leben so ist in echten Firmen und ja man wird halt

vorbereitet (...) das ist ein riesiger Vorteil“ (153-154)

162- 234

OT: Begabungsförderung

162-178

UT: Angebote zu Persönlichkeitsentwicklung

Eine Schülerin erwähnt ein Fach in der ersten Klasse „Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenzen“ - „da haben wir einfach über Kommunikation gelernt und wie man miteinander umgeht“ (167-168) und Freifächer zur Peer Mediation - „man lernt dort einfach, wie man mit Menschen umgeht, was man von Menschen erwarten kann, wie man mit ihnen redet, wie sie- wie man auf Gefühle umgehen kann und wie man seine eigenen Gefühle zum Ausdruck bringt“ (171-173). „man hat einfach die Chance dazu, sich so weiterzuentwickeln und so viele verschiedenen Dinge dann auch zu machen und ich find' das einfach toll, weil vorher hätt' ich nie gedacht, dass ich in diese Richtung geh' und jetzt kann ich mir mein Leben ohne dem nicht mehr vorstellen“ (175-177).

183-204

UT: Peer Learning

Die SchülerInnen sehen Peer Learning als „(...) eine große Chance, dass ich den anderen auch was beibringen kann und dabei selber für die Matura lerne“ (189-190). Eine SchülerInnen berichtet von Schwierigkeiten in Rechnungswesen und meint, dass „erst dann durch das Peer Learning wurde es noch besser und besser“ (197-198)

208-234

UT: Steigerung des Selbstbewusstseins

Die Schülerinnen geben an, dass sie durch Präsentationen, Referate, Projekte ihre Schüchternheit abgelegt und Selbstbewusstsein gewonnen haben „(...) es hat mir sehr geholfen und bis zur Fünften werd' ich dann komplett selbstbewusst sein“ (201-211). „(...) Wenn man jemandem anderen das erklärt, dann fühlt man sich irgendwie höher“ (227). Eine andere SchülerInnen ergänzt: „ich bin auch viel offener und direkter und alles“ (217-218) Durch „sehr viele Präsentationen und Referate und Projekte“ (208) gibt eine Schülerin, dass man sich viel besser fühlt, „wenn man jemandem anderen das erklärt, dann fühlt man sich irgendwie höher“ (227)

246-327

OT: Lehrerzufriedenheit - Lieblingslehrer

Ein Lehrer ist für die Schülerin besonders wichtig, weil er ihr Möglichkeiten aufgezeigt hat. „Ich find', dass er sehr viel macht im Sinne von die Schüler fördern, ihnen neue Wege zu zeigen, wohin sie gehen können, was sie machen können, weil also von mir selber aus, ich hätte keine Ahnung, was ich so machen kann, aber irgendwie hat mir er mir so viele Möglichkeiten gegeben, irgendwas aus mir zu

machen und ich find' das echt toll“ (250-253).
 Für eine andere Schülerin war die frühere Französischlehrerin sehr wichtig, weil sie „immer versucht, dass ich Französisch mehr mag. Sie hat mich immer gefördert, hat gesagt, ja, du musst es jetzt so machen, du schaffst das. Sie hat mir immer die Chancen gegeben, dass ich das schaffe und stand (..) 100%ig hinter mir und hat an mich geglaubt. Bis jetzt ist das noch immer so, auch wenn ich sie nicht mehr habe“ (265-268). Der Kontakt zu dieser Lehrerin ist nie abgerissen und „(...) ich geh' immer in den Pausen, wenn ich Schwierigkeiten hab' und mit jemandem reden muss, dann geh' ich zu ihr. Das ist die Ansprechperson für mich“ (270-271).
 Für die dritte Schülerin ist neben der besagten Französischlehrerin auch die Deutschlehrerin wichtig, weil sie offen ist und man mit ihr über alles reden kann. Sie nimmt sich Zeit.
 Die vierte Schülerin nennt ihren früheren Englischlehrer als Grund, dass sie die Schule nicht abgebrochen hat. „(...) er ist einfach nicht so ein typischer Lehrer, sondern er baut eine Beziehung auf“ (314). An zwei weiteren Lehrer/innen schätzt sie, dass man mit ihnen über alles reden kann, mit Problemen zu ihnen kommen kann und sie auch sehr gut unterrichten - „Also so, dass man sich wohl fühlt, wenn man in den Unterricht reinkommt. Dass man denkt, ja ich hab jetzt ihn, (...) das wird Spaß machen, und wenn ich irgendein Problem hab, kann ich ihn außerhalb der Klasse auch halt mit ihm reden und ja, ich weiß, dass er da sein wird“ (321-324).

331- 396

OT: Leistungsbeurteilung

Man hat sehr viele Chancen sich eine schlechte Note auszubessern und wird von den Lehrer/innen motiviert dadurch, dass sie Hoffnung geben und an die Schüler/innen glauben. Die Lehrer/innen bemerken, wenn Schüler/innen mitarbeiten und sich interessieren. Manche Lehrer/innen ermöglichen Selbsteinschätzungen, die auch Anlass für Gespräche sind.

