



Ilse Schrittester  
(Hrsg.)

# Begabungsförderung Revisited

Begabungsförderung als Kinderrecht  
im Kontext von Diversität

Schrittesser  
**Begabungsförderung Revisited**



Ilse Schrittester  
(Hrsg.)

# Begabungsförderung Revisited

Begabungsförderung als Kinderrecht  
im Kontext von Diversität

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

**k**

*Dieser Band wurde von der Universität Wien und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gefördert.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagseite 1: © lazyllama/stock.adobe.com.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2284-8

## Inhalt

*Ilse Schrittmesser*

Begabungsförderung Revisited:

Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität

Einleitende Überlegungen zum vorliegenden Band ..... 7

*Andrea Fraundorfer*

Begabung und ‚Begabte‘: Unumstößliche Realität oder soziales Konstrukt? .... 29

*Ilse Schrittmesser*

Auf der Suche nach dem Phänomen Begabung:

Von der Begabungsförderung zu den fruchtbaren Momenten des Lernens ..... 43

*Bernd Hackl und Alois Stifter*

Es ist ganz wichtig, dass ihr das versteht. Wie der Verzicht auf

Krisenzumutungen die Erschließung des Lerngegenstandes behindert ..... 69

*Sabine Freudhofmayer und Katharina Rosenberger*

Die Vielschichtigkeit des Anerkennungshandelns in der

unterrichtlichen Praxis ..... 95

*Renate Potzmann, Monika Perkhofer-Czapek und Denise Hofer*

Lehren als Lerngelegenheit – Partizipatives Lernen im Kontext von

Begabungsförderung als Kinderrecht ..... 123

*Linda Huber, Bernhard Schratzberger und Sven Sebastian Grundmann*

Begabungen und ihre Förderung:

zwischen konstruierten Realitäten und der Performanz realer Konstrukte ..... 149

*Christa Bauer und Maria Winter*

Begabungsförderung – Dilemma zwischen Anspruch und Realität ..... 161

*Julia Reischl*

„Das ist besser als eine Komödie...“

Die dramaturgische Inszenierung einer vermeintlichen Lernsituation ..... 183

*Antonia Paljakka*

Hindernisse auf dem Weg zur Begabungsförderung  
mit einem Schwerpunkt zu Bullying unter Schüler\*innen ..... 203

*Barbara Neunteufl*

Begabungen fördern, aber wie? Kompetenzen von Lehrer\*innen im  
Umgang mit Diversität im Klassenzimmer ..... 229

**Verzeichnis der Autor\*innen** ..... 255

*Ilse Schrittmesser*

## **Begabungsförderung Revisited: Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität**

### **Einleitende Überlegungen zum vorliegenden Band**

#### **1 Ausgangslage**

Das Jahr 2014 war das Jubiläumsjahr für die 25 Jahre zurückliegende Übereinkunft über die Rechte der Kinder. Alle 194 Staaten, von denen die Kinderrechtskonvention unterzeichnet wurde – darunter auch Österreich<sup>1</sup> –, bekennen sich zur Respektierung und Einhaltung dieser Rechte. In Österreich wurden die zentralen Rechte in 8 Artikeln des Bundesverfassungsgesetzes am 16. 02. 2011 durch den österreichischen Nationalrat in Verfassungsrang gehoben.

Grundlegend für die Kinderrechtskonvention und für das Bundesverfassungsgesetz ist das für alle Gesetzesartikel geltende *Kindeswohlvorrangigkeitsprinzip* (vgl. BGV vom 16.02.2011). Alle Entscheidungen, die getroffen werden, sollen „*in the best interest of the child*“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989), d.h. unter dem Leitmotiv des Kindeswohls getroffen werden. Sämtliche Kinderrechte sind vor diesem Hintergrund in eine Trias einzuordnen, die sich in folgenden drei Schwerpunkten zusammen fassen lässt: „protection, provision, participation“ – das Recht auf Schutz, auf Fürsorge und Förderung und das Recht auf Teilhabe.

Das Kindeswohlvorrangigkeitsprinzip liest sich in Artikel 1, BGV 2011 folgendermaßen:

„Jedes Kind hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen auch unter dem Gesichtspunkt der Generationengerechtigkeit. Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.“

---

1 „Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes wurde von Österreich am 26. Jänner 1990 unterzeichnet, am 26. Juni 1992 vom österreichischen Nationalrat genehmigt und am 6. August 1992 durch Hinterlegung der Ratifikationsurkunde beim Generalsekretär der Vereinten Nationen ratifiziert (BGBl. 1993/7). Am 5. September 1992 ist die Kinderrechtskonvention in Österreich formal in Kraft getreten.“ <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-in-osterreich/> [10.08.2018].



Ebenso hat jedes Kind das Recht „auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und seiner Entwicklung entsprechenden Weise.“ (Artikel 4, BGV 2011).

In Artikel 5 des BGV 2011 wird das Recht auf gewaltfreie Erziehung festgelegt – dieser Gesetzesartikel liest sich so:

„Körperliche Bestrafungen, die Zufügung seelischen Leides, sexueller Missbrauch und andere Misshandlungen sind verboten. Jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung.“

Die genannten Gesetzesartikel sind als „ein verbindlicher Orientierungsmaßstab für die Gesetzgebung, Gerichtsbarkeit und Verwaltung sowie auch für die Leistungen staatlicher und privater Einrichtungen“ zu verstehen (BGV 2011).

In dem im vorliegenden Band beschriebenen Forschungsvorhaben, „*Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität*“ wurde der Frage aus verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Akzentuierungen nachgegangen, ob und wie Schulen als staatliche Bildungseinrichtungen diesen gesetzlichen Vorgaben nachkommen (vgl. Schrittmesser 2017).<sup>2</sup> Dazu werden aus der Kinderrechtskonvention vor allem Artikel 28 – Recht auf Bildung und Chancengleichheit – und Artikel 29 herangezogen, in denen die aus dem Bundesverfassungsgesetz oben zitierten Artikel 1, 4 und 5 in Hinblick auf Fragen der Bildung und Entwicklung festgelegt sind.<sup>3</sup>

Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention weist darauf hin, dass die Bildung des Kindes daran ausgerichtet sein muss, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen.“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989, Art. 29).

Die unter dem Eindruck des Jubiläums 2014 getroffene Entscheidung, Begabungsförderung aus Sicht der Kinderrechte zu beleuchten, erwies sich in der Folge als grundlegende Wendung eines Verständnisses von Begabung und führte im Rahmen des Projektverlaufs zu weitreichenden Diskussionen des herkömmlichen Begabungsbegriffs, dessen widersprüchliche und mehrdeutige Facetten unter der gewählten Perspektive sichtbar werden.

Im Zuge der näheren Betrachtung wurde deutlich, dass sich die Debatte um Begabungsförderung aus unterschiedlichen, zum Teil in sich widersprüchlichen Positionen speist und sich in mancherlei Hinsicht als Versuch interpretieren lässt,

2 Das Projekt wurde in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Abteilung I/2 (Schulpsychologie, Gesundheitsförderung und psychosoziale Unterstützung, Bildungsberatung), den Pädagogischen Hochschulen Salzburg, Steiermark und Wien und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems durchgeführt.

3 Online unter: <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> [08.10.2018].

auf eine für die technologisch hochentwickelten Gesellschaften des 20. und 21. Jahrhunderts unverzichtbare Ausschöpfung der so genannten Begabungsreserven aufmerksam zu machen, dabei jedoch die Rechtsperspektive der Kinder hintan zu stellen.

