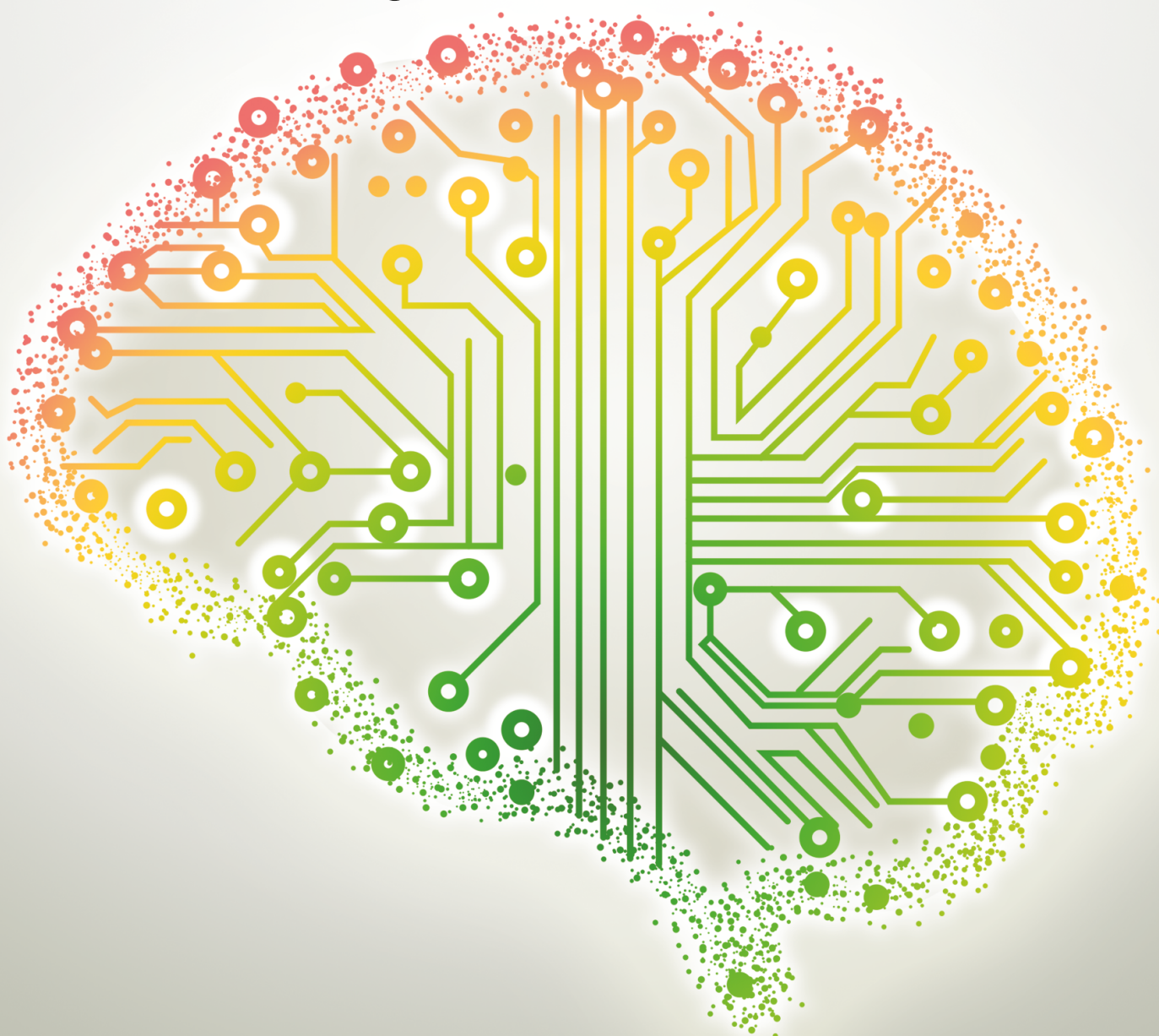


Stefka Weber

Zeitgemässe integrative Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler der Primarstufe

**Eine empirische Untersuchung in
Anlehnung an die Grounded Theory
Methodologie**



Zeitgemässe integrative Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler der Primarstufe

Eine empirische Untersuchung in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie

Von der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule
Aachen zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie
genehmigte Dissertation

vorgelegt von

Stefka Weber

Berichter*innen: Universitätsprofessor Dr. Sven Kommer
 Universitätssprofessorin Dr. phil. Julia Riebel

Tag der mündlichen Prüfung: 29.10.2024

Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Universitätsbibliothek online verfügbar.

Zeitgemässe integrative Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler der Primarstufe

**Eine empirische Untersuchung in
Anlehnung an die Grounded Theory
Methodologie**

Stefka Weber

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie der der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

Titel	Zeitgemässe integrative Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie
Autor:in:	Stefka Weber
Vermerk RWTH:	D 82 (Diss. RWTH Aachen University, Jahr der mündlichen Prüfung: 2024)
Cover & Design:	Aresu Imhof
Produktion:	Klaus Rummler
Verlag:	<i>OAPublishing Collective Genossenschaft</i> für die Zeitschrift MedienPädagogik, hrsg. durch die Sektion Medienpädagogik (DGfE)
Herstellung:	Books on Demand GmbH, Norderstedt, Deutschland
Reihe:	Dissertationen in der Zeitschrift MedienPädagogik

ISBN (print):	978-3-03978-155-3
ISBN (online):	978-3-03978-156-0
DOI-URL:	https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.sw.X
ISSN (print):	3042-4836
ISSN (online):	3042-4844



© Zürich, 2025. Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), alle Rechte liegen bei den Autor:innen

Das Werk und jeder seiner Beiträge, sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten, das Material remixen, verändern und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke. Unter folgenden Bedingungen: Namensnennung – Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz einschl. Original-DOI beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben müssen den üblichen wissenschaftlichen Zitierformaten folgen.

Inhalt

Danksagung	f
Zusammenfassung	1
1. Einleitung	5
2. Darstellung des Forschungsstands	11
2.1 Begriffliche Verortung	11
2.1.1 <i>Intelligenz und Intelligenzmessung</i>	11
2.1.2 <i>Begabung und Hochbegabung</i>	15
2.1.3 <i>Hochbegabung und Hochleistung</i>	19
2.1.4 <i>Differenzierung im Bildungssystem</i>	20
2.1.5 <i>Individuelle Förderung hochbegabter Schüler:innen</i>	24
2.1.6 <i>Der Begriff «Hochbegabung» in der vorliegenden Arbeit</i>	30
2.2 Relevante Projekte und Forschungserkenntnisse	31
2.2.1 <i>Förderung in heterogenen Gruppen</i>	31
2.2.2 <i>Inner- und ausserschulische Förderung</i>	34
2.2.3 <i>Rolle der Lehrperson</i>	36
3. Theoretische Sensibilisierung	39
3.1 Normen im schulischen Kontext	40
3.2 Schulische Langeweile	43
3.2.1 <i>Langeweile – begriffliche Verortung</i>	44
3.2.2 <i>Mögliche Ursachen für Langeweile im Unterricht</i>	44
3.3 (Medien-)didaktische Aspekte des Unterrichts	48
3.3.1 <i>Begriffliche Verortung von Medien im pädagogischen Kontext</i>	48
3.3.2 <i>Mediendidaktik als Teilgebiet der Medienpädagogik</i>	50
3.3.3 <i>Einsatz von Medien im Unterricht</i>	51
3.4 Habitus als System von Grenzen	56
3.4.1 <i>Begriffliche Verortung von Habitus</i>	56
3.4.2 <i>Kapital</i>	58
3.4.3 <i>Habitus</i>	60
3.4.4 <i>Medialer Habitus</i>	63

4. Ausgewählte Forschungsmethodik	67
4.1 Qualitative Forschungsmethoden	67
4.2 Grounded-Theory-Methodologie	68
4.3 Interpretativer Zugang zum Datenmaterial	70
4.3.1 Analyseschritte	72
4.3.2 Entwicklung von Typologien	76
4.4 Grenzen der Grounded-Theory-Methodologie	76
5. Forschungsdesign	78
5.1 Zugang zum Forschungsfeld	79
5.2 Stichprobenauswahl	81
5.3 Erhebungsinstrument	83
5.4 Beschreibung des Analysevorgangs	85
5.4.1 Offene Kodierung	85
5.4.2 Dimensionierung von Kategorien	87
5.4.3 Memos und Forschungsprotokolle	88
5.4.4 Axiale Kodierung	91
5.4.5 Bedingungsmatrix	92

6. Darstellung der zentralen Ergebnisse	94
6.1 Ergebnisse Teil A – Darstellung der zentralen Kategorien	94
6.1.1 «Digital wäre besser» (Interview 6, Pos. 46)	95
6.1.2 «Die normalen Aufgaben» (Interview 11, Pos. 77)	110
6.1.3 «Die Anderen» (Interview 7, Pos. 90)	125
6.2 Ergebnisse Teil B – Formulierung der Kernkategorie	135
6.2.1 Geschichte	135
6.2.2 Das Phänomen der Kernkategorie	135
6.2.3 Eigenschaften und Dimensionen der Schlüsselkategorie	139
6.3 Ergebnisse Teil C – Entwicklung von Typologien	147
6.3.1 Der unauffällige Typ	149
6.3.2 Der resignierende Typ	155
6.3.3 Der handelnde Typ	159
6.4 Ergebnisse Teil D – (Medialer) Habitus der Zielgruppe	163
6.4.1 «Ökonomisches Kapital»	163
6.4.2 «Kulturelles Kapital»	166
6.4.3 «Soziales Kapital»	169
6.4.4 Die Praxisformen	169
7. Ergebnisdiskussion	171
7.1 Förderung im Rahmen des Unterrichts	172
7.2 Der (mediale) Habitus hochbegabter Schüler:innen	176
7.3 Synthese	178
8. Fazit	182

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Herrn Professor Dr. Sven Kommer für die Möglichkeit, das Thema unter seiner Betreuung bearbeiten zu dürfen. Ich danke ihm für die hervorragende Betreuung sowie die fachliche und menschliche Unterstützung während der unterschiedlichen Phasen der Arbeit. Die geführten konstruktiven Gespräche und seine Rückmeldungen, aber auch seine Unterstützung meiner Vernetzung innerhalb der Fachgesellschaft haben mir sehr geholfen.

Ich danke Frau Professorin Dr. Julia Riebel für Ihre Bereitschaft, das Korreferat meiner Arbeit zu übernehmen.

Bei den hochbegabten Kindern und den Eltern, die an den Interviews teilgenommen und dadurch diese Untersuchung erst ermöglicht haben, bedanke ich mich herzlich. Ich danke den Leiterinnen und Leitern der regionalen Austauschgruppen für ihre Unterstützung bei der Kontaktaufnahme zur Zielgruppe.

Meinem Ehemann Michael und meinen Kindern Jaron und Jahel gilt der grosse Dank für ihr stetiges Verständnis und ihre Geduld. Auch meinen Eltern und den Menschen in meinem nächsten Umfeld danke ich für die motivierende Unterstützung.

Zeitgemässe integrative Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler der Primarstufe

Eine empirische Untersuchung in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie

Stefka Weber¹

¹ RWTH Aachen

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Untersuchung zeitgemässer individueller Förderung hochbegabter Schüler:innen innerhalb einer heterogenen Klassengemeinschaft im Rahmen des regulären Unterrichts in städtischen Grundschulen. Hierzu wird folgende Forschungsfrage formuliert:

Wie konstituiert sich zeitgemässe Förderung hochbegabter Schüler:innen der Primarstufe im Rahmen des regulären Unterrichts und welche Rolle spielen dabei digitale Medien?

Zur Antwortfindung wurden elf qualitative (offene Leitfaden-)Interviews mit Repräsentanten und Repräsentantinnen (und teilweise ihren Eltern) der Zielgruppe analysiert und in Anlehnung der von Strauss und Corbin beschriebenen Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet. Die Stichprobenauswahl beschränkte sich auf folgende Und-Bedingungen: Festgestellte hohe Intelligenz (IQ mind. 130), Besuch einer regulären Schule/Klasse zwischen dem 1. und 6. Schuljahr; geografische Positionierung (Städteregion Aachen und Umgebung).

Die beantwortete Forschungsfrage ermöglicht eine Rekonstruktion der subjektiv empfundenen Realität der befragten Schüler:innen. Es werden (medien-)didaktische Aspekte der individuellen Förderung erarbeitet, die eine regulierende Funktion bei der Integration hochbegabter Kinder in die Unterrichtssituation oder in die Klassengemeinschaft haben können.

Die im Rahmen der ersten Phase der Analyse entstandenen Ergebnisse mündeten in drei zentrale Kategorien: «Digital wäre besser» mit dem zentralen Phänomen «Lernen mit Medien», «Die normalen Aufgaben» mit dem zentralen Phänomen «Intellektuelle Anregung» und «Die Anderen» mit dem zentralen Phänomen «Differenzen erleben». Diese bilden jeweils unterschiedliche Aspekte des Förderns im Klassenverbund ab, die aus der Perspektive der hochbegabten Schüler:innen eine relevante Rolle spielen können. Das dabei identifizierte zentrale Phänomen wurde im Rahmen der zweiten Phase herausgearbeitet und als «Nivellierung von Gegebenheiten» bezeichnet. Es umfasst das Gleichgewicht zwischen den individuellen Voraussetzungen der Zielgruppe und dem subjektiv erlebten Unterrichtsgeschehen. Weiterhin konnten auf Basis der vorhandenen Interviewdaten drei Typologien

hochbegabter Schüler:innen entwickelt werden: «der unauffällige Typ», «der resignierende Typ» und «der handelnde Typ». Diese Darstellung erschien von wesentlicher Bedeutung, um den aktiven und individuellen Förderbedarf zu identifizieren. Im Verlauf der Untersuchung trat zudem die Kategorie des (medialen) Habitus hochbegabter Schüler:innen hinzu, die ebenfalls eine weitere Perspektive bei der Frage nach dem Inhalt adäquater Förderung im Rahmen des Unterrichtes eröffnete. Diese Kategorie floss zwar im Rahmen der zweiten Analyse-Phase als Teil der möglichen intervenierenden und kontextuellen Bedingungen ein, bedurfte jedoch nach Ansicht der Autorin einer gesonderten Darstellung, da sie zusätzliche Erklärungen für die Beantwortung der Forschungsfrage lieferte.

In der Arbeit wurde festgestellt, dass die Konstituierung einer zeitgemässen Förderung hochbegabter Schüler:innen eine komplexe, vielseitig gestaltbare und nicht generalisierbare Angelegenheit darstellt. Die Notwendigkeit einer aktiven Berücksichtigung individueller (sowohl interpersoneller als auch intrapersoneller) Differenzen im regulären Unterricht wurde im Rahmen der Analyse ersichtlich. Deren Wahrnehmung und eine entsprechende Anpassung der didaktischen Handlungen auf die spezifischen Gegebenheiten sind erforderlich. Ein ausgeprägtes «Erleben von Differenzen» im Kontext der Klassengemeinschaft kann das Auftreten des Phänomens «Nivellierung von Gegebenheiten» bewirken und schliesslich zum sozialen Ausschluss und Stigmatisierung der hochbegabten Schüler:innen führen. Zudem wurde eine sehr prägnante Rolle der familiären Umwelt bei der (Weiter-)Entwicklung von Hochbegabung ersichtlich. Im Verlauf der Analyse tauchten immer wieder Details der familiären Umwelt der Kinder im Zusammenhang mit Bildung, Lernen und medialer Nutzung auf. Sie bildeten einen Kontrast zur schulischen Umwelt und wurden als regulierende Bedingungen in den zentralen Kategorien aufgegriffen, da sie jeweils beim Auftreten des Phänomens («Lernen mit Medien», «intellektuelle Anregung» oder «Differenzen erleben») eine verstärkende oder eine mindernde Rolle spielen können. Es konnten Gemeinsamkeiten in den Interviews festgestellt werden, die eine offene Positionierung der Eltern zu einer freien Entdeckung und Entfaltung der Interessen der betreffenden Kinder verdeutlichen. Insbesondere fällt auf, dass Bildungserwerb nicht auf den Besuch der Schule als Bildungsort beschränkt wird, sondern einen – von Geburt an – fortlaufenden Ist-Stand abbildet. Der Habitus der hochbegabten Kinder und ihre Familien unterscheidet sich im Hinblick auf die «intellektuelle Anregung» und das «Lernen mit Medien» stark vom Habitus der Bildungsinstitution Schule. Insbesondere der «mediale Habitus» der schulischen Institution führt durch eine überwiegend analoge, teilweise antiquierte und unflexible Lernkultur zur Unterforderung. Der Einsatz digitaler Medien in der Schule erfolgt sporadisch und selbst im Rahmen der individuellen Förderung ohne in einen erkennbaren didaktischen Plan eingebunden zu sein. Das Potenzial digitaler Medien für den regulären Unterricht sowie die individuelle Förderung wird hiernach nicht ausgeschöpft. Der insgesamt hohe Bildungshintergrund der Familien und deren zur Verfügung stehende Ressourcen jeglicher Art deuten auf eine Reproduzierbarkeit in Abhängigkeit des Herkunftsumfelds hin.

Contemporary Integrative Education for Highly Gifted Pupils at Primary School. An Empirical Study Based on the Grounded Theory Methodology

Abstract

This thesis deals with the investigation of contemporary individual support for highly gifted pupils within a heterogeneous class community in the context of regular lessons in urban elementary school. The following research question is formulated for said purpose: How is contemporary support for highly gifted primary school pupils constituted within the framework of regular lessons and what role do digital media play in this?

To find answers, eleven qualitative (open guideline) interviews with representatives (and in some cases their parents) of the target group were analyzed and evaluated based on the grounded theory methodology described by Strauss and Corbin. The sample selection was limited to the following «and» conditions: Determined high intelligence (IQ of at least 130), attendance of a regular school/class between the 1st and 6th school year; geographical positioning (Aachen city region and surroundings).

The answered research question enables a reconstruction of the subjectively perceived reality of the students surveyed. (Media) didactic aspects of individual support are developed, which can have a regulating function in the integration of highly gifted children into the classroom situation or into the class community.

The results of the first phase of the analysis led to three central categories: «Digital would be better» with the central phenomenon of «Learning with media», «The normal tasks» with the central phenomenon of «Intellectual stimulation» and «The others» with the central phenomenon of «experiencing differences». These each represent different aspects of support in the classroom that can play a relevant role from the perspective of highly gifted pupils. The central phenomenon identified in this process was worked out in the second phase and is referred to as the «leveling of conditions». It encompasses the balance between the individual prerequisites of the target group and the subjective experience of teaching. Furthermore, three typologies of highly gifted pupils were developed on the basis of the available interview data: «the inconspicuous type», «the resigning type» and «the acting type». This description appeared to be essential in order to identify the active and individual need for support. In the course of the study, the category of the (medial) habitus of highly gifted pupils was also added, which also opened up a further perspective on the question of the content of adequate support in the classroom.

It was established in the thesis that the constitution of contemporary support for gifted pupils is a complex, multifaceted and non-generalizable matter. The need for active consideration of individual (both interpersonal and intrapersonal) differences in regular lessons became apparent during the analysis. Their perception and a corresponding adaptation of didactic actions to the specific circumstances are necessary. A pronounced «experience of differences» in the context of the classroom community can cause the phe-

nomenon of «levelling of conditions» to occur and ultimately lead to the social exclusion and stigmatization of highly gifted pupils. In addition, a very significant role of the family environment in the (further) development of giftedness became apparent. In the course of the analysis, details of the children's family environment repeatedly emerged in connection with education, learning and media use. They formed a contrast to the school environment and were taken up as regulating conditions in the central categories, as they can play a reinforcing or diminishing role in the occurrence of the phenomenon («learning with media», «intellectual stimulation» or «experiencing differences»). Commonalities were identified in the interviews that illustrate the parents' open attitude towards the free discovery and development of the interests of the children concerned. In particular, it is noticeable that the acquisition of education is not limited to attending school as a place of education, but rather reflects an ongoing status quo from birth. In terms of «intellectual stimulation» and «learning with media», the habitus of highly gifted children and their families differs greatly from the habitus of the educational institution of school. In particular, the "media habitus" of the school institution leads to underchallenge due to a predominantly analog, sometimes antiquated and inflexible learning culture. The potential of digital media for regular lessons and individual support is therefore not being fully exploited. The overall high educational background of the families and their available resources of all kinds indicate reproducibility depending on the environment of origin.

1. Einleitung

Das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen definiert im ersten Abschnitt die Zielsetzung schulischer Bildung:

«(1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung und Erziehung. Dieses Recht wird nach Massgabe dieses Gesetzes gewährleistet.

(2) Die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsweg. Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen.» (Schulgesetz NRW 2022, § 1 Absatz 1-2)

Im Schulgesetz wird keine spezifische Personengruppe in den Vordergrund gestellt; vielmehr ist eine geeignete Unterstützung der Kinder je nach individuellem Lern- und Leistungsvermögen vorgesehen (vgl. Solzbacher et al. 2012, 19). Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen Schüler:innen der Primarstufe, bei denen mittels eines standardisierten psychologischen Verfahrens ein IQ-Wert von mindestens 130 (s. Kap. 2.1) festgestellt wurde. Diese Zielgruppe – nachfolgend als «hochbegabt» bezeichnet – erfährt im Vergleich zu anderen Gruppen in der Schule weniger Förderung und Unterstützung im Rahmen des Unterrichtes (s. hierzu z.B. Reiss et al. 2019; Wendt et al. 2016; Schenz 2012, 41), obwohl sie ganz spezifische Bedürfnisse aufweist. Dabei gehören hochbegabte Schüler:innen gleichwohl zum heterogenen Bild einer regulären Klassengemeinschaft (s. Kap. 2.1).

Sogenannte überindividuelle Unterschiede zwischen Personen aufgrund von Geschlecht, Ethnizität, Milieu, Behinderung sowie lern- und leistungsbezogenen Differenzen werden seit vielen Jahren unter dem Begriff «Heterogenität» als Grundbedingung pädagogischen Handelns sowie als didaktische Herausforderung wahrgenommen und diskutiert (vgl. Budde 2018; Biederbeck und Rothland 2017, 224). Schüler:innen einer Klasse sind dieser Debatte zufolge nicht nur faktisch aufgrund mitgebrachter Eigenschaften und Merkmale heterogen, sondern zusätzlich auch in der vergleichenden Wahrnehmung (vgl. Biederbeck und Rothland 2017, 224; Budde 2017, 13).

Bestimmte didaktische Interaktionen im Unterricht, Orientierungen der jeweiligen Lehrpersonen sowie allgemeingültige Regelungen bezüglich der schulischen Leistung schaffen ebenfalls Raum zur Hervorhebung von Differenzen (vgl. Budde 2017, 13).

Um der Heterogenität der Schüler:innen gerecht zu werden, sind unterschiedliche Möglichkeiten für die Veränderung der Unterrichtspraxis konzipiert und umgesetzt worden, die einen gemeinsamen Unterricht ermöglichen, ohne dass dies die Bildung homogener Gruppen innerhalb der Klassengemeinschaft fördert (vgl. Möhringer und Gebhard 2014, 32ff; Budde 2018, o.S.). Das deutsche Bildungssystem

sieht hier Optionen vor, die allgemein als *innere* oder *äussere Differenzierung* der Lernausgangslage der Schüler:innen bezeichnet werden (vgl. Vock und Gronostaj 2017, 48). Angebote, etwa in Form verschiedener Schulformen oder spezifischer Kurse innerhalb einer Schule, die eine homogene Gruppierung bezwecken, werden als *äussere Differenzierung* charakterisiert (ebd.). Der Begriff *Innendifferenzierung* (auch: Binnendifferenzierung) wurde in den 1970er Jahren von Wolfgang Klafki eingeführt und stellt ein Gegenkonzept zur äusseren Differenzierung dar (vgl. Klafki 2007, 173ff; vgl. auch Wischer und Trautmann 2012, 24). Unter diesem Begriff sind didaktisch-methodische Strategien zur Anpassung des Unterrichtes an die jeweils individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen zu verstehen (vgl. Vock und Gronostaj 2017, 48). Diese zwei Differenzierungsformen schliessen sich nicht aus – innerhalb der äusseren Differenzierung kann auch innere Differenzierung praktiziert werden (vgl. Klafki 2007, 174). Weiterhin existieren Übergangs- und Verknüpfungsmöglichkeiten beider Differenzierungsformen (ebd., 174f). Erhöhte innere Differenzierung soll – so Klafki (ebd., 175) – durch geeignete Förderung optimale Lernmöglichkeiten für alle Schüler:innen schaffen.

Zur Gestaltung derartiger Lernprozesse gehören sowohl die (An-)Erkennung des jeweils spezifischen Bedarfs als auch die Verfügbarkeit spezifischer Lernangebote und -materialien (vgl. Fischer et al. 2022, 135):

«Förderung dient in erster Linie der Entwicklung von Fähigkeits- und Persönlichkeitspotenzialen der Schülerinnen und Schüler sowie der Vermittlung von Basiskompetenzen, Wissen und Fertigkeiten. Diagnosebasierte individuelle Förderung fokussiert die Adaptation des didaktischen Lernangebotes an die diagnostizierten Lernvoraussetzungen mit dem Ziel der bestmöglichen Gestaltung persönlicher Lernprozesse, etwa von leistungsstarken und potenziell besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern.» (Fischer et al. 2022, 135)

Mit Fischer et al. (ebd.) ergeben sich folgende zentrale Herausforderungen im Hinblick auf eine möglichst adäquate Förderung im Rahmen des Unterrichtes:

- die (diagnosebasierte) Erkennung spezifischer Bedürfnisse der Schüler:innen;
- die Adaptation des didaktischen Lernangebotes;
- die im Unterricht jeweils zur Verfügung stehenden bzw. verwendeten Lehr-/Lernmittel.

Die Entwicklung oder das Vorhandensein differenzierter Arbeitsmaterialien umfasst Lernziele und -inhalte, aber auch die zur Verfügung stehenden bzw. verwendeten methodischen und medialen Hilfen (vgl. Klafki 2007, 184). Im Sinne eines zeitgemässen Unterrichtes taucht hierbei der Begriff *Digitalisierung* auf, der bereits seit Jahren nicht mehr aus dem schulischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext

wegzudenken ist. Es wird davon ausgegangen, dass die Verwendung digitaler Medien eine anregende und unterstützende Funktion im Lernprozess besitzt (vgl. Tulodziecki und Herzig 2004, 7). Angesichts des grundsätzlichen Bildungsauftrags der Schule – nämlich die Entfaltung der Persönlichkeit in sozialer Verantwortung zu ermöglichen – formulieren Tulodziecki und Herzig das folgende allgemeine Ziel:

«Kinder und Jugendliche sollen Kenntnisse und Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die ihnen ein sachgerechtes und selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer von Medien beeinflussten Welt ermöglichen.» (Tulodziecki und Herzig 2004, 237)

Fragen hinsichtlich einer qualitätsfördernden und nachhaltigen Verankerung digitaler Medien im Rahmen des schulischen Unterrichts sind oft Bestandteil übergeordneter Diskussionen und Forschungsprojekte (vgl. Schulz-Zander et al. 2012, 9). In diesem Kontext ist beispielsweise die Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK 2017) «Bildung in der digitalen Welt» zu nennen, mit der die Herausforderungen und Möglichkeiten der fortschreitenden Digitalisierung im Kontext der Schule aufgegriffen werden. Diese wurde auf Basis der Erfahrungen mit der Corona-Pandemie durch eine zusätzliche Empfehlung ergänzt (vgl. KMK 2021). Hierbei wurden konkrete Aspekte der Strategie für den Bildungsbereich Schule und die Bedeutung der digitalen Transformation von Lehr- und Lernprozessen stärker berücksichtigt (ebd.). Auch der Digital Pakt Schule unterstützt die Umsetzung digitaler Bildung durch pädagogische Konzepte, Anpassung von Lehrplänen und Umgestaltung der Lehreraus- und -weiterbildung (vgl. DigitalPakt 2019). Infolge der Corona-Pandemie wurden zudem weitere Mittel zur Beschaffung von Endgeräten für Schüler:innen, für IT-Administration und für Leihgeräte für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt (ebd.). Bei internationalen Vergleichen der Nutzung digitaler Medien wurde jedoch festgestellt, dass sie an deutschen Schulen – selbst, wenn sie vorhanden sind – nur relativ selten im Unterricht eingesetzt werden (vgl. bspw. Initiative D21, 2021; Mußmann et al. 2021; Eickelmann et al. 2018; Drossel et al. 2019; Bos et al. 2014). Diese wird u. a. vor dem Hintergrund der persönlichen Einstellungen der Lehrpersonen den Medien gegenüber, ihren Fähigkeiten, den ihnen gegebenen Einsatzmöglichkeiten sowie dem Zugang zu Technologien in unterschiedlichen Kontexten betrachtet (vgl. hierzu Petko 2012, 30; 46; Kommer 2010; Kommer 2018; Mejia-Rodriguez et al. 2022; Fraillon et al. 2020). In diesem Zusammenhang werden ebenfalls habitus- und milieuspezifische Dispositionen, Wertekanons und Handlungsmuster der Lehrpersonen untersucht und im Hinblick auf einen breitenwirksamen Einsatz medientechnischer Innovationen sowie medientechnischer inhaltlicher Neuerungen beleuchtet (vgl. Kommer und Biermann 2012, 81; Biermann 2009; Kommer 2010).

Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht vermittelt nicht ausschliesslich Inhalte oder Lernziele mit einem direkten Medienbezug, sondern auch Inhalte oder Lernziele ohne direkten Medienbezug (vgl. Tulodziecki 2011, 31). Es wird vielmehr «neben der Förderung von Medienkompetenz und fachlichen Kompetenzen auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen in den Bereichen Selbststeuerung, Kooperation, Kommunikation und auf Problemlösen als Voraussetzung für das lebenslange Lernen und die Vorbereitung auf die Berufswelt ...» (Stadermann und Schulz-Zander 2012, 51) geachtet. Der Nutzung digitaler Medien wird demnach nicht nur eine wesentliche Rolle bei der Wissenskonstruktion sowie der Veränderung der Lernkultur zugeschrieben, sondern auch bei der Erhöhung der Qualität des Unterrichtes (ebd., 52). Die Gestaltung gegenwartsnaher Bildungsprozesse erfordert somit auch die Berücksichtigung einer mediendidaktischen Perspektive.

Um eine Vorstellung über Entscheidungen, Angebote und Mechanismen in schulischen Einrichtungen zu erhalten, ist es notwendig, diese Institutionen als eine hierarchische Anordnung von Strukturen wahrzunehmen, die jeweils in den nächsthöheren Ebenen enthalten sind (vgl. Petillon 1987, 24). Demnach ermöglicht erst der Einblick in die untersten Stufen des schulischen hierarchischen Systems (etwa durch die Befragung von Schüler:innen) eine Rekonstruktion der dort stattfindenden Mikroprozesse, da auf den höheren Ebenen wesentliche Informationen aus den unteren Stufen nicht mehr vorhanden sind (ebd.). Dieses Wissen ist für die Gestaltung einer auf die Bedürfnisse der Kinder zugeschnittenen Schule wertvoll und unerlässlich, da bei der Analyse der höheren Ebenen stärker theoretische Konstrukte oder offizielle Zielsetzungen in den Vordergrund treten (ebd.). Daher wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Perspektive hochbegabter Schüler:innen als eine wichtige Quelle angesehen, um an Informationen über deren Förderung in der Primarstufe zu gelangen.

Im Zuge der Recherche für diese Arbeit stellte sich heraus, dass keine expliziten forschungsbasierten Erkenntnisse zur individuellen (integrativen) Förderung hochbegabter Schüler:innen der Primarstufe innerhalb einer heterogenen Klasse im Rahmen des regulären Unterrichts und unter Berücksichtigung der digitalen Medien zur Verfügung stehen. Projekte und Untersuchungen (s. Kap. 2.2.), die die Hochbegabtenförderung beschreiben, greifen jeweils einzelne und spezifische didaktische oder methodische Perspektiven auf.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Analyse der Konstituierung zeitgemässer individueller Förderung hochbegabter Schüler:innen innerhalb einer heterogenen Klassengemeinschaft im Rahmen des regulären Unterrichts in städtischen Grundschulen. Daher wird als zu bearbeitende Aufgabenstellung die Forschungsfrage wie folgt formuliert:

Wie konstituiert sich zeitgemässe Förderung hochbegabter Schüler:innen der Primarstufe im Rahmen des regulären Unterrichts und welche Rolle spielen dabei digitale Medien?

Die Beantwortung dieser Frage ermöglicht eine Rekonstruktion der im Kontext des regulären schulischen Unterrichtes subjektiv empfundenen Realität der befragten Schüler:innen. Es werden (medien-)didaktische Aspekte der individuellen Förderung erarbeitet, die eine regulierende Funktion bei der Integration hochbegabter Kinder in die Unterrichtssituation oder in die Klassengemeinschaft haben können. Weiterhin werden Typologien entwickelt und der Umgang der befragten Schüler:innen mit der jeweiligen Unterrichtssituation klassifiziert. Die Rolle digitaler Medien und deren angemessene Nutzung werden vor dem Hintergrund der erzielten Ergebnisse als unabdingbare Komponente einer zeitgemässen Unterrichtsgestaltung diskutiert. Es werden zudem Impulse für das pädagogische Handeln zur Förderung der Zielgruppe der hochbegabten Schüler:innen im Kontext des regulären Unterrichtes gegeben.

Hierzu werden elf qualitative (offene Leitfaden-)Interviews mit Repräsentanten und Repräsentantinnen (und teilweise ihren Eltern) der Zielgruppe analysiert. Die Auswertung erfolgt in Anlehnung der von Strauss und Corbin (1996) beschriebenen Grounded-Theory-Methodologie (s. Kap. 4.2). Es handelt sich dabei um keinen linearen Vorgang, der in aufeinanderfolgenden Schritten zu absolvieren wäre, sondern es werden einzelne Komponenten des Forschungsprozesses, die ineinandergreifen und immer wieder aufgegriffen werden, vorgestellt. Aus diesem Grund sollen die nachfolgenden Kapitel nicht als chronologische Abbildung der Untersuchung aufgefasst werden, sondern als parallel immer wieder erweiterte und angepasste Bestandteile der Arbeit.

Zu Beginn der Darstellung des Forschungsfeldes werden zunächst Begriffe wie *Intelligenz*, *Begabung* und *Hochbegabung* – als Spezifika der Zielgruppe – definiert und den entsprechenden Diskursen zugeordnet. Im weiteren Verlauf wird auf die herausfordernden Aspekte der Förderung innerhalb einer heterogenen Klassengemeinschaft (s. Kap. 2.1) und die (medien-)didaktische Komponente des regulären Unterrichtes eingegangen. In Kapitel 2.2 wird dann der aktuelle Forschungsstand thematisiert. Darauf folgend (s. Kap. 3.) erfolgt die theoretische Sensibilisierung, die der kritischen Betrachtung und Beleuchtung der untersuchten Konzepte und Phänomene dient.

Im Kapitel 4 wird zunächst die Entscheidung für eine qualitative Forschungsmethode begründet und dann die Grounded-Theory-Methodologie als ein für das Vorhaben als geeignet betrachtetes Analyseverfahren vorgestellt (s. Kap. 4.2). Anschliessend wird das Forschungsdesign (s. Kap. 5.) beschrieben. Um eine übersichtliche Darstellung zu erhalten, werden die Ergebnisse in vier Teilen präsentiert, die

jedoch nicht als voneinander unabhängig zu verstehen sind, sondern als ineinandergreifende Komponenten der Untersuchung. Im ersten der vier Teile (s. Kap. 6.1) werden die im Rahmen des axialen Kodierens herausgearbeiteten Hauptkategorien dargestellt. In zweiten Teil (s. Kap. 6.2) wird die Schlüsselkategorie abgebildet. Der dritte Teil (s. Kap. 6.3) der Ergebnisse umfasst die im Rahmen der Analyse entwickelten Typologien hochbegabter Schüler:innen. Im vierten Teil (s. Kap. 6.4) wird der (mediale) Habitus der Zielgruppe präsentiert. Im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse wird die eingangs gestellte Forschungsfrage beantwortet (s. Kap. 7).

Die Arbeit schliesst mit einem Fazit ab.

2. Darstellung des Forschungsstands

Für den Begriff «Hochbegabung» existiert in der Forschung keine präzise Bestimmung; vielmehr bestehen unterschiedliche und teilweise kontroverse Zugänge, die mit sich verändernden ökonomischen und politischen Interessen verwoben sind (vgl. Behrensen und Solzbacher 2016, 22; vgl. Rost 2008, 60). Dies macht in diesem Kapitel zunächst eine begriffliche Verortung in Zusammenhang mit «schulischem Unterricht» und «Förderung» notwendig.

Eine Auswahl relevanter Projekte und Forschungserkenntnisse zur Förderung hochbegabter Schüler:innen im Primarbereich werden im zweiten Teil des Kapitels (s. Kap. 2.2) vorgestellt.

2.1 Begriffliche Verortung

Im Allgemeinen wird eine intellektuelle Hochbegabung dann diagnostiziert und im deutschsprachigen Raum als solche definiert, wenn mittels eines standardisierten Messinstruments eine Ausprägung der Fähigkeiten festgestellt wird, die mindestens zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert liegt, wie zum Beispiel: $IQ \geq 130$, $PR \geq 98$ (vgl. Holling et al. 2004, 145). In der Regel werden die Werte des Intelligenzquotienten (IQ) bei Intelligenztests auf einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 15 normiert (ebd.):

$$IQ = 100 + 15 \cdot \frac{\text{Testwert} - \text{Mittelwert}}{\text{Standardabweichung}}$$

Es sind auch andere Standardisierungen, wie beispielsweise Z-Werte oder Prozentränge, möglich (ebd., 14). Daraus wird deutlich, dass es sich unabhängig von der verwendeten Messskala um die gleiche gemessene allgemeine *Intelligenz* handelt. Dieser Begriff und den Umgang damit bilden den Gegenstand der nachfolgenden Erläuterungen. Es wird demnach davon ausgegangen, dass die Personen, die einen hohen IQ-Wert (wie 130 und mehr) erreichen können, etwa zwei Prozent der Bevölkerung umfassen (s. z. B. auch Rost 1993; Preckel et al. 2020). Bei wie vielen Menschen dieser Wert entdeckt wird, bleibt an dieser Stelle offen.

2.1.1 Intelligenz und Intelligenzmessung

William Stern (1920) gehörte zu den ersten Personen, die sich umfassend mit dem Begriff der Intelligenz und den Möglichkeiten, diese zu messen, befasst haben. Er definierte den Begriff *Intelligenz* als die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewusst auf neue Anforderungen einzustellen, als eine allgemeine geistige Fähigkeit, sich an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens anzupassen (Stern 1920, 3f). Stern (1920, 11) beschrieb *Intelligenz* als eine einem Menschen innewohnende Disposition, die aus psychologischer Sicht – ähnlich wie auch andere Dispositionen – als «dauernde potentielle Ursächlichkeit für die Einzelakte und

Bewusstseinsinhalte des Menschen» steht und zudem «ergänzungsbedürftig und mehrdeutig» ist, deshalb kann sie nicht ohne Weiteres das menschliche Handeln beeinflussen, sondern erst im Zusammenwirken mit äusseren Einflussfaktoren zu «realer psychischer Wirksamkeit» führen.

Die Entwicklung der Intelligenz ist über die Lebensspanne hinweg unterschiedlich ausgeprägt. Dabei wird von einem nicht linearen Verlauf ausgegangen: Während im Kindes- und Jugendalter ein Anstieg zu verzeichnen ist, wird im Erwachsenenalter von einem Stillstand bzw. einem Abbau dieser Fähigkeiten ausgegangen (vgl. Holling et al. 2004, 35 ff). Welche Faktoren inwiefern den Auf- bzw. Abbau beeinflussen, ist bisher ungeklärt, es existieren dazu aus psychologischer Sicht unterschiedliche Theorien, die jedoch keine allgemeingültigen Aussagen treffen (ebd.). Die Stabilität der Intelligenz ist aber nicht als ein konstanter Zustand zu verstehen, sondern als ein relativer Rangplatz in der für die Person repräsentativen Gruppe über einen bestimmten Zeitraum hinweg (ebd., 40).

Im Hinblick auf die Entwicklung von Intelligenz weist Stern (1920, 11) auf die Problematik des Verhältnisses der (im Wesen der Disposition liegenden) inneren (Anlage und Alter) und äusseren Bedingtheiten (die mitwirkende Umwelt) hin. Die Einflüsse der Umwelt konkretisiert Stern noch mit schulischem Unterricht und sozialem Milieu (ebd., 15). So spielen neben dem Schulunterricht, der gezielt Einfluss auf die Intelligenz und ihre Entwicklung ausübt, bei der Förderung oder Hemmung der kindlichen Denkfähigkeit auch Faktoren eine Rolle wie etwa:

- «soziale Lage der Eltern
- die seelische Atmosphäre des Heims,
- Freundschaft und Verkehr,
- Lektüre und Reisen,
- die Reizungen und Ablenkungen der Großstadt und
- die einfachen großzügigen Natureindrücke des Landes,
- Kino und Theater,
- die Erlebnisse der Straße und
- die Ereignisse der Politik eine Rolle». (Stern 1920, 16f.)

Zur Bestimmung intellektueller Fähigkeiten werden in der Regel psychometrische Tests verwendet. Diese bestehen aus Aufgaben, die unter zuvor festgelegten Bedingungen zu lösen sind (vgl. Stern 1920, 48ff). Mit ihnen werden die den erbrachten Leistungen zugrunde liegenden Fähigkeiten gemessen (ebd.). Intelligenztests können bereits in frühem Alter eingesetzt werden und eine zuverlässige Aussage über die Intelligenz eines Kindes treffen (vgl. Rost 2008, 45). Sie werden i. d. R. zwecks einer Prognose oder einer Erklärung verwendet (vgl. Holling 2004, 33). Sie ermöglichen beispielsweise eine Vorhersage über zukünftige oder eine Erklärung von aktuellen schulischen Leistungen (ebd.). Die Ergebnisse werden zwar im Allgemeinen

als Intelligenzquotient ausgedrückt, bauen jedoch auf verschiedenen theoretischen Konzepten auf und enthalten unterschiedliche Aufgabenstellungen (ebd., 17). Beispielsweise werden nachfolgend einige Modelle und Theorien aus dem Feld der differenziellen Psychologie und darauf basierende, in der Intelligenzdiagnostik aktuell verwendete Tests kurz vorgestellt. Eine Übersicht über in den letzten Jahren in der Intelligenzdiagnostik genutzte Tests bietet zudem der Aufsatz von Hagmann-von Arx (2008). Weiterhin stellt das Fachportal der Karg-Stiftung (o.J.) eine detaillierte Übersicht bekannter Intelligenztests sowie Rezensionen dar.

Allgemeine Intelligenz «g»

Ein Modell von Intelligenz formulierte der britische Psychologe Charles Spearman im Jahr 1904, nachdem er bei den Teilnehmenden einer Untersuchung eine positive Korrelation bei den Leistungen in verschiedenen kognitiven Tests beobachtet hatte (vgl. Holling et al. 2004, 18). Den gemeinsamen Faktor der gezeigten Leistungen nannte er *allgemeine Intelligenz «g»*, die verbleibende, nicht durch «g» erklärbare Varianz bezeichnete er als *spezifische Faktoren «s»*. Damit sind die für die jeweilige Aufgabe spezifischen Fähigkeiten gemeint (ebd.). Dieser sog. Zwei-Faktor-Theorie von Spearman zufolge geht jede Testleistung auf diese zwei Faktoren zurück, wobei jeweils unterschiedlich hohe Anteile erforderlich sind (ebd.). Die im Sinne von Spearman (1904) entwickelten Aufgabentypen – wie z. B. Matrizenaufgaben – werden nach wie vor in modifizierter Form bei aktuellen Intelligenztests eingesetzt (ebd.).

Ein derzeit besonders häufig verwendetes Instrument für die Intelligenzmessung bei Kindern ab 6 (und Jugendlichen bis 16) Jahren ist der Test «Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition» (WISC-V) (vgl. Pistors et al. 2021, 19). Dieser hat das Ziel, die von Spearman beschriebene *allgemeine Intelligenz «g»* zu erfassen. Er besteht aus 15 Untertests, deren Ergebnisse in einem Leistungsprofil zusammengefasst werden, die die Berechnung eines Gesamt-IQ sowie eine sehr präzise Abbildung der Fähigkeiten in unterschiedlichen kognitiven Bereichen (Sprachverständnis, Wahrnehmungsgebundenes Logisches Denken, Arbeitsgedächtnis und Verarbeitungsgeschwindigkeit) ermöglichen (vgl. Petermann und Petermann 2011, 11). Pistors et al. (2021, 21) weisen jedoch auf eine vergleichsweise bildungsabhängige Intelligenzbestimmung mit WISC-V hin, die aus der Messung des Bereiches «Sprachverständnis» resultiert. Der höchste erreichbare Wert mit diesem Test ist IQ=155/160 (vgl. Preckel 2017, o.S.).

Der Intelligenztest AID (Adaptives Intelligenz Diagnostikum) 3 basiert zwar inhaltlich auf dem Konzept von Wechsler, kann für das Alter zwischen sechs und 15 Jahren eingesetzt werden und zielt auf eine förderorientierte Diagnostik, lehnt jedoch die Theorie des Faktors «g» nach Spearman ab (vgl. Kubinger 2017; Vogl et al.

2015a, o.S.). Im Vordergrund steht stattdessen die Profildagnostik, die es möglich macht, durch spezifische Aufgabenstellungen die Intelligenzstruktur des Kindes abzubilden (ebd.).

Fluide und kristalline Intelligenz

Raymond Cattell – ein Schüler von Spearman – formulierte die Theorie, dass die *allgemeine Intelligenz* aus zwei (nach seiner Auffassung) voneinander unabhängigen Faktoren besteht (vgl. Holling et al. 2004, 21):

- die fluide Intelligenz (gf) als Fähigkeit, die seit Geburt vorhanden und von kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen frei ist;
- die kristalline Intelligenz (gc) als kognitive Fähigkeiten, die durch Kumulierung von Lernerfahrungen entsteht.

Zur Erfassung der fluiden Intelligenz wurden z. B. «kulturfreie» Tests entwickelt, die auf Basis von sprachfreiem Material die intellektuellen Leistungen messen können (vgl. Holling et al. 2004, 21). Eine Möglichkeit hierzu bietet beispielsweise der Culture Fair Intelligence Test (CFT) 1-R, der bei Kindern im Alter zwischen fünf und neun Jahren zur sprachfreien Messung der fluiden Intelligenz eingesetzt werden kann (vgl. Weiß und Osterland 1997; Vogl et al. 2015, o.S.). Die Aufgaben werden in sechs Untertests aufgeteilt (Substitutionen, Labyrinth, Ähnlichkeiten, Klassifikationen und Matrizen), bei denen ein maximaler IQ-Wert von 145 erreicht werden kann (ebd.). Dieser Test eignet sich aufgrund der Einschränkung im Messbereich für die Intelligenzdiagnostik im mittleren und unteren Begabungsbereich (ebd.).

Gruppenfaktoren der Intelligenz

Der amerikanische Psychologe Louis Thurstone nimmt an, dass sich die menschlichen Denkleistungen durch lediglich einen Faktor «g» nicht ausreichend abbilden lassen (vgl. Holling et al. 2004, 19). Er sieht stattdessen mehrere nebeneinanderstehende Faktoren als gegeben an (ebd.). Als Ergebnis seiner Analyse sind folgende Primärfaktoren bei der Intelligenzmessung zu beachten:

- verbales Verständnis,
- schlussfolgerndes Denken,
- Erkennen von Regelmäßigkeiten,
- räumliches Vorstellungsvermögen,
- Merkfähigkeit,
- Kurzzeitgedächtnis,
- Rechenfähigkeit und
- Wahrnehmungsgeschwindigkeit (Holling et al. 2004, 19).

Auf dieser Theorie basiert beispielsweise der *Intelligenz-Struktur-Test* von Amthauer (vgl. Amthauer 1955). Amthauer (1955; Amthauer et al. 1999) entwickelte die Teststruktur in Anlehnung an die Konzepte und Theorien von Cattell und Thurstone (vgl. Holling et al. 2004, 19) und berücksichtigte dabei Primär- und Sekundärfaktoren der Intelligenz. *Intelligenz* wird hier nicht explizit definiert, sondern als komplexes Konstrukt mit einer Vielzahl von Teilfähigkeiten verstanden (vgl. Schmidt-Atzert 2002, 50). Der Test kann bei Jugendlichen (ab 15 Jahren) und Erwachsenen verwendet werden.

Berliner Intelligenzstrukturmodell

In den 1970er Jahren befasste sich Adolf Jäger vor dem Hintergrund bereits bestehender Intelligenzmodelle und -testaufgaben mit der Entwicklung eines mehrfaktoriellen Modells (vgl. Jäger et al. 2006; Holling et al. 2004, 23). Hier wird allgemeine Intelligenz als eine allgemeine Fähigkeit verstanden, die allen intellektuellen Leistungen zugrunde liegt, diese jedoch nicht vollkommen erklären kann. Insgesamt sieben Fähigkeiten, die als «operative Fähigkeiten» (Bearbeitungsgeschwindigkeit, Merkfähigkeit, Einfallsreichtum und Verarbeitungskapazität) und «inhaltliche Fähigkeiten» (figural-bildhaft, verbal und numerisch) bezeichnet werden, erklären grössere Varianzanteile für Leistungen in spezifischen und begrenzten Bereichen (vgl. Vock et al. 2017, 5).

Der auf dieser Basis entstandene *Berliner Intelligenzstruktur-Test für Jugendliche* (BIS-HB) ermöglicht – im Gegensatz zu vielen anderen Tests – die differenzierte Erfassung von hohen intellektuellen Fähigkeiten (vgl. Vock et al. 2017, 6).

2.1.2 Begabung und Hochbegabung

Das Wort *Begabung* wird je nach Ansatz mit einem unterschiedlichen Schwerpunkt verwendet. Im Allgemeinen wird es jedoch – vorrangig entwicklungs- und sozialpsychologisch betrachtet – als individuelles kognitives Fähigkeitenpotenzial verstanden, das je nach sozialen oder kulturellen Umweltbedingungen zu manifesten Leistungen entwickelt werden kann (vgl. Heller und Perleth 2007, 141). Der Fokus der Begabungsforschung liegt jedoch primär im Bereich der basalen Fähigkeiten, die vermutlich zum grössten Teil genetisch bedingt und bereits im frühen Kindesalter zu beobachten sind (vgl. Gruber 2007, 95). Es besteht zudem die weitgehend übereinstimmende Auffassung, dass alle Menschen über Begabungen verfügen, die sich im Laufe des Lebens eines jeden Individuums ausbilden, entwickeln oder verschieben können (vgl. Solzbacher et al. 2012, 20). Insofern wird im Allgemeinen ein Unterschied zwischen Intelligenz und Begabung darin gesehen, dass Begabung einen Bereich umfasst, der enger oder weiter gefasst werden kann und demnach auf einen «bestimmten Leistungsbereich» (Mühle 1980, 73) ausgerichtet ist.

Aus psychologischer Perspektive betrachtet, enthält der Begriff «Begabung» eine beschreibende (Fähigkeits- oder Traitkonzept) und eine erklärende Dimension (qualitative Kategorie) (vgl. Heller 1992, 19.). Nach Heller entsprechen dem Begriff folgende Forschungsparadigmen:

- Nomologisch orientierte psychometrische Untersuchungen, die quantitative inter- und intraindividuelle Fähigkeitsdifferenzen erfassen, wie etwa verbale, quantitative, technisch-konstruktive oder musische Fähigkeitsfaktoren. Diese Informationen bilden die unverzichtbare Basis für Leistungs- und Erfolgsprognosen;
- Idiografisch orientierte Informationsverarbeitungsansätze (Untersuchung der Prozesskomponenten des Denkens). Diese zielen auf die Erfassung der Informationsprozesseinheiten als mentale Begabungskomponenten ab und liefern Informationen über förderliche bzw. hemmende Bedingungsfaktoren der Begabungsentwicklung. (vgl. Heller 1992, 19)

Eine Kombination aus diesen – als Ansatz, der der Begabung als Disposition bzw. Merkmalsprofil einer Person für bestimmte Lern- und Leistungsanforderungen dient – ermöglicht die Abbildung konzeptuell und praktisch geeigneter Lösungen für die Persönlichkeitsförderung im Sinne von individueller Entwicklungsberatung, Interventionshilfe oder erzieherischen Präventionsmassnahmen (vgl. Heller 1992, 19).

Sofern der Begabungsbegriff als Fähigkeit oder Eignung, gewisse Dinge leicht zu erlernen, aufgefasst wird, kommen Konzepte und Theorien – wie etwa das Münchener (Hoch-)Begabungsmodell – zur Geltung, die davon ausgehen, dass unterschiedliche Begabungsformen existieren (s. Abb. 2.1).

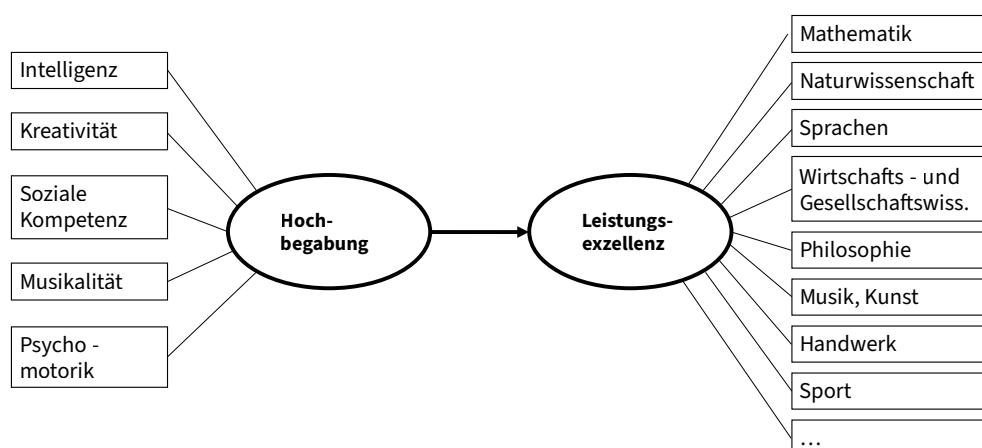


Abb. 2.1: Klassifikationskonzept der Hochbegabung bzw. Hochbegabungsleistung im Münchener Begabungsmodell (nach Heller und Nany 1986, 70).

In diesem Modell werden den Dimensionen *Intelligenz, Kreativität, soziale Kompetenz, Musikalität* und *Psychomotorik* unterschiedliche Verhaltens- und Leistungsbereiche zugeordnet, wobei die Leistungsmanifestation in unterschiedlicher Gewichtung mit anderen Faktoren zusammenwirkt (vgl. Heller 1992, 21).

Das Münchener (Hoch-)Begabungsmodell (s. Abb. 2.2) bildet die (Hoch-)Begabung als mehrdimensionales Fähigkeitskonstrukt ab, das innerhalb eines komplexen Netzes angesiedelt ist und zugleich kognitive Fähigkeitsprädiktoren, nicht intellektuelle und soziale Moderatorenvariablen sowie Leistungsbezugsriterien berücksichtigt (vgl. Heller und Perleth 2007, 143f). Das Leistungsverhalten wird nach Heller (1990, 34) als das Gesamtergebnis der Prädiktoren Hochbegabung bzw. Persönlichkeit und Umwelt aufgefasst.

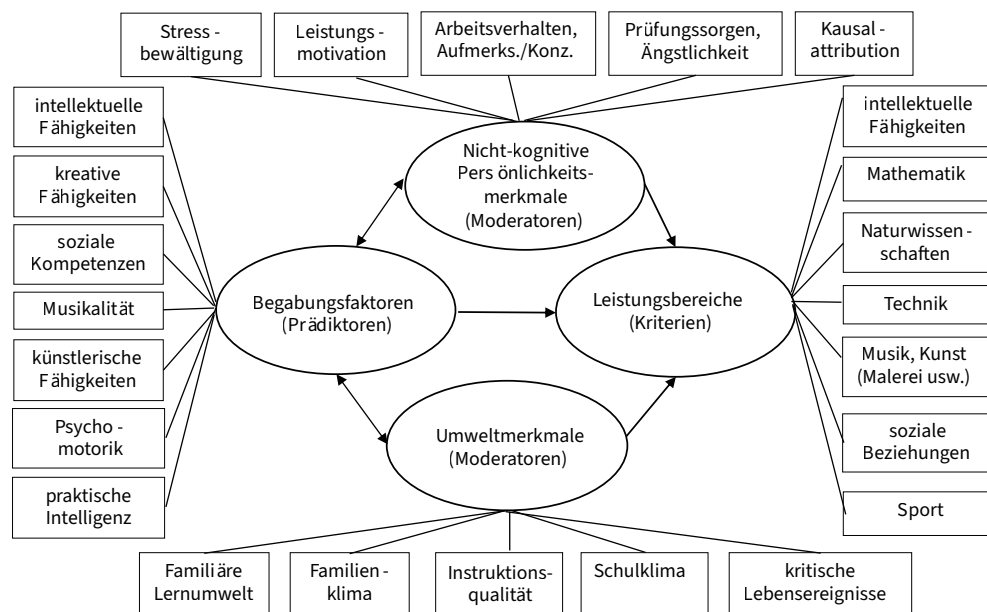


Abb. 2.2: Das Münchener Hochbegabungsmodell (nach Heller 1990, 42).

Dem Modell zufolge spielen (nicht kognitive) Persönlichkeits- und Umweltmerkmale eine entscheidende Rolle für die Umsetzung von Begabungsvermögen in Leistung (vgl. Perleth 2016, 21). Dabei ist eine adäquate Interaktion zwischen Begabungen und moderierenden Faktoren von wesentlicher Bedeutung (vgl. Mönks 2000, 24). Nachstehende Legende (s. Tab. 2.1) präsentiert einige Beispiele zu den einzelnen Merkmalen und Faktoren (vgl. Mönks 2000, 24):

Begabungsfaktoren (Prädiktoren), z. B.	Umweltmerkmale (Moderatoren), z. B.
• Intelligenz (sprachliche, mathematische, technisch-konstruktive Fähigkeiten usw.)	• Anregungsgehalt der häuslichen Lernumwelt
• Kreativität (sprachliche, mathematische, technische, gestalterische usw.)	• Bildungsniveau der Eltern
• Soziale Kompetenz	• Erziehungsstil
• Musikalität	• Häusliche Leistungsforderungen
• Musisch-künstlerische Fähigkeiten	• Soziale Reaktion auf Erfolgs-/ Misserfolgserlebnisse
• Psychomotorik	• Geschwisterzahl und -position
• Praktische Intelligenz	• Familienklima
	• Unterrichtsqualität
	• Lerndifferenzierung
	• Schulklima
	• Kritische Lebensereignisse
(Nichtkognitive) Persönlichkeitsmerkmale (Moderatoren), z. B.	Leistungsbereiche (Kriteriumsvariablen)
• Leistungsmotivation, Lern- und Aufgabenmotivation	• Mathematik
• Hoffnung auf Erfolg vs. Misserfolgsängstlichkeit	• Naturwissenschaften
• Anstrengungsbereitschaft	• Technik, Handwerk usw.
• Kontrollüberzeugung, Kausalattribution	• Sprachen
• Erkenntnisstreben, Interessen	• Musik (musisch-künstlerischer Bereich)
• Stressbewältigungskompetenz	• Soziale Führungsfunktionen
• Selbstkonzept (allgemeines, schulisches, Begabungs-Selbstkonzept usw.)	• Sportliche Tätigkeiten

Tab. 2.1: Legende zum «Münchener multifaktorielles Bedingungsmodell der (Hoch-)Begabungsleistung» nach Heller 1990 (aus Mönks 2000, 23).

Die Hauptmotivation bei der Entwicklung des Konzepts lag in der Erarbeitung eines differenzierten Diagnoseinstrumentariums für die Identifizierung hochbegabter Kinder sowie der Erfassung von Bedingungsanalysen über den Zusammenhang von Begabungspotenzial und Leistungsprodukt unter Berücksichtigung zusätzlicher Voraussetzungen und Bedingungen (vgl. Heller 1992, 23). Die Münchener «Hochbegabungstestbatterie» sieht neben der Diagnose von Hochbegabung – im Sinne von allgemeiner Intelligenz – auch eine Analyse der Begabungsschwerpunkte vor. Zudem erfolgt eine Untersuchung der Bedingungen bei Leistungsproblemen, sozialen

Konflikten sowie Verhaltens- und Erziehungsauffälligkeiten, bei denen vorrangig Skalen zu Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen eine essenzielle Rolle spielen (ebd.).

Da Entscheidungen im Hinblick auf diverse Förderungen im schulischen oder auch ausserschulischen Kontext mit der Erkennung persönlicher Potenziale zusammenhängen, ist der Einsatz geeigneter qualifizierter Instrumente der Diagnostik essenziell (vgl. Perleth 2016, 18). Die Münchener «Hochbegabungs-testbatterie» für die Primarstufe (MHBT-P) wird nach wie vor in der Hochbegabtdiagnostik eingesetzt und ermöglicht neben der Intelligenztestung mit dem «Kognitiven Fähigkeitstest» (KFT-HB) sowohl eine Selbst- als auch eine Fremdeinschätzung (vgl. Vogl et al. 2015b). Das Instrument kann zudem Aufschluss über spezifische individuelle Stärken geben und für die Schullaufbahnberatung sowie Selektionsentscheidungen herangezogen werden (ebd.).

2.1.3 Hochbegabung und Hochleistung

Im pädagogischen Bereich wird in Zusammenhang mit *Intelligenz* primär der Begriff «Hochbegabung» verwendet, um damit die individuellen Dispositionen einer Person zu bezeichnen, die zur Erbringung ausgezeichneter Leistungen befähigen (vgl. Behrensen und Solzbacher 2016, 22). Im Kontext der Schule – insbesondere zu Beginn der Schullaufbahn – gilt die Intelligenz zwar nicht als einziger, aber doch als wesentlicher Prädiktor von Leistungen (vgl. Perleth 1999, 81). Eine längerfristige Leistungsprognose erfordert die Berücksichtigung von Faktoren wie «Motivation, Interessen, Arbeitsverhalten, Ängstlichkeit, Faktoren der häuslichen und schulischen Lernumwelt etc.» (Perleth 1999, 81).

Umfangreiche Beobachtungen durch die Lehrpersonen über einen längeren Zeitraum hinweg können eine vermutete oder bereits bestehende Diagnose einer (Hoch-)Begabung unterstützen (vgl. Webb et al. 2017, 41). Der Schwerpunkt dieser Betrachtungen liegt hierbei oft auf der erbrachten schulischen Leistung. Dies kann dazu führen, dass erziehungsschwierige Schüler:innen unterschätzt oder leistungsmotivierte Schüler:innen überschätzt werden (vgl. Perleth 2016, 23). Klauer (1992, 205) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Begabung und Leistung. Demnach ist anzunehmen, dass Hochbegabte nicht ausschliesslich hohe Leistungen erbringen – vergleichbar mit Hochleistenden, die jedoch nicht zwingend als hochbegabt gelten (ebd.). Hohe Lernleistungen in der Schule werden im Allgemeinen zwar zunächst als ein Indiz für Hochbegabung betrachtet, sind jedoch hierfür weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung (ebd.). Schüler:innen, deren Leistungsfähigkeit und -bereitschaft auf Dauer nicht entsprechend erst genommen werden, machen sich auf verschiedene Art und Weise bemerkbar (vgl. Drewelow 1992, 172). Wenn vorrangig hohe schulische Leistungen als deutlich erkennbares Anzeichen für Hochbegabung angenommen werden, ist es unwahrscheinlich, dass eine

vorliegende Hochbegabung im Fall weniger hoher schulischer Leistungen entdeckt wird (vgl. Drewelow 1992, 210). Hier könnte ein fehlender Einklang in der Lehrer-Schüler-Interaktion vermutet werden bzw. eine fehlende Möglichkeit, die persönlichen Fähigkeiten herauszustellen (ebd.).

Im Zusammenhang mit Hochleistung und Hochbegabung taucht zudem teilweise der Begriff «Underachievement» (im deutschen Sprachgebrauch als «Minderleistung» bekannt) auf. Damit wird eine langanhaltende erwartungswidrige Schulleistung bezeichnet, die sich auf die Diskrepanz zwischen Leistung und Intelligenz bezieht (vgl. Stamm 2008, 74). Trotz eines hohen intellektuellen Potenzials erbringen Minderleister:innen lediglich durchschnittliche oder niedrige Leistungen; manche jedoch erzielen hohe Ergebnisse, ohne dabei an ihren Leistungsgrenzen zu stoßen, und arbeiten weit unter ihrem eigentlichen Niveau (vgl. Huser 2021, 24). Obwohl die – vergleichsweise kleine, jedoch relevante – Zielgruppe der Minderleistenden insgesamt weniger intensiv untersucht worden ist als andere Gruppen von Schüler:innen, ist ihre Existenz empirisch bestätigt. Mögliche Ursachen werden sowohl im Individuum als auch im privaten oder schulischen Umfeld festgestellt (vgl. Stamm 2008; vgl. Huser 2021; vgl. Vock et al. 2007).

Da die Entwicklung der Intelligenz vorrangig im Kindes- und Jugendalter stattfindet, erweist sich die Rolle einer förderlichen schulischen Umgebung als wesentlich. Dabei wird der Eintritt in das (Grund-)Schulleben nicht lediglich mit einem Wechsel einer Institution verbunden, da hier neben der Vermittlung grundlegender Bildung sowohl zu einer ersten schulischen Sozialisation als auch die Entwicklung von Interessen und Wertorientierungen stattfinden (vgl. Heinzel und Prenzel 2002, 9f). So sollten im Zusammenhang mit Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe «soziale Beziehungen der Kinder, die Schülerperspektive im Unterricht, die Lernwege der Kinder und die Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt» (vgl. Heinzel und Prenzel 2002, 9f) in relevanten Forschungsvorhaben berücksichtigt werden.

2.1.4 Differenzierung im Bildungssystem

Ein Kennzeichen der Schule stellt ihre Differenzierung auf organisationaler Ebene dar, nämlich in Schulformen, Jahrgangsstufen, Fächern, Unterrichtschoreografien, Lerngruppen und Fachlehrpersonen (vgl. Budde 2017, 15). Insofern trägt die Schule zu Unterscheidungen insbesondere der Leistungsunterschieden bei, die einem spezifischen Allokationsauftrag dienen (ebd.). Dieser Auftrag wird dadurch begründet, dass Schule nicht nur der Bildung und Integration der Schüler:innen dient, sondern auf Basis der individuellen Fähigkeiten auch an der Anbahnung der Distribution sozialer und beruflicher Positionen teilnimmt (vgl. Budde 2017, 15). Die Schule spielt zudem mit der unterschiedlichen Bemessung von Leistung eine Rolle bei der Produktion von Differenzen (ebd.). Die Absolventen weisen demnach unterschiedliche

Niveaus von Erfolg auf (ebd.). Weiterhin wird der Schule die (Re-)Produktion von sozialen Differenzen zugeschrieben, indem beispielsweise Leistungserwartungen entsprechend dem Herkunftsmilieu des Kindes erfolgen (ebd.).

Differenzierung (innere und äussere) – sowohl auf systemischer als auch auf unterrichtlicher Ebene – ist immer noch der Königsweg im deutschen Bildungssystem, mit der Heterogenität der Schüler:innen umzugehen (vgl. Vock et al. 2017, 48).

Die *äussere Differenzierung* zielt auf die Bildung möglichst homogener Gruppen mittels unterschiedlicher Angebote ab. Dazu zählen z.B. voneinander separierte Schulformen oder spezielle Kurse innerhalb der Schule (vgl. Vock et al. 2017, S 48). Zu nennen ist etwa der Wechsel von der Grundschule in die verschiedenen Formen der weiterführenden Schule. Argumentiert wird hier mit effizienterem Unterricht und der Überzeugung, höhere schulische Kompetenzen in einer homogenen Gruppe besser erreichen zu können (vgl. Vock et al. 2017, 57).

Entsprechend wird auch das in Deutschland etablierte dreigliedrige Schulsystem, das einen Übergang von der Grundschule in eine Hauptschule, Realschule oder ein Gymnasium vorsieht, oft debattiert (vgl. Hurrelmann 2013, 455). Seit den 1990er Jahren kam es zu Veränderungen im Sekundarschulbereich, sodass neben dem Gymnasium heute teilweise nur noch eine weitere Schulform existiert oder parallel Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschulen angeboten werden (vgl. Nikolai 2018, 94). Die Hintergründe für diese Veränderungen liegen in der vielfach thematisierten nicht leistungsgerechten Verteilung der Schüler:innen nach Schulformen: Diese erfolgt nicht dem Leistungsniveau entsprechend, sondern häufig nach dem sozioökonomischen Herkunftstatus (ebd., 100). Die angestrebte Zweigliedrigkeit ist derzeit jedoch noch nicht flächendeckend in der Bundesrepublik eingeführt. So bestehen weiterhin differenzierende Kriterien beim Übergang in die weiterführenden Schulen. Beispielhaft ist dies anhand der Ergebnisse der letzten IGLU-Studie (vgl. McElvany et al. 2023) zu erkennen, wo festgestellt wurde, dass Kinder von un- oder angelernten Arbeiterfamilien für eine Gymnasialpräferenz eine Lesekompetenz von 575 Punkten benötigen, während Kinder mit Eltern einer oberen Berufsgruppe eine Lesekompetenz von lediglich 510 brauchen.

Eine Verringerung der äusseren Differenzierung könnte die sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem minimieren und Schüler:innen mit ungünstigen Voraussetzungen die Teilnahme an einem fördernden Lernumfeld ermöglichen (vgl. Vock et al. 2017, 60 ff).

Die *innere Differenzierung* zielt auf eine Anpassung des Unterrichtes an die individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen ab (ebd.). Die heterogene Klassengemeinschaft stellt die Unterrichtsgestaltung vor die Herausforderung, neben der schulischen Leistung auch vielfältige weitere Heterogenitätsbereiche zu

berücksichtigen, wie etwa Interesse, Motivation, Gender, Selbstregulation, sprachliche Voraussetzungen, besondere Begabungen, spezifische Förderbedarfe usw. (vgl. Leuders et al. 2021, 38).

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext werden seit Jahrzehnten in vielen Diskursen spezifische pädagogische Konzepte für als different wahrgenommene soziale Gruppen eingefordert (vgl. Tervooren und Pfaff 2018, 34). Auf der Ebene des schulischen Lernens kommen Differenzierungsstrategien, wie etwa adaptive Lernsettings oder differenzierende Aufgabentypen, zur Geltung (ebd.). Beispielsweise berücksichtigen die individuellen «Adaptiven Lernumgebungen» die Voraussetzungen einzelner Lernender und sollen entsprechende Unterstützungen ermöglichen (vgl. Hardy et al. 2021, 17). Ein derartiger Unterricht sieht vor, dass die Lehrperson ihn kontinuierlich an die individuellen Lernstände der Schüler:innen anpasst sowie die Ausdifferenzierung von Lernzielen sorgt. Statt für alle geltender Mindeststandards sollen die Kinder höhere (Regelstandards) oder darüber liegende (Optimalstandards) erreichen (vgl. Vock et al. 2017, 63). Adaptive Unterrichtsformate sind in vielen deutschen Schulen noch nicht angekommen, nicht zuletzt da sie ein hohes Mass an diagnostischer und didaktischer Kompetenz der Lehrperson erfordern (vgl. Vock et al. 2017, 63).