417-624

OT: Umgang mit Schwierigkeiten

417- 457

UT: Peer Learning/Buddy-System

Die Schülerinnen nennen Peer Learning bzw. das Buddy-System (1.Kl.) für den Einstieg in die Schule und bei Lernproblemen und Peer Mediation bei persönlichen Krisen oder Konflikten in Klassen. „(...) also eigentlich ist es an dieser Schule so, dass man natürlich mit den Lehrern reden kann, aber hauptsächlich sind es die Schüler, die einander helfen und einander unterstützen“ (422-423).
 Eine Schülerin beschreibt das Buddy System folgendermaßen: „man lernt Leute aus den anderen Klassen, man redet mit jedem, man geht herum und kennt jeden, das ist wirklich eine super Sache (440-441)

464-624

UT: Einstieg in die Schule

Schwierig zu Beginn waren neue Fächer und „(...) die Schüler waren einfach so - erstens mal multi-kulti, zweitens, sie waren einfach so offen“ (471-472). Einige Schülerinnen beschreiben ihre Schwierigkeiten durch den Übertritt von einer NMS: schmerzliche Erfahrung, nicht mehr die Beste zu sein, nicht so viel gelernt zu haben, manches nachlernen zu müssen. Die Probleme konnten überwunden werden durch Tritt von den Lehrer/innen, durch deren Motivierung. Eine Schülerin hat im Gymnasium gelernt nicht aufzugeben: „Man muss sich hier einfach durchbeißen. Am Ende ist man dann froh und hat was“ (623-624).

629-698

OT: Berufliche Traumvorstellung/Zukunftspläne

Die Schülerinnen sind zuversichtlich nach Abschluss der Schule viele Möglichkeiten zu haben, einen Beruf zu ergreifen bzw. zu studieren. „(...) Hauptsache mal die Schule abschließen, weil danach kann ich machen, was ich will“ (647). Die Palette reicht von Managerin, Sängerin, Hochzeitsplanerin, Assistentin, Bürokauffrau, Buchhalterin, Flugbegleiterin, etwas mit Menschen, Kommunikation, über Wirtschaft, Ökonomie und Sprachwissenschaften.

708-860

OT: Außerschulische Interessen

708-727

UT: Interesse durch die Lehrer/innen

Englischlehrer hat nachgefragt: „(...) er hat einfach viel über uns gewusst und das war auch gut weil (...) er wusste einfach, wie wir ticken (...) wir haben uns sehr gut verstanden, tun wir noch immer“ (722-727).

731-860

UT: Verfolgen von eigenen Hobbies

Die Schüler/innen nennen als Hobbies: Freunde treffen, Shoppen, Musik hören, Filme schauen und Kochen. Besonders das Lesen kommt zu kurz - durch Schularbeiten, Wiederholungen, Mitlernen. „Ich find' es so, der Stoff ist nicht schwer, aber er ist zu viel“ (825). Ohne gute Zeiteinteilung geht sich kein Hobby aus.

867-1014

OT: Veränderungen an der Schule

Die Schülerinnen schlagen vor, die Lernzielkontrollen auf drei pro Woche zu beschränken - auch die Präsentationen. Außerdem sollte man sich Fächer innerhalb eines Zweiges nach Interesse aussuchen können, mehr Wahlmöglichkeiten haben, Schwerpunkte setzen können. Eine Schülerin erwähnt das große Angebot an Freifächern wie Theater oder Sprachen. Als weiterer Änderungswunsch werden komplizierte Erklärungen in Mathematik genannt. Wenn es mir „(...) dann eine Schülerin (...) erklärt, dann versteh' ich's auch“ (1000-1001).

1019-1065

OT: Entscheidung für Schule

Einige Schülerinnen würden sich wieder für die Schule entscheiden, vielleicht für einen anderen Zweig. Andere würden sich aufgrund des heutigen Wissensstands bzw. aufgrund konkreterer beruflicher Vorstellungen anders entscheiden: Modeschule, Tourismusschule.

Formulierende Interpretation: **S HAK 2**

Datenquelle: 1 Audiofile (20160118) Dauer: 37:35

24-77 **OT: Vorstellungsrunde - Kultureller/familiärer Hintergrund**

Alle fünf Schülerinnen sind in Wien/NÖ geboren. Die Eltern von drei der fünf Schülerinnen stammen aus Bosnien/Serbien, sie sind zweisprachig aufgewachsen.

Die Entscheidung für die Schule basiert bei zwei der drei zweisprachigen Schülerinnen auf Empfehlung von Verwandten, die selbst die Schule besuchen/besucht haben. Die beiden Schülerinnen, deren Eltern aus Österreich stammen, geben an, durch einen Freund bzw. die Mutter auf die Schule aufmerksam gemacht worden zu sein. Beiden waren vorher am Gymnasium: "das ist nicht so was für mich"(61), "ich wollt halt nicht nur die Matura haben, ich wollt auch irgendwie was dazu haben"(66-67).

42-62 *UT: Zufriedenheit mit der Schule*

Vier der fünf Schülerinnen thematisieren ihre Zufriedenheit mit der Schule: "total zufrieden"(28-29), "es gefällt mir sehr gut hier" (42), "fühl mich recht wohl" (48-49), "bin auch ganz zufrieden"(62)

84-159 **OT: Besonderes an der Schule**

84-99 *UT: Umgang mit kultureller Diversität*

Die Schülerinnen schätzen an der Schule, dass sie mit den verschiedenen Nationen der Schülerinnen gut zurecht kommt und dass auch die Schülerinnen untereinander gut miteinander auskommen: „die also, die die- Schüler, die hier in die Schule gehen, kommen eigentlich gut miteinander zurecht“ (85 -86)

104-138 *UT: Rücksichtnahme auf Schülerinnen*

Es werden Gruppenarbeiten organisiert, man kann nachfragen und sich untereinander austauschen; die Lehrer wollen, "dass wir es wirklich verstehen"(115), "dass wir es dann auch können" (121); die Lehrer fragen nach, bieten gemeinsames Üben an und „investieren sehr viel Zeit“(128) dafür, auch wenn sie mit dem Stoff nicht weiter kommen: „Stoff wird [nicht] durchgepaukt, sondern es wird versucht (...), dass es alle verstehen“(131-134).

