

 **bwp@ Österreich Spezial** | September 2018


**Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die
Wirtschaftsdidaktik**

**Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-
kongress**

am 26.4.2018 in Wien

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

Eva ADELSBERGER-HÖSS

(Universität Innsbruck)

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

Online unter:

www.bwpat.de/wipaed-at1/adelsberger-hoess_wipaed-at_2018.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Moralische Aspekte der Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen

Abstract

Die Förderung auch von begabten Lernenden ist Teil des Aufgabenbereichs von Lehrpersonen im berufsbildenden Vollzeitschulwesen. Die Lehrpersonen haben in ihrem Unterricht also die herausfordernde Aufgabe, Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, indem sie Förderressourcen (z.B. Zeit, Aufmerksamkeit, Unterrichtsaufwand) adäquat verteilen. Da diese Ressourcen für eine angemessene Förderung den Lehrpersonen jedoch nicht unbegrenzt zur Verfügung stehen, muss Förderung durch Lehrpersonen als knappes Gut betrachtet werden. Aufgrund dieser Knappheit obliegt es jeder einzelnen Lehrperson, eine Allokationsentscheidung zu treffen und somit zu definieren, wie sie individuell ihre Förderbemühungen innerhalb einer vorhandenen Gruppe von Lernenden aufteilt. Maßgeblich geleitet werden solche Prozesse des Abwägens und Entscheidens vom individuellen Berufsethos der Lehrperson.

Der vorliegende Beitrag stellt nunmehr die Frage, in welchem Maße Lehrkräfte des wirtschaftlichen Unterrichts an kaufmännischen Schulen begabte SchülerInnen fördern und vor allem wie sie aus professionismoralischer Sicht das Maß an Förderung begründen, das sie diesen Lernenden zuteilen.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass begabte SchülerInnen an Handelsakademien in höherem Maße gefördert werden, als dies an Primarschulen der Fall ist. Jedoch wird insgesamt die Förderverteilung den Lehrpersonen sehr unterschiedlich von vorgenommen und dies dann jeweils auch anders moralisch begründet. Auch wird klar, dass die Allokationsentscheidung, welche SchülerInnen wie viel Förderung erhalten sollen, von einigen Lehrpersonen als massives moralisches Dilemma wahrgenommen wird.

1 Einleitung und theoretische Rahmung

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

Die Allokationsentscheidung, die die Lehrkräfte angesichts der gegebenen Knappheit der Ressource Förderung zu treffen haben, stellt eine Dilemma-Situation dar (vgl. Bloch 2014, 20). Jede einzelne Lehrperson muss verschiedene Alternativen in Bezug auf die Verteilung ihrer Förderbemühungen abwägen und darauf basierend eine Wahl bezüglich der Zuteilung treffen. Maßgeblich geleitet werden solche Prozesse des Abwägens und Entscheidens vom individuellen Berufsethos der Lehrperson (vgl. Wischer 2010, 26; vgl. Aurin 1993, 43; vgl. Patry et al. 1988, 295). Ein Modell, das professionsethisches Handeln in einer solchen antagonistischen Konfliktsituation beleuchtet, stellt das Modell nach Oser (1998) dar (siehe Abbildung unten). Kern dieses Modells ist, dass Lehrpersonen in professionsethischen Konfliktsituationen drei grundlegende Werte – nämlich Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit – gegeneinander abwägen und zu einer individuellen Ausbalancierung finden, auf Basis derer sie eine Entscheidung treffen (vgl. Oser 1998).

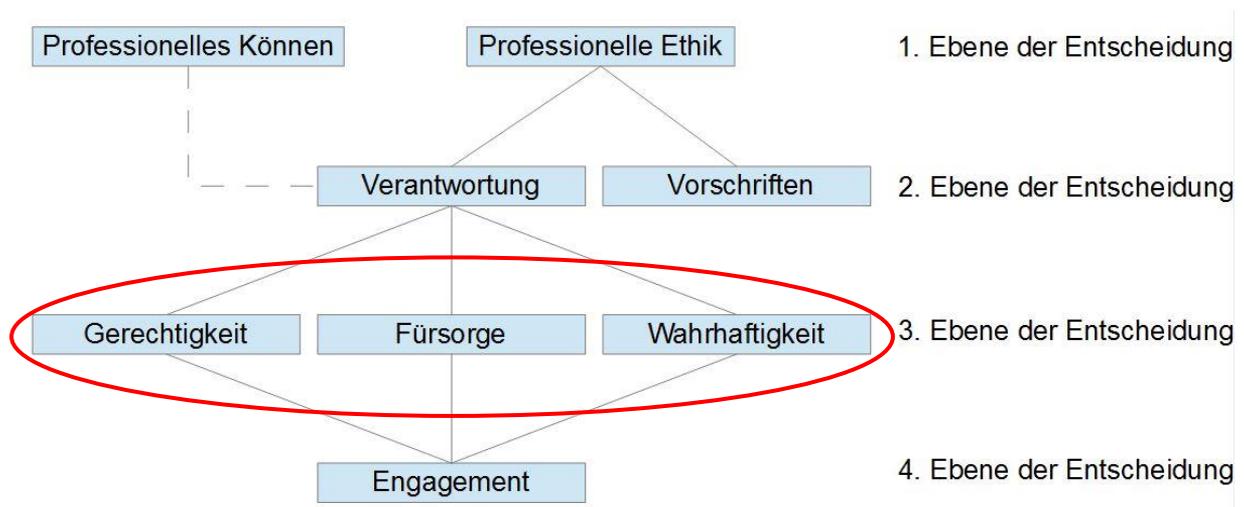


Abbildung 1: Entscheidungsebenen des professionsethischen Handelns in antagonistischen Konfliktsituationen (Oser 1998, 38)