Verschiedene reformpädagogische Aktivitäten seit Anfang des letzten Jahrhunderts zielen auf die Berücksichtigung der Vielfalt der Schüler:innen ab (vgl. Budde 2017, 15). Diese geben den Schüler:innen die Möglichkeit, in jahrgangsgemischten Gruppen zu lernen und je nach individuellem Bedarf dort ein bis drei Jahre zu verweilen (vgl. Vock et al. 2017, 60). In einem derartigen Unterricht soll kinderzentriert und kooperativ gelernt werden, der Lernprozess soll dabei individuell dokumentiert werden. Zudem erfolgt eine intensive Beratung durch die Lehrperson (vgl. Smit und Engeli 2017, 7). Ein reformpädagogisches Modell stellt der *offene Unterricht* dar, in dem die Kinder aktive Gestalter des eigenen Lernprozesses sind und ihnen zahlreiche Materialien zur Verfügung stehen (vgl. Vock et al. 2017, 60). Für den derzeitigen Unterricht ergibt sich die Problematik, dass Lehrkräfte nicht über die benötigten Materialien und geeigneten Diagnosetools verfügen, um für jedes einzelne Kind den nachfolgenden Schritt optimal vorbereiten können (ebd., 68).

Ein anderes Konzept wird als «individualisierter Unterricht» bezeichnet. Er berücksichtigt verschiedene Methoden und soll grössere Spielräume für individuelle Förderung im Sinne von mehr Zuwendung zu einzelnen Schüler:innen bieten (vgl. Idel 2021, 27). Zudem soll durch ein gutes Klima die Möglichkeit geschaffen werden, dass auch Kinder, die als «anders» wahrgenommen werden oder von den sozialen Normen abweichen, Akzeptanz, Sicherheit und Wertschätzung erfahren (vgl. Vock et al. 2017, 64).

Der Begriff «Inklusionspädagogik» wird seit den 2000er Jahren im erziehungswissenschaftlichen Bereich in Bezug auf vorhandene Differenzen der Schüler:innen stärker thematisiert (vgl. Tervooren und Pfaff 2018, 32). So werden die Ungleichheiten derart kategorisiert, dass Behinderung (als Merkmal von Individuen, das vorrangig die Verfasstheit betrifft) beispielsweise im Hinblick auf die Zuweisung von Bildungschancen stärker fungiert, während Differenzen, wie etwa soziales Herkunftsmilieu, ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit usw., als versteckte Merkmale in einem hochselektiven Schulsystem definiert werden (ebd.).

Existierende qualitative und quantitative Studien, die sich mit der Heterogenität aus der Sicht der Lernenden befassen, beleuchten meistens die Situation von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Bedarf oder soziokultureller Heterogenität (vgl. Syring und Bohl 2021, 115). Syring und Bohl (ebd.) geben in ihren Beitrag einen Überblick über die derzeit verfügbaren Forschungsergebnisse zu Heterogenität aus der Sicht der Lernenden und konzentrieren sich dabei auf folgenden Fragen:

1. welche Einstellungen (Mit-)Schüler:innen mit Blick auf Heterogenität haben;
2. welche Erkenntnisse empirisch-quantitative Befragungen liefern;
3. welchen Beitrag Schüler:innen aus empirisch-qualitativer Sicht selbst zur strukturellen Reproduktion von Ungleichheit beitragen.

Eingeschränkt wurde diese Recherche auf Studien zur Leistungsheterogenität, die insbesondere Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie soziokultureller Heterogenität untersuchen (vgl. Syring und Bohl 2021, 115). Die explizite Situation Hochbegabter wird hierbei nicht berücksichtigt, jedoch wird der Vergleich zwischen normal- und hochbegabte Schüler:innen thematisiert (ebd., 117ff). Darauf basierend sprechen die Autoren (ebd., 121) Implikationen für eine heterogenitätsfreundliche Gestaltung von Unterricht aus. Dabei handelt es sich um folgende Aspekte:

- Inklusion auf formaler Ebene schliesst nicht die Exklusion der Erfahrungsräume des Peers aus;
- Positive Einstellungen gegenüber anderen können im Rahmen eines spezifischen Settings gefördert werden;
- Gutes Klassenklima fördert die Integration einzelner Schüler:innen;
- Anregung der Reflexion von Vergleichen und Differenzen innerhalb der Klassengemeinschaft bzw. in den Peer-Groups;
- Die Kinder nehmen Einstellungen der Lehrperson wahr und orientieren sich an diesen, sodass eine regelmässige persönliche Reflexion ebenfalls eine Rolle im Integrationsprozess spielen kann. (vgl. Syring und Bohl 2021, 121)

Um die Heterogenität im Klassenzimmer zu berücksichtigen, sollen nach Syring und Bohl (2021, 121) die subjektiven Empfindungen einzelner Schüler:innen durch qualitative Befragungen ermittelt werden.

Inklusion im Unterricht erfordert nicht den Vergleich zwischen einzelnen Personen, sondern eine Berücksichtigung des jeweils individuellen Begabungsprofils (vgl. Esser 2012, 187). Somit ist der Fokus von Leistung nicht auf die Endergebnisse zu legen, sondern auf den Lernprozess. Dadurch werden die individuellen Möglichkeiten und Voraussetzungen eines jeden Schulkindes berücksichtigt (ebd., 188).

2.1.5 Individuelle Förderung hochbegabter Schüler:innen

Der schulische Unterricht hat als Hauptziel, Lernprozesse durch Lehren anzuregen und zu unterstützen. Dabei sollen lernförderliche Erfahrungen ermöglicht werden, sodass das individuell angelegte Entwicklungspotenzial angeregt und ausgebildet wird (vgl. Tulodziecki et al. 2004, 30f). Tulodziecki et al. (ebd., 54ff) beschreiben Lernen als menschliches Handeln, das durch die Aktivierung von Bedürfnissen in bestimmten Situationen angeregt wird und durch entsprechendes Handeln reguliert werden soll. Welche Handlungsmöglichkeiten hierzu gewählt werden, hängt vom individuellen Wissens- und Erfahrungsstand, dem intellektuellen Vermögen und dem sozial-moralischen Entwicklungsstand der Schüler:innen ab (ebd.). Angesichts der Komplexität der Überlegungen nehmen z. B. die intellektuellen Fähigkeiten des Individuums eine entscheidende Rolle ein (ebd.).

Die Intelligenzwerte der Schüler:innen einer regulären Klasse sind in der Regel breit verteilt, sodass neben einer Mehrheit mit einem durchschnittlichen Wert meistens auch Kinder sowohl mit einem unterdurchschnittlichen als auch mit einem überdurchschnittlichen Intelligenzwert vorhanden sind (vgl. Vock und Gronostaj 2017, 37). Allerdings stellen die gleichen Autorinnen (ebd.) fest, dass selbst innerhalb von speziellen Klassen, die das Ziel haben, leistungsstarke und besonders begabte Schüler:innen zu fördern, die Intelligenzwerte breit verteilt sind. Die Teilnehmenden wurden vor Aufnahme (am Ende des vierten Schuljahres) getestet und lieferten Ergebnisse, die zwischen IQ 76 bis IQ 145 lagen, wobei die sehr wenigen Kinder mit auffallend niedrigen Ergebnissen in der Grundschule stets gute bis sehr gute Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik erreicht hatten (ebd.).

Eine intellektuell besonders fordernde Lernumwelt, die einen kognitiv fordernden Unterricht, einen anspruchsvollen Lehrplan, hohe Leistungserwartungen und das Vorhandensein leistungsstarker Schüler berücksichtigt, fördert die Intelligenz, während eine wenig anregende Lernumwelt für die Intelligenz das Gegenteil bewirkt (vgl. Vock et al. 2017, 38). Das heisst zugleich, dass unabhängig von der jeweiligen Schulform nur bei geeigneten Lerngelegenheiten die Kinder ihr zum Teil vererbtes

Potenzial voll entfalten können (ebd.). Eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiches Lernen stellt die Passung zwischen den Erfordernissen der Schüler:innen und der Gestaltung des Unterrichts dar (vgl. Vock und Gronostaj 2014, 21).

Folglich sollte es nicht nur eine individuelle Förderung für bestimmte Zielgruppen geben, sondern eine breite Förderung von Begabungen, die ebenfalls eine passende Hochbegabtenförderung beinhaltet (vgl. Behrensen und Solzbacher 2016, 79). Wenn heterogene Klassengruppen als Abbild der Gesellschaft betrachtet werden, so kann eine gelungene Verortung der jeweiligen Individuen im schulischen Kontext zu einer insgesamt geglückten Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verhelfen (ebd., 91).

Vock et al. (2007, 36) unterscheiden einige Formen der Fähigkeitsgruppierung für Hochbegabte. Folgende werden dabei im Sinne der o.g. äussere Differenzierung beschrieben:

- Spezialschulen, die ausschliesslich von besonders begabten Schüler:innen besucht werden;
- Fachübergreifende Sonderförderzweige, in denen besonders begabten Schüler:innen in allen oder den meisten Fächern unterrichtet werden;
- Fachbezogene Sonderförderzweige, in denen besonders begabte Schüler:innen nur in einem bestimmten Fachgebiet unterrichtet werden;
- Spezielle fachbezogene Kurse, die von besonders begabten Schüler:innen besucht werden.

Einzelmassnahmen, die speziell auf die Bedürfnisse Hochbegabter zugeschnitten sind, ersetzen jedoch nicht einen qualitativ hochwertigen Unterricht, der grundlegende fach- und erziehungswissenschaftliche Voraussetzungen erfüllt und sämtlichen Leistungsfortschritten eine entsprechende Wertschätzung zukommen lässt (vgl. Drewelow 1992, 173). Vielmehr sollte es das Ziel sein, eine Lernsituation zu schaffen, in der eine individuelle Kompetenzentwicklung, eine Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess sowie ein Raum für die Reflexion der Lernfortschritte ermöglicht wird (vgl. Behrensen und Solzbacher 2016, 78). In diesem Kontext hinterfragen Möhringer und Gebhard (2014, 32) den möglichen Widerspruch zwischen Fähigkeitsgruppierung und Integration, und zwar vor allem aufgrund der Gefahr einer Separierung aufgrund «psychosozialer Beeinträchtigung durch Stigmatisierung und Isolation».

Beispielsweise konnten Guill et al. (2017) nachweisen, dass Schüler:innen, die akademisch ausgerichtete Schulen besuchten, nach vier Jahren höhere Intelligenzwert erreicht hatten als die Vergleichsgruppe aus nicht akademischen Zweigen oder Gesamtschulen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen deutlich, dass eine kognitiv anregende Lernumgebung eine wesentliche Rolle für die kognitive Entwicklung der Kinder spielt (ebd., 43). Argumente für eine separierte Beschulung von leistungsstarken

und hochbegabten Schüler:innen sind das angepasste Unterrichtstempo und das inhaltliche Niveau (vgl. Vock und Gronostaj 2014, 21). Auf diese Weise sollen die negativen Folgen dauerhafter Unterforderung vermieden werden (ebd.).

Im Sinne der inneren Differenzierung (oder Binnendifferenzierung) unterscheiden Vock et al. (2007) folgende Formen der Fähigkeitsgruppierung für Hochbegabte:

- Förderung innerhalb des Klassenverbands: Dabei wird differenziert zwischen verschiedenen Fähigkeitsgruppen der Schüler:innen, die entsprechend angepasstes Arbeitsmaterial erhalten.
- Hochbegabte Schüler:innen eines Jahrgangs werden, um eine Gruppe zu bilden, in einer Klasse zusammengefasst (sogenanntes *cluster grouping*).

Weitere Möglichkeiten der Differenzierung im Unterricht, geordnet nach dem Ausmass der Separation, bietet z. B. Urban (1996, 8; Abb. 2.3).

Klassische Vorgehensweisen, die zur Förderung hochbegabter Schüler:innen im Rahmen eines bestehenden Schulsystems verwendet werden, sind die *Anreicherung* (auch *Enrichment* genannt) und die *Beschleunigung* (auch als *Akzeleration* bekannt) (vgl. Behrensen und Solzbacher 2016, 74).

Enrichment

Beim *Enrichment* handelt es sich um ein Themenangebot im Rahmen eines Förderprogramms, bei dem auf die individuellen Fähigkeitsbereiche der hochbegabten Person besonders eingegangen wird (vgl. Heller 1992, 33). Kempter (2022, 149) erörtert in ihrem Beitrag den Begriff des *Enrichments* im Hinblick auf die Begabungs- und Begabtenförderung. Dabei benennt sie neben den geläufigen Synonymwörtern – wie etwa «enhancement» (Verbesserung), «embellishment» (Ausschmückung), «decoration» (Verschönerung), «advancement» (Förderung, Vorwärtskommen) – ebenfalls den Begriff «extension» (Erweiterung). Vor diesem Hintergrund wird darauf gezielt, sowohl Aufgaben herausfordernder zu gestalten als auch Möglichkeiten für die Begabten zu schaffen, Fähigkeiten über die vorhandenen Basiskompetenzen hinaus zu entwickeln (ebd.). Diese Förderungseigenschaften sind indes nicht vorhanden, wenn den begabten Schüler:innen während des Unterrichts lediglich eine höhere Quantität bereits bekannter Aufgaben angeboten wird (ebd.). Es sollte daher zwischen *vertikalem* (vertiefte Bearbeitung herkömmlicher Inhalte) und *horizontalem* (Vermittlung zusätzlicher Inhalte) *Enrichment* unterschieden werden, sodass die Schüler:innen ihr Wissen sowohl in die Breite als auch in die Tiefe erweitern können (vgl. Fischer und Rott 2015, 82f).

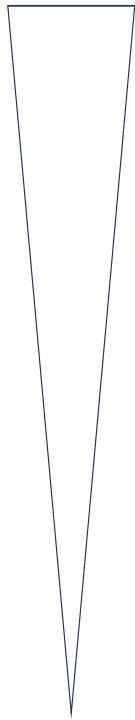
Massnahmen		Ausmass an Separation
1	Private individuelle Erziehung	Maximal
2	Spezial(internats)schulen	
3	Spezialklassen an Regelschulen	
4	Teilspezialklassen an Regelschulen	
5	„Express“-Klassen mit akzeleriertem Curriculum	
6	„Pull-out“-Programme, einmal oder mehrmals die Woche	
7	Teilzeit-Spezialklassen (eine bis mehrere Stunden/Tage pro Woche)	
8	Reguläre Klasse mit zusätzlichem „Ressource-Room“-Programm	
9	Äussere Differenzierung nach Niveaugruppen in einem oder mehreren Fächern	
10	Reguläre Klasse mit zusätzlichen Kursen oder Arbeitsgemeinschaften	
11	Reguläre Klasse mit zusätzlicher Lehrkraft zur zeitweisen Individualisierung	
12	Fach- oder zeitweise Teilnahme am Unterricht in höheren Klassen	
13	Reguläre Klasse mit (teilweise) binnendifferenziertem (Gruppen-)Unterricht	
14	Reguläre Klasse, nur bei (Begabungs-)Problemen spezielle Massnahmen	
15	Reguläre Klasse ohne spezifische Binnendifferenzierung mit zusätzlicher ausserschulischer individueller MentorInnenbetreuung	
16	Reguläre Klasse, zusätzliche ausserschulische Aktivitäten wie Nachmittags- und Wochenendkurse, Sommerschulen oder -camps, Exkursionen, Korrespondenzzirkel, Wettbewerbe	Minimal

Abb. 2.3: Formen schulischer Differenzierung, geordnet nach dem Ausmass ihrer Separation (nach Urban 1996, 8).

Heinbockel gibt folgende Beispiele für Enrichment, die nach aktuellem Stand jedoch lediglich einen Teil des Möglichkeitenspektrums abbilden:

- «von einer Lehrerin ein zusätzliches Buch oder Informationen zu einem Thema bekommen, weil sie sehr daran interessiert sind;
- ein zusätzliches Referat machen;
- teilweise in Fächern, in denen sie sehr leistungsstark sind, den Unterricht verlassen und an einem eigenen Projekt arbeiten;

- sich auf einen Wettbewerb vorbereiten;
- am Unterricht einer höheren Klasse teilnehmen (ohne in dem Fach einen früheren Abschluss zu erreichen);
- zwei Fremdsprachen gleichzeitig zu lernen, d.h. in beiden Sprachen in der Hälfte der Stunden am Unterricht teilnehmen.» (Heinbockel 2009, 5f)

Hinsichtlich der Einstellung von Kindern gegenüber Enrichment stellt Heinbockel (ebd.) fest, dass diese Massnahme nicht immer als positiv empfunden wird und auch als eine Bestrafung aufgefasst bzw. mit einer vermutlichen Ausgrenzung verbunden werden kann.

Akzeleration

Unter *Akzeleration* ist das beschleunigte Durchlaufen der Schulzeit in Form einer frühzeitigen Einschulung oder dem Überspringen von Klassen zu verstehen (vgl. Heinbockel 2011, 79; Fischer und Rott 2015, 82). Auf diese Weise wird es dem jeweiligen Schulkind ermöglicht, ein angemessenes Mass an Herausforderungen zu erhalten und zugleich die notwendige Zeit für die Absolvierung des allgemein vorgesehenen Curriculums zu verkürzen (vgl. Vock et al. 2007, 51). Diese Methode eignet sich für die gesamte Schulzeit und wird im deutschen Schulsystem meist in den Formen von frühzeitiger Einschulung, Überspringen von Klassen oder Akzeleration ganzer Klassen eingesetzt (ebd., 52). Weiterhin sind die Varianten der *fachspezifischen Akzeleration* und des *vorzeitigen Besuchs von Universitätsveranstaltungen* bekannt, wobei hier die Schülerin oder der Schüler formal in der ursprünglichen Klasse verbleibt und nur teilweise das andere Angebot wahrnimmt (ebd.). Vorrangig wird diese Methode zur Förderung sehr leistungsstarker Schüler:innen verwendet, die in ihrer regulären Jahrgangsstufe dauerhaft unterfordert sind (vgl. Vock et al. 2013, 1). Dabei werden die Kinder sowohl hinsichtlich ihrer kognitiven als auch ihrer emotionalen und sozialen Leistungen vor hohe Anforderungen gestellt (ebd., 2).

Die Akzeleration wird in der Literatur kontrovers diskutiert, wobei die Meinungen für oder gegen sie auf den jeweiligen Erfahrungswerten basieren. Teilweise wird argumentiert, dass hierdurch die Möglichkeit besteht, einen hohen Lernzuwachs zu erzielen und Langeweile vorzubeugen (vgl. Hattie 2009, 100; Fischer und Rott 2015, 82). Demgegenüber wird vermutet, dass das Überspringen von Klassen oder die frühe Einschulung mit Blick auf die soziale und zwischenmenschliche Entwicklung der Kinder nicht angebracht ist (vgl. Hattie 2009, 100). Weitere Gegenargumente beinhalten die Auffassung, eine Akzeleration würde zu fehlenden Vorbildern für leistungsschwächere Schüler:innen führen, eine teilweise Überforderung der Lehrkräfte bewirken und eine mögliche Elitebildung fördern, die durch die Einrichtung von gesonderten Schulen oder Klassen entstehen könnte (vgl. Fischer und Rott 2015, 82).

Vock et al. (2013) berichten in Ihrer Studie über Schüler:innen in Deutschland (Gesamtmenge N=4,103), die bereits eine Klasse übersprungen (n=33; 0,8%). 25% dieser Kinder sprangen in der Grundschule. Am häufigsten wurden die erste und die zweite Klasse übersprungen (ebd., 9). Ein Grossteil der Springer (34%) musste jedoch später in der Mittelstufe eine Klasse wiederholen. Zudem besuchten 39% kein Gymnasium (ebd., 2). Die Schulnoten dieser Kinder fielen zwar durchschnittlich aus, jedoch war deren mathematische Kompetenz überdurchschnittlich ausgeprägt (ebd.). Weiterhin wurde festgestellt, dass die Intelligenz bei den erfolgreichen Springern überdurchschnittlich war, während bei den «erfolglosen» mittel- und unterdurchschnittliche Werte festgestellt wurden (vgl. Vock et al. 2013, 2). Der Bildungshintergrund der Eltern war wie folgt: Über eine Fachhochschul- oder Hochschulreife verfügten 61% Väter und 47% Mütter der gesprungenen Schüler:innen und 29% der Väter bzw. 15% der Mütter der nicht gesprungenen Schüler:innen (ebd., 6). Über einen Hochschulabschluss besaßen 23% Väter und 9% Mütter der gesprungenen Schüler:innen und 14% Väter bzw. 10% Mütter der nicht gesprungenen Schüler:innen (vgl. Vock et al. 2013, 6). Eine Promotion hatten 10% der Väter und 16% der Mütter der gesprungenen Schüler:innen und 3% der Väter bzw. 1% der Mütter der nicht gesprungenen Schüler:innen (ebd., 6f).

Über die Erfahrungen mit dem Überspringen von Jahrgangsstufen im Zeitraum zwischen 1980 – 2003 berichtet Heinbockel (2016, 245). Demnach erweckten die Erkenntnisse aus den 1980er Jahren zunächst ein verstärktes Bewusstsein für die Unterforderung und die damit einhergehenden erheblichen emotionalen und sozialen Probleme hochbegabter Schüler:innen (ebd.). Die am häufigsten erfolgte Intervention innerhalb dieses Zeitraums war das Überspringen von Klassen, während eine gezielte Förderung inner- oder ausserhalb des Unterrichts nur vereinzelt angeboten wurde (ebd.). Die durchgeführte Untersuchung berücksichtigte insgesamt 115 Interviewfragebogen von Personen, die zwischen 1926 und 2003 eine oder mehrere Klassen übersprungen hatten (ebd., 248). Schulische Unterforderung und Langeweile sind zwar Beweggründe, die einen entsprechenden Handlungsbedarf aufzeigen, wurden aus Sicht der betroffenen Eltern jedoch nicht als Argument für ein Überspringen genannt (ebd.). In diesem Zusammenhang wurde zudem von Unterrichtsstörungen in der Grundschule sowie von durch die Unterrichtssituation verursachten Verhaltensstörungen – wie Krankheiten (auch eingebildeten), Rückzug, Depressionen, Aggression und Verweigerung von Leistung sowie Schulbesuch – berichtet (ebd., 254).

In seiner Metanalyse vergleicht Hattie (2009, 100) die Ergebnisse von zwei Metanalysen und 37 Studien im Hinblick auf den Lernzuwachs von Schüler:innen, die mittels Akzeleration gefördert wurden. Der festgestellte Wert der erwünschten Effekte ($d=0.88$) erweist sich als hoch (ebd.).

Auch die Kombination von Enrichment und Akzeleration ist möglich und wird oft eingesetzt (vgl. Vock et al. 2007, 36). Ein zuverlässiger Vergleich oder eine aussagekräftige statistische Abbildung des jeweiligen Einsatzes sowie der Anzahl der beiden genannten Arten von Förderung hochbegabter Schüler:innen ist hauptsächlich aufgrund nicht organisierter oder anders definierter Formen von Enrichment im schulischen Alltag nicht möglich (vgl. Heinbockel 2009, 4).

2.1.6 Der Begriff «Hochbegabung» in der vorliegenden Arbeit

Um den – für die vorliegende Arbeit und für die Abgrenzung der zu untersuchenden Zielgruppe – essenziellen Begriff *Hochbegabung* zu spezifizieren, werden nachfolgend einige Formulierungen vorgenommen:

Personen, die einen Intelligenzquotienten mit einem Wert von über 130 erreicht haben, können als hochbegabt oder auch hochintelligent bezeichnet werden (vgl. Rost 2008, 44).

Personen, die in einzelnen Bereichen Leistungsstärke aufweisen, werden als begabt aufgefasst, jedoch nicht in die zu untersuchende Zielgruppe eingeschlossen. Stattdessen wird die Auffassung vertreten, dass alle Menschen über individuelle Begabungen und Fähigkeiten verfügen, die das Potenzial bieten, weiterentwickelt werden zu können (vgl. Solzbacher et al. 2012, 20).

Hochleistungen im nicht kognitiven Bereichen (z. B. Sport oder Musik) werden mit anderen Begrifflichkeiten bezeichnet (vgl. Rost 2008, 44), die im Rahmen der nachstehenden Untersuchung nicht thematisiert werden.

Anknüpfend an das Münchener Hochbegabungsmodell (s. Kap. 2.1.2) setzt das vorliegende Forschungsvorhaben hier an: Die vorhandene oder bereits festgestellte Hochintelligenz hat das Potenzial zur Hochleistung. Bei der Umsetzung der individuellen intellektuellen Disposition in Hochleistung spielen weitere Faktoren eine wesentliche Rolle. Im Hinblick auf die Entwicklungs- und Lebensbedingungen gerät die Relevanz der Grundschulzeit (neben der familiären Betreuung) in den Vordergrund (vgl. Künne et al. 2012, 29). Die Teilhabe an adäquat regulierten Interaktionsprozessen (die auch im Rahmen des Schulunterrichtes stattfinden) ermöglicht die Erprobung, Festigung und Erweiterung von Selbstkompetenzen; die Begabungs- und Lernentwicklung der Kinder kann daher als Teil der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden (ebd.).

Bildungsinstitutionen übernehmen neben der Vermittlung von Basiskompetenzen auch eine Sozialisationsaufgabe zum mündigen Bürger sowie eine Lenkungs-funktion, die darin besteht, Zugangschancen zu weiterer Bildung und Ausbildung zu ermöglichen (vgl. Klös und Plünnecke 2007, 56). Eine frühe Beurteilung der Kindesentwicklung und eine individuelle Förderung können als Wege für rechtzeitig und angemessene Massnahmen dienen, um vornehmlich vorhandene Defizite festzustellen und möglichst auszugleichen (ebd.). In diesem Kontext wird im

deutschsprachigen Raum allerdings auch eine Förderung besonders begabter Kinder zwar immer stärker thematisiert, weist jedoch in der «gelingenden Praxis noch viele Risse und Brüche» (Schenz 2012, 41) auf. Fragen, die sich auf konkrete «Zielsetzungen» und den «strukturellen Rahmen» aber auch auf notwendige Kompetenzen der Lehrkräfte beziehen, befinden sich jedoch immer noch in der Diskussion (ebd.).

Die didaktische Gestaltung eines Lehr-Lern-Prozesses der individuellen Förderung betrifft zudem nicht nur die Hilfsbereitschaft einer einzelnen Lehrperson, sondern geht gleichfalls mit der Beschaffung entsprechender personeller, finanzieller und materieller Ressourcen einher, die in der Regel zu Beginn des Vorhabens nicht zur Verfügung stehen (vgl. Wagener 2012, 166). Im Allgemeinen fehlen jedoch weiterhin praxisnahe Ansätze, die mit einer rational begründeten Technologie die Lehrpersonen beim fortlaufenden Förderprozess leitend unterstützen (vgl. Klauer 1992, 212). Bei der Gestaltung individualisierter Förderung taucht zudem immer wieder die Frage nach den «externalen Rahmenbedingungen von Schule und den internen Bedingungen eines Individuums» auf (Esser 2012, 187). Aufgrund des insgesamt hohen Aufwandes sehen Behrens und Solzbacher (2016, 103) die Gefahr, dass die Förderung hochbegabter Schüler:innen – im Rahmen der Aufforderung zur Inklusion – als «Luxusproblem» aufgefasst wird.

2.2 Relevante Projekte und Forschungserkenntnisse

Nachfolgend werden ausgewählte Konzepte und Projekte vorgestellt, auf die Förderung hochbegabten Schüler:innen ausgerichtet sind. Die Recherche beschränkte sich regional auf Deutschland. Dabei sollte sich die Förderung auf die individuellen Bedürfnisse hochbegabter Schüler:innen konzentrieren, möglichst den Grundschulbereich umfassen und zeitgemässe Aspekte wie Heterogenität und/oder Einsatz digitaler Medien beinhalten.

2.2.1 Förderung in heterogenen Gruppen

Prediger (2004, 94) befasste sich ebenfalls mit den Möglichkeiten individueller Förderung innerhalb heterogener Gruppen und formulierte einige Leitideen für einen entsprechenden produktiven Umgang in der Praxis. Diese werden aus einer Vielzahl bereits bekannter und umgesetzter Projekte abgeleitet und unter folgenden Oberbegriffen zusammengefasst:

- Vielfältige Zugänge und Lernwege ermöglichen;
- Inhaltliche Öffnung;
- Reichhaltige Kontexte;
- Differenzierende und individualisierende Angebote;
- Offene Differenzierung;
- Individualisierung;

- Methodenvielfalt;
- Gezielte Förderung bedarf guter Diagnostik;
- Lernenden mehr Eigenverantwortung geben;
- Gezielte Herstellung von Heterogenität durch Integration (ebd., 94f).

Prediger berichtet über den bereits erfolgten Einsatz dieser Leitideen in einigen Bremer Schulen und weist auf die Möglichkeiten hin, auf Basis der Endberichte derartige Ideen auch an anderen Schulen umzusetzen (vgl. Prediger 2004, 96).

Ein Beispiel für die Umsetzung von Begabungsförderung in heterogenen Gruppen liefert der Bericht von Boldt (2015) über die gemeinsame Ganztagschule Wolfsburg, die Grundschule und Gesamtschule miteinander vereint. Mit dem Verständnis, eine «Schule für alle» zu sein, wird der Besuch von Kindern mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen und lernbezogenen Hintergründen ermöglicht und eine entsprechende Förderung angestrebt (vgl. Boldt 2015, 139). Dabei stellt Boldt (2015, 147) fest, dass mithilfe selbstständiger Arbeit der Schüler:innen in heterogenen Gruppen auch die Anforderungen an eine entsprechende Aufgabenkultur sowie die pädagogische Haltung der Lehrpersonen steigt. Diese Aspekte werden im beschriebenen Kontext als Schlüssel zu einer kooperativen Kultur und der Etablierung individuellen Lernens gesehen (ebd.).

In den letzten Jahren wurde das Forder-Förder-Projekt zur Begabtenförderung im «Drehtürenmodell» und zur individuellen Förderung im Regelunterricht an verschiedenen Schulen im deutschsprachigen Raum erprobt und etabliert (vgl. Kaiser-Haas und Konrad 2015, 267). Dieses Fördermodell verfolgt das Ziel, Begabungen herauszufordern, Interessen zu entdecken und zu entfalten sowie Strategien des selbstgesteuerten Lernens zu fördern (vgl. Fischer et al. 2007, 74). Der didaktische Aufbau des Modells berücksichtigt individuelle Arbeitsmodi und ermöglicht so nicht nur eine motivierte Mitarbeit der Hoch- und Normalbegabten, sondern auch von Minderleistern, Anstrengungsvermeidern, Kindern mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, besonderem Förderbedarf sowie geistiger Beeinträchtigung (vgl. Kaiser-Haas und Konrad 2015, 267). Die im Konzept entwickelten Strategien des selbstgesteuerten Lernens sind zwar primär auf das Schulfach Deutsch ausgerichtet, können jedoch inhaltlich auch in allen anderen Schulfächern verankert werden (ebd., 268, Fischer et al. 2007, 74). In seinem integrativen Begabungsmodell berücksichtigt Fischer (2008, 31) die in anderen Konzepten der Begabung bereits enthaltenen kognitiven und nicht kognitiven Faktoren, die einen Einfluss auf den Lernprozess ausüben können. Dadurch kann er differierende Strategien erarbeiten. Auswertungen von Lernstrategiekursen nach diesem Modell belegen signifikante Verbesserungen bei Schüler:innen, insbesondere bei Teilnehmenden mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (hinsichtlich Rechtschreibung) und allgemeinen Lernschwierigkeiten (ebd., 34).

Gleichfalls konnte eine Verbesserung der Schulnoten in den Fächern Deutsch und Fremdsprachen sowie der allgemeinen Lernkompetenzen (Selbstvertrauen und Selbstständigkeit) verzeichnet werden (ebd.).

Im Jahr 2017 wurde bundesweit eine auf zehn Jahre angelegte «Initiative zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler» (LemaS) mit dem Hauptziel ins Leben gerufen, die Stärken junger Menschen frühzeitig zu erkennen (vgl. Weigand et al. 2021, 9). «Talent, Kreativität, Motivation, Leistungsbereitschaft und Durchhaltevermögen» sollen dabei unterstützt und zugleich eine neue Kultur an Schulen etabliert werden, die Leistung fördert (ebd.). Insgesamt 300 Schulen wurden – unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren wie etwa der regionalen Ausgewogenheit sowie einer Beteiligung regionaler Schularten – für eine aktive Teilnahme ausgewählt, davon 41 % Grundschulen (vgl. Hubig 2021, 12). Die Begriffe *Begabung* und *Leistung* wurden im Rahmen des Projektes als soziale Konstrukte mit unterschiedlichen möglichen Bedeutungen aufgefasst (vgl. Weigand et al. 2021, 18). Leistung wird entsprechend auf die Schule bezogen, jedoch unter Berücksichtigung individueller Persönlichkeitsentwicklung, Lebenskontext sowie gesellschaftliche Verantwortung (ebd.). Vor dem Hintergrund der Annahme, dass sie in allen Bereichen erbracht werden und nützlich sind, bezieht sich der Leistungsbegriff auf verschiedene inhaltliche Bereiche, die sowohl unterschiedliche Schulfächer als auch den sozial-emotionalen, den ethisch-philosophischen und den kreativen Bereich umfassen (vgl. Weigand et al. 2021, 19). Erste Ergebnisse aus den insgesamt 21 Teilstudien wurden im Jahr 2021 veröffentlicht und werden an dieser Stelle mit dem Fokus auf die Grundschulen vorgestellt.

Käpnick und Benölken (2021, 94) entwickelten mittels adaptiver Konzepte ein Instrumentarium für eine prozessbezogene Diagnostik der Zielgruppe sowie für Lernarrangements. Hierdurch soll das selbstbestimmte und forschende Lernen unter Berücksichtigung von Genderspezifika sowie den Einsatz digitaler Medien unterstützt werden (ebd.).

Vohrmann et al. (2021, 76) befassen sich in ihrem Bericht zum Projektverbund «Adaptive Formate des diagnosebasierten individualisierten Forderns und Förderns (diFF)» damit, Schüler:innen die Bearbeitung eines an ihren persönlichen Potenzialen, persönlichen Interessen und Strategien orientierten Lernprojektes zu ermöglichen. Ausser dem Einsatz einer adäquaten Diagnostik untersuchen Vohrmann et al. (ebd.), wie aus dem etablierten «Förder-Forder-Projekt» (vgl. Fischer 2008) bekannte Strategien des selbstregulierten, forschenden Lernens auch im regulären Unterricht eingesetzt werden können. Hierbei wird der Fokus ebenfalls auf die Förderung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf sowie verborgenem Leistungspotenzial gelegt (ebd.).

Käpnick et al. (2021, 66) richten im Rahmen des «LemaS»-Projektes ihre besondere Aufmerksamkeit auf die schulischen Übergänge, wobei sie auf die häufige Annahme von Lehrpersonen eingehen, dass leistungsstarke Kinder die damit verbundenen Herausforderungen problemlos meistern würden. Diese Auffassung erweist sich für den Mathematikunterricht jedoch als Irrtum, da bereits aus der Vergangenheit bekannte Defizite in der Schulpraxis nach wie vor bestehen (ebd.). So wird unter anderem das jeweilige mathematische Vorwissen durch erzwungenes Üben deutlich einfacherer Inhalte unterdrückt, wodurch – so Käpnick et al. (2021, 66f) – ein immer grösser werdender Frust entsteht, der sich bei Jungen häufig in Störung des schulischen Unterrichts äussert, während er bei Mädchen hingegen vielfach in einer Anpassung an das «Durchschnittsniveau» mündet. Dies führt schlussendlich nicht nur zu einer Hinderung der weiteren Entwicklung von Begabungen, sondern kann auch häufig soziale Probleme, Schulunlust oder generelles Leistungsversagen zur Folge haben (vgl. Käpnick und Benölken 2020, 256). Ergänzend ist zu erwähnen, dass nicht zuletzt im Sinne der aktuellen Debatte um das gemeinsame Lernen im regulären Unterricht unabhängig vom Leistungsniveau, auf die bestehende Notwendigkeit einer verstärkten Förderung hochbegabter Kinder hinzuweisen ist (ebd.). Für die Entdeckung mathematischer Begabungen können beispielhaft das von Meyer (2015) entwickelte «Merkmalssystem mathematisch begabter Vorschulkinder» sowie das von Käpnick und Benölken (2020, 262) konzipierte «Modell zur Entwicklung mathematischer Begabungen im dritten und vierten Schuljahr» genannt werden. Als prägend wird die Betrachtung von Zahlen- und Rechenkompetenzen im Vorschulalter angesehen, während diese im späteren Grundschulalter als «unverzichtbare Grundkompetenzen für alle Kinder» betrachtet werden (ebd., 267). In diesem Zusammenhang wird auch das Fehlen eines derartigen Modells für die Spezifizierung mathematischer Begabungen im ersten und zweiten Schuljahr erkannt, welches möglicherweise mit spezifischen Einflussfaktoren – bedingt durch den Wechsel vom Kindergarten in die Schule – begründet werden kann (ebd.). Die daraus resultierenden Folgen münden häufig in asymmetrischen Entwicklungen der mathematisch begabten Kinder und können eventual auch im späteren schulischen Übergang verhindern, dass sich Begabungspotenziale entfalten (ebd.). Käpnick et al. (2021, 74) setzen sich daher im Rahmen des «LemaS»-Projektes gemeinsam mit den beteiligten Lehrpersonen mit der Erarbeitung, Erprobung, Dokumentation und Evaluation adaptiver Konzepte auseinander, die anschliessend als Hilfen an der Schnittstelle des schulischen Übergangs dienen können.

2.2.2 Inner- und ausserschulische Förderung

Auch im Teilprojekt «Enrichment für leistungsstarke und potenziell besonders leistungsfähige Grundschul Kinder inner- und ausserhalb des Regelunterrichts» (Golle et al. 2021, 85) steht die für die vorliegende Arbeit relevante Zielgruppe im Mittelpunkt.

Hier werden Materialien erarbeitet, die auch im Unterricht zum Einsatz kommen können, um Schüler:innen, die als leistungsstark und potenziell besonders leistungsfähig eingeschätzt werden, zu fördern (ebd.). Die mit den beteiligten Schulen gemeinsam entwickelten Unterlagen sollen eine adäquate Förderung ermöglichen, indem die einzelnen Aufgaben den Fähigkeiten und persönlichen Voraussetzungen der Kinder angepasst werden (ebd.).

Das von Köster und Mehrrens (2021, 104) vorgestellte Teilprojekt «DiaMINT – Sachunterricht» richtet sich ebenfalls an Grundschulen und zielt auf die Erschließung und Förderung naturwissenschaftlicher Potenziale bei Kindern ab. Darin werden praxistaugliche Instrumente und Lernumgebungen erprobt, evaluiert und weiterentwickelt (ebd.). So wird beispielsweise im Rahmen der Studie ein «Modell naturwissenschaftlicher (Leistungs-)Potenziale in Kita- und Grundschule» entwickelt, dessen Diagnoseinstrumente sich jedoch zum Zeitpunkt der Erfassung des aktuellen Forschungsstandes in der vorliegenden Arbeit noch in der Erprobung befinden, sodass belastbare Aussagen hierzu nicht vorhanden sind (vgl. Köster et al. 2022, 242).

Souvignier et al. (2021, 150) konzentrieren sich auf eine «Diagnosebasierte differenzierte Leseförderung in der Grundschule». Dazu konzipieren sie drei Materialbausteine, die Diagnostik, Feedback und Förderung umfassen. Neben den geplanten Arbeitsmaterialien möchten Souvignier et al. (ebd.) die Entwicklung eines umfassenden Bewusstseins für die Rahmenbedingungen fördern, die eine Erreichung des Projektzieles – einschliesslich einer breiten Implementierung – erst ermöglicht.

Ein weiteres Teilprojekt fokussiert sich auf die «Förderung des literarischen Schreibens im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe I» (Laudenberg und Neuweiler 2021). Es soll leistungsstarke sowie potenziell besonders leistungsfähige Schüler:innen unterstützen, ihre sprach- und literarästhetischen Fähigkeiten zu entfalten (vgl. Laudenberg und Neuweiler 2021, 158). Einen ähnlichen Schwerpunkt greifen Mayer und Mempel (2021, 167) mit dem Ziel, das «sprachlich-ästhetischen Gespräch im Regelunterricht» zu fördern.

Bei der späteren Veröffentlichung des Projektverbunds im Jahr 2022 wurden Ergebnisse vorgestellt, die sich unter anderem auf die Lernumgebung der Begabungsentwicklungen der Schüler:innen auf folgenden Handlungsebenen beziehen (vgl. Weigand 2022, 28f):

- die Makroebene der Bundespolitik und Bildungsadministration, welche die Rahmenbedingungen für die gesamte mittelbare Lernumgebung schafft;
- die Mesoebene der Bildungsinstitutionen, in der wesentliche Unterstützungsstrukturen für die Weiterentwicklung von Begabungen geschaffen werden;
- die Mikroebene, welche den unmittelbaren Handlungskontext beispielsweise durch Eltern, Erziehungs- und/oder Lehrpersonen darstellt.

Bei der Förderung der Begabungsentwicklung nimmt der schulische Unterricht einen zentralen Platz als Handlungsraum ein, dessen Gestaltung indirekt Entscheidungen auf institutioneller oder System-Ebene unterliegt (vgl. Weigand et al. 2022, 30). Im Rahmen des umfassenden Projektes «LemaS» werden diverse Ansätze, Modelle und Formate der Differenzierung und Förderung im Unterricht berücksichtigt und entsprechend adaptiert. Einen wichtigen Baustein stellen zudem die «Beratung und Begleitung zu adäquaten Lern- und Bildungsangeboten entlang der individuellen Bildungsbiografie eines Kindes oder Jugendlichen» dar, die beispielsweise in Form von Coaching oder Mentoring erfolgen können (ebd., 31). Eine individuelle Förderung im Unterricht kann jedoch erst nach vorangegangener Diagnose erfolgen, da zunächst die individuellen Lernbedürfnisse und -voraussetzungen identifiziert werden müssen, um so eine optimale Gestaltung der Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Fischer et al. 2022, 136). Die vorgestellten Studien des Gesamtprojektes «LemaS» bieten zwar zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine umfassenden Ergebnisse zur Thematik der vorliegenden Arbeit, machen jedoch den offensichtlichen Handlungsbedarf im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung deutlich.

2.2.3 Rolle der Lehrperson

In der einschlägigen Literatur werden oft typische Verhaltensmerkmale formuliert, die für Lehrpersonen und Eltern als Hilfestellung bei der Identifikation von Hochbegabung dienen sollen. Webb et al. (2017, 41ff) haben auf Basis einer umfassenden Recherche der Literatur der letzten Jahrzehnte folgende derartige Merkmale zusammengetragen:

- «Zeigen bereits im Säuglingsalter eine ungewöhnliche Wachheit.
- Rasche Auffassungsgabe/schnelle Lerner; können Gedanken rasch miteinander verknüpfen.
- Können sich viele Informationen merken; haben ein ausgesprochen gutes Gedächtnis.
- Für ihr Alter verfügen sie über einen außerordentlich großen Wortschatz und können ungewöhnlich komplexe Sätze bilden.
- Können Feinheiten von Sprache, Metaphern und abstrakten Begriffen besser erfassen als andere Kinder ihres Alters.
- Lösen gerne Aufgaben mit Zahlen oder beschäftigen sich mit Puzzles.
- Verfügen bereits im Vorschulalter über Lese- und Schreibfähigkeiten, die sie sich weitgehend selbst beigebracht haben.
- Ungewöhnliche emotionale Tiefe; intensive Gefühle und Reaktionen; hochsensibel.
- Ihr Denken ist abstrakt, komplex, logisch und einsichtig.
- Zeigen schon früh Idealismus und Gerechtigkeitssinn.

- Setzen sich mit sozialen und politischen Fragen und Ungerechtigkeiten auseinander.
- Längere Aufmerksamkeitsspanne, Ausdauer und intensive Konzentration.
- Sind oft in die eigenen Gedanken versunken. Neigen zu Tagträumen.
- Sind ungeduldig, wenn sie selbst oder andere etwas nicht hinbekommen oder langsam sind.
- Lernen Grundfertigkeiten schneller und brauchen dazu weniger Übung.
- Stellen bohrende Fragen; sind sehr wissbegierig; wollen den Dingen auf den Grund gehen.
- Breites Interessenspektrum; manchmal ist ihr Interesse jedoch in einem bestimmten Bereich ganz besonders ausgeprägt.
- Hoch entwickelte Neugierde und unerschöpfliches Fragenreservoir.
- Interesse am Experimentieren und daran, Dinge anders zu tun.
- Neigen dazu, Ideen oder Dinge in einer Weise miteinander zu verknüpfen, die ungewöhnlich ist oder nicht auf der Hand liegt (divergentes Denken).
- Ausgeprägter und mitunter ungewöhnlicher Sinn für Humor, insbesondere bei Wortspielen.
- Haben das Bedürfnis, Dinge und Personen durch komplexe Spiele oder nach bestimmten Schemata anzuordnen.
- Imaginäre Spielkameraden (im Vorschulalter); lebhafte Vorstellung.» (Webb et al. 2017, 41ff.)

Hattie (2009, 237) präsentiert in ihrem Buch «Visible Learning» Ergebnisse einer umfangreichen Meta-Analyse, die auf zahlreichen Studien basiert. Damit verfolgt sie das Ziel, ein Modell für erfolgreiches Lehren und Lernen im schulischen Kontext zu entwickeln. Als Wegweiser zu Spitzenleistungen in der Bildung benennt die Autorin folgende Aspekte (vgl. ebd., 238f.):

- Die Lehrpersonen sollten den größten Einfluss auf den Lernprozess haben;
- Lehrpersonen müssen richtungsweisend, einflussreich und fürsorglich sein sowie sich aktiv für die Leidenschaft des Lehrens und Lernens einsetzen;
- Lehrpersonen müssen über das Denk- und Wissensvermögen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers informiert sein, um auf der Grundlage dieses Wissens sinnvolle Erfahrungen zu gewinnen. Zudem müssen sie ihre Lerninhalte gut kennen und verstehen, um angemessene Rückmeldungen für den schrittweisen Durchlauf der Lehrplanstufen geben zu können;
- Lehrpersonen müssen Lernziele und Erfolgskriterien ihres Unterrichts kennen und wissen, wie gut diese für alle Schüler:innen zu erreichen sind und wie eventuelle Lücken zwischen Wissen und Verständnis erkannt werden können.

Im Kontext einer individuellen Förderung stellen Schwer und Sauerhering (2015) die Frage nach einer möglichen Verbesserung der Schüler-Lehrer-Beziehung. Dazu befassen sich die Autorinnen (ebd., 83) mit einer entsprechenden sekundären Auswertung bereits bestehender Daten des Forschungsprojektes von Solzbacher et al. (2012). Dabei werden eventuelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Gruppen «beziehungssensible» beziehungsweise «sachorientierte» Lehrpersonen analysiert (Schwer und Sauerhering 2015, 83). Die Ergebnisse zeigen auf, dass für beide Gruppen die Vermittlung von Inhalten und Sachwissen über eine höhere Priorität als die Förderung in Bereichen wie Sozial-, Methoden und Selbstkompetenz verfügt (ebd., 85). Weitere Gemeinsamkeiten wurden bei der Zielsetzung festgestellt. Hier liegt die Unterstützung leistungsschwächerer Schüler:innen in ihrer Entwicklung an erster Stelle (ebd.). Die sogenannten «beziehungssensiblen» Lehrpersonen priorisieren zudem mit einem deutlich höheren Anteil die folgenden Ziele individueller Förderung: «Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, zu diagnostizieren», «sich eine bessere Beratungsgrundlage für die Beratung bezüglich des weiteren Bildungswegs zu verschaffen» sowie «Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die richtige Schulformauswahl» (ebd.). Bei der Methodenwahl setzt diese Gruppe im Vergleich zur anderen deutlich häufiger eigenproduktives Arbeiten, Wochenplanarbeit, fachliche oder fachbezogene individuelle Beratung sowie Förderpläne ein (vgl. Schwer und Sauerhering 2015, 90). Es handelt sich dabei um Methodenanwendungen, die bei ihrem Einsatz eine hohe Investition in die Beziehung zwischen Lehrperson und Schulkind voraussetzen (ebd.). Aufgrund der erzielten Ergebnisse erkennen die Autorinnen einen Bedarf an weiteren Untersuchungen, die die individuelle Passung beim Einsatz von Methoden der individuellen Förderung sowie der jeweiligen besonderen Persönlichkeitsmerkmale, persönlichen Kompetenzen und Einstellungen der Lehrpersonen zum Gegenstand haben (ebd., 91).

Da die Förderung hochbegabter Schüler:innen die elementare Fähigkeit voraussetzt, sie identifizieren zu können, befassen sich Krischler et al. (2021, 203) mit der Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrpersonen im Primarschulbereich. Ziel dabei ist deren Beobachtungsfähigkeiten sowie Aufmerksamkeit weiterzubilden (ebd.). Es wurde im Rahmen des Projektes ein Modell entwickelt, dass als Basis für die Erstellung von spezifische Schulungsmaterialien dienen soll (ebd.). Aufgrund der noch laufenden Projektzeit befinden sich dementsprechend die Materialien in der Entwicklung bzw. Erprobung, so dass weitere Publikationen mit Ergebnissen noch bevorsteht.

3. Theoretische Sensibilisierung

Die nachfolgend beschriebenen sensibilisierenden Konzepte wurden nicht zu Beginn des Vorhabens festgelegt, sondern erst im Verlauf des Forschungsprozesses entwickelt und angepasst. Während der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial – dem *Prinzip des permanenten Vergleichs*¹ folgend – wurden immer wieder neue Entdeckungen geprüft, analysiert und dokumentiert, um danach in der Entwicklung der Grounded Theory einzufließen. Die in diesem Kapitel vorgestellte theoretische Sensibilisierung ist folglich nicht als theoretischer Rahmen zu bezeichnen, sondern als wesentlicher Schritt, der während des Forschungsprozesses zur kritischen Betrachtung und Beleuchtung von Konzepten und Phänomene dient.

Es wurden folgende für die Arbeit relevante Aspekte erkannt:

Normen im schulischen Kontext (Kap. 3.1)

Die Institution Schule – wie zu Beginn der Arbeit geschildert (s. Kap. 1) – hat die allgemeine Aufgabe, allen Kindern die gleiche Unterstützung und Bildung ohne Bevorzugung oder Vernachlässigung einer spezifischen Personengruppe zu ermöglichen. Dies geschieht in einem geregelten und normierten Rahmen, in dem es hierarchische Strukturen und Rollen gibt, die die Schüler:innen mit dem Eintritt in die Grundschule kennenlernen und leben. Hierbei wird auf die im konkreten sozialen Umfeld herrschenden Normen und die subjektiv empfundene «Normalität» eingegangen. Im Zusammenhang mit spezifischen Formen und Konstellationen der Förderung wird zudem auf mögliche Situationen und Handlungen hingewiesen, die Raum für die Hervorhebung individueller Unterschiede schaffen und daraus entstehende Konsequenzen (wie etwa Stigmatisierung oder sozialer Ausschluss) für das Individuum hervorrufen können.

Die schulische Langeweile (Kap. 3.2)

Das Phänomen des Erlebens von Langeweile im Rahmen des schulischen Unterrichts wird umrissen, indem zunächst eine begriffliche Verortung vorgenommen wird. Ebenfalls werden mögliche aktuell erkannte Ursachen und Gefahren beschrieben, wenn dem Gefühl der Langeweile nicht entgegengewirkt wird.

Mediendidaktische Aspekte des regulären Unterrichts (Kap. 3.3)

Medien (insbesondere digitale) werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit als in- zwischen unentbehrlicher Bestandteil des menschlichen Alltages betrachtet. Ihre didaktisch sinnvolle Einbindung in den Unterricht ermöglicht neue Erfahrungen und die Berücksichtigung individueller Voraussetzung durch die Gestaltung differenzierter medienbasierter Förderungsformate.

1 Bereits Glaser und Strauss (2006, 105) beschreiben in ihrem Werk «The discovery of grounded theory» diese Methodologie als «The constant comparative method».

Habitus als System von Grenzen (Kap. 3.4)

Aufgrund des in der Forschung festgestellten individuellen Umgangs mit Medien und einer damit einhergehenden Abbildung sozialer Präferenzen wird hier der theoretische Ansatz des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1990) für gesellschaftlich ausgeübte Macht und deren Mechanismen dargestellt. Termini wie *Habitus*, *Geschmack* und *Kapital* spielen in diesem Kontext eine wesentliche Rolle und werden daher erläutert. Daran anknüpfend werden Medien in ihrer Rolle als «Erfahrungsraum im Sinne sozialer Strukturen» (Biermann 2013, 8) verortet und das Verständnis für den «medialen Habitus» nach Kommer (2006) vorgestellt. Medien werden somit an der Schnittstelle zwischen schulischem und außerschulischem Erfahrungsraum begriffen.

Diese Aspekte ermöglichen eine Annäherung an die im Verlauf der Analyse der Interviews entdeckten Phänomene und dienen der anschließenden Argumentation (s. Kapitel 7).

3.1 Normen im schulischen Kontext

Die Schule – verstanden als pädagogische Organisation – bezeichnet eine auf Dauer angelegte Einrichtung, in der die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung bestimmter Ziele erfolgt (vgl. Blömeke et al. 2007, 29). Diese Ziele basieren zwar auf allgemein verbindlichen staatlichen Vorgaben auf Landes- oder Bundesebene, jedoch besteht für die einzelnen Organisationen die Möglichkeit, konkrete Zielvorstellungen eigenständig festzulegen (ebd.). Spezifisch für die Schule ist, dass unterschiedliche Gruppen oder Personen verschiedene Funktionen und Aufgaben übernehmen und zueinander in Beziehung stehen (ebd.). Eine zentrale Aufgabe besteht darin, die Interessen von Kindern und Jugendlichen aufzunehmen sowie Lernprozesse im Rahmen des Möglichen anzuregen und zu unterstützen (ebd.). Zwar übernehmen Lehrpersonen hierbei die ausführende Rolle, jedoch ist dies als Aufgabe der gesamten Schule zu verstehen und bedarf einer Verständigung über gemeinsame Grundsätze von Lehre und Lernen unter Berücksichtigung geltender Richtlinien und Lehrpläne (vgl. Blömeke et al. 2007, 191).

«Definierende Merkmale/Unterschiede werden situativ konstruiert – mit Bezug auf individuelle Konzepte und aktuelle Normen.» (Brügelmann 2002, 32)

Bereits mit dem ersten Schultag werden Schulkinder mit diversen Erwartungen und Verhaltensnormen konfrontiert, die mit Klassifizierungen von «normal» oder «abnormal» (Köffler und Agostini 2017, 46) einhergehen. Normierung wird dabei durch offiziell und inoffiziell reglementierte Systeme und Strukturierungen von Raum und Zeit, hierarchische Rollenverteilung und Zertifizierungen impliziert (vgl. Köffler und Agostini 2017, 43; Rülcker und Rülcker 1978, 83f). Dazu gehören auch

die in Noten abgebildeten Lern- und Leistungserfolge der Schüler:innen, durch die Erwartungen und Normen in Gruppen klassifiziert werden (vgl. Köffler und Agostini 2017, 46). Derartige Regeln und Konventionen haben die Gemeinsamkeit, dass sie eine bestimmte «Normalität» an einer Bildungseinrichtung abbilden, eine hohe Veränderungsresistenz aufweisen und oft unhinterfragt bleiben (ebd., 43).

Erving Goffman (2020²) befasste sich ausführlich mit dem Einfluss von Normen auf die individuelle Identitätsentwicklung von Personen. Demnach führen einerseits durch die Gesellschaft erschaffene Attribute, die als gewöhnlich und natürlich empfunden werden, andererseits aber auch institutionell etablierte Kategorien zu einer Einteilung von Personen (ebd., 9f). Eine derartige Routine verschafft eine gegenseitige Antizipation sowohl hinsichtlich struktureller Merkmale (z. B. Beruf, Bildungsstand, ethnische Herkunft, Geschlechterzugehörigkeit etc.) als auch in Bezug auf die Charaktereigenschaften des Gegenübers – quasi seine «soziale Identität» (ebd.). Diese normativen Erwartungen oder auch rechtmässig gestellten Forderungen erfolgen unbewusst und werden von Goffman (ebd., 10) als die zugeschriebene *virtuale soziale Identität* einer Person bezeichnet. Demgegenüber stehen die «tatsächlichen» Attribute, die die Person ausmachen und die der Autor (ebd.) als *aktuelle soziale Identität* definiert. Die wahrgenommene Diskrepanz zwischen diesen beiden Identitätsformen, die auch auf persönlichen Empfindlichkeiten basieren kann, führt zu einer entsprechenden Einstufung und im Extremfall zu einer Diskreditierung und damit *Stigmatisierung* des Gegenübers (vgl. Goffman 2020, 10f). Eine derartige Situation entsteht, wenn «es von allen Seiten irgendwelche Erwartungen gibt, dass die unter einer gegebenen Kategorie subsumierten Individuen eine bestimmte Norm nicht bloss unterstützen, sondern auch realisieren sollten» (Goffman 2020, 10f). Diese – für die Verortung von Stigma wesentliche – Beziehung zwischen «Attribut» und «Stereotype» wird von Link und Pehlan (2001, 367) in einem detaillierten Konzept ausgeführt. Als Erstes nennen die Autoren (ebd.) den Aspekt, dass Menschen unterschieden und entsprechende Differenzen etikettiert werden. Nach Link und Pehlan (ebd.) führen aber nicht alle Unterschiede automatisch zu einer Etikettierung, sondern nur die, die von der Mehrheit als selbstverständlich betrachtet werden, wie etwa die Hautfarbe, eine wahrgenommene Beeinträchtigung etc. Es existieren jedoch auch Attribute, die erst im Verlauf einer sozialen Interaktion sichtbar werden können, wodurch auch der Austausch zwischen stigmatisierten und nicht stigmatisierten Personen bestimmt werden kann (vgl. Kusow 2015, 4778). Durch Kategorisierungen werden «gekennzeichnete Personen in Kategorien eingeteilt, um eine Trennung von den Nicht-Gekennzeichneten zu schaffen» (Link und Pehlan 2001, 370). In diesem Zusammenhang werden der stigmatisierten Person ebenfalls unerwünschte

2 Die Ersterscheinung des Werkes »Stigma« von Goffman in Deutsch erfolgte im Jahr 1975.

Eigenschaften zugeschrieben, um die Überzeugung, dass negativ etikettierte Personen sich grundlegend von denen unterscheiden, die das Etikett nicht tragen, hervorzuheben (ebd.).

«In unserer täglichen Unterhaltung brauchen wir spezifische Stigmatermini wie Krüppel, Bastard, Schwachsinniger, Zigeuner als eine Quelle der Metapher und der Bildersprache, bezeichnenderweise ohne an die ursprüngliche Bedeutung zu denken. Wir tendieren dazu, eine lange Kette von Unvollkommenheiten auf der Basis der ursprünglichen einen zu unterstellen und zur gleichen Zeit einige wünschenswerte, aber unerwünschte Eigenschaften anzudichten, oft von übernatürlicher Färbung ...» (Goffman 2020, 14)

Menschen werden demnach stigmatisiert, wenn die Tatsache, dass sie gekennzeichnet, abgegrenzt und mit unerwünschten Merkmalen in Verbindung gebracht werden, dazu führt, dass sie Statusverlust und Diskriminierung erleben (vgl. Link und Pehlan 2001, 370). Link und Pehlan (2001, 371) betrachten in diesem Kontext die Rolle der Stigmatisierung beim Verlust des Status genauer, da eine niedrigere Platzierung in einer Statushierarchie Auswirkungen auf die Lebenschancen des Individuums haben kann. Somit erübrigt sich die genaue Revision von möglichen ursprünglichen Faktoren wie Etikettierung und Stereotypisierung, da der niedrige Status selbst zur Grundlage der Diskriminierung wird (ebd.).

Es bleiben – so Goffman (2020, 19) – dem Individuum allerdings Wege, um mit der stigmatisierenden Situation umzugehen, die jedoch nicht immer in vollem Umfang zur Verfügung stehen oder, wie Link und Pehlan (2001, 381) feststellen, vom individuellen sozialen, ökonomischen und politischen Status abhängen können. Individuen könnten beispielsweise bei stigmatisierten physischen Merkmalen eine Korrektur in Erwägung ziehen oder indirekte Versuche starten, um Dinge zu erreichen, die Ihnen nicht zugetraut werden (vgl. Goffman 2020, 19). In anderen Fällen kann die von Goffman (ebd., 94ff.) genannte Täuschung den Weg darstellen, eine vermutete Stigmatisierung zu umgehen. Dies ist jedoch möglicherweise mit psychologischen Anstrengungen und Ängste seitens des Individuums verbunden, weil seine Merkmale jeden Moment in den Mittelpunkt der Anderen geraten werden können (vgl. Goffman 2020, 111). Ebenfalls wird eine innerliche Zerrissenheit vermutet, die die vollkommene Zugehörigkeit zu den Personen, die das eigene Stigma nicht ertragen können, infrage stellen kann (ebd.). Die Täuschung impliziert zudem einen adäquaten Umgang mit neuen, unerwarteten sozialen Situationen, die durch ein «ständiges Abtasten» die Interaktion mit der Umwelt verkompliziert (ebd.). Des Weiteren kann eine Gruppe von Leidensgenossen des Individuums gesucht werden, die ihm das Gefühl der Zugehörigkeit vermittelt oder Möglichkeiten ergreift, den Nicht-Stigmatisierten «verständnisvoll umzuerziehen» (ebd., 140ff.). Identitätsnormen – so Goffman (2020, 159ff.) – können sowohl Abweichungen als auch Konformität

erzeugen, sodass «die Rollen «normal» und «stigmatisiert» als Teile eines gleichen Komplexes, als Zuschnitte des gleichen Standardstoffes» gesehen werden können (Hervorhebungen im Original).

Bereits seit geraumer Zeit existieren zahlreiche Massnahmen zur Integration von hochbegabten Schüler:innen inner- oder ausserhalb der regulären Schulen (vgl. Laudenberg und Spiegel 2020, 59). In diesem Zusammenhang sieht Prenzel (2006, 150 ff) eine integrative Förderung, die sich im Rahmen aufwendig und isoliert konzipierter Massnahmen auf eine bestimmte Problematik fokussiert, als nachteilig an, da sie das Leben der betroffenen Menschen auf ihre besonderen Merkmale reduziert. Spezielle institutionelle Formen der Förderung bieten wirken isolierend und mindern die Chance für Kontakte mit anderen sozialen Gruppen sowie für die individuelle Entwicklung (vgl. Prenzel 2006, 155).

Diese Wirkung kann zugleich durch die in diesem Kontext entwickelten Klassifizierungen mit spezifischen Begriffen verstärkt werden. Statt eine Integration zu schaffen, werden die betroffenen Menschen auf diese Weise auf «Träger eines Defektes» reduziert und zugleich «homogene Defektgruppen» (Prenzel 2006, 153) gebildet.

An dieser Stelle taucht der Begriff «Intersektionalität» auf. Er formuliert die Aufforderung, bereits eingebürgerte Diskriminierungsformen wie Geschlecht, Behinderung, Sexualität, Ethnizität, soziales Milieu etc. nicht isoliert voneinander, sondern in ihren Interdependenzen zu betrachten (vgl. Walgenbach und Pfahl 2017, 141). Eine Orientierung an Häufigkeiten oder Mittelwerten, bei denen *Heterogenität* als «Abweichung» von einer Norm aufgefasst wird, lässt *Integration* als die Einbeziehung von «Andersartigen» und *Differenzierung* als die «Sonder»behandlung gegenüber der Normgruppe erscheinen (vgl. Brügelmann 2002, 31). Wenn jedoch unter «Normalität» die Einzigartigkeit jedes Individuums verstanden wird, sieht Brügelmann (2002, 32) eine Chance die bestehende *Heterogenität* als «Unterschiedlichkeit» und *Integration* als «Gemeinsamkeit» wahrzunehmen.

Somit lässt lediglich das normbezogene Urteil *Etwas* oder *Jemanden* als andersartig erscheinen, wenn beispielsweise Leistungen oder Verhalten nicht den Häufigkeiten oder Idealvorstellungen entsprechen (vgl. Brügelmann 2002, 32).

3.2 *Schulische Langeweile*

Das subjektive Empfinden von Schüler:innen über den schulischen Unterricht im Allgemeinen wird bereits seit Jahren thematisiert und aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht. Die in diesem Kontext stehenden Forschungsarbeiten, die sich i. d. R. auf heterogene Gruppen von Schüler:innen beziehen, weisen die Existenz von Langeweile nach. Nachfolgend wird zunächst der Begriff *Langeweile* definiert und dann auf mögliche Ursachen speziell für den schulischen Kontext eingegangen.

3.2.1 Langeweile – begriffliche Verortung

Sinngemäß wird das Wort *Langeweile* mit Ausdrücken wie «Eintönigkeit, Interessenlosigkeit, Freudlosigkeit, Schwermut, Unlust, Verdrossenheit sowie Überdross und Trägheit» (Bellebaum 1990, 15) in Zusammenhang gebracht. Völker (1975, 13) weist in seiner Analyse der Bedeutung des deutschen Begriffs der «langen Weile» auf eine damit angedeutete ausgedehnte oder stillstehende Zeit hin. Erstmals erscheint das Wort im deutschsprachigen Raum im Jahr 1537 in einem Wörterbuch (alphabetisches lateinisch-deutsches Schulwörterbuch *Dictionarium* von Petrus Dasyppodius) (ebd., 28). Auch in anderen Sprachen wird eine nahezu identische Bedeutung des Wortes seitens des Autors festgestellt, dass zum einen auf Verdruss, Ärger, Leid etc. und zum anderen auf den Aspekt des Zeitgefühls hindeutet; beide werden in ihrer semantischen Bedeutungsstruktur vereint (ebd., 13).

Döhlemann 1991 (22) beschreibt vier unterschiedliche Arten der Langeweile: die *situative* oder Gelegenheitslangeweile, die überdrüssige, die *existenzielle* und die *schöpferische* Langeweile. Die *situative* Langeweile, die aus seiner Sicht auch als typische Erscheinung in der sogenannten «Entertainmentgesellschaft» gilt, wird überwiegend von aussen – etwa durch «Shopping, Fernseher, modischen Wechsel von Lebensarten, unaufhörlichen Fun und Erlebnisse» (ebd.) – angeregt. Kennzeichen für diese Art der Langeweile ist deren Auflösung, sobald sich die konkrete Situation oder Lage verändert (vgl. Schomäcker 2011, 34). Die überdrüssige Langeweile erscheint als Ergebnis einer penetranten banalen und monotonen Gegenwart, die *existenzielle* Langeweile wird mit einer Sinnarmut oder Inhaltslosigkeit der Welt verbunden und die *schöpferische* Langeweile schliesslich wird von Döhlemann (1991, 22) als «eine Insel in den Strudeln der Ereignismasse» beschrieben.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit steht hauptsächlich der schulische Unterricht als eine zwar regelmässig, jedoch zeitlich begrenzt zu erlebende Einheit im Mittelpunkt. Aus diesem Grund wird das Phänomen «Langeweile» in seiner allgemeinen, situativen Erscheinung und mit Bezug auf die Unterrichtssituation der hochbegabten Kinder als Zielgruppe betrachtet.

3.2.2 Mögliche Ursachen für Langeweile im Unterricht

Das Gefühl der Langeweile kann bei einem Mangel an Stimulation entstehen – so beispielhaft als ein Defizit von Informationen mit Erlebnisgehalt während eines bestimmten Zeitraums (vgl. Kast 2001, 144). Bilz (1971, 168) beschreibt diesen Zustand als eine valenzarme Umwelt – als eine Umgebung, in der das Subjekt nicht «angesprochen» wird und auf deren empfundene Anregungslosigkeit es subjektiv entsprechend reagiert. Das Aushalten langweiliger Zeit wird durch den Eindruck erschwert, etwas unfreiwillig tun zu müssen; so können sich wiederholende identische Reize auf Dauer als monoton, ermüdend oder auch ärgerlich empfunden werden (vgl. Kast 2001, 146ff). Bellebaum (1990, 70ff) spricht in diesem Zusammenhang von

einer entstehenden «leeren Zeit», die während des Wartens wahrgenommen wird. Auf Dauer ergebnisloses Warten kann in der Regel weitere Folgen für das betroffene Individuum nach sich ziehen (ebd., 77).

Das Auftreten von Langeweile kann auch damit zusammenhängen, dass der individuelle Umgang mit freier Zeit noch gelernt werden muss (vgl. Kast 2001, 147). Die eigene Energie in etwas zu investieren, das für einen selbst Bedeutung hat und nicht als wertlos oder sinnlos empfunden wird (vgl. Kast 2001, 159), ist jedoch nicht immer ohne Weiteres möglich (vgl. Bellebaum 1990, 97).

Götz et al. (2006, 121) befassen sich in ihrer Studie mit den Ursachen von Langeweile im Unterricht. Als theoretische Grundlage bieten die Autoren eine zusammenfassende Übersicht (s. Abb. 3.1) folgender drei Annahmen:

- Pekrun (2006): *Kontroll-Wert-Theorie zur Emotionsregulierung*, die besagt, dass eine geringe oder hohe Einschätzung der Einflussmöglichkeiten auf Handlungen und Ergebnisse mit starker Langeweile einhergehen;
- Robinson (1975): *Modell zu den Ursachen von Langeweile*, das die Monotonie der Aktivitäten, deren wahrgenommene Nutzlosigkeit sowie die Umwelt als Variablen vorsieht;
- Perkins und Hill (1985): *Modell zu den Ursachen von Langeweile*, das vorrangig monotone Situationen als Ursache identifiziert.

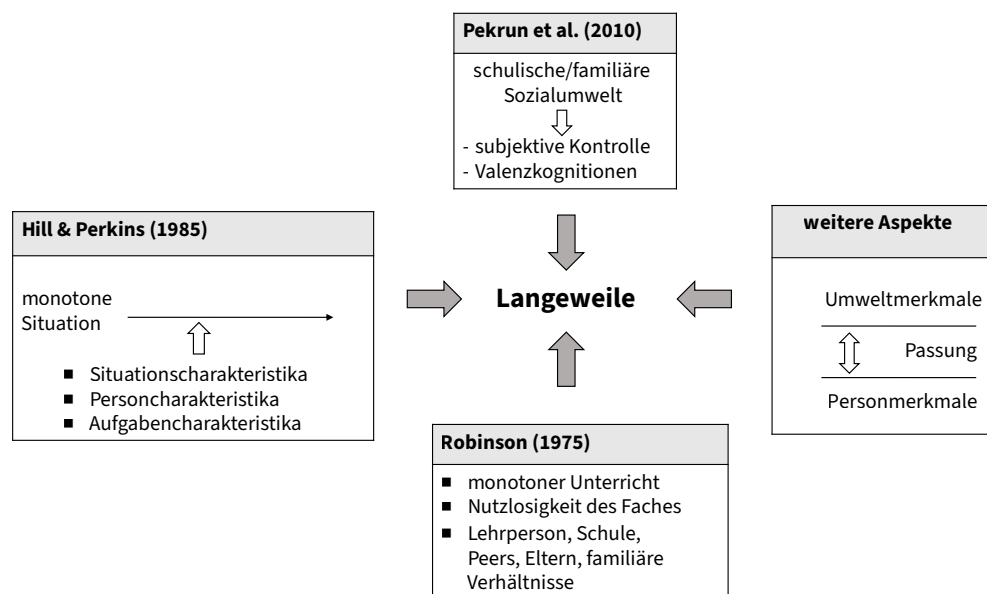


Abb. 3.1: Überblick zu theoretisch anzunehmenden Langeweileantezedenzen (nach Götz et al. 2006, 121).