Eine Schülerin merkt auch an, dass sie sich „auch untereinander austauschen [können] und (...) das ist meiner Meinung nach ein- für mich sehr positiv und auch ausschlaggebend“ (111-112).

140- 159 *UT: Schulversuche*

Schulversuche zeigen, dass „die Schule immer (...) besser werden möchte“ (144-145). Als Beispiel wird der Schulversuch Ethik genannt, wo man alle Religionen und die verschiedenen Kulturen kennen lernt, welches man auch besucht, falls man keiner Religion angehört. Alle SchülerInnen stimmen überein, dass das Fach Ethik interessant ist.

166- 188 **OT: Leistungsbeurteilung**

Es wird viel Wert auf Mitarbeit gelegt. Mitarbeit wird als Möglichkeit gesehen, schlechte Schularbeiten auszubessern. Wiederholungen (Lernzielkontrollen) finden in kleinen Abständen statt, was bedeutet, dass man „gezwungen wird zum Lernen“ (177) und wenig Stoff zu lernen ist. Die Lehrer/innen halten nicht viel von den Noten, die es auf die Lernzielkontrollen gibt - sie merken im Unterricht, „wieviel wir wirklich selbst wissen und wir uns mit dem Thema auskennen“ (187-188).

197-252 **OT: Stärken der Schülerinnen**

Die Schülerinnen sehen ihre Stärken im Sprachen lernen, in den kaufmännischen Fächern, in Betriebswirtschaft, Rechnungswesen, im Organisieren, in der Gruppenarbeit, im Ordnung halten, Lernen und Sachen merken. Die Stärken können durch mündliche Mitarbeit und schriftliche Lernkontrollen gezeigt werden. Durch die Mitarbeit „[merken] die Lehrer schon, dass wir interessiert sind (247).

257- 265 **OT: Umgang mit Schwierigkeiten**

Wenn was nicht klappt, wiederholen die Lehrer den Stoff, besprechen die Fehler, machen Angebot zu kommen, geben Schritt für Schritt Erklärungen und führen persönliche Gespräche.

276-440 **OT: Lehrerverhalten**

276-348 **UT: Lieblingslehrer**

Ein Lehrer ist Lieblingslehrer der Schülerinnen, weil er mit ihnen nur Englisch gesprochen hat, wodurch „unsere Aussprache auch viel besser geworden ist (285). Ausschlaggebend, dass er ihnen so sympathisch ist sein Umgang mit ihnen - „eher auf einer freundschaftlichen Basis als einer Lehrerbasis“ (286). Zudem hat er den Stoff in Spiele verpackt.

Eine weitere Lieblingslehrerin „nimmt (...) den Stoff sehr gut durch“ (299) und „ist auch irgendwie auf die persönliche Ebene gegangen und wir konnten mit ihr über alles (andere Lehrer, Probleme) reden“ (299-300). Erwähnt wird auch ein gemeinsamer Kino- und Lokalbesuch.

Die Russischlehrerin ist Lieblingslehrerin, weil aufgrund ihrer Jugend gegenseitiges Verstehen möglich ist und weil „auch eine sehr gute persönliche Ebene zwischen uns“ (306-307) ist. Man fühlt sich „einfach wohl in ihrem Unterricht“ (307-308) aufgrund ihrer Persönlichkeit und weil „sie einfach gut erklären kann“ (316).

Als weitere Verhaltensweisen von Lieblingslehrerinnen werden genannt: spricht persönliche Glückwünsche aus „guten Rutsch ins neue Jahr“ (324), pflegt einen spielerischen Umgang, steht Schülerinnen bei persönlichen Problemen zur Verfügung „ist (...) für uns da und er hilft uns schon“ (333-334), ist interessiert daran, „dass wir auch immer alles verstehen“ (342), verteilt kleine Geschenke.

384- 440 **UT: Schlechte Lehrer**

Wenn es mit Lehrer/innen Schwierigkeiten gibt, dann liegt es an der Art des Unterrichtens (viel geredet, mitschreiben nicht erlaubt, erst im Nachhinein in eigenen Worten zusammenfassen) „Erklärungen haben auch einfach nicht gepasst“ (395) bzw. an deren Persönlichkeit (auf Kritik wird nicht eingegangen und sie wird „ziemlich persönlich genommen“ (434)).

451- 466 **OT: Einstieg in die Schule**

Die SchülerInnen geben an, dass sie „bisschen gebraucht“ (459) um sich in der Schule einzuleben. Nach Kennenlernen der Menschen und neuen Fächern „haben wir [mittlerweile] gut zusammengefunden“ (465).

474- 505 **OT: Junior Company**

Als interessant daran wird die Anwendung der Theorie in der Praxis, das Hineinschnuppern in die Wirtschaft und das Übernehmen von Verantwortung gesehen. Als vorteilhaft wird auch die Eigenverantwortung genannt: „es ist sehr viel Eigenverantwortung, aber wir haben ja immer noch sozusagen als Rückgrat unsere Coaches“ (492-493).

510- 570 **OT: Entscheidung für Schule**

Alle würden die Schule wieder wählen (vielleicht anderen Zweig) und haben sie z.T. bereits weiterempfohlen, auch wenn es schwierig ist: „Man muss halt mit dem Stoff klarkommen“ (513). Als Vorteil wird die Praxiserfahrung genannt und dass man einen Beruf ohne Studium hat. „Ich [hab] hier so viel Praxiserfahrungen gesammelt und kann mich noch entscheiden, ob ich jetzt wirklich arbeiten geh oder ob ich studier“ (558-559).

580- 645 **OT: Veränderungen an der Schule**

Ändern an der Schule würden die Schülerinnen die Hausschulpflicht, die nicht für Lehrer/innen gilt.