Der vorliegende Beitrag fokussiert Ebene 3 des Oser'schen Modells: Das Ziel des Artikels liegt darin, dem Balancierungsprozess der Lehrkräfte zwischen den Verpflichtungsaspekten Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit nachzugehen und darzustellen, wie die untersuchten PädagogInnen aus dieser Perspektive das Maß an Förderung begründen, das sie begabten Lernenden zukommen lassen.

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

Denn viele Studien betrachten lediglich das Handeln der Lehrpersonen, fragen jedoch nicht nach den Beweggründen für jenes. Und selbst dort, wo die Gedankenwelt der PädagogInnen

betrachtet wird, beschäftigen sich die Arbeiten meist mit dem Faktenwissen der Lehrkräfte. Die Motoren des beruflichen Handelns jedoch, die moralischen Leitmotive, werden am ehesten in antagonistischen Situationen sichtbar, wenn es um die Entscheidung zwischen Werten geht. (vgl. Zutavern 2001, 24) Deshalb wird in diesem Artikel eben jener Aspekt ins Zentrum gerückt.

2 Überblick über das Forschungsfeld sowie Design der empirischen Untersuchung

Der Umgang mit Begabungen und Begabten stellt, ähnlich wie die Thematik der Inklusion, eine der zentralen aktuellen Bildungsfragen dar (vgl. Greiner 2015, 9). Denn erst wenn Rechtfertigungen für Begabtenförderung, somit das ‚Warum‘, geklärt ist, sind Fragen nach einem ‚Wie‘ der Begabtenförderung zu stellen (vgl. Sedmak 2015, 23).

Ziel der hier darzustellenden empirischen Untersuchung war es, eben jenem ‚Warum‘ nachzugehen und folgende Forschungsfrage näher zu beleuchten: *Wie begründen Lehrkräfte des wirtschaftlichen Unterrichts an Handelsakademien aus professionsmoralischer Sicht das Maß an Förderung, das sie begabten Lernenden zuteilen?*

Handelsakademien sind berufsbildende höhere Vollzeitschulen in Österreich und führen in einer fünfjährigen Ausbildung zur Reife- und Diplomprüfung, mit deren Absolvieren sowohl eine Studienberechtigung als auch eine abgeschlossene Berufsausbildung (gültig z.B. als Lehrabschluss für Bürokaufmann/Bürokauffrau sowie Finanz- und Rechnungswesenassistenten) erworben werden (vgl. Bundesministerium für Bildung 2017). Somit liegt an Handelsakademien eine Hybriddimension vor, die sich in einer Verknüpfung von Allgemeinbildung und Berufsbildung äußert (vgl. Aff 2012, 1).

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

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

Die Untersuchung von Lehrkräften im berufsbildenden Vollzeitschulwesen scheint auch deshalb besonders angebracht, weil gerade dort zum Thema Allokationsentscheidungen und Begabtenförderung noch sehr wenige Erkenntnisse vorliegen. Es existieren zwar Untersuchungen zu unterrichtlichen Ressourcenallokationsentscheidungen von Lehrkräften im Primarschulbereich (vgl. Bloch 2014; vgl. Solzbacher et al. 2012), jedoch nicht im berufsbildenden Vollzeitschulwesen.

Im vorliegenden Beitrag wird die Perspektive der Lehrpersonen forciert, da gerade sie bei der Implementierung der Begabtenförderung in den täglichen Unterricht als die zentralen VerantwortungsträgerInnen angesehen werden (vgl. Schmid 2014, 95; vgl. Weilguny/Rosner 2012, 220). Auch wird betont, dass in der Forschung zu Themen der Begabung und Begabtenförderung den Lehrpersonen Stimme und Gewicht verliehen werden sollten, da sie es sind, die im pädagogischen Alltag und in direkter Interaktion mit den SchülerInnen verankert sind (vgl. Sedmak 2015, 24).

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

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

Im Sinne eines zirkulären Vorgehens in der qualitativen Sozialforschung, wie es Witt (2001) darlegt, wurden im Untersuchungsverlauf weitere relevante Personen in die Interviewstudie aufgenommen: Aufgrund von Aussagen von InterviewpartnerInnen, dass junge Lehrpersonen bzw. solche mit wenig Berufserfahrung, die Ressourcenallokationsentscheidung eventuell anders lösen könnten, wurden auch mehrere junge bzw. weniger erfahrene Lehrkräfte dezidiert in die Untersuchung aufgenommen. Damit wird auch den Prinzipien der Offenheit und Flexibilität im Forschungsprozess der qualitativen Sozialforschung Rechnung getragen (vgl. Lamnek 2010, 173).