Mittels einer Befragung von 42 Schüler:innen analysierten die Autoren nicht nur die möglichen Ursachen für das Erleben von Langeweile, sondern auch für ihre Anzedenzen (vgl. Götz et al. 2006, 121). Dabei stellen sie (ebd., 129) fest, dass das Erleben von Langeweile fächerunspezifisch auftritt. Stattdessen wurden die Unterrichtsgestaltung sowie (teilweise konkrete) Unterrichtsinhalte und -themen als Quellen für Langeweile genannt. Dies weist hauptsächlich auf Umweltmerkmale als primäre Ursachen von Langeweile hin (ebd. 130).

In einer späteren Studie bilanzierten Götz et al. (2018, 671) den aktuellen Forschungsstand zur Langeweile in Lern- und Leistungssituationen. Sie identifizierten mehrere Möglichkeiten zur Reduzierung oder Vermeidung von Langeweile. Dazu gehören unter anderem (vgl. Götz et al. 2018, 674f):

- die Erhöhung des wahrgenommenen Wertes von Aufgaben und Inhalten sowie des Interesses daran;
- das Erstreben einer guten Passung von Aufgabenanforderungen und Kompetenzen der Lernenden.

Zudem benannten Götz et al. (2018, 675) den Enthusiasmus der Lehrkraft beim Unterrichten als Möglichkeit, die Freude beim Lernen zu erhöhen sowie die Langeweile und deren Ursachen bei den Lernenden zu erkennen.

Lohrmann (2008, 16) betrachtet die Langeweile aus psychologischer Sicht als eine gegenwarts- und aufgabenbezogene Lernemotion. Jede menschliche Reaktion, die im Zuge einer emotionalen Befindlichkeit geäußert wird, kann gemäss Lohrmann (2008, 16) unterschiedlichen Komponenten zugeordnet werden, welche – bezogen auf die Langeweile – Prozesse auslösen können, die eine leistungsmindernde Funktion aufweisen. Als Beispiel hierfür nennt Lohrmann (ebd., 19) einen lustlosen, vor sich hinräumenden, trägen Schüler, der sich nicht mehr auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren kann. Lohrmann gibt konkrete Beispiele zu möglichen Reaktionen seitens eines gelangweilten Individuums im schulischen Kontext, wie etwa:

- Komponente «affektiv»:
 - Reaktionen: reizlos, antriebslos, leer
- Komponente «kognitiv»:
 - Reaktionen: Tagträumen, Abschweifen der Gedanken, zeitfokussierende Kognitionen
- Komponente «physiologisch»:
 - Reaktionen: Müdigkeit, Schläffheit, Ruhelosigkeit
- Komponente «expressiv»:
 - Reaktionen: Zurücklehnen, Gähnen, starrer / zeitloser Blick
- Komponente «motivational»:
 - Reaktionen: Tätigkeitswechsel, Suche nach Stimuli, Verlassen der Situation (Lohrmann 2008, 19)

Lohrmann (2008, 30) sieht mehrere Ebenen, auf denen sich die schulische Langeweile darstellen lässt, wie etwa das *Individuum*, *Lebensbereiche*, *Unterrichtsfächer*, *Lernsituationen* und *spezifische Unterrichtssituationen*. Auf dem Level der *Unterrichtssituation* stellt Lohrmann (2008, 143; 194) fest, dass das Auftreten der Langeweile nicht schulfachspezifisch erfolgt, sondern situationsgebunden ist und sich durch unzureichende Passung sowie Adaptivität auszeichnet.

Das häufige Erleben von Unterforderung und Wiederholungen führt demnach nicht nur zu einer persönlich empfundenen Langeweile, sondern geht gleichfalls mit einer möglichen negativen affektiven Einstellung gegenüber der Institution Schule sowie den Lernaktivitäten im jeweiligen Fach einher (vgl. Lohrmann 2008, 197).

Die schulische Langeweile wird ebenfalls von Vodanovich (2010) in der von ihm betreuten Schweizer Längsschnittstudie untersucht. Das Phänomen tritt bei allen Befragten seiner Zielgruppe hochbegabter Minderleister:innen auf. Dabei wurden aus Sicht der Befragten zehn Personen folgende vier Komponenten, die im Unterricht fehlten, herausgearbeitet:

- Selbstgesteuertes Lernen: Dies spiele aus Sicht der Befragten eine wesentliche Rolle für erfolgreiches Lernen ohne Langeweile;
- Herausfordernde Lernumgebungen;
- Komplexer Unterricht, der sich in dem Wunsch nach Lernprozessen äussert, die ihren Ausgangspunkt in authentischen Problemen nehmen, welche aufgrund ihres Realitätsgehaltes und ihrer Relevanz dazu motivieren, neues Wissen in verschiedenen Kontexten zu erwerben;
- Fürsorgliche Lehrpersonen wurden als bedeutsamstes Merkmal eines Langeweile vermeidenden Unterrichtes genannt (vgl. Vodanovich 2010, S 4f).

Zusätzlich wurde im Rahmen der Studie von Vodanovich (2010, 5) der Frage nach der Option nachgegangen, eine identische Zahl an Lernmöglichkeiten für langsame und schnell Lernende zu bieten. Ebenfalls werden Fragen hinsichtlich der Notwendigkeit des Wartens auf die Mitschüler und Mitschülerinnen sowie einer verpflichtenden Schulpräsenz trotz bereits vorhandener Kenntnisse des Unterrichtsstoffes aufgeworfen (ebd.). Als Schlüsselement aller Bemühungen zur Minimierung schulischer Langeweile bei hochbegabten Schüler:innen sieht Vodanovich (2010, 7) die Lehrpersonen an, denen aufgrund ihrer selten vorhandenen Ausbildung in der Arbeit mit hochbegabten Schüler:innen jedoch oft die entsprechenden Strategien fehlen.

Langeweile wird in Situationen mit einer unzureichenden Anpassungsfähigkeit erfahren (vgl. Kleiner 2019, 3). Die Konsequenzen häufig erlebter Langeweile können u. a. in Form von auffälligem Verhalten, geminderte Leistungen, sozialen Problemen oder Schulverweigerung auftreten (vgl. Steinheider 2015, 133; vgl. Kleiner 2019, 6). Die in den meisten Studien identifizierten Ursachen lassen sich auf die

Unterrichtsgestaltung, -inhalte und -themen sowie auf häufige Wiederholungen zurückführen. Zudem betreffen sie die Allgemeinheit und bilden nicht explizit bzw. ausschliesslich die subjektive Empfindung hochbegabter Schüler:innen ab.

3.3 (Medien-)didaktische Aspekte des Unterrichts

Technische und auch digitale Medien prägen inzwischen die soziale Realität unserer Gesellschaft in allen Bereichen (ob im beruflichen, schulischen oder ausserschulischen Kontext) derart, dass Grundfähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen inzwischen nicht mehr für eine adäquate Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ausreichen (vgl. Henrichwark 2009, 13). Dadurch ergeben sich für die Institution Schule wichtige Aufgaben, die einerseits die sinnvolle Nutzung von Medien für das Lernen und Lehren betreffen und andererseits besondere Anforderungen an Erziehung und Bildung stellen (vgl. Tulodziecki et al. 2010, 9).

3.3.1 Begriffliche Verortung von Medien im pädagogischen Kontext

Tulodziecki und Herzig (2004, 18) beschreiben Medien als Mittler, «durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben, angeordnet oder verarbeitet und in abbildhafter und/oder symbolischer Form präsentiert werden». Als entsprechende Beispiele benennen die Autoren (Tulodziecki und Herzig 2004, 20) sowohl analoge Medien, wie etwa Zeitung oder Buch, als auch elektronische Medien, wie Fernseher, Radio oder Computer. Medien bieten unterschiedlichen Zielgruppen ein breites Angebot an Möglichkeiten zu Interaktionen, Kommunikationen und Wissensaneignungen. Insgesamt gilt, dass Medien im Alltag für die menschliche Entwicklung, Erziehung, Aus- und Weiterbildung usw. eine erhebliche Rolle spielen (vgl. Baacke 2007, 4).

In der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien hat sich seit den 1960er Jahren der Begriff «Medienpädagogik» verbreitet, der inzwischen als Oberbegriff für pädagogisch relevante und medienbezogenen handlungsweisenden Formen, die unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstand sowie Normativer und fachspezifischer theoretischer Grundlagen reflektiert werden, verstanden wird (vgl. Tulodziecki 2011, 13). Tulodziecki (2011, 29) benennt drei Handlungsfelder für die Medienpädagogik:

- die Medienverwendung;
- die Mediengestaltung;
- die inhaltliche Auseinandersetzung mit Medienzusammenhängen.

Diese können aus einer Lern-Lehr-Perspektive, Erziehungs- oder Bildungsperspektive betrachtet werden (Tulodziecki 2011, 30).

Nach Baacke (2007, 4) befasst sich die Medienpädagogik mit der Beobachtung und Interpretation «gegebener oder sich entwickelnder Wirklichkeitssituationen», die von den Medien angeboten oder durch die Nutzer mitgebracht werden. Medien aller Art bestimmen im Wesentlichen die von uns wahrgenommene Wirklichkeit, wobei deren Bedeutung für die einzelne Person von vielen verschiedenen Faktoren abhängen kann (z. B. soziale Herkunft, Bildungshintergrund, Alter etc.) (ebd.). Sofern der Mensch nicht lediglich als Rezipient betrachtet wird, sondern als aktiven Mediennutzer, sind Kompetenzen gefragt, die ihm den gelungenen Umgang mit Medien ermöglichen (vgl. Baacke 1996, 7ff). In diesem Zusammenhang wird der Begriff «Medienkompetenz» verwendet, der nach Baacke (ebd., 8) folgende vier Dimensionen aufweist:

Medien – Kritik, die folgende drei Dimensionen berücksichtigt:

- die analytisch angemessene Erfassung von gesellschaftlichen Prozessen, die helfen kann, den Medien und den dort «vermittelten Botschaften weniger «naiv» entgegenzutreten» (Kommer 2000, 35 Hervorhebungen im Original);
- die reflexive Komponente, die die Anwendung des analytischen Wissens auf das eigene Handeln ermöglicht (vgl. Baacke 1996, 8);
- die ethische Komponente, die die beiden vorherigen Komponenten umfasst, sie sozial verantwortet und definiert.

Medien – Kunde, die das Wissen über Medien umfasst:

- die informative Dimension, die die klassischen Wissensbestände betrifft, wie z. B.: «Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke benutzen?» (ebd.);
- die instrumentell-qualifikatorische Dimension, die sich auf die Fähigkeit bezieht, die technischen Medien bedienen zu können.

Medien – Nutzung wird ebenfalls zweifach betrachtet:

- Rezeptiv, anwenden – z. B. die Nutzung eines Mediums als Informationsquelle;
- Interaktiv, anbieten – z. B. die Nutzung von Medien, um Informationen anzubieten, diese durch Teilen im Internet der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

Medien – Gestaltung:

- die Innovative Komponente, die mit der Veränderung und Weiterentwicklung des Mediensystems verbunden ist;
- die Kreative Komponente, die ästhetischen und innovativen Veränderungen des Mediums aufgreift.

Baacke (1996, 10) verweist zudem – vorrangig aufgrund der existierenden Ungleichheit in der Medienkompetenz – auf die Forderung, die Menschen mit diesen Kompetenzen auszustatten und ihnen dadurch einen mündigen und (ziel-)sicheren Umgang innerhalb der Informationsgesellschaft zu ermöglichen. Die Umsetzung stellt einen wesentlichen Punkt sowohl für die Freizeit als auch für das Bildungs- und Schulwesen dar (ebd.).

3.3.2 Mediendidaktik als Teilgebiet der Medienpädagogik

Innerhalb des Oberbegriffs *Medienpädagogik* können zwei Teilgebiete unterschieden werden: Diese sind als *Mediendidaktik* und *Theorie der medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben* zu bezeichnen (vgl. Tulodziecki 2011, 31). Bei der Mediendidaktik handelt es sich somit um ein Teilgebiet der Medienpädagogik und Didaktik, der die Verwendung und Gestaltung medialer Lernumgebungen bzw. Medien für Lehren und Lernen umgreift, sowie die diesbezügliche Reflexion unter Berücksichtigung aktueller Forschungserkenntnissen, normativer Vorstellungen und spezifischer lern-, lehr- und bildungstheoretischer Grundlagen (vgl. Tulodziecki 2011, 31f; Tulodziecki et al. 2010, 37). Beide genannte Teilgebiete überschneiden sich ggf. bei den Gegenstandsbereichen im Hinblick auf die Nutzung und Gestaltung von medialen Lernumgebungen.

Aus mediendidaktischer Perspektive sind bei der Verwendung von Medien im Unterricht Fragen zu klären, wie das Lernen dadurch optimiert werden kann und welche Konsequenzen das Medium für die Lehrenden, Lernenden und die Gestaltung des Unterrichts insgesamt mit sich bringt (vgl. Tulodziecki und Herzig 2004, 110).

Tulodziecki und Herzig (2004, 112ff) unterscheiden fünf mediendidaktische Konzepte für den schulischen Unterricht:

- Das *Lehrmittelkonzept*, das die Verwendung einzelner visueller Medien umfasst, beruht auf der Annahme, dass der Lehrprozess seitens der Lehrperson geplant und gesteuert wird. Die Lernenden erhalten hier eine vorwiegend rezeptive und reaktive Rolle;
- Das *Arbeitsmittelkonzept* sieht Arbeitsmittel und -materialien nicht nur als Lehrmittel, sondern auch als Lernmittel, die (im Sinne der in Kap. 2.1.4 beschriebenen Reformpädagogik) die Spontaneität und Aktivität der Lernenden fördern können;
- Das *Bausteinkonzept* sieht die Übertragung bestimmter Lehrfunktionen auf mediale Angebote vor, wodurch die Lehrenden für einzelne Phasen des Lehr-Lern-Prozesses entlastet werden. Die Lernenden haben in diesem Rahmen eine rezeptive und reaktive Rolle; bei vorbereitenden und weiterführenden Phasen können jedoch auch dialogisches und selbsttätiges Lernen erwartet werden;

- Das *Systemkonzept* sieht das Erfassen möglichst vieler, für die Lehr-Lern-Prozesse wesentlicher Komponenten in einem programmierten Lehrsystem vor, dass das Lehren zum größten Teil übernehmen soll. Die Entscheidung bezüglich eines Lehrsystems, ihren Einsatz, die Organisation und Beratung der Lernenden obliegen dem Lehrenden. Neben einer rezeptiven und reaktiven Rolle des Lernenden ist ebenfalls auch selbständiges Lernen möglich;
- Das *Lernumgebungskonzept* sieht Lernen als aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit der Lernumgebung an. Die Lernenden können hierbei themenbezogene Fragestellungen entwickeln oder werden mit komplexen Aufgaben konfrontiert und erhalten ggf. Hilfestellungen in Form simulationsbasierter Rückmeldungen. Bei der Planung einer solchen Lernumgebung sind sowohl Lehrende als auch Lernende beteiligt, wobei die Lernenden im gesamten Prozess zu einer selbstständigen Herangehensweise aufgefordert werden.

3.3.3 Einsatz von Medien im Unterricht

Medien bieten vielfältige Möglichkeiten für die Gestaltung lernförderlicher Angebote, bringen jedoch die Herausforderung mit, dass bereits bei der Konzeption der jeweiligen Unterrichtseinheit deren Rolle im Gesamtkonzept sowie deren didaktisch fundierte Gestaltung von der Lehrperson zu hinterfragen sind (vgl. Tulodziecki et al. 2010, 73). Dies impliziert die Abstimmung geplanter Angebote auf den jeweiligen lerntheoretischen und didaktischen Hintergrund (ebd.). Daher sind seitens der Lehrperson folgende zwei Perspektiven bezüglich des Medienangebots zu berücksichtigen:

- «das Medienangebot selber und die gegebenenfalls darin implizit enthaltenen didaktischen Entscheidungen und Festlegungen und
- das Lehr-Lernszenario, in welches das Medienangebot eingebunden werden soll.» (Tulodziecki et al. 2010, 117)

Die Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Ansätzen ermöglicht die Identifikation eines in einem Lernangebot verankerten Konzeptes menschlicher Lernprozesse und eine Bewertung der Eignung für den vorgesehenen Unterricht (vgl. Tulodziecki et al. 2010, 118). Es können folgende lerntheoretische Konzepte unterschieden werden (ebd., 128):

- Behavioristische Grundorientierung: Hier nach wird «Lernen als Vorgang aufgefasst, bei dem das Verhalten des Individuums durch äußere Hinweisreize und Verstärkungen gesteuert und kontrolliert werden kann» (ebd.). Bezogen auf Medien werden die Annahmen von Skinner (1953) zur operanten Konditionierung berücksichtigt. Dieser geht davon aus, dass menschliches Verhalten in Abhängigkeit von den Konsequenzen (z. B. Belohnung oder Bestrafung) gesteuert wird. Weiterhin wird die sozial-kognitive Theorie des amerikanischen Psychologen

Bandura (1969) verwendet, die besagt, dass Lernen auf Basis von Beobachtungen und Nachahmungen erfolgt, wobei die beobachtende Person das Verhalten auf spezifische Weise und nicht exakt wiedergibt;

- Kognitionstheoretische Orientierung: Hier wird angenommen, dass der Mensch wahrgenommene Informationen auf der Basis seiner bisherigen Erfahrungen, Wissensvermögen und Entwicklungsstadium interpretiert und verarbeitet (vgl. Tulodziecki und Herzig 2004, 134).
- Konstruktivistische Orientierung: Ansätze mit konstruktivistischer Orientierung gehen von einem Lernprozess aus, der auf individueller Wahrnehmung und Verarbeitung von Erlebnissen basiert (Tulodziecki und Herzig 2004, 142). Derart angelegte Medienangebote ermöglichen dem Individuum die Konstruktion von Wissen, indem sie auf festgelegte Strukturen und Lösungswege verzichten (ebd., 144). Lernen wird in diesem Kontext als ein Selbstorganisationsprozess gesehen, bei dem Hilfestellungen lediglich in Form als Information vorgesehen sind (ebd.).

Die didaktisch sinnvolle Eingliederung digitaler Medien in den Unterricht kann in unterschiedlichen Arbeits- und Lernformen geschehen (vgl. Tulodziecki und Herzig 2004, 193). Wichtig erscheint es vor dem Hintergrund des raschen Wandels des außerschulischen Lebens, die vorhandenen (einschliesslich der medialen) Erfahrungen der Schüler:innen in den Lernprozess einfließen zu lassen (ebd.). Zudem erfordert die Heterogenität der Klassengemeinschaft die Berücksichtigung der individuellen Dispositionen und mehr Raum für selbstständige Arbeit, ohne dabei die soziale Interaktion zu mindern (ebd., 195). Lernprozesse können jenseits des klassischen Frontalunterrichts stattfinden, indem unterschiedliche Arbeitsphasen Projekt- bzw. Gruppenarbeit oder die Anwendung digitaler Medien vorsehen (ebd.). Beispielsweise stellen Stoyanov und Kirschner (2004, 41) eine adaptive E-Learning-Umgebung als interaktives System vor, das E-Learning-Inhalte, pädagogische Modelle und Interaktionen zwischen den Teilnehmern in der Umgebung personalisiert und anpasst; zudem werden die einzelnen Bedürfnisse und Voraussetzungen berücksichtigt.

Die Nutzung digitaler Medien im Unterricht ist zwar Gegenstand einiger Untersuchungen; es stellte sich jedoch heraus, dass keine Studien zur Verfügung stehen, die die Nutzung digitaler Medien explizit zur Förderung hochbegabter Schüler:innen der Primarstufe im Rahmen des regulären Unterrichts abbilden. So liegt der folgende Fokus auf der allgemeinen Verwendung digitaler Medien im Unterricht, wobei eine Differenzierung zwischen der Zeit vor und ab dem Jahr 2020 erfolgt. Denn mit dem Beginn der Corona-Pandemie erlebte die Digitalisierung an den Schulen aufgrund der Einführung von Fernunterricht einen Aufschwung.

Mediennutzung im Unterricht vor Corona

In ihrer Befragung im Rahmen der Studie «Schule digital – Der Länderindikator» aus dem Jahr 2016 stellen Bos et al. (2016, 10) fest, dass etwa die Hälfte der befragten Lehrpersonen die an ihrer Schule vorhandene IT-Ausstattung als ausreichend bewertet.

Schmid et al. (2017, 14f) berichten, dass die Meinungen der befragten Lehrpersonen und Schulleitungen hinsichtlich einer individuellen Förderung von Schüler:innen variieren. Etwa 65 % der Teilnehmenden erachten die Verwendung digitaler Medien für die Arbeit mit leistungsstarken Schüler:innen als möglicherweise zielführend; einen vergleichbaren Nutzen bei der Förderung leistungsschwacher Schüler:innen sehen jedoch lediglich 40 % der Lehrpersonen (ebd.). Eine skeptische Haltung gegenüber dem didaktischen Mehrwert des Einsatzes digitaler Medien äussert sich beispielsweise darin, dass lediglich 29 % der Lehrpersonen eine mögliche Qualitätsverbesserung des Lernens vermuten – nur 23 % sehen einen möglichen positiven Einfluss auf die Lernergebnisse. Digital Erfahrene bewerten jedoch die Wirksamkeit des Lernens mit digitalen Medien positiver als ihre nicht vergleichbar versierten Kolleg:innen (vgl. Schmid et al. 2017, 17). Sie erkennen zudem die Möglichkeit, auf diese Weise sozial benachteiligten Schüler:innen den Weg zum Lernen zu erleichtern (ebd.). Zum Zeitpunkt der Untersuchung gaben 15 % der Befragten an, digitale Lernformate vielseitig im Unterricht einzusetzen (ebd.).

Mediennutzung im Unterricht seit Corona

Explizite Einblicke in den Zustand der Mediennutzung an deutschen Schulen – auch im internationalen Vergleich – gewann die Öffentlichkeit insbesondere mit dem Beginn der Corona-Pandemie und dem daraus resultierenden Lockdown im Frühjahr 2020. Zu diesem Zeitpunkt wurden zur Vermeidung einer schnellen Verbreitung des Virus sowie möglicher daraus resultierender gesundheitlicher Gefährdungen der Bevölkerung (ähnlich wie in vielen anderen Ländern) auch die Schulen geschlossen (vgl. Porsch und Porsch 2020, 62; OECD 2020, 2). Weltweit wurden Hunderte Millionen von Schüler:innen in eine komplett neue Lernsituation ausserhalb der gewohnten schulischen Umgebung versetzt, deren Effizienz und Lernerfolg den Einsatz entsprechender digitaler Technologie voraussetzt (vgl. OECD 2020, 2). Für die deutschen Grundschulen bedeutete dies zunächst eine teilweise oder sogar komplette Schliessung mit entsprechend einhergehenden Konsequenzen über einen Zeitraum für insgesamt 182 Tage bis zum Mai 2021 (vgl. Freundl et al. 2021, 43f). Während dieser Periode sollten Lernangebote derart gestaltet werden, dass diese von den Schüler:innen fernab des Schulbesuchs – unter womöglich teilweise suboptimalen Bedingungen – wahrgenommen und bearbeitet werden sollten (vgl. Porsch und Porsch 2020, 65). Beispielsweise sollten Unterrichtsmodelle der Distanzlehre adaptiert werden und so eine Teilnahme aus der Ferne per Videokonferenzen unter

Mithilfe von Lernplattformen ermöglichen (ebd., 44). Doch obwohl mögliche Potenziale digitaler Medien im Hinblick auf – unter anderem – ortsunabhängiges Lernen oder die individuelle Anpassung von Lerninhalten und -modi bereits seit Jahren diskutiert und erkannt wurden, war eine Vielzahl von Bildungssystemen auf eine derartige Umstellung nicht vorbereitet (ebd.).

Auch Lorenz et al. (2021, 13) ermitteln bei ihrer Befragung im Rahmen der gleichen Studie ähnliche Ergebnisse: Die Gesamtbetrachtung deutschlandweit hat sich im Vergleich zu den Vorjahren kaum verändert. Im Vergleich zur identischen Studie aus dem Jahr 2017 (vgl. Bos et al. 2017) wurden seitens der Lehrpersonen lediglich Fortschritte in der Verfügbarkeit von WLAN in den Klassenräumen, Lern-Management-Systemen, schulischen Medienkonzepten sowie Workshops zu computergestütztem Unterricht mitgeteilt (vgl. Lorenz et al. 2021, 15; 19).

Mußmann et al. (2021) vergleichen die Nutzungshäufigkeit digitaler Medien für den Unterricht bei den deutschen Lehrpersonen mit den Ergebnissen europaweiter Studien für den Zeitraum von 2013 (vgl. Bos et al. 2014) bis 2018 (vgl. Drossel et al. 2019) und stellen einen deutlichen Nachholbedarf für deutsche Schulen fest (s. Abb. 3.2). Die dokumentierte erhöhte Digitalisierung wird auf die pandemiebedingten Besonderheiten zurückgeführt und lässt die Frage nach einer dauerhaften Entwicklung zunächst offen (vgl. Mußmann et al. 2021, 78).

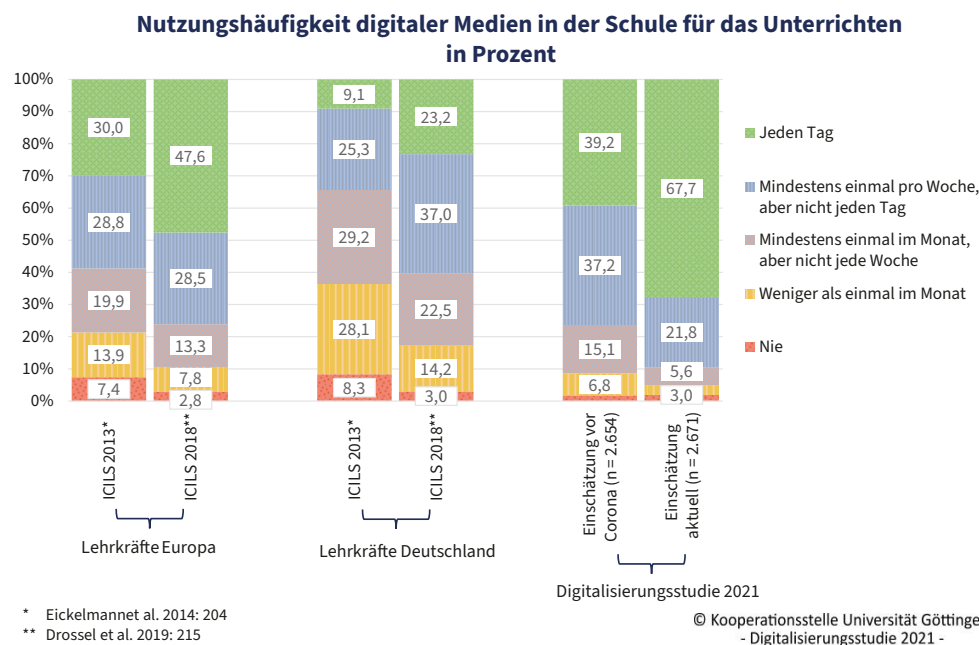


Abb. 3.2: Nutzungshäufigkeit digitaler Medien für den Unterricht in der Schule (Mußmann et al. 2021, 78).

Die Ausstattung mit technischen Geräten und der Zugang zum Internet jedoch reichen nicht aus, um Lernprozesse effizient und zielführend zu gestalten (vgl. Bos et al. 2017, 14). Der didaktisch wertvolle Einsatz digitaler Medien im Unterricht geht mit entsprechenden Kompetenzen der Lehrpersonen einher, die im Rahmen zusätzlicher medienbezogener Weiterbildungsprozesse erworben werden können (vgl. Lorenz et al. 2021, 41). In diesem Kontext berichten Lorenz et al. (ebd.), dass bei der Befragung der Lehrpersonen im Zeitraum zwischen Sommer 2019 und Sommer 2021 etwa die Hälfte (54,6%) antworteten, an einem entsprechenden Kurs oder Webinar über die Integration digitaler Medien in Lehr- und Lernprozesse teilgenommen zu haben. Immerhin 46,9% der Teilnehmenden gaben an, digitale Barcamps und weitere Fortbildungsmöglichkeiten zu Themen der Digitalisierung im Unterricht besucht zu haben. Weiterbildungen zum gezielten Einsatz digitaler Medien zur Unterstützung individualisierten Lernens von Schüler:innen nahmen 50,5% wahr (ebd.). Keine signifikanten Veränderungen zu den Vorjahren wurden indes hinsichtlich der Auswahlmöglichkeiten digitaler Medien für den Unterricht festgestellt: Hier stehen für das Jahr 2021 69,9% der befragten Lehrpersonen nahezu identische 69,8% im Jahr 2017 gegenüber (vgl. Lorenz et al. 2021, 28).

Seit dem Beginn der Corona-Pandemie wurden ebenfalls Umfragen und Studien durchgeführt, die das gemeinsame Ziel verbindet, bestimmte Aspekte der sozialen Realität der Schüler:innen vor dem Hintergrund der Mediennutzung abzubilden. In diesem Bereich werden ebenfalls – wie in den allgemeinen Schulfächern – unterschiedliche Dispositionen und ungleiche Voraussetzungen der Schüler:innen beobachtet (vgl. Kommer und Biermann 2007, 207). Sofern vermutet wird, dass der Schule eine nivellierende Rolle bei der gerechten und weiterführenden Nutzung von Medien zukommt, werden mögliche Zusammenhänge sowohl in der jeweiligen Sozialisation als auch in der Herkunft der Schüler:innen näher betrachtet und untersucht – unter anderem vor dem Hintergrund unterschiedlicher Konzepte des Habitus (ebd.).

Verschiedene Aspekte des Medieumgangs junger Menschen in Deutschland werden beispielsweise in der JIM-Studie (vgl. Feierabend et al. 2022) aufgegriffen. So wird festgestellt, dass insgesamt eine breite Ausstattung mit Medien in den Haushalten vorzufinden ist. Dies umfasst auch Smartphones (99%), Computer/Laptops (97%) und internetfähige Fernsehergeräte (96%). Bei 84% der Familien ist ein Zugang zu Video-Streaming-Dienste vorhanden, bei 76% zu einem Musikstreaming-Dienst (ebd., 6). 96% der Jugendliche besitzt ein eigenes Smartphone, 58% einen eigenen Laptop, 35% einen Computer und bei 58% steht ein Fernseher im eigenen Zimmer, wobei hier die Hälfte mit einem Video-Streaming-Dienst ausgestattet ist (ebd., 7). Im Vergleich zur JIM-Studie 2021 wird ein Anstieg von sieben% bei Fernsehgeräten und 16% bei Smart-TVs festgestellt (vgl. Feierabend et al. 2022, 7). Bei der Frage nach Freizeitaktivitäten berichten 35% der Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchen, mindestens einmal pro Monat zu musizieren, während es bei Jugendlichen,

die eine Haupt- oder Realschule besuchen, lediglich 24 % sind (vgl. Feierabend et al. 2022, 12). 91 % der Gymnasiast:innen treiben mindestens einmal pro Monat Sport (Schüler:innen der Haupt- oder Realschule 83 %), 54 % basteln (Schüler:innen der Haupt- oder Realschule 46 %) und ein Drittel besuchen Leihbüchereien oder Bibliotheken (Schüler:innen der Haupt- oder Realschule 26 %), Schüler:innen mit formal höherer Bildung lesen (gedruckte Bücher) täglich im Schnitt 57 Minuten, während Schüler:innen mit formal niedrigerer Bildung im Schnitt täglich 48 Minuten lesen (ebd., 17). Schüler:innen eines Gymnasiums (62 %) hören etwas häufiger regelmässig Radio und sind etwas häufiger online (88 %) als ihre Kommiliton:innen an Real- oder Hauptschulen (52 % Radio und 80 % online) (ebd.). Auch bei der Nutzung anderer Angebote von Informationen über das aktuelle Tagesgeschehen sind Unterschiede zu sehen (ebd.): Onlineangeboten von Zeitungen und Zeitschriften (Gymnasium 18 %; Haupt- und Realschule 11 %), Instagram (Gymnasium: 33 %, Haupt- und Realschule 25 %), Suchmaschinen (Gymnasium: 41 %, Haupt- und Realschule 35 %), Nachrichten-Apps (Gymnasium: 18 %, Haupt- und Realschule 12 %).

3.4 *Habitus als System von Grenzen*

Der im vorherigen Abschnitt abgebildete unterschiedliche Umgang mit Medien wird nachfolgend aus der Perspektive des *Medialen Habitus* (vgl. Kommer 2010) betrachtet. Zunächst jedoch ist die Klärung einiger Termini (wie etwa *Habitus*, *Kapital* etc.) notwendig, die auf der Theorie Pierre Bourdieus (1990) basieren.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (z. B. 1987; 1990) befasste sich in seinen Forschungen mit der Untersuchung von Macht und Mechanismen, die seiner Auffassung nach durch gesellschaftliche Gruppen ausgeübt werden (vgl. Baumgart 2008, 199). Einige Begriffe – wie etwa *Habitus*, *Geschmack* sowie *Kapital* – sind für sein Werk wesentlich und werden nachfolgend vorgestellt. Im Anschluss daran wird die Auswahl des *Habitus* als sensibilisierendes Konzept für die vorliegende Arbeit begründet.

3.4.1 Begriffliche Verortung von *Habitus*

Bourdieu beschreibt den Begriff des *Habitus* wie folgt:

«... der *Habitus* ist Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifikationssystem (prinzipium divisionis) dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden, den *Habitus* definierenden Leistungen: der Hervorhebung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (*Geschmack*) zum anderen, konstituiert sich die *repräsentierte soziale Welt*, mit anderen Worten *der Raum der Lebensstile*.» (Bourdieu 1990, 277 Hervorhebungen im Original)

Dabei wird dem Habitus nicht nur eine organisierende, sondern auch eine strukturierende Funktion zugeschrieben, die die Zuordnung der Individuen in sog. logischen Klassen umfasst (vgl. Bourdieu 1990, 279). Dies ergibt sich aus der Wahrnehmung der sozialen Welt und die verinnerlichte Teilung in sozialen Klassen definiert durch innere Eigenschaften oder Merkmale, die ein «System von Differenzen, von unterschiedlichen Positionen» (Bourdieu 1990, 279) darstellen.

Veränderungen im Bereich der sozialen Positionen wirken aufgrund der Beziehung «zwischen dem Raum der sozialen Positionen und dem der Lebensstile, Lebensweisen und Geschmacksrichtungen» (Bourdieu 2008, 208) auf den Geschmack und Lebensstil ein. Die existierende enge Korrelation zwischen den objektiven Wahrscheinlichkeiten (wie etwa dem Zugang zu gewissen Gütern) und den subjektiven Erwartungen des Einzelnen (wie etwa seinen Bedürfnissen) wird – so der Autor – zunächst von der jeweils persönlichen Einschätzung der vorhandenen Chancen gesteuert (vgl. Bourdieu 1987, 100). Diese basieren auf einer genauen Information über bestehende Möglichkeiten sowie dauerhaft eingeprägte Dispositionen und einer entsprechenden Entscheidung bezüglich Udenkbarem oder Unvermeidlichem (ebd.). Bourdieu (2008, 206) sieht «einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist miteinander verknüpft».

Diese Vorwegnahmen des Habitus basieren auf früheren Erfahrungen des Individuums, da sie die neuen sog. Ersterfahrungen überwiegen (vgl. Bourdieu 1987, 101). Somit können die bereits bestehenden Erfahrungen eine wesentliche Rolle für den jeweiligen Umgang mit diversen Situationen spielen (ebd.). Der Habitus produziert demnach individuelle und kollektive Praktiken, indem er gewährleistet, dass frühere Erfahrungen aktiv präsent sind und sich in der Form von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen (vgl. Bourdieu 1987, 101). Die charakteristischen Strukturen einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen werden folglich durch ökonomische und soziale Notwendigkeiten als äussere Zwänge in der jeweiligen unmittelbaren sozialen Umgebung sichtbar und dienen als Begründung der Wahrnehmung und Beurteilung für spätere Entscheidungen (ebd.). Die originären Erfahrungen sind deshalb so entscheidend, weil der Habitus in seiner Beständigkeit eine Abwehr vor Veränderungen sucht, indem er Informationen je nach Situation identifiziert, vergleicht und verwirft (vgl. Bourdieu 1987, 113f). Bei der Errichtung dieser relativ konstanten Welt von Situationen – ein Milieu, dem sich das Individuum möglichst anpasst – kann ein Schutz vor Krisen und kritischen Befragungen ermöglicht werden (ebd.). Der Habitus ist demnach als eine allgemeine Grundhaltung der Welt gegenüber zu verstehen und besitzt eine Vermittlungsfunktion zwischen dem Lebensstil des Individuums und seiner Position im gesellschaftlichen Raum

(vgl. Bourdieu 2008, 206). Diese Strukturen können die Einschränkungen und Chancen des Individuums in der umgebenden Realität charakterisieren und regeln (vgl. Bourdieu, 1990, 25).

3.4.2 Kapital

Der jeweilige Habitus setzt die Verfügbarkeit bestimmter Bedingungen voraus, die die Ausschöpfung der theoretisch vorhandenen Chancen und Gelegenheiten ermöglichen (vgl. Bourdieu 1987, 118f). In diesem Zusammenhang spielt Bourdieus Verständnis für *Kapital* in seinen verschiedenen Erscheinungsformen eine wesentliche Rolle. Der Autor versteht den Begriff «als eine Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt» und zugleich als ein «grundlegendes Prinzip der inneren Regelmässigkeiten der sozialen Welt» (Bourdieu 2008, 217). Das Kapital besitzt eine Tendenz zum Überleben, kann Profite produzieren, sich reproduzieren und wachsen, wobei diese Akkumulation Zeit benötigt (ebd.). Nach Bourdieu (2008, 218ff) existieren drei grundlegende Erscheinungsformen des Kapitals: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital.

Beim ökonomischen Kapital handelt es sich um finanzielle Ressourcen, aber auch materielle Ressourcen, die unmittelbar in Geld konvertiert werden können (vgl. Bourdieu 2008, 218). Diese Kapitalart ist in der Form des Eigentumsrechts institutionalisierbar (vgl. Bourdieu 2008, 218). Das ökonomische Kapital ermöglicht den Erwerb anderer Kapitalarten, wobei hier – im Hinblick auf die Produktion wirksamer Formen von Einfluss oder Macht – mit einem Aufwand an Transformationsarbeit zu rechnen ist (vgl. Bourdieu 2015, 70). Zudem führen die transformierten Erscheinungsformen des ökonomischen Kapitals nicht auf dieses zurück, vor allem, weil sie in ihrer Wirkung vom jeweiligen Inhaber bestimmt werden (ebd. 71).

Kulturelles Kapital kann beispielsweise in der Form von schulischen Titeln institutionalisiert werden und ermöglicht unter bestimmten Bedingungen eine Umwandlung in ökonomisches Kapital (vgl. Bourdieu 2015). In seinem inkorporierten Zustand erscheint das kulturelle Kapital in Form dauerhafter Dispositionen, die stets körpergebunden sind und eine Verinnerlichung – der eine persönliche zeitliche Investition vorausgeht – voraussetzen (ebd., 218f). Bourdieu (ebd.) sieht den Erwerb von Bildung als Arbeit an sich selbst, welche ebenfalls die Primärerziehung innerhalb der Familie inkludiert. Diese kann sich – beispielsweise je nach Abstand zu den schulischen Erfordernissen – als Zeitgewinn oder als Zeitverlust auswirken. Die Aneignung von inkorporiertem kulturellem Kapital kann in Abhängigkeit von Epoche, Gesellschaft und sozialer Klasse unbewusst stattfinden und bestimmt durch besondere Merkmale – wie zum Beispiel eine spezifische Sprechweise – seinen jeweiligen Wert (vgl. Bourdieu 2015, 220). Diese Kapitalart hängt mit der biologischen Einzigartigkeit eines Individuums zusammen und ist nicht übertragbar; sie wird lediglich durch eine nicht offensichtlich erfassbare soziale Vererbung weitergegeben (ebd.,

221). Ihre Seltenheit impliziert jedoch den Eindruck, dass eine ungleiche Verteilung existiert, die sich darin äussert, dass möglicherweise aufgrund der ökonomischen und kulturellen Mittel, die zur Verfügung stehen, nicht alle Kinder einen gleichen Bildungsstand erreichen können (ebd.).

Eine weitere Erscheinungsform des kulturellen Kapitals ist die des objektivierten kulturellen Kapitals, das sich jedoch ausschliesslich durch seine Beziehung zum inkorporierten kulturellen Kapital bestimmen lässt und sich in materiellen Trägern wie zum Beispiel Gemälden oder Musikinstrumenten äussert (vgl. Bourdieu 2015, 222). In diesem Fall ist lediglich das juristische Eigentum übertragbar, da die Fähigkeiten, beispielsweise ein Instrument zu spielen oder ein Gemälde wertzuschätzen, personenbezogen bleiben.

Mit der dritten Form – dem institutionalisierten kulturellen Kapital – ist die Objektivierung von inkorporiertem kulturellem Kapital in Form von schulischen bzw. akademischen rechtlich garantierten Titeln gemeint (vgl. Bourdieu 2015, 222). Diese verleihen einer Person mit vorhandenem kulturellem Kapital eine institutionelle Anerkennung und ermöglichen einen gleichwertigen Austausch zwischen den Besitzern vergleichbarer Titel (ebd.). Der Erwerb ökonomischer oder symbolischer Profite ist bei dieser Kapitalform mit der Besonderheit verbunden, dass der jeweilige Wert vom Grad der Seltenheit abhängt und deshalb im Laufe der Zeit variieren kann. Es existiert somit keine Garantie für einen Rückerhalt von investierter Zeit sowie anderer Ressourcen (vgl. Bourdieu 2015, 223).

Die dritte Kapitalart definiert Bourdieu als *soziales Kapital*. Es handelt sich dabei um die Gesamtheit aktueller und potenzieller Ressourcen, «die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe» basieren, wobei das Gesamtkapital der Gruppe den einzelnen Mitgliedern als Sicherheit dient (vgl. Bourdieu 2015, 224). Eine Institutionalisierung dieser Beziehungen ist beispielsweise durch die Übernahme eines gemeinsamen Namens möglich, der die Mitgliedschaft zur betreffenden Gruppe bescheinigt (ebd.). Wie umfangreich das soziale Kapital einzelner Gruppenmitglieder ist, hängt von der Grösse des Netzwerks und dem Umfang des von den einzelnen Personen besessenen Kapitals ab, mit denen der Einzelne in Interaktion steht (vgl. Bourdieu 2015, 225). Da die Zugehörigkeit zu einer Gruppe insgesamt ein gewisses Minimum an «objektiver Homogenität» impliziert und für die einzelne Person auch materielle und symbolische Profite ergeben kann, hängt das soziale Kapital ebenfalls in gewisser Weise mit anderen Kapitalarten zusammen (ebd.).

Bourdieu sieht das Vorhandensein von ökonomischem Kapital als Möglichkeit, um mit entsprechender Transformationsarbeit – die unterschiedlich viel Aufwand vorsieht – weitere Kapitalarten zu erwerben. So spielt der Faktor Zeit nicht nur bei Aufbau und Erhalt von Netzwerken eine entscheidende Rolle, sondern auch bei Erwerb und Weitergabe von kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 2015, 228). Derartige Investitionen haben jedoch das Ziel, das Kapital mit möglichst geringen Kosten zu

reproduzieren und dadurch die eigene Position im sozialen Raum zu sichern bzw. zu erhalten, ohne dass in jedem Fall ein Ertrag bereits im Vorfeld gesichert werden kann (vgl. Bourdieu 2015, 229).

3.4.3 Habitus

Die oben beschriebene Reproduktionsmöglichkeit des Kapitals verbindet Bourdieu (2015, 217) mit einem «grundlegenden Prinzip der inneren Regelmässigkeiten der sozialen Welt». Das spezifisch vorhandene Kapitalvolumen ermöglicht demnach die jeweils individuelle Positionierung im sozialen Raum, die Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen sowie die entsprechenden Lebensstile (vgl. Baumgart 2008, 200). Den sozialen Raum versteht Bourdieu (2008, 209) nicht als ein statisches Gesellschaftsbild, sondern als ein Raum, der sehr starke Zwänge ausübt, in dem die Menschen in einer räumlichen Nähe zueinanderstehen und miteinander in Kontakt treten können, ohne dass sich daraus zwangsläufig eine Beziehung ergibt. Bereits gewonnene Erfahrungen führen nicht nur «zur «Verinnerlichung» von handlungsleitenden kulturellen Werten bzw. Rollenerwartungen», sondern prägen das Individuum «bis in die feinsten Verästelungen seines Geschmacks hinein» (ebd., 203). Die Ausprägung des jeweiligen Geschmacks hängt folglich von dem Individuum sowie der Familie zur Verfügung stehenden Kapital «als Ergebnis eines Sozialisationsprozesses» ab (vgl. Kommer 2010, 70). Nach Bourdieu (1990, 25ff.) übernimmt der Geschmack eine klassifizierende Funktion, die sich in den unterschiedlichen Vorlieben für Kunst, Musik, Theater, Kleidung, Lebensmittel etc. äussern kann und im weiteren Sinne das Erkennen eines Milieugeschmacks ermöglicht (vgl. Kommer 2010, 70). Bourdieu (1990, 38) unterscheidet dabei drei mögliche Geschmacksdimensionen: den legitimen Geschmack («sein Auftreten wächst mit steigender Bildung, um bei den Kreisen der herrschenden Klasse mit den grössten schulischen Kapitalien zu kulminieren»), den mittleren Geschmack («häufiger bei Angehörigen der Mittelklassen als in Arbeiterkreisen oder in den «intellektuellen» Fraktionen der herrschenden Klassen anzutreffen») und den populären Geschmack («am häufigsten in den unteren Schichten vertreten»). Diese Unterscheidung erfolgt auf Basis der jeweiligen Präferenzen zu drei Musikstücken und zeigt den von Bourdieu (1990, 30) festgestellten Zusammenhang «zwischen Bildungskapital und Kenntnissen oder Tätigkeiten auf Gebieten, die der Schulbildung so fern stehen wie Musik oder Malerei», auf. In diesem Zusammenhang verweist er auf diverse Medien und Medieninhalte (und ihre entsprechende Nutzung bzw. Wertschätzung), die nicht nur auf den jeweiligen Habitus hindeuten können, sondern auch als kennzeichnend für diesen angenommen werden (vgl. Kommer 2010, 90). In seinen Werken – wie beispielsweise «Die feinen Unterschiede» von 1990 – bezieht sich Bourdieu dabei auf Medien, die

zum damaligen Zeitpunkt aktuell und bekannt waren, wie etwa Musik und Musikinstrumente, Gemälde, Zeitungen, Fernseher, Fotografie, literarische Schriftwerke, Sendungen, Filme, Theater und Theaterstücke etc.

Die Suche nach Zusammenhängen zwischen dem familiären Hintergrund einzelner Personen und ihren Bildungs- und Berufswegen wird bereits seit vielen Jahren und in diversen Kontexten untersucht. Beispielsweise stellte bereits Roe (1973, 68) in ihrer Untersuchung fest, dass von den teilnehmenden 63 damals prominenten Wissenschaftler:innen keine einzige Person aus einer ungelernten Familie stammte. In diesem Kontext suchte Roe (ebd.) nach möglichen Faktoren, die eine ähnliche akademische Entwicklung der Kinder begünstigen können. Sie ermittelte dabei nicht allein vorteilhafte soziale und wirtschaftliche Bedingungen der Elternhäuser als Ursachen, sondern auch das bereits in frühem Alter festgestellte Interesse an intellektueller Weiterentwicklung (ebd.). Dieses kann allerdings nur dann geweckt werden, wenn Kontakt zu einem bestimmten Umfeld besteht und es einen persönlichen Wert darstellt (vgl. Roe 1973, 70). Es handelt sich demnach um das Lernen und den diesem beigemessenen Wert im Sinne einer Bereicherung des Lebens und nicht lediglich im Hinblick auf die möglichen wirtschaftlichen und sozialen Belohnungen (ebd., 231). Eine weitere Entdeckung der Autorin ist zudem der überdurchschnittliche Intelligenzquotient der untersuchten Personen (ebd., 235).

Bourdieu und Passeron (1971) befassten sich in ihrem Werk «Die Illusion der Chancengleichheit» mit der Zielgruppe der Studierenden, ihrer unterschiedlichen sozialen Herkunft und den vermutlich daraus resultierenden ungleichen Bildungschancen. Die Autoren sehen die ursprünglichen sozialen Verhältnisse der Herkunftsfamilien als entscheidenden Faktor für die jeweiligen Chancen, Lebens- und Arbeitsverhältnisse an. Dies gilt auch hinsichtlich der Bildungskarriere der Kinder (vgl. Bourdieu und Passeron 1971, 29). Nach Bourdieu und Passeron (ebd.) sind das unterschiedliche spezifische Verhalten und die entsprechenden Fähigkeiten selbst nach jahrelangem gemeinsamem Schulbesuch noch immer sichtbar. Als milieuspezifisch gelten gesellschaftlich bedingte Fähigkeiten, wie etwa, sich «den im Bildungssystem herrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen» (ebd., 31). Die Beherrschung einer bestimmten Sprache, kulturelle Gewohnheiten sowie die Existenz finanzieller Mittel können ebenfalls als herkunftsspezifische Ausschlussfaktoren dienen und selbst bei identischer Befähigung unterschiedliche Chancen bedeuten (ebd.).

«Die unmittelbare Wirkung der aus dem Herkunftsmilieu übernommenen kulturellen Gewohnheiten und Möglichkeiten wird also verstärkt und multipliziert durch die frühzeitigen Orientierungen (welche ihrerseits durch die Primärdeterminanten bestimmt sind).» (Bourdieu und Passeron 1971, 32)

Im Zusammenhang mit dem weiteren Bildungsweg betrachten Bourdieu und Passeron (1971, 35) nicht nur die im Herkunftsmilieu erlernten Fähigkeiten, Einstellungen, Kenntnisse und Verhaltensweisen als prägend. Auch der «gute Geschmack», der sich ebenfalls in «freien» Interessen und kulturellem Erbe äussern kann – wie beispielsweise die Vertrautheit mit Kunst, die mit lediglich sporadischen, von der Schule organisierten Besuchen von Theatern, Museen oder Konzerten nicht entstehen kann – gehören dazu (ebd.). Die Vielfalt und der Umfang des Erlebens derartiger kulturbezogener Aktivitäten hängen – so Bourdieu und Passeron (ebd.) – ebenfalls mit der sozialen Herkunft zusammen. Somit können Personen mit einem anderen Bildungshintergrund zwar über ähnliches Wissen zu gewissen kulturellen Themen oder Bereichen verfügen, jedoch aufgrund der verschiedenartigen Erfahrungen nicht über die gleiche Kultur (ebd., 37).

«Gleiches Wissen impliziert nicht notwendig gleiche Einstellung und gleiche Werte: Während für die einen die Schule der einzige Wissensvermittler ist (da ihr Wissen zum grössten Teil durch freie oder Pflichtlektüre, selten durch Theaterbesuche erworben ist), ist bei den anderen die hauptsächlich im Familienmilieu erworbene Kultur mindestens ebenso ausschlaggebend wie der Gehorsam gegenüber schulischen Anforderungen.» (Bourdieu und Passeron 1971, 37)

In den sogenannten «kultivierten Milieus» erfolgen die Weitergabe sowie die Wertschätzung und das Interesse an Bildung ohne methodische Bemühungen und greifbare Massnahmen, während in anderen sozialen Gruppen lediglich der gute Wille der Eltern zur Bildung weitergegeben wird und die Schule als hauptsächlicher Zugang zu Kultur dient (Bourdieu und Passeron 1971, 38f). Diese Unterschiede werden auch beim Wissenserwerb kenntlich gemacht: Sowohl die Leichtigkeit beim Vollziehen des Bildungsprozesses als auch die Lernwilligkeit gehen mit der eigenen Positionierung im sozialen Raum – und damit auch mit den jeweils subjektiv eingeschätzten objektiven Chancen für eine Verwirklichung gewisser Vorhaben – einher (ebd., 41). Das derart beschriebene Kulturerbe (als Kombination der Einstellung gegenüber Bildung, Bildungswegen und Wertvorstellungen) hat nach Bourdieu und Passeron (ebd.) eine derart richtungsweisende Bedeutung, «dass auch ohne ausdrückliche Diskriminierungsmassnahmen die Exklusivität garantiert bleibt, da hier nur ausgeschlossen bleibt, wer sich selbst ausschliesst». Der individuelle Habitus wird der Begabung, die eine Person besitzt, annähernd gleichgesetzt und dient als Begründung für die vorhandenen ungleichen Chancen (vgl. Bourdieu und Passeron 1971, 45).

Auswirkungen der sozialen Herkunft im Rahmen schulischer Leistungen werden in vielen unterschiedlichen Kontexten und Untersuchungen festgestellt und auf die persönliche Einstellung der Schüler:innen dem Lernen gegenüber sowie auf die

erhaltenen Bewertungen zurückgeführt (vgl. Hoyer et al. 2013, 82). Zuschreibungen von Begabung können daher sowohl zu gesellschaftlicher Bevorzugung als auch zu entsprechender Benachteiligung führen und werden im Bildungskontext gerechtfertigt, wodurch schulische Institutionen möglicherweise zum gesellschaftlichen Gefälle beitragen können (ebd.). Die gesellschaftliche Positionierung erfolgt demnach nicht nur aufgrund der Bewertung der jeweiligen schulischen Leistungen, sondern auch vor dem Hintergrund des persönlichen Habitus (ebd.).

Aufgrund der festgestellten Ungleichheiten, die mit unterschiedlicher Millieuzugehörigkeit erklärt werden, wurde eine Sensibilisierung für Differenzen und Heterogenität im schulischen Kontext gefordert (vgl. Hoyer et al. 2013, 84). Eine Hervorhebung durch gezielte Aufmerksamkeit gegenüber Unterschieden in Zusammenhang mit Bildung und Begabung kann jedoch einerseits zur Entstehung von Stereotypen, Stigmatisierungen und Abgrenzungen führen (ebd.). Andererseits würde die Nicht-Beachtung von Heterogenität verhindern, dass Potenziale und Begabungen die Möglichkeit erhielten, entdeckt und/oder weiterentwickelt zu werden (ebd.). Es wird somit die grosse Herausforderung für die pädagogische und politische Ebene ersichtlich, die entsprechende Begabungsgerechtigkeit zu erreichen (ebd., 85).

3.4.4 Medialer Habitus

Bezugnehmend auf den oben beschriebenen Habitus als System vorhandener Dispositionen (vgl. Bourdieu 1990), werden *Medien* in ihrer Rolle als «Erfahrungsraum im Sinne sozialer Strukturen» verortet (Biermann 2013, 8). Auf dieser Basis entwickelt Kommer (2006) erstmalig das Verständnis für den «medialen Habitus». Nachfolgend findet sich eine zusammenfassende Definition des Begriffes:

«Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fundieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden.

Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden.

Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Person und aufs Engste mit diesem verbunden.» (Kommer und Biermann 2012, 90).

Kommer und Biermann (2007, 203) stellen in ihrer Untersuchung zu den Medienbiografien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen fest, dass die befragten Personen mit einer Vielfalt an Medien und damit einhergehenden Erfahrungen aufgewachsen sind. Dabei entsteht der Eindruck, dass sowohl digitale als auch analoge

Medien diverser Art über eine feste und selbstverständliche Verortung im Alltag verfügen (ebd.). Die hohe Relevanz elektronischer Medien für Heranwachsende wird auch durch die seitens der Autoren (Kommer und Biermann 2007, 204) festgestellten Strategien für die innerhalb des Elternhauses geltenden Nutzungseinschränkungen erkennbar. Mittels sogenannter «Partisanstrategien» versuchen die Betroffenen, unter Nutzung verschiedener Umwege, gewünschte und/oder subjektiv relevante Filme, Bücher oder Musik zu rezipieren (Kommer und Biermann 2007, 204f). Als Ergebnis einer einschränkenden Haltung der Erziehenden – insbesondere digitalen Medien gegenüber – sind Spätfolgen zu beobachten, die sich teilweise darin äussern, dass die betroffene Person ihr Unwissen oder aber auch einen besonders hohen und unkontrollierbaren Medienkonsum als Resultat davon betrachten (ebd.). Darüber hinaus stellen die Autoren (ebd.) fest, dass «das Medienensemble mit zunehmendem Alter eine immer stärkere Ausdifferenzierung erfährt und die Nutzungsmuster von zunehmender Komplexität geprägt sind». Dabei wird eine zunehmende Individualisierung von Geschmack und Nutzungsmustern beobachtet, die nicht mehr vom Einfluss innerhalb der jeweiligen Familie geprägt ist (ebd.). Die Verfasser (ebd.) stellen fest, dass die befragten Studierenden eine eher distanzierte Haltung im Hinblick auf Computer und Internet äussern. Ebenfalls wird von einer in der jeweiligen Familie erfolgten Beachtung rezipierter Medien in Abhängigkeit von ihrer altersgerechten und inhaltlichen Eignung berichtet (ebd.). Diese Tatsache ist womöglich auf den frühen Zeitpunkt der durchgeführten Befragung gegen Ende der 1980er Jahre und den damals noch nicht flächendeckenden Einsatz digitaler Technik zurückzuführen (ebd., 207). Bei den parallel befragten, etwa zehn Jahre jüngeren Schüler:innen werden hingegen teilweise generationsübergreifende gemeinsame Nutzungssituationen beobachtet, die sich inhaltlich «vor allem an den wenig altersgerechten Interessen der Eltern» orientieren (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse berichten die Autoren (Kommer und Biermann 2007, 210) von einer Beobachtung, die eine prägende Rolle des Milieus sowie der im Zeitfenster des Aufwachsens vorherrschenden Medienwelt auf die jeweiligen Medienbiografien zeigt.

«Die Medienerziehung der Eltern spielt eine wichtige Rolle für das zukünftige Medienhandeln und die Einstellung gegenüber Medien. Indem sie anregen, abwerten oder gar verbieten, aber auch durch ihr Handeln als Vorbilder tragen sie massgeblich dazu bei, den medialen Habitus der nachfolgenden Generation zu prägen.» (Kommer und Biermann 2007, 210)

Bei den Aspekten, die Kommer (2010, 92ff.) in seiner Untersuchung der Initiierung einer aussagekräftigen Beobachtung des medialen Habitus als mögliches Analysekonzept benennt, handelt es sich unter anderem um:

- «... das gesamte Setting der Mediennutzung – wie auch seine Einbettung in den Alltag ...»;
- «...inwieweit verschiedene Medien zeitgleich genutzt werden – daraus folgt ja unter anderem eine unterschiedliche intensive Zuwendung ...»;
- «In einer von Bourdieu inspirierten Perspektive stellt sich nicht nur die Frage, welche (technischen) Medien genutzt werden, sondern auch welche Inhalte ...»;
- Ebenfalls relevant ist, zu erfahren, welche Inhalte explizit abgelehnt werden;
- Das Habitus-Konzept weist zudem auf eine im sozialen Feld zu verortende Genese beobachtbarer medien- und inhaltsbezogener Nutzungsmuster hin (vgl. Kommer 2010, 92ff).

Die während der Kindheit erlernten milieuspezifischen Werte betreffen sowohl die Bildung als auch mögliche Werkzeuge des Lernens und können so die Ausbildung persönlicher Präferenzen und Nutzungsmuster fördern oder verhindern (vgl. Henrichwark 2009, 23). Als Beispiel dafür nennt Henrichwark (ebd., 23; 235, 238) den Computer, der Kindern aus bildungsnahen Milieus als Mittel der Wissenserweiterung bekannt ist, während Kinder aus bildungsfernen Familien das betreffende Medium primär mit Musik- und Filmdownloads, Chatten, Action- und Gewaltspielen in Zusammenhang bringen. Dies verbindet sie mit der Vermutung, dass – je nach Milieu – die Fähigkeit, zwischen Education und Entertainment digitaler Werkzeuge zu differenzieren, entsprechend unterschiedlich ausgeprägt ist (ebd.). Kinder aus bildungsnahen Milieus können demnach durch die in ihrem familiären Umfeld gewohnte Nutzung der Medien beiläufig bildungsrelevantes Kapital akkumulieren (ebd.).

«Bildungsprivilegierte Mütter setzen hingegen eher auf Begleitung und aktive Förderung der Kinder bzw. versuchen, diese für bildungsbezogene Nutzungsvarianten am Computer zu interessieren. Diese können sie auf Grund ihres kulturellen Kapitals selbst vermitteln. Außerdem bieten sie den Kindern alternative Freizeitbeschäftigungen an, um Konflikten, beispielsweise durch zu langen Medienkonsum, zu begegnen.» (Henrichwark 2009, 238)

In diesem Zusammenhang stellt Henrichwark (ebd.) zudem fest, dass seitens der Eltern eine computerbezogene Kompetenzentwicklung in der Schule erwartet wird. Digitale Medien werden jedoch nicht in genügendem Umfang in den Lern- und Unterrichtsalltag integriert, um Kindern die Beziehung zwischen digitalbasierten Lernszenarien und schulischen Leistungsüberprüfungen zu vermitteln (ebd.). Ursachen für eine nicht gelingende Nivellierung der auf bisherigen Sozialisationen basierenden Unterschiede seitens der Institution Schule und dem dazugehörigen Lehrpersonal sind jedoch nicht nur in der mangelnden entsprechenden Ausstattung

zu verorten (vgl. Kommer 2010, 58). Erklärungsmuster können – so Kommer (2010, 58) – vielmehr in den spezifischen grundlegenden Dispositionen der jeweiligen Lehrkraft angesiedelt sein.

In seiner Untersuchung des Medienumfangs stellt Kommer (2010, 258f) bei der Vermittlung von Medienkompetenz im ITG- (Informationstechnologische Grundbildung)-Unterricht aus der subjektiven Sicht der befragten Schüler:innen folgende fünf zentrale Problembereiche fest: *Unterrichtsinhalte*; *Heterogenität* des Vorwissens; *mangelnde Anschlussfähigkeit* der im außerschulischen Kontext erworbenen Kompetenzen; *zeitliche Fremdbestimmtheit* im Schulalltag (persönliches Arbeitstempo und Wiederholungen); *Medienkompetenz der Lehrperson* (Hervorhebungen im Original). Des Weiteren gelingt es dem Autor (Kommer 2010, 280), drei Habitusformen der Schüler:innen herauszuarbeiten:

1. *Die Computerentfernten*: Komplexe Medien, Inhalte und Kommunikationssituationen werden schnell als Überforderung empfunden und in der Regel gemieden;
2. *Die unauffälligen Hedonisten*: Digitale Medien werden als fest integrierte Ergänzung traditioneller Medien erlebt;
3. *Die Medienaffinen*: Medien werden als Chance zur Profilierung gesehen.

Bei den Dispositionen der dritten Gruppe sieht Kommer (2010, 302) eine habituell begründete didaktisch-methodische Problematik des medialen Umgangs in der Schule. Diese besteht darin, dass ausserhalb der Schule Medien eher in einer spielerischen und entdeckenden Art und Weise – samt Umwegen und Erfahrungen des Scheiterns – erlebt werden, während innerhalb der Schule eine lineare und strukturierte Methode bevorzugt wird, die seitens der *medienaffinen* Schüler:innen als langweilig empfunden wird (ebd.). Im Rahmen derselben Untersuchung werden zudem Formen des medialen Habitus von Lehramtsstudierenden untersucht, wobei eine insgesamt distanzierte Haltung neueren Medien gegenüber festgestellt wird (ebd., 386). Der Autor (vgl. Kommer 2010, 386) geht aufgrund der habituellen Begründung derartiger Dispositionen von einem möglichen Verzicht des Einsatzes neuer Medien im Unterricht – gepaart mit Unsicherheiten im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen in medialen Kontext – durch die angehende Lehrperson aus.

4. Ausgewählte Forschungsmethodik

Das vorliegende Kapitel stellt die Methodik der Untersuchung vor und begründet deren Auswahl.

4.1 Qualitative Forschungsmethoden

Strauss und Corbin (1996, 3) verstehen unter qualitativer Forschung jene, die im Grunde keine (oder in nur geringem Umfang) quantifizierende, statistische oder mathematische analytische Verfahren vorsieht. Das mittels qualitativer Methoden erzeugte Datenmaterial – zum Beispiel in Form von Texten, die Beobachtungsprotokolle oder Transkripte eines Gesprächsverlaufs darstellen – bedarf einer interpretativen, analytischen und rekonstruktiven Bearbeitung, die schrittweise die untersuchten Sinnstrukturen abbildet (vgl. Strübing 2018, 4; Kelle und Kluge 1999, 15). Zudem wird in der qualitativen Forschung grosser Wert auf die Einbeziehung situativer und struktureller Kontexte gelegt, die in den quantitativen Methoden oft geringere Aufmerksamkeit erhalten (vgl. Strauss 2004, 430). Des Weiteren steht hier nicht die Überprüfung vorformulierter Annahmen über Zusammenhänge oder Abhängigkeiten im Vordergrund, sondern vielmehr die Hypothesen- und Theorienbildung (vgl. Bennewitz 2013, 46). Durch ihren Anspruch, Lebenswelten aus der Sicht handelnder Individuen zu beschreiben, macht die qualitative Forschung auf Abläufe und Strukturen aufmerksam und dient einem besseren Verständnis der jeweiligen psychischen, sozialen und kulturellen Wirklichkeit (vgl. Flick et al. 2019, 17; Mey und Mruck 2014, 10). Die besondere Aufgabe dabei ist es, beispielsweise abzubilden, warum Individuen in gewissen Situationen bestimmte Entscheidungen getroffen und nicht aus der Fülle an offenen Möglichkeiten einen anderen Weg gewählt haben (vgl. Strübing 2018, 27). Dabei können erfolgte Zuschreibungen aufgrund ihrer Kopplung an die persönliche Umwelt je nach Umgebung, Ort, Milieuzugehörigkeit, spezifischen Umständen etc. unterschiedlich ausfallen (vgl. Kommer 2010, 99). Im Allgemeinen gilt die qualitative Forschung als geeignet, sofern eine vertiefende Analyse und die Herausarbeitung von Mustern und Typen (vgl. Lamnek 2010, 46) – wie bei der Bearbeitung der hier vorliegenden Aufgabenstellung (s. Kap. 1.1) – bezweckt wird.

Für die anstehende Analyse wird die Grounded-Theory-Methodologie herangezogen. Sie wurde Anfang der 1960er Jahre von Barney Glaser und Anselm Strauss im Rahmen einer Fallstudie entwickelt und basiert auf der allgemeinen Denk- und Handlungsrichtung des amerikanischen Pragmatismus (vgl. Strauss 1991, 30). Die Verankerung menschlichen Handelns in konkreten Situationen bildet hier den Mittelpunkt, wobei Einzelhandlungen aus dem Gesamtkontext nicht zu separieren sind (vgl. Hellmann 2010, 150). In diesem Zusammenhang wird die Struktur einer problematischen, hochkomplexen Situation als Problemlösungsprozess betrachtet, in dem Ziele und Mittel kontinuierlich revidiert werden (ebd.). Auch die interaktionistische

Sichtweise, die seit den 1920er Jahren von der Chicagoer Schule der Soziologie stark vertreten wurde, ist in der Konzeption der Grounded-Theory-Methodologie verankert (vgl. Strauss 1991, 30). Demnach wird grosser Wert auf Techniken der Datenerhebung – wie etwa Feldbeobachtungen und intensiven Interviews mit den Teilnehmenden – gelegt, um zunächst deren Standpunkt zu erfassen und auf dieser Basis nachfolgend Interaktionen, Prozesse und Wandel als konstantes Merkmal des sozialen Lebens verstehen zu können (ebd.).

4.2 *Grounded-Theory-Methodologie*

Strauss und Corbin (1996, 7) bezeichnen die Grounded Theory als einen Ansatz qualitativer Forschung, der «eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln».

Nach Lamnek (2010, 91) kann der Terminus «grounded» mit «in Empirie verankert» übersetzt werden, da die im Rahmen dieser Methodologie entstehenden Theorien auf empirischen Daten und Einsichten beruhen. Strübing (2014, 9) schlägt hierzu ergänzend die erweiterte Formulierung «in empirischen Daten gegründete Theorie» vor. Die Schliessung der – aus soziologischer Sicht – bestehenden Kluft zwischen Theorie und empirischer Forschung war zudem die ursprüngliche Idee von Glaser und Strauss (2006) bei der Entwicklung dieses Ansatzes. Die beiden Autoren (vgl. Glaser und Strauss 2010, 21) nehmen an, dass somit der Weg zu einer Theorie ermöglicht wird, die die selbstgesetzten Aufgaben erfüllt.

Eine Grounded Theory wird aus vernetzten Konzepten generiert und ist zur Beschreibung und Erklärung von untersuchten sozialen Phänomenen geeignet (vgl. Böhm 2019, 476). Unter diesen Konzepten verstehen Strauss und Corbin (1996, 43) Bezeichnungen, die im Laufe der Kodierung «einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden» und zugleich die grundlegende Analyseeinheit darstellen. Diese werden im Forschungsprozess eruiert und müssen sich in den vorliegenden Daten widerspiegeln (vgl. Hildebrand 2019, 32). Datensammlung, Analyse und Theorieformulierung sind hierbei ineinander verschränkt (vgl. Böhm 2019, 475). Diese Vorgehensweise zielt auf die Entwicklung einer Theorie ab, ohne dabei konkrete Datentypen, Forschungsrichtungen oder theoretische Interessen zu berücksichtigen (vgl. Strauss 2004, 433). Die analytische und interpretative Arbeit besteht somit in Differenzenbeobachtungen, Typisierungen und kausalen Schlüssen (vgl. Strübing 2018, 126). In diesem Sinne ist die Grounded Theory als ein Arbeitsstil zu verstehen, der mit gewissen methodologischen Leitlinien verbunden ist (vgl. Strauss 2004, 433).

Vor dem Hintergrund individueller Bedingungen sowie der unterschiedlichen Arbeitsstile und Fähigkeiten der forschenden Personen bestehen die Begründer der Grounded Theory zwar auf keinen starren Regeln, nach denen das Datenmaterial in eine effektive Theorie transformiert werden muss (vgl. Strauss 2004, 436). Die von ihnen als notwendig empfohlenen Schritte sind jedoch nicht lediglich als Aufzählungen aufzufassen (ebd.). Denn es handelt sich um ein wesentliches Merkmal der Grounded Theory, «dass den als Ergebnis präsentierten Theorien ein sozialer Prozess vorausgegangen ist, in dem in praktischen Aushandlungen Entscheidungen getroffen wurden, die in den Theorien als Einschreibungen präsent sind, aber nur unter Rekurs auf den Forschungsprozess wieder sichtbar zu machen sind» (Strübing 2014, 10).

Laut Strauss (vgl. 1991, 44 ff) sind für die grundlegende Gestaltung des iterativen Prozesses folgende Punkte von besonderer Relevanz:

- Formulierung generativer Fragen: Diese ergeben sich aus der Interaktion zwischen dem Datenmaterial und dem vorhandenen Kontextwissen;
- Herstellung von Zusammenhängen zwischen Konzepten zur kontinuierlichen konzeptionellen Verdichtung der Theorie;
- Verifizierung der Theorie durch Überprüfung der Zusammenhänge mittels neuer Daten und neuen Kodierens;
- Enge Verknüpfung des Kodierprozesses mit der durchgeführten Untersuchung und der Erhebung neuer Daten;
- Herausarbeitung der Schlüsselkategorie(-en) durch die Integration wesentlicher Dimensionen, Kategorien etc.;
- Regelmässige Erstellung und Sortierung von Theorie-Memos zur Erhöhung der konzeptionellen Dichte;
- Anerkennung der Aspekte der Triade der analytischen Operation (Datenerhebung, Kodierung und schreiben von Memos);
- Möglichkeit, in jeder Projektphase zu alten Daten zurückzukehren und sie auf diese Weise für die Verifizierung von Hypothesen heranzuziehen (s. Abb. 4.1);
- Erhebung neuer Daten oder Sortierung von Memos und Kodes zur Erreichung der erforderlichen Integration.