Dekonstruiert man den Begriff von Begabung auf Basis der genannten Kinderrechte, so zeigt sich aus pädagogischer Sicht und vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse einer pädagogisch orientierten Lernforschung dessen deutliche Unschärfe. Verstehen wir Begabung als erhöhte Leistungsfähigkeit, so gilt deren Förderung nur einer kleinen, mit bestimmten Instrumenten zu identifizierenden Gruppe von Kindern. Versteht man unter Begabung jedoch ein Repertoire an Interessen, Fähigkeiten und Potentialen, die es – ganz im Sinne des oben zitierten Artikels 29 der UN-Kinderrechtskonvention – bei *allen Kindern* zu erkennen und zu fördern gilt, so stellt sich zunächst die grundlagentheoretische Frage, ob mit Begabungsförderung dann nicht präziser die Förderung von zunehmend selbst bestimmten Lernprozessen und die Anregung von Bildungserfahrungen als eine der grundlegenden und selbstverständlichen Aufgaben von Schule gemeint ist. Dies zieht die sowohl für Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch bildungspolitisch relevante Frage nach sich, ob und wie Schulbildung dieser ihrer Aufgabe gerecht wird. Begabungsförderung wäre vor diesem Hintergrund als Herzstück eines umfassenden, nicht nur, aber auch wesentlich durch das Schulsystem zu ermöglichenden Bildungsprozesses zu verstehen (vgl. dazu u.a. Winklhofer 2014, Weigand u.a. 2014).

Trotz der hier angesprochenen Schwierigkeit, die das Konzept Begabungsförderung vor dem Hintergrund einer kinderrechtlichen Betrachtung und seinen forschungstechnischen Unzulänglichkeiten bereitet (nähere Ausführungen dazu finden sich in den Beiträgen von Fraundorfer und Schrittmesser in diesem Band), wurde es als Arbeitsbegriff im Forschungsvorhaben beibehalten. Diese Entscheidung drängte sich insofern auf, als der Begriff im Rahmen der Policy des Bildungsministeriums<sup>4</sup> eine maßgebliche Rolle als Stichwortgeber spielt und auch die am Projekt beteiligten Schulen einen Schwerpunkt unter diesem Begriff angeben.

---

<sup>4</sup> Zu Projektstart las sich der Wortlaut des Erlasses, auf den sich sowohl die beteiligten Schulen als auch die vorliegende Studie bezieht wie folgt: Vgl. dazu den Grundsatzterlass zur Begabtenförderung (sic!) des Bildungsministeriums (2009 noch Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur), der zu Projektstart als Rahmen für die vorliegende Studie herangezogen wurde, abrufbar unter [https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2009\\_16.html](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2009_16.html) [08.10.2018] Da heißt es eingangs: „Begabungsförderung als Unterstützung und Begleitung aller Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer Leistungspotenziale ist ein zentrales Anliegen der österreichischen Bildungsarbeit. Begabtenförderung ist darin inkludiert und bezieht sich auf die spezielle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonders hohen Potenzialen bzw. besonderer Leistungsfähigkeit.“

Vgl. den aktuellen Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_25.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_25.html) [08.10.2018], der nun etwas breiter gefasst ist. In der Präambel heißt es etwa

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wird daher zunächst einmal gefragt: Was verstehen die beteiligten Schulen, die sich für eine Mitwirkung im Projekt zur Verfügung stellten, unter Begabungsförderung und welche Motive haben die Schulen bewegt, diesen Schwerpunkt unter genau dieser Begrifflichkeit zu etablieren?

In weiterer Folge wird der Frage nachgegangen, inwiefern die seitens der Akteurinnen und Akteure genannten Vorstellungen von Begabungsförderung und deren konkrete Umsetzung pädagogisch legitimierbar sind. Werden tatsächlich Lerngelegenheiten eröffnet? Und weiter: werden Bestrebungen sichtbar, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung“ zu bringen, wie in Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention festgelegt?

Als roter Faden in den erfassten Daten ist jedenfalls festzuhalten, dass jede der unterschiedlichen Auslegungen von Begabungsförderung, die wir in unserem Forschungsvorhaben vorgefunden haben (auf Seiten der Forschung, der Policy und der Schulwirklichkeit), mit den aktuell sich stellenden Herausforderungen einer zunehmend heterogenen Schülerpopulation und alle Bereiche durchziehenden sprachlichen, ethnischen, sozialen, religiösen, Gender- und andere Diversitäten, wie wir sie gegenwärtig in den westlichen Industriegesellschaften erleben, in unmittelbarem Zusammenhang steht.

Daher werden in der Folge einige Überlegungen zu Fragen des Umgangs mit Heterogenität bzw. Diversität angestellt und der Versuch einer ersten Klärung dieser beiden Begriffe in Funktion der im Vorhaben verfolgten Fragestellungen unternommen. Dazu werden auch Erkenntnisse der pädagogischen Lernforschung näher in den Blick genommen (2). Daran anschließend werden das Forschungsdesign des hier vorgestellten Forschungsvorhabens und die damit einhergehenden methodologischen Überlegungen erläutert (3). Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die einzelnen Artikel des Bandes (4).

## 2 Begabungsförderung im Kontext von Diversität

Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts nimmt der Begriff der Heterogenität in bildungswissenschaftlichen Publikationen zunehmend Fahrt auf. In Annedore Prengels Pädagogik der Vielfalt etwa wird er an prominenter Stelle eingeführt (Prengel 1993, 50ff.) und gewinnt nach der Jahrtausendwende weiter an Breiten-

---

„**Begabungsförderung** [Hervorh. im Original] ist ein wichtiges Bildungsanliegen des österreichischen Bildungssystems. Begabungsförderung, die auch die Begabtenförderung inkludiert, zielt auf die Unterstützung, Förderung und Begleitung aller SchülerInnen bei der ganzheitlichen Entwicklung ihrer Person und ihrer Leistungspotenziale. Im Sinne der Chancengerechtigkeit hat die Schule die grundsätzliche Aufgabe, alle Lernenden in ihrer Potenzialentwicklung zu unterstützen.“

wirkung, nicht nur im Forschungsdiskurs, sondern auch in bildungspolitischen Fragestellungen und diversen Reformkonzepten. Heterogenität wird zum Normalfall, ja geradezu zur Leitidee der Erziehungswissenschaft deklariert (vgl. zur Analyse des Begriffs u.a. Koller u.a. 2014, kritisch auch Budde 2012).

Lässt man die Diskussion um die von manchen kritisierte Unschärfe des Begriffs zugunsten eines eher pragmatischen, am Gebrauch orientierten Verständnisses beiseite, so lässt sich Heterogenität als die Vielfalt einer Gruppe beschreiben, deren Lebensweisen in sich inkonsistent sind und die ethnische, sprachliche, soziale, Genderfragen usf. betreffende Lebenswelten mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Erwartungen, Einstellungen und Umgangsformen aufweist.

Diese Unterschiedlichkeit, sobald sie lebensweltlich erfahrbar ist, wird häufig als problematische Herausforderung verstanden – eine Haltung, die im Schulsystem relativ weit verbreitet zu sein scheint (vgl. Trautmann & Wischer 2011). Emphatisch wird dagegen gehalten, dass sich in der Unterschiedlichkeit Ressourcen und Anregungen finden, die bereichernd wirken.<sup>5</sup> In letzter Zeit ist in diesem Zusammenhang zunehmend von Diversität die Rede, wenn das Phänomen der Heterogenität angesprochen wird und Unterschiede in Bezug auf Alter, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, geistige oder körperliche Potentiale und Beeinträchtigungen, kulturelle und soziale Hintergründe, Religion, sexuelle Orientierungen und Lebensstile gemeint sind. In der Rede von Diversität schwingt im Gegensatz zum Gebrauch des Heterogenitätsbegriffs eine Positionierung mit, die sich historisch herleiten lässt (vgl. dazu Marschke 2011, 83f.). Der so genannte Diversity-Ansatz geht aus der Bürgerrechtsbewegung des 20. Jahrhunderts in den USA hervor, mit dem deklarierten Ziel, der Benachteiligung und Diskriminierung gesellschaftlicher Gruppen durch entsprechende politische Maßnahmen entgegen zu wirken.<sup>6</sup> Defizitorientierte Ansätze werden durch ressourcen- und potentialorientierte Zugänge ersetzt. „Diversity“ wird gleichsam zum Leitmotiv. Anerkennung, Respekt und Akzeptanz von Vielfalt stehen im Mittelpunkt. Nicht die Anpassung einer Minderheit an die Mehrheitsgesellschaft wird angestrebt, sondern das Eigenrecht vielfältiger Lebensweisen wird betont.

