

Sichtweisen auf Begabung in der Lehrer*innenbildung – Eine Fallrekonstruktion

David Rott¹, Timo Dixel²

¹Universität Münster, ²Universität Wuppertal

Zusammenfassung

Das Konzept Begabung ist bezüglich der Positionierung von Lehrpersonen unterbeforscht. In diesem Beitrag wird versucht, dieses Forschungsdesiderat über zwei Fallbeispiele mittels einer Rekonstruktion studentischer Aufgaben zu bearbeiten. Die Forschungsfrage, welche Sichtweisen von angehenden Lehrpersonen sich in schriftlichen Reflexionen rekonstruieren lassen, wird in einer Kontrastierung herausgestellt. Dabei wird erkennbar, dass Begabung individuell zugeschrieben wird und performt werden kann. Vor dem Hintergrund schulischer Homogenisierungstendenzen erscheint dies besonders beachtenswert.

Des points de vue sur le talent des élèves dans la formation des enseignants - Une reconstruction de cas

Résumé

Le concept de talent est peu étudié en ce qui concerne le positionnement des enseignants vis-à-vis des élèves. Cet article tente de répondre à cette lacune dans la recherche à l'aide de la reconstruction de deux devoirs d'étudiants. La question de recherche, à savoir quelles perspectives des futurs enseignants peuvent être reconstruites dans les réflexions écrites, est mise en évidence par un contraste. Au cours de ce processus, il devient évident que le talent est attribué individuellement aux élèves et qu'il peut être influencer. Dans le contexte des tendances à l'homogénéisation des écoles, cela semble particulièrement remarquable.

Views on Giftedness in Teacher Education - A Case Reconstruction

Abstract

The concept of giftedness is under-researched in terms of teachers' positioning. In this study we will try to deal with this research desideratum by two case studies analyzed via reconstructions. The research question is *How prospective teachers talk about giftedness*. It becomes apparent that giftedness is individually attributed and can be performed. Against the background of homogenisation tendencies in schools, this seems particularly noteworthy.

1 Einleitung

Das Thema Begabung scheint sowohl in der Bildungspolitik (KMK 2009; KMK 2015; BMBF 2016; MSB NRW 2020) als auch der schulischen Praxis aktuell an Dynamik zu gewinnen, wie etwa die Initiative *Leistung macht Schule* (Weigand et al. 2020) oder ein aktueller Sammelband mit einer Perspektive auf fachdidaktische Fragen (Kiso & Fränkel 2021) zeigen. Dabei ist Begabung als wissenschaftliches Konzept durchaus umstritten (Böttcher 2020; Horvarth 2021). Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Sichtweisen auf Begabung von angehenden Lehrpersonen sich in schriftlichen Reflexionen rekonstruieren lassen. In diesem Zusammenhang werden zwei Fälle qualitativ-rekonstruktiv im Sinne der Objektiven Hermeneutik untersucht (Kramer 2012; Oevermann 2012). Als Datenmaterial werden Aufgabenbearbeitungen von Bachelorstudierenden herangezogen, an denen herausgearbeitet werden soll, wie Studierende das Konstrukt Begabung mit Blick auf den schulischen Kontext argumentativ erschließen.

Der Text gliedert sich in eine Fallbestimmung (Abschnitt 2), in der verschiedene wissenschaftliche Perspektiven auf den Begabungsbegriff herausgearbeitet werden und eine Systematisierung des Forschungsfeldes erfolgt. Daran schließt sich die Fallrekonstruktion an (Abschnitt 3). Hierbei wird zunächst das Vorgehen in der Objektiven Hermeneutik beschrieben, um einen methodologischen und methodischen Basisbezug herstellen zu können (Abschnitt 3.1). Der Interaktionsbezug (Abschnitt 3.2) verdeutlicht die Gestalt und die Gewinnung des empirischen Materials, bevor mit der Rekonstruktion (Abschnitt 3.3) und der kontrastierenden Rekonstruktion (Abschnitt 3.4) die beiden Fälle analysiert werden. Eine Diskussion mit Rückgriff auf die theoretische Verortung folgt in Abschnitt 4.

2 Fallbestimmung: Schulische Begabung als ein umstrittenes Konzept

Begabung ist ein polarisierendes Konzept, das gerade im deutschsprachigen Diskurs kritisch angefragt (Böttcher 2020, S. 44) und aktuell vor allem in seiner historischen Entwicklung beschrieben wird (Weigand & Müller-Oppliger 2020, S. 9). Es zeigt sich, dass der Begabungsbegriff sowohl in der Alltagssprache als auch in der Erziehungswissenschaft und der Psychologie vielfältig verwendet wird.

Begabung „ist dialektisch oder dialogisch zu verstehen – und gleichzeitig ist sie ein Prozess“ (Weigand 2011, S. 33, hervorgehoben im Original). Als ein Abstraktum ist sie nicht direkt beobachtbar, sondern nur in einem gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Kontext rekonstruierbar. Wird eine Person als begabt gekennzeichnet, so ist dies immer eine von außen vorgenommene Zuschreibung (Holzkamp 1995, S. 402).

In den vergangenen Jahrzehnten wurden unterschiedliche Begabungsmodelle entwickelt, die die Entstehung und die Entwicklung von Begabung beschreibbar machen sollen (Müller-Oppliger 2020). In ihrer Systematisierung des Begabungsdiskurses stellt Kiso (2020, S. 58) Dimensionen auf, in denen Begabung gefasst werden kann. Hierzu zählen die Beschaffenheit (Performanz oder Potenzial), die Veränderbarkeit (statisch oder dynamisch), die Spannweite (rein kognitiv oder darüberhinausgehend), die Träger*innen (spezifische Gruppe oder alle Menschen) und die Bezugsnormen (inter- oder intrapersonal).

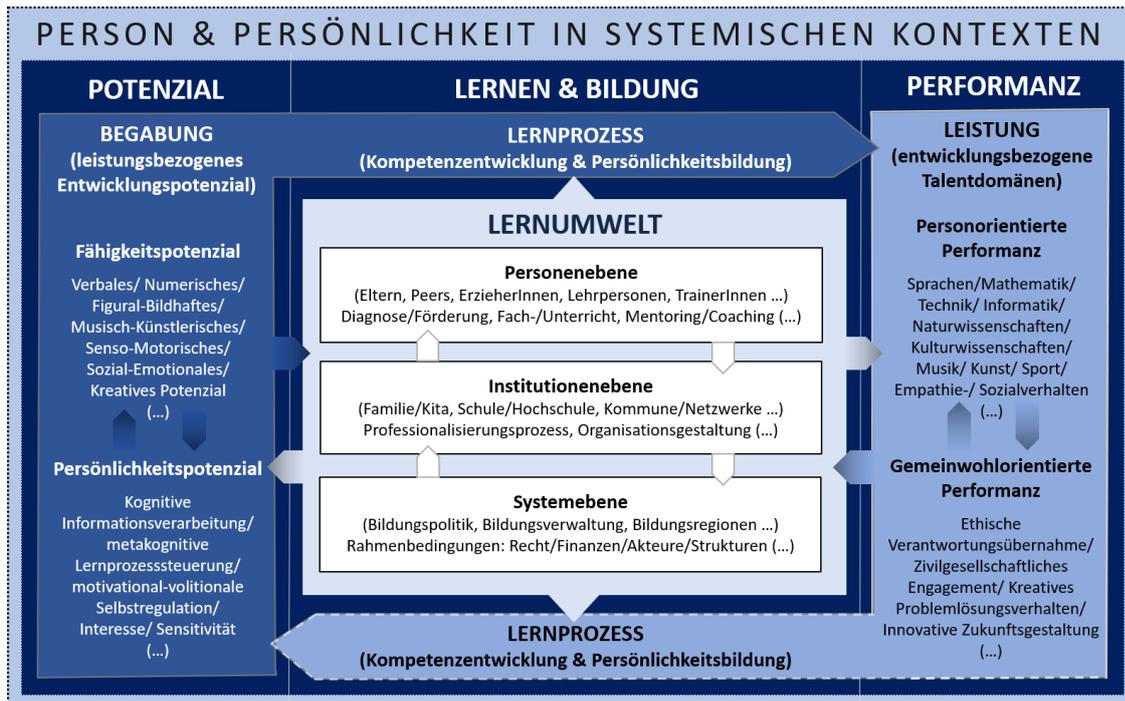


Abb. 1: Integratives Begabungs- & Lernprozessmodell (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster 2021)

Wird Begabung als dynamisches Konstrukt verstanden, wird der Entwicklungsgedanke in den Vordergrund gerückt. Fischer, Fischer-Ontrup und Schuster (2021) beschreiben im ‚Integrativen Begabungs- und Lernprozessmodell‘ die Entwicklung von einem Potenzial hin zu einer Performanz, die sich in verschiedenen Bereichen herausbilden kann und moderiert wird von Umweltfaktoren wie Familie oder Schule und Persönlichkeitsfaktoren wie Leistungsmotivation oder Lernstrategien. Eingebunden sind diese, dem Individuum zugeschriebene Entwicklungen in einen gesamtgesellschaftlichen Rahmen. Deutlich wird in diesem Modell, dass Begabung nicht gleichzusetzen ist mit einer Leistung wie Schulerfolg. Der Umsatz von Begabung in Leistung ist kontextabhängig und kann gelingen oder scheitern. Hier sehen Vertreter*innen der Begabungsförderung entscheidende Anknüpfungspunkte, die begründet werden mit dem Recht auf individuelle Entwicklung (Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger 2013, S. 83 ff).