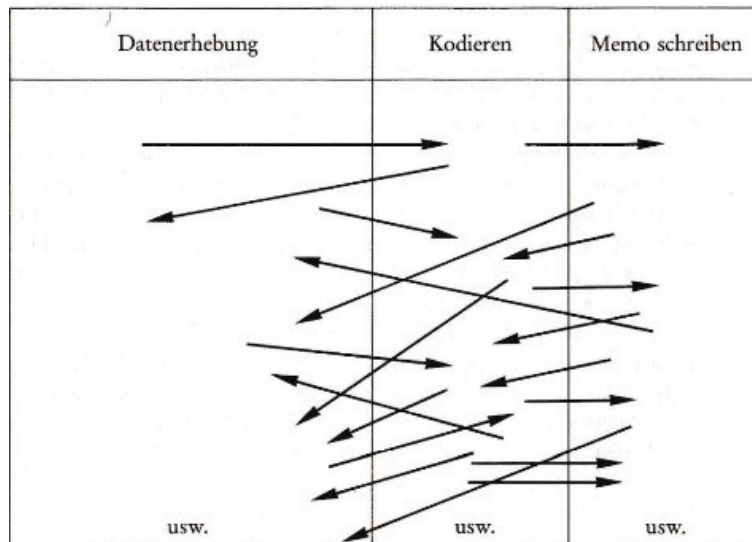


Abb. 4.1: Forschungsphasen (Strauss 1991, 46).

In den dargestellten Forschungsphasen zeichnen sich Datenerhebung und -analyse sowie Theoriebildung durch zeitliche Parallelität und wechselseitige funktionale Abhängigkeit aus (vgl. Strübing 2014, 11). Diese Prozesse werden mit Beginn der Forschungsarbeit initiiert und kontinuierlich – ohne einen festgelegten Endpunkt – fortgesetzt (ebd.). Sofern die Gegenüberstellung zu keinen neuen Einsichten mehr führt, werden Modifikationen, die durch eine Reduktion bzw. Zusammenfassung der Kategorien zu Oberkategorien erfolgen, lediglich noch vorgenommen, um eine interne Konsistenz der entstehenden Theorie zu erzielen (ebd.). Hierdurch soll der erwünschte Grad an Integration der empirisch begründeten Theorie erreicht werden (vgl. Kelle 1994, 295).

4.3 Interpretativer Zugang zum Datenmaterial

Da zu Beginn einer Untersuchung keine existierenden Konzepte zur Durchsicht herangezogen werden, um eine bestehende Theorie fortzuschreiben, empfiehlt die Grounded-Theory-Methodologie, das vorhandene Datenmaterial zunächst zu sichten und systematisch zu kodieren (vgl. Strauss und Corbin, 1996). Der Terminus «Kodieren» wird hierbei im Sinne von *Verschlüsseln* oder Übersetzen verwendet und beinhaltet die Benennung, Erläuterung und Diskussion von Konzepten. Der technische Begriff *Kode* wird in diesem Kontext als ein benanntes Konzept verstanden (vgl. Böhm 2019, 476). Nach Strauss und Corbin (1996, 7f.) sollten die Daten nicht lediglich durchsucht werden, sondern sie sollten vielmehr mittels Konzepten und Kategorien

in einem dreistufigen Verfahren vergleichend weiterentwickelt werden. Eine gründliche Analyse des Materials erfolgt mittels dreier Kodier-Typen: das offene Kodieren, das axiale Kodieren sowie das selektive Kodieren (vgl. Strauss und Corbin 1996, 40).

Bei den Hauptelementen der Analyse gemäss der Grounded-Theory-Methodologie handelt es sich um:

- das Konzept-Indikator-Modell,
- die Datenerhebung,
- die Kodierung,
- die Schlüsselkategorien,
- das Theoretical Sampling,
- den Vergleich,
- die Sättigung der Theorie,
- die Integration der Theorie,
- die Theorie-Memos und
- die Sortierung der theoretischen Memos (vgl. Strauss 1991, 51).

Die vorgenannten Bestandteile des Verfahrens wurden in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt und haben auf die Struktur – wie in Abbildung 4.2 dargestellt – entsprechend Einfluss genommen.

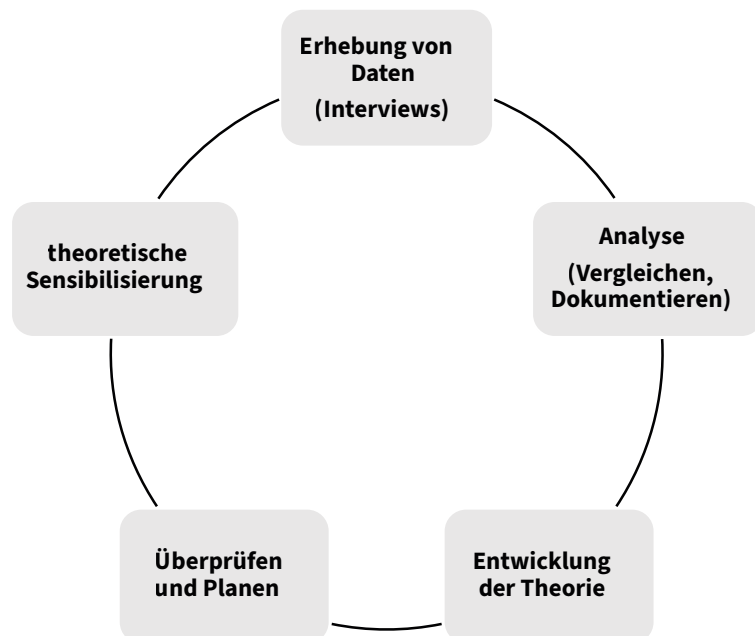


Abb. 4.2: Forschungsprozess zur Entwicklung einer Grounded Theory, angelehnt an Strauss und Corbin (1996, 51).

Für die Analysearbeit wurde das Programm MAXQDA verwendet. Es ermöglicht eine organisierte und strukturierte Bearbeitung mehrerer Interviews, die Entwicklung von abstrakten oder alltagsnahen Konzepten sowie den Vergleich von Textpassagen und somit auch die Differenzierung von Kategorienschemata (vgl. Kelle et al. 2019, 495).

Abbildung 4.2 zeigt die verkürzte Darstellung des Verfahrens, die wesentliche von Strauss und Corbin (1996) empfohlenen Schritte umfasst. Sie gewährt vor allem einen Einblick in die Notwendigkeit des permanenten Vergleichens.

4.3.1 Analyseschritte

Das *offene Kodieren* sieht eine uneingeschränkte Kodierung der Daten vor, die Zeile für Zeile oder auch Wort für Wort erfolgt und auf die Entwicklung von – den Daten angemessenen – Konzepten und ihren Dimensionen abzielt (vgl. Strauss 1991, 57). Dieser Schritt steht am Anfang der Forschungsarbeit. Daher sind alle an diesem Punkt möglichen Interpretationen noch als provisorisch zu sehen (ebd.). Während dieses Prozesses wird das zu analysierende Datenmaterial in einzelne Teile betrachtet, miteinander verglichen und Vorannahmen über Phänomene werden infrage gestellt (vgl. Strauss und Corbin 1996, 44). Dies führt zu neuen Erkenntnissen, die sich auch darin äussern, dass neue Kategorien – als Klassifikationen von Konzepten – entdeckt werden (ebd.). Bei dieser Kategorisierung werden ähnliche Konzepte um die in den Daten identifizierten Phänomene gruppiert, reduziert und nachfolgend benannt (ebd., 47). Bei der Vergabe der Bezeichnung besteht die Wahlmöglichkeit zwischen einem abstrakten konzeptuellen Namen oder einem aus der Fachliteratur übernommenen. Dies erfolgt jedoch unter der Berücksichtigung einer eventuellen Verbindung zu allgemeinen Bedeutungen und Assoziationen (ebd., 50).

Gleichfalls werden *In-vivo-Kodes* aus dem vorhandenen Material erstellt und direkt – ohne paraphrasiert zu werden – übernommen (vgl. Böhm 2019, 478). Beim Aufbrechen der Daten empfehlen Strauss und Corbin (1996, 58) zudem, grundlegende Fragen an den Text zu stellen: «Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Wie viel? Warum?». Diese «theoriegenerierenden» Fragen unterstützen den weiteren Verlauf der Untersuchung des Phänomens (vgl. Böhm 2019, 478).

Gemäss der Definition von Strauss und Corbin (1996, 148) ist das theoretische Sampling ein Aspekt der vergleichenden Analyse, der das gezielte Suchen und Erkennen von Indikatoren für die in den Daten als relevant erachteten Konzepte ermöglicht. In diesem Zusammenhang sprechen die Autoren (ebd.) von einer «bestätigten theoretischen Relevanz» (ebd., 150), die dann zustande kommt, wenn Konzepte beim mehrfachen Vergleich wiederholt auftauchen, abwesend sind oder im Kodierprozess den Status von Kategorien erwerben. Hierbei liegt der Fokus auf Handlungen und/oder Interaktionen und ihren Variationen (ebd.). Diese Methode kann nur dann als angemessen eingesetzt betrachtet werden, wenn eine genügende Anzahl

unterschiedlicher Gruppen innerhalb des Gegenstandsbereiches, der der Theorie entspricht, untersucht wird (vgl. Kelle 1994, 299). Das theoretische Sampling wird je nach Forschungsstand in einer jeweils anderen Funktion eingesetzt: Während beim offenen Kodieren der Schwerpunkt auf der Entwicklung möglichst vieler thematisch relevanter Konzepte liegt, werden beim axialen Kodieren die bereits vorhandenen Konzepte und Kategorien in Zusammenhang miteinander gebracht und überprüft (vgl. Strübing 2014, 30). Das selektive Kodieren wiederum zielt auf die Schliessung von Lücken sowie deren Überprüfung ab (ebd.).

Das beschriebene Verfahren wird solange durchgeführt, bis eine sogenannte theoretische Sättigung erreicht wird, die zugleich als Massstab für die konzeptuelle Angemessenheit der entstehenden Theorie gilt (vgl. Strauss und Corbin 1996, 159). Damit ist derjenige Moment in der Analyse gemeint, ab dem die Auswertung zu keinen neuen oder relevanten Erweiterungen der Kategorie mehr führt. An dieser Stelle kann das Verfahren beendet werden, weil mit seiner Hilfe keine statistische Repräsentativität erreicht werden soll, sondern das Ziel in einer detaillierten Entwicklung der Eigenschaften der einzelnen Kategorien besteht (vgl. Strübing 2014, 32).

Die Schaffung analytischer Vielfalt soll im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie mittels einer sogenannten *Dimensionierung* erfolgen (vgl. Strübing 2014, 21). Dieses Verfahren wird von Strauss und Corbin (1996, 43) im Sinne eines Prozesses «des Aufbrechens einer Eigenschaft in ihre Dimensionen» verwendet und ist im Vergleich zu anderen Verfahren nicht auf eine Reduktion des Datenmaterials durch Integration gerichtet (vgl. Strübing 2014, 21). Erst hierdurch wird es nach Lincoln und Guba (1985, 342) möglich, Regeln für die Zuordnung von Ereignissen zu Kategorien zu entwickeln, welche die anfänglichen Vermutungen hinsichtlich Ähnlichkeiten durch propositionale, regelgeleitete Urteile ersetzen. Dieser Prozess gehört ebenfalls zum dynamischen iterativen Arbeiten, das die Gewissheit über eine stabile und sinnvolle Kategorienmenge erhöht (ebd.).

Nachdem das offene Kodieren die Möglichkeit eröffnet hat, Kategorien sowie deren Eigenschaften und dimensionalen Ausprägungen zu identifizieren, können diese Daten mittels *axialen Kodierens* in einer neuen Beziehungsart zusammengefügt werden (vgl. Strauss und Corbin 1996, 76)

. Dabei werden Verbindungen zwischen Kategorien und Subkategorien ermittelt und nachfolgend in den entsprechenden Zusammenhang gesetzt (vgl. Strauss und Corbin 1996, 76). Explizit wird eine bestimmte Kategorie zu einem bestimmten Zeitpunkt intensiv analysiert – oder anders ausgedrückt: Die Analyse dreht sich um die «Achse» einer Kategorie (Strauss und Corbin 1991, 63). Während des Analysevorgangs wird vielfach zwischen offenem und axialem Kodieren gewechselt (vgl. Strauss und Corbin 1996, 77).

Dieses als «Kodierparadigma» bekannte Verfahren wurde erst im Laufe der Jahre von Strauss als Weiterentwicklung der Grounded Theory eingeführt; es ist somit nicht als Teil des originären Verfahrens zu verstehen (vgl. Strübing 2014, 24), obwohl es von zentraler Bedeutung für den Kodierprozess zur Verschlüsselung von Daten gemäss ihrer Relevanz für die jeweiligen Phänomene ist, auf die durch eine bestimmte Kategorie verwiesen wird (vgl. Strauss 1991, 57). Die Verwendung des Kodierparadigmas ermöglicht folglich eine systematische Betrachtung der Daten und der dabei vorhandenen Beziehungen (vgl. Strauss und Corbin 1996, 78). Auf diese Weise sollen Zusammenhänge zwischen dem Phänomen, den ursächlichen Bedingungen, dem Kontext, den intervenierenden Bedingungen und den Konsequenzen hergestellt werden (s. Abb. 4.3) (vgl. Strübing 2014, 24).

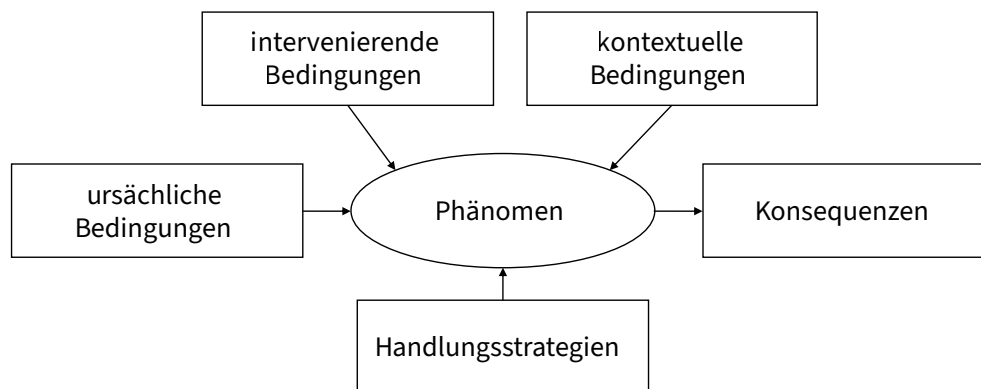


Abb. 4.3: Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996, 78).

Unter *Phänomen* ist eine zentrale Idee oder ein Ereignis zu verstehen, auf das eine Reihe von Handlungen/Interaktionen zwecks seiner Bewältigung (oder den Umgang damit) gerichtet sind (vgl. Strauss und Corbin 1996, 79).

Der Begriff *ursächliche Bedingungen* bezieht sich auf die Ereignisse und Vorfälle, die zur Entwicklung eines Phänomens führen (vgl. Strauss und Corbin 1996, 79).

Der *Kontext* stellt die zu einem Phänomen gehörenden spezifischen Eigenschaften und Bedingungen dar, innerhalb derer die angewendeten Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden (vgl. Strauss und Corbin 1996, 80).

Die *intervenierenden Bedingungen* wirken auf die Handlungs- und Interaktionalen Strategien entweder fördernd oder einengend und werden innerhalb eines spezifischen Kontexts eingesetzt (vgl. Strauss und Corbin 1996, 82).

Handlungsstrategien als Reaktion auf ein Phänomen oder im Hinblick auf seine Bewältigung sind zweckgerichtet und zielorientiert (vgl. Strauss und Corbin 1996, 82). Strauss und Corbin (1996, 133) weisen in ihren Ausführungen jedoch ergänzend darauf hin, dass während des Forschungsprozesses zudem nach ausbleibenden Handlungen bzw. Interaktionen recherchiert werden muss.

Um in diesem Zusammenhang die notwendige Forschungstiefe zu erreichen, empfehlen die Autoren, *Bedingungspfade* im Rahmen einer *Bedingungsmatrix* zu folgen. Unter *Bedingungsmatrix* verstehen sie dabei ein

«... analytisches Hilfsmittel, ein Diagramm, das beim Berücksichtigen des weiten Bereichs von Bedingungen und Konsequenzen in Bezug auf das untersuchte Phänomen dienlich ist. Die Matrix ermöglicht dem Analysierenden, die Untersuchung wie auch die Verknüpfung der verschiedenen Ebenen von Bedingungen und Konsequenzen.» (Strauss und Corbin 1996, 132)

Die *Konsequenzen* entstehen durch spezifische Handlungen und Interaktionen bei der Bewältigung eines Phänomens (vgl. Strauss und Corbin 1996, 85). Dabei kann es sich um Ereignisse oder Geschehnisse in der Gegenwart oder Zukunft handeln, welche tatsächlich erfolgen oder erscheinen (ebd.). Da die Konsequenzen einer Handlung/Interaktion zu Bedingungen für darauffolgende Handlungen werden können, können diese zu einem späteren Zeitpunkt auch zu Bedingungen in einer anderen Kategorie werden.

Beim *selektiven Kodieren* handelt es sich um die systematische und konzentrierte Kodierung der Schlüsselkategorie (vgl. Strauss und Corbin 1996, 94). Dieser Kodierschritt unterscheidet sich vom offenen Kodieren dadurch, dass hier der Gesamtzusammenhang betrachtet wird, der zuvor entwickelt wurde (ebd., 95). Die Kernkategorie soll das zentrale Phänomen darstellen, «um das herum alle anderen Kategorien integriert sind» (Strauss und Corbin 1996, 94).

Strauss und Corbin (1996, 169) verwenden für einige unterschiedliche Arten von Notizen den Oberbegriff *Memos*. Diese *Memos* als schriftliche Form des abstrakten Denkens bezüglich der Daten und Diagramme – als visuelle Darstellung von Beziehungen zwischen Konzepten – verfügen nach Strauss und Corbin (1996, 167) über eine grundlegende Funktion für die nachvollziehbare Dokumentation während des gesamten Forschungsprozesses. Bei deren Verschriftlichung handelt es sich nicht um den Endbericht der Forschungsarbeit, sondern um das vorläufige Festhalten von Ideen, die zu einem späteren Zeitpunkt ausgebaut oder aber auch verworfen werden können (vgl. Strübing 2014, 34). Nach Lincoln und Guba (1985, 343) fungieren sie wie eine Art «Entwicklungsgeschichte» der jeweiligen Kategorie, die mittels der niedergeschriebenen Entdeckungen im Laufe der Analyse entsteht. Es handelt sich hierbei jedoch nicht um eine Wiederholung oder Paraphrasierung der Daten, sondern es wird eine analytische Distanz zum ermittelten Datenmaterial geschaffen, die die Entwicklung eigener Gedanken und Ideen anregen soll (vgl. Kuckartz 2010, 139). Strauss und Corbin (1996, 170) differenzieren unterschiedliche Formen von *Memos*, wie etwa Kodenotizen, theoretische Notizen, Planungsnotizen oder

Abwandlungsnotizen. Diese schliessen sich zwar einander nicht aus und können jeweils ineinandergreifen; für die Arbeitsorganisation ist eine entsprechende Differenzierung jedoch von wesentlicher Bedeutung.

4.3.2 Entwicklung von Typologien

Verfahren, die Typenbildungen beinhalten, können die Strukturierung und Informationsreduktion im Forschungsprozess unterstützen und die Beschreibung sozialer Realität vereinfachen (vgl. Kelle und Kluge 1999, 9). Nach Kelle und Kluge (1999, 9) macht die Reduzierung eines komplexen Gegenstandsbereiches auf wenige Gruppen und Typen dessen charakteristische Merkmale sichtbar und ermöglicht die Beschreibung, Analyse und Erklärung sozialer Strukturen sowie eine anschliessende Hypothesengenerierung oder die (Weiter-)Entwicklung von Theorien. Es handelt sich dabei um eine Auswahl einer Datenquelle, eines Falls, einer Stichprobe oder eines Ereignisses (ebd.).

Eine Typisierung geht meistens mit spezifischen Merkmalsausprägungen einher, wobei nicht immer alle zu einer Kombination gehörenden Merkmale betrachtet werden können (vgl. Lazarsfeld 2007, 345). Lazarsfeld (2007, 345f) empfiehlt, in diesem Zusammenhang drei Merkmalsausprägungen zu unterscheiden: das «klassifizierende Merkmal» (welches nur zwei einander ausschliessende Ausprägungen zulässt), die «Variable» eines Merkmals (welche messbar ist und beliebig viele mögliche Abstufungen bietet) und das «abstufbare Merkmal» (welches nur im Vergleich zwischen zwei Objekten darstellbar ist). Fleiß (2010, 5) ergänzt in diesem Zusammenhang die vorgenannten klassifizierenden Merkmale um die Möglichkeit, diese nicht nur dichotom, sondern mit mehr als nur zwei Ausprägungen zu verwenden. Dadurch wird es ermöglicht, mehrerer Typen-Varianten zu bilden, die als «gleichwertig» betrachtet werden können, wie beispielsweise die Religionszugehörigkeit (ebd.). Fleiß (ebd.) versteht den Typus als eine Kombination von Merkmalen – eine Sichtweise, die an Lazarsfeld (2007, 352) angelehnt ist und gleichfalls in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt wird. Vor diesem Hintergrund werden bestimmte Merkmale ausgewählt und zur Bildung eines Merkmalraumes verwendet, in dem alle möglichen Merkmalskombinationen angegeben werden können (vgl. Fleiß 2010, 6).

4.4 Grenzen der Grounded-Theory-Methodologie

Strauss und Corbin (1996, 12) stellen für einen Forschungsprozess gemäss der Grounded-Theory-Methodologie keine Regeln und Richtlinien auf, die strikt eingehalten werden müssen. Vielmehr werden fortwährend individuelle Entscheidungen im Verlauf der Untersuchung getroffen, die zwar auf den ersten Blick für üblich gehalten werden können, jedoch ohne konkrete Hinweise und entsprechende Erfahrung nicht ganz selbstverständlich umzusetzen sind (vgl. Böhm 2019, 484). In

diesem Zusammenhang wird die Kreativität als unverzichtbare Komponente der Methodologie betrachtet, die sich in der Fähigkeit der forschenden Person offenbart, Kategorien treffend zu bezeichnen, den Gedanken freien Lauf zu lassen und Zusammenschlüsse zu bilden, die die Formulierung weiterführender Fragen sowie das Anstellen von Vergleichen ermöglicht (vgl. Strauss und Corbin 1996, 12). Die Einschätzung einer ausreichenden Datensammlung sowie -auswertung oder erreichter theoretischer Sättigung werden seitens der Autoren (ebd.) nicht spezifisch definiert, sondern primär dem subjektiven Empfinden überlassen, wodurch eine zusätzliche Herausforderung für die forschende Person entstehen kann (vgl. Böhm 2019, 484).

Durch die schrittweise Dokumentation des Verfahrens wird es jedoch externen Lesenden ermöglicht, eine detaillierte Abfolge der Forschungsschritte bis zum Ergebnis nachzuvollziehen (vgl. Steinke 2019, 324). Hierzu zählen die Explikation des Vorverständnisses, die Zusammenstellung des verwendeten Analyseinstrumentariums sowie die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung (vgl. Mayring 2016, 145).

5. Forschungsdesign

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist die zeitgemässe Förderung hochbegabter Schüler:innen der Primarstufe im Rahmen des regulären Unterrichts. Folgende Forschungsfrage wurde im Rahmen des Vorhabens formuliert:

Wie konstituiert sich zeitgemässe Förderung hochbegabter Schüler:innen der Primarstufe im Rahmen des regulären Unterrichts und welche Rolle spielen dabei digitale Medien?

Die Fragestellung orientiert sich an den Empfehlungen von Strauss und Corbin (1996, 23) und bietet die notwendige Flexibilität, das Phänomen in seiner Tiefe zu erforschen, vor allem weil zu Beginn der Forschungsarbeit noch nicht alle Konzepte und ihre jeweiligen Beziehungen untereinander identifiziert worden sind. Sie sollte jedoch den Untersuchungsgegenstand aufgreifen, welcher analysiert werden soll, und zudem handlungs- sowie prozessorientiert ausgerichtet sein (ebd., 23). Im Verlauf der Analyse wurde die Forschungsfrage entsprechend dem genannten Verfahren weiter eingegrenzt und präzisiert.

Mit der Analyse der Situation hochbegabter Schüler:innen hinsichtlich der Förderung im Rahmen des alltäglichen regulären Unterrichts in städtischen Grundschulen soll die subjektiv empfundene Realität dieser Kinder abgebildet werden. Auf dieser Basis werden (medien-)didaktische Aspekte des Unterrichts, die eine förderliche oder hinderliche Funktion bei der Integration hochbegabter Kinder in die Unterrichtssituation oder Klassengemeinschaft haben können, herausgearbeitet. Weiterhin werden Typologien entwickelt und der Umgang der befragten Schüler:innen mit der Unterrichtssituation klassifiziert. Die Rolle digitaler Medien (und deren angemessene Nutzung) wird vor dem Hintergrund der erzielten Ergebnisse als unabdingbare Komponente einer zeitgemässen Unterrichtsgestaltung diskutiert. Es werden zudem Impulse für das pädagogische Handeln gegeben, die auf die Förderung der Zielgruppe der hochbegabten Schüler:innen im Kontext des regulären Unterrichts abzielen.

Das hierzu entworfene Untersuchungsdesign hat nicht nur die Aufgabe, den Prozess explizit zu beschreiben und die Struktur abzubilden, sondern dient auch der Orientierung und Planung (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2009, 118). Die gewählte Vorgehensweise folgt dabei weitgehend den Empfehlungen von Strauss und Corbin (vgl. 1996).

Nachfolgende Abbildung 5.1 präsentiert den durchgeführten Forschungsprozess in seiner zeitlichen Abfolge. Hieraus wird die zeitliche Parallelität der einzelnen Schritte ersichtlich, wie beispielsweise die Überarbeitung der Forschungsfrage, die Datenerhebung, die Datenanalyse und die Erweiterung der theoretischen

Sensibilisierung. Einige Komponenten finden hingegen im Gesamtverlauf statt, wie die Abstimmung mit dem wissenschaftlichen Betreuer, die Herstellung zielgruppenspezifischer Kontakte und die Reflexion des Forschungsprozesses.

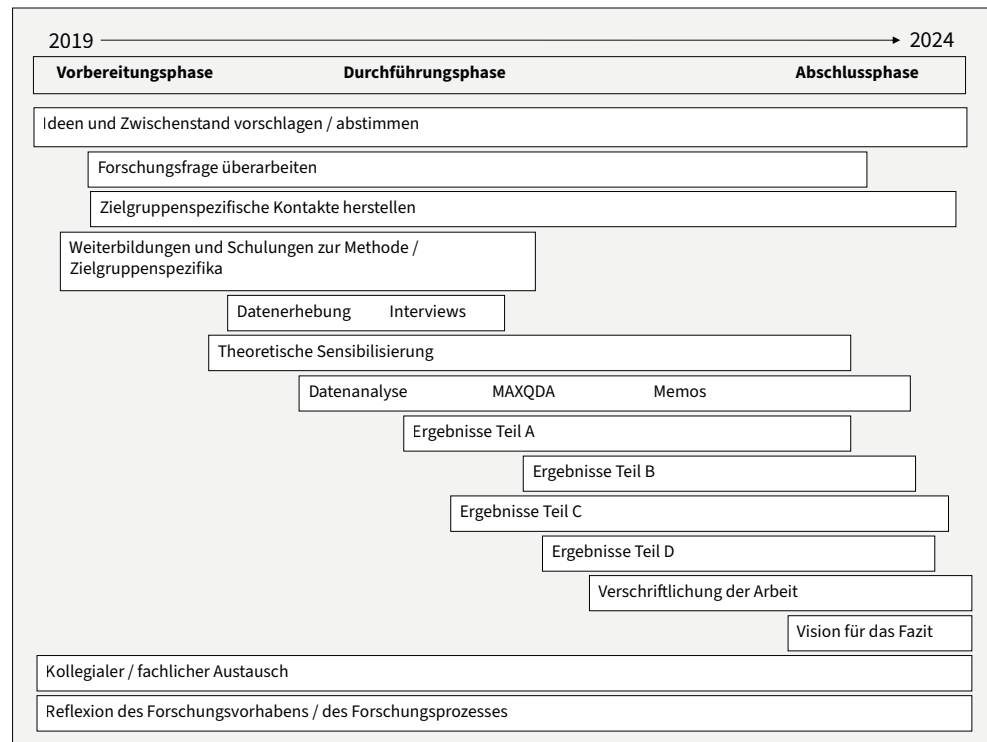


Abb. 5.1: Forschungsphasen.

Nachfolgend werden der Zugang zum Forschungsfeld, die Stichprobenauswahl sowie die Erhebung qualitativen Datenmaterials thematisiert.

5.1 Zugang zum Forschungsfeld

Zwecks Vorstellung und Eruierung bestehender Dialogmöglichkeiten mit Repräsentant:innen der Zielgruppe, wurde seitens der Autorin Kontakt zu entsprechenden institutionalisierten Fachgesellschaften aufgenommen. Diese sind als Anlaufstellen für Eltern hochbegabter Kindern zu definieren und decken die Regionen Köln, Aachen und – wie es sich im Verlauf der Arbeit ergeben hat – auch die deutschsprachige Gemeinschaft in Ostbelgien ab.

Die deutschsprachige Gemeinschaft Ostbelgiens

In der deutschsprachigen Gemeinschaft in Ostbelgien wird auf institutioneller Ebene neben der französischen und flämischen auch die deutsche Sprache offiziell verwendet. In der Region leben – laut statistischen Erhebungen aus dem Jahr 2021 – 78.144 Menschen (davon 11.411 Deutsche und 598 Niederländer) (vgl. Heukemes 2022, 4). Aufgrund der räumlichen Nähe zu Deutschland erfolgen viele Schulbesuche, Freizeitaktivitäten und berufliche Tätigkeiten der Bevölkerung grenzübergreifend. Die Grundschulausbildung in beiden Ländern weist zwar einige spezifische Differenzen auf, ermöglicht aber dennoch einen relativ unproblematischen Übergang vom einen in das andere Schulsystem. Exemplarisch für die Unterschiede kann das Erlernen einer Zweitsprache genannt werden: Während dies in den öffentlichen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen vielfach die englische Sprache ist, wird in Ostbelgien bereits ab dem ersten Kindergartentag die französische Sprache vermittelt. Während das belgische Schulsystem in der Primarstufe einen Zeitraum von sechs Jahren vorsieht, ist diese Phase auf deutscher Seite (zumindest im Bundesland Nordrhein-Westfalen) auf vier Jahre beschränkt. Nicht selten erfolgt nach erfolgreichem Abschluss der vierten Klasse in Belgien ein Wechsel auf eine deutsche weiterführende Schule. Auf einen detaillierten Vergleich von Inhalten und Strukturen des unterrichtlichen Schulalltags wurde zu Beginn der vorliegenden Untersuchung verzichtet.

In Anbetracht der Forschungsthematik erschien jedoch die Klärung der Frage nach einer möglicherweise bestehenden integrativen Begabtenförderung als Teil des Schulunterrichts als wesentlich. Die entsprechende Recherche lieferte für beide Länder in diesen Regionen jedoch ein ernüchterndes Ergebnis: Die meisten Angebote der Grundschulen zur Förderung hochbegabter Schüler:innen sowohl aus dem NRW als auch in Ostbelgien betreffen ergänzende Lernmöglichkeiten dar und erfolgen demnach in homogenen Gruppen während, parallel oder ausserhalb des Unterrichts.

Die Einbeziehung von Schüler:innen aus Belgien in die Stichprobe war ursprünglich nicht vorgesehen. Teilweise wurde mit dem Erhalt der Anmeldung für ein Interview mitgeteilt, dass es sich um einen Schulbesuch in Ostbelgien handelt; in manchen Fällen wurde es jedoch erst in der weiteren Kommunikation deutlich. Trotz der erwähnten Besonderheiten wurden die Interviews mit diesen Kindern durchgeführt. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde vor allem aufgrund fehlender quantitativer Repräsentativität der Stichproben auf einen expliziten Vergleich der gewonnenen Informationen aus beiden Ländern verzichtet.

5.2 Stichprobenauswahl

Zentral für die Auswahl der sozialen Austauschgruppen war die räumliche Nähe für die Autorin, um sie im Falle persönlicher Treffen möglichst gut erreichen zu können. Die jeweiligen Leitenden der selektierten Regionalgruppen wurden im Rahmen eines ausführlichen Gespräches über die Intentionen und Hintergründe des Forschungsvorhabens informiert und boten ihre Unterstützung an. Da der Prozess im späten Frühjahr des Jahres 2020 begann, war er den seinerzeit herrschenden pandemiebedingten Einschränkungen unterworfen. Die Kommunikation erfolgte deshalb ausschliesslich auf digitaler Ebene. Zwecks Wahrung der wissenschaftlichen Distanz sowie Einhaltung der geltenden Datenschutzbestimmungen (vgl. Wolff 2019, 340) wurde seitens der Autorin von einer persönlichen Mitgliedschaft in den ausgewählten Gruppen abgesehen. Nach erfolgter interner Abstimmung (ebd., 342) stellten die Verantwortlichen im Zeitraum zwischen August und Oktober 2020 die von der Verfasserin vorbereitete «Einladung zur Interviewteilnahme» über ihre internen Kommunikationskanäle ihren Mitgliedern zur Verfügung. Für die Anzahl möglicher Interviews wurde zunächst keine Untergrenze definiert. Um jedoch auch hier verallgemeinerbare Aussagen hinsichtlich eines bestimmten Typus treffen zu können, war es von wesentlicher Bedeutung, auf eine entsprechende Repräsentation der Heterogenität in der gewählten Stichprobe zu achten (vgl. Strauss und Corbin 1996, 161). Vor diesem Hintergrund wurde auch bei diesem Forschungsvorhaben nicht auf eine grosse Anzahl an Interviewpersonen abgezielt, sondern, dem Prinzip des Theoretical Samplings folgend, auf die Varianzmerkmale der Stichprobe geachtet (vgl. Glaser und Strauss 2010). Aus diesem Grund wurden im Vorfeld folgende einschränkende Merkmale festgelegt:

- festgestellte hohe Intelligenz (IQ mind. 130);
- Besuch einer regulären Schule / Klasse zwischen dem 1. und 4. (bzw. 6.) Schuljahr;
- geografische Positionierung (Städteregion Aachen und Umgebung).

Nachfolgende Tabelle 5.1 liefert gebündelt einige Eckdaten zu den befragten Schüler:innen sowie zu ihrer Bildungsherkunft: Es wurden insgesamt fünf Interviews mit Mädchen und sechs mit Jungen in einem Alter zwischen sieben und elf Jahre berücksichtigt. Von den insgesamt elf Schüler:innen haben in toto drei jeweils eine Jahrgangsstufe übersprungen. Darüber hinaus wurde einem Mädchen der parallele Besuch einer höheren Klasse in einigen Schulfächern ermöglicht. Bei allen Genannten wurde ein Intelligenzquotient von über 130 nachgewiesen, wobei der jeweilige genaue Wert aus Gründen des Datenschutzes nicht erfasst wurde. Die Hochbegabung wurde lediglich bei einem der Kinder aufgrund der bereits bestehenden Erfahrungen der Eltern mit dem Thema vermutet; bei allen anderen erfolgte die Testung über Umwegen zum Beispiel bei der Suche nach Erklärungen, Unterstützung oder Hilfe infolge von Schulverweigerung und Krisen. Vier der betreffenden Kinder haben

ausschliesslich eine Schule in Deutschland, drei nur die Primarschule im in Belgien und die restlichen vier Bildungsstätten sowohl in Belgien als auch in Deutschland besucht. Die befragten Schüler:innen stammten überwiegend aus bildungsnahen Familien. Der niedrigste genannte Bildungsgrad war in zwei Fällen «Ausbildung» eines Elternteils, wobei diese durch Weiterbildungen ergänzt wurde, was die Übernahme von Führungspositionen in mittelständischen Unternehmen ermöglichte. Der höchste genannte Grad war die Promotion. Eine der Personen bekleidete eine Professur.

Interviewsituation	Anzahl		Geschlecht	Anzahl	
Präsenz	2		männlich	6	
Videocall	8		weiblich	5	
Audiocall	1				
Alter	Anzahl		Jahgangsstufe	Anzahl	
7	2		1	1	Ausbildung
8	4		3	3	Bachelor
9	2		4	2	Master/Diplom
10	2		5	2	Promotion
11	1		6	3	
Akzeleration	Anzahl		Ort der Schule	Anzahl	
ja	3		DE	4	ja
nein	7		BE	4	keine
teilweise	1		BE/DE	3	hochbegabte

Tab. 5.1: Eckdaten zu den interviewten Schüler:innen.

Bei sieben der Interviews beteiligten sich die Elternteile teilweise aktiv am Gespräch und ermöglichten zusätzliche Erkenntnisse. Um die Aussagen der Eltern von denen der Kinder bei der Kodierung differenzieren zu können, wurden während Auswertung der Interviews in MAXQDA den jeweiligen Konzepten und Aussagen unterschiedliche Farben zugeordnet.

5.3 Erhebungsinstrument

Zur Beantwortung der Forschungsfrage sollte die subjektive Perspektive hochbegabter Schüler:innen der Primarstufe im Hinblick auf die Förderung im regulären Unterricht erfasst und analysiert werden. Dafür wurden die offenen qualitativen Interviews als Datenerhebungsmethode für geeignet erachtet (vgl. Hopf 2019, 350). Das Erhebungsinstrument wurde somit nicht in Form eines streng vorstrukturierten Fragebogens verwendet, sondern enthielt lediglich Fragenbereiche, die aus der im Vorfeld erfolgten Beschäftigung mit der Literatur sowie dem ermittelten Forschungsstand entstanden waren. Diese Themen umfassten im Allgemeinen zunächst:

- Fragen zum regulären Unterricht;
- Fragen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht; Z. B.: «I: Und im Unterricht? Wie ist es da? Benutzt ihr da etwas Technisches auch?» (Interview 6, Pos. 25)
- Im Verlauf des Forschungsprozesses auch Fragen zur Erfahrung mit digitalen Medien ausserhalb des Unterrichts; Z. B.: «I: Ah ok. Benutzt du auch zuhause digitale Medien?» (Interview 14, Pos. 93)
- Fragen zur jeweiligen persönlichen Vorstellung der Schüler:innen von einem gelungenen Unterricht; Z. B.: «I: Und könntest du dir vorstellen was man da machen könnte, damit der Unterricht noch mehr Spass macht? Hättest du da eine Idee?» (Interview 4, Pos. 38)

Die Interviews begannen in der Regel nach einem kurzen Kennenlernen mit der inhaltlich eher allgemeinen Frage: «Wie geht es dir in der Schule?» Die Gespräche verliefen in einer Dialog-Form mit teilweise unvorhersehbaren Fragen oder Handlungen der Kinder, die auch Gegenfragen stellten oder plötzlich Gegenstände (z. B. Arbeitsblätter) suchten und vor die Kamera hielten. Hierdurch erwies sich die im Vorfeld getroffene Entscheidung als sinnvoll, auf eine stringente Orientierung an einem Fragenkatalog zu verzichten.

Interviews

Die Interviews fanden im Zeitraum zwischen August 2020 und September 2021 statt. Tatsächlich jedoch konnten nicht alle geplanten Termine zustande kommen – eine wesentliche Rolle hierbei spielten die pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen und die daraus resultierende Pflicht zu Home-Schooling und Home-Office. Teilweise wurden vereinbarte Interviewtermine aber auch aufgrund zeitlicher, terminlicher und sonstiger Komplikationen mehrfach und schliesslich auf ungewisse Zeit verschoben. In anderen Fällen wurde die fehlende Möglichkeit, das Interview in Präsenz zu führen, zu einer Hürde – die Idee eines digitalbasierten Interviews stellte bei vielen Eltern ein Hemmnis dar. Einerseits existierten grundsätzliche datenschutzrechtliche

Bedenken gegenüber dem Internet als Gesprächsort, andererseits wurde die Interviewsituation zwischen Grundschulkind und fremder Interviewperson aufgrund der fehlenden räumlichen Nähe als nicht vertraulich genug eingeschätzt.

In Verbindung mit der konkreten Zielgruppe (s. Kapitel 2.1) galt es, mehrere Aspekte zu beachten, die während des gesamten Forschungsprozesses – beginnend mit der Planung eines Interviews bis hin zur Auswertung und Interpretation der gewonnenen Daten – ständige Aufmerksamkeit und Reflexion erforderten (vgl. Heinzel 2013, 715). Exemplarisch hierfür musste die Tatsache berücksichtigt werden, dass kindliche Äußerungen, Ausdrucksformen sowie Erklärungsmuster von der jeweiligen kognitiven Entwicklung abhängen und von denen der Erwachsenen abweichen (vgl. Heinzel 2013, 710). In manchen Fällen kam es zu einem kurzen Austausch mit den Eltern im Vorfeld und/oder im Anschluss an das Interview. Die hierbei erhaltenen Informationen wurden zwar nicht aufgezeichnet, erschienen aber teilweise dennoch als wesentlich für das Forschungsvorhaben und wurden den erarbeiteten Interview-Dokumenten zugeordnet.

Insgesamt elf Interviews wurden für den Analyseprozess berücksichtigt. In einigen der aussortierten Fälle konnten Audioaufzeichnungen aufgrund einer überwiegend unverständlichen Sprachqualität nicht verwendet werden. In anderen Fällen wurde die Qualität der enthaltenen Informationen als nicht zielführend eingestuft (Fragen wurden lediglich mit einem Wort oder nur mit Kopfbewegungen beantwortet etc.). Aufgrund der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen und unter Einhaltung der geltenden Hygienevorschriften konnten lediglich zwei der Interviews in Präsenz durchgeführt werden.

Transkription

Die Verschriftlichung der Audiodateien der Interviews erfolgte in Anlehnung der einfachen Transkriptionsregeln Hinweise von Dresing und Pehl (2018, 21f). Es wurde demnach wörtlich transkribiert, umgangssprachliche Partikeln beibehalten und Wortverschleifungen wurden an das Schriftdeutsche angenähert (ebd.). Beispielsweise wurden Halbsätze mit einem Abbruchzeichen «/» kenntlich gemacht, Interpunktion wurde zwecks besserer Lesbarkeit geglättet, Pausen ab etwa drei Sekunden wurden durch (...) markiert (vgl. Dresing und Pehl 2018, 21f). Besonders betonte Äußerungen wurden durch Grossbuchstaben gekennzeichnet, Unverständliches wurde mit (unv.) notiert, die sprechenden Personen wurden wie folgt gekennzeichnet: «K» – «Kind», «I» – «Interviewerin», «M» – «Mutter» und «V» – «Vater».

Für die Analyse wurden die niedergeschriebenen Manuskripte in Dateiform in die Software MAXQDA übertragen. Hierbei wurden den Texten automatisch Absatznummerierungen hinzugefügt, die bei der späteren Arbeit das Wiederfinden von

Textpassagen ermöglichten. Im Anschluss daran begann die Analyse der ersten Texte nach der Grounded-Theory-Methodologie, die im nächsten Kapitel beispielhaft dargestellt wird.

5.4 Beschreibung des Analysevorgangs

Die nachstehend verwendeten Materialabschnitte bilden keine zeitlich lineare, chronologische Folge ab, sondern dienen als Beispiele für das im Kapitel 4.3 beschriebene *Aufbrechen des Materials*, der Veranschaulichung der bei der Analyse des Interviewmaterials angewendeten Vorgehensweise sowie der Vorstellung des im Mittelpunkt stehenden Phänomens.

5.4.1 Offene Kodierung

Die Analyse begann mit einem *Wort-für-Wort*-Verfahren. Hierbei wurden erste Beobachtungen eines Interviewabschnitts herausgegriffen, verglichen und benannt. So wurden im Rahmen einer ersten Durchsicht des vorliegenden Interviewmaterials zunächst alle im schulischen Unterricht eingesetzten Medien, die zusätzlich zum regulären Material eingesetzt werden, identifiziert und als direkte Begriffe übernommen. Nennungen wie «Schreibheft», «Extraaufgaben», «Aufgabenblatt», «Freiarbeit», «Mandalas», «Rätsel», «Knobelspiele», «Spiele», «Recherche am Computer», «Aufgaben am Computer» etc. werden daher als In-vivo-Kodes betrachtet.

Im weiteren Verlauf wurden Konzepte mit ähnlichem Informationsgehalt unter gleichem Namen gruppiert, zum Beispiel wurden die Kodes «Schreibheft», «Aufgabenblatt» und «Extra-Aufgaben» unter dem Begriff «Aufgabenblätter» zusammengeführt. Die Beschäftigung mit den aufgezählten Medien, die im Kontext des Unterrichtes zur Förderung verwendet wurden, ergab die Überlegung, diese zunächst in zwei Hauptgruppen je nach Art zu definieren: «analoge Medien» und «digitale Medien.».

Bei der weiterführenden Reduktion von Einheiten traten Fragen auf wie:

- Wann wurde welches Medium verwendet?
- Wofür wurde das jeweilige Medium verwendet?

Beispielhaft wird hierzu ein Abschnitt aus Interview 8 vorgestellt:

«K: Und unsere Lehrerin, Frau (Name der Lehrerin), die hat mir ein paar Zusatzhefte gegeben, wo die schwierigeren Aufgaben aus der fünften und der sechsten Klasse drin sind. Und ich gehe auch manchmal an den Computer und mache dann da sowas wie Brüche oder was auch immer...» (Interview 8, Pos. 5-6)

«Zusatzhefte» und «schwierigere Aufgaben» als analoge Medien und «Computer» als digitales Medium werden im Unterricht eingesetzt, weil der Schüler die meisten Sachen im Mathematikunterricht sonst zu einfach empfunden hätte. Es erfolgte demnach eine individuelle «Förderung», die im konkreten Fall zwar als solche nicht bezeichnet wurde, jedoch die Kriterien dafür erfüllte. Derartige Informationen führten zur Überprüfung, ob und inwiefern eine Förderung im Rahmen des regulären Unterrichtes bei den anderen befragten Kindern stattgefunden hat.

Ein möglicher Vergleich der im Rahmen der Förderung verwendeten Medienarten mündete zunächst in die Bildung der Kategorien «Förderung mit digitalen Medien» und «Förderung mit analogen Medien».

Mittels generativer Fragen wurden entsprechenden Informationen zur Förderung innerhalb des Unterrichtes zusammengefasst. Einige der Fragen, die an das Material gestellt wurden, lauteten wie folgt:

- Wer wurde (nicht) gefördert?
- Warum wurde (nicht) gefördert?
- Wie wurde gefördert?
- Womit wurde gefördert?
- Wann wurde gefördert? (Unter welche Bedingungen? Welche Mittel und Wege wurden verwendet?)
- Wann wurden digitale/analogue Medien eingesetzt?
- Welche Aufgabennatur lag vor?
- In welchem Kontext wurde gefördert?
- Wie erledigten die Schüler:innen diese Aufgaben?
- Was empfanden die Schüler:innen bei der Erledigung dieser Aufgaben?
- Wann erledigten sie diese Aufgabe gerne/ungerne?
- Wie akzeptierten die Schüler:innen die Förderung mit analogen/digitalen Medien?
- Welche Vorschläge hatten die Schüler:innen hinsichtlich der Möglichkeiten der Förderung im Rahmen des Unterrichtes?

Diese von Strauss und Corbin (1996, 58) empfohlene Vorgehensweise wurde im gesamten Verlauf der Analyse immer wieder verwendet, um die Entwicklung von Kategorien, Eigenschaften und ihren Dimensionen zu unterstützen. Um jedoch an dieser Stelle den Kodierprozess beispielhaft zu visualisieren, wird in Abbildung 5.2 die unter der Kategorie «Förderung mit analogen Medien» entstandene Kode-Hierarchie abgebildet. Hierbei wurden – aufgrund der von den Befragten jeweils beigemessenen Bedeutung – die genutzten analogen Medien wie folgt gruppiert: «Aufgabenblätter», «Lesen», «Neues Lernen», «schwerere Aufgaben» und «kreative Beschäftigungen». Obwohl diese Kategorie mit ihren insgesamt 67 Konzepten keine

Hauptkategorie darstellt, erschienen die darin enthaltenen Informationen bedeutsam für die weitere Analyse. Es wurde bei der jeweiligen Medienart die subjektiv empfundene Relevanz erkannt, analysiert und in der Gesamtauswertung berücksichtigt.

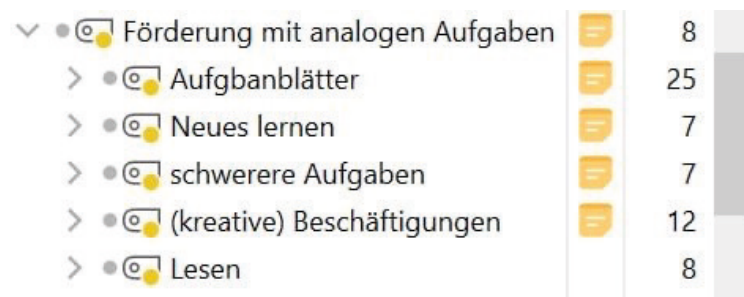


Abb. 5.2: Visuelle Darstellung der Unterkategorie «Förderung mit analogen Medien».

Bei einer bereits bestehenden Förderung im Rahmen des Unterrichtes erwies sich die Differenzierung digitaler und analoger Medien als nicht weiterführend. Vielmehr zeigten sich bei einer genaueren Betrachtung die Umstände der Förderung und die daran beteiligten Akteur:innen als weitaus relevanter. Zusätzliche Fragen ergaben sich aus der Tatsache, dass eine bestehende Förderung nicht in allen Schulfächern und/oder nicht gleichermassen stattfand. Die mögliche und/oder gewünschte Nutzung digitaler Medien in diesen Prozessen wurde dennoch im weiteren Verlauf bei der Beschreibung eines aus der persönlichen Sicht der Kinder gelungenen Unterrichtes thematisiert und berücksichtigt.

5.4.2 Dimensionierung von Kategorien

Um den in Kap. 4.3.1 beschriebenen Prozess der Dimensionierung von Kategorien zu veranschaulichen, wird nachfolgend zunächst ein Teil des oben vorgestellten Interview-Abschnitts (Kap. 5.4.1) verwendet.

«K: Ähm. Ich mache oft im Mathematik-Unterricht nicht mit. (Interview 8, Pos. 5)».

Hierbei wird eine zeitliche Dimension des Agierens erkannt («oft»), die als «Häufigkeit» mit den möglichen Ausprägungen «immer – nie» vermerkt wurde. In Tabelle 5.2 wird die Unterkategorie «Förderung mit analogen Medien» entsprechend dimensioniert. Die erkannten Eigenschaften wurden herausgegriffen und in der jeweiligen Dimension – wie abgebildet – spezifiziert.

Kategorie	Eigenschaft	Dimensionale Ausprägung (pro Ereignis)		
Förderung mit analogen Medien	Häufigkeit	immer	---	nie
	Ausmass	viel	---	wenig
	Intensität	hoch	---	niedrig
	Dauer	lang	---	kurz
	Art und Weise	motivierend	---	langweilig
	Relevanz	hoch	---	niedrig
	Umfang	klein	---	gross
	Funktion	vertiefend	---	weiterführend
	kognitiver Anspruch	leicht	---	schwer
	Aktualität	hoch	---	niedrig
	Zustand	neu	---	alt

Tab. 5.2: Dimensionale Ausprägung der Kategorie «Förderung mit analogen Medien» (gemäss Strauss und Corbin 1996, 51).

Diese Vorgehensweise wurde für alle relevanten Ereignisse im Interviewmaterial angewendet.

5.4.3 Memos und Forschungsprotokolle

Die anfänglichen Überlegungen bezüglich einer vorliegenden oder fehlenden Förderung wurden in einem sogenannten schriftlichen Analyseprotokoll notiert und kontinuierlich weiterentwickelt. Auch andere derartige Gedankenkarten wurden seitens der Autorin fortwährend in digitaler Form festgehalten. Diese dienten primär der persönlichen Reflexion sowie der Struktur im Lauf der Arbeit. In Tabelle 5.3 wird beispielhaft ein Memo des bereits genannten Phänomens «Förderung im Unterricht», welches im Verlauf der offenen Kodierung eingegrenzt wurde, vorgestellt. Es bildet den Prozess der Definition des Phänomens sowie die weiterführenden Überlegungen für eine mögliche übergeordnete Kategorie ab.

Förderung im Rahmen des Unterrichtes
1. Förderung – Verortung des Begriffes
• Synonymwörter laut Duden (o.J.): Aufbau, Beistand, Hilfe
Wenn Hilfe benötigt wird, gibt es also ein Problem, ein Bedürfnis;
• Einsatz im Unterricht: Zum Aufholen von Defiziten; zur Unterstützung des besseren Verständnisses; zum Aufbau von Wissen;
insgesamt also <u>zum Auffangen</u> der (vom Einzelnen mitgebrachten) <u>persönlichen Wirklichkeit</u> ;

Förderung ist <u>nicht mit »Wartezeiten überbrücken«</u> (Kode) gleichzusetzen – dort handelt es sich um eine beliebige Beschäftigung <u>für alle, ohne auf die spezifischen Bedürfnisse zu achten</u>. Die Strategien, die »Wartezeiten zu überbrücken«, werden im Allgemeinen teilweise sogar erfolgreich angewendet und meistens auch für die hochbegabten Schülerinnen und Schüler eingesetzt, sind aber nicht als Strategien zur Lösung des spezifischen Problems des Förderbedarfes geeignet. Der Kode »Wartezeiten überbrücken« sollte deshalb (dimensionale und substantielle Differenzen) zunächst nicht der gleichen Kategorie untergeordnet werden wie der der Förderung. Es müssen geeignete Strategien angewendet werden: Um welche handelt es sich? Wie lassen sie sich in einem institutionellen Kontext umsetzen?;
Wartezeiten entstehen sporadisch und sind von kurzer Dauer, z. B. wenn der Arbeitsauftrag erledigt ist;
Förderbedarf besteht i. d. R. solange das aktuelle Thema besprochen wird.
1. Der Unterricht als Rahmen des Geschehens
Institutioneller Kontext – dies umfasst zugleich auch die Rahmungen und Vorgaben, die auf übergeordneten Ebenen delegiert werden; Ausstattung der Schule mit analogen/digitalen Medien; didaktische Pläne zum Einsatz der Medien im Unterricht;
Schule als Raum der Sozialisation
Der Ort, an dem viele Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft zusammenkommen und zusammengeführt werden; es wird von ihnen nicht nur erwartet, regelmässig (täglich) miteinander auszukommen, sondern auch zusammenzuarbeiten;
Normative Vorgaben – Jahrgangsklassen: bei allen elf Fällen zutreffend.
Kinder in ähnlichem Alter mit unterschiedlicher physischer, mentaler, kultureller, habitueller Ausstattung; curriculare Massstäbe mit Einschränkungen hinsichtlich minimaler und maximaler Erwartungen geltend für die ganze Klasse;
Mediale Ausstattung
Analoge Medien
Lehrmaterial
Aufgaben
Bücher (Klassenbibliothek)
Kreative Beschäftigungen
Digitale Medien
Vorhandensein der digitalen Medien
Geeignetes Arbeitsmaterial
2. Die Akteure
Die Schülerinnen und Schüler
Den Bedarf erkennbar machen (sonst keine Unterstützung);
Den Bedarf erkennbar machen können (selber den Bedarf erkennen);

Den Bedarf erkennbar machen wollen (die eigenen Differenzen sichtbar zu machen kann Folgen haben);
• Die Lehrperson
Respektsperson mit Entscheidungskraft über das, was im Unterricht geschieht;
Die Fähigkeit, den Bedarf zu erkennen (Aus- und Weiterbildungen); Hochbegabtenförderung ist derzeit in Deutschland kein Pflichtteil des Lehramtsstudiums
Die Bereitschaft, den Bedarf anzuerkennen und aktiv zu helfen;
• Die Eltern
Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal
Unterstützung
3. «Nivellierung» erscheint als geeigneter Begriff, weil sie alle Bereiche umfasst und nicht nur z. B. die »Arbeitsgeschwindigkeit« betrifft; es geht nicht um eine Angleichung, sondern um eine Nivellierung zwischen individuellem Bedarf und Angebot im Unterricht.
Vorsprünge/Defizite
Arbeitsgeschwindigkeit
Verarbeitungsgeschwindigkeit
Insgesamt werden dadurch die bestehenden Differenzen ausgeglichen und die persönlich vorhandenen Gegebenheiten berücksichtigt.
4. «Gegebenheit» Synonymwörter (z. B. laut Duden, o.J.a): Bedingungen, Realität, Tatsachen, Umstände, Wirklichkeit
Gegebenheit kann demnach die persönliche Realität beschreiben: Eine Hochbegabung ist – ebenso wie anderweitige physische oder psychische Beeinträchtigungen – Teil der persönlichen Wirklichkeit.

Tab. 5.3: Beispiel für ein Memo zum Phänomen «Förderung im Unterricht».

Überlegungen zu den Begrifflichkeiten, Eigenschaften und Indikatoren während des Kodierprozesses wurden fortlaufend angepasst, sodass jeweils hier die Endversion vorgestellt wird.

Eine weitere, im analytischen Prozess dieser Arbeit verwendete Form von Memos sind Skizzen und Grafiken. Diese Herangehensweise der Autorin bei der Fragestellung an das Interviewmaterial bildet einen Teil der kreativen Wege auf der Suche nach dem «Essenziellen» ab. Kreativität ist zudem im Sinne von Strauss und Corbin (1996, 18) eine ebenfalls wichtige Komponente, die dem Prozess Präzision und Regelgeleitetheit verleiht.

Im Rahmen der Datenanalyse wurden Aussagen und Wünsche der befragten Kinder im Hinblick auf den Unterricht berücksichtigt. Diese wurden in einem Konzept unter dem In-vivo-Kode «Und so würde ich das machen!» (Interview 7, Pos. 58) zusammengeführt. Abbildung 5.3 stellt einige diesbezügliche Gedankengänge der Autorin dar bezüglich der Ideen der Kinder hinsichtlich des Unterrichts.

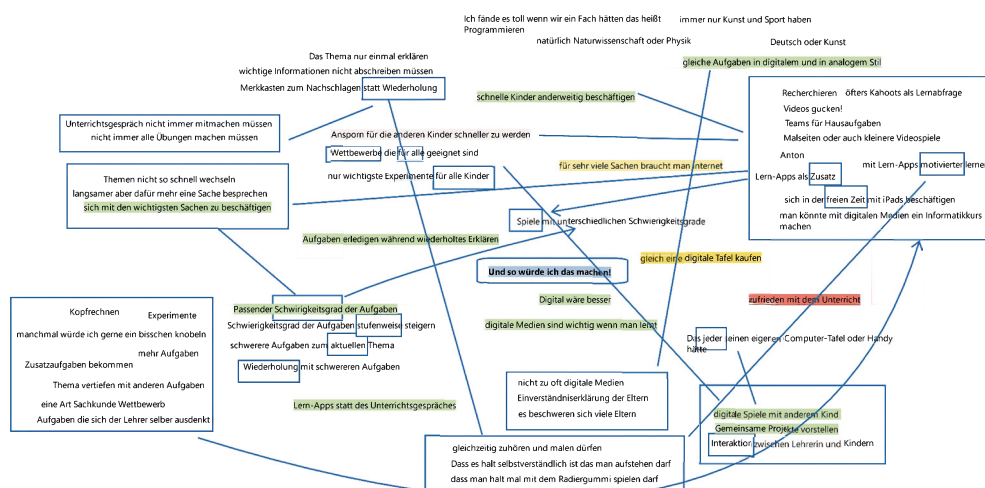


Abb. 5.3: Kodewolke «Ideen der Kinder».

5.4.4 Axiale Kodierung

Der in Kap. 5.3.1 beschriebene Prozess des axialen Kodierens wird nachfolgend exemplarisch anhand der Identifizierung des Phänomens *Langeweile im Unterricht* veranschaulicht. Dieses wird in Tab. 5.4 als Teil einer Gedankenkarte beispielhaft aufgezeigt.

«Worauf verweisen die Daten? Worum dreht sich die Handlung/Interaktion eigentlich?» (Strauss und Corbin 1996, 79) Die Daten verweisen darauf, dass in manchen Fällen im regulären Unterricht eine «leere Zeit»³ entsteht. «Leere Zeit» tritt nicht nur auf, wenn Arbeitsaufträge erledigt worden sind, sondern auch währenddessen. Diese Zeit wird aus der Sicht der Schüler:innen nicht entsprechend sinnvoll/anspruchsvoll ausgefüllt. Angebotene Tätigkeiten werden subjektiv als nicht relevant betrachtet. Teilweise werden während der «leeren Zeit» keine Aktivitäten angeboten. Die Lehrperson nimmt (nicht) immer die «leere Zeit» wahr (subjektive Empfindung seitens der Schüler:innen). Die Schüler:innen suchen sich selber eine Beschäftigung für diese «leere Zeit»; sie wünschen sich andere Beschäftigungen – teilweise zeichnen, Freunden Zettelchen schreiben etc. Diese Zeit wird von den Interviewten als «langweilig» bezeichnet; somit wird der Begriff «Langeweile» zunächst für das hier beschriebene Phänomen verwendet.

Tab. 5.4: Beispiel für die Identifikation des Phänomens «Langeweile im Unterricht».

Unter *ursächliche Bedingungen* wurden mögliche, aus dem Datenmaterial ersichtliche Begrifflichkeiten, die ihre Identifikation unterstützen könnten, herangezogen. Dazu zählen «wenn», «während», «da ja», «weil», «infolge», «wegen» (ebd.). Um beim bereits vorgestellten Phänomen *Langeweile im Unterricht* zu bleiben, wird nachfolgend erneut der Auszug aus Interview 8 verwendet:

3 Alle weitere Verwendungen von «leere Zeit» sind angelehnt an Bellebaum (1990, 71).

«K: Also meistens, weil die meisten Sachen sind mir da zu einfach...» (Interview 8, Pos. 5).

Die *Langeweile im Unterricht* kann hiernach durch diverse ursächliche Bedingungen hervorgerufen worden sein. Im beschriebenen Sachverhalt wird eine – durch die für den Standardunterricht vorgesehenen Themen und Materialien – subjektiv empfundene mentale Unterforderung festgestellt. Das «Weil» dient als ein möglicher Hinweis darauf. Andere Ursachen könnten beispielsweise eine erledigte (schnelle, erfolgreiche) Bearbeitung des Standardmaterials etc. sein. Durch die vertiefte Betrachtung der Eigenschaften und dimensional Ausprägungen des Phänomens (s. Kap. 4.3.2) werden in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation ursächliche Bedingungen erklärbar. So steht beispielsweise in der Kategorie «Langeweile» der reguläre schulische Unterricht als kontextuelle Bedingung im Mittelpunkt.

Im Hinblick auf die *intervenierenden Bedingungen* wurden Hinweise beachtet wie beispielsweise:

- vorgesehene Arbeitspläne;
- eine vorhandene Ausstattung mit analogen und/oder digitalen Medien;
- Eignung der Medien für die Förderung;
- Einsatz der Medien im Unterricht zwecks Förderung;
- die Vertrautheit der Schüler:innen mit dem entsprechenden Medium usw.;
- die Lehrperson;
- usw.

Hinsichtlich der *Handlungsstrategien* wird das Beispiel der «Langeweile im Unterricht» nachfolgend vervollständigt, indem spezifische Bedingungen aufgeführt werden, die einen Einfluss darauf ausüben, ob und in welchem Masse das Phänomen auftritt:

- Anpassung der Arbeitsaufträge;
- Wahl der Themen während des Unterrichtes;
- Wahl der Medien zur Erfüllung der Arbeitsaufträge;
- Vertrautheit der Lehrperson mit diesem Umstand.

5.4.5 Bedingungsmatrix

Die nachfolgende Abbildung 5.4 ermöglicht die Kontextualisierung des oben formulierten Phänomens der «Förderung im regulären Unterricht».

Auf den einzelnen Ebenen der Matrix werden eventuell vorhandene Bedingungsmerkmale festgestellt, die je nach Abstand unterschiedlich auf Handlungen und Interaktionen einwirken können (vgl. Strauss und Corbin 1996, 135). So stellt beispielsweise der reguläre schulische Unterricht den zu untersuchenden interaktionalen Kontext dar, indem unterschiedliche Gruppen von Individuen mit ihren

jeweiligen spezifischen Merkmalen eine Klassengemeinschaft bilden. Diese interagieren nicht nur untereinander, sondern auch mit den jeweiligen Lehrpersonen. Die auf dieser Ebene zu identifizierenden interaktionalen Prozesse beziehen sich auf das subjektive «Erleben» der Förderung im Unterrichte und können unter anderem die Zusammenarbeit, die Arbeitsteilung, das Erfüllen von Arbeitsaufträgen, die Annahme von seitens der Lehrperson erteilten Arbeitsaufträgen etc. betreffen. Die Analyse ermöglicht somit nicht nur eine transparente Verfolgung von Bedingungen und möglichen Konsequenzen, sondern auch deren zukünftige Auswirkungen auf andere Bedingungebenen inkl. ihrer Veränderungen (vgl. Strauss und Corbin 1996, 139).

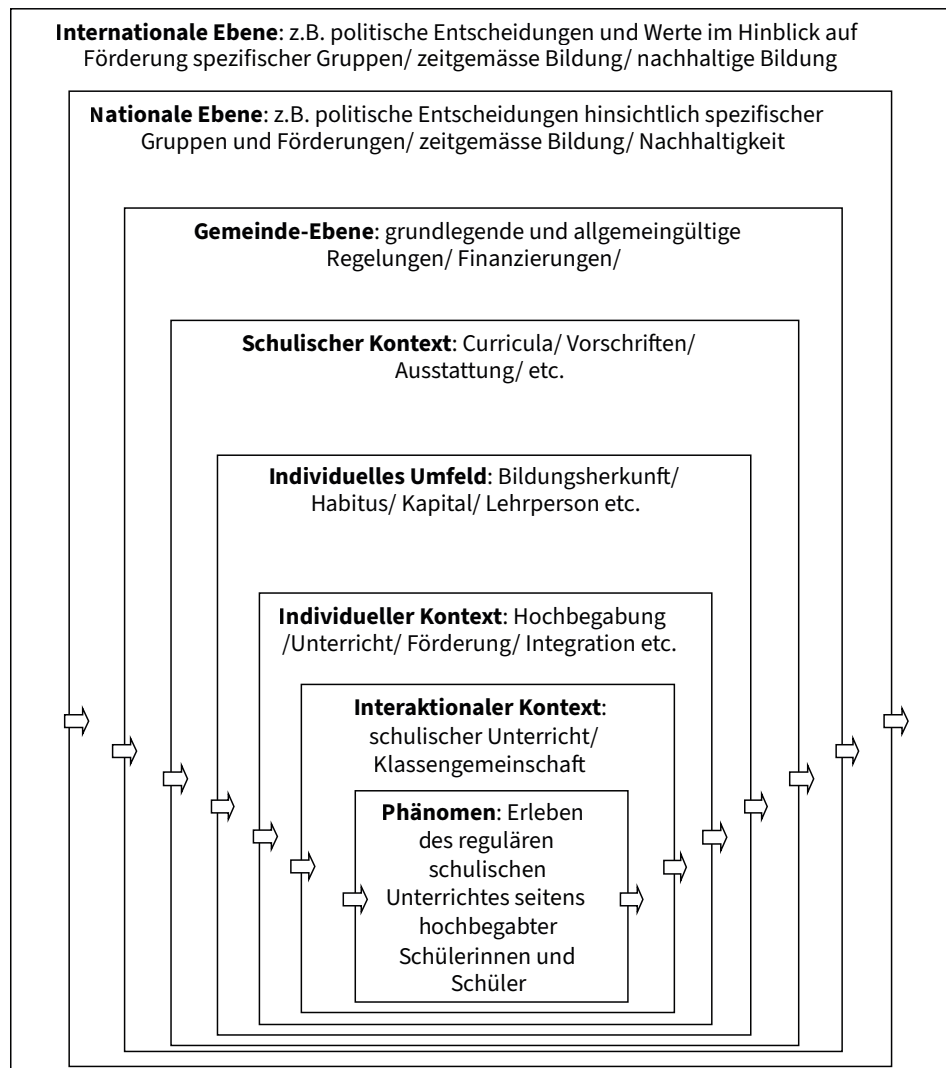


Abb. 5.4: Bedingungsmatrix (in Anlehnung an Strauss und Corbin 1996, 136).

6. Darstellung der zentralen Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Zwecks besserer Nachvollziehbarkeit werden diese in vier Abschnitten abgebildet wie folgt:

- Ergebnisse Teil A – Darstellung der zentralen Kategorien
- Ergebnisse Teil B – Formulierung der Schlüsselkategorie
- Ergebnisse Teil C – Entwicklung von Typologien
- Ergebnisse Teil D – (Medialer) Habitus der Zielgruppe

Auch hier ist die Darstellung nicht als chronologische Abfolge wahrzunehmen, da die Ergebnisse im Prozessverlauf teilweise parallel entstanden sind.

6.1 Ergebnisse Teil A – Darstellung der zentralen Kategorien

Der Prozess des axialen Kodierens (s. hierzu Kap. 4.3.3 und Kap. 5.4.4) in der vorliegenden Arbeit mündet in der Bildung von drei zentralen Kategorien:

- «Digital wäre besser» (Interview 6, Pos. 46): Im Mittelpunkt dieser Kategorie stehen die für den Unterricht und für die Förderung hochbegabter Schüler:innen verwendeten (analogen und digitalen) Medien;
- «Die normalen Aufgaben» (Interview 11, Pos. 77): In dieser Kategorie wird die inhaltliche Dimension der im regulären Unterricht zu bearbeitenden Themen und Materialien aufgegriffen;
- «Die Anderen» (Interview 7, Pos. 90): Hier wird die subjektive Empfindung der hochbegabten Schüler:innen zur Hervorhebung von Differenzen im Kontext des Unterrichtes analysiert.

Die Ergebnisse werden in einer gleichbleibenden Struktur kapitelweise präsentiert im Sinne der Elemente des im Kap. 4.3.1 beschriebenen Kodierparadigmas. Zu Beginn der Vorstellung einer Kategorie wird die jeweilige Benennung zusammen mit dem zu untersuchenden Phänomen erläutert. Bei allen drei Kategorien wurde auf die Übernahme eines bereits verwendeten Begriffs verzichtet, da dieser möglicherweise nicht das gesamte Spektrum des phänomenologischen Geschehens abdeckt und zudem die Berücksichtigung bestimmter theoretischer Hintergründe erforderlich macht (s. hierzu Kap. 4.3).

6.1.1 «Digital wäre besser» (Interview 6, Pos. 46)

Die erste vorzustellende Kategorie umfasst mit insgesamt über 900 Codes eine hohe Anzahl von in den Daten entdeckten Informationen. Sie vereint mehrere Konzepte und Unterkategorien, die im Prozess des axialen Kodierens miteinander in Zusammenhang gebracht wurden. Nachfolgende Abbildung 6.1 stellt die Kategorieninhalte und ihre Beziehung zueinander dar.