614-645 **UT: Freitags frei**

Außerdem nennen sie die Nachteile, die es für sie hat, wenn in der 5. Klasse am Freitag kein Unterricht ist: komprimierter Unterricht von Mo-Do 18 Uhr, weniger Freizeit, das Schreiben der Projektarbeit erfolgt am

Freitag zu Hause alleine ohne unterstützende Lehrer. „(...) früher war's halt so, dass die Lehrer halt geholfen haben“ (628).

„Also man hat bis sechs Schule und dafür am Freitag frei und das ist das gibt meiner Meinung nach wenig Sinn. Es ist besser, dass man halt unter der Woche halt zum Beispiel bis drei, vier und dafür hat man halt mehr Freizeit, und so auch für die Schule generell zu machen“ (619-621).

Die SchülerInnen erzählen von Lehrern, welche am Freitag einen Text ansetzen, was für die SchülerInnen bedeutet, dass sie trotzdem in die Schule kommen müssen, und dadurch, sehen sie auch „wirklich- keinen Grund, Freitag frei zu haben, wenn der Schüler manchmal hingehen muss. Könnte man ja gleich Unterricht haben.“(642-643)

656-793

OT: Berücksichtigung persönlicher Interessen

656-682

UT: Angebote an der Schule

Die beiden Schülerinnen, die vom Gymnasium kommen, vermissen kreative, künstlerische Angebote wie bildnerische Erziehung, Werken und Musik. Eine der beiden gibt an „das sozusagen eher dann eben am Nachmittag“ (666-667) außerhalb der Schule zu machen: „Klavier, Geige und (ich) lese viel, tanzen Tischtennis, Tennis“ (667-668), „aber andere machen es halt nicht und dann (...) ja“ (672).

Eine Schülerin erwähnt, dass sie ihrem Hobby „Sprachen lernen“ an der Schule nachgehen kann.

730- 793

UT: Persönliche Interessen in der Freizeit

Die Schülerinnen stimmen überein, dass sie nicht viel Freizeit haben - vor allem aufgrund der Aufgaben in der Junior Company und der Wiederholungen. Eine bezeichnet es als „positiven Stress (...) belastend (...) aber trotzdem interessant“ (716-717). Drei Schülerinnen geben an, dass sie „wegen Zeitdruck“ (749) Freizeitbeschäftigungen, die sie z.T. über 8/9 Jahre gemacht haben aufhören mussten: Tanzen, Tennis, Volleyball - „entweder das oder Schule und Schule ist mir halt wichtiger“ (744). „(...) teilweise kommt schon die Familie auch ein bisschen zu kurz“ (790).

Eine Schülerin meint, dass sie aufgrund ihrer Einteilung das meiste freizeitmäßig unterbringt - „mich körperlich betätigt oder irgendwas, was mir halt Spaß macht“ (787-788).

803-839

OT: Zukunftspläne

Alle fünf Schülerinnen geben an studieren zu wollen: Englisch, Russisch, BWL, Dolmetscherin, Lehrerin, Eventmanagement. Auch mit dem Gedanken an einen Auslandsaufenthalt in England oder Irland wird gespielt.

Formulierende Interpretation: **S AHS 1**

Datenquelle: 1 Audiofile (20160126) Dauer 41:39

16-40 **OT: Vorstellungsrunde**

Einige SuS nennen ihren Namen und ihre Klasse. (Alle gehen in dieselbe.) I erklärt, dass im Zuge des Projekts bei einigen Schulen untersucht wird, wie SuS beim Lernen unterstützt werden, und nennt den Begriff der „Begabungsförderung“. Dann fragt sie, wie die SuS die Unterstützung ihrer Begabungen und Interessen erleben.

46-86 **OT: Begabungsförderung**

46-64 *UT: Zusätzliche Erklärungen, Förderkurse und Interessenförderung*

Einige SuS sagen, dass sie sich gut unterstützt fühlen. Sie begründen dies mit guten Erklärungen, einen offenen Ohr der LL für ihre Interessen sowie dem Angebot von Förderkursen. „OK (erm) ich fühl mich sehr unterstützt und weil man wird sehr (..) (erm) also zum Beispiel, wenn man jetzt etwas falsch hat, wird einem das sehr schnell wieder gut erklärt.“ (46-47)

„Lehrer haben auch immer ein offenes Ohr für die Interessen der Kinder und so und das wird auch echt gefördert.“ (52-53)

65-80 *UT: Lehrerunterstützung bei persönlichen Sachen*

Auf Nachfrage durch I wird gesagt, dass die LL auch „bei den persönlichen Sachen,“ (65) helfen, z.B. in der Pause nach dem Unterricht oder bei einem Streit oder wenn jemand ausgeschlossen wird. „Zum Beispiel so, wenn du- wenn man- also, man ist fertig mit der Stunde und dann geht man noch mal in der Pause, zum Beispiel jetzt in Mathe, dann geht man in der Pause noch zu ihr und dann erklärt sie es dir noch ganz so“ (69-70)

Außerdem helfen die LL „nicht so nur bei schulischen Sachen, sondern auch so, ja, wenn's einem echt mal schlecht geht oder Streit, dann sind sie auch für einen da“. (78-79)

84-86 *UT: Integration von SchülerInnen*

SchülerInnen geben, dass wenn einer ausgeschlossen wird, dieser auch immer integriert wird von den LehrerInnen.

91-136 **UT: Schulwahl**

I fragt nach den Gründen zur Schulwahl. Folgende Gründe werden genannt: 1. Wohnnähe, 2. ältere Geschwister in AHS, 3. Empfehlung durch VS-Lehrerin und damalige MitschülerInnen.