---

5 Bemerkenswert ist, dass einige Dimensionen von Heterogenität im bildungspolitischen Diskurs konstant weniger Beachtung zu finden scheinen, als andere. So werden genderspezifische Unterschiede (und diese schon länger), kulturelle und sprachliche Vielfalt, aber auch Unterschiede in Hinblick auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen wesentlich breiter diskutiert als etwa soziale Unterschiede und deren Folgen – und das obwohl die Schulleistungstudien PISA, TIMSS und IGLU/PIRLS für Österreich aufgezeigt haben, dass Bildungserfolg in Österreich im Vergleich zu den meisten anderen europäischen Ländern überproportional nicht nur vom Migrationsstatus, sondern auch von sozialer Herkunft abhängt (vgl. u.a. Bruneforth u.a. 2016).

6 In diesem Zusammenhang ist auch die Einführung von Diversity als ökonomischem Wettbewerbsfaktor anzuführen, die darauf abzielt, durch das Ausschöpfen der Potentiale von Diversität zu größerer Wertschöpfung zu gelangen. Dieser Argumentationsstrang wird hier nicht weiter verfolgt.

Ein solches Verständnis von Diversität hat unter dem Anspruch der universellen Kinderrechte für die Frage der Begabungsförderung in der Schule weitreichende Folgen.

Ist der Bildungsauftrag von Schule so zu verstehen, dass alle Schülerinnen und Schüler das gleiche Recht auf bestmögliche Entfaltung, Entwicklung und Bildung haben, so weisen die aktuell vorliegenden Zahlen auf eine durchaus alarmierende Schiefelage hin: Bildungswege scheinen (nicht nur) in der österreichischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts nach wie vor vererbbar und von Geburt an weitgehend vorgezeichnet (vgl. Bruneforth u.a. 2016). Die Wahrnehmung der Schülerpopulation als im Grunde naturgemäß heterogen und die Akzeptanz von Diversität als ein Phänomen, das kein vorübergehender abweichender Zustand, keine Abweichung von der Norm, sondern vielmehr ein Phänomen darstellt, das bleibt, kann einen ersten Schritt darstellen, diese Schiefelage zu verbessern.

Dass dieses Phänomen das Schulsystem in besonderer Weise beschäftigt, lässt sich einerseits aus dem Selektions- bzw. Allokationsauftrag der Schule und andererseits aus deren Tendenzen zur Homogenisierung ableiten. Selektion und Allokation, also Formate der Auslese und Zuteilung von Bildungschancen, sind als zentrale Funktionsmomente in institutionalisiertes Lehren und Lernen eingeschrieben. Schülerinnen und Schüler werden gemäß ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten in Schulkarrieren und in der Folge in Lebenswege eingeordnet, die aus dem Erfassen und Bewerten von Schülerleistungen abgeleitet werden. Um feststellen zu können, ob ein Schüler, eine Schülerin für die gegebenen Anforderungen der Schule bzw. des jeweiligen Schultyps geeignet ist, wird ein Standard festgelegt, den es zu erreichen gilt, damit positive Leistungen vorliegen. Dieser Standard und damit die Vorstellung eines Durchschnittschülers, an dem sich der Unterricht ausrichtet, führt zu einem homogenisierenden Bild, das eine gewisse Richtlinie darstellen soll, an dem sich z.B. das Lernangebot, das Lerntempo und in der Folge auch die Leistungsbeurteilung orientieren können. Bereits Herbart identifiziert jedoch als eines der Grundprobleme pädagogischen Handelns die „Verschiedenheit der Köpfe“<sup>7</sup> (Herbart 1851, 453). Dass die Orientierung am Durchschnitt keine befriedigende Lösung für dieses Grundproblem bietet, ist nicht neu und wurde von führenden Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder angeführt, jüngst etwa weist Fritz Bohnsack (2013) darauf hin, dass der am mittleren Können orientierte Unterricht gerade einmal ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler erreicht. Vielmehr ist der gekonnte Umgang mit großen und kleinen Unterschieden als

---

7 Das vollständige Zitat lautet: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das grosse Hinderniss [sic!] aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen, und alles nach Einer Schnur zu hobeln veranlassen.“ (Herbart 1851, 453).

konstitutiv für die Profession der Pädagog\*innen zu betrachten. Vor diesem Hintergrund stellt sich folgende Frage:

*Wie können Schülerinnen und Schüler so angesprochen werden, dass ihre Potentiale und Interessen zur Geltung kommen und Lernen sowohl im Sinne eines Erwerbs nützlicher Kompetenzen angeregt wird, als auch Wege eröffnet werden, die Lernen zu einer tief greifenden, Reflexion und Selbstreflexion im Sinne einer bildenden Erfahrung werden lassen?*

Zu dieser Frage liefert uns die neuere Lernforschung einige aufschlussreiche Erkenntnisse, die im beschriebenen Forschungsvorhaben als leitende Vorstellungen herangezogen, jedoch auch laufend hinterfragt wurden. Bevor Methodologie und Methode als die Werkzeuge zur Navigation durch das Vorhaben vorgestellt werden, wende ich mich den genannten Erkenntnissen zu, die ich in der Folge skizziere.

Befasst man sich mit dem Thema Lernen ist es aktuell nahezu unvermeidlich, John Hatties Meta-Studie zu erwähnen (vgl. Hattie 2009). Hattie versucht in seiner Analyse von mehr als 800 Meta-Studien zur Frage, wie Lernen in der Schule am besten, d.h. am effektivsten gefördert werden kann, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu geben und hat damit viel Aufsehen erregt, aber auch Kritik geerntet. Vieles, was Hattie als lernfördernd bzw. -hinderlich anführt, ist bekannt und wird in zahlreichen vorangegangenen sowohl grundlagentheoretischen Untersuchungen als auch evidenzbasierten Studien thematisiert (z.B. Holzkamp 1995, Sawyer 2006, Meyer-Drawe 2008, Istance u.a. 2010, Kunter u.a. 2011). Darüber hinaus ist bei der Rezeption der vorgelegten Erkenntnisse in Betracht zu ziehen, dass die Hattie-Studie sich auf Arbeiten aus dem englischsprachigen Raum bezieht, deren Gültigkeit z.B. für den deutschsprachigen Raum und damit auch für das österreichische Schulsystem eigens zu überprüfen ist. Anzumerken ist jedenfalls, dass die Datenlage in Bezug auf das österreichische Schulsystem wenig zufriedenstellend ist, dass es demnach Forschungsarbeiten braucht, die sich mit den österreichischen Spezifika beschäftigen.

Bemerkenswert ist, dass die Schlüsse und Erkenntnisse der theoretischen Grundlagenanalysen sowie der diversen empirischen Studien, auch die der Hattie-Studie, trotz unterschiedlicher theoretischer Akzentuierungen in zahlreichen Punkten konvergieren. So besteht weitgehend Konsens, dass die Berücksichtigung der Vorerfahrung und des Vorwissens für einen erfolgreichen Lernprozess wesentlich ist. Ebenso ist Unterricht dann effektiv im Sinne der Erreichung gegebener Lehr- und Lernziele, wenn Schülerinnen und Schüler hinreichend kognitiv aktiviert werden – etwa durch das eigenständige Denken aktivierende Aufgaben und Fragestellungen, durch gezielte und gehaltvolle Rückmeldung, die den Lernenden nicht nur vermittelt, wo ihre Stärken und Schwächen liegen, sondern auch konkretisiert, welche nächsten Schritte zu ergreifen sind, um im Lernprozess weiter zu kommen.