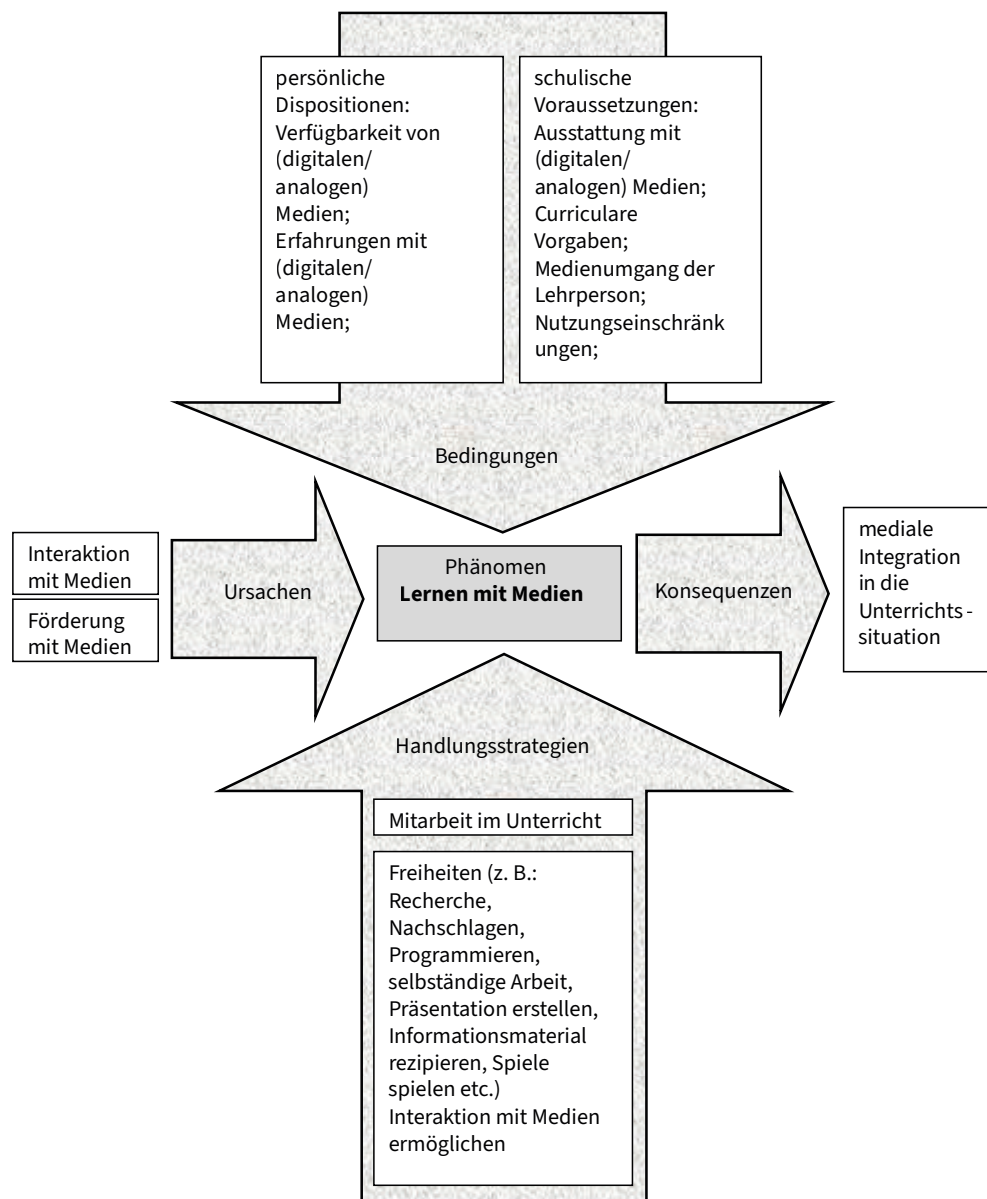


Abb. 6.1: Kategorie «Digital wäre besser».

Kategorien-Name

Für die Benennung dieser Kategorie wurde der In-vivo-Kode «Digital wäre besser» verwendet. Dieser wurde ohne eine Umformulierung als passend erachtet, da er das darin stattfindende phänomenologische Geschehen präzise umschreibt. Daraus wurden folgende Aspekte abgeleitet:

«Digital»: Die digitalen Medien sind als mögliches Werkzeug für Lernprozesse bekannt. Eine Abgrenzung zu anderen Medien wurde indes als sinnvoll betrachtet.

«wäre»: Die Verwendung digitaler Medien findet derzeit nicht oder nur selten statt. Der Wunsch, digitale Medien im Lernprozess zu verwenden, ist aber erkennbar.

«besser»: Hier findet ein Vergleich zwischen «digital» und «nicht digital» bzw. «analog» statt. Zudem wird auf die subjektiv empfundene Relevanz der genutzten Medienart hingewiesen. Diese (persönliche Präferenz) konnte in allen elf Interviews erkannt werden, sodass sie als repräsentativ für das hier analysierte Interviewmaterial erachtet wurde.

Das Phänomen

Das Phänomen in dieser Kategorie wurde aus den vorliegenden Interviewdaten abgeleitet und als «Lernen mit Medien» definiert. Das Auftreten dieses Phänomens wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst und führt daher zu einer unterschiedlich erfolgreichen Integration des einzelnen Schulkindes in den Lernprozess im Rahmen des Unterrichts. Somit handelt es sich bei diesem Phänomen nicht lediglich um das Unterrichten mit Medien, sondern um den (Lern-)Prozess, der durch die Lehrperson angeregt wird und die aktive individuelle Teilnahme erfordert.

Kontextuelle und intervenierende Bedingungen

Die kontextuellen und intervenierenden Bedingungen wurden im Rahmen dieser Kategorie in zweierlei Hinsicht eingeordnet: einerseits als «schulische Voraussetzungen» und andererseits als «persönliche Dispositionen» der Schüler:innen. Diese Trennung ermöglicht eine Verortung des «Lernens mit Medien» im untersuchten schulischen Kontext. Die Analyse ergab jedoch den Bedarf, dieses Phänomen auch im Vergleich der Perspektiven als außerschulische Angelegenheit zu beobachten, da hier mögliche Verknüpfungen zwischen den von den Schüler:innen mitgebrachten Dispositionen und ihrer subjektiven Empfindung hinsichtlich der im Unterricht verwendeten Medien hergestellt werden konnten.

Die Unterkategorie «schulische Voraussetzungen» wird verzweigt wie folgt:

- «Ausstattung mit Medien», wobei hier eine weitere Unterteilung stattfindet:
 - digitale Medien und
 - analoge Medien, die die Institution für das unterrichtliche Geschehen verwendet.

Der Fokus dabei liegt auf der didaktischen Nutzung der Medien im Rahmen des Unterrichtes jedoch unter der Bedingung, dass sie funktionsfähig vorhanden sind;

- «Curriculare Vorgaben»: Möglicherweise spielen diese ebenfalls eine entscheidende Rolle für die Frequenz und Art der Verwendung;
- «Medienumgang der Lehrperson»: Zentral wird hier die Fähigkeit – und die möglicherweise davon abhängige Bereitschaft – der Lehrperson, die zur Verfügung stehenden Medien zu verwenden, genannt.

Als Beispiel kann folgende Aussage eines Schülers zur Frage, was die Lehrer und Lehrerinnen mit der interaktiven Tafel im Unterricht unternehmen, dienen:

«K: Übungen. Wir machen Blätter. Die Lehrer schreiben drauf. Unsere Tafel hatte mal einen Knall bekommen. Der Stift, mit dem man normalerweise tippen musste. Weil wenn du zum Beispiel rechts geklickt hast, hat er links geklickt. Der Lehrer stand auch nur so da: «Techniker, hallo! (...) Ja, ich bräuchte mal eure Hilfe. Die Tafel spinnt.» (Interview 6, Pos. 30)

Wenn die Lehrperson die interaktive Tafel zum Aufschreiben von Arbeitsaufgaben und Übungen verwendet, besteht der Unterschied zu einer üblichen schwarzen Tafel, auf der mit Kreide geschrieben wird, lediglich in den verwendeten Materialien (Strom für die Aktivierung, digitale Stifte statt Kreide, digitale Radierer statt Schwamm und Wasser). Der Vergleich ist auch mit einem Whiteboard möglich, bei dem ein Marker für das Schreiben verwendet wird und ein Tuch fürs Abwischen. In anderen Interviews wurde berichtet, dass auf der Tafel die Arbeitsmaterialien projiziert werden, wie beispielsweise hier:

«K: Wir haben digitale Tafeln, wo die Lehrer halt Sachen drauf projizieren können.» (Interview 14, Pos. 72).

Mit dieser Funktion kann der klassische Projektor ersetzt werden:

«K: ... das wird alles an die Tafel gebeamt. Die ist nämlich digital.» (Interview 10, Pos. 127)

Die interaktiven Eigenschaften der digitalen Tafel werden jedoch durch die beschriebenen Vorgehensweisen nicht erschöpft. Ob die vielfältigen Möglichkeiten, die dieses Gerät bietet, der Lehrperson nicht bekannt sind oder die Kompetenzen für den adäquaten Umgang nicht gegeben sind, bleibt an dieser Stelle offen.

«Nutzungseinschränkungen»:

Zudem üben weitere Faktoren einen regulierenden Einfluss auf einen durch die Schule breitflächig gebotenen Medienkonsum aus. Dies erfolgt beispielsweise durch die Zustimmung der jeweiligen Erziehungsberechtigten, wie nachfolgend in einem Interview von einer Schülerin thematisiert wird:

- «I: Ok. Aber wenn wir zurück sind bei der Grundschule / Du sagtest, dass die Eltern nicht so ganz einverstanden sind mit den Medien dort. Richtig?
- K: Genau. Was ich echt manchmal schade finde, weil es wird halt unfair, wenn manche Kinder es machen dürfen und andere nicht. Ich finde es schade, dass manche Eltern da so eine richtig, richtig, richtig strenge Entscheidung oder Meinung dagegen haben. Ich finde es schon schade, weil das ist ja irgendwie Gleichberechtigung. Es werden zum Beispiel manche hochbegabte Kinder, die es machen dürfen, nicht benachteiligt und andere, die es nicht machen dürfen, total benachteiligt. Und da denke ich auch, dass diese Kinder dann total oder etwas unterfordert sind, wenn die auch nur die analogen Sachen machen. Dann (unv.), dass manche Kinder nicht so gefördert werden, als die, die schon an den iPads gearbeitet haben, die da zum Beispiel richtig tolle Aufgaben machen können und schwerere Aufgaben und die anderen auf den analogen. Da ist, denke ich, die Förderung etwas hinterher...» (Interview 7, Pos. 65-66)

Aus diesem Abschnitt geht hervor, dass iPads im Unterricht vorhanden sind und für die Förderung der Schüler:innen eingesetzt werden, jedoch nicht alle Eltern mit dieser Herangehensweise einverstanden sind. Die Kinder, die die Erlaubnis nicht haben, werden zudem seitens der Schülern als «benachteiligt» angesehen, da sie dann mit analogen Materialien arbeiten müssen. Die Aufgaben mit dem iPad werden als «toll» und «schwerer» bezeichnet. Eine Förderung geht folglich aus Sicht des Kindes mit der Empfindung von Freude und Herausforderung einher. Die Eltern sind offenbar informiert, dass digitale Medien im Unterricht verwendet werden und haben sich diesbezüglich geäußert. Es kann unterschiedliche Beweggründe geben, warum Eltern nicht einverstanden sind. Einmal wird genannt, dass die Kinder zu oft mit den digitalen Medien beschäftigt sind, wobei hier nicht deutlich wird, ob damit Spielen oder Lernen gemeint ist. Womöglich ist hier die außerschulische Zeit gemeint, in der die Kinder einen häufigeren Zugang zu den digitalen Medien haben.

- «K: ... weil es beschwerten sich ja immer sehr viele Eltern, dass ihre Kinder zu oft an technischen Geräten hängen.» (Interview 7, Pos. 54)

An anderer Stelle äussert eine Mutter im Interview ihre Skepsis bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht wie folgt:

«Mir kommt das vor, als ob an den Schulen viel gemacht wird. Das heisst dann Digitalisierung, aber da ist eigentlich nur totaler Müll da drinnen. Ich weiss nicht, ob das so modern ist oder so, aber ich finde es einfach doof dann. Davor hätte ich jetzt Sorgen.» (Interview 2, Pos. 142)

Die Sorge besteht demnach nicht nur darin, dass die digitalen Medien viel oder zu oft genutzt werden, sondern auch in der inhaltlichen Qualität der Anwendungen. Es kann hier ein fehlendes Vertrauen herausgelesen werden, ob die Medien im Lernprozess didaktisch sinnvoll eingesetzt werden. Gründe dafür können Berichte der Kinder, bereits bestehende Erfahrungen oder mangelhafte Kommunikation seitens der Schule hinsichtlich des geplanten Lernens oder Förderns mit digitalen Medien sein. Es wird hier nicht deutlich, inwiefern welche Medien geplant und mit einem didaktischen Konzept in die Unterrichtsgestaltung eingebunden werden oder eher als Notfallplan in spezifischen Situationen eingesetzt werden, wie etwa in Vertretungstunden beim Ausfall von Fachlehrpersonal oder bei fehlenden Alternativaufgaben.

Aus dem nachfolgenden Beispiel wird ersichtlich, dass Planlosigkeit der Lehrerin bzw. die fehlenden Gründe für den Einsatz eines Films den Kindern nicht verborgen bleiben:

«K: ... weil unsere Ersatzlehrerin hatte keinen Plan, was wir machen mussten, und dann haben wir einfach einen Film geguckt.» (Interview 6, Pos. 32)

In der Unterkategorie «persönliche Dispositionen» werden folgende zwei mögliche, durch die Kinder gesetzte Bedingungen berücksichtigt, die eventuell ebenfalls eine Rolle beim Auftreten des Phänomens «Lernen mit Medien» spielen:

«Ausserschulische Verfügbarkeit von Medien»:

Diese Unterkategorie repräsentiert eine grosse Vielfalt von digitalen und analogen Medien (mehrfache Nennungen von «Buch», «Smartphone», «Computer», «Laptop» etc.) in der freien Zeit der Schüler:innen zur Verfügung stehenden. Ein Beispiel für analoge Medien liefert folgender Interviewabschnitt:

«K: Ja ich lese aber gerne. Ich habe schon einen Stapel gelesen. Da waren 17 Bücher. ‚Die Schule der magischen Tiere‘ habe ich ein Buch schon und jetzt starte ich das zweite. Dann habe ich noch Kokosnuss und ganz viel mehr.» (Interview 12, Pos. 74)

Auf eine detaillierte Vorstellung der verfügbaren digitalen Medien wird an dieser Stelle verzichtet, jedoch wird ein Beispiel für ein Computer-Spiel gegeben:

«K: Ich hab` da ein Spiel, was ich immer spiele. Das ist mit Drachen. Weil meine Fantasie ist voller Drachen und da kann man so Drachen züchten. Das finde ich cool. Aber ich schaffe es nicht immer, die Drachen zu kriegen, weil der am längsten brauchte zum Schlüpfen, war zwei Tage und 13 Stunden.» (Interview 12, Pos. 95)

«Ausserschulische Erfahrungen mit Medien»:

Hierbei werden Hinweise erfasst, die Erfahrungen mit Medien aus dem ausserschulischen Kontext berücksichtigen. Es konnte festgestellt werden, dass der Umgang mit digitalen Medien in den Familien insgesamt unterstützt und nicht lediglich auf die Rezeption von pädagogisch wertvollen Inhalten beschränkt wird. Computer- und/oder Handyspiele, Videos und digitalbasierte Kommunikation werden unter jeweils reglementierten Bedingungen ermöglicht. Die Einstellung gegenüber digitalen Medien und deren Mehrwert lässt sich gleichfalls aus dem Interviewmaterial herauslesen, etwa in folgender Passage:

«K: Also pro Tag haben wir nichts vereinbart. Nur pro Woche. Pro Woche habe ich eine Stunde Spielzeit. Also Spielzeit für Handyspiele oder Computerspiele oder sowas. Dazu zählt aber das Programmieren nicht. Also da frage ich einfach meine Eltern, ob ich mal eben programmieren darf, und dann sagen die eine bestimmte Zeit. Vielleicht 20 Minuten oder so darf ich jetzt programmieren, aber das wird nicht von meiner Spielzeit abgezogen. Und, ähm, weil das ist ja auch wie lernen. Weil da kann ich lernen, während ich programmiere. Und wir gucken auch jeden Sonntag, gucken wir die Sendung mit der Maus.» (Interview 8, Pos. 88)

Sowohl die Verfügbarkeit von (analogen oder digitalen) Medien im ausserschulischen Kontext als auch die damit gemachten Erfahrungen können das Auftreten des Phänomens insofern beeinflussen, als im Unterricht eine Über- oder Unterforderung entsteht und keine persönliche Integration in die Lernsituation stattfindet. Demnach können die beschriebenen kontextuellen und intervenierenden Voraussetzungen – nach Ansicht der Autorin – die Ausprägung des Phänomens «Lernen mit Medien» im schulischen Kontext entsprechend beeinflussen.

Ursächliche Bedingungen

Im Rahmen der *ursächlichen Bedingungen* wurden die folgenden zwei Unterkategorien im zeitlichen und kontextuellen Rahmen des schulischen Unterrichtes betrachtet:

«Interaktion mit Medien»:

Diese Unterkategorie umfasst die im Unterricht stattfindende Interaktion mit Medien, die sich beispielsweise darin äussert, dass ein Buch gelesen, ein Arbeitsblatt bearbeitet, am Computer recherchiert, ein Film geschaut wird etc.;

«Förderung mit Medien»:

Hier werden Informationen aus den Interviews berücksichtigt, die auf eine – explizite oder als solche subjektiv empfundenen – Förderung der hochbegabten Schüler:innen im Rahmen des Unterrichtes unter Verwendung von Medien hinweisen.

Es wurde zudem ebenfalls eine Unterscheidung zwischen digitalen und analogen Medien getroffen, die für die weitere Untersuchung bedeutsam erschien.

In der Unterkategorie «analoge Medien» sind u. a. folgende Konzepte eingruppiert:

- «Arbeitshefte»;
- «Arbeitsblätter»;
- «Bastelmaterialien»;
- «Spiele»;
- «Bücher».

Ein Beispiel aus den Interviews zum Konzept «Bücher» (Unterkategorie «Interaktion mit Medien») lautet wie folgt:

«Ja, wir hatten immer nur dieselben Bücher; sogar in der vierten Klasse hatten wir diese Bücher für die Erstklässler. Keine anderen Bücher. Und wenn schon, gab's Mal ein Buch, das war total zerflimmt, wo die Seiten schon alleine rausfielen, wenn man es ja gelesen hat. Aber wenn man das auch durchgelesen hatte, kannte man das auswendig uns so (...). Und was ich auch immer nicht sehr toll fand, von jedem Buch gab es jeweils nur ein Exemplar. Darüber haben sich dann immer alle geprügelt, wenn sie das Buch haben wollten. Wir haben zum Beispiel Kinder, die gar nicht richtig lesen können, die sehr lange dafür brauchen. Die haben sich einfach das Buch genommen und die anderen hatten von diesen Büchern wie für die Erstklässler.» (Interview 7, Pos. 15)

Das hier beschriebene Medium «Buch» ist analog und wird – im konkreten Fall – nicht explizit zur Förderung verwendet, sondern steht den Schüler:innen in bestimmten Phasen des Unterrichtes zur Verfügung. Aus dem oben zitierten Abschnitt gehen weitere Hinweise hervor, wie etwa die Qualität («total zerflimmt, wo die Seiten schon alleine rausfielen») der vorhandenen Bücher, das Niveau («für die

Erstklässler»), die Menge («nur ein Exemplar») oder deren Verfügbarkeit («Darüber haben sich dann immer alle geprügelt»). Bereits an dieser Stelle ist der Vergleich mit den anderen Kindern sichtbar: hinsichtlich der Lesefähigkeit und -geschwindigkeit.

Die seitens der Lehrperson angeregte Interaktion mit Büchern löste in einem Fall folgende Kommentare eines Schülers aus:

«K: dann sagt sie: ‚Nimm doch ein Buch!‘ Und da gibt es nur Bücher, die nicht immer ganz interessieren. Und wenn man die 3.000-mal gelesen hat, fand ich auch manchmal die lästig.» (Interview 6, Pos. 58)

Hiernach entstehen einige Eindrücke über die Interaktion mit diesem Medium:

- Die Interaktion wird angeregt;
- die Bücher werden gelesen;
- sie werden auswendig gelernt – Inhalte werden somit immer wieder wiederholt;
- es wird mit den Büchern unterschiedlich umgegangen;
- es sind nicht (ausreichend) Bücher für jedes Leseniveau vorgesehen;
- es entsteht Unzufriedenheit, wenn Kinder, die langsamer lesen, ein anspruchsvolles Buch länger behalten;
- die Interaktion mit dem Buch wird als lästig empfunden.

Diese Hinweise wurden zugleich bei der anschließenden Dimensionierung der Kategorie «Digital wäre besser» berücksichtigt.

Beispiele für digitale Medien

Darüber, wie digitale Medien im schulischen Kontext verwendet werden, kann der nachstehende Interview-Abschnitt einen Einblick verschaffen:

«K: Das einzige Hochtechnologische, was wir bei uns haben, also für die Klassen von 4 bis 6, das sind so eine Art kleinere Kinowände, die man mit dem Computer verbinden kann. Die heissen auf Französisch Tableau Interactive.

I: Ah, das sind interaktive Tafel.

K: Genau, interaktive Tafel sind das.» (Interview 6, Pos. 26-28)

Kurz vor Ende des ersten Schuljahres konnte eine Erstklässlerin einer deutschen Grundschule die Frage «Und habt ihr denn in der Schule einen Computer oder so was?» wie folgt beantworten:

«K: Ich glaube nicht.» (Interview 15, Pos. 55-56)

Dieses Interview fand zu Beginn der zweiten Schuljahreshälfte statt. Möglicherweise spielte hier die zeitweilige coronabedingte Abwesenheit vom physischen Klassenraum eine Rolle. Kinder, die in diesem Zeitraum erstmalig eingeschult wurden,

konnten seltener am Unterricht in Präsenz teilnehmen. Sie haben möglicherweise deshalb nicht die Chance gehabt das schulische Umfeld vollumfänglich kennenzulernen. Die Interaktion mit dem digitalen Medium im konkreten Fall bleibt aufgrund der unsicheren Antwort unklar.

Die meisten befragten Schüler:innen teilten jedoch mit, dass die jeweilige Schule prinzipiell über ein gewisses Kontingent an digitalen Geräten verfügt, die (mit Einschränkungen) verwendet werden dürfen:

- «I: Und habt ihr da auch Unterricht mit irgendwelchen digitalen Sachen? Weisst du, was ich meine?
- K: Ja ja. Manchmal machen wir so am Tablett was. Also jeder soll in sein eigenes Tablet arbeiten.
- I: Mitbringen?
- K: Ne. In der Schule.
- I: Ah so. Und in welchem Fach?
- K: Tja, das ist ein eigenes Fach. Aber am meisten also eigentlich ist es nur Mathe. (...) wir machen an so einem bestimmten Programm Mathe. Blitzrechnen. (...)
- I: Aha. Und macht ihr sonst was mit den Geräten?
- K: Nö.
- I: In keinem anderen Fach auch?
- K: Ganz, ganz, ganz, ganz, ganz, ganz, ganz wenig nur Deutsch. Aber sonst nichts.» (Interview 2, Pos. 33-62)

Es sind also Tablets in der Schule für alle Kinder vorhanden. Sie werden in der Regel in einem bestimmten Fach, bzw. von einer bestimmten Lehrperson, verwendet. Die Schüler sind im Rahmen der «Interaktion mit Medien» nicht nur rein rezeptiv, sondern aktiv beteiligt. Es handelt sich um eine Übungsangelegenheit, wobei aus dem Interview nicht deutlich wird, ob die ganze Klasse die gleichen Aufgaben bearbeitet oder im Sinne einer Förderung die Aufgabenstellung nach individuellem Bedarf und Arbeitsgeschwindigkeit erfolgt.

Zur Analyse der ursächlichen Bedingungen wurden also nicht lediglich die eingesetzten digitalen Medien berücksichtigt, sondern auch die Möglichkeiten sowie die Art und Weise, diese in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. So wurden beispielsweise die von der jeweiligen Lehrperson ermöglichten Aktivitäten erfasst:

- «K: Ähm wir arbeiten manchmal mit Laptops. Wenn wir Vorträge machen, dann recherchieren wir im Internet und dann machen wir PowerPoints.
- I: Im Unterricht also?
- K: Ja. Und wir haben digitale Tafeln, wo die Lehrer halt Sachen drauf projizieren können.
- I: Und was projizieren sie dort?

- K: Ähm zum Beispiel Arbeitsblätter oder wenn wir etwas vorbereitet haben. Oder Filme auch. Und wir schauen immer, weil wir im Moment in der Klasse frühstücken dürfen, schauen wir da im Moment Logo.» (Interview 14, Pos. 70-74)

Hier wurden Konzepte erfasst wie: «Recherche im Internet», «Power Point erstellen», «Arbeitsblätter werden projiziert», «Filme schauen», «Nachrichten schauen» etc.

Weitere Interaktionen können dem nachstehenden Beispiel entnommen werden:

- «K: ... Die digitalen Medien, also das mit dem iPad, hat Spass gemacht. Aber wenn du fertig warst, bei den Französisch-Vokabeln zum Beispiel, bist du einfach noch mal diese ganzen Lernkärtchen zum dritten Mal durchgegangen und zum vierten Mal und zum fünften. Ich fände viel besser andere Lernquizze als diese Karteikarten-Abfrage von Quizzlett. Da hast du dann fünf Mal diese Karteikartenabfrage durchgespielt und denkst du schon: ‚Als Zweites kommt jetzt dieses Vokabel.‘ Und dann kannst du halt die Vokabeln schon irgendwann total auswendig, weil wir wussten, in welcher Reihenfolge die Vokabeln kommen.» (Interview 7, Pos. 46)

Auch hier handelt es sich um eine Übungsangelegenheit für die gesamte Klasse. Den Schüler:innen wird seitens der Lehrperson eine digitale Applikation zur Verfügung gestellt, um den Wortschatz im Fach Französisch zu üben. Die Lernangelegenheit mit dem iPad hat der interviewten Schülerin «Spass gemacht», allerdings nur anfangs. Inhaltlich wird die Qualität der Übung bemängelt und mit anderen, der Schülerin aus dem ausserschulischen Kontext bekannten Apps verglichen. An dieser Stelle sei auf die bereits genannte Unterkategorie «Erfahrungen mit Medien» («Persönliche Dispositionen» als Kontextuelle und intervenierende Bedingungen) aus dem ausserschulischen Kontext hingewiesen: Diese Erfahrungen erweitern das Urteilsvermögen der Schülerin und ermöglichen die Bewertung des im Unterricht eingesetzten Mediums. Zudem wird deutlich, dass für die Schülerin bei der Interaktion mit dem digitalen Medium die erlebte Freude gekoppelt mit einer zielführenden Nutzung eine höhere Priorität als die bloße Beschäftigung damit hat.

Die Nutzung der vorhandenen digitalen Medien im Unterricht erfolgte in den meisten Fällen nur sporadisch und schien insgesamt einen besonderen Stellenwert für die Schüler:innen zu haben.

In den meisten hier berücksichtigten Fällen wurde als vorwiegende Nutzung digitaler Medien die Wiedergabe von Film- oder Videodateien genannt.

- «I: Und hattet ihr auch etwas Digitales so im Unterricht?
K: Ja also wir hatten öfter Erklärvideos.» (Interview 11, Pos. 36-37a)

In manchen Fällen werden Videos als Alternative zu analogem Unterrichtsmaterial eingesetzt, um möglicherweise Phänomene zu veranschaulichen, die im Rahmen des Unterrichtes nicht anderweitig zu präsentieren sind:

- «K: ... Wir kriegen zu fast jeder Stunde, die wir haben am Tag, einen Link zu einem YouTube-Video, das wir gucken sollen. In Physik ist das sehr oft. Da gucken wir aber, wenn wir in Präsenzunterricht sind, das Video. Also wir müssen nicht jetzt unsere eigenen digitalen Geräte auspacken. Nein. Das wird alles an die Tafel gebeamt.» (Interview 10, Pos. 127)

Die von den Schüler:innen genannte verwendete Technik reichte von einem klassischen Fernsehergerät bis hin zu digitalen Tafeln:

- «I: Aha. Und die Erklärvideos? Wo wurden sie projiziert?
K: Die waren auf dem Fernseher. Tatsächlich.
I: Ah ihr hattet einen Fernseher? Wo denn?
K: Ja über der Tafel. Und dann haben wir in mehreren Fächern öfter Erklärvideos geguckt.» (Interview 11, Pos. 42-45)

Die Filme werden in der Regel als Gruppe im Unterricht angeschaut. Eine Anpassung an das jeweilige individuelle Niveau oder den Bearbeitungsstand findet hierbei nicht statt.

Erklärvideos und Filme wurden laut den Interviews oft abgespielt. Diese erfordern eine passive, rezeptive Haltung seitens der Schüler:innen, sofern sie nicht in einen entsprechenden didaktischen Kontext eingebunden werden, der beispielsweise weitere Aktivitäten beinhaltet, wie etwa eine Reflexion des Gesehenen oder die Bearbeitung darauf abgestimmter Aufgaben.

Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage, ob der jeweiligen Lehrperson weitere Funktionen bzw. didaktisch sinnvolle Einsatzmöglichkeiten und Szenarien mit bestimmten digitalen Geräten und Medien bekannt sind. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden jedoch keine diesbezüglichen Aussagen getroffen, da die Lehrpersonen nicht befragt wurden. Es konnten indes einige Informationen aus den vorhandenen Daten berücksichtigt werden, die aus der subjektiven Perspektive der Schüler:innen Hinweise auf den Einsatz von Medien im Unterricht geben.

Beispielsweise wurden Tablets, die eine individuelle Arbeit ermöglichen, eher selten verwendet:

- «K: Oder wir hatten auch Tablets, aber die haben wir nicht so oft genutzt.» (Interview 11, Pos. 37b)

Im Rahmen einer möglichen geplanten «Förderung mit Medien» wird von der Verwendung eines Laptops berichtet:

- «K: Ah ja, ich hab' jetzt auch Zusatzaufgaben auf dem Laptop bekommen. Immer wenn ich mich langweile, weil die anderen zu langsam sind.
- I: Ah und in welchem Unterricht ist das?
- K: Das ist hauptsächlich in Mathe.
- I: Und was machst du dann da für Aufgaben? Wie sehen die aus?
- K: Ähm das sind Knobelaufgaben in Mathe, die zusammengestellt worden sind.
- I: Und wie muss man die lösen?
- K: Auf dem Computer (...). Das ist dann so auf einem Stick und wenn ich auf den Link klicke, auf dieses Angebot, dann komme ich auf so einen Startbildschirm / Weiss ich nicht / Es funktioniert ähnlich wie eine Pinnwand und da kann ich verschiedene Sachen klicken, wo ich auch auf verschiedene Apps gehe.
- I: Ist das eine Extra-Sache quasi von der Lehrerin?
- K: Für mich. Aber nicht von meiner Lehrerin, sondern von jemandem aus der Förderung.
- I: Jetzt verstehe ich. Und wie viele in deiner Klasse arbeiten damit?
- K: Nur ich.» (Interview 14, Pos. 80-92)

In diesem Fall wird das digitale Medium immer dann gezielt zur Förderung eingesetzt, wenn die Langeweile (s. Kap. 3.2) auftritt – es wurde ein bestimmtes Unterrichtsfach genannt (Mathematik). Die Interaktion mit dem Medium wird zwar von der Lehrerin ermöglicht, jedoch wurde das darin enthaltene Angebot nicht von ihr zusammengestellt, sondern von einer Person, die sich explizit mit der Förderung bestimmter Schüler:innen befasst. Es stehen mehrere Apps mit verschiedenen Inhalten frei zur Verfügung, die eine individuelle Arbeit ermöglichen. Die Verwendung der digitalen Arbeitsmaterialien findet frei statt. Das heisst, dass die Schülerin eigenständig entscheidet womit sie sich befasse möchte.

Im nachfolgenden Interview-Ausschnitt wird weiterhin berichtet, dass die Arbeit an den verfügbaren Computern nur wenigen Kindern in bestimmten Situationen ermöglicht wurde:

- «K: Ja, es gibt zwei Klassencomputer.
- I: Ah ok. Für wie viele Kinder?
- K: 23. Aber davon gehen nur wenige regelmässig an dem Computer. Also es gibt mehrere Hochbegabte in meiner Klasse.» (Interview 8, Pos. 7-9)

Hier wird zwar das Wort «Hochbegabung» thematisiert, jedoch bleibt offen, welche Bedeutung es für den Schüler hat. Zu seiner Förderung ist ihm im Rahmen des Unterrichtes die freie Arbeit am Computer erlaubt. Möglicherweise bewertet er aufgrund seines persönlichen Status andere Kinder, die vergleichbare Leistungen im Unterricht erbringen und/oder am Computer selbstständig arbeiten dürfen, als ihm ähnlich. Die Möglichkeit, dass es mehrere hochbegabte Kinder (getestet mit einem IQ-Wert über 130) in der Klasse gibt, wird von der Autorin der vorliegenden Arbeit grundsätzlich nicht ausgeschlossen; möglich jedoch ist, dass die Lehrperson ein anderes Begabungsverständnis hat. Unabhängig davon, welche Möglichkeit hier zutrifft, wird aus der Mitteilung des Schülers deutlich, dass der Computer mit dem Zweck «Förderung» verwendet wird und daher i. d. R. nicht allen Kindern in der Klasse zugänglich ist, sondern nur einer bestimmten Zielgruppe.

Handlungsstrategien

Die Handlungsstrategien, die sich auf den Umgang mit dem Phänomen «Lernen mit Medien» beziehen, wurden in zwei Unterkategorien zusammengefasst:

Zu nennen sind hier einerseits die seitens der Schüler:innen eingesetzten Bewältigungsstrategien, die hier allgemein unter dem Begriff «Mitarbeit» zusammengefasst werden. Darunter wird die entsprechende Haltung der Schüler:innen dem angebotenen Medium gegenüber erfasst, die beispielsweise aktiv, rein rezeptiv, passiv, mit Freude, leidenschaftslos etc. sein kann.

Im nachfolgenden Interviewabschnitt handelt sich um die Möglichkeit, zusätzliche Übungen in einem analogen Heft zu bearbeiten. Die Option steht dem Schüler zur Verfügung; er «mag» diese Tätigkeit und nimmt sie oft in Anspruch.

«K: Im Zahlenfuchs ankreuzen. Sachen ankreuzen. Das mag ich.

I: Und was ist das genau?

K: Zahlenfuchs ist ein Übungskreis. Das habe ich öfters dabei, weil ich dann noch was arbeiten will.» (Interview 2, Pos. 30-32)

Aus dem Abschnitt ist die intrinsische Motivation des Schülers deutlich herauszulesen, die sich auf die «Arbeit» bezieht und nicht auf eine bestimmte Art des verwendeten Mediums.

Auch ein anderer Schüler bearbeitet mit «Spas» ein analoges Aufgabenheft, was dennoch als «noch ziemlich einfach» bzw. nicht dem eigenen Lernniveau entsprechend eingestuft wird.

«K: Ähm. Deutsch macht mir eigentlich Spas, nur mit dem Zebra-Heft, auch wenn es noch ziemlich einfach ist.» (Interview 15, Pos. 65)

Weiterhin wurden unter dem Begriff «Angebot von Freiheiten» die seitens der Lehrperson im Unterricht eingesetzten bzw. vorgeschlagenen Möglichkeiten für Interaktion und Förderung mit Medien im Lernprozess berücksichtigt. Darunter werden beispielsweise folgende Aspekte genannt:

- «Recherche»;
- «Nachschlagen»;
- «Programmieren»;
- «Selbstständiges Arbeiten»;
- «Präsentation erstellen»;
- «Informationsmaterial rezipieren»;
- «Spiele spielen»
- «Interaktion mit Medien ermöglichen»

Diese umfassen die bei der Wahl des verwendeten Mediums für die Bearbeitung einer anstehenden Aufgabe oder eines Themas von der Lehrperson angebotenen Optionen.

Konsequenzen

Das Phänomen «Lernen mit Medien» wird aus der subjektiven Sicht der Schüler:innen betrachtet. Das individuelle Erleben der im Lernprozess während des Unterrichtes verwendeten Medien führt zu entsprechenden Konsequenzen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit als *Mediale Integration in die Unterrichtssituation* bezeichnet werden.

Diese kann beispielsweise daran erkannt werden, dass Schüler:innen motiviert und interessiert ihre Aufgaben erledigen. Sie können sich hierbei mit ihren Ideen und ihrem vorhandenen Potenzial einbringen, Projekte mit oder für die Klassengemeinschaft entwickeln und womöglich auch eine bessere persönliche Integration erleben.

Ein als nicht persönlich relevant empfundenen «Lernen mit Medien» hingegen kann zu einer Unterforderung führen, deren Begleiterscheinungen unterschiedlich ausfallen können – deutliche Anzeichen von Unzufriedenheit oder die stillschweigende Akzeptanz der Situation sind lediglich einige der zu beobachtenden Optionen. In jedem der genannten Sachverhalte erfolgt keine adäquate *Integration in die Unterrichtssituation*, da selbst bei einer kommentarlosen Akzeptanz der unterfordernden medialen Beschäftigung mit einem innerlichen mentalen, thematisch nicht relevanten Ausgleich gerechnet werden kann.

Dimensionierung der Kategorie «Mediale Ansprache»

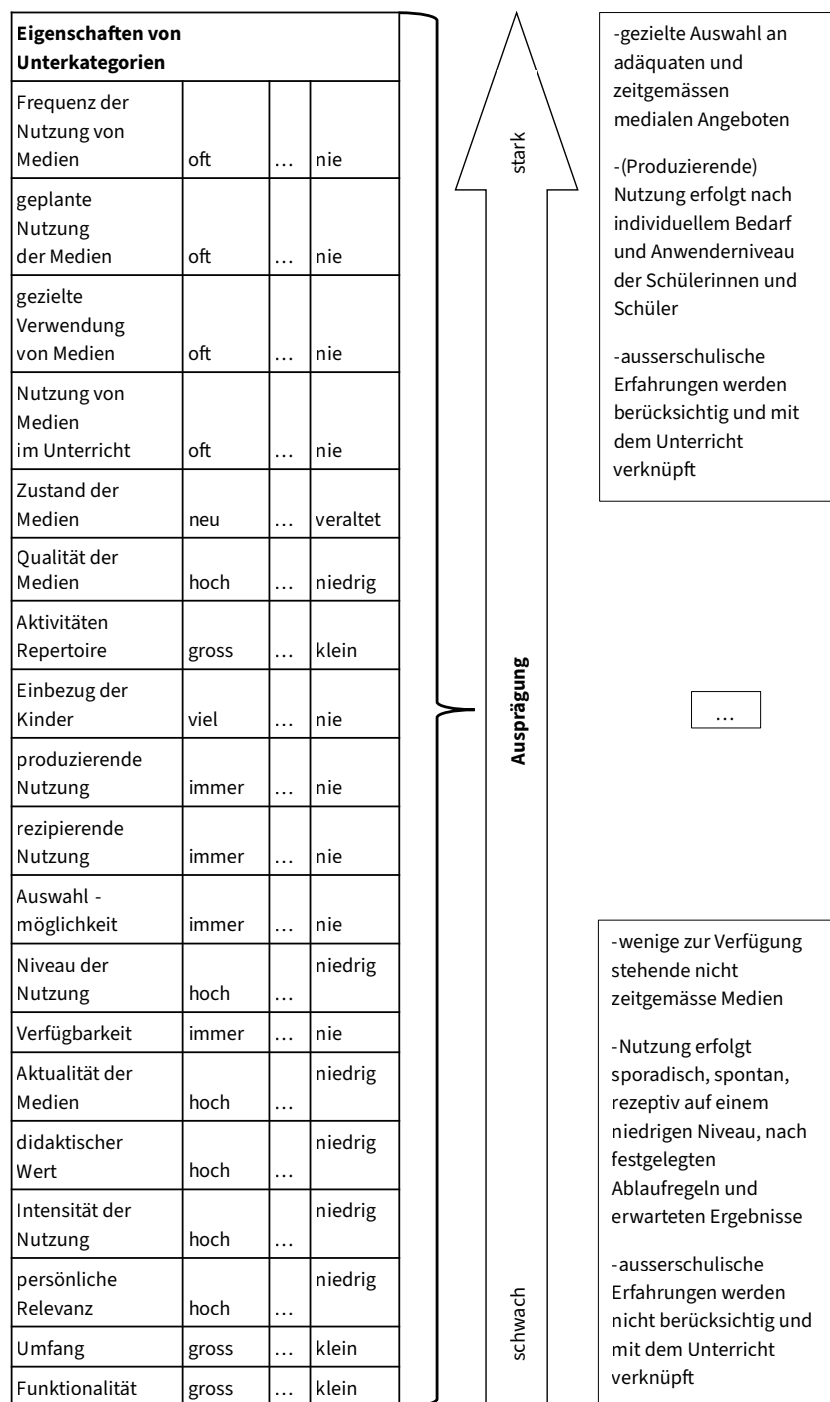


Abb. 6.2: Dimensionierung der Kategorie «Digital wäre besser».

Das zentrale Phänomen in dieser Kategorie ist das «Lernen mit Medien». Die dimensionale Ausprägung wurde erhoben und analysiert. Die Kategorie ist stark ausgeprägt, wenn:

- der gezielte und kompetente Einsatz zeitgemässer Medien im Unterricht,
- eine den individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen der Schüler:innen angepassten Anwendung sowie
- die Rückkopplung zu deren ausserschulischen medialen Erfahrung

stattfinden. Demnach kann die individuelle mediale Integration erfolgen. Sofern jedoch die Kategorie mittel oder schwach ausgeprägt ist, kann von einer geminderten Chancen der jeweiligen medialen Integration ausgegangen werden.

Die Dimensionierung dieser Kategorie ist in Abbildung 6.2 abgebildet.

6.1.2 «Die normalen Aufgaben» (Interview 11, Pos. 77)

Die Kategorie «Die normalen Aufgaben» umfasst die inhaltliche Dimension des unterrichtlichen Geschehens. Dieser In-Vivo-Kode wurde von der Autorin der vorliegenden Arbeit als besonders zutreffend für die Kategorie empfunden, weil hier bereits unterschiedliche Aufgaben vermutet werden können. Die *normalen* Aufgaben beziehen sich auf die Allgemeinheit, auf den Durchschnitt. Die mögliche Existenz von anderen als die *normalen* Aufgaben betrifft demnach kleinere, nicht dem Durchschnitt zuzuordnenden Zielgruppen. Zudem entsteht eine Basis für Vergleich zwischen den *normalen* und die *anderen* Aufgaben sowie deren Bearbeitung.

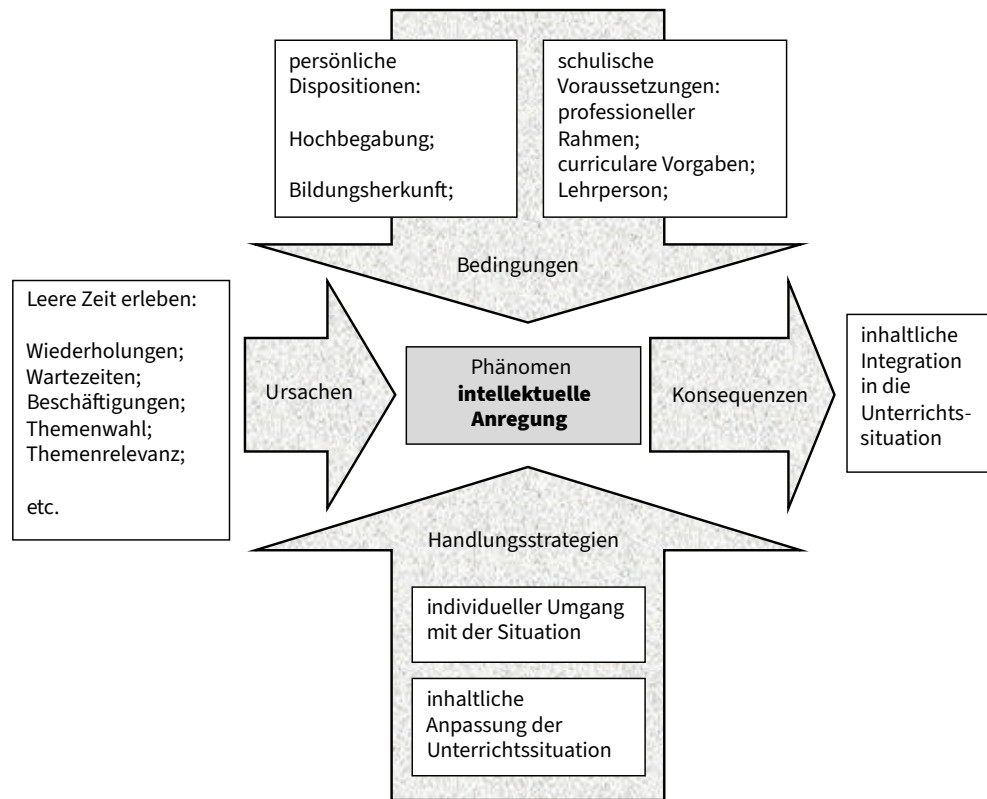


Abb. 6.3: Kategorie «Die normalen Aufgaben».

Das Phänomen

Das Phänomen in dieser Kategorie ist die subjektiv empfundene «intellektuelle Anregung». Damit ist die Aktivierung von Denkfähigkeit gemeint, die darauf zielt, dass sich das Subjekt vom angebotenen Inhalt im Rahmen des Unterrichts oder der ihm erteilte Arbeitsauftrag persönlich angesprochen fühlt. Die Analyse des Phänomens ermöglicht die differenzierte Betrachtung seiner Ausgestaltung und zeigt Aspekte auf, die aus der Sicht der Schüler:innen eine wesentliche Rolle beim Auftreten des Phänomens spielen können.

Kontextuelle und intervenierende Bedingungen

Mehr als 600 Kodierungen wurden in der Kategorie «Die normalen Aufgaben» jeweils als Konzepte und Unterkategorien eingeordnet. Dabei wurden zwei Bereiche identifiziert, die als *kontextuelle und intervenierende Bedingungen* das Auftreten des Phänomens beeinflussen können:

«Schulische Voraussetzungen»

Die Unterkategorie «Schulische Voraussetzungen» berücksichtigt den institutionellen Kontext, in dem der Unterricht stattfindet. Dieser betrifft diverse zugehörigen möglichen normativen, curricularen, personellen und ausstattungstechnischen Aspekte. Somit können Anzahl und Qualität der zur Verfügung stehenden Arbeitsmaterialien sowie räumliche und zeitliche Einschränkungen der Verwendungsmöglichkeiten mit Entscheidungen zusammenhängen, die teilweise auf übergeordneten Ebenen und teilweise im Unterricht erfolgen. Zugleich wird auf diese Weise der Rahmen gebildet, in dem Prozesse der *intellektuelle Anregung* überhaupt stattfinden können. Die im Kontext der Untersuchung entstandenen Fragen betreffen beispielsweise die Richtlinien bei der Anschaffung von Materialien und Medien. Gemeint sind damit nicht nur Pflichtmaterialien, die benötigt werden, um die Lernziele zu erreichen, sondern ebenfalls Mittel zur Unterstützung individueller Bedarfe.

Darüber hinaus wird die wesentliche Rolle der jeweiligen Lehrperson betrachtet, entsprechende Förderbedarfe wahrzunehmen. Dies geschieht jedoch auf der Basis der subjektiven Erfahrungen der interviewten Personen. Zur Analyse der in dieser vorliegenden Arbeit untersuchten Zielgruppe sind vorhandene Hintergrundinformationen zum Thema «Hochbegabung» und/oder Erfahrungen von hoher Relevanz. Die Fähigkeit, Begabung oder Hochbegabung erkennen zu können, ist insbesondere dann essenziell, wenn diese noch nicht vermutet oder festgestellt wurden. Neben der Feinfühligkeit der Lehrperson wurde hier unter dem Kode «Sensibilisierung durch Eltern» auch die pädagogische Zusammenarbeit mit den Eltern als eine intervenierende Bedingung erfasst. Teilweise wurden mögliche Folgen, die durch eine nicht angepasste «intellektuelle Anregung» entstehen können, bereits im Vorfeld erkannt. Daher könnte möglicherweise die Kooperation zwischen Eltern und Lehrpersonen einen entsprechenden Einfluss auf das Auftreten des Phänomens und seine Intensität nehmen. Eine diesbezügliche Offenheit der Lehrperson scheint – je nach Vertrautheit mit dem Thema Hochbegabung – unterschiedlich auszufallen, wie nachfolgend ausgeführt wird:

«M: Im dritten Kindergarten war die Kindergärtnerin aber selbst betroffen von Hochbegabung in der Familie. Das heisst, sie hat natürlich, sie hat eine ganz andere Sicht, eine ganz andere Offenheit dem Thema gegenüber.» (Interview 12, Pos. 121)

Hier wird seitens der Mutter vermutet, dass die Kindergärtnerin lediglich aufgrund der persönlichen Auseinandersetzung offen für das Thema Hochbegabung ist und die Bedürfnisse der davon betroffenen Kinder wahrnimmt. Es wird als «natürlich» empfunden, dass diese Lehrperson aufgrund eigener Erfahrungen eine «ganz andere» Sicht bzw. Offenheit dem Thema gegenüber zeigt. Hier geschieht ein Vergleich mit anderen Lehrpersonen, denen diese Erfahrungen fehlen.

Es konnte weiterhin festgestellt werden, dass der Kenntnisstand der Lehrperson über eine vorhandene Hochbegabung nicht zwangsläufig dazu führt, dass es zu einer entsprechenden Beachtung oder Berücksichtigung des Bedarfes kommt. Auf dieser Basis wurde eine weitere Bedingung formuliert, die unter dem Begriff «Hilfsbereitschaft der Lehrperson» weitere Kodierungen zusammenträgt. Dieser Terminus wurde im vorhandenen Datenmaterial eher mit «Glück» statt mit «Selbstverständlichkeit» beschrieben. Einige Ausschnitte aus den Interviews können hierzu als Beispiele dienen:

«K: Ich hatte nette Lehrer oder ich hatte das Glück, nette Lehrer gehabt zu haben.» (Interview 10, Pos. 3)

Als «nette Lehrer» werden in diesem Zusammenhang diejenigen bezeichnet, von denen sich die jeweiligen Kinder mit ihrer Hochbegabung ernst genommen fühlen und sie entsprechend gefördert bzw. unterstützt werden. Diese Tatsache wird von dem Schüler als «Glück» bezeichnet.

Als «wahnsinniges Glück» (Interview 15, Pos. 179) oder «das grosse Glück» (Interview 11, Pos. 109) wird die Hilfsbereitschaft der Lehrpersonen auch seitens der Eltern bezeichnet.

«persönliche Dispositionen» der hochbegabten Schüler:innen

Die Bedingung «Individuelle Dispositionen» beinhaltet Konzepte, die sich auf die Spezifika der Hochbegabung der Schüler:innen beziehen. Hierzu gehören die jeweilige Entdeckung («Hochbegabung erkennen») und die Umstände, die dazu geführt haben («Besondere Ereignisse»), sowie die «Akzeptanz der Hochbegabung» seitens des betreffenden Umfeldes – sowohl als Ursprungsgedanke als auch im Anschluss an eine entsprechende Testung. Das Phänomen «Individuelle Dispositionen» bedingt eine bestimmte Erwartungshaltung nicht nur hinsichtlich der inhaltlichen Qualität der zur Verfügung gestellten Medien, sondern zugleich auch der zugehörigen Fähigkeiten im Umgang mit diesen. Sofern hochbegabte Schüler:innen beispielsweise eine höhere Lesekompetenz aufweisen als es dem Alter entspricht, bevorzugen und benötigen sie möglicherweise dem eignen Niveau entsprechenden Textmedien. Vergleichbares ist im mathematischen Bereich zu beobachten: Sind spezifische Vorgänge aus dem aktuellen Themenbereich bereits vertraut, so erledigen diese Schüler:innen vorrangig Aufgaben, die einen höheren Schwierigkeitsgrad aufweisen und vertiefen bekannte bzw. greifen neue Themen auf.

Als Beispiel für die Beziehung zwischen intervenierenden und kontextuellen Bedingungen könnte die Hilfsbereitschaft der Lehrperson genannt werden, die dazu führen kann, dass bestimmte vorhandene Arbeitsmaterialien (kontextuelle Bedingung) eingesetzt werden, die den individuellen Bedürfnissen (intervenierende Bedingung) des einzelnen Kindes entsprechen.

Zudem könnte auch die Bildungsherkunft der Schüler:innen als eine intervenierende Bedingung fungieren, wonach möglicherweise eine Vertrautheit mit Bildungsinstitutionen sowie mit den mit Bildung im Allgemeinen verbundenen Normen und Werten vorhanden ist.

Ursächliche Bedingungen

Unter *ursächlichen Bedingungen* wurden Konzepte und Unterkategorien berücksichtigt, die das Erleben einer «leeren Zeit» (oder auch «Langeweile») (s. Kap. 3.2) im Unterricht berücksichtigen. Im Rahmen der Analyse wurde ein jeweils sehr unterschiedlicher Umgang mit diesem Gegenstand beobachtet. In manchen Fällen tauchte das Phänomen der «Langeweile» sogar erst wieder in den Gesprächen mit den Eltern auf. Dies könnte mit den unterschiedlichen Faktoren zusammenhängen, die im Gesamtkontext der Ansiedlung des Phänomens verwurzelt sind. Im Interviewmaterial wurden neben der Bezeichnung «Langeweile» auch die empfundene «Freie Zeit im Unterricht» oder die «Wartezeit» als Ausdrücke verwendet, sodass sich die Autorin für einen Oberbegriff – «leere Zeit» entschieden hat, der die Zeit zusammenfasst, die von den Schüler:innen als nicht mit sinnvollen Beschäftigungen ausgefüllt erlebt wird.

Die *Langeweile* als solche wurde im Rahmen der Gespräche nur manchmal konkret beschrieben bzw. definiert; es erfolgte lediglich eine Beschreibung des daraus resultierenden Empfindens, was möglicherweise mit dem jungen Alter der befragten Schüler:innen zusammenhängen kann. Exemplarisch sei ein entsprechendes Beispiel für eine solche persönliche Definition genannt:

«K: ...Das fühlt sich dann so an, ähm, als ob man ein Baby ist und man einem immer tausend Mal erklären muss. Und dann will man einfach immer sagen: ‚Ja, aber ich weiss das schon.‘ Können wir jetzt bitte einfach mit den Übungen anfangen? Und ja. Man traut sich das aber nicht.» (Interview 10, Pos. 143)

Die *Langeweile* wird hier in Zusammenhang damit gebracht, dass einem Dinge beigebracht werden, die längst vertraut sind. Der Schüler vergleicht diesen Zustand mit dem Baby-Alter, was bedeuten kann, dass die Erläuterungen oder deren Wiederholung als nicht altersgemäss empfunden werden. Die zu vermittelnde Botschaft ist bereits angekommen und der Schüler möchte sich mit dem Wesentlichen befassen, jedoch ist dies nicht möglich und er traut sich nicht, sein Empfinden der *Langeweile* zu äussern.

Auch der Zeitpunkt, an dem dieses Empfinden als solches erkannt wurde, ist für die Betroffenen nicht immer eindeutig definierbar:

«K: Könnte schon von Anfang da gewesen sein. Aber da habe ich es, glaube ich, noch nicht so richtig erkannt, dass es langweilig ist.» (Interview 11, Pos. 69)

Zu Beginn der Grundschule ist möglicherweise den Kindern nicht bewusst, dass dieser Zustand nicht richtig ist und als Langeweile bezeichnet werden kann. Möglicherweise äussern viele Schüler:innen auch nicht eindeutig die Unterforderung, weil sie diese nicht definieren können oder wie im oberen Beispiel erkannt aus Konformitätsgründen.

Im Hinblick auf die als «langweilig» empfundene Zeit im Unterricht und ihre möglichen Ursachen liefern die Interviews detailliert Auskunft. So stechen beispielsweise die «Wiederholungen» im Rahmen des Unterrichtes hervor; teilweise handelt es sich dabei um eine wiederholte Bearbeitung bereits bekannter «Themen»:

«K: Hm, weil mir im normalen Unterricht langweilig war. Wir haben halt, wie ich schon gesagt habe, den gleichen Stoff immer und immer wieder durchgekau und das haben wir, das habe ich, schon nach dem ersten Mal verstanden. Wobei wir das 20 Mal durchgekau haben, weil die meisten Schüler halt nicht so schnell lernen. Ja.» (Interview 10, Pos. 21)

Der Schüler teilt mit, dass er eine Förderung erhalten hat. Die Ursache für die Langeweile in diesem konkrete Fall hat der Schüler präzise definiert, indem er die mehrfachen Wiederholungen bereits durchgenommener Themen nennt. Zwar hat er – so seine Aussage – den vermittelten Inhalt auf Anhieb verstanden, dennoch wurde dieser für die ganze Klasse wiederholt. Bei dem «das haben wir, das habe ich... verstanden» meint der Schüler vermutlich nicht die ganze Klasse, sondern sich und der andere geförderte Schüler in der Klasse.

Für die «meisten Schüler», die nicht so schnell lernen, kann das mittlere Niveau angenommen werden. Sie besitzen somit das erwartete reguläre Lerntempo und benötigen in der Regel mehr als eine Unterrichtseinheit, um ein Thema zu verinnerlichen.

Alternativ ist auch eine «Eintönigkeit» der Aufgaben ursächlich. Bezüglich der Arbeitsblätter teilt eine Schülerin mit:

«K: Da ist meistens Mathe drauf. Ähm. Da muss man nur Rechenaufgaben machen. Alle gleich.

I: Also auf dem Blatt, meinst du, sind die alle gleich?

K: Ja. Und das ist manchmal langweilig.

I: Und warum findest du das langweilig?

K: Weil ich das schon so oft gemacht habe.» (Interview 15, Pos. 67-71)

Die Aufgaben, die immer wieder auf den Arbeitsblättern auftauchen, scheinen alle gleich zu sein. Obwohl die Schülerin diese bereits mehrfach erledigt hat, gilt der Wiederholungsprozess für die gesamte Klasse.

Gleichfalls scheinen in manchen Schulfächern Wiederholungen ein Teil des üblichen Lehrprogramms zu sein:

- «I: Und wie geht es dir so in der Schule?
K: In den Pausen gut und im Unterricht schlecht.
I: Ah was. Und warum ist es so?
K: Weil Bausteine sind dann immer nur so, ähm, Wiederholungen. Und dann (...). Ich mag, immer gerne neue Sachen zu lernen. Und dann kommen immer so viele Wiederholungen. Das finde ich doof.
I: Und welches Fach sind diese Bausteine?
K: Deutsch.
I: Ok also Deutsch. Und kannst du vielleicht ein bisschen beschreiben, wie es so ist dann?
K: (ganz leise) Langweilig.
I: Ah und ist es nur in diesem Fach so oder gibt es da auch andere?
K: Rechnen.
I: Ah so und warum da auch?
K: Ähm, weil da sind auch so viele Wiederholungen. Und wir sind jetzt zum Beispiel schon bei ähm 357 plus etwas und dann machen wir trotzdem so Wiederholungen ähm 70 plus 50. Französisch finde ich auch langweilig, weil ich schon Französisch kann.» (Interview 12, Pos. 5-16)

Diese Schülerin teilt mit, dass es ihr im Unterricht schlecht geht, und zwar wegen der vielen Wiederholungen. Sie betont, dass sie gerne neue Sachen lernt, jedoch muss sie «immer so viele Wiederholungen» in unterschiedlichen Schulfächern mitmachen. Die Aufgaben, die wiederholt werden, zum Beispiel im Fach Mathematik, sind deutlich einfacher als das derzeit gelernte Thema. Insgesamt sind die Inhalte weniger anspruchsvoll als das selbst eingeschätzte Niveau der Schülerin und sie beschreibt den Zustand als langweilig.

Des Weiteren wurden die «Themenwahl», die «Themenrelevanz» sowie die jeweils vorgesehene Bearbeitungsgeschwindigkeit angesprochen.

- «K: Da finde ich es schade, dass wir nur ein Thema durchgemacht haben. Oder in Sachkunde haben wir halt auch immer Themen übersprungen. Weil da haben wir die wichtigsten Themen gemacht. Da haben wir auch sehr langsam gearbeitet. Und die kleinen Themen, die haben wir einfach übersprungen.» (Interview 7, Pos. 24)

Durch die Orientierung an einem mittleren Niveau und die an der Mehrheit gerichteten Geschwindigkeit wird die Anzahl der durchgenommenen Themen beschränkt. Deshalb werden nur wesentliche Inhalte bearbeitet und spezifische, anspruchsvollere oder vertiefende Themen übersprungen. Dies nehmen die hochbegabten Schüler:innen wahr.

Auch das «Niveau» sowie der «Spannungsgrad» der Themen wurden den ursächlichen Bedingungen zugeordnet.

Ein weiterer Faktor kann die dabei entstehende «Wartezeit» sein.

«Das Langweiligste ist halt für mich immer das Warten.» (Interview 10, Pos. 169)

Wartezeiten werden als langweilig empfunden, und zwar insbesondere dann, wenn sie nicht sinnvoll gefüllt werden. Sie können beispielsweise dann entstehen, wenn eine ähnliche Bearbeitungsgeschwindigkeit der Aufgaben von der gesamten heterogenen Gruppe der Schüler:innen erwartet wird:

«K: Ähm Französisch mag ich nicht so gerne, weil das halt sehr, sehr einfach ist. Und wir da meistens alles zusammen lösen und das ist dann blöd.

I: Warum?

K: Weil halt dann kann man nicht selber arbeiten, sondern immer für eine Übung aufgerufen wird, das zu machen. Und wenn man halt etwas schneller die Aufgaben lösen kann, dann darf man es nicht, sondern muss es mit den anderen machen.

I: Aha. Ok. Und was machst du dann?

K: Ähm. Ich hab` das dann selber im Kopf gelöst und warte dann, dass die Anderen das gemacht haben... » (Interview 14, Pos. 38-42)

Hier teilt die Schülerin mit, dass sie den Unterricht als besonders einfach empfindet. Dennoch muss die gesamte Klasse zusammen die Übungseinheiten lösen, sodass zwangsläufig eine Wartezeit für die Kinder, die schneller arbeiten, entsteht. Trotz langweile, dürfen die Aufgaben nicht mit eigener Geschwindigkeit bearbeitet werden, sondern mit der Gruppe.

Ebenfalls wird auf die inhaltliche Dimension der während der entstandenen Wartezeit möglichen «Beschäftigungen» hingewiesen. Diese wurden beispielsweise unter folgenden Konzepte erfasst:

- «Malen»;
- «Ausmalen»;
- «Blätter erledigen»;
- «Lesen»;
- «Spielen» etc.

Diese Beschäftigungen werden von Lehrpersonen als Option angeboten, wenn Wartezeiten entstehen. Jedoch wird hier keine Rücksicht auf deren inhaltliche Dimension oder auf die individuellen Interessen der Kinder genommen, sondern sie werden lediglich als Überbrückung der Zeit gedacht. Die Wartezeit wird von den Schüler:innen jedoch als Freizeit empfunden, da sie bereits die Pflichtarbeiten erledigt haben, wie beispielsweise hier:

«K: Und wenn wir dann, wenn wir keine Zusatzaufgaben hatten, sollten wir irgendwas Malen. Das war einfach nur Freizeit, die wir dahatten. Und in meiner Freizeit male ich für gewöhnlich nicht. Deswegen fand ich es langweilig und die Bücher kannte man ja in- und auswendig.» (Interview 7, Pos. 26)

Diese Schülerin teilt mit, dass ausser ausmalen oder dem Lesen der bereits bekannten Bücher keine Alternativen für die Wartezeit vorhanden waren.

Handlungsstrategien

Die Handlungsstrategien zur Bewältigung des Phänomens «intellektuelle Anregung» im schulischen Unterricht können aus zwei unterschiedlichen Strängen bestehen: Einerseits wurden die seitens der Schüler:innen angewendeten («Individueller Umgang mit der Situation») und andererseits die von den Lehrpersonen ermöglichten («Inhaltliche Anpassung der Unterrichtssituation») Strategien betrachtet.

«Inhaltliche Anpassung der Unterrichtssituation»:

Handlungsalternativen der Lehrpersonen können sich darin äussern, Schüler:innen inhaltlich ansprechende und adäquate Möglichkeiten während des Unterrichtes zu offerieren. Zu diesem Zweck können die individuelle Arbeitsgeschwindigkeit, die Interessen oder der Wissensstand berücksichtigt und entsprechende Materialien angeboten werden. Beispielsweise könnten denjenigen, die mit dem zu bearbeitenden Material bereits vertraut sind, individuelle Beschäftigungen mit vertiefenden Themen und Aufgaben ermöglicht werden. Kleine oder grössere «eigene Projekte» ausserhalb des Curriculums und entsprechende Präsentationen zu spezifischen Themen können hierbei «intellektuelle Anpassung der Unterrichtssituation» schaffen – je nach vorhandenen Kapazitäten können weitere Angebote im Sinne der in Kapitel 2.2.2 erläuterten Anreicherung eingerichtet werden.

Eine weitere mögliche Strategie, die von der Lehrperson verfolgt werden könnte, betreffe die Rücksprache mit dem hochbegabten Kind – möglicherweise verfügt es selbst über eine klare Vorstellung, wie es die im Unterricht entstehende freie Zeit sinnvoll verbringen könnte. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde dieses Thema ebenfalls untersucht, indem die geäusserten Wünsche der Schüler:innen analysiert wurden. Hierbei wurde deutlich, dass ihr eigentliches Anliegen eine «erfüllte

Zeit» darstellt. Die in den Interviewdaten erfassten Vorstellungen und Vorschläge weichen insgesamt jedoch nicht von den allgemein vorgesehenen schulischen Zielen und Aktivitäten ab. Vielmehr werden oft sowohl die vorhandene Lernfreude als auch die Arbeitsmotivation mit existierenden starren Regelungen konfrontiert.

«K: ... ich mag immer gerne neue Sachen zu lernen und dann kommen immer so viele Wiederholungen...» (Interview 12, Pos. 8)

Aus subjektiver Sicht der hochbegabten Schüler:innen sind (mehrfache) Wiederholungen des Lernstoffes oder der Themen nicht notwendig beziehungsweise nicht erwünscht. Repetitionen bilden in diesem Fall einen Kontrast zu dem Willen, «neue Sachen zu lernen».

«Individueller Umgang mit der Situation»

Eine mögliche Strategie zur Gestaltung eines inhaltlich anregenden Unterrichtes könnte die motivierte «Mitarbeit» der Schüler:innen sein. Eine Unterrichtssituation, die als nicht anregend empfunden wird, ruft hingegen gegenteilige Bewältigungsstrategien hervor, wie etwa Langeweile, Unlust und Demotivierung. Nachfolgend wird beispielhaft die Idee einer Schülerin vorgestellt, wie sie persönlich die Dauer des Wartens oder der nicht erfüllten Zeit anders gestalten würde:

«K: Das würde ich mir auch bei der Grundschule wünschen, dass die da vielleicht eine Art Praktikant hätten, ein Lehrer, der sich gerade ausbildet. Dann würde der ja dann auch einen Vorteil haben und sich daran weiterbilden, wenn er mit uns halt schon fertigen Kindern in einen kleineren Klassenraum geht, wie der Musikraum, der nur einmal die Woche besetzt ist oder so. Dass man halt da reingeht und dann halt da zum Beispiel andere Sachen macht. Zum Beispiel ein Paar Aufgaben. Der Lehrer, das ist der Hauptlehrer, also der schon ausgebildet ist, dass er sich mit anderen beschäftigen kann, die noch nicht fertig sind. Und die fertig sind, sich mit dem Praktikanten beschäftigen. Sowas fände ich einfach toll.» (Interview 7, Pos. 30)

Die Schülerin bringt die Idee ein, dass sich eine Person (jemand der sich in der Ausbildung oder im Praktikum befindet) mit den Kindern beschäftigt, die schneller mit den Pflichtarbeiten fertig sind, und mit Ihnen Themen vertieft oder andere Gegenstände bearbeitet. Diese sehr pragmatische Idee ist jedoch in der Regel in einer städtischen Grundschule aus finanziellen, organisatorischen und personellen Gründen auf Anhieb nicht umsetzbar. Somit werden auch die Grenzen der möglichen Strategien sichtbar. Es liegt jedoch nahe, dass es sich hierbei um eine kleine Gruppe besonders wissbegieriger und motivierter Schüler:innen handelt, die das reguläre Lernmaterial im Verhältnis zu ihren Mitschülern zügiger erledigen und sich

gerne kognitiv weiterführend beschäftigen würden. Darüber hinaus benötigt diese Zielgruppe in der Regel wenig Betreuung und Anleitung im Lernprozess, sodass nach eigener Einschätzung eine Begleitung der Aktivitäten ausreichen würde. Denkbar wäre zudem die Vermittlung von Kompetenzen zur eigenständigen Bearbeitung von speziellen Aufgaben, die diese Schüler:innen mit wenig Betreuung selbstständig bearbeiten können.

Im Rahmen der Untersuchung konnten zudem einige Handlungsstrategien der hochbegabten Schüler:innen gegenüber dem unterrichtlichen Geschehen ermittelt werden: Diese wurden zunächst als «unauffällig», «geduldig», «vorsichtig», «resignierend», «wehrt sich» und «äussert sich» kodiert. Dabei handelt es sich um Einstellungen, die – zumindest im Rahmen der vorliegenden Arbeit – nicht trennscharf betrachtet oder voneinander isoliert werden konnten.

So kann sich beispielsweise ein «konformes Mitmachen» der Schüler:innen in der Akzeptanz und Erledigung von Arbeitsaufträgen äussern, und zwar unabhängig davon, ob diese den eigenen Fähigkeiten und Wünschen entsprechen. Ebenfalls wäre zu klären, ob eine zurückhaltende Positionierung gegenüber Bildung sowie Bildungsinstitutionen mit einer spezifischen «Bildungsherkunft» bzw. dem «beruflichen Umfeld der Eltern» einhergeht oder aber lediglich die vermuteten Konsequenzen die Begründung für eine entsprechende Konformität darstellen.

Unter «konformes Mitmachen» wurden demnach Konzepte wie «rebelliert nicht», «macht mit», «akzeptiert die Situation», «beschwert sich nicht», «ist gehörig» und «vermeidet Konsequenzen» berücksichtigt. Möglich ist zudem, dass die Schüler:innen «vorsichtig» sind, weil sie sich beispielsweise «nicht trauen», ihren Bedarf zu äussern, oder aus anderen Gründen auf eine diesbezügliche Mitteilung verzichten. Dabei ist ebenfalls auf eine mögliche «resignierende Haltung» zu achten, die auch als «geduldig» auftreten kann, wenn einfach «abgewartet» oder «keine andere Wahl» erkannt wird.

Eine nicht als adäquat empfundene oder erlebte intellektuelle Anregung – beispielsweise durch Eintönigkeit oder Wiederholungen von Lerninhalten oder Themen – kann demnach Reaktionen hervorrufen, die für das direkte Umfeld unbemerkt bleiben. So berichtet eine Schülerin über die Übungsblätter im Matheunterricht wie folgt:

- «K: Manchmal gibt es da auch 20 Blätter. 21 Blätter war das meiste.
- I: Oha. Hast du die gezählt?
- K: Man hat immer die Zahlen oben stehen.
- I: Fangen die immer mit eins an und folgen dann alle vollständig aufeinander?
- K: Ja. Und manchmal wünsche ich mir, einfach rauszugehen, weil da immer nur 530 plus 240 oder so ist.» (Interview 13, Pos. 49-53)

Die Bearbeitung von 21 Übungsblättern im Rahmen einer Unterrichtsstunde erscheint monoton und möglicherweise stösst auf wenig Verständnis vonseiten der hochbegabten Schülerin. Der Wunsch, «einfach rauszugehen», bleibt jedoch in diesem und anderen Fällen für die Lehrperson oft unerkannt.