141-236 **OT: Besondere Stärken der Schule**

141-168 *UT: Besonderes an der AHS*

Es wird Verschiedenes von den SuS aufgezählt: 1. Größe der Schule, 2. Unterstützung durch die LL (Also wie gesagt, dass mit den Lehrern, dass wir Unterstützung haben (147), 3. AHS-Niveau, 4. Übergangsstufe, 4. Interesse der LL an SuS (vor allem die Klassenvorständin Fr. Hofer), 5. Zusammenhalt in der Schule (auch von älteren SuS), 6. Möglichkeit bekanntzugeben, mit wem man in die Klasse gehen will.

172-236 *UT: Interesse der LehrerInnen an den SchülerInnen*

„Dass sich die Lehrer auch wirklich für einen einsetzen und interessieren und nicht nur so tun, als ob's einfach nur ein Schüler wäre und ich hab sonst nichts mit dem zutun.“ (172-173) Als Beispiel wird der Klassenvorstand Frau Hofer (Mathematik) genannt, die interessiert sich dafür sehr (175) und „sorgt dafür, dass jeder in einer guten Position in der Klasse ist“ (179).

Ein Schüler meint, dass die LL die Schüler ermutigen, dass „sie Zusammenhalt haben sollen und so darauf einstellen und das merkt man dann auch manchmal wenn sie zum Beispiel- vor allem in der ersten, also dass ich mich hier oft nicht so gut ausgekannt hab' und dann hab' ich halt auch mal Oberstufenklassler gefragt und die waren dann auch immer sehr hilfsbereit.“ (187-190)

Ein anderer Schüler meint, dass man Wunschzettel auffüllen kann mit den Namen der SchülerInnen mit denen man gerne in die Klasse gehen möchte, was das hineinleben in die Klasse erleichtert. (192-194)

241-879 **OT: Stärken und Interessen der SchülerInnen**

238-305 *UT: Lieblingsfächer und Lieblingslehrer*

Eine Sw nennt Musik als ihr Lieblingsfach und eine andere nennt Englisch, Sport und Musik, räumt allerdings ein, dass sie in Englisch nicht gut wäre. Allerdings wird die Englischlehrerin, Isabella Vogel, sehr geschätzt. Als Grund dafür wird ihr Humor genannt.

Eine weitere Schülerin nennt Musik und Turnen. Das Gespräch kommt auf zwei SuS, die gut singen können.

Es wird festgestellt, dass ein Fach (Englisch, Musik) gehasst wird, obwohl man sehr gut darin ist. („Alle Fächer, die ich hasse, bin ich die besten“, 450)

462-585

UT: Ungerechte Leistungsbeurteilung

Es wird berichtet, dass für das Erbringen einer bestimmten Leistung in der Schulnachricht ein Befriedigend versprochen, aber dann ein Genügend gegeben wurde. Ebenso wird angemerkt, dass in der Schulnachricht immer schlechtere Noten gegeben wurde, „was ich nicht ganz verstehe“ (484). Jemand anderer versucht das Beurteilungssystem in ME zu erklären, das als ungerecht empfunden wird. Ebenso wird angesprochen, in Nebenfächern wie Geografie zu viel Leistung erbringen zu müssen oder zu streng beurteilt zu werden (BE, ME). Es wird auch kritisiert, zu wenig Information zu erhalten (Begründung für Notenvergabe, Hinweis auf fehlende Leistungen)

587-879

OT: Verhältnis zu der LehrerInnen

587-650

UT: Das Gute an Frau Hofer

Die Klassenvorständin und Mathematiklehrerin ist sehr beliebt, weil sie offen ist und die SuS mit ihr über Probleme sprechen können. Außerdem zeigt sie Humor („sie vermischt auch Humor mit Ernst“, 600). Sie erklärt „einfach toll“ (619) und achtet darauf, dass alle mitkommen. Als Beispiel wird erwähnt, als Fr. Hofer einem Buben, der zuvor gefehlt hatte, während des Unterrichts „20 Minuten einzeln erklärt und wir haben nur zugeschaut“ (634). Wenn sich jemand nicht zu fragen traut, fragt Frau Hofer von sich aus nach. Es wird auch erwähnt, dass Frau Hofer bei Problemen auch mit anderen LL redet.

651-760

UT: Probleme mit Frau Egger

Es wird – nachdem I die Anonymität versichert hat – von unhaltbarem Verhalten einer Lehrerin berichtet: Beschimpfungen und Beleidigungen, aggressives Verhalten, Bestrafungen, wenn man einander hilft. Es wird ein problematischer Vorfall mit einem Informationsblatt bezüglich des Schikurses berichtet. Es wird auch erzählt, dass sich Eltern beim Direktor wegen bestimmten Vorfällen (Beschimpfungen) beschwerten, woraufhin sich Frau Egger entschuldigen musste.

762-879

UT: Einschätzung unterschiedlicher LehrerInnen

Als ein gutes Beispiel Frau Hofer genannt und als schlechtes Frau Egger, die nach einem für sie zu langen Toilettenbesuch eine Klassenbucheintragung gab. Der Schüler meint, sie hätte grundsätzlich etwas gegen ihn. Auf I's Frage nach der Englischlehrerin wird gesagt, diese sei lustig und eigen sei, weil sie einen eigenen Humor hat. Sie wird positiv beschrieben, aber auch, dass sie schnell genervt ist und dann die SuS „schnell verarscht“ (788).

Es wird auch die Diskrepanz erwähnt, die Englischlehrerin sei „immer

ur gechillt drauf“ (797), aber es hätte sehr viel Stoff zur Schularbeit gegeben und sie hätte ihren Unmut über die schlechten Leistungen geäußert („dann wundert sie sich, warum wir alle die Schularbeit extrem versaut haben“, (803). Trotzdem meinen die SuS, etwas in Englisch zu lernen. Danach wird über die Erklärungskompetenz der Englisch-Assistentin diskutiert. Zum Schluss erzählt ein Schüler eine Konfliktsituation mit einem anderen Schüler, in dessen Folge er die Lehrerin verbal beleidigte.