In fünfzehn qualitativen Interviews mit Lehrkräften an acht verschiedenen Handelsakademien in Nordtirol, Osttirol und Vorarlberg wurden die berufsmoralischen Begründungen der Lehrkräfte in Bezug auf das Maß an Förderbemühungen, das sie begabten Lernenden zuteilen, erhoben, und zwar unter Berücksichtigung der einzelnen Elemente des Modells nach Oser (1998), das oben dargestellt wurde.

Konkret wurde für die Befragung von der Methode des problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000; vgl. Witzel/Reiter 2012) Gebrauch gemacht. Die Konstruktionsprinzipien dieser Interviewform zielen darauf, individuelle Handlungsansätze, Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen der interviewten Personen zu erfassen (vgl. Witzel 2000, 1). Diese offene, halbstrukturierte Interviewform bietet den befragten Personen die Möglichkeit, sich frei und ohne Antwortvorgaben zu äußern und das zu formulieren, was ihnen wichtig erscheint (vgl. Mayring 2016, 66f.). Eben jene Möglichkeit, sich frei und ohne Antwortvorgaben äußern zu können, wie es in der gewählten Interviewform möglich ist, scheint gerade zur Beleuchtung moralischer Abwägungsvorgänge von Lehrpersonen angebracht (vgl. Sanger 2001, 685).

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

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

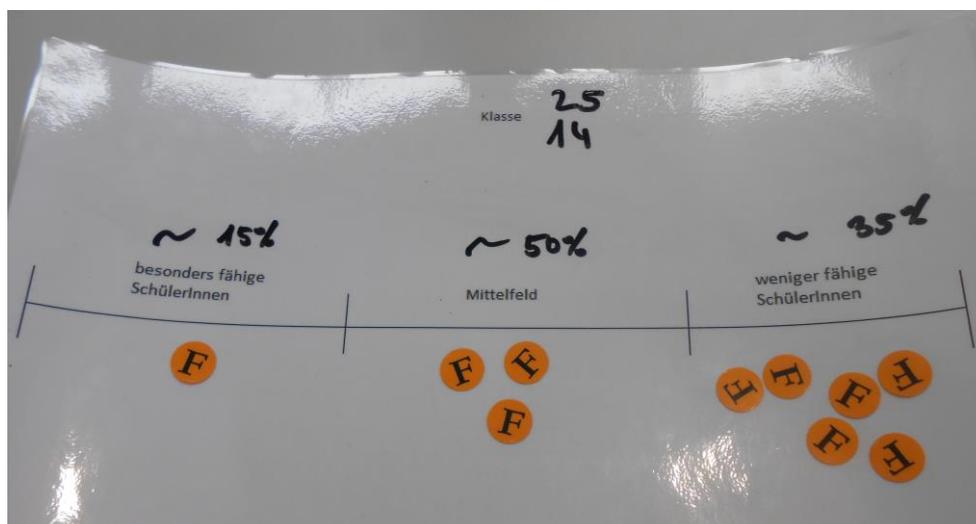


Abbildung 2: ‚Graphic elicitation‘-Element, ausgefüllt von InterviewpartnerIn (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 2 ersichtlich, wurden die Lehrkräfte gebeten, die ungefähre Klassengröße anzugeben (in dem hier dargestellten Fall unterrichtet die Lehrperson in ‚ganzen‘ bzw. ‚geteilten‘ Klassen, die Anzahl der SchülerInnen schwankt daher stark), anschließend wurden die Lehrpersonen ersucht, die von ihnen wahrgenommene Begabungsverteilung einzutragen (diese Lehrperson hat Prozentzahlen eingetragen, andere PädagogInnen wiederum haben hier die Anzahl der SchülerInnen in ihren Klassen vermerkt) und anschließend die Verteilung ihrer Förderressourcen (symbolisiert durch die sogenannten ‚Fördermünzen‘) darzulegen. Während dieses Prozesses und im Anschluss danach wurden die InterviewpartnerInnen nach ihren moralischen Überlegungen zu ihrer individuellen Förderverteilung gefragt.

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

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

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

Diese beiden Techniken wurden eingesetzt, um gehaltvollere Daten zu generieren, da ‚graphic elicitation‘ dazu dient, kontemplativere und tiefergehende verbale Äußerungen von den PartizipantInnen zu erhalten (vgl. Umoquit et al. 2008, 11). Auch werden grafische Elicitationsmethoden als geeignet angesehen, um Zugang zu den Werten und Vorstellungen der interviewten Personen zu erhalten und um diesen durch die Möglichkeit, sich tiefergehend verbal dazu zu äußern, das nötige Gewicht in den Interviews zu verleihen (vgl. Richard/Lahman 2015, 4).

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

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

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

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

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

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

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

3 Ergebnisse

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

Es soll hier jedoch darauf hingewiesen werden, dass es sich hierbei um eine deskriptive Darstellung der in dieser Untersuchung vorliegenden Ergebnisse handelt. Rückschlüsse auf die

Grundgesamtheit sollen dabei keine getroffen werden, was für eine originär qualitativ angelegte Untersuchung auch nicht Ziel sein kann

Tabelle 1: **Durch die Lehrkräfte geäußerte Begabungsverteilung**

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

Die Lehrkräfte bezeichnen durchschnittlich 22% der SchülerInnen pro Klasse als begabt, womit sie einen sehr breiten Begabungsbegriff zu Grunde legen.