Erteilte Zusatzaufgaben als Möglichkeit der Überbrückung rufen ebenfalls Unlust und Demotivierung hervor:

«K: Ich hatte zwei Blätter als Aufgaben mehr gemacht, als die anderen mussten. Die mussten sie danach auch machen und ich war so / Ich könnte ja vielleicht ein Nickerchen machen.» (Interview 6, Pos. 54)

Vermutlich ist die schnelle Erledigung der Pflichtaufgaben nicht mit dem Ziel erfolgt, weitere Arbeit zu erhalten, sondern Freizeit zu gewinnen. Wenn diese jedoch mit weiteren Aufgaben gefüllt werden soll, ist die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass beim nächsten Mal die persönliche Arbeitsgeschwindigkeit reduziert wird.

Ähnlich können als Strategien das «Nachdenken», das «gedankliche Abschweifen» oder das «augenscheinliche Bearbeiten des Materials» angewendet werden, sofern die zu erledigenden Arbeitsaufträge inhaltlich als nicht ansprechend erscheinen. Ein Beispiel dafür findet sich in folgendem Interviewauszug:

«I: Aha. Und du hattest aber auch erwähnt, dass du dich manchmal gelangweilt hast.

K: Ja genau.

I: Was hast du denn dann gemacht?

K: Ich hab` dann nachgedacht. Einfach nur so nachgedacht.

I: Und kannst du in etwa einschätzen, wie viel Zeit vom Unterricht du im Nachdenken so verbracht hast?

K: Oh das kann ich nicht so ganz genau sagen. Es hing auch vom Fach ab. Bei manchen Fächern war es ein Drittel der Zeit, bei manchen ein Viertel, bei manchen gar nicht.» (Interview 11, Pos. 62-67)

Die Schülerin empfindet Langeweile nicht in jedem Unterrichtsfach und auch nicht in gleicher Intensität. Während sie bei manchen Stunden ein Drittel mit gedanklichem Ausschweifen verbringt, passiert dies in anderen Unterrichtseinheiten nicht.

Eine andere Strategie ist das augenscheinliche Bearbeiten der Aufgaben:

«K: Ja also in Mathe mache ich dann auch manchmal andere Aufgaben oder ich tue so, als würde ich die normalen Aufgaben machen. Also Sachen, wenn man so Sachen noch zusätzlich üben soll / Dann tue ich nur so, als ob ich die üben würde. Und ich denke dabei nach.» (Interview 11, Pos. 77)

Die hier genannten «normalen Aufgaben» entsprechen dem durchschnittlichen Niveau der Klasse und sind für hochbegabte Kinder aus diesem Grund unterfordernd. Dennoch werden diese gestellt und bewirken Langeweile, Unlust und Verträumtheit.

Die Strategie der «resignierenden» Haltung scheint erst dann angewendet zu werden, wenn die Situation einer nicht adäquat inhaltlich anregenden Zeit auf Dauer als eine zu akzeptierende Regel wahrgenommen wird. Dies kann beispielsweise durch das immer wieder vergebliche Warten auf zusätzliche oder neue Aufgaben hervorgerufen werden oder aber auch durch die wiederholte Erledigung bereits bekannter Arbeitsaufträge. Auf eine mögliche «resignierende» Haltung, die nicht lediglich in vereinzelt oder seltenen Situationen als Strategie dient, deutet beispielhaft nachfolgender Textabschnitt an:

«K: Meistens mache ich mit. Mache dann eine Pause. Nehme meine Federmappe und tue sie so unter den Kopf, damit mein Nacken sich entspannen kann oder damit ich einpennen kann, was mir mal passieren kann oder passiert (lacht). Ja /» (Interview 6, Pos. 68)

In diesem Fall ist die Lehrperson über den Förderbedarf informiert, jedoch findet keine Förderung statt. Es wird erwartet, dass der Schüler das allgemeine Pflichtprogramm durcharbeitet und die entstehenden Wartezeiten geduldig abwartet. Sein gelangweiltes Verhalten bleibt vermutlich nicht unbemerkt, wird aber vermutlich ignoriert, was zukünftig Frustration hervorrufen kann.

Eine «rebellierende» Haltung gegenüber dem Unterricht oder gar der Schule kann unterschiedlich zum Ausdruck gebracht werden und schlussendlich sogar in Form einer Schulverweigerung münden. Diese Strategie wird seitens der Schüler:innen ebenfalls – bewusst oder unbewusst – angewendet, um auf eine mögliche nicht angepasste «intellektuelle Anregung» hinzuweisen. Eine Schulverweigerung kann somit ein Weg sein, um auf den Wunsch nach notwendigen konkreten Handlungen oder massgeblichen Veränderungen der Situation aufmerksam zu machen. Dieser Sachverhalt wurde im Rahmen der Untersuchung jedoch nicht seitens der Schüler:innen beschrieben: Vielmehr erfolgte die Schilderung durch die betroffenen Eltern. Teilweise war diese Form der Schulverweigerung der Auslöser für die Durchführung einer Testung auf Intelligenz und/oder aber auch Anlass für den Beginn einer entsprechenden Förderung.

Die seitens der Schüler:innen entwickelten und eingesetzten Strategien zur Bewältigung der erlebten inhaltlichen Anregung können je nach Umfeld, Empfinden und Unterrichtssituation variieren. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung können daher – bedingt durch die Einschränkungen der gewählten qualitativen Methode – keine aussagekräftigen Vermutungen ausgesprochen werden, mit denen einzelne Strategien begründet werden können.

Konsequenzen

Die Konsequenzen, die sich aus der Gesamtbetrachtung des Phänomens «intellektuelle Anregung» ergeben oder ergeben können, werden in diesem Kontext übergeordnet als in unterschiedlichem Masse erlebte *intellektuelle Integration* in die jeweilige Unterrichtssituation betitelt. Diese erfolgt – im Sinne des Kodierparadigmas (s. Kap. 4.3.1) – in Abhängigkeit von der Ausprägung des Phänomens sowie den jeweiligen Bedingungen und Interventionen. Eine gelungene oder adäquate «intellektuelle Anregung» kann sich demnach als förderlich für eine erfolgreiche Integration der Schüler:innen in der entsprechenden Unterrichtssituation erweisen. Eine in diesem Zusammenhang als fehlend empfundene *intellektuelle Anregung* lässt Möglichkeiten für die Sichtbarkeit individueller Dispositionen offen und kann demnach der persönlichen Integration im Wege stehen.

Dimensionierung

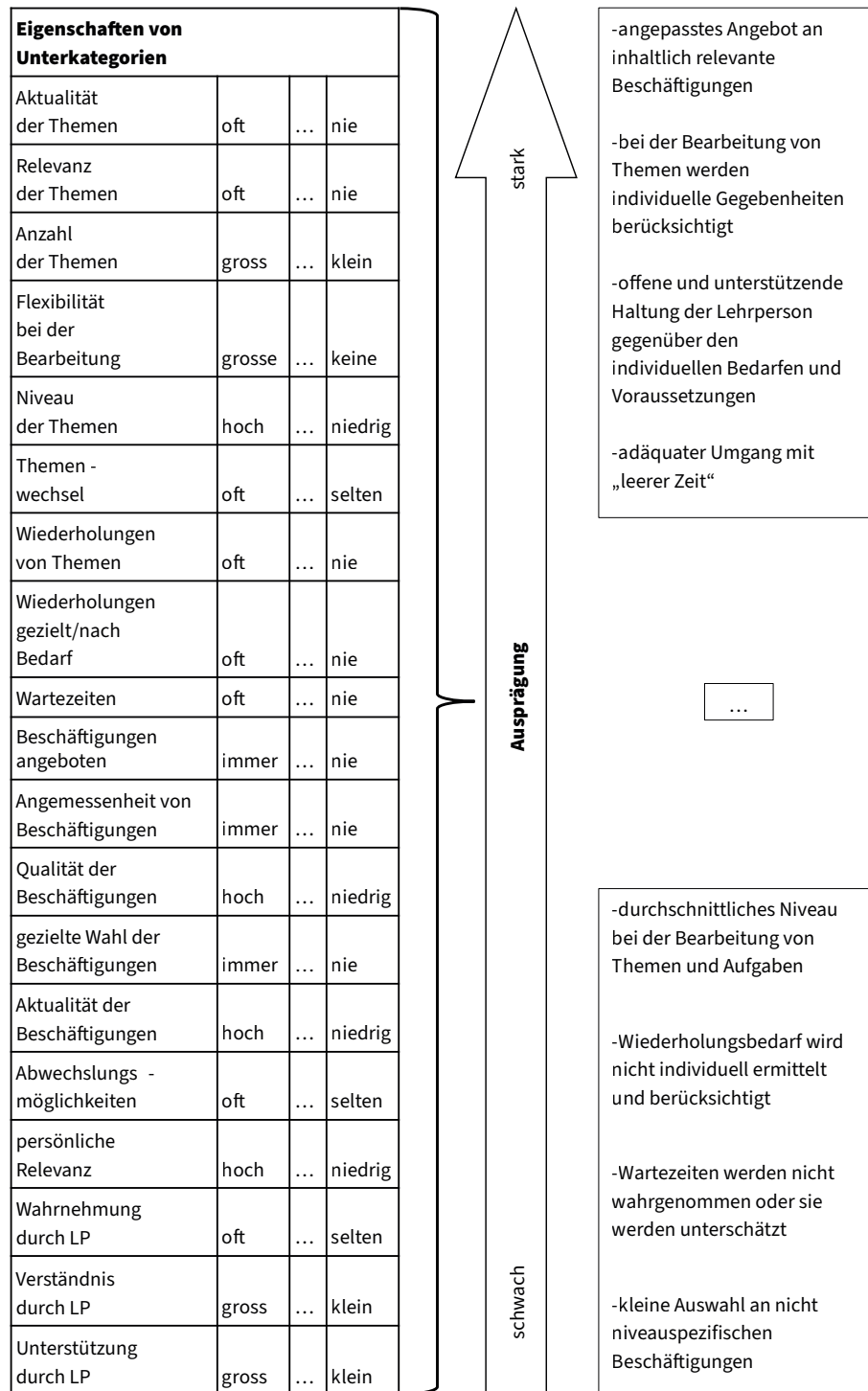


Abb. 6.4: Dimensionierung der Kategorie «Die normalen Aufgaben».

Wie in Abbildung 6.4 dargestellt, wurden die Eigenschaften des Phänomens «Intel-
lektuelle Anregung» herausgearbeitet und entsprechend dimensioniert. Hiernach
ist von einer starken Ausprägung auszugehen, wenn:

- Ein Angebot inhaltlich relevanter Beschäftigungen für die entstehende «leere
Zeit» vorhanden ist,
- Individuelle Anforderungen und Voraussetzungen bei der Erteilung von Arbeits-
aufträgen berücksichtigt werden und
- Eine offene und unterstützende Haltung der Lehrperson individueller Gegeben-
heiten gegenüber praktiziert wird.

Sind die Eigenschaften z. B. wenig oder kaum ausgeprägt, so ist eine entspre-
chend mangelnde inhaltliche Integration in die Unterrichtssituation möglich.

6.1.3 «Die Anderen» (Interview 7, Pos. 90)

Der Kategoriennamen «Die Anderen» betrifft die subjektive Unterscheidung zwischen
einen selber und die anderen Mitschüler:innen. Die hier verwendete In-Vivo-Kode
wurde auf Grund häufiger Nennungen in Zusammenhang mit diversen Aspekten (in-
haltliche und soziale) des regulären Unterrichts als geeignet erachtet. Hierbei wird
die gesamte Klassengemeinschaft als eine andere, anders funktionierende Gruppe
hervorgehoben.

Das Phänomen

Für die Benennung des Phänomens «Differenzen erleben» wurden entsprechende
Äusserungen der befragten Schüler:innen berücksichtigt, die im Rahmen ihrer Er-
zählungen von Vergleichen zwischen sich und den anderen Mitschüler:innen im Kon-
text des schulischen Geschehens berichteten.

Dass Differenzen im Unterricht erlebt werden, konnte im Rahmen der verglei-
chenden Analyse deutlich mit bestimmten Interaktionen und Handlungen in Bezie-
hung gesetzt werden, die seitens der Teilnehmenden zur Bewältigung oder Kontrol-
le eingesetzt wurden (vgl. Strauss und Corbin 1996, 75). Dabei wurde die Tendenz für
eine subjektiv empfundene Differenzierung festgestellt, die im Kontext des Unter-
richtes entstehen kann.

Einige leitende Fragen unterstützen sowohl den Prozess der Datenanalyse als
auch die im Rahmen des axialen Kodierens entstehende Konkretisierung von kon-
textuellen, intervenierenden und ursächlichen Bedingungen, Handlungsstrategien
sowie daraus folgenden Konsequenzen. Explizit ergaben sich während der Analy-
searbeit folgende Fragestellungen:

- Was sind die entscheidenden Gründe für die Hervorhebung von Differenzen und
wodurch werden diese auffällig?

- Wie kommt es dazu, dass die Existenz von Differenzen eine ausgrenzende Wirkung haben kann?
- Was führt dazu, dass eine Trennung der Anderen von einem selber stattfindet und in welchem Kontext wird diese initiiert?
- Unter welchen Bedingungen lassen sich solche Differenzen erkennen?
- Was könnte hilfreich sein, um jene Differenzen als einen Vorteil zu erleben?
- Welche Folgen zieht die Differenzierung mit sich?

Diese und weitere Fragen führten im rekursiven Prozess der Analyse zu einer erkenntnisreichen Entwicklung dieser Kategorie.

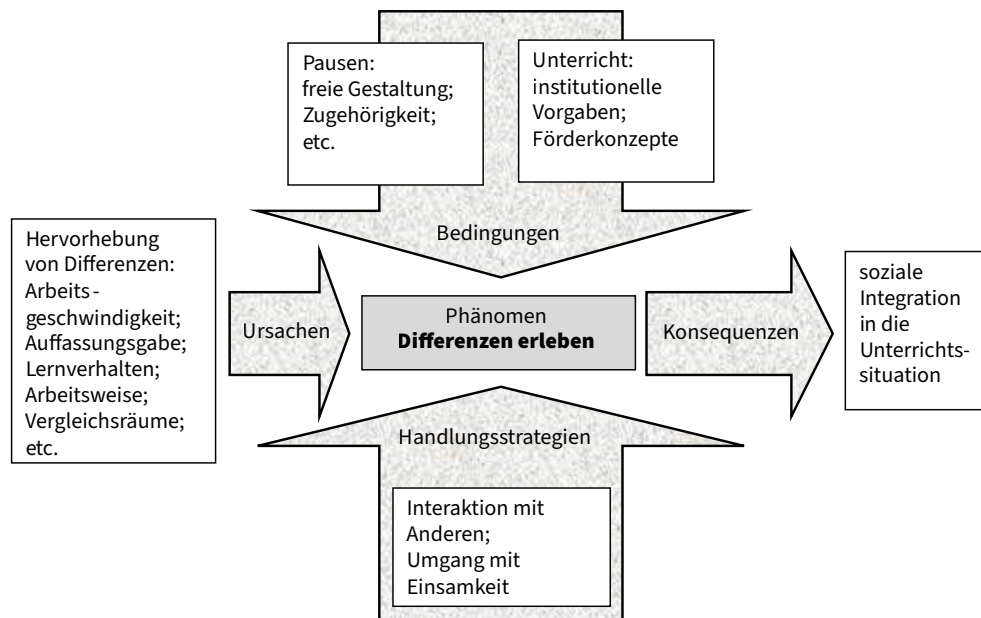


Abb. 6.5: Kategorie «Die Anderen».

Intervenierende und kontextuelle Bedingungen

Zunächst werden die kontextuellen und intervenierenden Bedingungen, unter denen das Phänomen «Differenzen erleben» entsteht bzw. durch die es beeinflusst werden kann, umrissen.

Für den Kontext wurden in den vorliegenden Daten folgende zwei wesentliche Voraussetzungen erkannt:

«Unterrichtspause»

Pausen bieten die Möglichkeit, zeitweise von der unterrichtlichen Situation Abstand zu nehmen, sich auszutauschen oder sich zu distanzieren. Die Unterrichtspausen können in der Regel – unter Berücksichtigung normativer Vorgaben – frei gestaltet

werden und bieten somit die Option, zu entscheiden, mit wem und wie diese Zeit verbracht werden kann. Die Pause wird von den Schüler:innen als etwas Positives im Schulleben erkannt. Hier besteht die Möglichkeit, von den als monoton empfundenen Aufgaben Abstand zu nehmen und sich zu bewegen. In ihr besteht zudem die Möglichkeit, sich körperlich zu bewegen und einen Ausgleich zum bewegungslosen Arbeiten im Unterricht zu schaffen.

Die den Pausen zugeschriebene Bedeutung für die Schüler:innen sieht beispielsweise wie folgt aus:

«K: In Schulen finde ich es sehr gut, dass es diese Pausen gibt. (...) Man sollte sich natürlich auch austoben also. Das ist natürlich auch sehr wichtig.» (Interview 10, Pos. 95)

Auch in einem anderen Gespräch werden die Pausen mit der Möglichkeit verbunden, sich körperlich aktiv zu werden:

«I: Du sagtest ja, dass die Pausen toll sind. Warum ist es so?

K: Weil man dann Sachen spielen kann. Wir haben da so eine Spielkiste und da gibt es so eine Trommel und da kann man da darauf gehen. Also so rollen.» (Interview 12, Pos. 59-60)

Das freie Spielen in der Pause und die Möglichkeit, sich in dieser Zeit zu bewegen, werden als positiv empfunden. Hier (und auch in anderen Aussagen) wird zunächst bei der Definition von Pause nicht auf die anderen Kinder eingegangen. Der durch die Pause ermöglichte zeitliche und normative Freiraum wird als Gelegenheit für die Interaktion mit den anderen betrachtet. Von den Schüler:innen wird diese Chance jeweils individuell erlebt und wahrgenommen:

«K: Ja also früher habe ich nicht so viel mit anderen gemacht. Dann gab es eine Zeit, da habe ich mehr mit Klassenkameradinnen gemacht. Aber jetzt nicht mehr so viel. Also in den Pausen.» (Interview 11, Pos. 131)

Diese Schülerin berichtet, dass sie in der Grundschule die Pause nicht immer als Anlass zum Spielen mit den anderen Kindern gesehen hat.

Weiterhin konnte eine Intention erkannt werden, Unterrichtspausen gezielt als Möglichkeit des Versuchs einer Zugehörigkeit zu «den Anderen» zu nutzen:

«K: ... in den Pausen, als ich mit den anderen halt Fußball spielen wollte, weil die anderen Jungs das gemacht haben.» (Interview 10, Pos. 3)

Der Schüler möchte in den Pausen Fussball spielen, weil die anderen Jungs das tun. Er sagt an dieser Stelle nicht, dass er gerne Fussball spielen möchte, weil er diese Sportart gerne mag oder weil er gerne mit der Gruppe der Jungs – wo er selber seinen Platz erkennt – interagieren möchte. Eventuell ist aber dies sein Weg, eine drohende Einsamkeit in der Pause zu entkommen.

«Unterrichtsstunde»

Eine weitere kontextuelle Bedingung bietet der schulische Unterricht, wobei hier die Schüler:innen eher geringen Einfluss auf die Gestaltung der Situation haben. Es können allerdings die institutionellen Vorgaben betrachtet werden, die den Rahmen für mögliche Handlungen der Lehrperson darstellen.

Von den hochbegabten Schüler:innen wird der Unterricht zum Teil als eine Angelegenheit gesehen, die als «allgemein» oder «richtig» beschrieben wird.

«K: ... Wir haben ein Arbeitsblatt bekommen mit einer Aufgabe und dann hat sie uns die Aufgabe erklärt.

I: Während die anderen was gemacht haben?

K: Genau. Während die anderen halt den richtigen Unterricht gemacht haben.» (Interview 10, Pos. 39-41)

Der Schüler befindet sich zwar im gleichen Unterricht, erhält aber Förderung in Form von separaten Aufgaben, die er gemeinsam mit noch einem anderen Kind bearbeitet. Es handelt sich hier um Enrichment als Form der Förderung (s Kap. 3.1). Es werden nach dem Prinzip der inneren Differenzierung Kinder nach Leistungsniveau oder Fähigkeiten gruppiert und gezielt mit anderen Themen oder Aufgaben betraut. Der Schüler bezeichnet den Unterricht für die restliche Klassengemeinschaft als «normalen», obwohl es sich hierbei lediglich um unterschiedliche Aufgaben handelt. Es scheint für ihn selbstverständlich zu sein, dass es diesen Unterschied gibt. Vor allem aber findet bereits hier eine persönliche Abgrenzung zu den anderen statt.

Es wurden zudem Hinweise entdeckt, dass das im Umfeld des Unterrichtes entstehende Gefühl des «Wir» ebenfalls das subjektive «Erleben von Differenzen» positiv oder negativ beeinflussen kann.

Beispielsweise wurden unter dem Kode «Wir wurden gefördert» Segmente gruppiert, die auf eine mögliche Zusammengehörigkeit der Geförderten hinweist bzw. die Offensichtlichkeit eines möglicherweise exklusiv erscheinenden Status zum Vorschein bringen. Dabei wird die Empfindung des «Wir» seitens der befragten Hochbegabten mit einer augenscheinlichen Selbstverständlichkeit mitgeteilt, die ohne explizite Nachfrage zunächst den Eindruck hinterlassen könnte, dass es sich um die ganze Klassengemeinschaft handelt. Beispielhaft findet sich folgende Aussage:

«K: Ja und dann haben wir halt Sachen gemacht wie / Tja. Ich hab` es schon wieder vergessen. Zum Beispiel irgendwie die Mitte von Zahlen herausfinden oder so.

I: Du sagst wir? Dann haben wir heisst das die ganze Klasse?

K: Ähm nein. Ich und ein anderer Schüler.» (Interview 10, Pos. 15-17)

Der Mitschüler hat möglicherweise eine wichtige Rolle in dieser Konstellation der Klassengemeinschaft gespielt. Im Gespräch mit ihm, aber auch mit den anderen Schüler:innen, die über eine ähnliche Art der Förderung berichten, (zeitweise Gruppieren nach Fähigkeiten innerhalb der Klasse) taucht das «Wir» lediglich in Zusammenhang mit dem Unterricht auf.

In einem anderen Fall wird das «Wir» ohne explizite Nachfrage erläutert:

«K: Da sind wir auch immer, ich und (Name von Mitschülerin), in die unterste Etage gegangen und in die sechste Klasse zum Beispiel, Aufgaben geholt, die dann etwas schwerer waren.» (Interview 7, Pos. 20)

Diese Schülerin berichtet von einer Zeit, als sie sich im vierten Schuljahr befand. Sie und eine Mitschülerin durften im Rahmen des Unterrichtes Aufgaben der sechsten Klasse bearbeiten, während die anderen Kinder den allgemeinen Stoff durchnahmen.

An weiteren Stellen im Datenmaterial wurden Vorgehensweisen geschildert, die die mögliche Entstehung oder Entwicklung des «Wir»-Phänomens im Rahmen der Klassengemeinschaft eventuell erklären können:

«K: Ja, das ist so. Sie hat uns am Anfang diese Aufgabenblätter gegeben, hat uns das alles erklärt und hat sich dann also dem allgemeinen Unterricht zugewandt. Und wenn wir eine Frage hatten, konnten wir, wie jedes andere Kind, einfach die Hand heben und dann ist sie zu uns gekommen.» (Interview 10, Pos. 37)

Neben dem «Wir»-Phänomen taucht hier auch der Vergleich mit den anderen auf: «wie jedes andere Kind». Diese Vergleichbarkeit gibt dem Schüler die Sicherheit, dass obwohl er separat arbeitet, ihm die gleiche Unterstützung zusteht bzw. er von der Lehrperson gleichermaßen wahrgenommen wird.

Die Gruppierung nach Fähigkeiten wurde von den jeweiligen Schüler:innen nicht explizit (als positiv oder negativ) gewertet. Das «Wir» als besondere Gruppe taucht lediglich auf, wenn der Unterricht thematisiert wird. Im Hinblick auf die Pausenzeit z. B. wurde die Präsenz oder Existenz der anderen geförderten Kinder nicht angesprochen.

Als kontextuelle Bedingung im Rahmen des regulären Schulunterrichtes kann die Einschätzung des «Wir»-Gefühls der Ausgangspunkt für eine Wahrnehmung der Existenz unterschiedlicher Gruppen innerhalb der Klassengemeinschaft betrachtet werden.

Ursächliche Bedingungen

Als ursächliche Bedingungen für die Entstehung des Phänomens «Hervorhebung der Differenzen» wurden Informationen aus dem Interviewmaterial herangezogen, die auf eine – im zeitlichen Rahmen des Schulunterrichtes erfolgte – Differenzierung hinweisen.

Folgende fünf Unterkategorien wurden u. a. als ursächliche Bedingungen festgelegt:

- «Auffassungsgabe»;
- «Arbeitsgeschwindigkeit»;
- «Lernverhalten»;
- «Arbeitsweise»;
- «Unterschiede erleben».

Diese Unterkategorien dienen als Hinweise für eine sichtbare – jedoch vermutlich nicht immer bewusste – Abgrenzung. Sie verfolgen das Ziel, Ursachen für die Entstehung einer persönlichen Abgrenzung im Rahmen des Unterrichtes zu entdecken.

Aspekte, die den Vergleichen dienen wie z. B. die individuelle «Arbeitsweise», «Arbeitsgeschwindigkeit» sowie «Auffassungsgabe» – aber auch die persönliche allgemeine Einstellung dem Unterricht oder dem Lernen gegenüber – wurden ersichtlich. Exemplarisch dafür sind Aussagen wie die folgende:

«K: Ah ja. Ich hab` jetzt auch Zusatzaufgaben auf dem Laptop bekommen. Immer wenn ich mich langweile, weil die Anderen zu langsam sind.»
(Interview 14, Pos. 80)

Diese Schülerin bekommt als Einzige die Zusatzaufgaben auf dem Laptop, damit sie im Unterricht nicht unterfordert wird. In ihrer Aussage jedoch ist es nicht ihre eigene Arbeitsgeschwindigkeit, die schneller ist, sondern die Arbeitsgeschwindigkeit der ganzen restlichen Klasse ist «zu langsam». Hier ist auch die Dimension von «langsam» erkennbar – möglicherweise sagt das «zu» über die Überschreitung der persönlichen Toleranzgrenze aus.

Eine ähnliche Aussage findet sich auch bei einem anderen interviewten Kind:

«K: ... weil die Anderen halt etwas langsamer gearbeitet haben /» (Interview 7, Pos. 24)

Auch hier ist es so, dass die Arbeitsgeschwindigkeit der gesamten Klasse als «etwas langsamer» im Vergleich zur eigenen beschrieben wird. Hier ist Dimension etwas schwächer dargestellt, jedoch ausreichend um thematisiert zu werden. Derartige Nennungen wurden unter dem Konzept «Arbeitsgeschwindigkeit» berücksichtigt.

Auf Informationen wie

«K: Aber dann denke ich einfach, ja vielleicht haben die Anderen das nicht verstanden und der erklärt das dann noch mal.» (Interview 10, Pos. 147)

basiert das Konzept der «Auffassungsgabe». Die Anderen dienen auch hier dem Vergleich – sie haben es nicht verstanden und für sie erklärt der Lehrer dann doch noch einmal alles.

Auf vergleichbarer Grundlage wurden die weiteren, unterscheidbaren Konzepte gebildet, dimensioniert und im Rahmen der Kategorie in Beziehung zueinander gesetzt.

Da alle Befragten reguläre Jahrgangsklassen in staatlichen Grundschulen besuchen, verfügen die Schüler:innen über eine grosse Heterogenität. Kinder im gleichen Alter können sich bekanntlich unterschiedlich schnell oder langsam in verschiedenen Bereichen entwickeln, das Lernstoffangebot jedoch orientiert sich in der Regel kaum an der individuellen Leistungsfähigkeit (vgl. Mönks 2000, 25). Gewisse Arbeitsaufträge, Arbeitsmedien, Arbeitsbedingungen und Regeln im Unterricht scheinen Potenzial für Vergleiche zu bieten und dadurch mittelbar bestehende Differenzen hervorzuheben.

Handlungsstrategien

Zur Identifikation von Handlungsstrategien bei der Bewältigung des Phänomens «Die Anderen» wurden zunächst seitens der Schüler:innen – sowie teilweise von den Eltern – berichtete Herangehensweisen notiert. Diese können im Rahmen folgender Unterkategorien erkannt werden:

- «Interaktionen mit den Anderen»
- «Umgang mit Einsamkeit»

Vor allem im Konzept «Interaktionen mit den anderen» wurden im Rahmen von insgesamt 64 Kodes die Einstellungen und Aktionen der Kinder zusammengefasst, die sich auf die Versuche der Kommunikation und Interaktion mit ihren Klassenkamerad:innen beziehen. Festzuhalten ist demnach, dass individuelle Differenzen vorrangig während des Unterrichtes wahrgenommen werden, wobei die Unterscheidung im kontextuellen Rahmen der Pausen ausgelebt wird – entsprechende Konsequenzen werden folglich in andere Kontexte übertragen. «Interaktionen mit den Anderen» – vor allem innerhalb des Unterrichtes – können demnach als eine Art Handlungsstrategie betrachtet werden.

Konsequenzen

Als Konsequenzen der hier sichtbaren Handlungsstrategien werden der Unterkategorie (einer stattfindenden oder fehlenden) «Sozialen Integration» folgende Konzepte untergeordnet:

- «Ausschluss»;
- «Stigmatisierung»;
- «Einsamkeit».

Beispielhaft kann nachfolgende Aussage aus dem Interviewmaterial für das Konzept «Ausschluss» angeführt werden:

«K: Das war auch immer noch so in den Pausen, weil die anderen / Ähm / In der Grundschule haben halt die anderen öfters gemerkt, dass man halt schneller fertig wurde. Und das heisst, man wurde, sozusagen, von allen, von den meisten in der Klasse, um das mal ehrlich zu sagen, weggeschoben.» (Interview 7, Pos. 90)

Die Schülerin berichtet nicht nur darüber, dass sie «von den meisten in der Klasse» ausgeschlossen wurde, sondern benennt auch den subjektiv empfundenen Grund dafür – nämlich die Arbeitsgeschwindigkeit. Dieses differente Merkmal ist im Rahmen des Unterrichtes sichtbar geworden und hat als Anlass für den sozialen Ausschluss der Schülerin geführt.

In einem anderen Interview berichtet ein anderer Schüler ebenfalls von dem Ausschluss:

«K: Das war bisschen blöd. Aber ähm / Sonst ging es eigentlich. Ausser in den Pausen, als ich mit den anderen halt Fussball spielen wollte, weil die anderen Jungs das gemacht haben. Ähm wollte mich halt niemand in seinem Team haben. Die haben sich sozusagen gestritten, wer mich im Team haben soll. Das war echt / Ähm / Das war nicht so gut.» (Interview 10, Pos. 3)

Weitere Auswirkungen beziehen sich auf die Überlegung, entsprechende Interaktionsversuche einzustellen – so wie in diesem Beispiel:

«K: Tja. Dann habe ich halt irgendwann aufgehört, Fussball spielen zu wollen.» (Interview 10, Pos. 5).

Eine gegebene Situation zu akzeptieren, erscheint ein möglicher Lösungsweg zu sein – vor allem dann, wenn einzelne vertraute Personen nicht oder nicht immer in der Nähe aufzufinden sind.

«K: Dann war ich alleine. Aber ich glaube, das Einsamsein war auch nicht so schlimm.» (Interview 11, Pos. 139)

Gemäss der von Strauss und Corbin (1996) geäusserten Empfehlung (s. Kap. 4.2, wurde auch in diesem Zusammenhang nach wenigstens einem Fall gesucht, welcher andere als die bereits entdeckten Konsequenzen (z.B. Stigmatisierung und Ausschluss) berichtet. Das Material lieferte dabei Hinweise auf einen starken Anpassungswillen an die Umgebung und die in der Klassengemeinschaft herrschende Lern- und Arbeitskultur. Diese Strategie ermöglicht nicht nur die persönliche Unauffälligkeit, sondern auch den Zugang zu einer sozialen Akzeptanz in der bestehenden Klassengemeinschaft. Beispielsweise berichtete ein Elternteil von seinen Kindern und der jeweils erlebten Situation:

«Sie ist total interessiert daran, mit der Klasse zusammen und die Sachen zu machen, die die anderen auch machen. Und es ist jetzt nicht unbedingt, glaube ich, eine Belohnung für (Name der Tochter), wenn sie dann ganz andere Aufgaben kriegt oder wenn sie sich alleine hinsetzen darf oder so. Sondern bei ihr passiert im Unterricht so viel interaktiv und mit ihren Sitznachbarn und Freunden und so weiter / Und (Name des Sohnes) hätte das gar nicht toleriert, glaube ich. Der wäre zum echten Problem geworden, wenn man ihm nicht frühzeitig solche Möglichkeiten gegeben hätte.» (Interview 15, Pos. 169)

Die Schülerin vermeidet absichtlich jegliche Optionen für separierende Aktivitäten im Kontext der Klassengemeinschaft, um nicht in einen Sonderstatus zu geraten. Sie bearbeitet lieber das Standardmaterial und passt sich dem Arbeitstempo der Klasse, statt sich in irgendeiner Weise davon abzuheben. Es könnte daher die Frage gestellt werden, ob eine individuelle Förderung (als Oberbegriff für die erwähnten «ganz anderen Aufgaben», «individuelle Arbeit» etc.) als Weg zu einem bestimmten Sonderstatus betrachtet werden kann.

Dimensionierung der Kategorie

Die nachfolgende Abbildung 6.6 veranschaulicht die Eigenschaften und dimensionale Ausprägung der Kategorie «Die Anderen».

Dabei werden die ursächlichen Bedingungen als Chance für eine erfolgreiche Integration betrachtet. Demnach können die Kriterien für individuelle Arbeit (Unterkategorie «Differenzen erleben») und die «Interaktion mit den anderen» – je nach Ausprägung – den jeweiligen Integrationsgrad bestimmen. Auf diese Weise kann festgestellt werden, ob beispielsweise eine fehlende Anpassung der Arbeitskriterien für Arbeitstempo und Arbeitsweise sowie eine unzureichende Interaktion zwischen den Schüler:innen eine mögliche soziale Integration beeinflussen und zu entsprechenden Begleiterscheinungen führen. Eine eventuelle Modifikation der Kriterien sowie der Zusammenarbeit könnte hingegen dazu beitragen, vorhandene Differenzen kompensatorisch einzusetzen und eine Integration der individuellen Gegebenheiten zu ermöglichen.

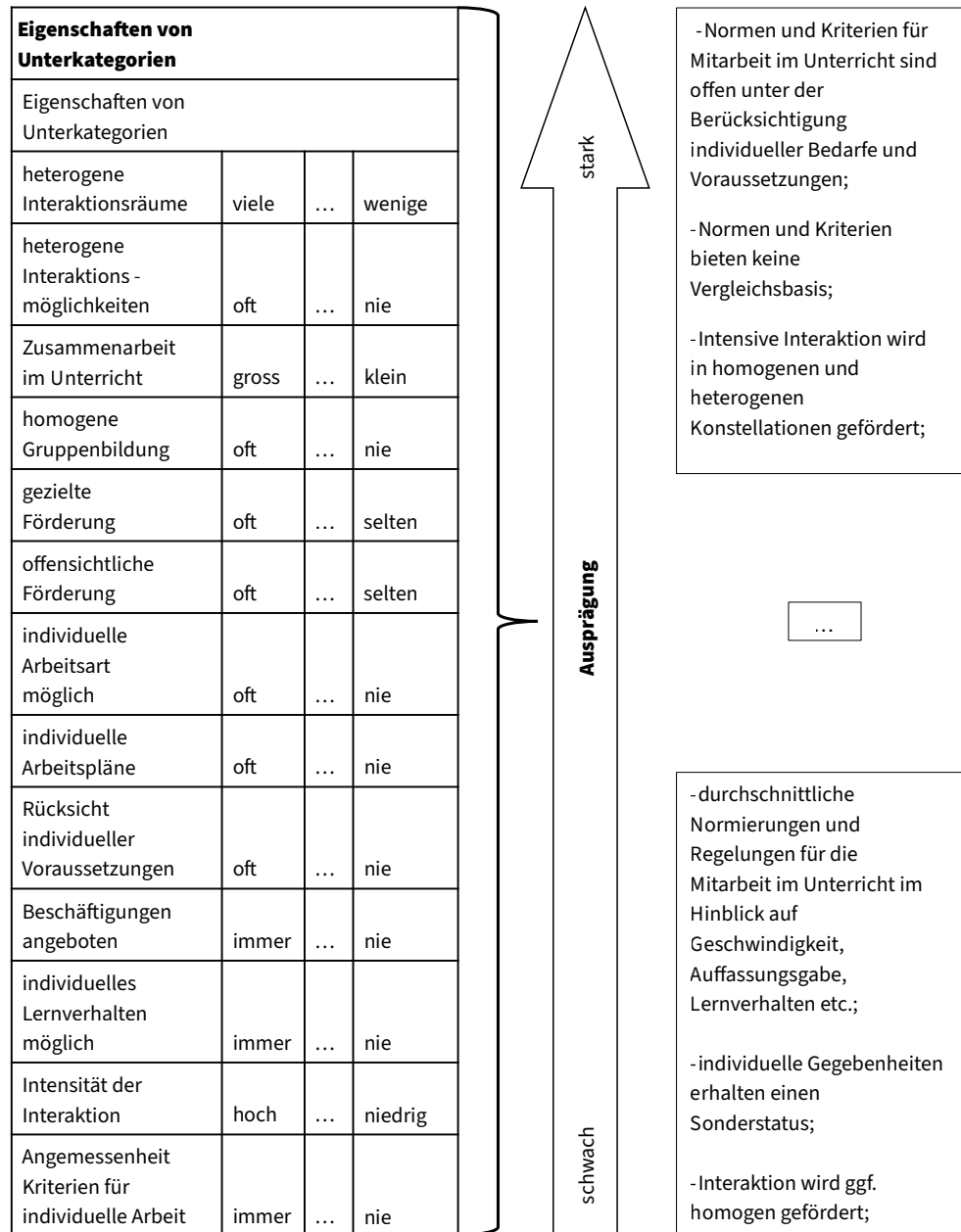


Abb. 6.6: Dimensionierung der Kategorie «Die Anderen».

6.2 Ergebnisse Teil B – Formulierung der Kernkategorie

Die Kernkategorie stellt nachfolgend das zentrale Phänomen, «um das herum alle anderen Kategorien integriert sind» (Strauss und Corbin 1996, 94). Die Formulierung dieses zentralen Ereignisses erfolgt mithilfe einer Beschreibung der aus der Gesamtheit der vorliegenden Daten herausgelesenen und zusammengefassten Hauptelemente in Form einer Geschichte (ebd.).

6.2.1 Geschichte

Die mögliche Hauptgeschichte handelt von Schüler:innen der Primarstufe, bei denen bereits vor der hier durchgeführten Befragung mittels eines standardisierten Tests ein IQ-Wert von mindestens 130 festgestellt wurde. Als zentrale Frage kristallisiert sich dabei heraus, wie die zeitgemäße Förderung im Rahmen des regulären schulischen Unterrichtes in einer städtischen Schule und in einer heterogenen Klasse konstituiert wird und welche Rolle dabei die digitalen Medien spielen. Es wurde dabei die subjektive Perspektive der hochbegabten Schüler:innen berücksichtigt.

Durch die Hochbegabung und die damit verbundenen Besonderheiten – wie etwa die schnelle Auffassungsgabe, Neugierde etc. – weist diese Zielgruppe spezifische Bedürfnisse im Lernkontext auf. Die Schüler:innen nehmen täglich die sich im schulischen Alltag ergebenden Aufgaben und Situationen wahr und wenden entsprechende Strategien zu ihrer Bewältigung an. Eine aktive Beachtung dieser Bedürfnisse seitens der zuständigen Lehrperson kann als «Förderung» formuliert werden und – je nach Ausführung – eine individuelle Integration des jeweiligen Schulkindes im unterrichtlichen Geschehen unterstützen. Wenn diese Förderung jedoch nicht auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmt ist oder gar gänzlich fehlt, könnten spezifische Handlungsstrategien ausgelöst werden, die beispielsweise bis hin zur Ablehnung der Schule reichen. Zugleich kann aufgrund der persönlichen Einschätzung möglicher Folgen die Entscheidung getroffen werden, eigene Merkmale (vor allem mit der Hochbegabung einhergehende besondere Fähigkeiten) zu verbergen.

Das Ziel, ein möglichst hohes Gleichgewicht zwischen den Bedürfnissen der Schüler:innen und dem Angebot im Sinne der Gestaltung der Lern- und Übungsaktivitäten im Unterricht, erscheint daher für den Umgang mit den täglichen schulischen Herausforderungen von wesentlicher Bedeutung.

6.2.2 Das Phänomen der Kernkategorie

Im Verlauf der Analyse wurden insgesamt drei Hauptkategorien herausgearbeitet, die auf diejenigen Aspekte aufmerksam machen, die als ursächlich für die Erreichung einer gelungenen integrativen Förderung vermutet werden:

Die Kategorie «Digital wäre besser»:

Das «Lernen mit Medien» beschreibt ein Phänomen, das nicht nur im Kontext der Schule zu verorten ist. Daher bringen die hochbegabten Schüler:innen individuelle Erfahrungen und Kompetenzen mit, die in unterschiedlichem Masse auf die mediale Situation im Unterricht abgestimmt sind. Erst durch Berücksichtigung der persönlichen Voraussetzungen kann ein gezielter Anschluss erfolgen und so die Verbindung zwischen schulischer und ausserschulischer Realität hergestellt werden. Eine entsprechende Anpassung der medialen Lernumgebung kann für einen Ausgleich von individuellen Dispositionen und Unterrichtssituation sorgen. Beispielsweise könnte der didaktisch wertvolle Einsatz digitaler Medien im Unterricht (für die gesamte Klassengemeinschaft) für die hochbegabten Schüler:innen durch geeignete Lernszenarien zu einer gezielten Förderung führen.

Die Kategorie «Die normalen Aufgaben»:

Das Phänomen hier ist die «Intellektuelle Anregung», die im Rahmen des Unterrichtes stattfindet. Eine Ausrichtung des Unterrichtes nach aktuellen Richtlinien, Rahmenvorgaben und Kernlehrplänen (vgl. Landesinstitut für Schule NRW 2023) sieht das kognitiv anregende, abwechslungsreiche und ganzheitliche Lernen vor. Die Lehrpläne werden kompetenzorientiert formuliert, sodass die Schüler:innen angepasst an das jeweilige Lernniveau kognitiv aktiviert werden (ebd., 13). Herausfordernde und anregende Lehr- und Lernprozesse ermöglichen die Entwicklung von kognitiven und praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sie zielen demnach auf die Förderung individueller Begabungen und die Unterstützung bei der Entfaltung von Lernstrategien ab (ebd.). Im Gegensatz hierzu scheint allerdings eine unflexible Strukturierung des Unterrichtes nach bereits gewohnten methodisch-didaktischen Vorgehensweisen zu stehen, wie beispielsweise vorwiegend frontales Unterrichten, geringe Projekt- und Gruppenarbeitsphasen etc. Häufige Wiederholungen des Unterrichtsmaterials sind dabei von wesentlicher Bedeutung, um vermittelte Inhalte zu verinnerlichen und werden – den interviewten Schüler:innen zufolge – in den meisten Fällen ohne Rücksicht auf den individuellen Lernstand erwartet. Eine inhaltliche Anpassung an die Bedürfnisse der Zielgruppe könnte das Auftreten von leerer Zeit (oder Langeweile) im Unterricht reduzieren und eine individuelle Förderung ermöglichen. Durch die Erreichung einer intellektuellen Anregung werden die hochbegabten Schüler:innen zudem in die Lernsituation besser integriert.

Die Kategorie «Die Anderen»:

Das Phänomen «Differenzen erleben» beschreibt die Situation hochbegabter Schüler:innen in einer heterogenen Klasse. In der Schule treffen Schüler:innen aufeinander, die sich im Hinblick auf ihre individuellen Voraussetzungen (Lernleistungsniveau, soziale oder ethnische Herkunft, Sprache, Geschlechter und Identitäten,

körperliche oder geistige Beeinträchtigungen etc.) unterscheiden (ebd., 6). Individuelle Differenzen können sichtbar gemacht werden, indem die Besonderheiten hochbegabter Schüler:innen entweder nicht beachtet wird oder für sie eine gesonderte Stellung im Rahmen der Klassengemeinschaft geschaffen wird. Dies kann für das betroffene Individuum negative Folgen wie Stigmatisierung und Ausschluss haben. Die Wahrnehmung von Differenzen seitens der Lehrperson und eine den Bedürfnissen entsprechende Gestaltung des Unterrichtes können somit förderlich für die soziale Integration in die Klassengemeinschaft sein.

Jede dieser drei Kategorien umgreift das Problem des Gleichgewichtes zwischen dem Bedürfnis der hochbegabten Schüler:innen und dem im Rahmen des Unterrichtes offerierten Angebot unter der Berücksichtigung jeweils anderer Aspekte (s. Kap. 6.1). Aus diesem Grund erachtet die Autorin der vorliegenden Arbeit keine der bereits bestehenden Kategorien als ausreichend weit genug gefasst, um das zugrunde liegende Phänomen adäquat zu beschreiben (vgl. Straus und Corbin 1996, 98). Demnach wurde die Bezeichnung des Phänomens «Nivellierung von Gegebenheiten» als geeignet erachtet und wurde daher ebenfalls für die Benennung der Schlüsselkategorie übernommen.

«Nivellierung von Gegebenheiten»

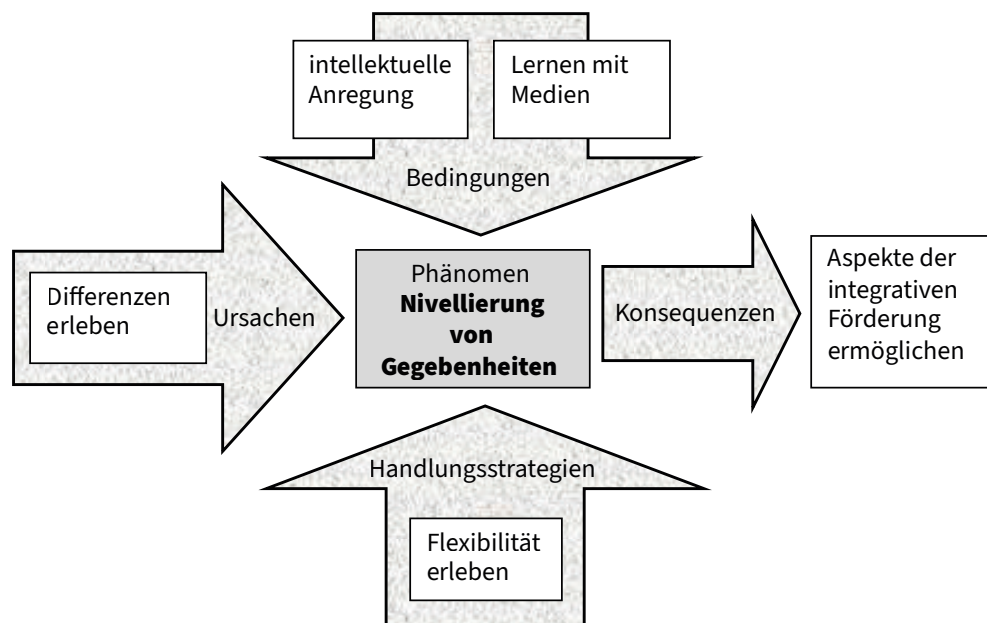


Abb. 6.7: Schlüsselkategorie «Nivellierung von Gegebenheiten».

Zunächst wird die Benennung des Phänomens erläutert.

Dem Verb «nivellieren» wird (laut neueswort.de, o.J., o.S.) folgende Bedeutung zugeschrieben:

«Das Verb *nivellieren* bedeutet «ausgleichen (von Unterschieden)» oder «ebnen». Dabei kann sowohl das aktive und absichtliche Ausgleichen von Unterschieden gemeint sein, als auch ein zufälliger Anpassungsprozess».

Laut Duden Online ist das Substantiv «Nivellierung» ein Synonymwort für «Ausgleich», womit auf das Streben nach einem Gleichgewicht hingewiesen wird (vgl. Duden.o.J.b). Aus diesem Grund wurde der Begriff «Nivellierung» als geeignet erachtet, um die Schnittstelle zwischen dem Bedarf und dem Angebot zu bezeichnen.

Für den Terminus «Gegebenheit» existieren mehrere Synonymwörter, wie beispielsweise: Bedingungen, Fakten, Umstände oder Wirklichkeit. Die Bedeutung wird im Allgemeinen z. B. als «vorliegender Umstand oder auch Zustand, der Fakt ist», erläutert (openthesaurus.de, o.J.). Darunter können einerseits alle die Dispositionen zusammengefasst werden, die das Individuum aufgrund seiner persönlichen Wirklichkeit mitbringt – Begabungen, Bildungshintergrund, soziale Herkunft etc. Andererseits können die zur jeweiligen Unterrichtssituation gehörenden Umstände und Fakten ebenfalls unter diesen Begriff fallen.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht die Hochintelligenz der Angehörigen der Zielgruppe der Hochbegabten. Aufgrund der vielen verschiedenen Begrifflichkeiten, die mit Hochbegabung assoziiert werden, sowie der bestehenden Uneinigkeiten über ihre Ausprägungen und Bereiche wurde für die Kategorie die allgemeine Bezeichnung «Gegebenheiten» bevorzugt.

Die Formulierung «Gegebenheiten» wird auch deswegen als vorteilhaft für eine übergeordnete Verwendung betrachtet, da hierdurch beispielsweise folgende Optionen offenbleiben:

- ob Schüler:innen in einer regulären Klassengemeinschaft bereits auf ihren IQ-Wert getestet wurden oder die Hochbegabung noch nicht bekannt ist;
- ob der ermittelte IQ-Wert knapp unter 130 bzw. im Übergangsbereich liegt und den Bedarf einer wiederholten Testung aufzeigt oder deutlich den Wert von 130 übersteigt und sich dadurch ein anderes Bild von Hochbegabung darstellt;
- ob sich die Hochbegabung in allen, mehrere oder nur in bestimmten Bereichen offensichtlich erkennen lässt.

Aus diesen Gründen könnte das Phänomen «Nivellierung von Gegebenheiten» als Chance verstanden werden, einen Ausgleich zwischen dem Angebot des regulären Unterrichtes und den von der jeweiligen Schülerin oder dem jeweiligen Schüler mitgebrachten individuellen Bedingungen und subjektiven Wirklichkeiten zu ermöglichen.

6.2.3 Eigenschaften und Dimensionen der Schlüsselkategorie

Die Kernkategorie «Nivellierung von Gegebenheiten» wurde gleichfalls hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Dimensionen im Sinne von Strauss und Corbin (1996, 100) ausgearbeitet. Dies erfolgte, indem die bereits konkretisierten Eigenschaften der drei oben genannten Hauptkategorien mittels des Paradigmas miteinander in Verbindung gesetzt wurden (ebd.). Zu diesem Zeitpunkt der Analyse gestalten sich die Beziehungen zwischen den Kategorien allerdings wesentlich komplexer als zuvor, da den intervenierenden Bedingungen hier eine erklärende Rolle zukam; sie ermöglichen dadurch ein Verständnis bestimmter Ergebnisse oder getroffener Entscheidungen (Strauss und Corbin 1996, 102). Die nachfolgende Abbildung 6.8 stellt die dimensionalen Ausprägungen der Schlüsselkategorie dar.

Dabei wurden die drei Hauptkategorien «Die normalen Aufgaben» (Kognitive Aktivierung), «Digital wäre besser» (Lernen mit Medien) und «Die Anderen» (Differenzen erleben) und ihre jeweiligen Eigenschaften berücksichtigt. Demnach besteht die Möglichkeit, dass bei einer positiven Wahrnehmung der individuellen Differenzen und gleichzeitig vorhandener medialer sowie intellektueller Ansprache eine «Nivellierung von Gegebenheiten» stattfindet. Sobald jedoch eine dieser Eigenschaften lediglich auf mittlerer Ebene oder gar nicht ausgeprägt ist, handelt es sich um eine nur noch teilweise bzw. gar nicht mehr erfolgende Nivellierung, weshalb von einer mangelnden Integration des jeweiligen Schulkindes in die unterrichtliche Situation ausgegangen wird.

Auf dieser Basis wird nachfolgend ein Beispiel vorgestellt, das zugleich die einzelnen Hauptkategorien berücksichtigt.

Eigenschaften von Unterkategorien				Ausprägung	Nivellierung von Gegebenheiten
«Digital wäre besser» Lernen mit Medien	+	+/-	-		
Nutzung adäquater und zeitgemässer Medien gemäss individuellem Bedarf und Anwender - niveau sowie unter Berücksichtigung ausserschulischer Erfahrungen	findet statt und gilt für die gesamte Klassen - gemeinschaft	findet teilweise statt und wird in einzelnen Fällen ermöglicht	findet nicht statt		
«Die normalen Aufgaben» intellektuelle Anregung	+	+/-	-		
Zielgerichtete und adäquate Auswahl an inhaltlich relevanten Arbeitsaufträgen und -aufgaben gemäss der individuellen Dispositionen und Voraussetzungen	unterrichtliche Inhalte und Aufgaben zielen auf eine individuelle Ansprache	unterrichtliche Inhalte und Aufgaben zielen auf eine Ansprache des Durchschnitts und bieten in einzelnen Fällen individuelle Möglichkeiten	Unterrichtliche Inhalte und Aufgaben zielen auf eine generelle Ansprache		
«Die Anderen» Differenzen erleben	+	+/-	-		
individuelle Aspekte der Mitarbeit werden offengehalten und heterogene Interaktion wird gefördert, etc.	Berück - sichtigung einzelner Dispositionen	teilweise Berücksichtigung einzelner Dispositionen	keine Berück - sichtigung einzelner Dispositi - onen	stark	Keine Nivellierung von Gegebenheiten

Abb. 6.8: Eigenschaften der Schlüsselkategorie «Nivellierung von Gegebenheiten».

Differenzen erleben

Maya⁴ ist ein siebenjähriges Mädchen mit einem nachgewiesenen IQ von 140. Sie wächst in ihrer Familie, bestehend aus Mutter, Vater und dem drei Jahre älteren – ebenfalls hochintelligenten – Bruder, auf. Beide Elternteile sind deutsche Muttersprachler und berufstätige Akademiker. Die Mutter ist promoviert und der Vater hat neben seinem Masterabschluss zahlreiche zusätzliche Weiterbildungen absolviert.

4 Namen wurden aus Gründen des Datenschutzes im Rahmen der vorliegenden Arbeit geändert.

Bei weiteren relevanten Details im Hinblick auf die hier intervenierenden Bedingungen handelt es sich um die Einstellung sowie den Umgang der Eltern mit Wissenserwerb. Auf vielen unterschiedlichen Wegen wird der Aufbau persönlicher Erfahrungen vermittelt und der hierzu notwendige Rahmen bereitgestellt. Maya verfügt über vielfältige Interessen in Bereichen wie Theater, Musik und Naturwissenschaften und experimentiert gerne. Ihr Wissen zu bestimmten Themen erweitert sie auf unterschiedliche Art und Weise, etwa mittels Lektüre, Informationsrecherche im Internet, Anschauen von Lernvideos oder auch durch die Kommunikation mit anderen Menschen. Zudem teilt sie das erworbene Wissen gerne mit anderen. Schliesslich hat sie viel Freude an der Interaktion mit anderen Kindern innerhalb der Klassengemeinschaft sowie ausserhalb der Schule.

Zum Zeitpunkt der Befragung besucht Maya die erste Klasse an einer deutschen städtischen Grundschule. Bereits vor der Einschulung besitzt sie die im ersten Schuljahr regulär zu vermittelnden grundlegenden Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Trotz des offensichtlich deutlichen Wissens- und Kompetenzvorsprungs wird sie regulär eingeschult und die Klassenlehrerin zeitnah über die festgestellte Hochbegabung seitens der Eltern informiert. Die Lehrperson hat sich des Themas angenommen und rechtzeitig für Möglichkeiten zur adäquaten Förderung gesorgt. Die Zusammenarbeit mit der Lehrerin sowie ihre Bereitschaft, auf die einzelnen Bedürfnisse einzugehen, werden von den Eltern betont und wertgeschätzt. Die Familie blickt zudem auf positiven Erfahrungen mit der Förderung des älteren Bruders aus den Jahren zuvor zurück. So berichtet der Vater von Maya:

«V: Wir kannten ja das Prozedere jetzt mit (Name des Sohnes) drei Jahren Vorlauf und die Lehrerin geht da toll mit um, finden wir.» (Interview 15, Pos. 44b)

Mit «Prozedere» ist in diesem Fall der Umgang mit der Hochbegabung im Allgemeinen gemeint, da die zwei Kinder sich hinsichtlich ihrer Bedürfnisse, wie sie die Förderung erleben möchten, doch unterscheiden. So berichtet der Vater, dass Maya ungerne eine Sonderstellung (z. B. durch eine offensichtliche Bearbeitung anspruchsvollerer Aufgaben oder selbstständige Arbeit an eigenen Themen im Rahmen des Unterrichtes) innerhalb der Klasse erfahren möchte, sondern möglichst viel mit den anderen Kindern interagieren will. Der Bruder von Maya hingegen hat von Beginn an einen deutlichen Bedarf an intellektuell anregenden Beschäftigungen kundgetan und keine Bereitschaft gezeigt, eine kognitive Unterforderung auf Dauer zu tolerieren:

«V: Sie ist total interessiert daran, mit der Klasse zusammen und die Sachen zu machen, die die anderen auch machen. Und es ist jetzt nicht unbedingt, glaube ich, eine Belohnung für (Name der Tochter), wenn sie dann ganz andere Aufgaben kriegt oder wenn sie sich alleine hinsetzen

darf oder so, sondern bei ihr passiert im Unterricht so viel interaktiv und mit ihren Sitznachbarn und Freunden und so weiter / Und (Name des Sohnes) hätte das gar nicht toleriert, glaube ich. Der wäre zum echten Problem geworden, wenn man ihm nicht frühzeitig solche Möglichkeiten gegeben hätte.» (Interview 15, Pos. 169)

Somit sind in diesem Fall individuelle Differenzen vorhanden, die unabhängig von der Benennung (z. B. als Hochbegabung) den Bedarf an Wahrnehmung und Handlung seitens der Lehrperson hervorrufen.

Betont wird zudem die Flexibilität bei den im Rahmen des Unterrichtes auszuführenden Tätigkeiten:

«V: Ja. Also die gibt Maya viele Freiheiten /» (Interview 15, Pos. 44c).

Die «Freiheiten» beziehen sich dabei auf die Wahl der Inhalte, die Maya bearbeitet, sowie auf die Wahl der entsprechenden Medien, die sie dafür verwendet:

«V: Für Maya ist das normal. Deswegen merkt sie vielleicht im Unterricht den Unterschied gar nicht so sehr. Sie gibt ihr viele Freiheiten und die darf immer lesen, lesen, lesen, also nä.» (Interview 15, Pos. 44d)

Der genannte «Unterschied» bedarf an dieser Stelle einer Erläuterung: Die «Freiheit» zu haben, auf ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten zugeschnittene Inhalte und Medien zugreifen zu können, ist im außerschulischen Bereich für Maya «normal». Das bedeutet jedoch zugleich, dass es selbstverständlich ist, mit der eigenen Arbeitsgeschwindigkeit Dinge zu erledigen, Aufgaben mit entsprechendem Lernniveau zu erhalten, Bücher mit passendem Leseniveau sowie Inhalt zur Verfügung zu haben, vielfältige Recherchemöglichkeiten zu nutzen etc. Maya merkt den «Unterschied» zwischen dem Unterricht und der Zeit ausserhalb, dem schulischen und dem außerschulischen Alltag «nicht so sehr». Wenn der Unterschied in gewissen Aspekten nicht wahrgenommen wird, so ist von einer Ähnlichkeit auszugehen. Mit anderen Worten: Rücksicht auf ihre Bedürfnisse zu erleben, ist für Maya «normal» und es geschieht hier in beiden Fällen – innerhalb des Unterrichtes und ausserhalb der Schule.

In einer heterogenen Klasse bringt jedoch jedes einzelne Kind spezifische Gegebenheiten mit. Wenn im Unterricht diese jeweils gleich stark berücksichtigt werden, so werden sie nicht hervorgehoben, sondern vielmehr von der Klassengemeinschaft als «normal» erlebt und fallen nicht auf. Beispielsweise besteht für Maya die Option, im Rahmen des Unterrichtes nach ihrer persönlichen Arbeitsgeschwindigkeit zu handeln:

«K: Wir machen nicht immer das Gleiche. Ich hab` meine Tests schon fertig für das Zeugnis.» (Interview 15, Pos. 19a)

Diese Möglichkeit wird nicht nur Maya angeboten, sondern steht der gesamten Klassengemeinschaft offen und wird von den Kindern wahrgenommen.

Es sind demnach Optionen für die Schüler:innen vorhanden, sich mit weiteren, auf ihre Interessen abgestimmten Tätigkeiten zu befassen, sobald die Arbeitsaufträge erledigt sind.

Intellektuelle Anregung

Einige der bereits genannten Freiheiten bestehen beispielsweise darin, dass Maya im Rahmen des Unterrichtes individuell arbeiten darf. In diesem Fall wird nach der Bearbeitung der erforderlichen Tests eine weitere Beschäftigung ermöglicht, die ihren inhaltlichen Interessen entspricht. Der Vater von Maya berichtet weiterhin im Gespräch wie folgt:

«V: Ok. Auf jeden Fall sind immer / überall liegen Bücher rum und mehrere gleichzeitig und so weiter. Und das ist von der Lehrerin auch so gewünscht. Und sie ermutigt sie.» (Interview 15, Pos. 48a)

Lesen ist Maya nicht nur jederzeit gestattet, sondern wird von der Lehrerin erwünscht und gefördert. Dabei sind jedoch Bücher gemeint, die Maya lesen möchte und die für sie inhaltlich ansprechend und interessant sind. Es werden zudem weitere Aktivitäten angeregt: eine Geschichte selber zu schreiben oder diese auch in Form eines Büchleins selber zu binden. Diese Optionen stehen ebenfalls anderen interessierten Kindern zur Verfügung, ohne eine bestimmte Zielgruppe oder spezifische Fähigkeiten zu thematisieren:

«V: Und dann kriegt sie manchmal auch / oder wird sie eingeladen oder wird sie aufgefordert, eine Geschichte zu schreiben oder sich eine Geschichte auszudenken und ein Büchlein zu binden /

I: Und wer darf so was in deiner Klasse machen?

K: Ja es gibt auch andere.» (Interview 15, Pos. 48b-52)

Weiterhin werden die während der ausserschulischen Zeit erlebten Erfahrungen mit dem Unterrichtsgeschehen verknüpft, indem kleine Projekte zu persönlich interessierenden Themen entwickelt werden. So entstehen im ausserschulischen Alltag von Maya Videos, Plakate oder Präsentationen zu Themen wie beispielsweise «Weinbergschnecken», «Fleischfressende Pflanzen» etc., die anschliessend der Klassengemeinschaft vorgestellt werden.

Lernen mit Medien

Beim Blick auf das «Lernen mit Medien» wird deutlich, dass nicht nur die analogen, sondern auch die digitalen Medien in Mayas Alltag einen relevanten Platz einnehmen.

Maya liest sehr gerne in ihrer Freizeit, «manchmal mehrere Bücher gleichzeitig» (Interview 15, Pos. 44). Die in der Schule vorhandenen gedruckten Bücher waren ihr zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht alle bekannt. Deren Lektüre wurde ihr als Möglichkeit vorgeschlagen, damit keine leere Zeit entsteht.

«I: Ah ok. Und was liest du dann?

K: Bücher, die es da gibt.

I: Aha. Und wie sind die Bücher dort?

K: Ähm, manche kenne ich schon. Aber manche nicht.» (Interview 15, Pos. 23-26)

Anzumerken an dieser Stelle ist, dass Maya zu Beginn des ersten Schuljahres einschliesslich der pandemiebedingten reduzierte Präsenzzeit im Klassenraum nicht die Gelegenheit hatte, alle dort vorhandenen Bücher zu sichten. Es ist nicht klar, welche Optionen zur Verfügung stehen werden, wenn Maya alle Bücher bereits durchgelesen hat.

Bei der Verwirklichung der oben genannten individuellen Projekte stehen im Hinblick auf die verwendeten Medien und Materialien zahlreiche Möglichkeiten offen. Diese sind sowohl im unterrichtlichen als auch im ausser schulischen Kontext zu verorten. Beispielhaft kann hier erneut das im vorherigen Abschnitt beschriebene selbsterstellte Büchlein genannt werden, zu dem sie sich eine Geschichte ausgedacht hat «und dann das gebunden so in kleinen Zettelchen, so ein Buch gebunden. Und zu jedem Kapitelchen ein Bild gemalt» (Interview 15, Pos. 50). Die Frage, wie sie die Texte dazu geschrieben hat, beantwortet Maya wie folgt:

«K: Ich muss sie mit der Hand schreiben. Ich kann das auch am Computer schreiben. Aber das zu Hause.» (Interview 15, Pos. 54)

In der Schule werden die Texte händisch geschrieben. Wie in einem anderen Abschnitt (s. Kap. 6.1.1) bereits festgestellt, wusste Maya zum Zeitpunkt der Befragung nicht mit Sicherheit, ob in der Schule Computer vorhanden sind. Vermutlich wurden diese nicht im Unterricht eingesetzt. Zu Hause schreibt sie gelegentlich auf dem Computer, verwendet zudem eine Videokamera für ihre Foto- und Videoaufnahmen, ein internetfähiges Telefon für die Recherche oder einen Computer für das Schneiden der Filme. Die Eltern ermöglichen dies nicht nur sondern stehen auch unterstützend zur Seite:

«V: So / Zeitraffer und Zeitlupe haben die Filmchen gemacht. Und Maya hat das dann der Lehrerin erzählt. Und wir wollen jetzt die Bilder aufbereiten und dass die das auch mal vorzeigen kann in der Klasse. Und sowas wird ermöglicht, nä.» (Interview 15, Pos. 63)

Um ihr Wissen zu einem nicht unmittelbar verfügbaren Gegenstand – im konkreten Fall einer Pflanze – zu erweitern, setzt sie digitale Medien nach einer aktiven Recherche zunächst rezeptiv ein:

«V: Und dann haben wir uns Filmchen angeguckt auf YouTube, nä.» (Interview 15, Pos. 101b)

Beim Informationsgewinn geht es um die tiefer gehende Beschäftigung mit dem Thema: Es geht nicht nur darum, zu erfahren, «wie» etwas geschieht, sondern auch «warum»:

«V: So und wir haben ein paar tolle Filmchen gefunden, wo es gezeigt wurde, wie die überhaupt zuschnappen und warum die zuschnappen und so.» (Interview 15, Pos. 101c)

Für die (Re-)Produktion und Weitergabe von Wissen werden u. a. analoge Materialien verwendet:

«V: Und dann hat (Name des Kindes) Texte abgeschrieben von Wikipedia oder hat die so kurzgefasst, also. Da wurde das Plakat dann raus.» (Interview 15, Pos. 101d)

Es erfolgt somit insgesamt eine intensive Beschäftigung mit den rezipierten Inhalten. Diese werden anschliessend zusammengefasst und es wird ein Plakat erstellt.

Während der ausserschulischen Zeit erworbene Kompetenzen oder angefertigte Projekte werden in der Schule anerkannt und gefördert. Eine Verknüpfung zwischen den schulischen und ausserschulischen Lebenswelten von Maya wird auf diese Weise ersichtlich. Ihr wird es durch die vorhandene Flexibilität ermöglicht, ihre ausserschulisch erworbene und gelebte mediale Vertrautheit sowie ihre persönlichen Interessen mit dem unterrichtlichen Geschehen zu verknüpfen. Durch das Teilen ihrer Erfahrungen und ihres Wissens mit den Mitschüler:innen profitiert zugleich die gesamte Klassengemeinschaft. Zudem erhält Maya die Möglichkeit, für ihre eigene soziale Integration zu sorgen.

Weiterhin wurde unter den intervenierenden Bedingungen, die das Auftreten des Phänomens «Nivellierung von Gegebenheiten» regulieren können, der Schul-Lockdown während der Corona-Pandemie berücksichtigt, weil innerhalb dieses Zeitraums im Rahmen des Distanzlernens weitere Optionen und Freiheiten für die Schüler:innen entstanden. Möglicherweise ist die (erzwungene) räumliche Entfernung ein Grund gewesen, dass bestehende Differenzen nicht in den Vordergrund traten. Der zeitweise stattfindende Online-Unterricht liess allerdings ausreichend Raum für individuell relevante, parallele oder weitere Aktivitäten in der unterrichtsfreien Zeit zu. Zugleich ist anzumerken, dass die räumliche Entfernung kaum eine

Chance für soziale Interaktionen innerhalb der Klassengemeinschaft ermöglichte – insbesondere unter Berücksichtigung des jungen Alters der Schüler:innen. Im konkreten Fall entfielen ebenfalls Aktivitäten auf dem Schulhof und die damit verbundenen Anschluss- oder Ausschlussmöglichkeiten. Weiterhin bestanden strenge Hygieneregeln, die in den Präsenzphasen das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes, die Beachtung von physischer Entfernung mit einem minimalen Abstand usw. beinhaltete. Diese Bedingungen können somit entsprechende Auswirkungen auf das Erleben des Unterrichtes seitens der hochbegabten Schüler:innen in jedem der vorgenannten kategorialen Aspekte ausgeübt haben:

- das Lernen mit Medien, das situationsbedingt intensiviert wurde und den Übergang zwischen schulischem Unterricht und außerschulischen Aktivitäten mit digitalen Medien in gewisser Weise hat verschmelzen lassen;
- das Erleben von Differenzen, das durch die Kontaktbeschränkungen und die häusliche Beschulung ggf. nicht zum Vorschein gekommen ist;
- die intellektuelle Anregung, die in der präsenzfür Zeit individuell zu steuern war.

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgeschlagene *Nivellierung von Gegebenheiten* lässt sich demnach nicht auf Grundlage einer einheitlichen Formel durchführen. Vielmehr bedarf es einer flexiblen Haltung gegenüber dem Bedarf des einzelnen Kindes auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems, die an dieser Stelle im Einzelnen nicht aufgegriffen werden können. Auch wenn die Hilfsbereitschaft der jeweiligen Lehrperson im Gesamtkontext der integrativen Förderung stark hervorgehoben wird und diese durch gezielte Weiterbildungen unterstützt werden kann, sind immer noch praktikable, alltagstaugliche Möglichkeiten zu finden, durch die sich eine individuelle Förderung innerhalb der heterogenen Jahrgangsklasse umsetzen lässt. Die Berücksichtigung individueller Gegebenheiten – wie beispielsweise die persönliche Arbeitsgeschwindigkeit oder der individuelle (mediale) Habitus – würde diese ab einem bestimmten Grad nicht als different erscheinen lassen, sondern als eine spezifische Eigenschaft.