Gegenpositionen finden sich im soziologisch geprägten Diskurs, wo Begabung im Kontext der Elitebildung diskutiert wird. Mit Bezug auf Bourdieu wird von der „Begabungsideologie“ (Sturm 2016, S. 55) gesprochen, durch die soziale Ungleichheiten auf das Individuum abgewälzt würden. Sturm argumentiert, dass das Schulsystem nicht die Begabungen der Schüler*innen honoriert und gratifiziert, sondern dass es die Ressourcen sind, auf die die Schüler*innen zurückgreifen können. In der Begabungsforschung wird dieses Problem erkannt und auch intensiv bearbeitet (Horvarth 2021) und vor allem im englischsprachigen Raum, aber nicht nur, wird der Zusammenhang von individuell zugeschriebenen Begabungen und sozialen Ungleichheiten intensiv beforscht. Holtmann, Menze & Solga verweisen etwa unter Nutzung von Daten auf dem Nationalen Bildungspanel darauf, dass Schüler*innen, die als bildungsfern gelten und maximal einen Hauptschulabschluss erreichen, oftmals hinter den zu erwartenden Möglichkeiten der Leistungsentfaltung zurückbleiben. In ihrer Analyse stellen sie heraus, dass „[n]ennenswerte Anteile dieser Gruppe [als bildungsarm gelabelte Schüler*innen mit maximal Hauptschulabschluss, Anmerkung D.R. & T.D.] [...] sich in den kognitiven und nicht-kognitiven Potenzialen sowie sozialen Herkunftsressourcen nicht von Jugendlichen, die die Schule mit

einem mittleren Abschluss verlassen“ (Holtmann, Menze & Solga 2019, S. 386 f.), unterscheiden. Damit gelingt es ihnen bzw. dem Bildungssystem nicht, die Potenziale der Jugendlichen abzubilden und so einen höheren Bildungsweg einzuschlagen, der aus der sogenannten Bildungsarmut herausführen kann.

In ihrer Arbeit zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem rekonstruiert Sabrina Rutter (2021) mittels Interviews leitende Orientierungen von Grundschullehrpersonen mit dem Fokus auf die Unterstützung von Schüler*innen aus sozial benachteiligten Lagen. Dabei stellt sie heraus, dass für Lehrpersonen Begabung als ein vernebelndes Konzept funktioniert, das soziale Ungleichheit im schulischen Kontext zu legitimieren vermag. Lehrpersonen schreiben Schüler*innen aus sozial benachteiligten Lagen, die als nicht leistungsstark identifiziert werden, eine mangelnde Begabung zu und begründen damit eine weniger anregende Unterstützung der Schüler*innen, die eher auf Kompensation als auf Entwicklung ausgelegt ist. Entsprechend schlussfolgert sie, dass „die Schule als Institution selbstkritischer mit der Leistungs- und Begabungsideologie und Mechanismen der institutionellen Diskriminierung umgehen“ (Rutter 2021, S. 212) muss, wenn als Ziel das Herausbilden „alternative[r] Strukturen und Praktiken des Abbaus von Bildungsungleichheit“ (ebd.) angesetzt wird.

In einer ethnografischen Studie arbeitet Weitkämper (2019) in vergleichbarer Weise heraus, wie Lehrpersonen im Klassenzimmer Autorität ausüben und verweist dabei auch auf Ungleichheitsordnungen in materiell-kulturellen und sozial-peer-kulturellen Feldern. Wie bei Rutter erweist sich auch hier Begabung im Sinne Bourdieus als ideologisches Konzept, das soziale Bezüge und Begründungen für soziale Unterschiede verschleiert.

Sowohl aus der Arbeit von Rutter (2021) als auch Weitkämper (2019) lässt sich ableiten, dass (angehende) Lehrpersonen sich stärker mit dem Begabungskonzept beschäftigen müssen, um dieses in ihren pädagogischen Handlungen und Orientierungen angemessen berücksichtigen zu können.

Eine weitergehende Fundierung dieser Thematik und auch Problematik liefern etwa Olszewski-Kubilius & Corwith (2018). Sie stellen heraus, dass Armut oftmals an weitere Faktoren gekoppelt ist, etwa race, und dass Familien, die über ein höheres Einkommen verfügen, dieses stärker für Bildung einsetzen. Mit Blick auf inner- und außerschulische Begabungsförderungsprogramme sind Kinder und Jugendliche aus armen Verhältnissen deutlich unterrepräsentiert und nehmen an außerschulischen Lerngelegenheiten seltener teil. Die Autor*innen betonen die Rolle der Lehrpersonen, die Arme als weniger begabt einschätzen. Mit Blick auf die Übergänge im Bildungssystem konnten Jung & Young (2019) zeigen, dass sozio-ökonomisch benachteiligte Jugendliche vor allem darauf abzielen, ökonomische Sicherheit zu erreichen. Damit erweist sich diese Gruppe von Jugendlichen als weniger risikobereit bezogen auf den eigenen Bildungsweg. Dies hat dann auch Auswirkungen auf die Arbeitsplätze, die sie im Nachgang besetzen können.

Boger verdeutlicht, dass Labels wie Begabung nur dann einen angemessenen pädagogischen Wert haben, wenn sie nicht stigmatisierend sind, sondern „einen diagnostischen [...] [und] handlungspraktischen Wert“ (Boger 2019, S. 71) haben. Für sie ist auch entscheidend, wie über Konstrukte wie Begabung im öffentlichen Raum gesprochen wird (a.a.O., S. 81), um zu erkennen, inwiefern diese Konstrukte einen inkludierenden oder exkludierenden Wert haben. Sie fordert dazu auf, „[e]in Bewusstsein für diese Geschichte“ (a.a.O., S. 91) des Begabungskonstrukts zu entwickeln. Dabei zielt sie auf Prozesse wie die Eugenetik und die Frage nach lebenswertem Leben ab, die etwa im Nationalsozialismus gestellt wurde und mit dem Intelligenz-Begriff verbunden ist. Ziel ihrer Überlegungen ist es, Begabungsförderung als „Teil der anti-diskriminierenden, also inklusiven Pädagogik“ (a.a.O., S. 92) zu etablieren.

Auch wenn das Konzept Begabung entsprechend als ein theoretisch umstrittenes ausgewiesen werden kann, das sich in einem kontroversen Spannungsfeld eingebunden sieht, spielt das Thema Begabung im schulischen Kontext eine wichtige Rolle, wie etwa die aktuelle Bund-Länder-Initiative *Leistung macht Schule* (LEMAS-Forschungsverbund 2020) zeigt.

Begabung erscheint als ein wichtiger Begriff in der und für die schulische(n) Praxis. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass wenig darüber bekannt ist, was Lehrpersonen über Begabung wissen bzw. was sie unter Begabung verstehen. Im deutschsprachigen Raum liegen zur Orientierung von Lehrpersonen nur wenige systematische Studien vor, wobei Kiso (2020) ein Modell entwickelt hat, mit dem sich die Begabungsvorstellungen von Grundschullehrpersonen schematisieren lassen (etwa: statisch vs. entwicklungsoffen; eng vs. weit). International lassen sich hier nur wenige konsistente Studien finden, die einen entsprechenden Einblick ermöglichen (Copenhaver & McIntyre 1992; Laine, Hotulainen & Tirri 2019; Lassig 2009). Gleiches gilt für angehende Lehrpersonen, die im Studium in Deutschland bislang nur vergleichsweise wenig in Kontakt mit dem Themenkomplex Begabung kommen (Fischer 2019; Lagies 2019; Megay-Nespoli 2001; Morris 1987). Gerade aus dieser konfusen Lage heraus ergibt sich die Frage, die die folgende Fallrekonstruktion im Sinne der Objektiven Hermeneutik leitet: Welche Sichtweisen auf Begabung von angehenden Lehrpersonen lassen sich in schriftlichen Reflexionen rekonstruieren?

3 Fallrekonstruktion

3.1 Methodologie und Methode

Die vorliegende Studie ist in der qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethodologie verortet. Das rekonstruktive Vorgehen zeichnet sich dadurch aus, dass die Erforschung des Untersuchungsgegenstandes nicht unter vorher festgelegten Kategorien ‚summiert‘ wird, sondern mit einer ergebnisoffenen Haltung die mögliche Bedeutung aus den Daten heraus erschlossen wird (Rosenthal 2014).

Der empirisch zu klärenden Frage, wie angehende Lehrkräfte Begabung im schulischen Kontext wahrnehmen, gehen wir mit einer Fallrekonstruktion nach. Für Flick ist die Fallrekonstruktion mit einem anspruchsvollen „theoretisch-methodologischem Programm verbunden, das von der Rekonstruktion eines Falles oder mehrerer Fälle ausgehend zur Herausarbeitung allgemeiner Strukturen gelangen will“ (2012, S. 179). Wir folgen den von Kraimer (2012, S. 44) aufgestellten Entstehungsschritten einer Einzelfallstudie zur Fallrekonstruktion: Zunächst haben wir mit der Auseinandersetzung zur Begabung bereits den Fall und das Erkenntnisinteresse durch eine theoretische Annäherung näher bestimmt (Abschnitt 1.). Daran schließt die Methode Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik, (s. u.) an, schließlich werden der Materialzugang geklärt und nichtstandardisierte Daten erhoben (Abschnitt 2.2.), welche rekonstruktionslogisch ausgewertet werden (Abschnitt 2.3). Dies führt zur Bestimmung von Fallgesetzmäßigkeiten auf Grundlage des ersten Falles. Schließlich wird eine sequenzanalytische Fallkontrastierung mit einem maximal anders gelagerten Fall vorgenommen. Flick (2012) sieht die Fallrekonstruktion methodologisch in der von Oevermann entwickelten Objektiven Hermeneutik (Oevermann 2012; Wernet 2009) angesiedelt. Mit der Objektiven Hermeneutik wird der Anspruch erhoben, latente Sinnstrukturen zu rekonstruieren, welche sich *regelgeleitet* und *prozesshaft* vollziehen und daher mittels Sequenzanalyse offen zu legen versucht werden (ebd.). Ziel unserer Rekonstruktionen ist die Formulierung einer *Fallstrukturhypothese*, in der