Auch das bestmögliche Nutzen der Lernzeit ist ein Faktor, der als lernfördernd betont wird – ein scheinbar selbstverständlicher Faktor, der sich jedoch, betrachtet man zahlreiche Unterrichtsstunden und die dort sichtbaren deutlichen Leerläufe, als keineswegs so selbstverständlich herausstellt. Ein wesentlicher Aspekt, der als anregend für Interesse und gelingende Lernprozesse gilt, ist die positive Erwartungshaltung von Lehrkräften, die ihrerseits die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler günstig beeinflusst. Den Schülerinnen und Schülern viel zuzutrauen, hohe Erwartungen an ihre Leistungsfähigkeit zu stellen, wirkt sich günstig auf die Einstellungen der Lernenden und ihre Erwartungen an sich selbst aus.

Während die herkömmliche Lernforschung vor allem um die Frage der Effektivität von Unterricht kreist, geht die pädagogische Lern- und Unterrichtsforschung der Frage nach, wie Schulunterricht bildende Erfahrungen eröffnen kann, Erfahrungen, die von Erkenntnis und Verstehen der Sache, aber auch des eigenen Zugangs begleitet werden, die eigenständiges und kritisches Denken ebenso anregen wie Selbstreflexion und Selbstvergewisserung.<sup>8</sup> Da Irritationen und Krisenmomente als konstitutiv im Lernprozess zu erachten sind, ist der Umgang mit Fehlern im Unterricht, die Art und Weise wie an Problemstellungen herangegangen wird, ein weiterer Angelpunkt für gelingende Lernförderung. Nicht das Vermeiden von Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit der Sache ist erstrebenswert, vielmehr geht es darum, diese Schwierigkeiten zuzulassen und die Schülerinnen und Schüler in ihren Versuchen, diese zu bewältigen, entsprechend anzuleiten und zu begleiten. Erst im Abarbeiten dieser Schwierigkeiten, gleichsam an den „Grenzen des Unterrichts“ (Gruschka 2010) kann zur gemeinsamen Arbeit an der Erkenntnis der jeweiligen Sache, des Themas übergegangen werden.

Folgen wir diesbezüglichen Überlegungen von Horst Rumpf (2008), so wäre zwischen Lernen als Erledigung und Lernen als Vollzug zu unterscheiden. Während Lernen als Erledigung das Ziel hätte, „den Reibungswiderstand durch die Herausforderung des Neuen und Unbekannten zu minimieren“ (Rumpf 2008, 23) und man vor allem lernt, „Antworten, Bewältigungsformen sozusagen aus zweiter Hand“ zu produzieren (ebda.), sei „*Lernen als Vollzug*“ vom anderen Ende her zu denken. Es lässt sich ein „auf die Unbekanntheiten, die Unstimmigkeiten, die auch bedrohlichen Offenheiten – es nimmt Risiken des Probierens auf eigene Faust hin, es vertraut nicht der Autorität, die Instrumente zum Zeitgewinn und zur Wegabkürzung bereit hält. Es nimmt Umwege und auch Abstürze in Kauf.“ (Rumpf 2008, 23). Betrachtet man Lernen in diesem Sinne als eine sich den

---

8 Andreas Gruschka formuliert in diesem Zusammenhang treffend, dass „Bildung [als] das konstitutiv krisenhafte Verstehen von bislang nicht Verstandenem“, während Lernen, wie es in der herkömmlich pädagogisch-psychologischen Lernforschung gedacht wird, „[als] das routinierte Erweitern des bestehenden Repertoires von Fähigkeiten“ zu begreifen sei (Gruschka 2011, 138).

Routinen, den Selbstverständlichkeiten entgegenstellende Erfahrung, stellt sich die Frage nach dem Auslöser, nach dem Gegenstand des Lernens. Der habe, so Meyer-Drawe, Aufforderungscharakter, sei die Quelle einer produktiven Störung, die Lernen als ein Umlernen in Gang bringt (2008, 179). Lernen sei daher weder vorrangig selbstbezüglich noch vorrangig fremdbestimmt zu verstehen, sondern: „Es widerfährt einem etwas. Das Ich wird in den Dativ gesetzt: Dies meint ein Ereignis, das sich nicht nach aktiv oder passiv bzw. nach innen oder außen sortieren lässt. Lernen als Erfahrung meint eine eigentümliche Verwicklung in eine Welt, auf die wir antworten, indem wir ihre Artikulationen aufnehmen.“ (Meyer-Drawe 2008, 16). Solch aufblitzende Momente, die auf die formulierte Beschreibung passen, sind rar und wenn sie sich denn einstellen, so verstreichen sie häufig von der Lehrkraft unbemerkt oder werden zugunsten des zu verfolgenden Standardprogramms vernachlässigt.

Das Finden solcher Szenen, in denen sich Lernen als plötzliches Verstehen, als produktive Störung zeigt und von der Lehrkraft als solche verstanden und aufgegriffen wird, erwies sich in den zahlreichen, im Projekt abgefilmten Unterrichtsstunden als die sprichwörtliche Stecknadel im Heuhaufen. Dies ist keine neue Entdeckung, dafür gibt es etliche Belege aus voran gegangenen, wesentlich breiter angelegten Vorhaben von Lern- und Unterrichtsforschung (vgl. dazu u.a. Holzkamp 1990, 1995; Gruschka 2009, 2010). Dass das Standardprogramm nahezu immer über das Aufgreifen dieser *fruchtbaren Momente* (Copei 1930) des Lernens siegt, scheint in der Logik der Schule und den dort vorherrschenden Routinen zu liegen. Was pädagogisch sinnvoll erscheint, wird im Ablauf des Schulalltags häufig als kontraproduktiv und als den reibungslosen Betrieb gefährdend eingeschätzt.

### 3 Forschungsdesign und methodologische Überlegungen

Im beschriebenen Vorhaben wurden Schulen in den Blick genommen, die sich vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangssituation Begabungsförderung gemäß dem Grundsatzterlass des Bildungsministeriums als programmatisches Ziel setzen. Gefragt wurde, wie Schülerinnen und Schüler in diesen Schulen lernen, wie sie Schule und die Begleitung durch Lehrkräfte erleben. Dazu wurde in Interviews mit den involvierten Lehrkräften und Schulleitungen nach dem Verständnis von Begabung und den damit in Verbindung stehenden Förderungsbestrebungen sowie nach den von Lehrkräften verfolgten Prämissen pädagogischen Handelns gefragt. Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler stand zur Diskussion, wie die von der Schule angestrebten Initiativen bei den Lernenden ankommen, sowohl im Unterricht als auch in deren Erleben. Dieser Vorgehensweise liegt die These zugrunde, dass Lernen und Unterricht nicht allein in der Verantwortung der einzelnen Lehrkraft liegen, sondern immer auch mit Vorstellungen der Schulleitung



und mit der gemeinsam entwickelten Schulkultur in engster Verbindung stehen (vgl. dazu Schrittmesser u. a. 2012).

Ziel war, zu untersuchen, inwieweit die jeweils erarbeiteten Konzepte zur Begabungsförderung der am Vorhaben teilnehmenden Schulen im Unterricht sichtbar werden und welche Lernkulturen und Kulturen des Umgangs miteinander festzustellen sind.

In der Folge wurde versucht, Gelingensmomente sowie mögliche Hindernisse zu identifizieren, um aus den gewonnenen Daten förderliche bzw. hinderliche Bedingungen von Begabungsförderung im Kontext von Diversität zu erschließen und diese den teilnehmenden Schulen als mögliche Entwicklungsimpulse zur Verfügung zu stellen. Eine Frage, die sich im Projekt letztlich aufdrängte, war die einfache und doch komplexe und nicht endgültig zu beantwortende Frage nach gutem Unterricht. Denn darum geht es in der Schule schon seit es die Schule gibt. Dass sie gesellschaftlich und historisch bedingt immer wieder unterschiedlichen Akzentuierungen unterliegt, macht sie zu jeder Zeit erneut spannend.