Sofern sich im schulischen Kontext die Wahrnehmung von Differenzen und damit zusammenhängender Handlungen nicht nur einer spezifischen Gruppe widmet, sondern jedes einzelne Individuum einbezieht, könnte das Verständnis für das, was allgemein als «normal» verstanden wird, flexibilisiert werden. Die Konsequenz könnte für die spezifische Zielgruppe der hochbegabten Schüler:innen eine soziale, kognitive und mediale Integration in die unterrichtliche Situation bedeuten.

6.3 Ergebnisse Teil C – Entwicklung von Typologien

Im Rahmen des Forschungsprozesses konnten auf Basis der entwickelten Kategorien und Merkmale Vergleichsdimensionen identifiziert werden, die als Hinweise und Grundlage für die Abbildung von Typologien dienen (vgl. Kluge und Kelle 1999, S. 83). Die entsprechende Dimensionierung ermöglichte zudem eine Zuordnung der jeweiligen Fälle zu bestimmten Merkmalskombinationen, sodass diese zwar untereinander Ähnlichkeiten aufweisen, zwischen den einzelnen Gruppen jedoch maximale Unterschiede existieren (ebd.). Um diesen Zustand zu erreichen, wurden die selektierten Fälle um die formulierten Vergleichsdimensionen und ihre Ausprägungen herum angeordnet und die jeweiligen Gruppen nachfolgend auf ihre empirischen Regelmässigkeiten hin untersucht (ebd., 86). Ein entsprechendes Beispiel – in Anlehnung an die von Fleiß und Hiebler (2007) vorgeschlagene grafische Darstellung von Merkmalen – liefert die nachfolgende Tabelle 6.1.

Kode	Codefamilie
«rebelliert nicht»	«unauffällig»
«macht mit»	
«akzeptiert die Situation»	
«beschwert sich nicht»	
«ist gehörig»	
«vermeidet Konsequenzen»	
«wartet einfach»	«geduldig»
«sieht keine andere Wahl»	
«teilt nichts mit»	«ist vorsichtig»
«traut sich nicht»	
«äussert Bedürfnisse»	«äussert sich»
«langweilt sich offenkündig»	
«schaltet ab»	«resigniert»
«macht widerwillig mit»	
«wehrt sich»	«handelt»
«verweigert die Schule»	
«macht nicht mit»	

Tab. 6.1: Darstellung der Kodierung zur Kategorie «Unterrichtssituation erleben».

Diese betrifft die Kategorie *Unterrichtssituation erleben*, die sich im Verlauf der Analyse aus dem vorliegenden Datenmaterial ergeben hat. Im Rahmen der Auswertung wurden Schilderungen zum *Erleben der Unterrichtssituation* (s. Kap. 6.1.2)

in Form von In-vivo-Kodes verzeichnet, welche zunächst in konzeptionelle Kodes gruppiert und darüber hinaus in sechs Kategorien verortet wurden, die die jeweilige Reaktion der hochbegabten Schüler:innen auf den Unterricht beschreiben.

Diese Kategorien dienen der Gestaltung eines Merkmalraums und wurden zunächst nur in Beziehung zueinander gesetzt und erst im weiteren Verlauf der Analyse dann auch mit anderen relevanten Merkmalen. Somit ergab sich eine Vielzahl an Merkmalen, die bei der Erarbeitung der Typologien berücksichtigt werden konnten. Der aufwendige Prozess des Samplings wurde – wie von Strauss und Corbin (1996, 159) empfohlen – bis zur Erreichung einer theoretischen Sättigung fortgeführt. Dieser Moment wurde nach Ansicht der Autorin zu dem Zeitpunkt erreicht, als «keine neuen oder bedeutsamen Daten mehr» in Bezug auf die Kategorien auftauchten, eine dichte Kategorienentwicklung erzielt und die Beziehungen zwischen den Kategorien ausgearbeitet worden waren (ebd.). Die dabei erzielten Ergebnisse werden im Nachfolgenden präsentiert. Dieser Untersuchungsschritt erfolgte zusätzlich zur bereits beschriebenen Vorgehensweise bei der Erarbeitung der Kernkategorie. Die Notwendigkeit hierzu offenbarte sich während der Kodierung aufgrund eines deutlich erkennbar ungleichen Umgangs mit der jeweiligen Unterrichtssituation durch die befragten Schüler:innen.

Insgesamt konnten drei unterschiedliche Haltungstypen voneinander abgegrenzt werden:

- der unauffällige Typ;
- der resignierende Typ;
- der handelnde Typ.

Insgesamt fällt die Aufmerksamkeit der Eltern für die von ihren Kindern nicht immer offensichtlich oder deutlich geäußerten Bedürfnisse auf. Die Kinder scheinen sich somit in einem fürsorglichen und rücksichtsvollen Umfeld mit sozialen Kontakten innerhalb und ausserhalb des erweiterten Familienkreises zu befinden. Sowohl bei auffälligem als auch bei unauffälligem Verhalten konnte eine reflektierte Haltung der Eltern erkannt werden, die zunächst mit einer Erklärungs- und nachfolgender Lösungssuche für die jeweilige Situation verbunden ist. Zudem können die beschriebenen Typologien bezüglich der Haltung gegenüber dem schulischen Unterricht nicht trennscharf und voneinander isoliert betrachtet werden, da sie ggf. in verschiedenen Momenten bei demselben Kind beobachtet werden können.

In der Literatur existieren zwar Analysen des Verhaltens von Schüler:innen im Unterricht, auf deren Basis diverse Typologien entwickelt wurden. Diese betreffen jedoch nicht die Zielgruppe hochbegabter Grundschüler:innen in der konkreten, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung aktuell erhobenen Lage.

6.3.1 Der unauffällige Typ

Spezifisch für die Schüler:innen, die in dieser Gruppe berücksichtigt werden, ist, dass sie im Unterricht – und hier vor allem vor der Klassengemeinschaft – mit ihren Fähigkeiten möglichst unauffällig sein bzw. bleiben wollen. Auf Basis der vorliegenden Informationen kann davon ausgegangen werden, dass ihnen der jeweilige Vorsprung – im Hinblick auf bestimmte Schulfächer oder Grundkompetenzen – jedoch bewusst ist. So teilen sie beispielsweise mit, in welchen Fächern sie nach eigenem Empfinden gute Leistungen erbringen, oder dass sie bereits vor der Einschulung lesen und rechnen konnten. Ihr Intelligenzniveau fällt in den meisten Fällen zunächst den Eltern auf – teilweise bereits in sehr frühem Alter aufgrund aussergewöhnlicher Hinweise, etwa «, weil sie Fragen stellte, die in ihrem Alter die Kinder so nicht stellen» (Interview 13, Pos. 116).

Manchmal besteht bei den Eltern die Vermutung einer möglichen Hochbegabung lediglich aufgrund von Erfahrungen mit den älteren Geschwistern oder einer anderweitig erfolgten Sensibilisierung; in einigen Fällen liegen indes bereits diesbezügliche spezifische Ereignisse vor. Sofern der Nachweis einer Hochintelligenz erbracht ist, stellt sich für manche Eltern zunächst die Frage nach einem entsprechenden Umgang mit dieser. Ein Elternteil berichtet im Gespräch über die Suche nach Informationen zum besten weiteren Vorgehen wie folgt:

«Also wir haben ja auch im Hochbegabten-Zentrum dann mal gefragt, wie soll man damit umgehen. Und die meinten eben so lange, wie es geht, so normal wie möglich. Also bis das Kind halt so bisschen meckert. Dann muss man was überlegen, was man machen könnte noch.» (Interview 2, Pos. 92)

Eine bereits festgestellte Hochbegabung dokumentiert das Vorhandensein spezifischer Gegebenheiten und weist somit auf konkrete Bedürfnisse hin. Als Merkmale für hochbegabte Kinder können gemäss Webb et al. (2017) die folgenden Aspekte gelten:

Menschen mit gutem Gedächtnis brauchen keine häufigen Wiederholungen;

Wenn die Grundfertigkeiten bereits gelernt wurden, wird keine zusätzliche Übung benötigt;

Wenn komplexe Spiele und Sachverhalte interessieren, dann sind einfache Sachverhalte möglicherweise unterfordernd.

Der Ausdruck «so normal wie möglich» kann im vorliegenden Zusammenhang jedoch auch bedeuten, dass keine spezifische Förderung erfolgt. Es bleibt unklar, welche Eigenschaften das «Normale» in diesem Fall besitzt. Auch die Verwendung des Wortes «normal» in Anwesenheit des Kindes kann eine Rolle für sein weiteres Verhalten spielen, wenn zum Beispiel der allgemeine Unterrichtsablauf oder die notwendige Bearbeitung des auferlegten Arbeitsmaterials als «normal» bezeichnet werden. Die vom Kind wahrgenommene Erwartungshaltung des Umfelds kann dazu

führen, dass es diese «normale» Situation akzeptiert. Dies kann zudem eine konformitätsfördernde Funktion übernehmen. Erst nachdem – erwartungsgemäss – das betreffende Kind zu einem späteren, nicht absehbaren Zeitpunkt seine spezifischen Bedürfnisse geäussert hat, werden weitere Schritte geplant. Aufgrund der Ergänzung «noch» («...was man machen könnte noch...» (Interview 2, Pos. 92)) kann der Eindruck entstehen, dass dieses Abwarten einen Teil der Strategie des Umfeldes darstellt, mit dem Phänomen der Hochbegabung umzugehen.

Das Phänomen «unauffällig sein»

Im Unterricht – aber auch teilweise zuhause – äussern sich diese Schüler:innen jedoch in der Regel nicht offen, verbal oder mit entsprechenden Handlungen, die als direkter Hinweis auf einen spezifischen Bedarf dienen können:

«Meine Erinnerung ist tatsächlich (schaut zur Tochter rüber) dass du dich nicht zu Hause beschwert hast und es auch so nicht aufgefallen ist.» (Interview 11, Pos. 96)

Dies kann beispielsweise am jungen Alter der Kinder oder auch an der Erlösung nach Verlassen der Schule liegen, die in der Freizeit von den Schüler:innen kaum thematisiert wird. Hausaufgaben oder Vorbereitungen auf anstehende Tests werden mit wenig Aufwand erledigt und schulische Leistungen eher im oberen Bereich erbracht:

«M: Ja. Ich fürchte, das ist so. Ich glaube, das ist tatsächlich so. Was meinst du (schaut zur Tochter rüber)? Ich glaube, da wären wir auf das Thema bei dir nicht gestossen. Muss ich tatsächlich selbstkritisch sagen.» (Interview 11, Pos. 100)

Das unauffällige Verhalten dieser Schüler:innen kann für Aussenstehende als Zufriedenheit oder Akzeptanz der Situation aufgefasst werden. Persönlich empfundene Störfaktoren oder Ähnliches werden selten und/oder erst nach expliziter Nachfrage mitgeteilt und führen nicht zwangsläufig zu weiteren Handlungen. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Kinder nicht als hochbegabt entdeckt werden, ist dadurch gross.

Mögliche Ursachen

Die vorliegenden Interviewdaten liefern kaum direkte Anhaltspunkte für mögliche Gründe, weshalb diese Schüler:innen es bevorzugen, eine – an dieser Stelle vermutete – kognitive Unterforderung nicht zu artikulieren. Es wird nicht deutlich, ob den betreffenden Kindern im frühen Grundschulalter bereits bewusst ist, dass für die zu bewältigenden Arbeitsaufgaben oder Beschäftigungen im Unterricht andere Gestaltungsmöglichkeiten existieren:

«Paul ist so. Wenn man ihm sagt: Mach das! Dann macht er das eben auch. Also der stellt es jetzt gar nicht so infrage. Der hat gar nicht die Idee, dass es vielleicht auch anders sein könnte oder so.» (Interview 2, Pos. 86)

Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass derartige Optionen zwar bekannt sind, diese jedoch als nicht attraktiv genug erscheinen, um sich überhaupt entsprechend zu äussern. Wenn beispielsweise weitere Arbeitsblätter mit Zusatzaufgaben der gleichen Art, bekannte Lektüren, Ausmalbilder oder Spiele angeboten werden, die nicht mit den persönlichen Interessen übereinstimmen, dann kann durchaus eine langsame oder «simultane» Bearbeitung des Pflichtmaterials bevorzugt werden.

Möglicherweise ist das unauffällige Verhalten aber auch durch die Furcht vor Konsequenzen seitens der Lehrperson begründet. Vermutete negative Folgen – wie etwa eine schlechte Benotung, falls der Schüler oder die Schülerin gedanklich abschweift – werden im nachfolgenden Beispiel beschrieben:

K: «Hm / Habe ich einfach mitgemacht. Ich meine: Besser mitmachen und die Arbeit gut machen, anstatt nicht aufzupassen und dann trotzdem schlechte Noten bekommen, obwohl man eigentlich das alles ganz gut kann.» (Interview 10, Pos. 31)

Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass dem Schulkind seine Fähigkeiten oder sein Wissensstand bereits bekannt sind; jedoch ist die Akzeptanz der Situation eine Kompromisslösung, um die guten Noten zu behalten, statt der Lehrperson als un aufmerksam aufzufallen und schlecht bewertet zu werden. Eine derartige Erfahrung (nicht aufpassen und eine schlechte Note bekommen) muss nicht zwangsläufig persönlich erlebt worden sein; es könnten einfach ein entsprechender Hinweis oder die Beobachtung solcher Situationen im Unterricht ausreichen. Weiterhin ist dieser Aussage eine hohe Dimension an Selbstregulation⁵ zu entnehmen.

Des Weiteren könnten die Vermeidung eines sozialen Ausschlusses und eine im Gegensatz dazu angestrebte Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft Gründe dafür sein, sich nicht ausserhalb der Norm stellen zu wollen. Durch eine abweichende Arbeitsgeschwindigkeit oder Arbeitsweise wird dieses Gefühl der Zugehörigkeit als gefährdet angesehen, was von manchen der befragten Schüler:innen tatsächlich auch erlebt worden ist.

5 Weiterführende Informationen zum Begriff „Selbstregulation“ als Prozess, in dem Entscheidungen derart getroffen werden, dass im jeweiligen Kontext ein maximum an Gewinn und ein Minimum an Kosten entsteht, können beispielsweise in Sachse (2020) entnommen werden.

Mögliche Bedingungen

Im Zusammenhang mit möglichen intervenierenden und kontextuellen Bedingungen sind zunächst die im schulischen Kontext existierenden spezifischen Normen zu nennen. Diesen werden durch offiziell und inoffiziell reglementierte Systeme und Strukturierungen von Raum und Zeit, hierarchische Rollenverteilungen sowie Bewertungen impliziert (vgl. Köffler und Agostini 2017, 43; Rülcker und Rülcker 1978, 83f). Normbezogene Urteile können jemanden anders erscheinen lassen und deshalb zum Ausschluss oder zur Stigmatisierung führen (s. Kap. 3.1).

Aufgrund des vorliegenden Datenmaterials kann auch ein Einfluss des familiären Bildungshintergrunds auf ein normkonformes oder nicht normkonformes Verhalten vermutet werden. So können die im Elternhaus gelebten und erfahrenen Werte hinsichtlich Bildung oder beruflicher Entwicklung prägend auf die persönlichen Ansichten der Kinder wirken. Beispielsweise werden sowohl die eigenen mathematischen Fähigkeiten als auch das generelle Interesse am Fach Mathematik mit den Interessen der Mutter in Verbindung gebracht:

«K: Ich kann Mathe einfach gut. Und ja. Meine Mutter hat ja auch Mathe studiert und ich konnte mit fünf oder mit sechs oder sieben schon 27 geteilt durch 3 rechnen. Und ich mag Mathe einfach.» (Interview 2, Pos. 22)

In diesem konkreten Fall erhält der Schüler – trotz eines offensichtlichen deutlichen Wissensvorsprungs – keine individuelle Förderung, sondern bearbeitet nach wie vor die für den allgemeinen Unterricht vorgesehenen Standardmaterialien. Es wurde zwar keine konkrete Unzufriedenheit mit der im Unterricht stattfindenden Ansprache der betreffenden Schüler:innen geäußert, aber es gibt Hinweise, die auf eine erhöhte Sensibilität gegenüber dem Unterrichtsgeschehen deuten lassen. Beispielsweise teilen die betreffenden Kinder ihren Unmut über den subjektiv empfundenen Geräuschpegel oder das unruhige Verhalten ihrer Mitschüler:innen während des Unterrichtes mit. Störfaktoren im Unterricht werden zudem möglicherweise als Unterbrechung der persönlich angestrebten Konformität empfunden.

Im Rahmen der Untersuchung konnten der coronabedingte Lockdown bzw. der unregelmässige Besuch der Schule in zudem reduzierten Klassengruppen als begünstigende Bedingungen für das individuelle Wohlergehen der hochbegabten Schüler:innen festgestellt werden.

«Manchmal war es ihm ein bisschen laut. Aber das ist mit Corona natürlich nicht mehr. Die haben ja nur die Hälfte dann /» (Interview 2, Pos. 86)

In diesem Zusammenhang können Überlegungen in den Vordergrund treten, die eine Verknüpfung von schulischen und ausserschulischen Erfahrungs- und Lernräumen ermöglichen.

Mögliche Strategien

Beispiele für die Bewältigungsstrategien der Schüler:innen im Umgang mit inhaltlich und/oder medial nicht ansprechenden Situationen im Unterricht wurden bereits in Kapitel 6.1.1 und 6.1.2 vorgestellt. Als Erinnerung werden nachfolgen einige Faktoren genannt:

- häufige Wiederholungen des bereits durchgenommenen Materials;
- Wartezeiten innerhalb des Unterrichts, bis alle Kinder die Aufgabe erledigt haben;
- für die Wartezeit angebotene persönlich irrelevante Beschäftigungen;
- nicht dem persönlichen Wissensniveau angemessenes Unterrichtsthema;
- eine Bearbeitung eines Themas über mehreren Unterrichtsstunden hinweg etc.

An dieser Stelle werden lediglich einige weitere Hinweise gegeben, die auf eine Unterforderung des Kindes im Unterricht deuten können, wie etwa:

- Verträumtheit;
- gedankliches Abschweifen;
- Unruhe;
- Vortäuschen der Bearbeitung der Aufgaben.

Obwohl das Phänomen der Langeweile (s. Kap. 3.2.1) nicht von allen hier berücksichtigten Typen hochbegabter Schüler:innen offen thematisiert wird, nimmt es in der Entwicklung der Typologien dennoch einen relevanten Platz ein. Dass die Langeweile nicht immer als solche definiert wird, kann demnach auch mit dem Alter der Kinder in der Primarstufe zusammenhängen. Hinsichtlich möglicher Strategien und individueller Begründungen wurde jedoch auch eine hohes Mass an intrinsische⁶ Motivation wahrgenommen, wie nachfolgendes Beispiel aufzeigt:

- «I: Ja. Aber du sagtest ja, dass es manchmal ein bisschen langweilig ist. Wie soll man sich da motivieren?
- K: Tja. Da muss man sich halt etwas einfallen lassen, muss man sich irgendwelche Ziele setzen. Vielleicht als Ziel, dass ich dieses Jahr eine bessere Note in was weiss ich, in Geschichte kriege, in Mathe, in Englisch /
- I: Und wenn die Note schon sowieso ne sehr gute ist?
- K: Tja dann kann man einfach sagen: Ich möchte diese gute Note behalten. Ich möchte weiter lernen. Ich möchte nämlich meine eins verteidigen. Deshalb / Also. Das setzt man sich dann am besten als Ziel.» (Interview 10, Pos. 88-91)

6 Der Begriff «intrinsischer Motivation» beschreibt ein Verhalten, wenn Handlungen aus eigenem Antrieb vorgenommen werden (vgl. Rheinberg 2004, S. 150).

Die Lösung bereits bekannter Aufgaben könnte aufgrund der bereits bestehenden eigenen Sicherheit dem weiteren schulischen Erfolg dienen. Die Erledigung neuer Aufgabenstellungen – verbunden mit neuen Herausforderungen sowie dem damit einhergehenden Sonderstellungsstatus – kann hingegen zu einem verhaltenen Interesse führen. Zudem besteht die Möglichkeit, dass Langeweile oder Unzufriedenheit vom Kind zwar angedeutet wird, jedoch aufgrund nicht ausreichender Sensibilisierung des Umfeldes für die Hochbegabung nicht zwangsläufig als Bedarf für weiterführende Handlungen wahrgenommen wird.

Das nachfolgende Beispiel beschreibt ein Kind, dessen mathematische Fähigkeiten bereits vor der Einschulung stark ausgeprägt gewesen sind. Die Mutter als Mathematikerin rechnet daher mit einer möglichen Unterforderung im regulären mathematischen Unterricht. Es wird jedoch keine diesbezügliche Unzufriedenheit geäußert. Vielmehr teilt der betreffende Schüler derartige Einschätzungen für ein anderes Unterrichtsfach, das seitens der Eltern indes als allgemein ansprechend und interessant bewertet wird.

«Musikunterricht / Obwohl er selber ein Instrument lernt / Da meint er, das wäre so langweilig und die Anderen das einfach nicht verstehen. Das war das erste Mal, wo er das gesagt hat, in der zweiten Klasse. Mich hat das gewundert, dass ihm Musik keinen Spass gemacht hat, weil er erstens sehr gerne Musik mag und zweitens ich das auch so in Erinnerung hab`, dass Kinder immer Musikunterricht besser finden als Mathe. Aber das fand er irgendwie langweilig. Das war da am stärksten.» (Interview 2, Pos. 92)

Eine Erklärung liefert möglicherweise die Aussage, dass «die Anderen das einfach nicht verstehen». Das Kind teilt keine sonstigen konkreten Probleme mit dem Unterricht mit, sondern dass es den Unterricht als «so langweilig» empfindet. Vermutlich werden im Unterricht Sachverhalte mehrfach durchgearbeitet, bis die Anderen es auch verstanden haben. Es kann eine häufige Wiederholung für alle Kinder angeregt werden oder aber auch leere Zeit für diejenigen bestehen, denen das Thema bereits vertraut ist.

Der Satz «Das war da am stärksten.» erweckt den Eindruck, dass womöglich Musik nicht das einzige Fach ist, in dem Unzufriedenheit besteht, auch wenn darüber nicht berichtet wurde. Eventuell wird diese zum Ausdruck gebracht, jedoch seitens des betreffenden Umfelds nicht wahrgenommen oder nicht als handlungsrelevant empfunden. Aufgrund des familiären Bildungshintergrunds und einer damit einhergehenden Normenorientierung wird vermutlich seitens des Kindes eine entsprechende Mitteilung nur im Hinblick auf Schulfächer oder Situationen geäußert, die möglichst keine Dissonanzen verursachen.

Mögliche Konsequenzen

Unauffälliges Verhalten kann sowohl Einfluss auf die Weiterentwicklung von Begabungen als auch auf die Potenziale des jeweiligen Schulkindes haben.

Ein konformes Verhalten kann unter anderem folgendermassen beurteilt werden:

- als taktische Vorgehensweise, um eine erwartungsgemässe Haltung zu erbringen;
- als Ausweg, um bestimmte Aufgaben, Schritte etc. umgehen zu können;
- als Möglichkeit, Normen zu bewahren;
- als Sicherheit vor unerwünschten Folgen und Reaktionen;
- als Sicherung des eigenen Erfolgs;
- als geduldiges Abwarten.

Ob eine Hochbegabung so gänzlich unentdeckt bleibt oder bleiben kann, ist auf Basis der in dieser Untersuchung berücksichtigten Fälle nicht zu klären. Es ist jedoch eindeutig zu konstatieren, dass bestehende Unterforderungen auf eine nicht offensichtliche Art und Weise signalisiert werden und bei vorhandener Sensibilisierung des jeweiligen Umfeldes erkannt werden können. Es kann zudem nicht ausgeschlossen werden, dass die unauffällige Haltung in eine andere übergeht.

6.3.2 Der resignierende Typ

In der Gruppe der *Resignierenden* werden diejenigen Schüler:innen zusammengefasst, deren Hochbegabung bzw. spezifische Bedürfnisse der zuständigen Lehrperson bereits bekannt sind.

Das Phänomen «resignieren»

Einige Synonymwörter von *resignieren* lauten «den Dingen ihren Lauf lassen», «den Mut verlieren» oder «seine Hoffnung begraben» (z. B. laut Duden, o.J.c.). Das Phänomen äussert sich in den vorliegenden Daten dahin gehend, dass die betroffenen Schüler:innen den über einen längeren Zeitraum nicht zu verändernden Zustand – keine, nur teilweise oder inadäquat auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Ansprache – während des Unterrichtes akzeptieren. Während der Analyse tauchten zudem Konzepte wie «schaltet ab» oder «macht widerwillig mit» auf. Der resignierende Typ unterscheidet sich in seinen Handlungen von denjenigen der Unauffälligen dadurch, dass hier das Abschalten aufgrund fehlender weiterer Optionen entsteht. Der Bedarf an Anregung und motivierender Beschäftigung ist bereits geäussert worden, bleibt jedoch unerfüllt. Ein widerwilliges Bearbeiten des Materials ist nicht als Zeichen von Gehorsam zu sehen, sondern als Massnahme, um mögliche negative Konsequenzen zu vermeiden bzw. damit die leere Zeit irgendwie zu überbrücken.

Mögliche Ursachen

Eine mögliche Ursache für eine resignierende Haltung der Schüler:innen kann in einer von der Lehrperson nicht erfüllten Zusage einer entsprechenden Förderung liegen. So wurden im nachfolgenden Beispiel dem betroffenen Schüler anspruchsvollere Aufgaben zugesagt:

«K: Ich hätte auch die zweite Klasse fast übersprungen, aber dann doch nicht. Sonst einfach. Meine Lehrerin hat auch gesagt, ich kann zu ihr kommen, dass sie mir schwierigere Aufgaben gibt.» (Interview 4, Pos. 23)

Möglicherweise erwartet die Lehrperson von dem betreffenden Schüler, dass dieser in einer konkreten Situation den Wunsch nach anspruchsvolleren Aufgaben äussert. Es kann für ihn jedoch viele Gründe geben, weshalb er diesen Schritt nicht unternimmt, wie beispielsweise das Streben nach Konformität, sozialer Akzeptanz innerhalb der Klassengemeinschaft oder vermuteten Konsequenzen. Es ist zudem aufgrund des jungen Alters eventuell grundsätzlich nicht zu erwarten, dass die Kinder den Mut finden, in der passenden Situation ihren Bedarf zu äussern. Die Beziehung zur Lehrperson ist auch von enormer Bedeutung in dieser Situation. Auf die Frage, ob die zugesagte Förderung erfolgt ist, antwortet der Schüler wie folgt:

«K: Ähm / Ja. Aber eigentlich mache ich immer das, was die Klasse macht.» (Interview 4, Pos. 25)

Es heisst schliesslich, dass das Kind immer nur die allgemeingültigen Arbeitsaufträge erhält und die zugesagte Förderung nicht stattfindet.

Förderung wird von manchen Lehrpersonen als Zusatz- oder Freiarbeit verstanden, welche erst dann ermöglicht wird, wenn das für die gesamte Klassengemeinschaft vorgesehene Pflichtmaterial erfolgreich erledigt wurde, so wie beispielsweise an anderer Stelle bereits vorgestellten Abschnitt:

«K: Manchmal gibt es da auch 20 Blätter. 21 Blätter war das meiste.» (Interview 13, Pos. 49)

Es handelt sich hierbei um gedruckte Arbeitsblätter, die zum Zwecke der Übung und Wiederholung bearbeitet werden. Wenn das Pflichtmaterial erfolgreich erledigt wurde, werden teilweise auch weitere Optionen als Beschäftigung während des Unterrichts angeboten:

«K: Also, wenn man schnell ist und wenn man fertig ist, darf man, wenn Frau (Name der Lehrerin) fragt: Möchtest du am Laptop oder möchtest du ein Zusatzblatt haben?» (Interview 13, Pos. 87)

Diese Option erweist sich jedoch nicht für alle hochbegabten Schüler:innen als realisierbar, da die Bearbeitungszeiten – zum Beispiel aufgrund unterschiedlicher Schreibgeschwindigkeit – individuell stark variieren können. Insbesondere wenn eine oder mehrere Klassen übersprungen werden, können die betreffenden Kinder zwar höhere kognitive Leistungen erbringen, sind jedoch im Hinblick auf ihre motorischen Fähigkeiten möglicherweise benachteiligt. Ausserdem können hochbegabte Schüler:innen es vorziehen – selbst, wenn die Arbeitsblätter als unattraktiv empfunden werden – präzise zu arbeiten, und dadurch langsamer sein. Ebenfalls kann die dauerhafte Wiederholung des Lernmaterials zu Lustlosigkeit, aber auch zu einer fehlerhaften Bearbeitung der jeweiligen Aufgaben führen, sodass die Voraussetzungen für optionale Arbeiten nicht gegeben sind. Als Folge werden diese Schüler:innen aufgefordert, wiederholt das Pflichtmaterial zu bearbeiten, anstatt neue Lerninhalte kennenlernen zu dürfen. Schüler:innen, bei denen aufgrund ihrer motorischen Fähigkeiten eine zeitgerechte Bearbeitung des Pflichtmaterials erfolgt, erhalten dann die Möglichkeit, beispielsweise am Computer spielen zu dürfen. Hochbegabte Kinder merken jedoch auf Dauer, dass die allgemeinen Anforderungen aus unterschiedlichen Gründen nicht erreicht werden können. Sie akzeptieren folglich diesen Sachverhalt, ohne sich um die Wahrnehmung optionaler Angebote zu bemühen. Darüber hinaus berichten Eltern über von der Lehrperson nicht gerechtfertigte Erwartungen an die Hochbegabten:

«M: Für sie also / Ein hochbegabtes Kind muss überall die 100 % haben. Und wenn die beim Rechnen Fehler macht, dann heisst es: Sie kann es doch noch nicht, sie muss noch üben.» (Interview 13, Pos. 130)

Die häufige Wiederholung kann zu Lustlosigkeit führen und damit zu einer reduzierten Aufmerksamkeit bei der Arbeit. Zudem können Mythen oder Fehlvorstellungen über hochbegabte Menschen zu hohen Erwartungen und Ansprüchen an die Kinder führen, die teilweise nicht zu erfüllen sind. Eine fehlende Sensibilisierung der Lehrperson für das Thema Hochbegabung kann in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle spielen.

Mögliche Bedingungen

Der Bedarf für eine Förderung bzw. eine entsprechende Notwendigkeit sind der Lehrperson in den meisten Fällen bekannt – entweder nach bereits erfolgten Gesprächen mit den Eltern oder aufgrund persönlicher Beobachtungen. Auf Basis der vorliegenden Informationen wurde jedoch ersichtlich, dass der Bedarf unterschiedlich bewertet und die jeweilige Förderung im Rahmen des Unterrichtes verschiedenartig umgesetzt wird. Während beispielsweise in manchen Fällen eine selbstständige Bearbeitung weiterführender Themen und frei gewählter Projekte ermöglicht wird, stehen in anderen Fällen erst nach Erledigung der Pflichtaufgaben andere

Beschäftigungen wie Ausmalbilder oder Spiele den Schüler:innen zur Verfügung, die zudem nicht immer den jeweiligen Interessen entsprechen. Erwartungen und Hoffnungen nach adäquater inhaltlicher und/oder medialer Ansprache bleiben somit un-erfüllt und ziehen mit der Zeit entsprechende Folgen nach sich.

Mögliche Strategien

Die betreffenden Schüler:innen erkennen die fehlende Möglichkeit, die Situation zu ändern und akzeptieren diese, indem sie entsprechende Strategien zu ihrer Bewältigung anwenden.

Möglicherweise wird seitens der hochbegabten Schüler:innen zunächst das entsprechende Angebot abgewogen und danach eine Entscheidung getroffen, auf die zusätzliche Arbeit zu verzichten, beispielsweise wenn die offerierten Bücher bereits bekannt sind und als uninteressant empfunden werden oder weil «... nicht jeder mag malen und nicht jeder mag ausmalen...» (Interview 6, Pos. 58). Die Situation wird akzeptiert und nur noch auf das Unterrichtsende gewartet:

«K: Ja / Also ich / Meistens liege [ich] rum oder räume auf, wenn ich mich beschäftigen muss.» (Interview 6, Pos. 60)

Aus Sicht des betreffenden Schülers bleibt unverständlich, weshalb er keine anderen adäquaten Beschäftigungen wählen darf. Arbeitsaufträge und Aufgaben werden daher teilweise nur widerwillig erledigt. Fragen hinsichtlich der getroffenen Entscheidungen der Lehrpersonen können – aufgrund der Auslassung ihrer subjektiven Sicht – im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht beantwortet werden. Grosse Klassen, heterogene Gruppen oder fehlende Curricula für individuelle Förderung können die Erklärung dafür sein.

Mögliche Konsequenzen

Da es sich bei qualitativen Untersuchungen um die Aufnahme eines momentanen Zustands der befragten Person handelt, kann an dieser Stelle nicht berichtet werden, welche Folgen die resignierende Haltung auf die Entwicklung der befragten Schüler:innen haben kann. Während eine unauffällige Haltung teilweise als eine individuelle Entscheidung der Schüler:innen betrachtet werden kann, wurden bei diesen Kindern sowohl der Bedarf an Förderung als auch die entsprechende Motivation geäußert. Neben der Tatsache, dass eine Entwicklung der Begabungen auf diese Weise nicht stattfinden kann, ist mit Blick auf die zu erledigenden Aufgaben mit hoher Wahrscheinlichkeit mit einem gewissen Mass an Enttäuschung und Demotivierung zu rechnen. Ein demotivierendes Umfeld kann auf Dauer Auswirkungen auf die schulische (Mit-)Arbeit und Leistung haben und zu Minderleistungen und anderen negativen Folgen führen.

Ein resignierendes Verhalten seitens der Schüler:innen kann zum Beispiel eingesetzt werden:

- als Warnung für mögliche weitere Handlungen;
- als Zeichen einer (noch angemessenen) Unzufriedenheit mit dem Unterrichtsthema oder mit den Arbeitsfragen;
- als Flucht vor der subjektiv erlebten Unterrichtssituation.

6.3.3 Der handelnde Typ

Im Gegensatz zu den bereits beschriebenen Typologien von Strategien hochbegabter Schüler:innen äussert der handelnde Typ seine Unzufriedenheit mit der Unterrichtssituation. Gründe für eine Rebellion können zwar auch ausserhalb des schulischen Geschehens liegen, jedoch werden im Rahmen der Analyse vorwiegend die mit dem Unterricht verbundenen Ursachen betrachtet.

Das Phänomen «handeln»

Mit dem handeln ist in der vorliegenden Untersuchung der von den betroffenen hochbegabten Schüler:innen in unterschiedlicher Art und Weise demonstrierte Protest gegen bestimmte Aspekte des schulischen Unterrichtes gemeint. Einige Beispiele hierfür sind offensichtlich gezeigte Langeweile, eine Verweigerungshaltung der gegenüber Schule, die Äusserung von Unlust etc.

Mögliche Bedingungen

Eine rebellierende Haltung kann sowohl vor der Feststellung einer Hochbegabung als auch im Anschluss daran auftreten. Gleichfalls kann der Zeitpunkt während der schulischen Laufbahn stark variieren – wahlweise abwechselnd oder parallel in Kombination mit anderen Phänomenen. Beispielsweise kann eine rebellierende Haltung im Vorschulalter eine unauffällige Haltung im Grundschulalter nicht ausschliessen und umgekehrt.

Das nachfolgend beispielhaft dargestellte Auftreten von Krisen wird in diesem Zusammenhang nicht aus psychologischer Sicht betrachtet, sondern als eine Bedingung, die bei den befragten Familien zu einer Entdeckung der Hochbegabung geführt hat.

- «M: Ähm (Name des Kindes) ist ein Kind, das sehr sehr früh sehr heftige Krisen hatte. Ähm / Krisen, die für uns aus dem Nichts kamen. Und dann konnte es sein, dass er anfängt zu brüllen und zu schreien, einfach nur, weil der Schuh am Fuss war. Also das war manchmal für uns so extrem. Kleinigkeiten und bei ihm (...), der brach dann völlig aus. Und / Ähm, dann wollten wir mit einem Psychologen einfach mal drüber sprechen, wie wir damit ein bisschen umgehen können, um ihn dann ein bisschen zu unterstützen und zu erleichtern.» (Interview 12, Pos. 117)

Das Auftreten dieser Krisen wurde zwar im ausserschulischen Kontext beobachtet, ist jedoch ein Hinweis für das Umfeld gewesen, sich mit der Situation näher zu befassen. Es ist zudem nicht verwunderlich, wenn die Krisen nicht im schulischen Kontext auftreten, da dort durch die Regelungen ein konformes Verhalten geboten wird. Zudem sind die Gründe für die Krisen für die Aussenstehenden nicht immer leicht in Zusammenhang mit dem schulischen Geschehen zu bringen. Fraglich ist es ebenfalls, ob die Kinder selber die Ursachen im schulischen Kontext verorten bzw. zu welchem Zeitpunkt sie diese Ursachen als solche wahrnehmen und definieren können.

Neben den beschriebenen Krisen berichten die Eltern von anderen Faktoren, die aufgefallen sind – wie etwa der im Vergleich zu Gleichaltrigen sowie Klassenkamerad:innen bereits im Kleinkindalter hohe Wissensvorsprung. Des Weiteren können spezifische Vorlieben für Struktur und Ordnung seitens der Hochbegabten vorliegen:

«Und war dann auch sehr streng auf so Ordnungen und so. Also so zum Beispiel hat ihn das unheimlich beruhigt, wenn man so gezählt hat zum Beispiel. Oder wenn man ihm die Strassenbahnhaltstellen von der Linie 5 aufgezählt hat oder so. So was konnte ihn dann immer beruhigen. Und durcheinander hat ihm nicht so gefallen.» (Interview 2, Pos. 98a)

Ob weitere, psychologische Hintergründe hinter einer grossen Ordnungsliebe stecken, wird in dieser Arbeit nicht verfolgt. Wichtig erscheint in diesem Fall ebenfalls, dass durch die häufigen Krisen der Bedarf an Handlung mitgeteilt worden ist. Des Weiteren sprach die Mutter in Vergangenheitsform: «...war dann sehr streng auf Ordnung und so» oder «So was konnte ihn dann immer beruhigen». In diesen Fällen treten Krisen – so die Interviewdaten – zwar weiterhin auf, jedoch aufgrund verbesserter Bedingungen seltener. Zudem sind mögliche Ursachen sowie der Umgang mit derartigen Situationen den Eltern vertrauter. In anderen Fällen tritt der Drang zum Handeln jedoch erst im Grundschulalter auf, indem die Kinder den Schulbesuch verweigern:

«Sie wollte nicht mehr zur Schule gehen. Es wurde echt ein Krampf morgens, wenn es dann hiess / Ab in die Schule. Sie biss sich so die ganzen Finger auf und so.» (Interview 13, Pos. 116)

Diese kurze Beschreibung der Situation enthält nicht die Begründung, warum das Kind nicht mehr zur Schule wollte. Jedoch ist deutlich, dass der weitere Schulbesuch eine extreme Überwindung bedeutet und die offenbar empfundene Ausweglosigkeit nicht nur geistig, sondern auch körperlich einschlägt: «Sie biss sich so die ganzen Finger auf.» Das Kind teilt auf eine kaum mehr zu steigernde Art und Weise die dringende Notwendigkeit für eine Intervention auf.

In manchen Fällen wird – selbst nach erfolgter Testung – empfohlen, zunächst abzuwarten, anstatt sofort mit einer entsprechenden Förderung zu beginnen. Bis zu dem Zeitpunkt, zu dem der Bedarf vonseiten des Kindes geäußert wird, ist womöglich für die Aussenwelt keine grossartige Belastung erkennbar und eine Fortführung der «normalen» Vorgehensweise erscheint als ausreichend:

«Und er hat aber irgendwann dann um die Weihnachtszeit und Januar / Ähm ist er zu Hause komplett ausgeflippt und hat gesagt, er würde viel lieber Fieber haben als zur Schule zu gehen. Das wäre nicht auszuhalten. Das wäre SO langweilig. Das wäre SO furchtbar. Aber das war wirklich so wie von null auf hundert.» (Interview 12, Pos. 121)

Die aufgeführten Beispiele deuten zunächst darauf hin, dass die schulische Normalität in mancher Hinsicht nicht mit den Bedürfnissen hochbegabter Kinder übereinstimmt. Eine zeitverzögerte oder auch plötzliche Äusserung von Unzufriedenheit bedeutet nicht, dass bislang keine Unterforderung wahrgenommen wurde; vielmehr könnten in diesem Zusammenhang andere Faktoren vorliegen – wie beispielsweise Leidensfähigkeit, Konformität oder vergebliche Hoffnung auf eine Veränderung. Vermutlich sind auch bereits vor dem grossen Schulversagen Anzeichen und Botschaften der Unzufriedenheit vorhanden, die jedoch aus verschiedenen Gründen nicht wahrgenommen oder nicht entsprechend zugeordnet werden können.

Mögliche Ursachen

Die in dieser Kategorie berücksichtigten Fälle unterscheiden sich zwar im Hinblick auf den Zeitpunkt des Auftretens des Phänomens *Handeln* sowie der Vorbedingungen; die kognitive Unterforderung wird jedoch deutlich hervorgehoben. Einige Faktoren, die dazu führen, können in Kap. 6.1.2 und bei der Beschreibung des unauffälligen Typs (s. Kap. 6.3.2) nachgelesen werden.

Im nachfolgenden Beispiel berichtet eine Schülerin wie folgt:

- «I: Ok aber wissen die denn, dass du dich langweilst?
K: Eine Lehrerin weiss es, aber die andere nicht.» (Interview 12, Pos. 25-26)

Im weiteren Verlauf des Gespräches stellte sich heraus, dass entgegen der Aussage der Schülerin bereits das gesamte Lehrkollegium von der Mutter über die vorliegende Hochbegabung informiert worden ist und der Bedarf an spezifischer Förderung bekannt ist. Es obliegt jedoch der jeweiligen Lehrperson, den individuellen Interventions- bzw. Förderbedarf zu erkennen und umzusetzen.

Mögliche Strategien

Um die subjektiv empfundene Unterrichtssituation bewältigen zu können, werden von den Schüler:innen verschiedene Wege gewählt. Neben der bereits erwähnten Schulverweigerung können auch andere Strategien angewendet werden, um die *leere Zeit* (s. Kap. 6.1.2) zu überbrücken. So werden durch die hochbegabten Kinder selbst – je nach Gegebenheit – anderweitige Tätigkeiten aufgegriffen, die von der Lehrperson nicht vorgesehen sind. Beispielsweise wird von einem der betroffenen Schüler:innen die entstehende *leere Zeit* im Unterricht zum Anlass genommen, die unautorisierte Kommunikation mit seinen Klassenkameraden aufzunehmen.

- «I: Alles klar. Und was machst du im Unterricht, wenn es dir langweilig ist?
K: Ähm / Dann nehme ich mir ein Blättchen und schreibe etwas da drauf und gebe es meinen Freunden.
I: Ah und wissen das die Lehrer, ich meine, ist das so in Ordnung?
K: Die merken es gar nicht.» (Interview 12, Pos. 21-24)

Ob die Lehrperson es tatsächlich nicht merkt, wird nicht klar. Was jedoch deutlich wird, ist die Risikobereitschaft des Schülers, etwas zu unternehmen, obwohl ihm bewusst ist, dass es untersagt ist und möglicherweise zu negativen Konsequenzen führt. Auch hier sind mehrere Möglichkeiten vorhanden: Entweder ist die empfundene Langeweile derart gross, dass die möglichen Konsequenzen in Kauf genommen werden, oder aber ein Auffallen ist eventuell gewünscht, um etwas zu verändern.

Störendes Verhalten und gedankliche Abwesenheit während des Unterrichtes können ebenfalls auftreten, wobei die Lehrperson rechtzeitig eine adäquate Ansprache als Strategie im Umgang mit dem Phänomen einsetzen kann, um dem jeweiligen Bedarf zu entsprechen:

- «Aber auch bei (Name des Sohnes) ist von Anfang an aufgefallen, wie schnell der abgeschaltet hat, wenn es zu einfach war. Für ihn nää. der wäre richtig schnell zum Störfaktor in der Klasse geworden, weil es ihm alles so krumpelig vorkam, wenn die Lehrerin nicht im Gespräch mit uns schon ab dem ersten Schuljahr sofort ihm Freiheiten gegeben hätte.» (Interview 15, Pos. 167)

Mögliche Konsequenzen

Neben den für die beiden anderen Typologien bereits geschilderten möglichen Folgen – wie etwa die fehlende Entwicklung von Begabungen oder weitere Beeinträchtigungen im sozialen, physischen und psychischen Entwicklungsbereich der Schüler:innen – kann hier ebenfalls mit Leistungsminderungen, Schulversagen und weiteren extremen Folgen gerechnet werden.

6.4 Ergebnisse Teil D – (Medialer) Habitus der Zielgruppe

Der Habitus (s. Kap. 3.4.3) – als System von Erfahrungen – basiert gemäss Bourdieu (2008) auf dem jeweils vorhandenen Kapital (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) und bildet daher eine Struktur des jeweiligen Lebensstils. Dieser dient als «eine vermittelnde Instanz zwischen subjektiven und objektiven Dimensionen sozialer Existenz» (Baumgart 2008, 202) und bestimmt die jeweiligen Handlungsoptionen. Entscheidungen und Vorlieben äussern sich demnach im individuellen Habitus, der mit dem vorhandenen Kapital einhergeht. Im Rahmen der vorliegenden Analyse wurden einige Beobachtungen gemacht, aufgrund derer der (mediale) Habitus der hochbegabten Schüler:innen als eine wesentliche Rahmenbedingung für das subjektive Erleben des Unterrichtes in den unterschiedlichen Phasen der Untersuchung angesehen werden kann. So konnten etwa Hinweise über offensichtlich überdurchschnittlich vorhandenes Kapital unterschiedlicher Art zusammengetragen werden. Dieser Abschnitt stellt somit keine Hauptkategorie dar, sondern ermöglicht den weiterführenden Einblick in die von den hochbegabten Schüler:innen mitgebrachten individuellen Gegebenheiten und Voraussetzungen. Der (mediale) Habitus der Zielgruppe wird als mögliche Bedingung beim Erleben des regulären Unterrichts in der Gesamtdiskussion der Ergebnisse aufgegriffen.

Die nachfolgend einzeln dargestellten Kapitalarten bildet jeweils eine Unterkategorie mit entsprechenden Konzepten. Zu deren näherer Erläuterung werden exemplarisch Auszüge aus den Interviews herangezogen.

6.4.1 «Ökonomisches Kapital»

Mit Blick auf die «Förderung» hochbegabter Schüler:innen – verstanden als das Streben nach Bildung im Sinne persönlicher Weiterentwicklung – werden die zur Verfügung gestellten Medien und Hilfsmittel, welche die allgemeinen Lern- und Erfahrungsprozesse anregen oder unterstützen können berücksichtigt. Dazu zählen beispielsweise Bücher, Lexika oder Musikinstrumente. Hierbei wurden die Konzepte «Medientechnik», «Freizeitbeschäftigungen» und «Spielsachen» als mögliche Hinweise im Zusammenhang mit dem ökonomischen Kapital der Familien analysiert.

Medientechnik

Sowohl die befragten Kinder als auch ihre Eltern berichten von unterschiedlichen Medien, die im Haushalt vorhanden sind. Teilweise sind es Geräte, die den Eltern gehören und die die Kinder unter bestimmten Voraussetzungen benutzen dürfen. In der Regel wurden «Computer», «Tablett» und «Laptop», aber auch «Spielkonsolen» genannt. «Videokameras» sind ebenfalls vorhanden und werden aktiv verwendet (z. B. «Go-Pro Kamera» (Interview 12, Pos. 46).

«K: Ja wir haben einen Computer, ein Tablett...» (Interview 4, Pos. 63)

Einige Kinder berichten zusätzlich von den eigenen Geräten:

«K: Meine Schwester hat eine digitale Kamera und so eine Smartwatch. Ich hab` auch eine Smartwatch. Ich habe Laptop und ein Handy. Also. Und natürlich meine Switch nicht zu vergessen, meine Konsole.» (Interview 10, Pos. 101)

Einige nannten Geräte aus dem oberen Preissegment mit Produktlabels (wie z. B. Apple-Produkte); in den meisten Fällen wurden jedoch Oberbegriffe wie Tablet, Smartphone oder Handy verwendet.

Die Geräte werden auch innerhalb der Familie weitergegeben, um das Spektrum der Möglichkeiten zu erweitern:

«K: Also wir haben das iPad noch nicht besonders lange. Das ist ein altes, was von meinen Eltern übernommen... » (Interview 15, Pos. 161)

Aufgrund der Schilderungen eines Elternteils kann zudem davon ausgegangen werden, dass nicht auf neueste oder modernste Geräte und Ausstattungen Wert gelegt wird, sondern eher auf die entsprechende Eigenschaften, Funktionalität, Qualität etc.

Hobbys

Diese Unterkategorie berücksichtigt Freizeitbeschäftigungen ausserhalb der von der Schule angebotenen Arbeitsgemeinschaften.

Die Freizeitbeschäftigungen der Schüler:innen ohne Bezug zu digitalen Medien wurden nicht explizit erfragt. Bei der Auswertung der Interviews wurden jedoch einige Hinweise auf kostenintensive Hobbys festgehalten, wie beispielsweise:

- das Erlernen von Musikinstrumenten (z. B.: «Klarinette» (Interview 13, Pos. 110), «Bass-Gitarre», «Klavier» (Interview 15, Pos. 144) etc.);
- Sportarten (z. B. «Judo» (Interview 2, Pos. 156), «Ballett» (Interview 11, Pos. 119) etc.);
- Fremdsprachen (z. B. Chinesisch (Interview 2, Pos. 148)).

Hinsichtlich des Erlernens von Fremdsprachen wird nachfolgend ein Beispiel aus dem Gespräch mit einer Mutter gegeben:

«M: ... Er macht Chinesisch auch noch.

I: Oh, er macht Chinesisch?

M: Ja, aber auch so mit einer Lehrerin per Skype irgendwie, die ihm das beibringt dann.

I: Spannend. Und seit wann?

M: Ah seit dem Lockdown. Ich muss sagen, im Lockdown, am Anfang war er so ein bisschen unterfordert intellektuell. Und da hat er gesagt, er würde gerne Chinesisch lernen, und dann habe ich eine Lehrerin ausgesucht, die das jetzt so online macht, und seitdem ging es ihm dann gut...» (Interview 2, Pos. 148-152)

Aus diesem Abschnitt wird deutlich, dass das Kind den Wunsch äussert, eine neue Sprache zu erlernen. Seitens der Eltern wird dieses Bedürfnis wahrgenommen und zeitnah der Einzelunterricht ermöglicht. Das notwendige «ökonomische Kapital» steht offenbar zur Verfügung. Für die Durchführung des Unterrichts wird moderne «Medientechnik» eingesetzt.

Spielsachen

Es wurden in den Erzählungen teilweise Spielsachen genannt, die in dieses Konzept eingruppiert werden können. Als Beispiel wird nachfolgend ein Lego-Roboter genannt:

«K: ... Und dann noch für Robo / Für mein Roboter habe ich eins, womit man steuern kann.
I: Ah was für ein Roboter?
K: Das ist beim Lego. Habe ich zu Weihnachten bekommen. Von meinem Opa. Das haben wir dann sofort zusammengebaut. Auf meinem Tablett da haben wir die App heruntergeladen. Damit man ihn steuern kann.» (Interview 13, Pos. 97-99)

Auch hier wird einerseits auf das «eigene Tablett» (o. g. Konzept «Medientechnik»), das ebenfalls zum Spielen verwendet wird, hingewiesen und andererseits auf die Bereitschaft und Kompetenzen des Grossvaters (kulturelles Kapital), sich mit dem Aufbau und der Einrichtung des Roboters zu befassen.

Weitere Nennungen sind «Modelleisenbahn» (Interview 2, Pos. 156) oder «Rezeptbuch» (Interview 15, Pos. 136). Dabei handelt es sich ebenfalls um Gegenstände, die den Bildungserwerb fördern:

«Die Venusfliegenfalle. Dafür ist es aber noch zu früh im Jahr. Die kriegt sie zum Geburtstag nachträglich, wenn es die gibt.» (Interview 15, Pos. 101b)

Hier werden persönliche Erfahrungen zum interessierenden Thema ermöglicht, indem die oben beschriebene Pflanze käuflich erworben wird.

Teilweise werden jedoch den Kindern neue Erlebnisse auch mit geringem (finanziellem) Aufwand ermöglicht:

«Ich hab` ein Mikroskop mal auf der Strasse gefunden. Sehr Gutes. Und das nutzen die Kinder dann halt manchmal.» (Interview 15, Pos. 140)

Das Ausschauhalten nach geeigneten Optionen, die das Erleben neuer Erfahrungen der Kinder fördern können, erscheint in diesem Kontext als ein natürlicher Prozess, der eine wesentliche Rolle bei der Gestaltung des Alltags spielt.

6.4.2 «Kulturelles Kapital»

Das kulturelle Kapital nach Bourdieu (2008, S. 218) hat drei mögliche Erscheinungsformen: den «verinnerlichten» (oder auch «inkorporierten»), den «objektivierten» und den «institutionalisierten» Zustand von kulturellem Kapital. Auch hier wurden die Konzepte in entsprechende Unterkategorien eingruppiert.

Verinnerlichtes kulturelles Kapital

Im Hinblick auf das «verinnerlichte» kulturelle Kapital haben sich während der Analyse auch Hinweise darauf ergeben, die auf die Akkumulation von Bildung (vgl. Bourdieu 2008, 219) deuten. Dazu wurden der Prozess des Bildungserwerbs ausserhalb der Schule im Rahmen der Primärerziehung sowie die Deutungen, wie dieser stattfindet, in den Blick genommen. Das «verinnerlichte Kapital» greift in diesem Kontext folgende Bereiche auf: «Bildungserwerb», «Wissensvermögen» und «investierte Zeit».

«Bildungserwerb»

Unter dem Konzept «Bildungserwerb» wurden die Bildungsaktivitäten der Kinder, die nicht auf den Schulbesuch beschränkt sind, sondern ausserhalb von Bildungseinrichtungen fortgeführt werden, aufgegriffen.

«...Und das Lernen zu Hause geht ja weiter...» (Interview 15, Pos. 179)

Diese Vorgehensweise stellte in der Analyse eine Gemeinsamkeit der befragten Kinder dar. Zudem entsteht hier u. a. der Eindruck, dass es sich um eine reguläre Praxis handelt, die den Eltern bereits aus der eigenen Kindheit vertraut ist:

«Aber wir hatten halt Elternhäuser, die das total zu schätzen wussten, wenn ihre Kinder viel wollten und interessiert waren und haben das, wo sie konnten, ermöglicht. Und so machen wir das auch.» (Interview 15, Pos. 179a)

Die Akkumulation von Bildung ist demnach den hochbegabten Kindern nicht nur als Bestandteil des täglichen Lebens der Eltern vertraut, sondern sie vollziehen diese persönlich.

«Wissensvermögen»

Ein weiterer bedeutsamer Punkt beim Bildungserwerb der Kinder im familiären Umfeld erscheint der Zugriff auf das Wissen sowie auf die Erfahrungen der Eltern zu sein. Auf diese Weise wird (neben analogen oder digitalen Medien) eine weitere wichtige Bildungsquelle zur Verfügung gestellt, wie im nachfolgenden Beispiel aufgezeigt wird:

«V: Also fleischfressende Pflanzen waren dann auf einmal ein Thema. Haben sich beide Kinder für interessiert. Da habe ich erzählt, was ich wusste, und dann kam der Wunsch, dass du (zur Tochter) eine haben wolltest, nä.» (Interview 15, Pos. 101a)

Das akkumulierte Wissen der Eltern dient als Vermögen, auf das jederzeit zugegriffen werden kann. Dazu dienen ebenfalls die familiären Interaktionen. Zum Beispiel stellen die Eltern den Kindern Kopfrechnen-Aufgaben in Form eines Spiels.

«Es gab Jahre, in denen die Kinder abends Kopfrechnen-Aufgaben immer gestellt kriegen wollten...» (Interview 15, Pos. 179)

Gemeinsame Aktivitäten mit Bildungsinhalt finden auch mithilfe digitaler Medien statt, wie nachfolgend von der Schülerin berichtet wird:

«Also meistens höre ich da Hörspiele oder es gibt da auch diese E-Kahoots und da haben wir jetzt eine Liga erstellt. So eine Familien-Liga und da werden öfters Spiele reingestellt und die spiele ich dann immer.» (Interview 11, Pos. 49)

Hier wird das Wissen der Eltern in Form digitaler Quizze zur Verfügung gestellt. Die Kinder werden zudem ebenfalls dazu aufgefordert, sich bei der Erstellung von Spielen aktiv zu beteiligen und sich so gleichfalls mit dem Medium zu befassen. Des Weiteren wird ein beispielhafter Umgang mit der vorhandene «Medientechnik» als Instrument für das «Lernen mit Medien» zu Hause sichtbar.

«Investierte Zeit»

Das verinnerlichte kulturelle Kapital der Eltern wird von den Kindern wahrgenommen, als selbstverständlich eingeschätzt und spielt nicht nur eine Rolle bei der Formulierung eigener Interessen, sondern auch bei der frühzeitigen Akkumulation von Wissen:

«K: ... Ich kann Mathe einfach gut. Und / Ja. Meine Mutter hat ja auch Mathe studiert und ich konnte mit fünf oder mit sechs oder sieben schon 27 geteilt durch 3 rechnen. Und ich mag Mathe einfach.» (Interview 2, Pos. 22)

Der Schüler teilt mit, dass er im Fach Mathematik gut ist und er das als logisch ansieht, da seine Mutter ebenfalls Mathematik studiert hat. Für ihn sind deshalb frühzeitige und hohe Kompetenzen in diesem Fach selbstverständlich. Derartige Hinweise auf von den Kindern «gewonnene Zeit» (Bourdieu 2015, 56) stellen eine bildungsreiche Primärerziehung dar, die den Vorsprung ermöglicht.

Objektiviertes kulturelles Kapital

Als «objektiviertes» kulturelles Kapital der Familien wurden Nennungen, die kulturelle Güter (wie etwa Musikinstrumente oder Bücher) beinhalten, berücksichtigt.

Beispielsweise stehen im Elternhaus oder in der unmittelbaren Nähe den Kindern musikalische Instrumente zur Verfügung:

«Er spielt auf der Gitarre rum, auf der Ukulele. Er spielt / Also er sagt von sich, dass er Schlagzeug spielt, also.» (Interview 15, Pos. 144)

Gedruckte Bücher sind ebenfalls im Haushalt vorhanden:

«K: Ja ich lese aber gerne. Ich habe schon einen Stapel gelesen. Da waren 17 Bücher. ‚Die Schule der Magischen Tiere‘ habe ich ein Buch schon und jetzt starte ich das zweite. Dann habe ich noch ‚Kokosnuss‘ und ganz viel mehr.» (Interview 12, Pos. 74)

Ob die von den Kindern gelesenen Bücher immer alle im Besitz der Familie oder ausgeliehen sind, ist unklar. Es wird von einem Schüler von seinem Besuch in der Stadtbücherei berichtet:

«K: Habe ich jetzt vor ein paar Tagen oder paar Wochen neu entdeckt in der Stadtbücherei. Ähm, so ein Buch, da wird das erklärt, wie man damit, ähm, programmiert.» (Interview 8, Pos. 63)

Es ist zu vermuten, dass Bücher im Haus vorhanden sind und der Zugriff auf weitere interessierende Inhalte unterstützt und ermöglicht wird. Insgesamt kann auf Basis der Interviews von einem leseanregenden familiären Klima ausgegangen werden. Weitere Kulturgüter sind möglicherweise vorhanden, wurden jedoch nicht gezielt abgefragt.

Institutionalisiertes kulturelles Kapital

Beim «institutionalisierten» kulturellen Kapital wurde der Bildungsstand der Eltern analysiert. Viele der Eltern sind Akademiker, in einigen wenigen Fällen wurde auch von einer nicht universitären Ausbildung berichtet, die jedoch um zusätzliche Weiterbildungen ergänzt wurden, die zu Führungspositionen geführt haben. Derartige Hinweise konnten im Verlauf der Analyse unter dem Konzept «Bildungsherkunft» eingruppiert werden.

6.4.3 «Soziales Kapital»

Als mögliche Hinweise für soziales Kapital der Familien mit Bezug auf die Hochbegabung der Kinder wurde zunächst die Mitgliedschaft der Eltern in entsprechenden sozialen Netzwerken zum Thema «Hochbegabung» wahrgenommen. Die Partizipation in derartigen Gruppen ermöglicht den Familien den Austausch über Themen wie Spezifika der Hochbegabung, Möglichkeiten der Förderung, Umgang mit einer bestimmten Situation oder Gegebenheiten etc. Die hierbei entstehende Vernetzung der Eltern sorgt für die Erweiterung des Informationsflusses, aber auch für die Vernetzung der hochbegabten Kinder untereinander. Es werden Events und Spiel-Nachmittage organisiert und den Kindern wird ihre Gemeinsamkeit – nämlich die Hochintelligenz – nähergebracht:

«M: Ich fand das schon wichtig, dass man ihm das sagt, weil wir ja bei der (Name des Netzwerks) auch manchmal sind, so für Spiele-Nachmittage und sowas. Und da die meisten Kinder wissen das. Man merkt das irgendwie. Und er weiss es halt nicht und weiss manchmal nicht, warum wir dahin gehen, also was der gemeinsame Nenner ist.» (Interview 2, Pos. 102)

Als soziales Kapital gelten zudem die Netzwerke der Familie, die den Zugriff auf bestimmte weitere Inhalte oder Güter ermöglichen. Dieses Kapital steht den Kindern ebenfalls zur Verfügung, wie z.B. der informelle Besuch auf bestimmten Arbeitsstätten und die Möglichkeit, dort mit entsprechender Technik (in einem Fall «Roboter») zu interagieren. Das soziale Kapital der Familien dient dem leichteren Zugang zu Bereichen, Informationen, Tätigkeiten etc., von dem die Kinder bereits in frühen Jahren profitieren können. Auf diese Weise wird nicht nur Zeit eingespart, sondern es werden teilweise Erfahrungen überhaupt erst ermöglicht.

6.4.4 Die Praxisformen

Der Habitus wurde bereits in Kap. 3.4.3 als «Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifikationssystem dieser Formen» (Bourdieu 1990, 277) beschrieben. Zu diesem Zweck wurden die Praxisformen, bezogen auf die Bildung der Zielgruppe hochbegabter Schüler:innen, in ihrer Gesamtheit analytisch betrachtet.

Hinweise im Interviewmaterial, die sich auf die spezifische Einstellung der Familien zu Bildung, Lernen und medialer Nutzung beziehen, ermöglichten eine Abbildung des jeweiligen (medialen) Habitus. Es konnten Gemeinsamkeiten in den Interviews festgestellt werden, die eine offene Positionierung der Eltern gegenüber der freien Entdeckung und Entfaltung der Interessen der betreffenden Kinder verdeutlichen. Die existierenden Pfade, sich ausserhalb der Schule zu entwickeln, werden als selbstverständlicher Bestandteil des Alltags dargestellt, sodass sie nicht als

explizite Förderung definiert oder empfunden werden. So werden z. B. interessierende Themen aufgegriffen, Musikinstrumente ausprobiert und Fremdsprachen gelernt. Dieser Prozess scheint in der untersuchten Zielgruppe bereits mit der Geburt der Kinder zu beginnen. Insbesondere fällt auf, dass Bildungserwerb nicht auf den Besuch der Schule als Bildungsort beschränkt wird, sondern einen fortlaufenden Ist-Stand abbildet.

Zeitgemässe, vielfältige, fördernde und fordernde Beschäftigungsarten füllen die unterrichtsfreie Zeit der Kinder aus. Auch wenn vielfach kreative Unternehmungen auf analoger Basis stattfinden, fällt die überwiegende Anzahl der Tätigkeiten und Erfahrungen mit digitalen Medien auf. Neben der vorhandenen «Medientechnik» ist die allgemeine Einstellung der Eltern gegenüber Bildungsaktivitäten der Kinder mit digitalen Medien offen:

«V: Und deswegen sagt bei uns keiner: ‚Ne! Du bist noch zu klein für den Computer.‘ Wenn das Kind sagt, das interessiert sich für Computer, dann unterstützen wir das, nä ...» (Interview 15, Pos. 179b)

Der gewohnte – und als natürlicher Bestandteil des Lebens wahrgenommene – Umgang mit Medien wird seitens der hochbegabten Schüler:innen möglicherweise auch in der Grundschule in vergleichbarer Intensität erwartet. Daher werden kontrastierende Realitäten wahrgenommen:

- zum einen die in der ausserschulischen Zeit gebotenen und an ihre persönlichen Bedürfnisse angepassten Erfahrungen;
- zum anderen die in der Schule deutlich unflexiblere und geregeltere Kultur der Wissensvermittlung.

Somit kann der individuelle (mediale) Habitus als eine zusätzliche Randbedingung neben der Hochbegabung betrachtet werden, die zu einer subjektiven Bewertung der unterrichtlichen Situation als unterfordernd führen kann.

7. Ergebnisdiskussion

Die Erhebung und Analyse des Interviewmaterials wurden im Rahmen eines iterativen, nicht linearen Prozesses vorgenommen. Das Kodierverfahren von der Konzeptvergabe bis hin zur Formulierung von Kategorien ermöglichte die Aufarbeitung sowie die tiefer gehende Betrachtung der zu beantwortenden Forschungsfrage:

Wie konstituiert sich zeitgemäße Förderung hochbegabter Schüler:innen der Primarstufe im Rahmen des regulären Unterrichtes und welche Rolle spielen dabei digitale Medien?

Die erste Phase des Analyseprozesses in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) dauerte ca. 1,5 Jahre. Das Verfahren des ständigen Vergleichens bildete dabei die Grundlage für die Eingrenzung des Phänomens sowie die Identifikation von massgeblichen Faktoren. Die im Rahmen des offenen Kodierens entstandenen Ergebnisse mündeten in drei zentralen Kategorien (s. Kap. 6.1): «Digital wäre besser» mit dem zentralen Phänomen «Lernen mit Medien», «Die normalen Aufgaben» mit dem zentralen Phänomen «Intellektuelle Anregung» und «Die Anderen» mit dem zentralen Phänomen «Differenzen erleben». Diese Kategorien zeigten jeweils unterschiedliche Aspekte des Förderns im Klassenverbund auf, die aus der Perspektive der hochbegabten Schüler:innen eine relevante Rolle spielen können. Dabei wurde ein zentrales Phänomen identifiziert, dass das Gleichgewicht zwischen den individuellen Voraussetzungen der Zielgruppe und dem Unterrichtsgeschehen umfasste. In der zweiten Phase der Analyse wurde dieses Phänomen im Rahmen des axialen Kodierens herausgearbeitet und als «Nivellierung von Gegebenheiten» bezeichnet (s. Kap. 6.2).

Zusätzlich konnten auf Basis der vorhandenen Interviewdaten drei Typologien der hochbegabten Schüler:innen entwickelt werden: der unauffällige Typ, der resignierende Typ und der handelnde Typ (s. Kap. 6.3). Diese Strukturierung ermöglichte es, einen Überblick über die Handlungsstrategien der Zielgruppe zu gewinnen, die während der andauernden Unterforderung im Unterricht angewendet wurden, sowie deren mögliche Konsequenzen. Die Darstellung der Typologien erschien von wesentlicher Bedeutung, um den aktiven und individuellen Förderbedarf zu identifizieren.

Im Verlauf der Untersuchung trat zudem die Kategorie des (medialen) Habitus hochbegabter Schüler:innen hinzu, die ebenfalls eine weitere Perspektive bei der Frage nach der Konstituierung adäquater Förderung im Rahmen des Unterrichtes eröffnete (s. Kap. 6.4). Diese Kategorie floss zwar im Rahmen des axialen Kodierens als Teil der möglichen intervenierenden und kontextuellen Bedingungen in die Analyse ein, bedurfte jedoch nach Ansicht der Autorin einer gesonderten Darstellung, da sie zusätzliche Erklärungen für die Beantwortung der Forschungsfrage lieferte.

Nachfolgend werden die einzelnen Stränge der Ergebnisse zunächst in ihren wesentlichen Punkten zusammengefasst und anschliessend mit Fokus auf die Beantwortung der Frage nach dem Inhalt von adäquater Förderung der Zielgruppe diskutiert.

7.1 Förderung im Rahmen des Unterrichts

Die Analyse des Interviewmaterials zeigte zunächst, dass hochbegabte Schüler:innen teilweise gefördert werden, und zwar auf folgende Weise:

Hochbegabte Kinder werden

1. in parallel stattfindenden Arbeitsgemeinschaften homogenisiert;
2. teilweise in einer höheren Klasse unterrichtet;
3. in homogenen Gruppen innerhalb der Klasse zusammengefasst;
4. einzeln gefördert, während die Klassengemeinschaft sich dem Pflichtmaterial widmet.

Diese möglichen Formen der Differenzierung wurden bereits in Kap. 2.1.4 beschrieben. Die Zusammensetzung von Schüler:innen nach bestimmten Kriterien kann als eine Form des Enrichments verstanden werden. Im konkreten Fall entspricht die Aufteilung nach Arbeitsleistung sowohl innerhalb als auch ausserhalb des Klassenverbunds dem Konzept der äusseren Differenzierung. Ebenfalls in diese Gruppe fällt der teilweise Besuch der höheren Klasse. Die Fälle, wo ein Schulkind mit seinen spezifischen Bedürfnissen anerkannt wird und individuelle Aufträge im Rahmen des regulären Unterrichtes bearbeiten darf, deutet zunächst nicht nur auf die Wahrnehmung bestehender Differenzen, sondern auch auf intervenierende Handlungen seitens der Lehrperson hin. Der Analyse entsprechend erfolgt die Förderung nach den Punkten 3) *in homogenen Gruppen innerhalb der Klasse zusammengefasst*; und 4) *einzeln gefördert, während die Klassengemeinschaft sich dem Pflichtmaterial widmet*, jedoch ohne ein gesondertes didaktisches Konzept im Hintergrund, sondern vielmehr kurzfristig, spontan und offen. In der Regel wird zudem von diesen Schüler:innen vielfach dennoch erwartet, sich aktiv am üblichen, für die Klasse verpflichtenden Frontalunterricht zu beteiligen. Deshalb erfolgt die Förderung teilweise in bestimmten Unterrichtsphasen, indem

- lediglich die Arbeitsblätter (z. B. Schwierigkeitsgrad) angepasst werden;
- Spiele oder Freizeitbeschäftigungen ermöglicht werden;
- Themen oder Projekte selbstständig bearbeitet werden.

Entsprechend fallen zum einen die Bereitschaft der zuständigen Lehrperson, auf individuelle Bedürfnisse einzugehen, und zum anderen das mögliche Fehlen geeigneter Konzepte oder Materialien für eine systematische individuelle Förderung auf.