Die Allokation der Förderressourcen stellt sich folgendermaßen dar:

Tabelle 2: **Verteilung der Förderressourcen**

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

Somit werden Lernende, die dem Mittelfeld zugehörig sind, mit besonders wenig Förderung bedacht, SchülerInnen, die von den Lehrkräften als weniger begabt wahrgenommen werden, mit besonders viel Förderung. Auch die Begabten erhalten mehr Förderung, als es bei einer Gleichverteilung der Fall wäre.

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

Die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung deuten also darauf hin, dass die Lehrpersonen auf die Förderung der begabten SchülerInnen an der Handelsakademie tendenziell mehr

Wert legen als in der Primarschule. Dies scheint umso mehr zu gelten, je höher die Schulstufe ist, denn die Lehrkräfte geben an, in den höheren Klassen mehr und mehr Wert auf die besondere Förderung von Begabten zu legen. Es sei hier jedoch wieder auf die begrenzte Aussagekraft aufgrund der vorliegenden Samplegröße von n=15 Lehrkräften verwiesen.

Anschließend wurde eine empirisch begründete Typenbildung durchgeführt, was als eine in der qualitativen Sozialforschung gängige Art der Datendarstellung angesehen wird (vgl. Kelle/Kluge 2010; vgl. Kluge 2000).

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

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

Im Datenmaterial sind fünf Typen erkennbar geworden. Eine detaillierte Darstellung der fünf Typen, deren Fördermaßzuteilung sowie die professionsmoralischen Begründungen der Lehrkräfte für eben jene finden sich im Anschluss.

3.1 Typ A: Meritokratie mit leisen Zweifeln

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

Hauptargument für diese Form der Ressourcenallokation besteht im Gerechtigkeitsprinzip der Meritokratie, also der Zuteilung nach fähigkeitszentrierten Leistungsunterschieden, dem sogenannten Leistungsprinzip.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Typ B: Balancierte Meritokratie

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

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

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

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

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

„A: Weil das Ziel, glaube ich, in der Schule, muss einfach sein, dass man möglichst alle heil über die Maturahürde bringt. Das ist eigentlich das Fernziel.“ (I04, 0:45:07)

Bei den Lehrkräften des Typs B fällt ins Auge, dass bei ihnen kein nennenswerter moralischer Konflikt besteht, dass sie also durch die Betonung einerseits des Prinzips der Meritokratie, andererseits des Erreichens einer Mindestschwelle an Bildung für alle eine in ihren Augen gute Balance finden.

3.3 Typ C: Egalisierung aber Begabtenförderung als unerfüllbarer Wunsch

Die Lehrpersonen des Typs C zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine Egalisierungsstrategie verfolgen, also die von ihnen als weniger fähig eingestuften SchülerInnen am meisten fördern, damit deren Leistungen sich an das Klassenniveau angleichen. Begründet wird dies durch ein starkes Gefühl der Fürsorge gegenüber den als weniger fähig wahrgenommenen Lernenden. Der Verpflichtungsaspekt der Gerechtigkeit allerdings spricht bei den Lehrpersonen des Typs C eigentlich für eine meritokratische Zuteilung und somit für ein hohes Maß an Förderung für Begabte. Da die Lehrkräfte des hier beschriebenen Typs die Förderung massiv als knappes Gut wahrnehmen, scheint es ihnen unmöglich, sowohl eine Egalisierung als auch eine meritokratische Zuteilung vorzunehmen. Gleichzeitig wird betont, dass durch das sehr hohe Maß an Förderung für die weniger Fähigen die Fürsorge den Begabten gegenüber verletzt wird. Somit handeln die Lehrkräfte des Typs C aus Fürsorge für die weniger Fähigen gegen ihre eigene Gerechtigkeitsüberzeugung, gleichzeitig verletzen sie aber auch ihre Fürsorgegefühle gegenüber den Begabten, was zu einem starken Wahrhaftigkeitskonflikt bei diesen PädagogInnen führt.

Gegenüber den als weniger fähig wahrgenommenen Lernenden besteht ein hohes Maß an Fürsorge:

„A: Ja, dass die nicht so... dass die nicht auf der Strecke bleiben. Hm... dass man versucht, mit denen zu reden, und die ein bisschen anzuheben und es ihnen klar macht, wie wichtig das ist. Dass sie sich bemühen, und dass sie was tun und dass sie lernen... dass sie es vielleicht doch schaffen.“ (I12, 0:46:06)

Von diesen Lehrkräften wird betont, dass die weniger fähigen SchülerInnen ihre besondere Fürsorge und Förderung brauchen, um die Handelsakademie zu bestehen. Aber gleichzeitig nehmen die PädagogInnen des Typs C das hohe Maß an Förderung für die weniger Fähigen als Fürsorgeverletzung gegenüber den Bedürfnissen der Begabten wahr.

„A: Also, da muss man nochmals wiederholen, musst nochmals ausholen, musst ihnen mehr Zeit geben. Die verstehen es dann schon auch. Aber es braucht sehr viel Betreuung in die [zeigt drauf] Richtung, und die [zeigt auf die Begabten] gehen eigentlich unter, weil, die könnten schon fünf Schritte voraus machen, gell.“ (I14, 0:16:43)

Gleichzeitig wird von den Lehrkräften des Typs C betont, dass sie aufgrund ihres Gerechtigkeitsempfindens eigentlich gerne ein viel höheres Maß an Begabtenförderung durchführen würden.