der „konkrete[r] innere Zusammenhang“ der „Praxis eines Falles“, welche „fallübergreifende Gesetzmäßigkeiten [...] in sich aufnimmt“, dargestellt wird (Oevermann 2012, S. 69) und somit Aufschluss über die zu beantwortende Forschungsfrage gibt. Der Verweis auf fallübergreifende Gesetzmäßigkeiten impliziert, dass mit der Rekonstruktion einzelner Fälle Aussagen getroffen werden, die über diese konkreten Fälle hinaus Bedeutung haben und somit der Theoriebildung dienen (Flick 2012). Diesen methodologischen Grundannahmen wird methodisch durch die Sequenzanalyse Rechnung getragen, die als „das Kernstück objektiv-hermeneutischer Interpretation“ (Garz 2013, S. 256) gilt: „Die Sequenzanalyse geht von der elementaren Feststellung aus, daß alle Erscheinungsformen von humaner Praxis durch Sequenziertheit strukturiert bzw. konstituiert sind.“ (Oevermann 2012, S. 64). Jede Sequenzstelle ist also einerseits an eine vorangegangene Handlung gebunden, andererseits werden zukünftige Handlungen anschlussfähig eröffnet. Forschungspraktisch werden nun kurze Sequenzen in der Reihenfolge des Protokolls so interpretiert, dass Geschichten erzählt, Lesarten gebildet und diese mit dem tatsächlichen Kontext konfrontiert werden (Wernet 2009). Im Laufe dieser feingliedrigsten Analyse wird die Fallstrukturhypothese gebildet und immer wieder konkretisiert. Wenn diese methodisch gesichert vorliegt, kann eine Einbindung der empirischen Ergebnisse in die theoretischen Ausgangsüberlegungen erfolgen, die Wernet (a.a.O., S. 87) als „theoretische Würdigung“ bezeichnet (Abschnitt 3).

3.2 Interaktionseinbezug

Im Sinne der Objektiven Hermeneutik werden die zu untersuchenden Daten als „Protokoll einer sozialen Praxis“ (Wernet 2009, S. 57) verstanden. Herangezogen werden schriftliche Reflexionsaufgaben, die im Folgenden genauer beschrieben werden. Lehramtsstudierende im Bachelorstudium haben diese Aufgaben in einem Seminar zur Vorbereitung auf das Berufsfeldpraktikum (ca. drittes Semester) bearbeitet. Diese Reflexionsaufgaben wurden als Arbeitsphase zur initiierten Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Begabung verwendet. Ziel der Aufgabe war es, die Studierenden für das Thema Begabung zu sensibilisieren und auf dieser Basis weiterführende Überlegungen anstellen zu können. Alle Studierenden wurden bei der Aufgabebearbeitung aufgefordert, den Reflexionsanlass für sich selbst zu bearbeiten. Die schriftlichen Dokumente wurden im Nachgang in anonymisierter Form eingesammelt und digitalisiert. Die soziale Praxis (Wernet 2009, S. 57), die hier unterstellt wird, besteht darin, dass Lehramtsstudierende sehr wohl ein Bild von dem Konstrukt Begabung haben, gleichzeitig aber dieses Bild starken Widersprüchlichkeiten unterworfen ist.

Die Einbettung der Aufgabe auf dem Aufgabenblatt ist für die Interaktionseinbettung zu beachten. Die Aufgabe wurde in Papierform ausgegeben. In einem Kasten ist zu Beginn eine Einordnung zu dem Kinderbuch ‚Die Blaubeerdetektive‘ (Kivinen 2019) gegeben. Es folgt ein Zitat aus dem Buch, in dem Samu, der Ich-Erzähler, die Blaubeerdetektive vorstellt: *„Die Blaubeerdetektive, das sind außer mir noch meine zwei großen Zwillingsschwestern und Olli, der mit den beiden in die Vierte geht, obwohl er ein Jahr jünger ist als sie. Olli hat irgendwie ein komisches Gehirn und durfte eine Klasse überspringen.“*

Mit diesem Zitat wird Olli als Junge dargestellt, der eine Klasse übersprungen hat.

Es folgt die Aufgabe: *„Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Thema Begabung in der Schule oder auch Hochschule gesammelt? Wie sind Lehrpersonen mit Schüler*innen umgegangen, die in der Klasse durch besondere Leistungen aufgefallen sind? Und wie haben die anderen Mitschüler*innen auf diese Schüler*innen reagiert, die als besonders begabt identifiziert wurden? Notieren Sie Ihre Erfahrungen bitte in ganzen Sätzen.“*

Gefragt wird explizit nach den Erfahrungen, welche die Studierenden in Schule oder Hochschule mit dem Thema Begabung gesammelt haben. Es geht also nicht ausdrücklich um das Fachwissen, sondern darüber hinaus auf die biographische Ebene des Erlebens.

Insgesamt liegen 25 Bearbeitungen der Aufgabe aus dem Seminar vor. Die Interpretation des ersten Protokolls erfolgte nach dem Zufallsprinzip, das zweite wurde als bewusste Kontrastierung ausgewählt.

3.3 Rekonstruktionen¹

Wir haben den folgenden Text mit der Sequenzanalyse interpretiert:

„Es kommt stark auf das Verhalten des begabten Schülers an, aber wenn dieser den anderen Kindern seine Begabung sehr oft zeigt, gibt es meist negative Reaktionen. Manchmal wird er als "Streber" bezeichnet oder andere Kinder sind genervt, wenn er immer aufzeigt. Gute Noten werden nicht immer gegönnt und die anderen Schüler sind wahrscheinlich neidisch. Die Lehrer nehmen den begabten Schüler entweder als letztes dran, weil er sonst anderen etwas vorgeifen würde, aber freuen sich dann, dass überhaupt irgendjemand seine Frage beantworten kann und der Unterricht somit vorangebracht wird. Einige Lehrer können begabte Schüler aber auch als anstrengend empfinden, da diese oft Zusatzaufgaben benötigen.“

Hieraus ergibt sich die folgende Analyse:

„Es“

Dieser Einstieg in das Protokoll einer sozialen Praxis erscheint unvermittelt, wie eine Interaktion, eine Antwort. Das „Es“ hat einen Bezugspunkt, der vorgelagert sein muss². Der Text erscheint in dieser Form nicht formal, etwa wie in einem Brief. Vielmehr findet ein direkter Anschluss an etwas (hier ein so nicht aus dem Material direkt zu erkennendes Etwas) an. Da „Es“ großgeschrieben wird, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um einen Satzanfang handelt. Es kann sich um gesprochene oder geschriebene Sprache handeln. Es sind verschiedene Anschlüsse³ möglich, die sehr umfassend sein können:

„Es ist schönes Wetter“

„Es passt mir nicht, dass du den Müll nicht rausgebracht hast“

„Es ist ein spannender Film“

¹ Die Analyse erfolgte im Sinne der objektiven Hermeneutik sequenziell, Wort für Wort. Die Darstellung der gesamten Analyse würde den Rahmen des Textes deutlich übersteigen. Im Sinne der besseren Darstellung haben wir uns dazu entschieden, die Analyse in einer kompakteren Form so aufzubereiten, dass sie eine Balance bietet zwischen tiefer Materialanalyse und Lesbarkeit. Die Lang-Interpretationen sind auf Anfrage bei uns Autoren einsehbar. Bei Interesse schreiben Sie uns gerne eine E-Mail an david.rott@uni-muenster.de.

² Hierbei handelt es sich, wie später in der Diskussion nochmals aufgegriffen wird, um die Aufgabenstellung, die kritisch betrachtet werden muss. Dieser Anschluss ist nicht neutral zu sehen, sondern vielmehr finden sich in der Aufgabenstellung selbst Lenkungen für die Bearbeitung der Aufgabenstellung. Eine differenzierte Stellungnahme in Bezug auf die gesamte Rekonstruktion erfolgt in der Diskussion.

³ Die sinnlogischen Anschlüsse werden zu Beginn der Analyse ausführlich mit einbezogen, im Laufe des Textes aber weiter zurückgedrängt, um Platz zu sparen. Dennoch sollte transparent werden, wie in der Analyse gearbeitet wurde.

Deutlich wird in diesen sinnlogischen Anschlüssen, dass es um alltägliche Äußerungen und nicht um formell aufgeladene interaktive Situationen geht. Künstliche Texte sind, im Sinne der Sparsamkeit, auszuschließen.

„Es kommt“

„Es kommt“ kann als einfache Aussage verstanden und weitergeführt werden, etwa: „Es kommt ein guter Film im Fernsehen“. Dies wäre eine präzisierende Weiterführung der oben geschilderten Anschlussmöglichkeiten. Die Formulierung „Es kommt“ kann auch auf einen argumentativen Zusammenhang verweisen. „Es kommt darauf an, ob/wie/wann/warum/in welcher Form ... eine Person etwas Bestimmtes tut“ wäre dabei ebenso möglich wie der Bezug auf eine Sache:

„Es kommt darauf an, wie schnell das Auto fährt“

Folgt man dieser Formulierungsfigur, wird ein Argumentationsmuster mit der Zuschreibung einer klaren Verantwortlichkeit deutlich: So, wie eine Sache/eine Person sich gibt, welche Eigenschaften sie hat, so zeigt sich das letztendliche Ergebnis.