Am Projekt beteiligt waren eine Grundschule, zwei Allgemeinbildende Höhere Schulen, die zugleich auch Neue Mittelschule sind, zwei Gymnasien und zwei Neue Mittelschulen sowie eine Berufsbildende Höhere Schule.<sup>9</sup> Die erfassten und bislang ausgewerteten Daten beziehen sich auf die insgesamt sieben Sekundarschulen aus den drei österreichischen Bundesländern Wien, Salzburg und Steiermark.<sup>10</sup>

In den Schulen wurden jeweils zum Wochenbeginn, Montag und Dienstag, im Zeitraum von Dezember 2015 bis Ende Januar 2016 acht Unterrichtsstunden, also insgesamt über 60 Unterrichtsstunden gefilmt und halb strukturierte Interviews mit in den Schwerpunkt involvierten Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern sowie den Schulleitungen geführt.

Die Analyse der Daten erfolgte auf Basis qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung.

Die Frage nach den Praktiken von Begabungsförderung, die wir als Förderung von Interessen, Fähigkeiten und Potentialen der Schülerinnen und Schüler verstehen, als ein Ermöglichen bildender Erfahrungen, wie ich sie im vorigen Abschnitt versucht habe zu umreißen, lässt sich nicht einfach durch das Darstellen der an den Schulen üblichen didaktischen Formate – etwa Formate offenen Lernens, personalisierter Unterrichtssequenzen oder Angebote zur Vertiefung von Themenbereichen u. dergl. – oder durch die Willenskundgebung der Schulleitungen

---

9 Die Neue Mittelschule (NMS) ist in Österreich ein Schultyp der Sekundarstufe I, der üblicherweise von Schülerinnen und Schülern besucht wird, die keine Gymnasialreife erhalten haben. Er umfasst die fünfte bis achte Klassenstufe.

10 Die Daten der ebenfalls am Projekt beteiligten Grundschule wurden noch keiner vollständigen Auswertung unterzogen und gehen daher in den vorliegenden Band nicht ein, werden aber in einer Nachfolgestudie noch näher beleuchtet werden.

und Lehrkräfte beantworten. Konkret geht es nämlich darum, nach jenen Verfahrensweisen, Interaktionsformen und Ausdrucksgestalten zu suchen, die sich als Praktiken des Umgangs im Unterricht aber auch in der Rede über den Unterricht und in der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden zeigen, um sie in Hinblick auf ihre für gelingendes Lernen und – im besten Fall – für ein Anregen von Bildungserfahrungen förderlichen oder hinderlichen Facetten zu befragen. Angelpunkt der Analyse ist dabei die Suche nach jenen *fruchtbaren Momenten des Lernens*, an denen sich ein zuweilen krisenhaftes Moment vertiefter Erkenntnis ankündigt, dessen Aufgreifen eine wesentliche Voraussetzung für eine weitergehende Entfaltung von Interessen und Fähigkeiten darstellt. Demnach geht es darum, jene impliziten Sinnzusammenhänge und Kollektivvorstellungen herauszuarbeiten, an denen sich die Akteurinnen und Akteure des untersuchten Feldes orientieren, um sie den von der pädagogischen Lernforschung artikulierten theoretischen Annahmen entgegen zu halten. Die interpretative Einstellung ist damit auf die impliziten Orientierungen ausgerichtet, die in den Erzählungen der Akteurinnen und Akteure sowie in ihren Praktiken und Interaktionen zum Ausdruck kommen und ihren gemeinsamen, geteilten „konjunktiven“ Erfahrungsraum konstituieren. Dabei gilt es, den in den Diskursen und Praktiken dokumentierten Sinn, der sich vielfach hinter dem Rücken der Subjekte entfaltet, auf die Spur zu kommen. Karl Mannheim, auf den wir uns hier beziehen, spricht in diesem Zusammenhang von der Darstellung „[der] sinngemäße[n] Stufenfolge der Zusammenhänge, die im zu beschreibenden Phänomen aufgespeichert sind.“ (Mannheim 1980, 228).

Wir greifen bei der Datenanalyse nicht nur auf die eben skizzierten Grundlagen der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003, 2011) zurück, sondern auch auf die Grundlagen der objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000, 2008), da beide Ansätze das Aufdecken von latenten Sinnfiguren versprechen, auf deren Suche wir im Projekt gegangen sind. Die Entscheidung für diese beiden Verfahren erfolgte zu allererst auf Grund der Gegenstandsangemessenheit beider Ansätze – die rekonstruktionslogisch geprägte Frage nach den impliziten Orientierungen und den daraus folgenden Praktiken sowie das Vorliegen von Einzelfallstudien legen eine solche Entscheidung nahe. Zudem arbeiten die am Projekt beteiligten Forscherinnen und Forscher mit den genannten Methoden und haben daraus das Interesse entwickelt, ob und wie sich die Ergebnisse der beiden Zugänge für die verfolgte Fragestellung als fruchtbar erweisen. Während die dokumentarische Methode „das Fremde in seiner anders gearteten milieugebundenen Normalität“ zu begreifen sucht, (Bohnsack 2003, 85), fokussiert die objektive Hermeneutik auf das „Nachzeichnen der fallspezifischen Strukturgestalt in der Sprache des Falles selbst.“ (Oevermann 1981, 4). Dieser Versuch des Nachzeichnens setzt voraus, dass sequenzanalytisch vorgegangen wird und zwar im Vergleich zur dokumentarischen Methode, in der auch mit Sequenzen gearbeitet wird, nicht in thema-

tischen Einheiten, sondern mit einer strukturtheoretisch bestimmten Sequenzierung. Jede Sequenz steht für die Eröffnung eines Sprechakts, dessen konkrete Gestalt sich aus der im jeweiligen Moment getroffenen Auswahl aus den regelhaft zur Verfügung stehenden Optionen ergibt.

„Zwei grundlegend verschiedene Parameter determinieren nun eine reale Sequenz: Erstens: Auf der Ebene oberhalb der Fallstruktur liegen jene Regeln, die allgemein gültig – allerdings mit historisch unterschiedlicher Reichweite ihrer Geltung, jeweils vom Standpunkt einer gegebenen Sequenzstelle gesehen – determinieren, welche Anschlüsse sinnlogisch möglich sind bzw. welche Handlungen oder Äußerungen sinnlogisch vorausgehen konnten. Diese Regeln legen mithin den Spielraum von objektiven Möglichkeiten vernünftigen, d.h. verstehbaren Handelns fest. Zweitens: Auf der Ebene das Falles selbst bestimmt nun dessen Strukturierungsgesetzlichkeit, kurz: Fallstruktur, welche unter den möglichen Anschlüssen oder Optionen an jeder Sequenzstelle selegiert werden.“ (Leber & Oevermann 1994, 387). Jedes Element wird „unter dem *doppelten Gesichtspunkt der Schließung und der Eröffnung von Möglichkeiten* analysiert [Hervorh. im Original].“ (Oevermann 2000, 70). Die Ausrichtung an diesen beiden Parametern bedingt die konkrete Vorgehensweise der objektiven Hermeneutik, die von Sequenz zu Sequenz jene Lesarten durchdekliniert, die sich als mögliche Anschlüsse jeweils anbieten und die Hintergrundfolie erzeugen, auf deren Basis sich im Fortschreiten durch das Protokoll die Gestalt der Fallstruktur der Interpretationsgemeinschaft gleichsam aufdrängt.

Demgegenüber operiert die dokumentarische Methode mit der Leitdifferenz von kommunikativem und konjunktivem Sinngehalt, die ihrerseits die Arbeitsschritte dieser Methode bestimmt. In einem ersten Durchgang, der so genannten formulierenden Interpretation, dominiert die Frage nach dem Was, „als Entschlüsselung der thematischen Struktur der Texte“ (Bohnsack 2011, 20). In einem zweiten Schritt, der reflektierenden Interpretation, folgt die Frage nach dem Wie. Auch hier wird nun nach sinnvollen, alternativen Anschlussmöglichkeiten gesucht, die in der selegierten, konkret verwirklichten Anschlussmöglichkeit eine Regelhaftigkeit aufdecken sollen, um die spezifische Bedeutung und damit den bestimmenden Orientierungsrahmen zu erschließen.