„F: Verstehe ich es also richtig... als ‚gerecht‘ würdest du es eigentlich empfinden...

A: Dass man da ein bisschen mehr zu den Fähigeren auch geht. Weil sonst, denke ich mir, werden die zu wenig gefördert, oder?“ (I12, 0:29:56)

Die Durchführung von mehr Begabtenförderung erscheint den Lehrkräften des Typs C jedoch aufgrund der Knappheit der Förderressourcen als unmöglich.

„A: [...] ich glaube, dass es momentan so, wie es aufgebaut ist, bräuchte man einfach, keine Ahnung, weniger Schüler, mehr Lehrer, ich weiß es nicht. Aber momentan habe ich einfach das Gefühl, sie kriegen zu wenig Zeit ab, weil ich zu wenig Zeit habe.“ (I10, 0:07:43)

Die Lehrkräfte handeln also fürsorglich den von ihnen als weniger fähig eingestuften Lernenden gegenüber, haben aber dadurch das Gefühl, die Fürsorge den Begabten gegenüber zu verletzen, und handeln zudem noch gegen ihre eigentlich meritokratische Gerechtigkeitsüberzeugung. Durch diesen Widerstreit der Verpflichtungsaspekte bei den Lehrkräften des Typs C kommt es zu einem moralischen Konflikt, der den PädagogInnen Unbehagen bereitet.

„A: Schwer ist es, weil man nicht die Zeit hat, sich darum zu kümmern, sondern dass man vor allem hier [zeigt drauf] festhängt, und daher weiß man eigentlich, sind die unterfordert, könnten viel mehr leisten und man könnte viel mit denen machen, aber aus Zeitgründen, weil eben die Begrenzung da ist, weil so viele schwache Schüler da sind, gehen die eigentlich... oder werden sie nicht so gefördert, wie sie eigentlich gefördert gehörten. [...] Und das tut mir sehr leid eigentlich schon.“ (I14, 0:55:20)

3.4 Typ D: Balancierte Egalisierung

Die Lehrkräfte des Typs D zeichnen sich dadurch aus, dass sie die von ihnen als weniger fähig wahrgenommenen SchülerInnen in einem hohen Maß fördern, jedoch auch die Begabten sowie das Mittelfeld noch mit einem gewissen Maß an Förderung bedenken. Das hohe Maß an Förderung für die als weniger fähig Wahrgenommenen wird mit der Gerechtigkeitsperspektive des Egalitarismus begründet. Jedoch wird diese balanciert mit meritokratischen Elementen und Fürsorge auch für die anderen Lernenden, so dass auch diese ein gewisses Maß an Förderung erhalten.

Es wird also einerseits die Wichtig- und Richtigkeit der Egalisierung betont, andererseits heben die PädagogInnen des Typs D hervor, dass ein Mittelweg gefunden werden muss und Egalisierung allein nicht ausreicht.

„A: Also, einen Mittelweg suchen wird man müssen.“ (I06, 0:49:30)

Die Lehrkräfte des Typs D führen zwar eine Egalisierung durch, jedoch wollen sie keine ‚Gleichmacherei‘. Daher sehen sie es als gerecht an, dass auch die Begabten gefördert werden und auch im Sinne der Fürsorge auf die Bedürfnisse dieser SchülerInnen eingegangen wird.

„A: Also, wenn ich bei keinem Wettbewerb mitmachen kann, weil ich alle da fördern müsste, und wenn ich sieben Mal das Gleiche machen müsste, was denen schon langweilig ist, dann wäre das falsch, oder?“ (I06, 0:49:33)

Die PädagogInnen des Typs D betonen also einerseits das Prinzip der Egalisierung, andererseits lassen sie aber auch Elemente der Meritokratie und Fürsorge für Begabte einfließen. Da bei den Lehrkräften des Typs D kein nennenswerter moralischer Konflikt zwischen den Aspekten Gerechtigkeit und Fürsorge besteht, erreichen sie also durch die Betonung der dargestellten Prinzipien eine in ihren Augen gute Balance zwischen den Verpflichtungsaspekten.

3.5 Typ E: Egalisierung ohne Zweifel

Der Typ E charakterisiert sich bezogen auf das Fördermaß dadurch, dass SchülerInnen, die als begabt wahrgenommen werden, explizit wenig mit Förderung bedacht werden, gleichzeitig werden jedoch die als weniger fähig eingestuften SchülerInnen besonders intensiv unterstützt.

Die Lehrkräfte des Typs E geben an, dass es ein unlösbares Dilemma sei, alle Lernenden im Unterricht individuell zu fördern.

„A: Weil, es ist ja einfach schwierig. Also, beides ist wie so ein Trade-off. Also, irgendwie beides direkt geht irgendwie nicht. Du musst... irgendwie... das ist automatisch in der Klasse, oder?“ (I07:0:49:26)

In dieser Dilemma-Situation gehen die Lehrkräfte den Weg, die Begabten explizit wenig mit Förderressourcen zu versorgen, um diese für die anderen Lernenden zur Verfügung zu haben. Moralisch begründen sie diese Strategie wie im Folgenden dargestellt.