„Es kommt stark auf das Verhalten“

An dieser Stelle wird eine Wertung expliziert: Das „stark“ gibt eine klare Richtung des Arguments vor. Indem gesagt wird, dass es auf das Verhalten ankommt, wird die Verantwortlichkeit bereits benannt, ohne dass eine konkrete Person angesprochen wird. Dass Außenwirkungen nicht einflussreich sind, wird in dieser Gestaltung deutlich.

„Es kommt stark auf das Verhalten des begabten Schülers an“

Es wird konkretisiert, wessen Verhalten gemeint ist, es geht um das Verhalten des begabten Schülers. Der Schüler wird als Einzelperson herausgestellt, deren Verhalten expliziert wird. Zudem wird die Person in der Rolle Schüler definiert (und nicht als Kind, Posaunist, etc.). Der Schüler verfügt über ein Attribut, er ist begabt. Weitere Charakteristika werden nicht benannt, abgesehen vom Geschlecht. Das Verhalten wird noch nicht weiter ausgeführt, aber an die Person gebunden. Die Argumentationsform ‚Weil X, ist Y‘ lässt sich herausarbeiten. Ein entsprechender Anschluss scheint an dieser Stelle erforderlich:

„Es kommt stark auf das Verhalten des begabten Schülers an, ob er gute Leistungen erbringt“

„Es kommt stark auf das Verhalten des begabten Schülers an, ob seine Begabungen entdeckt werden“

Die Äußerungen liegen im Bildungskontext, was damit begründet werden kann, dass die Person als Schüler konstituiert wird. Den Äußerungen ist gemein, dass es darum geht, dass aufgrund seines Verhaltens bestimmte Konsequenzen erfolgen, die den Schüler direkt betreffen.

„Es kommt stark auf das Verhalten des begabten Schülers an, aber wenn dieser den anderen Kindern seine Begabung sehr oft zeigt“

Der begabte Schüler steht mit seinem Verhalten in Gegenposition zu anderen Kindern. Anders als der begabte Schüler werden die anderen nicht in ihrer Rolle ‚Schüler‘ adressiert, sondern als Kinder. Eigentlich wäre dies erwartbar gewesen. Nichtsdestotrotz bleibt festzuhalten, dass es eher um das Zusammenwirken in einer Kohorte geht (Kinder), denn die Erwachsenen werden an dieser Stelle nicht ins Feld geführt. Deutlich scheint, dass der begabte Schüler sich von seiner Kohorte abhebt und die Gedankenfigur ‚Er - die anderen‘ besteht. Das ‚Begabungzeigen‘ kann als das zuvor noch unspezifische Verhalten verstanden werden. Die Figur des ‚Weil

X, ist Y“ wird durch diesen Einschub schärfer konturiert. Das Zeigen deutet auf ein ‚Präsentieren‘ oder auch ‚Aufführen‘ hin. Begabungen lassen sich identifizieren als etwas, das nicht automatisch gesehen werden kann, wie etwa Körpergröße oder Haarfarbe, sondern als etwas, das im Inneren der Person liegt. Es macht einen Unterschied, ob eine Begabung einmalig, sporadisch oder häufig gezeigt wird. Das ‚Begabungzeigen‘ als eine wiederkehrende Handlung erhält eine entsprechende Qualität. Sinnlogische Anschlüsse liegen in einem eher negativen Bereich, da zweifach eine entsprechende Kulisse erzeugt wird. Mögliche sinnlogische Anschlüsse wären:

„Es kommt stark auf das Verhalten des begabten Schülers an, aber wenn dieser den anderen Kindern seine Begabung sehr oft zeigt, dann sind alle anderen von ihm genervt.“

„Es kommt stark auf das Verhalten des begabten Schülers an, aber wenn dieser den anderen Kindern seine Begabung sehr oft zeigt, dann möchte niemand mit ihm befreundet sein.“

Positive Sinnanschlüsse erscheinen dagegen eher als Bruch. Damit ergibt sich kontextunabhängig eine Argumentationsstruktur, die wie folgt benannt werden kann: Zuschreibung von Verantwortlichkeit – Ausprägung eines Verhaltens – ablehnendes Verhalten anderer.

„Es kommt stark auf das Verhalten des begabten Schülers an, aber wenn dieser den anderen Kindern seine Begabung sehr oft zeigt, gibt es meist negative Reaktionen.“

Das vermutete Muster bestätigt sich. Die negativen Reaktionen sind (noch) nicht direkt zugeschrieben, aber anscheinend an die ‚anderen Kinder‘ gebunden. ‚Reaktionen‘ ist dabei ein abstrakter, unspezifischer Begriff, der viele Konkretisierungen erfahren kann.

Zwischenfazit

Es existiert ein konsistentes Passungsverhältnis innerhalb der Textpassage. Begabung wird als eine Eigenschaft angesehen, die eine begabte Person zeigen kann, jedoch nicht muss. Die Entscheidung, ob und wie die Person dies vollzieht, liegt in der Verantwortung der individuellen Person. Dadurch, dass es eine Häufigkeitsbenennung gibt („sehr oft zeigt“), ergibt sich auch eine weitere, qualitative Unterscheidung. Durch eine stellenweise Umkehrung der Formulierung wird diese deutlich: „Es kommt stark auf das Verhalten des begabten Schülers an, aber wenn dieser den anderen Kindern seine Begabung selten zeigt, gibt es keine/kaum Reaktionen.“ Das Aufführen der Begabung, das Zeigen, wird zu etwas Negativem, das sich auf die zeigende Person überträgt.

Weiterführung der Analyse

Im Anschluss an diesen ersten Satz ist eine Konkretisierung der ‚negativen Reaktionen‘ zu erwarten. Sinnlogische Anschlüsse könnten in diesem Sinne sein:

„Die Mitschüler wollen dann nicht mit ihm befreundet sein.“

„Die anderen könnten seine Äußerungen ignorieren.“

Deutlich wird, dass die Handlung der anderen Kinder einer Explikation bedarf.

„Manchmal wird er als "Streber" bezeichnet“

Hier zeigt sich eine solche Explikation. „Streber“ wird durch die schreibende Person in Anführungszeichen gesetzt, wodurch eine Exponation erfolgt. Es handelt es sich um ein klares Konzept, das mit dem Begriff Streber verbunden wird. „Bezeichnet“ ist ein neutraler Begriff. Möglich wäre im Sinne anderer sinnlogischer Anschlüsse, Verben wie beschimpfen, verunglimpfen, betiteln, etc. zu verwenden. Durch das Verb bezeichnen wird eine Bewertung der Handlung der anderen Kinder vermieden, eine Verurteilung findet nicht statt. Durch eine Nichtverurteilung kann darauf geschlossen werden, dass die schreibende Person diese Einschätzung durchaus teilt bzw. nicht als so negativ einschätzt, als dass eine kritische Distanzierung erfolgen müsste. Eine solche Einschätzung könnte im Folgenden ebenso auftreten wie die Nennung weiterer ‚negativer Reaktionen‘. Entsprechende sinnlogische Anschlüsse könnten sein: „Manchmal wird er als "Streber" bezeichnet“ „... und die Kinder lachen ihn aus“ oder „, was aber von der Lehrperson unterbunden werden sollte.“

Im Protokoll wird die Weiterführung „oder andere Kinder sind genervt“ realisiert. Das ‚Genervtsein‘ ist eine passive Reaktion. Der als begabt titulierte Schüler nervt die anderen mit der Aufführung seiner Begabung im Unterricht. Dieses Aufführen wird weiter konkretisiert: „wenn er immer aufzeigt.“ Die Begabung des Schülers zeigt sich durch die Handlung des Aufzeigens, also der aktiven Beteiligung im Unterricht mit dem Ziel, die Fragen der Lehrperson zu beantworten. Dabei ist eine Frequenz benannt. Hier wird das Wort „immer“ genutzt, um eine Häufigkeit kenntlich zu machen. Im Rückgriff auf den ersten Satz findet sich diese Frage von Häufigkeit wieder: Begabungen werden *sehr oft* gezeigt, indem der Schüler *immer* aufzeigt. Dabei sind die anderen, die dem begabten Schüler gegenüber eine kritische Perspektive einnehmen, deutlich reduzierter, da sie ihn nur „manchmal“ als Streber bezeichnen. Das Benennen als Streber ist dabei ein offensiver Akt, eine verbale Äußerung, die nach außen dringt und die vermutlich auch den begabten Schüler erreicht. Anders kann es beim ‚Genervtsein‘ sein, da dies ein Prozess ist, der sich im Inneren abspielt, sich aber im Verhalten zeigen kann, etwa durch Mimik oder Kommentare. Das Aufführen der Begabung durch Aufzeigen ist eine Praxis, die der begabten Person zugeschrieben wird. Das Aufzeigen und die damit verbundenen Unterrichtshandlungen, aber auch die sich daraus ergebende soziale Stellung sowie die Frage nach Leistungserbringung werden hiermit evoziert. Die Verantwortung für das Verhalten obliegt der begabten Person. Sie nervt dann oder wird als Streber titulierte, wenn sie ihre Begabung in Form von Leistung zur Aufführung bringt. Begabung erscheint dabei als kognitiver Aspekt. Begabungen im Sportunterricht (etwa das schnelle Laufen, das gute Fußballspielen) werden ebenso wenig durch das Aufzeigen charakterisiert wie im Kunstunterricht (Kreativität, malarische Fähigkeiten) oder andere Praxen (etwa das Experimentieren im Chemieunterricht, das Singen im Musikunterricht).

