

# Begabungsförderung ist Selbstgestaltung in sozialen Kontexten

Eigensinn und Mitverantwortung entwickeln in einer lernenden Gemeinschaft

*Victor Müller-Oppliger (2014) News & Science 36/37 Ausgabe 1/2. Salzburg, özbf, S. 23 – 28.*

*Die Begabungsförderung hat ihren Fokus von der einseitigen Fixierung auf die Identifizierung genuin hochbegabter Kinder und Jugendliche verlagert - hin zu einer systemischen Betrachtungsweise der Entwicklung von Hochleistungsverhalten in der Wechselwirkung von Potenzialen mit gelingenden Lernprozessen und Wertefragen. Dabei ist die Umsetzung von Begabungspotenzialen ebenso vom Willen der Betroffenen, von deren Motiven, Einstellungen zur Leistung und dem Erkennen von Sinn abhängig wie von der Stimulanz und Resonanz der Erziehungs- und Bildungsumgebung. Begabungsförderung wird zur Selbstgestaltung in sozialen Kontexten.*

Dieses Menschenbild einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit trifft sich mit den Vorstellungen einer neo-liberalen Gesellschaft, in der die Einzelnen aufgefordert sind, sich als «Entrepreneur ihres Lebens» zu verstehen. Die Forderung an Schulen, bei den Lernenden Kompetenzen und Einstellungen zu lebenslangem Lernen zu bilden, verbindet sich mit dem Anspruch an lebenslange «Selbst-Produktion» und «Selbstökonomisierung» (Voss 2000) des Einzelnen in einer Gesellschaft andauernder Veränderungen. In einer zunehmend sich entsolidarisierenden Gesellschaft scheint logisch, dass das Individuum darauf vorbereitet wird, seine Potenziale selbstbewusst zu verwirklichen und Begabungsförderung als Akt der Befähigung zur lebenslangen dynamischer Selbstaktualisierung zu verstehen.

Dazu stellt sich die Frage, inwieweit Programme der Begabtenförderung darauf ausgerichtet sind, solche als zukunftsrelevant betrachteten Schlüsselqualifikationen und Einstellungen aufzubauen. Aber auch: Ob und wie Konzepte der Begabtenförderung die Herausforderung wahrnehmen, Begabte auf Selbstverwirklichung in sozialer Mitverantwortung und reflexive Selbststeuerung vorzubereiten.

## **Entwicklungslinien der Begabtenförderung**

In den vergangenen Jahren können fünf Phasen unterschieden werden, in denen soziale Herkunft, Selbstwirksamkeit und das Bildungsumfeld veränderliche Stellenwerte erhielten respektive beanspruchten.

### *Sensibilisierung*

Die Erkenntnis, dass es Begabte gibt, denen in normativen Lernsettings nicht gelingt, ihre Interessen und Fähigkeiten in gezeigte Leistung umzusetzen, machte bewusst, dass gezeigte Schulleistung nicht zwingend den Potenzialen entspricht sondern von mehr Faktoren abhängt als etwa der Intelligenz. Seither gilt unbestritten, dass auch überdurchschnittlich Begabte besondere Bedürfnisse haben können und angepasste Lernbedingungen notwendig sind, um spezifische Begabungen zu erkennen und angemessen zu fördern. Die Verantwortung für die Förderung von Begabungen liegt – unter diesem Gesichtspunkt – beim Anbieter von Bildung, der garantieren soll, dass alle Lernenden eine für sie optimale (Aus-)Bildung erfahren.

### *Regulierung – Ausgrenzung – Delegation*

Vielorts reagierte das Schulsystem auf das Phänomen Hochbegabung mit der Eingrenzung auf kognitive Fähigkeiten und der Festlegung, dass nur wer einen Intelligenzquotienten von mindestens 130 ausweist Anspruch auf Förderung hat. Das Recht auf Förderung wurde damit hierarchisiert. Sprachliche und mathematische Fähigkeiten, die durch Intelligenztestung nachzuweisen sind, erschienen förderwürdig; andere Bildungsbereiche wie musische, ästhetische oder soziale Fähigkeiten wurden teilweise ausgeschlossen oder zur Privatsache und oft vernachlässigt. Mit dieser Verrechtlichung wurde gleichzeitig ein grundlegender pädagogischer Auftrag an Lehrpersonen geschwächt, alle Begabungen im Sinn Gardners multipler Intelligenzen (1983) zu erkennen und jeweils entsprechende Fördermaßnahmen zu ergreifen. Hochbegabung wurde zum „schulpsychologischen“ resp. „sonderpädagogischen Fall“. Die Definitionsmacht, was förderbar sei und wer gefördert werden soll, wurde an die Schulpsychologie delegiert.