881-1081

OT: Konflikte

881-931

UT: Konfliktbewältigung mit LehrerInnenhilfe

Auf I's Frage, wie Konflikte in der Klasse behandelt werden, wird gleich auf Frau Hofer und den Schulpsychologen verwiesen. Zu diesem wird man von den LL geschickt oder kann ihn bei Problemen auch von sich aus aufsuchen.

933-964

UT: Streit und Gewalt in der Klasse

Isi stellt fest, dass ihre Klasse als die schlimmste in diesem Jahrgang gilt, weil es sogar zu körperlichen Verletzungen kommt. Es wird ein Vorfall erwähnt, bei dem Celine „fast umgebracht“ (947) worden wäre. I fragt nach der Klassengemeinschaft und weist auf die häufigen Streitereien hin. Ein S sagt daraufhin, dass „in der Pause die Mistkübel fliegen“ (954). Ein anderer ergänzt, dass die Streits „auch wirklich arg“ (958) sind und auch Sessel geworfen werden. Allerdings: „aber es legt sich dann auch wieder alles“ (964).

966-1048

UT: Erwachsene Ansprechpartner

Im Zuge des Gesprächs über die Konflikte wird auf Frau Hofer verwiesen, die ihnen hilft, die Streitereien zu beenden. Die SuS gehen auch von sich aus zu Frau Hofer, wenn sie diesbezüglich Hilfe brauchen. Auf Nachfrage, wer der Klasse noch bei Konflikten helfen könnte, werden der Schulpsychologe und Frau Pestinger (Biologie/Physik/Chemie) genannt. Zu dieser könne man bei „körperlichen Problemen“ (999) gehen. Jemand stellt fest, dass es auch andere LL gäbe, aber mit Frau Hofer „redet man halt am längsten“ (1015), weil sie „zeigt, dass sie dir zuhört“ (1019). „Sie nimmt dich so in den Arm. Also mit Abstand ist sie die Beste, mit der man reden kann.“ (1023)

1053-1081

UT: Absprachen (LL-LL, LL-SuS)

I fragt, ob die SuS den Eindruck haben, dass sich die LL über sie unterhalten. Viele bejahen das spontan und einhellig. I präzisiert, damit partizipative Situationen, wie die Abstimmung über Hausaufgaben etc. gemeint zu haben. Auch dies wird bejaht. Es entspinnt sich ein Gespräch über Frau Hofers System der Hausaufgaben.

1083-1168

OT: Hobbies

1083-1109

UT: Aufzählung verschiedener Hobbies

I fragt nach den Hobbies. Genannt werden: kochen, schwimmen, tanzen, Roller fahren, singen, tanzen, klettern, Kuchen backen, rhythmische Gymnastik

1111-1131

UT: Salsa tanzen

Es wird über eine Situation während einer Projektwoche gesprochen, bei der die SuS Salsa tanzen gelernt haben.

1133-1168

UT: Einbringen der Hobbies in den Schulunterricht

Auf I's Frage, inwieweit die Hobbies in den Unterricht eingebracht werden können, nennt jemand den Sportunterricht, in dem die SuS den anderen etwas zeigen bzw. beibringen dürfen (z.B. einen Tanz). Es wird auch ein Lehrer genannt, der bei der Produktion eines Videos geholfen hat.

1170-1258

OT: Zukunftspläne

I fragt die SuS nach ihren Zukunftsplänen. Diese nennen Studien- bzw. Berufswünsche.

1260-1339

OT: Abschlussbemerkungen

1260-1311

UT: Klassenfahrt

I fragt zum Schluss, ob jemand noch etwas sagen will. Eine Schülerin wünscht sich eine Abschlussreise mit der Klasse, z.B. eine Sprachreise. Es wird darüber gesprochen, wie mit Hilfe von LL Geld gesammelt werden kann, damit alle SuS mitfahren könnten. Im März wird die Klasse auf Skiwoche fahren, im Oktober nach London. Für diese Reise wird durch den Verkauf von übriggebliebenen Keramikwerken Geld gesammelt. Es wird über den derzeitigen Geldstand und über das Antragsformular zur Unterstützung gesprochen.

1313-1339

UT: Projekte

Die SuS sprechen über ihre Projektwochen bzw. Thementage, bei

denen die LL als besonders unterstützend erlebt werden (z.B. beim Einstudieren eines Musicals): „dass wir zusammenhalten, wenn's drauf ankommt“ (1336)

Formulierende Interpretation: **S AHS 2**

Datenquelle: 1 Audiofile (160 226)

Dauer: 21:30

16-38

OT: Vorstellungsrunde

Alle SuS besuchen seit der ersten Klasse Unterstufe diese Schule. Sw1 gibt an, hier zu sein, weil viele ihrer Freunde die Schule bereits besucht haben und „die Lehrer einfach sehr sympathisch waren“ (9). Zwei SuS sagen, dass bereits Geschwister hier waren; die Schwester von Sm1 hatte sogar dasselbe Lehrerteam wie Sm1 und hat gute Erfahrungen mit diesem Team gemacht. Sw2 hat sich gemeinsam mit den Eltern für die Schule entschieden, weil die Schule auf den Unterricht und die Betreuung von Kindern mit Hörimplantaten spezialisiert ist. Sm2 wollte eigentlich zuerst auf ein Gymnasium gehen; da er aber fast jeden Nachmittag Sport betreibt und das dann im Gymnasium nicht mehr möglich gewesen wäre, hat er sich für diese Schule entschieden.