„Gute Noten“ verweisen auf den konkreten schulischen Kontext und erscheinen als eine Währung, mit der sich schulischer Erfolg messen lässt. Begabung zeigt sich in guten Noten, wobei auffällig ist, dass von guten und nicht etwa sehr guten Noten geschrieben wird. Hier scheint es eine Differenz zu geben. Die Sichtbarkeit der Begabung, als Strebertum betitelt, erweist sich dagegen als das eigentliche Problem. Wenn das Aufzeigen die Begabung erst sichtbar macht, dann wäre die Begabung unsichtbar, wenn der Schüler nicht aufzeigen würde. Diese Sichtbarkeit ergibt sich auch durch die guten Noten, die für entsprechende Leistungen verteilt werden. Auffällig ist, dass über Leistungen selbst gar nichts gesagt wird.

„Gute Noten werden nicht immer“ - Immer hat etwas Absolutes. Durch das ‚nicht‘ wird dies etwas aufgeweicht. Es könnte auch ‚manchmal‘ dort stehen. ‚Nicht immer‘ meint in die-

sem Kontext aber ‚oft‘. Durch diesen Anschluss wird eine negative Zuschreibung wahrscheinlicher. Gute Noten werden einer Person zugeschrieben/zugewiesen. Sie sind nicht direkt an die Person angebunden, sondern kommen von außen und werden der Person bescheinigt.

„Gute Noten werden nicht immer gegönnt“: Es scheint außer Frage zu stehen, dass eine Person, die begabt ist, gute Noten bekommt. Dabei wird die Person selbst nicht adressiert, sondern die Reaktion der anderen als entscheidend herausgestellt. Begabung erscheint als etwas, was man zeigen kann oder nicht, dafür bekommt man gute Noten. Dies hat vor allem auch negative Konsequenzen, die von außen beschrieben werden.

Dies lässt sich weiterverfolgen: „Gute Noten werden nicht immer gegönnt und die anderen Schüler sind wahrscheinlich neidisch“. Der Neid hat als Gefühl eine Doppelfunktion: Man neidet etwas, was man toll findet oder auch gerne hätte. Damit ist Neid auch in einem hierarchischen Sinne zu verstehen. Wer um etwas neidet, der muss nach oben schauen. Es ergibt sich ein Konkurrenzverhältnis. Die anderen Schüler haben dementsprechend keine guten Noten. Die Noten scheinen in der Argumentation der Ankerpunkt zu sein: Es heißt ja nicht, dass die Begabung nicht gegönnt wird, sondern man gönnt das Ergebnis nicht, das damit dann verknüpft ist, hier die Noten. Demnach geht es erneut nicht um die Begabung als eine Eigenschaft, sondern um das Zeigen der Begabung und die daraus resultierenden Konsequenzen. Begabung erscheint als ein Werkzeug, das eine Person nutzen kann, aber nicht muss. Und wenn ein Schüler seine Begabung nutzt, dann muss er mit den Konsequenzen leben: Ich habe gute Noten, aber ich bin unbeliebt. Eine Person kann in diesem Verständnis selbst entscheiden (und sollte das auch tun), ob sie in die Performanz geht oder nicht.

Vorläufige Fallstrukturhypothese

Aus den bisherigen Analysen lässt sich die folgende vorläufige Fallstrukturhypothese formulieren: Begabung kann aufgeführt werden (Performanz). Begabung ist ferner eine Art Werkzeug, das eine Person im schulischen Kontext nutzen kann, aber nicht muss (oder ein Schalter, der umgelegt wird). Wenn die Person ihre Begabung einsetzt, so geschieht dies bewusst und hat Folgen. Diese Performanz wird dann von den Mitschüler*innen negativ wahrgenommen, etwa als Strebertum. Die als Konsequenz dieser Performanz erzielten Ergebnisse werden von den Anderen nicht gegönnt. Begabung führt demnach zu einer negativen Einschätzung, zu einem negativen Ergebnis im sozialen Gefüge mit den anderen Mitschüler*innen. Einerseits werden also gute Noten als Gratifikation von entsprechenden Leistungen erreicht. Andererseits sehen die Mitschüler*innen das Zeigen von Begabung kritisch und bewerten eine entsprechende Performanz im sozialen Kontext negativ.

Weiterführung der Analyse

In der weiteren Aussage wird der Personenkreis erweitert. Während zuvor die Mitschüler*innen fokussiert wurden, werden nun die Lehrer thematisiert: Man könnte meinen, „die Lehrer“ hätten ein anderes Bild als Schüler*innen. Eine Option wäre es, den Schüler*innen, denen eine Begabung zugeschrieben wird, ein Unterrichtsmanagement-Profil zuzuweisen. Damit würde sich eine Opposition zu den Schüler*innen ergeben. Schließlich sind es auch die Lehrpersonen, die die guten Noten verteilen. Man würde davon ausgehen, dass Lehrpersonen ein begabungszeigendes Verhalten besonders wertschätzen. Unterricht als ein Geschehen, das

am Laufen gehalten werden muss, möglichst störungsfrei ablaufen soll und in dem viele Personen abgearbeitet sind, könnte von Schüler*innen mit Begabungen profitieren. Ein anderes Argumentationsmuster, das Lehrpersonen zugeschrieben werden könnte, wäre ein am Individuum orientiertes: Jede*r soll sich weiterentwickeln, soll möglichst viel lernen und die eigenen Potenziale entfalten. Begabung würde so für ein großes Entwicklungspotenzial stehen.

„Die Lehrer nehmen den begabten Schüler entweder als letztes dran, weil er sonst anderen etwas vorgreifen würde“ – Hier zeigt sich erneut eine Performanz-Idee. Im Unterricht haben Lehrpersonen im Blick, dass es den guten Schüler gibt, der auf jeden Fall die Lösung weiß. Wenn alle Stricke reißen, dann können die Lehrpersonen auf diesen Schüler zugreifen, der dann, wenn die anderen nicht auf die entsprechende Lösung kommen, doch noch die korrekte Antwort gibt. Durch das Vorgreifen wird aber wieder eine Opposition eröffnet. Das Homogenitätsverständnis der Lerngruppe scheint herausgefordert zu werden. Ein Schüler sticht aus der Gruppe heraus, er wird aber nicht zurückgeschnitten, sondern zurück ins Glied gestellt und kann in die Performanz gebracht werden, wenn die anderen die Lösung nicht erarbeiten können. Der Begabte ist eine Art ‚Geheimwaffe‘ für die Aufrechterhaltung des geplanten Unterrichts.

„Die Lehrer nehmen den begabten Schüler entweder als letztes dran, weil er sonst anderen etwas vorgreifen würde, aber freuen sich dann, dass überhaupt irgendjemand seine Frage beantworten kann und der Unterricht somit vorangebracht wird.“ Die Lehrer freuen sich, die Schüler sind genervt. Auch hier kann die Idee des laufenden Unterrichts deutlich werden. Wenn keiner die Antwort weiß, dann kommt der oder die eine, die es doch kann. Damit kann die Lehrperson sicher sein, dass der Unterricht funktioniert und die als begabte adressierte Person zeigen kann, dass der Unterricht doch gut geplant war. Die Gleichschrittigkeit von Unterricht wird deutlich.

Das Argument wird fortgeführt: „Einige Lehrer können begabte Schüler aber auch als anstrengend empfinden, da diese oft Zusatzaufgaben benötigen.“ Hier gibt es eine Gegenfigur zum Freuen. Zusatz bedeutet immer Mehrarbeit, etwa in der Vorbereitung, und hat Auswirkungen auf die Geschwindigkeit im Unterricht. Zusatzaufgaben brauchen Lehrpersonen immer dann, wenn jemand mit seinen Aufgaben (zu) früh fertig ist. Das heißt dann auch, dass Begabung sich in Schnelligkeit zeigt.

Damit lassen sich zwei Modi von Unterricht erkennen. Erstens: Die Klasse sitzt, die Lehrperson spricht. Dann stellt die Lehrperson eine Aufgabe oder Frage, auf die eine Antwort folgen muss. Zweitens: Die Zusatzaufgaben kommen dann zum Tragen, wenn es Stillarbeitsphasen gibt, die zu früh beendet werden. Eine Person, die die entsprechenden Aufgaben erledigt hat, benötigt weitere Aufgaben zur Beschäftigung. Dabei wird in diesem Muster deutlich, dass es um ein *Mehr* und nicht etwa um ein *Anders* geht. Als Alternative zum fragend-entwickelnden Unterricht oder zur Arbeitsblattdidaktik wären auch andere Formen der Differenzierung denkbar, die aber nicht angeführt werden. Damit erweist sich gerade in dem zweiten Unterrichtsmuster Begabung als eine Performanz, die sich in Schnelligkeit und Quantität äußert. Es geht nicht um ein qualitatives *Anders*, sondern um ein quantitatives *Mehr*.

Hieraus ergibt sich die abschließende Fallstrukturhypothese:

Begabung ist eine Eigenschaft, die man an- bzw. ausschalten und entsprechend zeigen kann; und wenn man diese zeigt, dann hat das bestimmte (auch negative) Konsequenzen. Dies fügt sich in ein Bild von Unterricht, das einerseits fragend-entwickelnd ist und andererseits das

Abarbeiten von Aufgaben umfasst. Begabung zeigt sich ferner in guten Noten und Schnelligkeit. Die Schüler finden das nervig, die Lehrer finden das gut, weil dann der Unterricht läuft, es ist aber auch anstrengend, weil es mehr Arbeit bedeutet, was aber in Kauf genommen werden kann, denn das ist der Preis für das Vorankommen im Unterricht. Lehrer finden Begabung dann gut, wenn es darum geht, den (fragend-entwickelnden) Unterricht am Laufen zu halten. Wenn Schüler*innen aber mehr Material brauchen, dann ist es anstrengend. Die Schüler*innen finden es nervig, wenn die Begabung sichtbar wird durch das Melden. Die Sichtbarkeit verändert die Frage, wie Begabung wahrgenommen wird. Schüler*innen finden Begabung dann nervig, wenn sie offen gezeigt wird und nicht, wenn sie im Individuellen bleibt, während Lehrpersonen das andersherum sehen. Eine Homogenitätsvorstellung ist im Protokoll erkennbar und gilt sowohl für die hypothetischen Lehrpersonen als auch für die hypothetischen Schüler*innen, aber jeweils in einem unterschiedlichen Zugang.