Folgende Aspekte der stattgefundenen individuellen Förderung wurden identifiziert:

Separierung

Aus den Interviews wird deutlich, dass die individuelle Förderung i. d. R. nicht für die ganze Klasse vorgesehen ist. Die anderen Schüler:innen werden in dieser Zeit entweder parallel gemeinsam unterrichtet oder bearbeiten alle das gleiche Material. Ob die hochbegabten Schüler:innen den Unterricht verlassen, um an einer Arbeitsgemeinschaft oder dem Unterricht in der höheren Klasse teilzunehmen, ob sie in Zweiergruppen innerhalb der Klasse separat sitzen, ob ein einzelnes Kind alleine am Computer ein individuelles Projekt bearbeiten darf – alles führt zum Erhalt einer Sonderstellung innerhalb der Gemeinschaft. Im Sinne von Goffman (2020, 9f) kann das gemeinsame Programm, das die Mehrheit der Klasse durchläuft, den Eindruck für «Normalität» vermitteln. Seitens der Schule als Institution und der Lehrpersonen wird von allen Schüler:innen erwartet, dass sie diese «Normalität» respektieren und täglich erleben. Einzelne Schüler:innen, die explizit anders unterrichtet werden, weichen von diesem Standardprogramm ab. Sie erhalten eine Sonderstellung und gelangen mit ihren Spezifika oder Merkmalen in das Zentrum der Aufmerksamkeit der anderen Kinder. Eine «Abgrenzung» von der Allgemeinheit (vgl. Link und Pehlan 2001, 370) geht demnach mit pädagogischen Massnahmen einher, die eine individuelle Unterrichtung eines oder zweier Kinder im Rahmen des regulären Unterrichts (oder parallel dazu ausserhalb) vorsehen, wodurch diese anders kategorisiert werden. Auch die Interaktion mit den anderen Kindern innerhalb des Unterrichts wird auf diese Weise eingeschränkt und die Möglichkeit, das hochbegabte Kind als ähnlich wahrzunehmen, reduziert. Die so geregelte Interaktion mit den Mitschüler:innen wird in der unterrichtsfreien Zeit fortgesetzt. «Stigmatisierung» (s. Kap. 3.1) ist lediglich eine der möglichen Folgen, die die befragten Kinder wahrgenommen und erlebt haben. Weiterhin sind Fehlentwicklungen in diversen Bereichen (z. B. Leistung, Motivation, Selbstwertgefühl etc.) möglich.

Inhalte

Für die «intellektuelle Anregung» der hochbegabten Schüler:innen innerhalb des Unterrichtes wird oft auf bereits vorhandene Standardmaterialien zugegriffen. Aufgaben mit einem höheren Schwierigkeitsgrad – oft in Form von «Arbeitsblättern» oder «Arbeitsheften» – oder «Bücher» (mit entsprechendem Leseniveau und Inhalt) werden im Rahmen der Untersuchung als Mittel betrachtet, die die Erweiterung der vorhandenen Kompetenzen ermöglichen und entsprechend fördernd wirken können. Die eigenständige «Recherche am Computer» nach passenden Mathematikaufgaben während des Unterrichts gehört ebenfalls dazu. Es wird hier zwischen «mehr an Aufgaben» (vgl. Kempter 2022, 149) und «Zusatzaufgaben» zu einem Thema

unterschieden, da der erste Aspekt einen Wiederholungscharakter besitzt und der zweite die Gelegenheit zur Vertiefung des Wissens ermöglicht. Das «mehr an Aufgaben» kann dabei demotivierend wirken und die Dimensionen der gezeigten Leistung der Schüler:innen regulieren. «Spiele», (ob analog oder digital), «Malen» und «Zeichnen» hingegen werden als «Beschäftigung» aufgefasst, die der Zeitüberbrückung dienen sollen und den Hochbegabten womöglich nicht die benötigte «intellektuelle Anregung» (Kap. 6.1.2) anbieten. Zudem können sowohl interessenbezogene Beschäftigungen als auch aktuelle und dem Niveau angemessene Literatur für die zur Verfügung stehende «freie Zeit» motivierend wirken. Ob weitere Optionen, Materialien und didaktische Methoden der Förderung hochbegabter Kinder den Lehrpersonen existieren, bleibt an dieser Stelle offen.

Digitale Medien

Digitale Medien und ihre Unabdingbarkeit im alltäglichen privaten, beruflichen und auch schulischen Leben wurden im Kap. 3.3 thematisiert. Dabei wurde insbesondere seit der Corona-Pandemie eine erhöhte Digitalisierung der Schulen aus technischer Perspektive angestoßen und angestrebt. In der Digitalisierung der Lehr-/Lernprozesse werden seitdem viele Fortschritte vermutet. So werden u. a. Lehrpersonen weitergebildet (vgl. z. B. Lorenz et al. 2021, 41). Auch die Interviews in der vorliegenden Untersuchung können aus der subjektiven Sicht der hochbegabten Schüler:innen ebenfalls teilweise Hinweise für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht liefern. Dabei konnte insgesamt Folgendes festgestellt werden:

- digitale Medien sind in den meisten Schulen in einem geringen Umfang (und ggf. Qualität) vorhanden;
- insgesamt – auch da, wo ausreichend digitale Medien vorhanden sind, wie z. B. ein iPad für jedes Kind – werden diese zeitlich sehr beschränkt eingesetzt;
- in den meisten Fällen werden digitale Medien lediglich zur Reproduktion verwendet, z. B. von Filmen, Videos, Arbeitsblätter etc.;
- von einer interaktiven Nutzung digitaler Medien im Rahmen des regulären Unterrichts wurde selten berichtet (z. B. Verwendung einer LernApp etc.).

Aufgrund der Komplexität des Phänomens bestand die Notwendigkeit, die während des Schulunterrichtes verwendeten Medien aus folgenden zwei Perspektiven zu analysieren:

- Die mediendidaktische Perspektive ermöglicht es, die während des Lernprozesses eingesetzten Medien abzugrenzen. Das «Lernen mit Medien» übernimmt in diesem Kontext nicht nur die Funktion der Informationsvermittlung, sondern der Aktivierung und Motivation im Hinblick auf die zu erledigende Arbeit;

- Die medienpädagogische Perspektive betrifft die Verortung der Medien im schulischen Kontext jedoch betrachtet aus der subjektiven Sicht der Schüler:innen und umfasst die Verflechtung von persönlichen Interessen, Einstellungen und Hintergründen mit dem jeweiligen Herkunftsumfeld (s. Kap. 6.5.2).

Aus mediendidaktischer Perspektive (vgl. Tulodziecki 2011, 31) betrachtet, erfolgte der Einsatz der digitalen Medien im Unterricht in den häufigsten Fällen ohne in ein entsprechendes Lehr-/Lernszenario im Vorfeld eingebunden zu sein. Vielmehr passiert dies in den meisten Fällen nur sporadisch, unsystematisch und ohne einen aus den Hinweisen der Schüler:innen direkt erkennbaren didaktischen Hintergrund. Digitale Medien dienen meistens der Reproduktion («Übertragungsmedium») von Inhalten, jedoch ohne eine vorbereitende oder anschließende diesbezügliche Interaktion. Zudem wird die entsprechende Interaktion in Form von Spielen oder als «Belohnung» angeboten, wenn der Arbeitsauftrag frühzeitig erfüllt wird. Diese Option steht somit nur einer geringen Anzahl von Schüler:innen zur Verfügung. Dadurch können weniger Motivation und zusätzlich Frust bei den Kindern, die beispielsweise gründlicher und/oder langsamer arbeiten, ausgelöst werden. Dies kann zugleich dazu führen, dass im schulischen Kontext immer wieder die gleichen Kinder ihre Erfahrungen mit den Medien erweitern dürfen. Andere Schüler:innen sind entsprechend auf explizite medienbildende Unterrichtseinheiten oder auf die medialen Erfahrungen ausserhalb des schulischen Kontexts angewiesen. Dabei wird die unterschiedliche Art und Weise, wie digitale Medien durch die Schüler:innen persönlich genutzt werden (s. Kap. 3.3.3), häufig mit Faktoren der Bildungs-, Sozial- oder Miliueherkunft in Zusammenhang gebracht.

In manchen Unterrichtseinheiten werden als ergänzende Übungsmöglichkeit mobile Applikationen vorgeschlagen, deren Qualität jedoch seitens der Kinder infrage gestellt wurde. Hier bieten die persönlichen Erfahrungen der Schüler:innen mit derartigen mobilen Anwendungen die Möglichkeit zum Vergleichen und zu Bewerten.

In den zwei der analysierten Fällen, wo digitale Medien explizit zur Förderung der hochbegabten Kinder eingesetzt wurden, erfolgte freie Arbeit, die lose von einem didaktischen Plan geleitet erschien. Stattdessen dienten den beiden befragten Kindern die digitalen Medien als Beschäftigung, während die gesamte Klasse das Pflichtmaterial bearbeitete.

Zusammengefasst kommen digitale Medien auf Basis der angewendeten Szenarien mit folgenden Funktionen im Unterricht zum Einsatz:

- Übertragungsmedium;
- Beschäftigung;
- Notlösung;
- Belohnung.

Sollte hier explizit die Förderung mit digitalen Medien im Auge gefasst werden, so bleibt der Punkt «Beschäftigung» übrig. Diese Vorgänge erfolgen nicht kontrolliert, sondern frei in der Ausführung. Ob eine Wissensvertiefung im Rahmen dieser selbständigen Interaktion mit den digitalen Medien stattfindet, bleibt an dieser Stelle offen.

Anzumerken ist, dass die Förderung nicht bei allen Kindern im gleichen Fach stattgefunden hat, sodass zur fächerspezifischen Ausrichtung keine Aussagen getroffen werden können.

7.2 Der (mediale) Habitus hochbegabter Schüler:innen

Im Verlauf der Analyse tauchten immer wieder Details aus der familiären Umwelt der Kinder im Zusammenhang mit Bildung, Lernen und medialer Nutzung auf. Sie bildeten einen Kontrast zur schulischen Umwelt und wurden als regulierende Bedingungen in den zentralen Kategorien aufgegriffen, da sie jeweils beim Auftreten des Phänomens («Lernen mit Medien», «intellektuelle Anregung» oder «Hervorhebung von Differenzen») eine verstärkende oder eine mindernde Rolle spielen können. Es stellte sich weiterhin heraus, dass es sich hierbei nicht um sporadisch auftretende Chancen und Möglichkeiten handelte, die den Kindern ausserhalb der Schüler angeboten wurden. Vielmehr sind hier Hinweise auf eine gewohnte, bereits den Eltern vertraute Art und Weise, mit Bildung und Medien umzugehen, erkennbar. Im Sinne von Bourdieu (z. B. 2015) wurden diese als Anzeichen des Lebensstils und der gelebten Praktiken der Familien als möglicher, jeweils spezifischer Habitus aufgegriffen. Eine zusammengefasste Abbildung ihrer allgemeinen Haltung und Disposition den Themen Bildung und Medien gegenüber erfolgte in Kap. 6.4. Dort wurde deutlich, dass den Familien viel akkumuliertes Kapital unterschiedlicher Art zur Verfügung steht. Damit einhergehend gestalten sich – gemäss Bourdieu (2015, 31) – die Praktiken und Vorlieben, die den jeweiligen Habitus konstituieren. Beispielsweise haben Bildungsprozesse in diesen Familien nicht nur eine hohe Wertstellung, sondern werden auch bereits in der sehr frühen Kindheit auf unterschiedlichen Wegen angeregt und gefördert. Einerseits spielt hierbei das Bewusstsein der Eltern für die Bedeutsamkeit von Bildung eine Rolle, andererseits aber auch der leichte Zugriff darauf für die Kinder aufgrund bereits bestehender oder bei Bedarf zur Verfügung gestellter Güter. Nach Bourdieu (ebd., 49) ist es möglich, dass aufgrund des verfügbaren finanziellen Vermögens neben der Schule auch weitere Schritte zur Bildungsförderung unternommen werden, wie beispielsweise Nachhilfekurse, Sprachkurse, das Erlernen von Musikinstrumenten, Mitgliedschaft in Vereinen etc. Die Wege sind bei Schüler:innen, die nicht auf ein entsprechendes Vermögen zurückgreifen können, wegen der nicht vorhandenen Akkumulation ggf. länger und möglicherweise nicht konstant (ebd.). Für die in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigten

Fälle kann jedoch die Beobachtung gemacht werden, dass Lernprozesse und der Erwerb neuen Wissens hier zum Lebensstil gehören und ganz beiläufig sowie mit unterschiedlichsten Mitteln erfolgen. Umfang, Niveau oder Schwierigkeitsgrad des Lernens werden nicht streng limitiert, sondern offengehalten. Zwei zentrale Beobachtungen ergeben sich aus der Analyse des Habitus hochbegabter Schüler:innen:

- den hochbegabten Schüler:innen stehen Möglichkeiten für den schnellen, frühzeitigen und parallelen Erwerb von vielseitigem Wissen zur Verfügung;
- beim Verständnis für Bildung entsteht ein hoher Kontrast zum Unterricht, wo Lernprozesse hinsichtlich Geschwindigkeit, Themen, Niveau etc. durch Vorgaben limitiert werden.

Bei der Betrachtung der familiären Umwelt hochbegabter Schüler:innen wurden ebenfalls die Hinweise zum Umgang mit (digitalen) Medien analysiert. Diese Vorgehensweise ermöglichte nicht nur die Abbildung von Aktivitäten, sondern auch die Entdeckung möglicher dauerhafter Dispositionen, die mit dem in Kap. 3.4.3 beschriebenen Konzept des «medialen Habitus» nach Kommer (2006) übereinstimmen. Zahlreiche Medien (sowohl analoge als auch digitale) und die damit einhergehenden Erfahrungen gehören hiernach zum festen Bestandteil des Alltags der hochbegabten Kinder (s. Kap. 6.4).

Ausgehend von dem Begriff «Medienkompetenz» nach Baacke (1996, 8f), kann der ausserschulische Umgang mit den vorhandenen digitalen Medien auf Basis der mitgeteilten subjektiven Erfahrungen der befragten Schüler:innen wie folgt beschrieben werden:

- medienkritisch: Recherche und kritische Auswahl der Medien und Medieninhalte je nach Vorhaben sowie Reflexion über die rezipierten Inhalte und ethischen Aspekte finden statt;
- informativ: Die hochbegabten Schüler:innen besitzen Wissen über die effizienten Anwendungsmöglichkeiten diverser digitaler Medien sowie Fähigkeiten, diese entsprechend zu bedienen;
- rezeptiv: Digitale Medien werden von den Kindern rezeptiv zwecks Informationsgewinn oder Wissenserwerb, aber auch aktiv angewendet (vgl. Kommer 2000, 35), indem Wissen in verschiedenen Formen und auf verschiedenen Wegen weitergegeben wird;
- gestalterisch: Es werden neue Inhalte (z. B. Präsentationen, Videos, Spiele etc.) produziert. Dabei werden kreative Gedanken in Gang gesetzt.

Aus diesem Blickpunkt betrachtet, wachsen die hochbegabten Schüler:innen in einem Umfeld auf, das die (Weiter-)Entwicklung von Medienkompetenzen unterstützt und fördert. Die Rolle der Medien für die Gestaltung von Bildungsprozessen erscheint bewusst und fest im ausserschulischen Leben integriert zu sein. Diese

Erfahrungen gehören zum Selbstverständlichen und werden von den Kindern mit in den Unterricht gebracht, wo sie auf eine stark kontrastierende mediale Realität treffen. Möglichkeiten diese Erfahrungen dort anzuwenden oder zu erweitern werden nur in einem sehr eingeschränkten Umfang geboten.

Die spezifische Grundhaltung dem Lernen sowie den digitalen Medien gegenüber, mit der die hochbegabten Kinder aufwachsen, dient möglicherweise als Perspektive, aus der heraus sie den schulischen Unterricht und die darin stattfindenden Bildungsprozesse betrachten. Sie reguliert somit die persönliche Erwartungshaltung sowohl in Bezug auf die Unterrichtsinhalte als auch hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien.

Insgesamt wurde auf Basis der Hinweise aus dem Interviewmaterial eine – im Sinne der moderierenden Faktoren für die Entwicklung von Hochbegabung (vgl. Heller 1990, 23) – häusliche Lernumwelt mit hohem Anregungsgehalt festgestellt. Verglichen mit der Unterrichtsqualität, einem weiteren moderierenden Umweltfaktor (ebd.) ergab sich aus der subjektiven Sicht der Zielgruppe eine hohe Diskrepanz. Die Wahrnehmung dieser Diskrepanzen wurde jeweils anders von den Kindern kenntlich gemacht und führte dementsprechend zu unterschiedlichen Konsequenzen. Dies wurde ebenfalls bei der Erarbeitung der in Kap. 6.3 beschriebenen drei Typologien untersucht: der unauffällige Typ, der resignierende Typ und der handelnde Typ. Aus diesem Grund wurden die während der Analyse erkannten Umweltmerkmale aus der schulischen und familiären Umgebung als wesentliche Bedingungsfaktoren berücksichtigt, da sie das Auftreten des zentralen Phänomens «Nivellierung von Gegebenheiten» auf verschiedenen Ebenen regulieren können.

7.3 *Synthese*

Die Konstituierung der Förderung hochbegabter Schüler:innen erweist sich als ein komplexer Prozess, bei dem viele unterschiedliche Aspekte einen Einfluss spielen können. Dabei ist der Blick auf den Einzelfall zu richten, wobei die spezifischen Gegebenheiten zu berücksichtigen sind. Dies bedeutet zugleich, dass keine optimale, breitflächig anwendbare Lösung für die Förderung hochbegabter Schüler:innen in der Primarstufe bereitgestellt werden kann.

Die explizite Anfertigung von weiterführenden Materialien zur Vertiefung von Themen oder zum Erlernen von etwas Neuem (vgl. Fischer et al. 2022, 135) kann beispielsweise im Hinblick auf die «intellektuelle Anregung» förderlich sein. Jedoch sollten die weiteren im Rahmen der Untersuchung genannten Aspekte nicht ausser Acht gelassen werden, um eine erfolgreiche Integration des hochbegabten Kindes in die Unterrichtssituation zu erreichen. Insbesondere ist auf die persönliche soziale Einbindung in die Gemeinschaft zu achten, die von wesentlicher Bedeutung erscheint und seitens der Kinder je nach Einschätzung der Situation (wie

beispielsweise in Kap. 6.3.1 beschrieben) einer intellektuellen Anregung vorgezogen werden kann. Förderung, die auf Methoden der Separierung basiert, erweist sich als nicht bzw. nicht immer zielführend. Die Förderung diagnostischer Kompetenzen sowie entsprechende Fortbildungen der Lehrpersonen hinsichtlich des Umgangs mit hochbegabten Kindern können insgesamt hilfreich sein.

Weiterhin ist auf eine zeitgemäße (medien-)didaktische Gestaltung der Förderung zu achten, die den Schüler:innen eine den persönlich mitgebrachten Kompetenzen und Fähigkeiten angemessene Lernumgebung bietet. Zu beachten ist zudem, dass sich die Bedürfnisse und Gegebenheiten mit der Zeit verändern können und deshalb eine kontinuierliche Analyse der Situation sowie eine Anpassung der Vorgehensweise notwendig sind.

In diesem Zusammenhang können die im Kap. 6.3 beschriebenen drei Typologien eine mögliche Basis für weitere Überlegungen hinsichtlich des Umgangs der hochbegabten Schüler:innen mit dem regulären Unterricht bieten. Eventuelle konkrete Ursachen für die jeweiligen Entscheidungen oder Verhaltensweisen können an dieser Stelle lediglich vermutet werden. Trotz der unterschiedlichen Art und Weise der Kinder, mit der jeweiligen Situation umzugehen, weisen diese dennoch Gemeinsamkeiten auf. So wird beispielsweise deutlich, dass der als «normal» bezeichnete Ablauf des Unterrichtes als ungeeignet empfunden wird. Erwartungsgemäss können derartige Reaktionen – insbesondere nach einer festgestellten Hochbegabung und den damit verbundenen Spezifika – in Abhängigkeit von der Form der Unterrichtsgestaltung auftreten. Die Frage nach den betreffenden Normen kann auch hier aufgeworfen werden – so beispielsweise, was das «Normale» beinhaltet und inwiefern von einem Kind mit spezifischen oder besonderen Bedürfnissen zu erwarten ist, dass es sich in einer auf die Allgemeinheit abgestimmten Situation zurechtfindet, entsprechend handelt und verhält. Bei der Erarbeitung der Typologien konnte ein jeweils unterschiedlicher Grad von gezeigter Leidenschaft der Kinder abgebildet werden. Dieser sollte jedoch nicht als Indikator für das Vorhandensein des Momentums dienen, entsprechende Massnahmen zu ergreifen. Stattdessen ist er vielmehr als ein Zeichen zu werten, dass das jeweilige persönliche Limit erreicht wurde. Eine adäquate Anerkennung sowie entsprechende Interventionen seitens der Lehrperson werden von den Kindern als Wertschätzung und Glück empfunden.

Weiterhin wurde festgestellt (z. B. in Kap. 6.1.1), dass die Beschäftigung mit digitalen Medien einen Grossteil der täglichen ausserschulischen Aktivitäten der Schüler:innen umfasst. Sie ermöglicht ihnen nicht nur neue Erfahrungen, sondern auch einen Vergleich mit anderen, weniger flexiblen Formen des Lernens. Dabei werden die inhaltlichen und technischen Aspekte nach eigenen Massstäben beurteilt.

Auf Basis der Hinweise sowie der während der Untersuchung erstellten Gedankenkarten und Memos (s. Kapitel 5.4.3) wurden einige Aspekte für eine mögliche integrative Förderung aus der subjektiven Sicht der Zielgruppe erarbeitet. Digitale Medien nehmen hierbei eine zentrale Rolle ein, da sie folgende Möglichkeiten für die individuelle, integrative Förderung bieten (s. Abbildung 7.1 dargestellt):

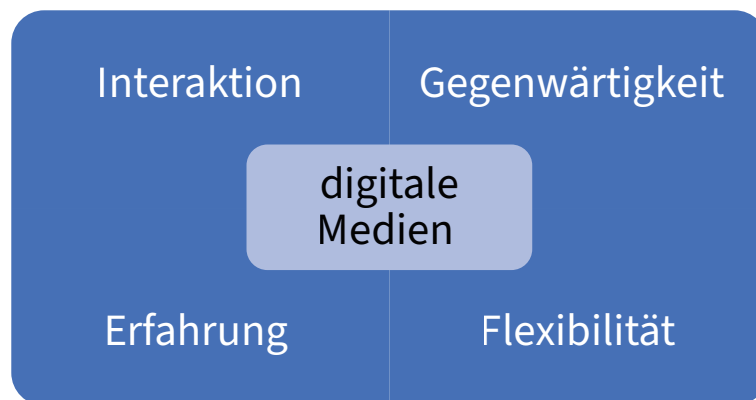


Abb. 7.1: Rolle der digitalen Medien in der Konstituierung zeitgemässer Förderung.

- Flexibilität: Durch den Einsatz geeigneter mediendidaktischer Konzepte können spezifische Bedürfnisse der Schüler:innen berücksichtigt werden. Beispielsweise kann im Hinblick auf die «intellektuelle Anregung» eine adäquate Zuordnung von Arbeitsaufträgen erfolgen. Zu bearbeitende Pflichtthemen können durch ergänzende Materialien derart ausgestaltet werden, dass auf spezifische Gegebenheiten, wie etwa Arbeitsgeschwindigkeit oder Interessen, Rücksicht genommen werden kann und sie zugleich nicht als persönliche Merkmale in den Vordergrund gestellt werden. Damit können nicht nur individuelle Lernziele erreicht werden, sondern es kann auch die Aufmerksamkeit derjenigen Schüler:innen beibehalten werden, die das allgemeine Lernniveau bereits erreicht haben. Wiederholungen setzen erst dann ein, wenn ein entsprechender Bedarf besteht und diese somit nicht für die gesamte Klassengemeinschaft verpflichtend sind. Die von den hochbegabten Kindern vielfach thematisierten Wartezeiten können so seltener auftreten bzw. mit persönlich relevanten Beschäftigungen ausgefüllt werden.
- Interaktion: Digitale Medien ermöglichen Interaktion nicht nur mit dem Medium, sondern auch mit anderen Kindern. Die Interaktion mit den anderen aus der Klasse kristallisierte sich im Datenmaterial als bedeutsamer Punkt für die hochbegabten Kinder heraus. Ob Online-Settings oder gemeinsame Projekte: Die Zusammenarbeit in heterogenen Kleingruppen kann die gegenseitige Akzeptanz fördern. Durch die seitens der Zielgruppe erstellten Quizze, Lernfilme

und Präsentationen oder durch die Programmierung von Spielen, die der ganzen Klasse zur Verfügung gestellt werden, kann ebenfalls die soziale Komponente aufgegriffen werden.

- **Gegenwärtigkeit:** Der adäquate Einsatz digitaler Medien im Unterricht wird auch seitens der befragten Schüler:innen als eine unabdingbare Komponente gegenwärtiger Bildung betrachtet. Während derzeit die Nutzung in der Schule hauptsächlich auf die gelegentliche Projektion von Arbeitsblättern oder Lehrfilmen beschränkt wird, werden viele weitere mediendidaktische Potenziale nicht ausgeschöpft. Funktionen wie «zusätzliche Recherchequellen», «Lernspiele» im Single- oder Mehrspielermodus, «Aufgaben» mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, Tools für «Wissensmanagement» etc. sind nur einige der Optionen in diesem Bereich. Die weitreichenden Möglichkeiten und Potenziale digitaler Medien sind den befragten Kindern bekannt und scheinen fest in den Alltag – unter Berücksichtigung der jeweils gelebten Wertvorstellungen – integriert zu sein.
- **Erfahrung:** Die angemessene Nutzung digitaler Medien ermöglicht die Berücksichtigung bereits bestehender Erfahrungen und deren entsprechende Erweiterung. Für die Zielgruppe der hochbegabten Schüler:innen können auf diese Weise ihre ausserhalb der Schule erworbenen Kompetenzen mit dem Unterricht verknüpft werden. So können die persönliche Relevanz des Unterrichtes gesteigert und gleichfalls die Förderung einer aktiven Mitarbeit unterstützt werden.

Entsprechende didaktische Szenarien können die hier vorgeschlagenen Komponenten berücksichtigen und in der Förderung hochbegabter Schüler:innen eingesetzt werden. Möglicherweise erlauben diese durch die gezielte Gestaltung die individuelle und parallele Arbeit unterschiedlicher Zielgruppen in der Klassengemeinschaft.

8. Fazit

In dieser Arbeit wurde folgende zentrale Forschungsfrage definiert:

Wie konstituiert sich zeitgemässe Förderung hochbegabter Schüler:innen der Primarstufe im Rahmen des regulären Unterrichts und welche Rolle spielen dabei digitale Medien?

Begründung für spezifische, jedoch sehr individuelle Bedarfe hinsichtlich der Lernprozesse ist die nachgewiesene Hochbegabung. Mittels offener Fragestellungen bei den mit der Zielgruppe durchgeführten elf Interviews wurde die Möglichkeit geschaffen, die subjektiven Erfahrungen der befragten Kinder mit der im Rahmen des regulären Unterrichts stattfindenden Förderung und somit die Ausdifferenzierung relevanter Komponenten hinsichtlich der Konstituierung einer zeitgemässen Förderung zu analysieren. Da bei der Grounded Theory nach Strauss und Corbin nicht auf eine Bestätigung oder Widerlegung bereits existierender Hypothesen, Modelle oder Theorien abgezielt wird, diente die theoretische Sensibilisierung (s. Kap. 3), die nicht zu Beginn der Arbeit, sondern fortlaufend im Zuge des Prozesses entwickelt wurde, der kritischen Betrachtung. Im Analyseverlauf entwickelten sich zahlreiche Konzepte und (Unter-)Kategorien, die eine Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichten. Die gewählte Methode erwies sich als geeignet für die tiefgründige und erkenntnisreiche Analyse des Interviewmaterials. Es sind jedoch einige Grenzen zu benennen, die eine Rolle im Forschungsprozess gespielt haben. Zunächst ist auf die Stichprobengrösse hinzuweisen, die zudem durch ihre lokale Positionierung auf das Land Nordrhein-Westfalen in Deutschland und der deutschsprachigen Gemeinschaft in Belgien beschränkt ist. Ein weiterer nennenswerter Faktor ist der Erhebungszeitraum mit den damals herrschenden pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen. Dies wirkte sich einerseits auf die Interviewsituation und andererseits auf die schulischen Erfahrungen der Kinder aus.

Die Konstituierung einer zeitgemässen Förderung hochbegabter Schüler:innen erwies sich als eine komplexe Angelegenheit, die vielseitig gestaltbar und nicht generalisierbar ist. Eine Annäherung bot die Untersuchung des zentralen Phänomens «Nivellierung von Gegebenheiten». Dabei wird die Notwendigkeit einer aktiven Berücksichtigung individueller Differenzen (sowohl interpersonelle als auch intrapersonelle) im regulären Unterricht ersichtlich. Deren Wahrnehmung und eine entsprechende Anpassung der didaktischen Handlungen auf die spezifischen Gegebenheiten sind erforderlich. Um jedoch die Bildung homogener Gruppen innerhalb der Klasse und die Hervorhebung individueller Differenzen zu vermeiden, ist der Einsatz von Konzepten der inneren Differenzierung notwendig, die eine Individualisierung des Unterrichtes vorsehen (vgl. Eberle et al. 2012, 5). Hierdurch wird die Heterogenität der Klassengemeinschaft in ihren Facetten, wie etwa den sozio-ökonomischen, sonderpädagogischen etc. Ausprägungen, genauer in den Blick

genommen. Ein ausgeprägtes «Erleben von Differenzen» hingegen kann das Auftreten des Phänomens «Nivellierung von Gegebenheiten» bewirken und schliesslich zum sozialen Ausschluss und Stigmatisierung (vgl. Kusow 2015, 4778) der hochbegabten Schüler:innen führen. Wird die Klassengemeinschaft aus einer Perspektive der Inklusionspädagogik heraus gesehen, so werden pädagogische und didaktische Handlungen als Ziel individueller Förderung verschiedener Begabungstypen begründet, die seitens der Institutionen klassifiziert und definiert werden (vgl. Seitz 2017, 70). Hochbegabte Kinder stellen dann keine gesonderte Minderheit dar, die einer exklusiven und separierten Betreuung bedarf, sondern werden ebenso wie jedes andere Kind individuell in ihrer (Weiter-)Entwicklung unterstützt. Zudem gilt auch hier (wie auch aus den Ergebnissen ersichtlich), dass selbst die Schüler:innen, bei denen ein IQ-Wert von über 130 festgestellt wurde, sehr unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen an die Förderung im Rahmen des Unterrichts aufweisen können.

Eine weitere wesentliche Bedingung bei der subjektiven Betrachtung der Unterrichtssituation und der in ihr stattfindenden Förderung ergab sich aufgrund einer weiteren Gemeinsamkeit der Zielgruppe, nämlich ihrer sozialen Herkunft. Es wurden unterschiedliche Ressourcen erkannt (s. Kap. 6.4) – im Sinne von Bourdieu (z. B. 2015) – welche die Basis für eine bildungsreiche und anregende Umwelt der Kinder darstellen. Der Habitus dieser Familien (s. Kap. 6.4) unterscheidet sich in den meisten Fällen im Hinblick auf die «intellektuellen Anregung» und das «Lernen mit Medien» stark vom Habitus der Bildungsinstitution Schule. Im Gegensatz zur ausser-schulischen Zeit erleben die hochbegabten Schüler:innen dort eine anregungsarme, vorstrukturierte und auf die Gesamtheit der Klasse ausgerichtete Lernumgebung. Der «mediale Habitus» der schulischen Institution weicht ebenfalls stark ab und führt durch eine überwiegend analoge, teilweise antiquierte und unflexible Lernkultur zur Unterforderung. Die coronabedingte verstärkte Digitalisierung in Schulen lässt sich aus den Hinweisen der Kinder nicht sichtbar erkennen. Der Einsatz digitaler Medien erfolgte vielmehr sporadisch und selbst im Rahmen der individuellen Förderung ohne in einem erkennbaren didaktischen Plan eingebunden zu sein. Die Potenziale digitaler Medien für den regulären Unterricht sowie die individuelle Förderung werden hiernach nicht ausgeschöpft. Es bleibt die Frage offen, aus welchen Gründen digitale Medien in den Grundschulen in einem derart reduzierten Umfang und hauptsächlich rezeptiv eingesetzt werden. Möglicherweise sind hier ebenfalls die persönlichen Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber der Mediennutzung sowie ihre Fähigkeiten, diese zu bedienen, ein bedeutsamer Faktor (vgl. Kommer 2010; Kommer 2018).

Der beobachtete Kontrast zwischen dem Habitus hochbegabter Kinder und dem Habitus der Institution Schule führt zu Diskrepanzen, die seitens der Kinder in unterschiedlicher Art und Weise wahrgenommen und bewältigt werden. Einige

dieser Möglichkeiten wurden in Kapitel 6.3 als Typologien beschrieben. Die Verfasserin schliesst die Möglichkeit der Existenz weiterer Variationen nicht aus. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung und aufgrund der quantitativ eingeschränkten Stichprobe konnten jedoch keine weiteren belastbaren Aussagen getroffen werden. Aus dem gleichen Grund wurden keine diesbezüglichen Spezifika z. B. hinsichtlich Geschlechterzugehörigkeit, regionaler Herkunft etc. herausgearbeitet.

Abschliessend wird darauf hingewiesen, dass in dieser oder anderen Studien ermittelte Gegebenheiten und Typologien möglicherweise nicht für jedes einzelne Individuum zutreffen. Persönliche Eigenschaften, Präferenzen und habituelle Dispositionen, die jedes einzelne Kind mitbringt, können stark variieren und in verschiedenen Konstellationen und Ausprägungen erscheinen. Eine sehr prägnante Rolle der familiären Umwelt bei der (Weiter-)Entwicklung von Hochbegabung wurde in der Untersuchung ersichtlich. Angesichts des insgesamt hohen Bildungshintergrunds der Familien und der zur Verfügung stehenden Ressourcen stellt sich die Frage nach deren möglicher Reproduzierbarkeit. Es muss daher offenbleiben, ob und wie Schüler:innen aus anderen sozialen Schichten eine ähnliche Chance auf die Entwicklung von Hochbegabung erfahren können. Dies ist vor allem angesichts des festgestellten (medialen) Habitus der Bildungseinrichtungen fraglich und sollte Inhalt zukünftiger Untersuchung sein.

Literatur

- Amthauer, Rudolf. 1955. *Intelligenz-Struktur-Test (IST). Handanweisung für die Durchführung und Auswertung*. Göttingen: Hogrefe.
- Amthauer, Rudolf, Burkhard Brocke, Dethlev Liepmann, und André Beauducel. 1999. *Intelligenz-Struktur-Test 2000 – Manual (Intelligence Structur Test – Manual)*.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz als Netzwerk». *Medien praktisch*, Medien praktisch, 2 (78): 4–10.
- Baacke, Dieter. 2007. *Medienpädagogik*. Grundlagen der Medienkommunikation 1. Tübingen: Niemeyer.
- Bandura, Albert. 1969. «Social-Learning Theory of identificatory Processes». In *Handbook of Socialisation Theory and Research*, herausgegeben von David Goslin. Rand McNally & Company.
- Baumgart, Franzjörg. 2008. *Theorien der Sozialisation: Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. 4., Durchges. Aufl. Studienbücher Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Behrensen, Birgit, und Claudia Solzbacher. 2016. *Grundwissen Hochbegabung in der Schule: Theorie und Praxis*. Reihe Hochbegabung und pädagogische Praxis. Weinheim Basel: Beltz.
- Bellebaum, Alfred. 1990. *Langeweile, Überdruß und Lebenssinn: eine geistesgeschichtliche und kultursoziologische Untersuchung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bennewitz, Hedda. 2013. «Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft». In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 43–60. Weinheim München Basel: Beltz Juventa.
- Biederbeck, Ina, und Martin Rothland. 2017. «Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität». In *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*, 223–36. Bad Heilbrunn: UTB Schulpädagogik.
- Biermann, Ralf. 2009. *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biermann, Ralf. 2013. «Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus: Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung». *Medienimpulse* 51 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-03>.
- Bilz, Rudolf. 1971. *Paläonthologie. Der neue mensch in der Sicht einer Verhaltensforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Blömeke, Sigrid, Bardo Herzig, und Gerhard Tulodziecki. 2007. *Gestaltung von Schule: eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, Andreas. 2019. «Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory». In *Qualitative Forschung*, 475–84. Hamburg: Rowolth Taschenbuch.

- Boldt, Helga. 2015. «Begabtenförderung in heterogenen Lerngruppen». In *Begabungsforschung*, herausgegeben von Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup, Friedhelm Käpnick, Franz J. Mönks, und Claudia Solzbacher, 139–149. LIT Verlag.
- Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander, und Heike Wendt. 2014. «ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich», 336 pages. <https://doi.org/10.25656/01:11459>.
- Bos, Wilfried, Manuela Endberg Lorenz, Birgit Eickelmann, Rudolf Kammerl, und Stefan Welling. 2016. *Schule digital. Der Länderindikator*. Herausgegeben von Deutsche Telekom Stiftung. Bonn.
- Bos, Wilfried, Manuela Endberg Lorenz, Birgit Eickelmann, Jan Vahrenhold, und Silke Grafe. 2017. *Schule digital. Der Länderindikator*. Herausgegeben von Deutsche Telekom Stiftung. Bonn.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Übersetzt von Günter Seib. Erste Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2008. «Pierre Bourdieu – Die verborgenen Mechanismen der Macht». In *Theorien der Sozialisation*, von Franzjörg Baumgart, 199–254. Heidelberg: Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre. 2015. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Durchges. Neuauflage der Erstauflage 1992. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA: Verlag.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit*. Texte u. Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Klett.
- Brügelmann, Hans. 2002. «Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven». In *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*, herausgegeben von Friederike Heinzl und Annedore Prengel, 31–43. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99542-1_3.
- Budde, Jürgen. 2017. «Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung». In *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, herausgegeben von Thorsten Bohl, Jürgen Budde, und Markus Rieger-Ladich, 7–12. Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Budde, Jürgen. 2018. «Heterogenität in Schule und Unterricht». *Bundeszentrale für politische Bildung* (blog). 2018. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266110/heterogenitaet-in-schule-und-unterricht/>.
- DigitalPakt. 2019. «DigitalPakt». 2019. https://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf.
- Döhlemann, Martin. 1991. *Langeweile? Deutung eines verbreiteten Phänomens*. 1. Aufl. Edition Suhrkamp, 1641 n.F., Bd. 641. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl. 2018. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

- Drewelow, Horst. 1992. «Begabungsförderung in der Schule». In *Begabung und Hochbegabung*, herausgegeben von Ernst A. Hany und Horst Nickel, 171–94. Göttingen: Huber.
- Drossel, Kerstin, Eickelmann, Birgit, Schaumburg, Heike, und Labusch, Amelie. 2019. «Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich». <https://doi.org/10.25656/01:18325>.
- Duden Online. 2024. «Förderung». Abgerufen (<https://www.duden.de/synonyme/Foerderung>).
- Duden Online. 2024. «Gegebenheit». Abgerufen (<https://www.duden.de/synonyme/Gegebenheit>).
- Duden Online. 2024. «Nivellierung». Abgerufen (<https://www.duden.de/synonyme/Nivellierung>).
- Duden Online. 2024. «resignieren». Abgerufen (<https://www.duden.de/rechtschreibung/resignieren#bedeutung>).
- Eberle, Thomas, Helge Kuch, und Sabine Track. 2012. «Differenzierung 2.0». In *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*, herausgegeben von Maria Eisenmann und Thomas Grimm, 2., 1–36. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold. 2018. *ICILS 2018 #Deutschland: computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster New York: Waxmann.
- Esser, Petra. 2012. «Begabungsprofile erkennen und fördern: begabungsgerechte Begleitung individueller Lernprozesse in einem individuellen Unterricht». In *Ressourcen stärken! individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*, herausgegeben von Claudia Solzbacher, Susanne Müller-Using, und Inga Doll, 179–93. Köln: Carl Link.
- Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, Hediye Kheredmand, und Stephan Glöckler. 2022. *JIM-Studie 2022. Jugend. Information. Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverein Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf.
- Fischer, Christian. 2008. «Strategien selbstregulierende Lernens in der individuellen Förderung besonders begabter Kinder». *news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* 19 (2): 31–34.
- Fischer, Christian, Jessica Gnas, und Franzis Preckel. 2022. «Erkennen und Fördern als pädagogisch-didaktisches Grundprinzip». In *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule*, herausgegeben von Gabriele Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock, und Heinz-Werner Wollersheim, 2:131–45. Bielefeld: wbv.
- Fischer, Christian, Esther Grindel, und Ursel Westphal. 2007. *Individuelle Förderung – Begabtenförderung. Beispiele aus der Praxis*. Münster: Internationales Centrum für Begabungsforschung Stiftung Bildung zur Förderung Hochbegabte.

- Fischer, Christian, und David Rott. 2015. *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. 3. Aufl. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung 31. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Fleiß, Jürgen. 2010. «Paul Lazarsfelds typologische Methode und die Grounded Theory. Generierung und Qualität von Typologien». *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 35 (3): 3–18. <https://doi.org/10.1007/s11614-010-0060-1>.
- Fleiß, Jürgen, und Mario Hiebler. 2007. «Musik. Erlebnis. Ritual.» In *Musikszenen und Lebenswelten*, herausgegeben von Dieter Reicher, Jürgen Fleiß, und Franz Höllinger. Wien: Universität für Musik und darstellende Kunst.
- Flick, Uwe, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke. 2019. «Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick». In *Qualitative Forschung*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 13–29. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fraillon, Julian, John Ainley, Wolfram Schulz, Tim Friedman, und Daniel Duckworth. 2020. *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>.
- Freundl, Vera, Clara Stiegler, und Larissa Zierow. 2021. «Europas Schulen in der Corona-Pandemie – ein Ländervergleich». *ifo Institut* 47 (12): 41–50.
- Glaser, Barney G., und Anselm L. Strauss. 2006. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. 5. paperback print. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Glaser, Barney G., und Anselm L. Strauss. 2010. *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. 3., Unveränderte Auflage. Gesundheitswissenschaften Methoden. Bern: Verlag Hans Huber.
- Goffman, Erving. 2020. *Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Übersetzt von Frigga Haug. 25. Auflage. suhrkamp taschenbuch wissenschaft 140. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Golle, Jessika, Evelin Herbein, Julia Schiefer, Franziska Rebholz, Korbinian Moeller, und Ulrich Trautwein. 2021. «Enrichment für leistungsstarke und potenziell besonders leistungsfähige Grundschulkinder inner- und außerhalb des Regelunterrichts». In *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*, herausgegeben von Gabriele Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock, und Heinz-Werner Wollersheim, 1. Auflage, 85–93. Leistung macht Schule (LemaS). Weinheim Basel: Beltz.
- Götz, Thomas, Anne Frenzel, und Ludwig Haag. 2006. «Ursachen von Langeweile im Unterricht». *Empirische Pädagogik* 20:113–34.
- Götz, Thomas, Maike Kranich, Anna-Lena Roos, und Katarzyna Gogol. 2018. «Langeweile». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40 (3). <https://doi.org/10.25656/01:18102>.
- Gruber, Hans. 2007. «Bedingungen von Expertise». In *Begabt sein in Deutschland*, herausgegeben von Kurt Heller und Albert Ziegler, 93–112. Berlin Münster: Lit.

- Guill, Karin, Oliver Lüdtke, und Olaf Köller. 2017. «Academic Tracking Is Related to Gains in Students' Intelligence over Four Years: Evidence from a Propensity Score Matching Study». *Learning and Instruction*, Learning and instruction, 14:43–52. <https://doi.org/10.25656/01:12679>.
- Hagmann von Arx, Priska, Christine Sandra Meyer, und Alexander Grob. 2008. «Intelligenz- und Entwicklungsdiagnostik im deutschen Sprachraum». *Kindheit und Entwicklung* 17 (4): 232–42. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.17.4.232>.
- Hardy, Ilonca, Susanne Mannel, und Nicola Meschede. 2021. «Adaptive Lernumgebungen». In *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität*, herausgegeben von Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke, 17–26. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hattie, John. 2009. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London ; New York: Routledge.
- Heinbokel, Annette. 2009. *Handbuch Akzeleration: was Hochbegabten nützt*. Hochbegabte 11. Münster Berlin: LIT-Verl.
- Heinbokel, Annette. 2011. *Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege*. 6. Aufl. Berlin Münster: Lit-Verl.
- Heinbokel, Annette. 2016. *Eine Klasse überspringen: sonst wäre ich fipsig geworden*. Hochbegabte. Individuum – Schule – Gesellschaft, Band 12. Münster Berlin: LIT.
- Heinzel, Friederike. 2013. «Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung». In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Friedrich-Ebert-Stiftung, Antje Langer, und Annedore Prengel. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Heinzel, Friederike, und Annedore Prengel. 2002. «Einleitung: Zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe». In *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*, herausgegeben von Friederike Heinzel und Annedore Prengel, 9–19. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99542-1_1.
- Heller, Kurt. 1990. «Die Münchener Längsschnittstudie zur Hochbegabung und einige Folgeprojekte». In *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980-1990-2000*, herausgegeben von Harald Wagner, 34–45. Bad Honef: Karl Heinrich Bock.
- Heller, Kurt. 1992. «Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Ziele». In *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*, herausgegeben von Kurt Heller. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, Kurt, und Ernst Nany. 1986. «Identifictaion, Development ans Analysis of Talented and Gifted Children in West Germany». In *Identifying and nurturing the gifted: an international perspective*, herausgegeben von Kurt Heller und John Frederick Feldhusen, 67–80. Toronto; Lewiston, N.Y: H. Huber.
- Heller, Kurt, und Christoph Perleth. 2007. «Talentförderung und Hochbegabtenförderun in Deutschland». In *Begabt sein in Deutschland*, herausgegeben von Kurt A. Heller und Albert Ziegler, 139–70. Berlin Münster: Lit.

- Hellmann, Gunther. 2010. «Pragmatismus». In *Handbuch der Internationalen Politik*, herausgegeben von Carlo Masala, Frank Sauer, und Andreas Wilhelm, 148–81. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92148-8_10.
- Henrichwark, Claudia. 2009. «Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie». Bergische Universität Wuppertal. <https://elepub.bib.uni-wuppertal.de/urn:urn:nbn:de:hbz:468-20090741>.
- Heukemes, Norbert. 2022. *Ostbelgien in Zahlen*. Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft. <https://ostbelgienstatistik.be/>.
- Hildebrand, Bruno. 2019. «Anselm Strauss». In *Qualitative Forschung*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 32–41. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Holling, Heinz, Franzis Preckel, und Miriam Vock. 2004. *Intelligenz-diagnostik*. Kompendien Psychologische Diagnostik, Band 6. Göttingen: Hogrefe.
- Hopf, Christel. 2019. «Qualitative Interviews – ein Überblick». In *Qualitative Forschung*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 13., 349–59. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Hoyer, Timo, Gabriele Weigand, und Victor Müller-Oppliger. 2013. *Begabung: eine Einführung*. Einführung Erziehungswissenschaft. Darmstadt: WBG (Wiss. Buchges.).
- Hubig, Stephanie. 2021. «Vorwort». In *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*, herausgegeben von Gabriele Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock, und Heinz-Werner Wollersheim. Weinheim Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus. 2013. «Das Schulsystem in Deutschland: Das ‚Zwei-Wege-Modell‘ setzt sich durch». *Zeitschrift für Pädagogik*, Zeitschrift für Pädagogik, 4:455–68. <https://doi.org/10.25656/01:11972>.
- Huser, Joëlle. 2021. *Lichtblick für helle Köpfe: Handbuch*. Erweiterte und Aktualisierte Neuauflage. Lichtblick für helle Köpfe. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Idel, Till-Sebastian. 2021. «Die Ordnung des individualisierten Unterrichts – pädagogische Aufgabe und institutionalisierte Praxis». In *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität*, herausgegeben von Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke, 27–37. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Initiative D21. 2021. «Digitaler Unterricht während Corona: Erfahrungen von Lehrkräften, SchülerInnen und Eltern». https://initiatived21.de/uploads/02_Presse/pm_digitaler_unterricht_d21-digital-index_2020_2021.pdf.
- Jäger, Adolf O., Heinz Holling, Franzis Preckel, Miriam Vock, Heinz-Martin Süß, und Andre Beauducel. 2006. *Berliner Intelligenzstrukturtest für Jugendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.

- Kaiser-Haas, Monika, und Monika Konrad. 2015. «Lebenslanges Lernen als Ziel (hoch-)schulischer Bildung – Begabungen entdecken, Leidenschaften wecken». In *Giftedness across the Lifespan – Begabungsförderung von der frühen Kindheit bis ins Alter*, 269–81. Münster: LIT Verlag.
- Käpnick, Friedhelm, und Ralf Benölken. 2020. *Mathematiklernen in der Grundschule*. 2. Auflage. Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II. Berlin [Heidelberg]: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-60872-2>.
- Käpnick, Friedhelm, und Ralf Benölken. 2021. «MINT – Mathematik Entwicklung adaptiver Konzepte für eine diagnosebasierte individuelle Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht». In *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*, herausgegeben von Gabriele Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Franzis Preckel, Miriam Vock, und Heinz-Werner Wollersheim, 94–103. Weinheim Basel: Beltz.
- Käpnick, Friedhelm, Hilde Köster, Tobias Mehrrens, Julia Schwanewedel, Norma Martins, und Anke Renger. 2021. «Entwicklung von Diagnose- und Förderkonzepten für eine adaptive Gestaltung der Übergänge im Unterricht der MINT-Fächer». In *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*, herausgegeben von Gabriele Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Franzis Preckel, und Heinz-Werner Wollersheim, 66–75. Weinheim Basel: Beltz.
- Karg Stiftung. o. J. «Übersichtstabellen Diagnostik mit Intelligenztests». <https://www.fachportal-hochbegabung.de/intelligenz-tests/uebersicht/>.
- Kast, Verena. 2001. *Vom Interesse und dem Sinn der Langeweile*. Düsseldorf: Walter.
- Kelle, Udo. 1994. *Empirisch begründete Theoriebildung: zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Statuspassagen und Lebensverlauf; Status passages and the life course, Bd. 6. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kelle, Udo, Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke. 2019. «Komputergestützte Analyse qualitativer Daten». In *Qualitative Forschung: ein Handbuch*, 485–501. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kelle, Udo, und Susanne Kluge. 1999. *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Qualitative Sozialforschung, Bd. 4. Opladen: Leske + Budrich.
- Kempter, Ulrike. 2022. «Über Enrichment», *Labyrinth*, Labyrinth (149): 10–13.
- Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Beltz Bibliothek. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Klauer, Karl Josef. 1992. «Zur Diagnostik von Hochbegabung». In *Begabung und Hochbegabung*, herausgegeben von Ernst A. Hany und Horst Nickel, 205–14. Göttingen: Huber.
- Kleiner, Konrad. 2019. «Leistung oder: Wenn zwei das Gleiche tun, ist es noch lange nicht dasselbe». *Bewegung und Sport*, *Bewegung und Sport*, 73:3–9.

- Klös, Hans-Peter, und Axel Plünnecke. 2007. «Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland». In *Begabt sein in Deutschland*, herausgegeben von Kurt A. Heller und Albert Ziegler, 49–70. Berlin Münster: LIT Verlag.
- KMK (Kultusministerkonferenz). 2017. «Bildung in der digitalen Welt Strategie der Kultusministerkonferenz». 2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.
- KMK (Kultusministerkonferenz). 2021. «Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie ‚Bildung in der digitalen Welt‘». 2021. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- Köffler, Nadja Maria, und Eva Agostini. 2017. «Schule als gewaltvolle Machtinstanz? Von schulischen Normen, Werten, Tabus und Zeichen der Revolte». *Soziologiemagazin* 9 (2): 41–59. <https://doi.org/10.3224/soz.v9i2.27281>.
- Kommer, Sven. 2000. «Mediendidaktik oder Medienpädagogik? Konzepte zur Computernutzung in der Schule.» *Pädagogik, PÄDAGOGIK*, , Nr. 9, 32–35.
- Kommer, Sven. 2006. «Leben in verschiedenen Welten: Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden und SchülerInnen». In *Gender medienkompetent – Neue Medien und Geschlechterrelationen in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Anette Treibel-Illian, Maja Maier, Sven Kommer, und Manuela Welzel, 167–77. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kommer, Sven. 2010. *Kompetenter Medienumgang? eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Budrich UniPress.
- Kommer, Sven. 2018. «Digitale Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Stand der Dinge», *Digitale Bildung?, Medien und Erziehung*:32–34.
- Kommer, Sven, und Ralf Biermann. 2007. «Zwischen Erinnerung und Inszenierung – Medienbiografien medial». *Freiburger Frauenstudien: Erinnern und Geschlecht*, 2:195–220.
- Kommer, Sven, und Ralf Biermann. 2012. «Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden». In *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 81–108. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_5.
- Köster, Hilde, und Tobias Mehrrens. 2021. «DiaMINT – Sachunterricht». In *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*, herausgegeben von Gabriele Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock, und Heinz-Werner Wollersheim, 1. Auflage, 104–11. Leistung macht Schule (LemaS). Weinheim Basel: Beltz.
- Köster, Hilde, Tobias Mehrrens, und Freya Müller. 2022. «Merkmale naturwissenschaftlicher Begabung bei Kindern im Kita- und Grundschulalter». In *Dimensionen der Begabung und Begabtenförderung in der Schule*, 2:235–48. Leistung macht Schule. Bielefeld: wbv Media.

- Krischler, Mireille, Moritz Breit, Elena Mack, und Franzis Preckel. 2021. «LUPE – Leistung unterstützen, Potenziale entdecken». In *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*, herausgegeben von Gabriele Weigand, Christiane Fischer-Ontrup, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock, und Heinz-Werner Wollersheim, 203–12. Weinheim Basel: Beltz.
- Kubinger, Klaus. 2017. «Tailored testing mit dem AID 3». 2017. <https://www.hogrefe.com/de/thema/tailored-testing-mit-dem-aid-3>.
- Kuckartz, Udo. 2010. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3., Aktualisierte Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Künne, Thomas, Julius Kuhl, Heiko Frankenberg, und Susanne Völker. 2012. «Die Bedeutung der individuellen Förderung in der Grundschule aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie/PSI-Theorie». In *Ressourcen stärken!*, herausgegeben von Claudia Solzbacher, Susanne Müller-Using, und Inga Doll, 29–40. Köln: Carl Link Verlag.
- Kusow, Abdi M. 2015. «Stigma». In *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism*, herausgegeben von Anthony D Smith, Xiaoshuo Hou, John Stone, Rutledge Dennis, und Polly Rizova, 4778–79. Oxford, UK: John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118663202.wberen316>.
- Lamnek, Siegfried. 2010. *Qualitative Sozialforschung*. 5., Überarb. Aufl. Weinheim Basel: Beltz.
- Landesinstitut für Schule NRW. 2023. «Richtlinien Bildungs- und Erziehungsgrundsätze für die allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen». https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/RiLi2023/Entwurf_RiLi_VerbBtlg_2023_08_18.pdf.
- Laudenberg, Beate, und Simone Neuweiler. 2021. «Förderung des literarischen Schreibens im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe I». In *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*, herausgegeben von Gabriele Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock, und Heinz-Werner Wollersheim, 158–66.
- Laudenberg, Beate, und Carmen Spiegel. 2020. «Jenseits des Normalen? – zur Förderung sprachlicher und sprachästhetischer Begabungen». In *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle!*, herausgegeben von Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup, Friedhelm Käpnick, Nils Neuber, Claudia Solzbacher, und Pie-nie Zwitterlood, 57–71. Münster New York: Waxmann.
- Lazarsfeld, Paul Felix. 2007. *Empirische Analyse des Handelns: ausgewählte Schriften*. Herausgegeben von Nico Stehr und Christian Fleck. 1. Aufl., Originalausg. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1822. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leuders, Timo, Katharina Loibl, und Gabriele Weigand. 2021. «Differenzierungsstrategien auf den Ebenen Lernen, Unterricht und Schule – Forschungsstände und Forschungsansätze». In *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität*, herausgegeben von Marita Kampshoff und Claudia Wiepke, 38–52. W. Kohlhammer.

- Lincoln, Yvonna S., und Egon G. Guba. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Link, Bruce G., und Jo C. Phelan. 2001. «Conceptualizing Stigma». *Annual Review of Sociology* 27 (1): 363–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>.
- Lohrmann, Katrin. 2008. *Langeweile im Unterricht*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie 66. Münster München Berlin: Waxmann.
- Lorenz, Ramona, Birgit Eickelmann, Manuela Endberg, und Sittipan Yotyodying. 2021. *Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017*. Münster New York: Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830995449>.
- Mayer, Johannes, und Caterina Mempel. 2021. «Förderung des sprachlich-ästhetischen Gesprächs im Regelunterricht im Fach Deutsch in der Primarstufe (LemaS-GRiP)». In *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*, herausgegeben von Gabriele Weigand, Christiane Fischer-Ontrup, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock, und Heinz-Werner Wollersheim, 167–75. Weinheim Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp. 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6., Überarbeitete Auflage. Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz.
- McElvany, Nele, Ramona Lorenz, Andreas Frey, Frank Goldhammer, Anita Schilcher, und Tobias C. Stubbe. 2023. *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann.
- Mejia-Rodriguez, Ana Maria, Andrés Strello, Rolf Strietholt, und Andrés Christiansen. 2022. «A Booster for Digital Instruction: The Role of Investment in ICT Resources and Teachers' Professional Development». *IEA Compass: Briefs in Education* 18:1–8.
- Mey, Günter, und Katja Mruck, Hrsg. 2014. *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, Kathrin. 2015. *Mathematisch begabte Kinder im Vorschulalter*. S.l.: WTM-STEIN.
- Möhringer, Jutta, und Markus Gebhard. 2014. «Fähigkeitsgruppierung und Integration – (k) ein Widerspruch? Ein Modell zur Begabtenförderung in der Oberstufe des Gymnasiums». *Journal für Begabtenförderung, Schule der Vielfalt: inklusive Begabungs- und Begabtenförderung*, 2:32–42.
- Mönks, Franz J. 2000. «Begabungen erkennen – Begabte fördern.» In *Begabungen erkennen – Begabte fördern: Beiträge anlässlich der wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. in Rostock vom 22. – 24.10.1999*, herausgegeben von Helga Joswig, 19–33. Rostock: Inst. für Pädag. Psychologie.
- Mühle, Günther. 1980. «Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung». In *Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, herausgegeben von Heinrich Roth, 69–98. Stuttgart: Klett.

- Mußmann, Frank, Thomas Hardwig, Martin Riethmüller, und Stefan Klötzer. 2021. «Digitalisierung im Schulsystem 2021: Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland; Ergebnisbericht». PDF, 315 Seiten. <https://doi.org/10.3249/UGOE-PUBL-10>.
- neueswort.de. o. J. «nivellieren». In . <https://neueswort.de/nivellieren/#wbounce-modal>.
- Nikolai, Rita. 2018. «Zweigliedriges Schulsystem». In *Handbuch Schulpädagogik*, herausgegeben von Marius Harring, Carsten Rohlf, und Michaela Gläser-Zikuda, 94–102. Waxmann.
- OECD. 2020. «School education during COVID-19: Were teachers and students ready?» OECD. <https://www.oecd.org/education/coronavirus-education-country-notes.htm>.
- openthesaurus.de. o. J. «Gegebenheit». <https://www.openthesaurus.de/synonyme/Gegebenheit>.
- Pekrun, Reinhard. 2006. «The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice». *Educational Psychology Review* 18 (4): 315–41. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.
- Perkins, R. E., und A. B. Hill. 1985. «Cognitive and Affective Aspects of Boredom». *British Journal of Psychology* 76 (2): 221–34. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1985.tb01946.x>.
- Perleth, Christoph. 1999. «Intelligenz». In *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder*, herausgegeben von Christoph Perleth und Albert Ziegler, 73–82. Göttingen: Huber.
- Perleth, Christoph. 2016. «Diagnostik von Hochbegabung – die Münchner Hochbegabungstestbatterie», *Journal für Begabtenförderung*, 1:17–21.
- Petermann, Franz, und Ulrike Petermann, Hrsg. 2011. *Wechsler intelligence scale for children – fourth edition: Manual 1: Grundlagen, Testauswertung und Interpretation: Übersetzung und Adaptation der WISC-IV® von David Wechsler*. 2., Ergänzte Auflage. Frankfurt/M: Pearson.
- Petillon, Hanns. 1987. *Der Schüler: Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. Erträge der Forschung, Bd. 250. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Petko, Dominik. 2012b. «Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 29–50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_3.
- Pisters, Maike, Ralf Schulze, und S. Schmuckle. 2021. «Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition (WISC-V)». *Report Psychologie*, Report Psychologie, 46 (9): 19–21.
- Porsch, Raphaela, und Torsten Porsch. 2020. «Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule». In *Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 61–79. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>.
- Preckel, Franzis, Miriam Vock, und Christine Koop. 2020. *Fragen & Antworten zum Thema Hochbegabung*. Frankfurt am Main: Karg Stiftung.

- Preckel, Frazis. 2017. «Rezension WISC-V – Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition». Frankfurt: Karg-Stiftung. <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/85030/>.
- Prediger, Susanne. 2004. «Heterogenität macht Schule – Herausforderungen und Chancen». In *Schulbegleitforschung Bremen Jahrbuch 2004*, herausgegeben von Wolfram Sailer, 90–97. Bremen: Landesinstitut für Schule.
- Prenzel, Annedore. 2006. *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Schule und Gesellschaft 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2009. *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*. 2., korr. Aufl. Lehr- und Handbücher der Soziologie. München: Oldenbourg.
- Reiss, Kristina, Mirjam Weis, Eckhard Klieme, und Olaf Köller, Hrsg. 2019. *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster New York: Waxmann.
- Rheinberg, Falko. 2004. *Motivation*. 5., überarb., und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Robinson, William P. 1975. «Boredom at School». *British Journal of Educational Psychology* 45 (2): 141–52. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1975.tb03239.x>.
- Roe, Anne. 1973. *The making of a scientist*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Rost, Detlef H. 2008. «Hochbegabung: Fiktionen und Fakten». In *Begabtenförderung an Gymnasien*, herausgegeben von Heiner Ullrich und Susanne Strunck, 60–77. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91002-4_3.
- Rost, Detlef H., Hrsg. 1993. *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder: das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen: Hogrefe.
- Rülcker, Christoph, und Tobias Rülcker. 1978. *Soziale Normen und schulische Erziehung: moral. Handeln als Problem in e. demokrat. Gesellschaft*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Sachse, Rainer. 2020. *Selbstregulation und Selbstkontrolle*. 1. Auflage. Göttingen: hogrefe. <https://doi.org/10.1026/03046-000>.
- Schenz, Christina. 2012. *LehrerInnenbildung und Grundschule: pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person*. Pädagogik, Band 21. München: Herbert Utz Verlag.
- Schmid, Ulrich, Lutz Goertz, und Julia Behrens. 2017. *Monitor Digitale Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf.
- Schmidt-Atzert, Lothar. 2002. «Tests und Tools: Intelligenz-Struktur-Test 2000 R». *Zeitschrift für Personalpsychologie* 1(1):50–56. <https://doi.org/10.1026//1617-6391.1.1.50>.
- Schomäcker, Sabine. 2011. *Schule braucht Langeweile: über den Nutzen jugendlicher Langeweile für die Schule*. Münster: Waxmann.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. 2022. <https://bass.schul-welt.de/pdf/6043.pdf?20240606084939>.

- Schulz-Zander, Renate, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell. 2012. «Editorial – Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 9–14. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwer, Christina, und Meike Sauerhering. 2015. «Wenn die Verbesserung der Schüler-Lehrer-Beziehung ein Ziel von individueller Förderung ist...Eine empirische Studie zur beziehungs-sensiblen Unterrichtsgestaltung». In *Giftedness across the Lifespan – Begabungsförderung von der frühen Kindheit bis ins Alter*, herausgegeben von Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup, Friedhelm Käpnick, Franz J. Mönks, und Claudia Solzbacher, 73–92. Berlin Münster: LIT.
- Seitz, Simone. 2017. «Enrichment im Unterricht oder: Wie sich inklusive Schulen bereichern können». In *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*, herausgegeben von Annette Textor, Sandra Grüter, Ines Schiermeyer-Reichl, und Bettina Streese, 69–76. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Skinner, B.F. 1953. *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Smit, Robbert, und Eva Engeli. 2017. «Formative Beurteilung im jahrgangsübergreifenden Unterricht». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (2): 279–303. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0697-z>.
- Solzbacher, Claudia, Christina Schwer, und Inga Doll. 2012. «Individuelle Förderung als Begabungsförderung». In *Ressourcen stärken!*, herausgegeben von Claudia Solzbacher, Susanne Müller-Using, und Inga Doll, 19–28. Praxiswissen Unterricht. Köln: Link.
- Souvignier, Elmar, Janis Fleßner, und Martin Salaschek. 2021. «Diagnosebasierte differenzierte Leseförderung in der Grundschule». In *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*, herausgegeben von Gabriele Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock, und Heinz-Werner Wollersheim. Weinheim Basel: Beltz.
- Spearman, Charles. 1904. «„General Intelligence,“ Objectively Determined and Measured», *The American Journal of Psychology*, 15 (2): 201–92. <https://doi.org/10.2307/1412107>.
- Stadermann, Melanie, und Renate Schulz-Zander. 2012. «Dimensionen unterrichtlicher Interaktion bei der Verwendung digitaler Medien». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 51–80. Wiesbaden: Springer VS.
- Stamm, Margrit. 2008. «Überdurchschnittlich begabte Minderleister. Wo liegt das Versagen?», *Die deutsche Schule*, . <https://doi.org/10.25656/01:27240>.
- Steinheider, Petra. 2015. «Hochbegabtenberatung in der Schulpsychologie». Herausgegeben von Christine Koop und André Jacob. *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung* 8:29–37. <https://doi.org/10.25656/01:11732>.
- Steinke, Ines. 2019. «Gütekriterien qualitativer Forrschung». In *Qualitative Forschung*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 319–30. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Stern, William. 1920. *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung*. Johann Ambrosius Barth.
- Stoyanov, Slavi, und Paul Kirchner. 2004. «Expert Concept Mapping Method for Defining the Characteristics of Adaptive E-Learning: ALFANET Project Case». *Educational Technology Research and Development* 52 (2): 41–54. <https://doi.org/10.1007/BF02504838>.
- Strauss, Anselm. 2004. «Methodologische Grundlagen der Grounded Theory». In *Methodologie interpretativer Sozialforschung*, herausgegeben von Jörg Strübing und Bernt Schnettler, 427–52. Stuttgart: UVK, Verl.-Ges.
- Strauss, Anselm L. 1991. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Übergänge 10. München: Fink.
- Strauss, Anselm L., und Juliet M. Corbin. 1996. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg. 2014. *Grounded Theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 3., Überarbeitete und Erweiterte Aufl. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, Jörg. 2018. *Qualitative Sozialforschung: eine komprimierte Einführung*. 2., Überarbeitete und Erweiterte Auflage. Soziologie kompakt. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Syring, Marcus, und Thorsten Bohl. 2021. «Heterogenität aus Sicht der Lernenden: Überblick über empirische Studien». In *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität*, herausgegeben von Marita Kampshoff und Claudia Wiepke, 115–24. W. Kohlhammer.
- Tervooren, Anja, und Nicolle Pfaff. 2018. «Inklusion und Differenz». In *Handbuch schulische Inklusion*, herausgegeben von Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi, 31–44. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung-Medienkompetenz): 11–39. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X>.
- Tulodziecki, Gerhard, und Bardo Herzig. 2004. *Mediendidaktik: Medien in Lehr- und Lernprozessen*. Handbuch Medienpädagogik / hrsg. von Horst Dichanz 2. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Sigrid Blömeke. 2004. *Gestaltung von Unterricht: eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2010. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. UTB Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, allgemeine Didaktik 3414. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Urban, Klaus. 1996. «Besondere Begabungen in Schulen», Beispiele, 14: S. 21–28 (1–10).

- Vock, Miriam, und Anna Gronostaj. 2014. *Evaluation der Leistungs- und Begabungsklassen (LuBK) im Land Brandenburg 2013. Abschlussbericht über die Teilstudie zum Evaluationsbaustein 3: Soziale und personale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und Unterrichtsqualität*. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.
- Vock, Miriam, und Anna Gronostaj. 2017. *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. 2. Auflage. Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Studienförderung.
- Vock, Miriam, Anna Gronostaj, und Franzis Preckel. 2017. «Begabungsdiagnostik und -forschung mit dem Berliner Intelligenzstrukturtest für Jugendliche (BIS-HB)». In *Begabung und Talente*, 49–64. Göttingen: Hogrefe.
- Vock, Miriam, Christiane Penk, und Olaf Köller. 2013. «Wer überspringt eine Schulklasse? Befunde zum Klassenüberspringen in Deutschland». *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 61 (3). <https://doi.org/10.2378/peu2013.art22d>.
- Vock, Miriam, Franzis Preckel, und Heinz Holling. 2007. *Förderung Hochbegabter in der Schule: Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Reihe Hochbegabung. Göttingen/Bern Wien: Hogrefe.
- Vodanovich, Stephen. 2010. «Langeweile und Minderleistung. Eine schweizer Längsschnittstudie». *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*. 25 (2): 17–22.
- Vogl, Elisabeth, Katharina Vogl, und Franzis Preckel. 2015. «Rezension CFT 1-R – Grundintelligenztest Skala 1 – Revision». Frankfurt: Karg-Stiftung. <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/85006/>.
- Vogl, Elisabeth, Katharina Vogl, und Franzis Preckel. 2015b. «MHBT-P – Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Primarstufe». Karg-Stiftung. <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/85016/>.
- Vogl, Elisabeth, Katharina Vogl, und Franzis Preckel. 2015a. «Rezension AID 3 – Adaptives Intelligenz Diagnostikum 3». Frankfurt: Karg-Stiftung. <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/85002/>.
- Vohrmann, Anne, Christian Fischer, und Christiane Fischer-Ontrup. 2021. «Adaptive Formate des diagnosebasierten individualisierten Forderns und Förderns». In *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*, herausgegeben von Gabriele Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock, und Heinz-Werner Wollersheim, 76–84. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Völker, Ludwig. 1975. *Langeweile: Untersuchungen zur Vorgeschichte eines literarischen Motivs*. München: Fink.
- Wagener, Uta. 2012. «Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen – Wie viel selbst passt in eine Klasse?» In *Ressourcen stärken! individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*, 165–79. Köln: Carl Link Verlag.

- Walgenbach, Katharina, und Lisa Pfahl. 2017. «Intersektionalität». In *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, herausgegeben von Thorsten Bohl, Jürgen Budde, und Markus Rieger-Ladich, 141–58. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Webb, James T., Janet L. Gore, Edward R. Amend, Arlene R. DeVries, und James T. Webb. 2017. *Hochbegabte Kinder: das große Handbuch für Eltern*. Herausgegeben von Inga Liebert-Cop und Suzana Zirbes-Domke. Übersetzt von Cathrine Hornung. 2., Unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe.
- Weigand, Gabriele, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock, und Heinz-Werner Wollersheim. 2021. *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. 1. Auflage. Leistung macht Schule (LemaS). Weinheim Basel: Beltz.
- Weigand, Gabriele, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock, und Heinz-Werner Wollersheim. 2022. *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule: Zwischenstand zum Projekt Leistung macht Schule (LemaS)*. Bielefeld: wbv.
- Wendt, Heike, Wilfried Bos, Christoph Selter, Olaf Köller, Knut Schwippert, und Daniel Kasper, Hrsg. 2016. *TIMSS 2015: mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster New York: Waxmann.
- Weiß, Rudolf, und Jürgen Osterland. 2013. *CFT 1-R. Grundintelligenztest Skala 1 – Revision*. Hogrefe.
- Wischer, Beate, und Matthias Trautmann. 2012. «Innere Differenzierung als reformischer Hoffnungsträger – Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen». In *Binnendifferenzierung*, herausgegeben von Thorsten Bohl, 24–39. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Wolff, Stefan. 2019. «Wege ins feld und ihre Varianten». In *Qualitative Forschung*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 13., 334–48. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.