„Die Rekonstruktion dieser Regelhaftigkeit oder Signifikanz vollzieht sich – im Sinne der dokumentarischen Methode – nun derart, dass der Interpret nach (alternativen) *Anschlussäußerungen* sucht, die genauso gut als sinnvolle Reaktionen auf die vorherige Äußerung gelten können. Der Interpret sucht also nach funktionalen Äquivalenten zu der Art und Weise, *wie*, also in *welchem Rahmen*, das mit der ersten Äußerung gesetzte Thema durch die (empirisch gegebene) Anschlussäußerung bearbeitet wird. Der Interpret bildet auf diese Weise eine *Klasse* oder *Reihe* von Anschlussäußerungen, die *homolog* sind, die also derselben Regel oder Orientierung zuzuordnen sind. Dies ist der Weg, *abduktiv* [...] eine Regel zu erschlie-

ßen und zur Explikation zu bringen.“ (Ebda.). Dabei werden – im Gegensatz zur objektiven Hermeneutik, in der mit unterschiedlichen Lesarten einer Sequenz innerhalb einer Fallstruktur operiert wird – Vergleichshorizonte herangezogen, die dem vorliegenden Ablauf entgegengehalten werden. Die hierbei leitende Frage lautet: „Wie wird dasselbe Thema in anderen Fällen – Gruppendiskussionen oder Interviews – in einer anderen Art und Weise, d.h. innerhalb eines *anderen Orientierungsrahmens* [Hervorh. v. Verf.], bearbeitet?“ (Bohnsack 2011, 21). Dieser kontrollierte Fallvergleich schließt an den zweiten Arbeitsschritt, an die reflektierende Interpretation der thematisch strukturierten Sequenzen, an.

„Im Sinne der dokumentarischen Methode,“ schreibt Bohnsack dazu, „lässt sich also die Sequenzanalyse, welche nicht nur in der dokumentarischen Methode, sondern auch in anderen Traditionen rekonstruktiver Sozialforschung als generelles Prinzip der Textinterpretation gilt, auf ein noch generelleres Prinzip zurückführen: auf dasjenige der Operation mit Vergleichshorizonten, also auf das Prinzip der komparativen Analyse.“ (Ebda.). Der abschließende Schritt führt zur Typenbildung und Generalisierung, wenn durch die Kontrastierung der Fälle bzw. der Vergleichshorizonte ein „ihnen *allen* gemeinsamer Orientierungsrahmen“ (ebda.) deutlich wird.

Beide Zugänge zielen auf das Aufdecken eines handlungsleitenden Wissens ab, das den Akteurinnen und Akteuren nicht unmittelbar explizierbar zur Verfügung steht, sich aber in den diskursiven und non-diskursiven Interaktionen, Praktiken und Routinen äußert und interpretativ erschließbar ist.

In Hinblick auf die Videoanalyse wäre hier noch anzumerken, dass neben der Sequenzialität der Interaktionen auch eine Simultanität sichtbar wird, „die durch ein *Miteinander* [Hervorh. im Original], durch ein aufeinander bezogenes körperliches, gestisch-mimisches und sprachliches Interagieren charakterisiert ist.“ (Wagner-Willi 2004, 51).

Um das Videomaterial über seinen sprachlichen Gehalt hinaus zu nutzen, wurden in der Transkription daher auch körperlich-räumliche und materiale Facetten der erfassten Interaktionen und Praktiken berücksichtigt (vgl. Wagner-Willi 2004) und laufend am Videomaterial überprüft.

## 4 Zu den einzelnen Beiträgen

Den Band eröffnet *Andrea Fraundorfer* mit einem Beitrag, der sich der Frage nach dem Verständnis von Begabung und dessen gesellschaftlichen und pädagogischen Konsequenzen widmet. Begabungen zu identifizieren sei als Diskriminierungspraxis (im Sinne einer sozialen Unterscheidungspraxis) zu betrachten und gehe in der öffentlichen Debatte häufig mit dem Interesse an einer effizienten Verwertung

menschlicher „Begabungsreserven“ und der als notwendig erachteten Förderung der Leistungsstarken einher. Einem aus dieser Perspektive essentialistisch anmutenden Begabungsbegriff hält Fraundorfer eine pädagogisch-bildungstheoretische Sichtweise entgegen, die Lernen als die Grundlage dessen, was man als Begabungsentfaltung bezeichnen könnte, versteht. Da Lernen nicht voraussetzungslos geschehe, sondern auf bereits mitgebrachtem Wissen und Können aufbaue, bestehe die Aufgabe pädagogischen Handelns auch darin, den individuell unterschiedlich mitgebrachten Voraussetzungen gerecht zu werden. Talente, Begabungen und Fähigkeiten unterlägen zudem einer kulturspezifischen Bewertung und drückten sich auch kultur- und normenabhängig aus. Vor diesem Hintergrund müsse man daher die gängigen Sichtweisen in der Begabungsförderung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit problematisieren und dabei auch die Erwartungshaltungen von Lehrer\*innen bezüglich der Leistungsfähigkeit zugewanderter und sozial schwächerer Schüler\*innen stärker als bisher in den Blick nehmen.

Im folgenden Beitrag nimmt *Ilse Schrittmesser* den Diskurs rund um den Begabungsbegriff in den Blick und argumentiert, dass der herkömmliche Begabungsbegriff auf Grund seiner Unbestimmtheit und der in ihm eingelassenen Widersprüche pädagogisch fragwürdig sei. Zunächst wird an Hand zweier Unterrichtsszenen illustriert, dass es zur Förderung von individuellen Fähigkeiten und Interessen aus pädagogischer Sicht vor allem darum ginge, Lernmöglichkeiten zu eröffnen und dazu eine besondere Aufmerksamkeit für die Voraussetzungen und die Anfänge des Lernens zu entwickeln, die jedoch häufig zugunsten einer störungsfreien Abwicklung des programmartig konzipierten Unterrichtsgeschehens übergangen werden. In der Folge werden die problematischen Aspekte herkömmlicher Begabungsförderung diskutiert. Neben der Unterbestimmtheit dessen, was als Begabung zu verstehen sei wird auch kritisch auf Förderstrategien verwiesen, die zu fragwürdigen Zuschreibungen und Etikettierungen von Schüler\*innen führen können. Begabung sei, so die Schlussfolgerung, vor allem als soziales Konstrukt zu betrachten, dessen pädagogischer Nutzen auf Grund seiner im Beitrag angeführten problematischen Facetten zu hinterfragen sei. Der Fokus jedes pädagogischen Handelns sollte sich demnach weniger am Identifizieren und Vermessen so genannter begabter bzw. auch nicht oder nicht ausreichend begabter Kinder ausrichten, sondern vielmehr auf die konsequente Beobachtung und Dokumentation individueller Lernprozesse, um jene fruchtbaren Momente des Lernens aufgreifen und weiterverfolgen zu können, die sich im Interaktionsgeschehen des Unterrichts auftun und für die Lernenden zu bedeutsamen Erfahrungen werden können.

Nach diesen grundlegend kritischen Überlegungen zum Begabungsbegriff und den mit dem Konstrukt von Begabung verbundenen Strategien und Konsequenzen von Förderprogrammen folgen Beiträge, in deren Mittelpunkt die Analyse von Unterrichtssequenzen aus didaktischer, bildungstheoretischer und lerntheoretischer Perspektive steht.