Der Fokus auf die Anhebung des Leistungsniveaus der als weniger fähig Wahrgenommenen ist bei den Lehrkräften des Typs E augenfällig. Dass dabei die Begabten nicht gefördert werden, wird aus dem Gerechtigkeitsprinzip des Egalitarismus, aber auch des Utilitarismus heraus begründet.

„A: Die Unteren anheben. Unbedingt. [...] Also, ohne Umschweife. Also, so ein Elitenschulsystem sagt mir überhaupt nichts. Also so nach dem französischen Motto, man hat dann noch weiterführende Eliteschulen, und dann schauen mir mal, dass man da irgendwie eine gesellschaftliche Spitze erzeugt, die dann dazu führt, dass man was weiß ich, gute Politiker und Unternehmensführer hat, das finde ich einen Blödsinn.“ (I02, 0:14:22)

„A: Die... und die [zeigt auf die weniger Fähigen]... das sind auch die, die... gesellschaftlich mehr Geld kosten. Wobei, man soll sich nicht an dem aufhängen. Aber... gesellschaftlich machen die unteren 20 Prozent sicherlich mehr Probleme und Aufwand als die oberen 20.“ (I02, 0:41:42)

Die Bemühung, die Homogenität innerhalb einer Klasse so gut wie möglich zu erhalten bzw. zu erreichen, steht bei den Lehrkräften des Typs E im Vordergrund.

„A: [...] die schlechten, die muss man eben mitnehmen und gut aufpassen, dass die nicht noch weiter zurückfallen.“ (I13, 0:17:14)

Diese Tendenz kann dabei so weit gehen, dass die Begabten gebremst werden, damit sie nicht davonziehen, was in einem Interview durch folgendes Bild elizitiert wurde:



Abbildung 3: Bild von Lehrperson im Interview ausgewählt (Bildquelle Weidenmann/Weidenmann 2013 (Bild Nr. 69))

„A: [Lacht – über ein Bild] Das stellt mich dar mit den besonders Fähigen, die mir da wegziehen! Da muss ich bremsen, dass die anderen noch mitkommen.“ (I02, 0:32:53)

Einfluss auf den Typ E hat auch das Satisfizierungsprinzip, also das Erreichen einer Mindestschwelle von Bildung für alle SchülerInnen. Diese Mindestschwelle wird vom Typ E in der Handelsakademie als das Schaffen der Schule mit dem Ziel Matura beschrieben. Möglichst viele Lernende sollen diese Mindestschwelle erreichen, und da in den Augen des Typs E Begabte auch ohne besondere Förderung diese Schwelle erreichen, müssen sie auch nicht oder nur sehr wenig gefördert werden, was die PädagogInnen als gerecht empfinden.

„A: [...] dass man halt die unteren 20 Prozent auch noch anhebt, weil, die müssen ja auch irgendwo unterkommen. Wenn ich die liegen lasse... ja, die fünf Besten, die kommen schon weiter im Leben. Die haben kein Problem. Die gehen studieren, und dann haben sie eh einen guten Abschluss, hoffentlich. Ja. Aber die fünf da unten... die stehen eventuell dann auf der Straße und bleiben halt übrig.“ (I02, 0:41:40)

Auch der Verpflichtungsaspekt der Fürsorge ist bei den Lehrkräften des Typs E darauf gerichtet, die Begabten nicht zu fördern. Begabte werden als der Fürsorge nicht bedürftend wahrgenommen, weniger fähige SchülerInnen jedoch sehr wohl.

„A: Weil, ein wirklich schlauer Schüler, der holt sich schon seins. Und der kann auch außerhalb der Schule einen Englischkurs oder was auch immer noch zusätzlich besuchen. Aber schwache Schüler tun sich schwer außerhalb der Schule noch irgendwas zu organisieren oder zu machen.“ (I13, 0:48:09)

Teilweise wird Begabtenförderung aus Fürsorge explizit nicht durchgeführt, um die Begabten vor den negativen Folgen dieser zu schützen: Durch Begabtenförderung im Unterricht würden Begabte als SonderschülerInnen dastehen, was aus sozialer Sicht in der Klasse zu Unruhe, und Unwohlsein auf Seite der Begabten führen würde.

„A: Aber wenn man denen sagen würde: Gut, jetzt könntest du da noch, alle anderen... so das Proletariat der Schüler kriegt jetzt das normale Arbeitsblatt, und du kriegst jetzt das Vergoldete noch mit den Zusatzfragen... ich glaube, das wäre denen eher unangenehm. Also von der sozialen Schiene her einfach. Ich glaube, die fühlen sich auch nur als normale Schüler.“ (I02, 0:29:56)

In der folgenden Interviewpassage wird auf die Begabtenförderung durch das Überspringen von Schulstufen Bezug genommen. Die Lehrkraft begründet, warum sie es aus Fürsorgegründen ablehnt, dass Begabte eine Klasse überspringen.