48-110

OT: Positives an der Schule

48-58

UT: Lehrer und Mitschüler

Die Lehrer seien „sehr sympathisch“ (48), auch die SchulkollegInnen sind „ganz nett“ (48). Die SuS sind wegen dem „guten Lehrerteam“ (57) hier.

60-110

UT: „Tanzlehrerin“ (84) als eine der LieblingslehrerInnen

Die Tanzlehrerin ist eigentlich eine Integrationslehrerin. Sie wird von den SuS als „Tanzlehrerin“ (84) bezeichnet, weil sie zweimal in der Woche im Rahmen eines Projektes in die Schule kommt und mit den Kindern tanzt. Die SuS mögen sie, weil es lustig ist mit ihr, weil sie noch jung ist und „halt einfach noch nicht so ein Lehrer ist wie es die anderen Lehrer sind.“ (97) Die „Tanzlehrerin“ könne sich gut in die Kinder einfühlen, sie verstehen und hilft ihnen, wenn sie Schwierigkeiten haben.

116-161

OT: Besondere Stärken der Schule

116-146

UT: Lehrpersonen und SuS

Die LL werden als „sehr sympathisch“ (146) und „recht entspannt“ (132) charakterisiert. Auch die SuS würden untereinander sehr nett miteinander umgehen.

„Halt, die Lehrern, die sind sehr nett. Sie helfen dir, also, (...) die Schüler sind auch nett zu uns, halt. Wir sind gegenseitig sehr nett.“ (116-117)

129-161	UT: Freiwillige Angebote am Nachmittag
	<p>Positiv wird die große Auswahl an Sportarten, die von der Schule am Nachmittag angeboten werden und die kostenlos sind, betont. Es gibt auch Förderkurse in den Hauptfächern, die nichts kosten und die man nützen kann. Hervorgehoben wird auch, dass am Nachmittag im Unterschied zu Gymnasien kaum Unterricht (zumindest nur einmal wöchentlich Turnen in der zweiten und dritten Klasse) stattfindet. Insgesamt wird von einem „tollen Programm“ (150) gesprochen.</p> <p>„Also ich find’, es ist auch relativ cool mit der ganzen Auswahl von Nachmittagssportarten oder so, was man hier machen kann. Ich mach’ ich mach’ zwar jetzt direkt hier nichts, aber ich hab’ schon ein paar Sachen halt, hab ich mal war mal dabei und so und ich find’ das auch recht cool, weil es gibt wirklich viel.“ (129-131)</p> <p>Wir haben auch manchmal Förderkurse, die auch kostenlos sind, in den Hauptfächern (..). Da ist es halt auch gut, wenn man das nützen kann. (154-155)</p>
166-200	OT: Begabungsförderung (Interessensförderung)
163-180	UT: Interesse der LL an den SuS und deren Hobbys
	<p>Inwiefern LL Interesse an den SuS zeigen, hängt vom Fach ab. In Mathematik beispielsweise ist Persönliches eher weniger Thema, in Deutsch oder Biologie eher mehr.</p>
182-200	UT: Einbringen von eigenen Interessen bzw. Hobbys an der Schule
	<p>Die SuS nennen als Hobbys Radfahren, Fußballspielen, Gitarrespielen, Einradfahren, Zeichnen, Skateboardfahren. Sie können diese Hobbys an der Schule einbringen, indem sie dieses an der Schule erlernen (z.B. Gitarrespielen) oder indem sie sich mit anderen Mitschülern über ein gemeinsames Hobby austauschen und darüber reden.</p>
217-326	OT: Pädagogische und strukturelle Förderangebote
217-229	UT: Unterstützung durch LehrerInnen
	<p>Bei Schwierigkeiten werden betroffene SuS „hinausgenommen“ (223) und können unter Aufsicht des LL das Problem besprechen. Es gibt die Klassenstunde, wo vieles besprochen werden kann. Manchmal werden „Einzelne“ von den LL herausgenommen, um zu versuchen, ein Problem „wirklich zu lösen“ (229).</p>
231-255	UT: Angebote bei Lernschwierigkeiten
	<p>Es gibt Nachhilfestunden, wo SuS der Oberstufe SuS der Unterstufe helfen (z.B. in Mathematik). Daneben gibt es Förderkurse und</p>

Nachhilfestunden, die von der Volkshochschule angeboten werden.

257-326 **OT: Fähigkeiten und Interesse der SuS, weitere Bildungswege**

257-295 **UT: Besondere Fähigkeiten der SuS (Selbsteinschätzung)**

Auf die Frage der I, was sie besonders gut können, antwortet Sm3, dass er gerne Mathematik habe und mag besonders das „am schnellsten Ausrechnen“ (267). Drei SuS mögen Zeichnen sehr gerne. Sm2 sagt, dass Physik zwar sehr uninteressant sei, aber die Tests „voll witzig“ (276) finde. Er lerne zwar kaum etwas vor diesen Tests, schneide aber meistens gut ab.

297-326 **UT: Bildungswege nach der vierten Klasse**

Zwei der SuS wissen bereits, welche Schule sie nach der vierten Klasse besuchen möchte. Sm2 möchte in eine HTL gehen, weil ihn Programmieren interessiert und er das bereits jetzt schon macht. Sw2 besucht wahrscheinlich die Oberstufe in dieser Schule, ist sich aber noch unsicher, ob sie den naturwissenschaftlichen oder künstlerischen Zweig wählen solle.

331-443 **OT: Leistungsbeurteilung**

331-334 **UT: Grundlegende Einschätzung**

In der ersten und zweiten Klasse wird „relativ mild“ (331), ab der dritten Klasse wird strenger beurteilt. Das kommunizieren die LL auch so den SuS.