*Bernd Hackl* und *Alois Stifter* untersuchen in ihrem Beitrag Strategien der Vermittlung von fachlichem Wissen und Können und zeigen dabei typische Strukturmerkmale öffentlichen Schulunterrichts auf, wie er im Rahmen des Projekts in einer 7. Schulstufe an einer der beteiligten Neuen Mittelschulen dokumentiert wurde. An Hand von Fallstudien aus dem Mathematik-, Geschichte- und dem Biologieunterricht wird rekonstruiert und analysiert, wie der Versuch einem reformpädagogischen Ansatz zu folgen und auf die vermuteten Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen, an Unterrichtspraktiken zu scheitern droht, die den Blick auf den Gegenstand verstellen und wenig Raum für bedeutsame Lernerfahrungen geben. Eingeübt werden, so die Autoren, anzuwendende Routinen, die man einsetzen könne, ohne sie begreifen zu müssen. Der Anspruch, Unterricht unterhaltsam und möglichst reibungslos zu gestalten, scheint im Vordergrund zu stehen, dies geschehe jedoch auf Kosten einer anspruchsvollen und anregende Fragen aufwerfenden Auseinandersetzung mit den Inhalten. Mögliche, sich eröffnende neue Perspektiven der Problembehandlung würden damit zugunsten eingespielter Routinen auf der Strecke bleiben.

*Sabine Freudhofmayer* und *Katharina Rosenberger* wenden sich dem Phänomen der Anerkennung im schulischen Kontext unter Rückgriff auf einschlägige Anerkennungsdiskurse zu. Anerkennung wird auf einem Kontinuum aufgespannt zwischen normativem Anspruch einerseits, der sich als ethische Kategorie sozialer Handlungspraxis begründen lässt, und analytischem Konzept andererseits, das durch die pädagogische Praxis navigieren hilft und die verschiedenen Facetten des dort auftretenden Adressierungsgeschehens offen legt. Ausgehend von der theoretischen Rahmung im ersten Abschnitt des Beitrags wird im darauffolgenden Kapitel der Blick auf konkrete Anerkennungsverhältnisse gelegt. Anhand eines Fallbeispiels aus dem Unterricht einer am Projekt teilnehmenden Sekundarschule wird rekonstruiert, wie die Akteurinnen und Akteure durch Bezugnahmen aufeinander an der gemeinsamen Herstellung konkreter Anerkennungsverhältnisse beteiligt sind. Anerkennung wird dabei nicht im Sinne universeller Achtung begriffen, sondern als Verhältnisbestimmung zwischen allen am Anerkennungshandeln aktiv oder passiv Beteiligten. In der Rekonstruktion werden die gleichzeitig bestätigenden und negierenden Momente von Anerkennung herausgearbeitet, und es wird eindrucksvoll aufgezeigt, dass der pädagogische Anspruch eines anerkennenden Unterrichtshandelns widerstreitende Dimensionen in sich trägt. Lehrkräfte wären daher bereits im Lehramtsstudium auf solcherart auftretende Mehrdimensionalität pädagogischen Handelns und damit auf die in jeder Unterrichtssituation bestehende Ungewissheit des Ausgangs vorzubereiten.

*Monika Perkhofner-Czapek*, *Renate Potzmann* und *Denise Hofer* greifen das Konzept partizipativen Lernens von Klaus Holzkamp, das an Jean Laves und Etienne Wengers Ansatz der Communities of Practice anschließt, auf. Partizipation wird als eine analytische Dimension von Lernhandlungen verstanden und Lernen als

soziale Praxis konzipiert. Die Autorinnen verweisen in diesem Zusammenhang auf die Rollenpluralität, mit der Lehrer\*innen in partizipativen Interaktionen konfrontiert sind, da sie gleichzeitig als Unterstützer\*innen und Begleiter\*innen der Schüler\*innen auf ihrem Weg zu Eigenverantwortung und Selbstbestimmung agieren sollen, um die Entwicklung der für Teilhabe nötigen Kompetenzen bei den Schüler\*innen anzuregen, ebenso aber schulische Interessen und institutionelle Vorgaben vertreten müssen. In diesem Spannungsfeld dominieren häufig institutionelle Dynamiken, Lernprozesse werden auf Bewältigungslernen reduziert. Diesem wird partizipatives Lernen als gemeinsame soziale Praxis von Lehrer\*innen und Schüler\*innen entgegengehalten. An Hand von drei Unterrichtssequenzen buchstabieren die Autorinnen aus, wie Interaktionen zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen für das Eröffnen solch partizipativer Lerngelegenheiten förderlich oder hinderlich sein können.

*Linda Huber, Bernhard Schnatzberger und Sven Grundmann* nehmen das Verständnis von Begabung und Begabungsförderung an einem Oberstufengymnasium mit musisch-kreativem Schwerpunkt unter die Lupe. Auf Basis der mit den Lehrkräften der Schule, den Schüler\*innen und der Schulleitung geführten Interviews zeigen sie auf, dass der Begriff von Begabung zwar inklusiv formuliert wird – als Förderung aller Schülerinnen und Schüler und deren Interessen –, dass aber letztlich doch sowohl in Bezug auf das soziokulturelle Milieu als auch in Hinblick auf die Interessen und Ressourcen der Schüler\*innen exklusiv vorgegangen wird. Bereits im Rahmen der Aufnahmeverfahren in die Schule stehen die musisch-kreativen Interessen im Vordergrund. Auch scheint das Schulprofil, so wird unter anderem mit Blick auf Bourdieu argumentiert, spezifische soziale, so genannte bildungsnahe Milieus anzusprechen, die ihrerseits wieder durch die an der Schule üblichen Praktiken im Unterricht reproduziert werden.

*Christa Bauer und Maria Winter* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, welche Konstrukte von Begabungsförderung die pädagogische Haltung der Lehrkräfte an zwei untersuchten Schulen leiten. Als wesentliche Voraussetzung für einen produktiven Umgang mit unterschiedlichen Lernausgangslagen von Schüler\*innen nennen die Autorinnen die Fähigkeit, richtig einschätzen zu können, wieviel Individualisierung im Unterricht möglich ist und wieviel Eigenständigkeit in diesem Zusammenhang den einzelnen Schüler\*innen zugetraut werden kann. In der Analyse der Interviews mit den Lehrkräften und den Schulleitungen arbeiten die Autorinnen die in den Interviews artikulierten Bewältigungsversuche für den Umgang mit Heterogenität heraus und gehen in der Folge der Frage nach, ob und wie sich diese Bewältigungsversuche ins tägliche Miteinander des Unterrichts übersetzen lassen. Die Analyse macht einige Diskrepanzen zwischen den in den Interviews artikulierten Vorstellungen und den konkreten im Unterricht sichtbar werdenden Praktiken deutlich. Auf Basis dieser Befundlage stellen die Autorinnen abschließend Überlegungen an, wie die aufgezeigten Diskrepanzen überwunden werden könnten.

Drei Texte im vorliegenden Band entstanden nicht unmittelbar im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsvorhabens. Deren Autorinnen sind jedoch eng an das Vorhaben angebunden und bringen erweiternde und ergänzende Fragestellungen ein.

*Julia Reischl* widmet sich der Interaktionsordnung von Unterricht und deren Störungsanfälligkeit. Interaktionsordnung begreift sie in Anlehnung an Goffman und Breidenstein als das Ergebnis von interaktiven Praktiken, Routinen, Ritualen und basalen Regeln, die von den beteiligten Akteur\*innen meist in stillem Übereinkommen durch ihr Handeln aufrechterhalten und bestätigt werden. Die Autorin geht in der Folge der Frage nach, welche Interaktionsordnungen zur Aufrechterhaltung des Unterrichtsprogramms sich im Umgang mit Störungen identifizieren lassen und wie sich diese auf das Lernen der Schüler\*innen auswirken. Zunächst wird an Hand einschlägiger Befunde der Schul- und Unterrichtsforschung ein theoretisches Tableau aufgespannt, vor dessen Hintergrund dann die qualitativ-rekonstruktiven Fallanalysen verortet werden. Routinen und Rituale werden als wesentliche Mechanismen der koordinierten Interaktion im Unterricht herausgearbeitet. Dabei spielen, so die Autorin, Praktiken des so genannten „Impressionmanagement“ als Pflege des eigenen Images und zur Nutzung von Publikums-effekten sowohl seitens der Schüler\*innen als auch der Lehrkräfte eine nicht zu unterschätzende Rolle. Im detaillierten Sezieren einer Unterrichtssequenz werden diese Praktiken sichtbar gemacht und aufgezeigt, wie sie zur Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung dienen, die zwar letztlich die unterrichtliche Ordnung stabilisieren, jedoch für das Lernen der Schüler\*innen wenig nützlich erscheinen.