„A: Vor allem es ist auch, was ich feststelle, die sind dann immer mit Falsch-Altrigen zusammen. Die sind nie in ihrer Gruppe mit der sie halt eigentlich in den Kinder... wie sollte ich... man ist ja mit Gleichaltrigen, gell. Wenn die jetzt da in der Volksschule und dann noch im Gym vielleicht auch noch mal in der Unterstufe... die sind dann um ein, zwei Jahre jünger. Das... das passt vom Sozialverhalten zum Beispiel, in meinen Augen sind sie arm, eigentlich. Weil sie immer mit älteren zusammen sind, und nicht mit denen... die einen gehen schon aus, die noch nicht. Und alles... die sind immer... also, mir tun sie eigentlich irgendwie gesagt leid.“ (I08, 0:47:07)

Die Lehrkräfte des Typs E nehmen zwar wahr, dass die Begabten in ihrem Unterricht nicht gefördert werden, aber im moralischen Abwägungsvorgang ist sowohl der Bereich Gerechtigkeit als auch der Bereich der Fürsorge auf die Nicht-Förderung der Begabten gerichtet.

Somit gelingt es der Lehrkraft, den Verpflichtungsaspekten Gerechtigkeit und Fürsorge gleichermaßen zu entsprechen. Und da die Lehrkraft also ihrer moralischen Überzeugung nicht zu Gunsten eines der beiden Verpflichtungsaspekte Gerechtigkeit oder Fürsorge zuwider handelt, ist bei ihr auch kein Wahrhaftigkeitskonflikt festzustellen.

„F: Ja. Und ist das... ist das [zeigt drauf] so die optimale Verteilung?

A: Nee. Ich glaube, es gibt keine optimale Verteilung. Das muss jeder selber wissen.

F: Okay.

A: Also, meine persönliche Meinung ist: Für mich persönlich ist es optimal, oder?“ (I02, 0:19:57)

4 Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse

Zusammenfassend ist also hervorzuheben, dass die interviewten Handelsakademie-Lehrkräfte vor allem aus der Gerechtigkeitsperspektive der Meritokratie und jener der Egalisierung, teilweise der des Utilitarismus, heraus sowie aus Fürsorgegründen argumentieren. Wahrhaftigkeitskonflikte entstehen dann, wenn es einen Widerstreit der diversen Verpflichtungen aus Sicht der Lehrkräfte gibt.

Augenfällig ist, dass moralische Konflikte bei den Lehrkräften nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Verpflichtungsaspekte auftreten (z.B. Konflikt zwischen Fürsorge für Begabte und gleichzeitig starke Fürsorge für weniger Fähige). Dieser Konflikt innerhalb einer Kategorie wird von Oser (1998) so nicht beschrieben, dort wird lediglich das Abwägen zwischen den Kategorien dargestellt.

Betrachtet man die Ergebnisse anhand der fünf Typen, so ist anzumerken, dass die älteren Lehrpersonen in der hier durchgeführten Untersuchung eher den Typen A und B zuzuordnen sind, jüngere eher den Typen D und E. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass ältere Lehrkräfte vor allem das Leistungsprinzip betonen, während jüngere Egalisierung in den Vordergrund rücken.

Es soll allerdings hervorgehoben werden, dass es sich bei der hier durchgeführten qualitativen Untersuchung nicht um eine umfassende und zufällige Stichprobenziehung handelt. Daher kann mit den hier gewonnenen Ergebnissen kein Rückschluss bezüglich der Frage gezogen werden, ob auch in der Grundgesamtheit ältere Lehrpersonen eher meritokratisch und jüngere eher egalitaristisch argumentieren. Ebenso lässt sich keine Aussage darüber treffen, ob sich in der Gesamtpopulation der Lehrkräfte in berufsbildenden Vollzeitschulen die moralischen Begründungen auch so verteilen wie in der vorliegenden Untersuchung oder ob es dort eventuell noch andere Begründungsmuster gibt.

Auch zeigt sich, dass vor allem Lernende, die dem Mittelfeld zugeordnet werden, mit besonders wenig Förderung und SchülerInnen, die von den Lehrkräften als weniger begabt wahrgenommen werden, mit besonders viel Förderung bedacht werden. Auch die Begabten erhalten mehr Förderung, als es bei einer Gleichverteilung der Fall wäre.

Die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung deuten also darauf hin, dass die Lehrpersonen auf die Förderung der begabten SchülerInnen an der Handelsakademie mehr Wert legen als in der Primarschule.

Literatur

Aff, J. (2012): Stärken und Herausforderungen für die berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich. In: wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung 2, 1-7.

Aurin, K. (1993): Auffassung von Schule und pädagogischer Konsens. Stuttgart.