339-364 **UT: Lernziele und Punktesystem**

In Deutsch werden Lernziele gesetzt. Bei schriftlichen Arbeiten wird beurteilt, ob das Lernziel „erreicht“, „größtenteils erreicht“, „teilweise erreicht“ oder „nicht erreicht“ (342-343) wurde und es wird ein erklärender Kommentar dazu ergänzt. In anderen Fächern wird mittels Punktesystem beurteilt: ein Punkteabzug bedeutet, dass etwas „falsch“ (345) ist. Manchmal versteht man nicht gleich, wenn Punkte abgezogen wurden; wenn man aber die LL fragt, erklären sie es. Die Lernziele sind eine gute Orientierung, um zu wissen, was man falsch gemacht hat und wo man sich verbessern kann.

368-410 **UT: „Grundlegend“ und „vertieft“**

In allen Fächern gibt es „grundlegend“ und „vertieft“. *Grundlegend* bedeutet Hauptschulreife, *vertieft* bedeutet Gymnasialreife. Bei Englisch- und Mathematikschularbeiten werden Aufgaben in „grundlegend“ und „vertieft“ eingeteilt, bei ‚vertieften Aufgaben‘ bekommt man eine höhere Punkteanzahl. *Vertieft* bedeutet „schwerer“ (410).

412-443 **UT: „Grundlegend“ bzw. „vertieft“ ist ausschlaggebend für**

weiteren Bildungsweg

Wenn man im Zeugnis nur „grundlegend“ hat, kann man nicht in die Oberstufe aufsteigen. Wenn nur ein Hauptgegenstand mit „grundlegend“ und die anderen mit „vertieft“ beurteilt sind, dann ist es noch möglich.

Es gibt in der Schule eine „Übergangsstufe“ (435). Diese dient der Absolvierung des letzten Schuljahres und man kann dann eine Lehre beginnen. Es ist auch möglich, wenn man in der Übergangsstufe „vertieft ist“ (442), dass man in die Oberstufe aufsteigt.

448-488 **OT: Soziale Themen**

448-453 **UT: Sozialer Kontakt der SuS untereinander**

Es gibt „ein, zwei (...), wo man schnell irgendwie (..) beschimpft wird“ (451-452), aber das „gehört auch irgendwie dazu“ (453)

460-488 **UT: Integrationslehrerin als Vertrauensperson und Hilfe bei Konflikten**

Die Integrationslehrerin ist jede Stunde in der Klasse und bekommt deshalb viel mit. Sie ist „irgendwie am Vertrautesten“ (476) und man kann ihr viel erzählen.

509-528 **OT: ‚Änderungswünsche‘ der SuS an die Schule**

509-521 **UT: Abschaffung der Noten bis zur dritten Klasse**

Sm2 findet Noten „extrem unnötig“ (511) und „nicht so wichtig“ (514). Er würde vorschlagen, dass bis zum Ende der dritten Klasse im Zeugnis „teilgenommen“ steht. In der vierten Klasse „braucht man ja dann zwar Noten“ (512). Deshalb könnte dann in der Vierten „halt alles zusammenrechnet“ (516) werden.

525-528 **UT: Mehr Kontakte zu anderen LL und SuS**

Sw1 wünscht sich, mehr „Teile“ (526) der Schule kennenzulernen, dass man mehr mit anderen Klassen unternimmt.

Die anderen SuS würden nichts verändern. (Sm2 erwähnt zum Schluss noch, dass er die dunklen Fußböden gegen hellgraue Böden, wie das in einer Klasse der Fall ist, austauschen würde. Diese seien heller. (553-559)

9.3. Kurzfassung / Abstract

Kurzfassung

Begabungsförderung, welche zu einem festen Bestandteil der Schulentwicklung zählt, und deren Umsetzung durch die Erlässe des Bildungsministeriums für alle Schulen verpflichtend ist, wird im Zuge der wachsenden Diversität zu einer immer größer werdenden Herausforderung. Darauf weist die alarmierende Lage in welcher sich die Verwirklichung des im Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention festgelegten Kinderrechts, nämlich der Förderung von allen Begabungen der SchülerInnen, hin. Zu diesem Anlass wird eine vom BMB (Bundesministerium für Bildung) beauftragte Forschung mit dem Titel: „Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von ethnischer, sozialer und sprachlicher Diversität – Fallstudien an österreichischen Schulen“ aufgegeben, um im Forschungsprojekt auf die Umsetzung der Begabungsförderung vor diesen Kontexten einzugehen. Innerhalb dieser Arbeit werden zwei von acht Schulen hinsichtlich der begabungsfördernden Konzepte und ihrer Umsetzung ausgehend von der SchulleiterInnebene, bis hin zu der Wahrnehmung dieser auf der SchülerInnenenebene untersucht. Außerdem kommt es zu einer Dekonstruktion des traditionellen Begabungsverständnisses und es wird auf die Möglichkeit zur Auflösung einer Etikettierung innerhalb des Konzepts hingewiesen.

Abstract

Gifted education is an integral part of school development whose implementation is mandatory for all schools within the ever-increasing challenge of growing diversity as it is established by the Austrian Ministry of Education (BMB). In this context Austria was urged to notice the alarming situation of the realization of the Children's Rights, in particular the promotion of all the talents of the pupils in Article 29. On this occasion, a research project commissioned by the BMB entitled „Gifted Education as a Childrens Right in the Context of Ethnical, Social and Linguistic Diversity – Case Studies in Austrian Schools” was commissioned to examine the implementation of giftedness and gifted education within the school in the research project. Within this master thesis, two out of eight schools are explored in terms of their concepts of giftedness and their implementation from the school principal's level, to the perception on the student level. In addition, it is attempted to deconstruct the traditional understanding of giftedness and establish the possibility of dissolving labeling within the concept.