3.4 Kontrastierung

Die Rekonstruktion des kontrastierenden Falles wird im Sinne der Textökonomie zusammenfassend dargestellt:

„In meiner Klasse gab es drei SuS, die eine besondere Begabung aufwiesen und eine besondere Förderung genossen. Ein Schüler wies eine große Begabung im Bereich des mathematischen Denkens auf. Er bekam die Möglichkeit, an außerschulischen Mathematik-Wettbewerben teilzunehmen. Dieser Schüler wurde von allen SuS bewundert und erklärte sich bereit, auch anderen SuS zu helfen und sie zu unterstützen. Neid oder ähnliches Verhalten war nicht zu beobachten, was auch daran lag, dass der Schüler nie arrogant oder abgehoben wirkte.“

„In meiner Klasse gab es“ - Das „meiner“ weist darauf hin, dass die folgende Thematisierung womöglich die Schulzeit der Autor*in betrifft, in der er*sie Schüler*in war; es geht um eine ganz klar bestimmbare Klasse. Klasse könnte auch für die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaftsschicht im soziologischen Sinne stehen, das erscheint aber in dem Schulkontext eher unwahrscheinlich. Sinnlogische Anschlüsse könnten Selbstbeschreibungen sein: ‚In meiner Klasse war ich der Beste‘ oder ‚der Schlechteste‘, ‚beliebt‘ oder ‚unzufrieden‘, ‚der Klassenclown‘ oder ‚ein Außenseiter‘.

Die verwendete Vergangenheitsform spricht für die eigene Schulzeit, die man als Schüler*in erlebt hat. Die zu berichtende Geschichte ist abgeschlossen. „Gab es“ weist auf eine Person, ein Phänomen, eine Situation oder ein*e Mitschüler*in hin. Diese Formulierung ist erzählgenerierend, gleichzeitig hat sie pauschalisierende Anteile, es geht eher um etwas Allgemeines als etwas Spezifisches. „Gab es“ ist vergleichbar mit der ‚Flucht ins Man‘ (Heidegger). Es ist von der Person entfernt, v. a. zeitlich entfernt, aber auch von der erzählenden Person entfernt, denn es gibt keine direkte Involviertheit, sonst würde mit einer persönlichen Wendung angeschlossen, etwa ‚in meiner Klasse war ich‘.

„In meiner Klasse gab es drei SuS, die eine besondere Begabung aufwiesen“

Im Gegensatz zum ersten Fall werden explizit Schülerinnen und Schüler angesprochen. Ferner sind es eindeutig drei Schüler*innen, die sich von den anderen abgrenzen, denn sonst könnte man nicht zählen. Diese drei Schüler*innen muss demgemäß etwas auszeichnen, das klar abgrenzbar ist.

„Eine“ könnte auf dieselbe besondere Begabung hinweisen, es kann als Zahlwort verstanden werden oder als eine verkürzte Form von ‚irgendeine‘. Deutlich wird, dass man eine Begabung ‚hat‘, man trägt diese mit sich. Sie ist genau spezifizierbar, sie ist zählbar und genau erkennbar. Damit wird Begabung nicht zu einem komplexen Phänomen, sondern ist klar zu beschreiben. Man könnte gleichermaßen „SuS, die eine besondere Behinderung/Beeinträchtigung aufwiesen“ sagen, es findet eine klare Zuschreibung statt. Andererseits ist es auch so, dass, wenn man etwas aufzuweisen hat, ein Statussymbol (im Sinne von vorweisen) ausgedrückt wird; man kann sich damit ausweisen, es macht diese Person in besonderem Maße als Person aus; es ist ein Herausstellungsmerkmal. Es stellt sich jedoch die Frage, warum die Vergangenheitsform verwendet wird. Einerseits könnte es bedeuten, dass diese Personen die Begabung aktuell nicht mehr aufweisen, andererseits kann es sich auch auf die Vergangenheit beziehen. Es muss nicht heißen, dass die Personen die Begabung nicht mehr aufweisen; vielleicht ist es auch nicht wichtig, ob die Personen über die Begabung heute noch verfügen. Ein weiteres Merkmal dieses Protokollauszugs ist, dass nicht theoretisiert, sondern konkretisiert wird. Es ist ein klarer Bezug gesetzt, der etwas Persönlich-Singuläres hat. Dies ist ein deutlicher Kontrast zum ersten Fall, in dem ganz allgemein über das Phänomen der Begabung philosophiert wird.

„In meiner Klasse gab es drei SuS, die eine besondere Begabung aufwiesen und eine besondere Förderung genossen“

„Besonders“ taucht zum zweiten Mal auf: „Besondere“ Begabung braucht „besondere“ Förderung. „Besonders“ wird zunächst nicht weiter spezifiziert und ist im Normalfall keine Quantität, sondern eine Qualität. Das Wort Förderung im schulischen Kontext ist üblicherweise stark besetzt: Fordern und Fördern ist ein gegensätzliches Paar, aber hier steht nicht Fordern. Im üblichen Sinne wird Förderung als Kompensation oder als soziale Maßnahme verstanden, Förderung ist hier jedoch ein Extra, ein Bonus. Das Wort „genießen“ verweist auf Freizeit. Man genießt etwa Wein oder ein gutes Essen. Außerdem können auch Privilegien genossen werden. Insgesamt ist das Wort positiv konnotiert, während Fördern sonst tendenziell negativ gesehen wird. Das Verständnis von Förderung im Kontext von Begabung ist aber nichts Negatives, man ‚erleidet‘ nichts, sondern die Schüler*innen erfahren ein individuelles Eingehen, das bei der Entfaltung der Begabung hilft. Folglich muss nichts kompensiert werden.

„Ein Schüler wies eine große Begabung im Bereich des mathematischen Denkens auf“

Die Geschichte wird nun auf einen männlichen Schüler konzentriert. Eine Wiederholung des Aufweisens verstärkt das Motiv des Habens anstatt des Seins. Das Adjektiv „große“ sagt aus, dass Begabung auf eine Weise quantifizierbar ist, denn es gibt kleine und große Begabungen. Anstatt „groß“ wäre auch spannend oder faszinierend denkbar, hier ist jedoch eher auf eine Mengenangabe verwiesen, nicht auf eine persönliche Bewertung. Was wäre allerdings, etwa mit Blick auf die Trägerschaft, wenn anstatt Begabung ‚leistungsstark‘ oder ‚intelligent‘ geschrieben würde? Begabung wird nicht gleichgesetzt mit Schulerfolg: Begabung kann ausgebaut werden. Noch ist unklar, ob Begabung als etwas gesehen wird, das hinderlich oder förderlich sein kann für Schulerfolg oder ob die Schule Begabung hervorbringt. Es scheint ein Verständnis anzuklingen, dass der Schüler sich von anderen unterscheidet und die Schule darauf in Form von Förderung reagieren muss. Wenn die Begabung ausgebaut werden kann, dann dürfte sich die Ungleichheit von Schüler*innen allerdings noch vergrößern. Begabung ist aus der Sicht des Studierenden bereichsspezifisch, nicht nur quantifizierbar, sondern auch *verortbar*: „im Bereich des mathematischen Denkens“. Dies wiederum ist eine Abgrenzung von dem Unterrichtsfach der Schule bzw. der Schul-Mathematik. Mathematisches Denken deutet

auf eine Weltsicht hin und geht mit verschiedenen Eigenschaften, etwa strukturiert, deduktiv, logisch, klar, etc. einher.

„Er bekam die Möglichkeit, an außerschulischen Mathematik-Wettbewerben teilzunehmen.“:

Über die „Möglichkeit“ wird diese Idee gestützt, der Schüler bekommt die Möglichkeit, außerhalb der Schule die Begabung auszuleben. Gefördert wird also nicht mit den Mitteln der Schule, sondern in einem ganz anderen Format außerhalb der Schule. Gestärkt wird noch einmal der Förderungs-Charakter. Der Schüler wird zu einem Vertreter der Schule. Es geht hier um ausgewählte Schüler*innen und nicht um Begabungsförderung für alle, Begabte erscheinen als tendenziell singuläre, besondere Schüler*innen.

„Dieser Schüler wurde von allen SuS bewundert und erklärte sich bereit auch anderen SuS zu helfen und zu unterstützen.“: Üblicherweise werden Ikonen einer Domäne bewundert. Es stellt sich die Frage, ob es wirklich stimmen kann, dass alle anderen Schüler*innen diesen begabten Schüler bewundern. Mögliche negative Reaktionen werden hier nicht thematisiert, es scheint sich eine Überhöhung des Begabten anzudeuten. Außerdem zeigt sich ein Entwurf des ‚Wir‘ und ‚der Andere‘, dieser jedoch wird als ein im positiven Sinne sich unterscheidendes Individuum angesehen. Es wird eine Art ‚Mutter-Teresa-Motiv‘ aufgerufen: Wenn sich jemand zu einer Tätigkeit bereit erklärt, dann muss er*sie gefragt werden. Die Erwartungen sind hoch an die Person, sie wird um etwas gebeten und alle hoffen, dass sie es annimmt, Beispiele hierfür sind das Ehrenamt oder ein Vorsitz; alle Beteiligten wissen, dass es etwas Ungewöhnliches ist, das über das normalerweise zu Erledigende hinaus geht. Auch die Verben „helfen“ und „unterstützen“ weisen darauf hin, denn die Hilfsbedürftigkeit der ‚anderen‘ wird dadurch deutlich, nicht jedoch ein möglicher Profit des Helfenden. Das „auch“ ist wichtiger Marker, hier wird das Darüberhinausgehen zusätzlich betont. Erneut wird durch die „anderen“ eine Abgrenzung deutlich.