- Bagnoli, A. (2009): Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. In: *Qualitative Research* 9, 547-570.
- Behrens, B. (2013): Die Verteilung der Lehreraufmerksamkeit als Gerechtigkeitsfrage – Sekundäranalyse einer Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften mit individueller Förderung. In: *Pädagogische Rundschau* 67, 553-562.
- Bergold, S. (2013): Historische Entwicklungen der Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland. In: *Pädagogische Rundschau* 67, 517-533.
- Bloch, D. (2014): Ist differenzierter Unterricht gerecht? – Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen. Bad Heilbrunn.
- Boedecker, M./Fritz, A. (2002): Begabter Harry – strebsame Hermine? Subjektive Theorien von Lehrern zur Hochbegabung und Maßnahmen der Begabungsförderung in NRW. In: Kampshoff, M./Lumer, B. (Hrsg.): *Chancengleichheit im Bildungswesen*. Opladen, 133-152.
- Bundesministerium für Bildung (2017): Die kaufmännischen Schulen Österreichs – Facts. https://www.hak.cc/die_hak_has/facts (13-09-2017).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010): Begabungs- und Begabtenförderung im berufsbildenden Schulwesen. Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb). http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/BHMS_Broschuere_web.pdf (11-12-2015).
- Crilly, N./Blackwell, A. F./Clarkson, P. J. (2006): Graphic elicitation – Using research diagrams as interview stimuli. In: *Qualitative Research* 6, 341-366.
- Gagné, F. (2000): Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In: Heller, K. A. (Hrsg.): *International handbook of giftedness and talent*. Kidlington, 67-79.
- Gagné, F. (2005): From Gifts to Talents – The DMGT as a Development Model. In: Sternberg, R. J./Davidson, J. E. (Hrsg.): *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge, 98-119.
- Gagné, F. (2010): Begabungen in Talente umsetzen – Kurze Übersicht über das differenzierte Modell von Begabung und Talent (DMGT 2.0). In: *SwissGifted* 3, 14-19.
- Gerber, M. M./Simmel, M. I. (1985): The Microeconomics of Referral and Reintegration – A Paradigm for Evaluation of Special Education. In: *Studies in Educational Evaluation* 11, 13-29.
- Giesinger, J. (2008): Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In: Ullrich, H./Strunck, S. (Hrsg.): *Begabtenförderung an Gymnasien*. Wiesbaden, 271-291.
- Greiner, U. (2015): Dualismen und Öffnungen, neue Kontexte und Ambivalenzen. In: *Journal für Begabtenförderung* 1, 8-18.
- Heckhausen, H. (1981): Chancengleichheit. In: Schiefele, H. (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München.

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.

Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 1, Artikel 14.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim Basel.

Larcher, S. (2005): „Richtig für mich“ – Das Problem der Kohärenz in der Belastung von Lehrkräften mit Moral. In: Pädagogik und Ethik. Wiesbaden, 215-233.

Lempert, W. (2010): Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: Nickolaus, R. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 19-26.

Mason, J. (2006): Mixing methods in a qualitatively driven way. In: Qualitative Research 6, 9-25.

Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel.

Oser, F. (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs: Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen.

Patry, J.-L. et al. (1988): Der gerechte, fürsorgliche Lehrer – Selbstbilder, Fremdbilder. In: Beiträge zur Lehrerbildung 6, 295-299.

Purdy, L. (1999): Educating Gifted Children. In: Philosophy of Education, 192-199.

Resch, C. (2014): National policies and strategies for the support of the gifted and talented in Austria. In: CEPS Journal 4, 9-30.

Richard, V. M./Lahman, M. K. E. (2015): Photo-elicitation: reflexivity on method, analysis, and graphic portraits. In: International Journal of Research Method & Method in Education 38, 3-22.

Sanger, M. G. (2001): Talking to teachers and looking at practice in understanding the moral dimensions of teaching. In: Journal of Curriculum Studies 33, 683-704.

Schmid, G. (2014): Begabungsförderung als professionelle Herausforderung für die Lehrenden. In: Personorientierte Begabungsförderung – Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel, 95-103.

Schwippert, K. (2002): Optimalklassen: mehrebenenanalytische Untersuchungen; eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses. Münster.

Sedmak, C. (2015): Begabung als Mitgift. Zur Ethik der Begabungsförderung. In: Journal für Begabtenförderung 1, 19-30.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. <http://www.bwp->

dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf
(22-03-2016).

Solzbacher, C. et al. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln.

Treffinger, D. J. (2009): Guest Editorial. In: *Gifted Child Quarterly* 53, 229-232.

Umoquit, M. J. et al. (2008): The efficiency and effectiveness of utilizing diagrams in interviews: An assessment of participatory diagramming and graphic elicitation. In: *BMC Medical Research Methodology* 8, 1-12.

Weidenmann, S./Weidenmann, B. (2013): 75 Bildkarten für Trainings, Workshops und Teams. Weinheim.

Weilguny, W. M./Rosner, W. (2012): Das Beratungskonzept des österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) – Aufriss einer Entwicklung. In: Ziegler, A. (Hrsg.): *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis*. Berlin: LIT, 209-225.

Wischer, B. (2010): Alles eine Frage der richtigen Einstellung? – Pädagogisches Ethos und die Widersprüche des Lehrerhandelns. In: *Friedrich Jahresheft* 28, 26-29.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1, Art. 22.

Witzel, A./Reiter, H. (2012): *The problem-centred interview: principles and practice*. London.

Zutavern, M. (2001): *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern – Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern*. St. Gallen: Freiburg (CH).

Zitieren dieses Beitrags

Adelsberger-Höss, E. (2018): Moralische Aspekte der Begabtenförderung im berufsbildenden Vollzeitschulwesen. In: *bwp@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress*, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/adelsberger-hoess_wipaed-at_2018.pdf (13.09.2018).

Die Autorin



Mag. EVA ADELSBERGER-HÖSS, PhD

Universität Innsbruck, Institut für Organisation und Lernen

Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck

eva.adelsberger-hoess@uibk.ac.at

<https://www.uibk.ac.at/iol/wipaed/>