*Antonia Paljakka* versucht, einen Blick auf die Hinterbühne des Unterrichts zu werfen und Hindernisse für lern- und bildungsförderlichen Unterricht auf drei Ebenen zu thematisieren: auf gesellschaftspolitischer, auf schulischer Ebene, sowie auf Interaktionsebene. Zunächst wird kritisch das gegliederte österreichische Schulsystem als ein möglicher Auslöser verstärkter sozialer Selektion dargestellt, die zu einer im europäischen Vergleich erhöhten Vererbung von Bildungschancen zu führen und Bildungswege früh in Einbahnstraßen zu lenken scheint. Richtet man den Blick von der Systemebene auf die Ebene der Einzelschule, deren Schulkultur durch ein Gefüge von Werten, Normen und Regeln geprägt ist, so ließen sich in den Daten des hier beschriebenen Forschungsvorhabens diskriminierende – im Sinne von Unterschiede festschreibende – Effekte erkennen, wenn etwa an einer Schule, die als Integrationsschule geführt wird, Etikettierungen zur inneren Diskrimination leistungsfähiger und weniger leistungsfähiger Schüler\*innen eingeführt werden. Auf der Interaktionsebene schließlich, gehörten die pädagogische Beziehung und die Beziehungen der Peers untereinander zu den ausschlaggebenden Faktoren für gelungene Lern- und Entwicklungsprozesse. Die Bedeutung der Ausgestaltung dieser Beziehungen werde vor allem dort sichtbar, wo sie misslingt – im Extremfall wenn Phänomene wie Bullying oder Mobbing auftreten. Vor dem



Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen wird der Versuch unternommen, eine pädagogische Re-Interpretation des Phänomens von der individuell orientierten Opfer-Täter Logik weg und hin zu einem Verständnis von Bullying als soziales Geschehen vorzulegen, in dessen Verlauf sich Täter- und Opferrollen gegenseitig konstituieren. Resümierend widmet sich die Autorin der Frage, welche Unterstützung und auch welche Kompetenzen Lehrpersonen brauchen, um Bullying rechtzeitig zu erkennen und pädagogisch angemessen dagegen vorzugehen. *Barbara Neunteufls* Beitrag schließt an das Thema Kompetenzen von Lehrpersonen nahtlos an und geht der Frage nach, wie lernwirksamer und Bildungsprozesse anregender Unterricht durch eine auf diese Ziele ausgerichtete Lehrer\*innenbildung sicher gestellt werden kann. Sie greift in ihrem Beitrag auf Daten des hier vorgestellten Forschungsprojekts zurück und bearbeitet diese Daten unter der Perspektive der Lehrer\*innenbildung und mit Blick auf erforderliche Kompetenzen von Lehrkräften in Zeiten diverser Klassenzimmer. Die Autorin untersucht auf Basis aktueller Erkenntnisse der Professionalisierungsforschung qualitativ-inhaltsanalytisch die Äußerungen der im Projekt interviewten 40 Lehrkräfte und deren jeweiliges Verständnis des Begabungsbegriffs und der Begabungsförderung. Sie stellt fest, dass sich die genannten theoretischen Kompetenzmodelle mit den von den Lehrkräften als für den lernförderlichen Umgang mit einer heterogenen Schüler\*innenpopulation wesentlich genannten Kompetenzen durchaus decken. Nicht nur auf Basis der theoretischen Modelle, sondern auch in der Praxis scheint offenbar weitgehend klar zu sein, welche Kompetenzen zum Umgang mit Diversität und zur Förderung individuell unterschiedlicher Fähigkeiten und Interessen hilfreich wären. In der erlebten Schulwirklichkeit sei jedoch – wie die Auswertung der Interviews zeigt – seitens der Lehrkräfte von einer teilweise unbefriedigenden und problematischen Situation die Rede. Diese Hinweise unterscheiden sich allerdings, differenziert man zwischen den Äußerungen der Lehrkräfte an den unterschiedlichen Schulen. So scheint es Schulen zu geben, die dem Phänomen Diversität mit einiger Selbstverständlichkeit begegnen und den Fokus auf die Stärken von Schüler\*innen zu legen versuchen, während in anderen am Projekt beteiligten Schulen die Lehrkräfte große Schwierigkeiten mit dem Anspruch der Begabungsförderung in diversen Klassenzimmern zu haben scheinen. Abschließend weist die Autorin in Hinblick auf die Lehrer\*innenbildung darauf hin, dass bereits bei Aufnahmeverfahren an Universität und Hochschule dem Phänomen Diversität mehr Aufmerksamkeit zu schenken wäre, um bereits Studieninteressierten bewusst zu machen, dass diverse Schüler\*innenpopulationen als fester Bestandteil der Schul- und Unterrichtsrealität zu betrachten sind.

Wie ein roter Faden zieht sich durch alle Beiträge die vielleicht auf den ersten Blick trivial wirkende Erkenntnis, dass ein kompetenter und sensibler Umgang mit den ganz unterschiedlichen Interessen und Voraussetzungen, die Kinder in die Schule mitbringen, eine maßgebliche Bedingung für gelungene Lernprozesse darstellt.

Fragt man nach den Konsequenzen, die diese Erkenntnis zwingend nach sich ziehen müsste – in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, auf das zur Verfügung-Stellen von Ressourcen und Unterstützungssystemen an den Schulen ebenso wie mit Blick auf die Gestaltung lernförderlicher Schulkulturen –, so wird die Vielschichtigkeit des Phänomens Diversität deutlich, dessen jeweilige und in sich selbst diversen sozialen Konstruktionen in allen pädagogischen Handlungsweisen zum Ausdruck kommen (vgl. Budde & Hummrich 2015). Unter der Perspektive der Kinderrechte wäre auf die Benachteiligungsrisiken von Kindern einzugehen, deren vermehrte Beachtung nicht nur im Verantwortungsbereich pädagogischer Akteur\*innen liegt, sondern auch durch die politische Bewertung des in den Kinderrechten festgeschriebenen Leitmotivs, alle Entscheidungen seien „in the best interest of the child“ zu treffen, entstehen. Spätestens an dieser Stelle ist auch die Frage nach dem Verhältnis von Politik und Pädagogik zu stellen, um die darin angelegten Inklusions- und Exklusionsdynamiken zu beleuchten.

## Literatur

- BMBWF: Erlass zur Begabungs- und Begabtenförderung des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_25.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_25.html) [08.10.2018].
- Bohnsack, F. (2013): *Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. 2. durchges. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, Ch. (Hrsg.) (2016): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Budde, J. (2012): *Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522-540.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): *Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Online unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11569/pdf/Erziehungswissenschaft\\_2015\\_51\\_Budde\\_Hummrich\\_Inklusion.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11569/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Budde_Hummrich_Inklusion.pdf) [08.10.2018].
- Copei, F. (1995/1930): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. 3. erg. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Gruschka, A. (2009): *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2010): *An den Grenzen des Unterrichts. Pädagogische Fallanthologie Band 10*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Gruschka, A. (2011): *Der empirische Blick auf das Unterrichten als empirischer Prozess*. In: W. Meuthen, M. Prose & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 130-144.
- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of More than 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Herbart, J.-F. (1851): *Aphorismen zur Pädagogik*. In: G. Hartenstein (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche [sic!] Werke*, Bd. 11, *Schriften zur Pädagogik*. Leipzig: Verlag v. Leopold Voss.