„Neid oder ähnliches Verhalten war nicht zu beobachten, was auch daran lag, dass der Schüler nie arrogant oder abgehoben wirkte.“

Neid ist ein negatives Gefühl; Begabung und Neid scheinen zusammenzupassen. Neid ist eine gängige Reaktion auf Begabung, ansonsten würde nicht darauf hingewiesen werden, dass sie eben nicht vorliegt. „War nicht zu beobachten“ deutet allerdings eher als zuvor darauf hin, dass es vielleicht ein solches Gefühl gab; jedoch war es nicht zu bemerken. Der Abschluss des Satzes stellt aber alles zuvor Ausgeführte wieder infrage. Die ganzen positiven Reaktionen werden an ein ‚Einpassen‘ des begabten Schülers gebunden. Wäre das nicht der Fall, würde das nicht so positiv bewertet. ‚Auch‘ ist nicht nur die Begabung selbst, sondern das sympathische Verhalten dabei. Der Nebensatz wirkt unauffällig, fast ‚im Vorbeigehen‘ angefügt, hat jedoch erhebliche Konsequenzen: Würde der Schüler sich anders verhalten, wäre Neid möglich und Bewunderung erheblich eingeschränkt. Von besonderer Bedeutung ist auch, dass er eben „nie arrogant oder abgehoben wirkte“: Es kann also aus der Sicht des Studierenden durchaus sein, dass der Schüler arrogant oder abgehoben war („abgehoben“ stärkt nochmals das Bild der Trennung von Schüler*innengruppen in ein ‚er‘ und ‚die anderen‘), er hat es nur verbergen können.

Diese Rekonstruktionen führen zu der folgenden **Fallstrukturhypothese**: In dieser Fallrekonstruktion erscheint Begabung als etwas, das man ‚hat‘, man trägt sie mit sich herum und dies macht die Träger*innen besonders. Ferner ist sie in gewissem Maße quantifizierbar. Besondere Begabung braucht besondere Förderung, die als Privileg aufgerufen wird. Der vorgestellte Schüler bringt eine Begabung mit und die Schule reagiert darauf, sie deckt sie allerdings

nicht auf oder erzeugt sie gar. Der Träger der Begabung wird selbst zu etwas Besonderem, er wird von allen herausgestellt, sogar bewundert. Diese Reaktionen werden jedoch an das angepasste soziale Verhalten geknüpft, sie wirken somit ‚auf Abruf‘, je nachdem, ob die Person weiterhin der nette und bodenständige Helfer, Unterstützer, Vertreter der Schule bleibt oder nicht.

4 Diskussion

Mit Blick auf die gestellte Aufgabe, die die Studierenden hier bearbeiten und deren Bearbeitung rekonstruiert wird, muss die Aufgabe selbst noch einmal kritisch reflektiert werden, bevor die Rekonstruktion in der geleisteten Form diskutiert werden kann. Der Impuls selbst ist nicht neutral, sondern hat eine leitende Funktion. Während die erste Frage „Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Thema Begabung in der Schule oder auch Hochschule gesammelt?“ erst einmal auf die Erlebnisse der Bearbeitenden abzielt, werden durch die Spezifizierungen Lenkungen vorgenommen, die als vorgebende Denkrichtung verstanden werden können. Die zweite Frage „Wie sind Lehrpersonen mit Schüler*innen umgegangen, die in der Klasse durch besondere Leistungen aufgefallen sind?“ hebt darauf ab, dass Leistungen als Performanz eine Sichtbarkeit von Begabung ermöglichen. Die gemachten Rekonstruktionen müssen also hieraufhin kritisch hinterfragt werden. Unklar ist und bleibt, welchen Einfluss der Impuls genau auf die Studierenden genommen hat. Gleichwohl muss davon ausgegangen werden, dass die Fokussierung auf Leistung einflussreich ist und sich in den Bearbeitungen widerspiegelt. Die dritte Frage „Und wie haben die anderen Mitschüler*innen auf diese Schüler*innen reagiert, die als besonders begabt identifiziert wurden?“ ist ebenso lenkend. Während in der zweiten Frage die Lehrpersonen als Bezugsgröße adressiert werden, sind es hier die Mitschüler*innen. Eine Nicht-Reaktion stellt im Sinne der Aufgabe keine Option dar. Vielmehr wird durch die Aufgabe darauf hingearbeitet, dass die Studierenden diese Perspektive explizit beschreiben und aufgreifen.

Trotz dieser Limitierungen lassen sich einige Aussagen treffen, die aus der Rekonstruktion des Materials hervorgehen: Zunächst einmal ist auffällig, dass die Studierenden das Konzept der Begabung nicht hinterfragen; im Gegenteil, es wird aufgegriffen und durch Erzählungen verdeutlicht. Diese unterscheiden sich allerdings grundlegend: Während im Ausgangsfall über eine beispielhafte Situation theoretisiert wird, wird im zweiten Protokoll eine tatsächlich erlebte Situation zur Exemplifizierung aufgerufen. Unabhängig von der erzählten Realität wird Begabung als selbstverständlich angenommen, sie ist erkennbar, sie führt zu Konsequenzen im Unterricht (negativ wie positiv) und vor allem: Sie ist individualisiert. Schüler*innen ‚haben‘ eine Begabung, tragen sie mit sich und können sie zeigen, aber auch verbergen. Die in der Begabungsforschung fokussierte Unterscheidung zwischen Potenzial und Performanz (Fischer et al. 2021) wird in den rekonstruierten Fällen zu einer aktiven Entscheidung, weniger zu einem Ergebnis aus Umwelteinflüssen und personellen Dispositionen. Damit ist sie aber auch in der Verantwortung der im wörtlichen Sinne ‚begabten‘ Schüler*innen. Auch die von Sturm (2016) aufgeworfene Frage nach den Ressourcen von Schüler*innen – konzeptualisiert durch die Bourdieu’schen Kapitalsorten – wird von den angehenden Lehrkräften nicht thematisiert. Die theoretisch durchaus kontroverse, bisweilen einander unversöhnlich gegenüberstehende Positionierung zwischen individueller Disposition und sozialer Konstruktion ist für die Studierenden nicht von Relevanz. Dies heißt allerdings nicht, dass Begabung keinen sozialen Einflüssen ausgesetzt ist. Vielmehr verschiebt sich dies: Die eigentliche Frage ist in den Protokollen

nicht, wer aus welchen Gründen als begabt wahrgenommen wird, sondern, wie die Akteur*innen in der Schule – Peers, Lehrkräfte – darauf *reagieren*. In der Art der Reaktion unterscheiden sich die rekonstruierten Fälle wieder deutlich. Im ersten Fall wird eine Opposition von Schüler*innen und Lehrkräften in einem fragend-entwickelnden Unterrichtsstil gekennzeichnet. Der Unterricht muss voranschreiten, wenn allerdings keine Frage der Lehrkraft beantwortet werden kann, herrscht Stillstand. An diesem Punkt kommt ‚der begabte Schüler‘ hinzu: Wenn niemand sonst auf die Frage der Lehrkraft eine Antwort weiß, wird er aufgerufen und trägt eine Lösung vor, sodass das Unterrichtsgeschehen unbehelligt fortlaufen kann. Begabung übernimmt in diesem Falle eine unterrichtsstützende Funktion, die zwiespältig ist, etwa wenn Zusatzaufgaben ermöglicht werden müssen oder die Peers auf ihren Mitschüler ‚genervt‘ reagieren. Im zweiten Fall wird das Phänomen Begabung geradezu gegenteilig bewertet: Die Schüler*innen schauen zum Schüler hinauf, er „genießt“ Förderung und hat die „Möglichkeit“, an außerschulischen Wettbewerben teilzunehmen.

Hier wird auch ein empirischer Befund von Helsper und Hummrich (2008) bedeutsam. In ihrer Untersuchung arbeiten sie die Arbeitsbündnisse und die sich daraus ergebenden Rollenverhältnisse von Schüler*innen und Lehrpersonen heraus. Sie gehen davon aus, dass Schüler*innen, denen ein positiver Sonderstatus im Unterricht zugewiesen wird, auch Exklusion widerfährt, „wenn etwa der Status als ‚Lieblingsschüler‘ und loyaler Ko-Lehrer zu deutlich in Erscheinung tritt und damit die Stigmatisierung durch die Peergemeinschaft als „Streber“ erfolgt.“ (ebd., S. 50) Hierin sehen sie ein wichtiges Problem pädagogischen Handelns, wenn es darum gehen soll, Unterricht ‚am Laufen‘ zu halten. Die Lehrperson schiebt im Sinne Helspers und Hummrichs (ebd., S. 68) neben der Ausrichtung auf den Unterrichtsgegenstand und deren Vermittlung die Orientierung auf die Person der Schüler.

„Dadurch wäre für das Klassenarbeitsbündnis die große Herausforderung gegeben, dass Lehrer den Schülern eine Haltung von großer Nähe und Vertrauen, orientiert an Autonomie und Symmetrie, verbunden mit dem Versprechen individueller Besonderung der Einzelnen und großer Offenheit entgegenbringen müssten“. Diese anspruchsvolle Aufgabe gerät in einen Widerspruch: Sie muss in einer Balance aus dyadischen und auch die gesamte Klasse betreffenden Arbeitsbündnissen gehalten werden; sie muss also universalistisch und spezifisch zugleich sein. In unseren Rekonstruktionen zeigt sich, dass ein solches Arbeitsbündnis aus Sicht der Studierenden v.a. mit den als begabt bezeichneten Schüler*innen möglich ist; jedoch auf unterschiedliche Weise. Im ersten Fall ist das Arbeitsbündnis so zu verstehen, dass der Schüler den Fortgang des fragend-entwickelnden Unterrichts sichert, im Kontrastfall gibt es auch ein Arbeitsbündnis, allerdings in dem Sinne, dass der Schüler den Mitschüler*innen hilft und sie unterstützt, gleichsam zu einer Art Hilfslehrer wird.

Der Modus der Bearbeitung von Begabung in den Protokollen ist jedoch identisch: Besondere Begabung wird individuell in den Unterricht hineingebracht und Lehrkräfte wie Schüler*innen müssen reagieren, etwa in Form von besonderer Förderung oder aber Anerkennung. Begabung wird entkoppelt von sozialen Zusammenhängen, sie wird wie ein Fremdkörper, der von außen in Schule und Unterricht eindringt, verhandelt. In diesem Kontext stellt sich in beiden Fällen eine klare Aufteilung dar: auf der einen Seite das begabte Individuum, auf der anderen Seite der Rest der Klasse. Insofern lassen sich die rekonstruierten Sichtweisen eindeutig in Kisos (2020) Schema des Begabungsdiskurses einordnen: Begabung ist insofern statisch, sie wird ‚mitgebracht‘ (dynamisch nur in dem Sinne, dass sie gezeigt werden kann, sie ist aber immer vorhanden), sie ist in einer stark auf das Unterrichtsgeschehen fokussierte Weise kognitiv, sie betrifft eine ganz bestimmte Gruppe von Menschen und wird in einer interpersonellen Bezugsnorm in Abweichung vom Rest der Schüler*innenschaft definiert. Mit

Boger gesprochen handelt es sich hier um eine „Talente adelnde Verbesonderung“ (2019, S. 98), die allerdings zur Konsequenz hat, dass es eine Gruppe von Schüler*innen gibt, die dies nicht erreichen können. Gleichzeitig klingt in beiden Fallrekonstruktionen durch, dass die pädagogisch-didaktische Einflussnahme nur geringe Möglichkeiten eröffnet: Im ersten Fall werden für die Lehrkraft tendenziell unangenehme Zusatzaufgaben zum Mittel der Wahl; im zweiten Fall werden v.a. Wettbewerbe angesprochen, in denen Begabung völlig unabhängig vom Unterricht ‚ausgelebt‘ werden kann. Dies hebt die Brisanz der rekonstruierten Fälle auf eine andere Ebene: Es wird in den Rekonstruktionen eine sehr stabile Homogenitätsvorstellung von Schüler*innen, Schule und Unterricht deutlich. Die Studierenden bearbeiten das Phänomen konsequent innerhalb dieser Vorstellung und greifen dementsprechend nicht auf pädagogische, sondern ausschließlich auf organisatorische Lösungsmaßnahmen zurück. Es ist nicht zu weit hergeholt, wenn man dies zu strukturellen Faktoren des deutschen Schulsystems in Beziehung setzt. Dies ist (zwar regional unterschiedlich, aber dennoch) insbesondere auf die Homogenisierung von Lerngruppen ausgerichtet: Jahrgangsstrukturen, Förder-, Haupt- und Realschulen und schließlich das Gymnasium. Die Schulformen werden zwar nicht benannt, aber implizit werden die Gleichschrittigkeit und Unveränderbarkeit des Unterrichts thematisiert. Auch das von den Studierenden verhandelte Phänomen der Begabung mag dieses Konzept höchstens irritieren, es stellt aber keine grundlegende Problematik dar. Es wird vielmehr ‚eingepasst‘ in die klassische Unterrichtsstruktur. In beiden Fällen hat dies Konsequenzen für den ‚begabten‘ Schüler: Entweder wird von vornherein Anerkennung vorenthalten (erster Fall) oder sie wird ‚auf Abruf‘ vergeben (zweiter Fall).

Aus diesen Analysen lassen sich keine verallgemeinerbaren Schlussfolgerungen ziehen, wie etwa in der Hochschullehre das Thema Begabung eingeführt werden müsste oder welche Rolle das Konstrukt Begabung in der Lehrerbildung insgesamt hat. Dennoch wird deutlich, welche zentralen Perspektiven zum Begabungskonstrukt leitend zu sein scheinen in der Auseinandersetzung von angehenden Lehrpersonen. Mit Blick auf tiefergehende Verstehensweisen müssten Folgeforschungen angestrebt werden, die etwa Lehramtsstudierende in weiteren Studiengängen oder in anderen Ländern, die z. B. ein Gesamtschulsystem aufweisen (etwa manche Provinzen von Kanada), mit aufnehmen. Ein Blick in die Nachbarländer wie die Schweiz oder Österreich, in denen die Schulsysteme anders aufgestellt sind als in Deutschland, sich aber in einigen Aspekten ähneln, wäre darüber hinaus aufschlussreich.

Zugleich könnte es spannend sein, Lehrpersonen mit dem Arbeitsauftrag zu konfrontieren, die bereits im Beruf stehen. Hierbei wären auch Differenzierungen, etwa bezogen auf die Schulform, interessant.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (28.11.2016). Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-11-28_Gem.Initiative_Leistungsstarke-Beschluss.pdf
- Boger, M.-A. (2019). Implikationen des Dekategorisierungsdiskurses der Inklusionspädagogik für den Begabungsbegriff. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit* (S. 71-101). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_4
- Böttcher, W. (2020). Chancengleichheit in der Sackgasse. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher & P. Zwitterlood (Hrsg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit - für alle! Beiträge aus der Begabungsforschung* (S. 43-58). Münster: Waxmann. doi: <https://doi.org/10.31244/9783830990666>.

- Copenhaver, R., & McIntyre, D. (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*, 14, 151–153. doi:10.1080/02783199209553411
- Fischer, C. (2019). Professionalisierung von Lehrpersonen zur individuellen Begabungsförderung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 174-189). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., & Schuster, C. (2021). Lernstrategien in der Begabtenförderung. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 402-417). Weinheim: Beltz.
- Flick, U. (2012). Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (2. Aufl.) (S. 179-200). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garz, D. (2013). Objektive Hermeneutik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 249–262). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 43-72). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Holtmann, A.C., Menze, L., & Solga, H. (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_14
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Horvarth, K. (2021). Elite, Begabung und soziale Ungleichheit – ungelöste Gerechtigkeitsfragen. In G. Weigand & V. Müller-Oppliger (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 77-87). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hoyer, T., Weigand, G., & Müller-Oppliger, V. (2013). *Begabung. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lagies, J. (2019). Begabungsförderung durch Kasuistik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 190-202). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish Elementary School Teachers' Attitudes toward Gifted Education. *Roeper Review*, 41(2), 76-87.
- Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151-167.
- Lassig, C.J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- LEMAS-Forschungsverbund (2020). Leistung macht Schule. Online unter <https://www.lemas-forschung.de>. Abgerufen am 20.09.2021.
- Jung, J.Y., & Young, M. (2019). The Occupational/Career Decision-Making Processes of Intellectually Gifted Adolescents From Economically Disadvantaged Backgrounds: A Mixed Methods Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 36-57. <https://doi.org/10.1177/0016986218804575>
- Kiso, C.J. (2020). *Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28044-4_2
- Fränkel, S., & Kiso, C.J. (Hrsg.). (2021). *Inklusive Begabungsförderung in den Fachdidaktiken. Diskurse, Forschungslinien und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kivinen, P. (2019). *Die Blaubeerdetektive. Gefahr für den Inselwald!* (Die Blaubeerdetektiv-Reihe, Band 1). München: dtv.
- Kultusministerkonferenz (2009). *Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung* (10.12.2009). Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2015). *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler* (11.06.2015). Berlin. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-_neu.pdf
- Kraimer, K. (2012). Die Fallrekonstruktion - Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (2. Aufl.) (S. 23-57). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23, 178-182. doi:10.1080/02783190109554092
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2020). *Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung. Bericht an den Landtag 2020*. Düsseldorf. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-4280.pdf>
- Morris, S. (1987). Student teachers' attitudes toward gifted students. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 12, 112-114.
- Müller-Oppliger, V. (2021). Begabungsmodelle. In G. Weigand & V. Müller-Oppliger (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 204-223). Weinheim und Basel: Beltz.
- Oevermann, U. (2012). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (2. Aufl.) (S. 58–156). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Olszewski-Kubilius, P., & Corwith, S. (2018). Poverty, Academic Achievement, and Giftedness: A Literature Review. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 37-55. <https://doi.org/10.1177/0016986217738015>
- Rosenthal, G. (2014). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (Grundlagentexte Soziologie, 4. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Rost, D., Sparfeldt, J., & Schilling, S. (2006). Hochbegabung. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 187–222). Berlin: Springer.
- Rutter, S. (2021). *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS. 10.1007/978-3-658-32065-2
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Weigand, G. (2011). Pädagogische Perspektiven auf Hochbegabung und Begabtenförderung. In O. Steenbuck, H. Quitmann & P. Esser (Hrsg.), *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung* (S. 31–37). Weinheim und Basel: Beltz.
- Weigand, G., Fischer, C., Käpnick, F., Perleth, C., Preckel, F., Vock, M., & Wollersheim, H.-W. (Hrsg.). (2020). *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weigand, G., & Müller-Oppliger, V. (2021). Vorwort. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 9-10). Weinheim und Basel: Beltz.
- Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5>
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 11, 3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.