### *Begabung als Produkt herausfordernder Lernprozesse*

Lernpsychologie und Expertiseforschung belegen, dass eine einseitige Orientierung an Intelligenztests und IQ nicht länger haltbar ist und dass Begabungen nicht als Testergebnis zu finden sind. Vielmehr können sich Begabungspotenziale unter günstigen Lern- und Bildungsbedingungen in Hochleistungen transformieren (oder unentdeckt bleiben). Dabei lassen sich individuelle Interessen und herausragende Leistungen in einem an durchschnittlichen Leistungserwartungen orientierten Unterricht weder vorhersagen noch genügend anregen; denn oft entwickeln Schüler/innen ihre Fähigkeiten erst in herausfordernden Situationen. Einer formalisierten Abklärungsdiagnostik stehen deshalb eine pädagogische Förderdiagnostik durch Lehrpersonen und Fachpersonen der Begabtenförderung und eine weniger formale «Förderung auf Verdacht» (Drehtürmodell) entgegen, bei der Lernende mit Hinweisen auf Begabungspotenziale probeweise in anspruchsvollere Lernsituationen gebracht werden (im Regelunterricht und darüber hinausführend).

### *Personalisierung der Begabungsentwicklung*

Hochleistungen entstehen nicht nur aufgrund externaler Bildungsangebote, sondern vor allem dann, wenn die Person ihre Fähigkeiten erkennt und entscheidet, diese zu aktivieren. Persönlichkeitsfaktoren wie kognitive Kompetenzen (Renzulli 2002) sowie motivationale und volitionale Faktoren spielen eine bedeutende Rolle. Damit gewinnt die Person die Urheberschaft und gleichzeitig einen Teil der Selbstverantwortung über den eigenen Lernprozess zurück. Eine zentrale Position nimmt dabei das Selbstkonzept der Lernenden ein; deren Einstellungen zu sich selbst, zu anderen, zu Lerninhalten und zur Leistung. Das «Selbst» entscheidet letztlich über die Realisierung hoher Begabungen (Damasio 2013; Deci/Ryan 2004).

### *Reflexion und Wertediskurs*

Der Blick auf Eigenverantwortung und das Anrecht auf stimulierende Bildungsangebote eröffnet grundlegende Fragen: Zum einen die Prüfung, ob alle Bevölkerungskreise über Zugangsmöglichkeiten zur Förderung ihrer (auch von der sozialen Herkunft her unerwarteter) Begabungen verfügen. Zum anderen, ob von Einzelnen und der Gesellschaft mit Begabungen verantwortungsvoll umgegangen wird, wie und wozu Begabungen eingesetzt werden.

Forschungsergebnisse zur Unterrepräsentation von Mädchen, Fremdsprachigen und jungen Menschen aus bildungsfernen Familien in Programmen zur Begabungsförderung sind brisant. Sie belegen, dass nach wie vor nicht für alle Bevölkerungsgruppen dieselben Chancen zur Begabungsförderung bestehen. Die Übernahme von Selbstverantwortung für die eigene Begabungsentwicklung ist deshalb nicht loslösbar von Fragen der Zugänge und der Selektionsmechanismen zu Programmen höherer (Aus-)Bildung (Bremer 2007; Bourdieu 2001; Stamm 2009).

Bedeutsam sind aber auch Fragen zur Ausrichtung von Begabungen; denn diese können auch zu egoistischen Zwecken, ethisch oder moralisch fragwürdig oder zum Nachteil anderer eingesetzt werden. Entsprechend sieht Begabtenförderung sich immer wieder auch konfrontiert mit Sinnfragen und Wertediskursen wie «Begabung als Soziales Kapital» (Renzulli 2002; Bourdieu & Passeron 1986) oder Konzepten wie „Weisheit und Leadership“ (Sternberg 2005). Begabungen können mehr sein als Selbstzweck. Darin findet sich eine der Begründungslinien zu Schulentwicklungen der Inklusion mit ihrer bewussten Verbindung von individualisierendem und selbstbezogenem mit sozialem Lernen in einer ungeteilten Lerngemeinschaft und Gesellschaft.

### **Wendepunkt in der Begabungs- und Begabtenförderung**

Im Spiegel der gesellschaftlichen Entwicklungen einer zunehmend pluralen und heterogenen Gesellschaft und zur Verringerung sozialer Ungerechtigkeit ist die Schule aufgefordert, ihren pädagogischen Auftrag im Sinn einer «Schule der Vielfalt in Gemeinsamkeit» neu zu definieren. Die Idealvorstellung der Vergangenheit von „Bildungs- und Chancen-Gleichheit“ verändert sich zum neuen Anspruch auf „Bildungs- und Chancen-Gerechtigkeit“. Dabei wird unter Gerechtigkeit nicht mehr „Gleichheit von Ungleichem“ verstanden, sondern das Recht des Einzelnen auf eine seinen Potenzialen entsprechende (auch sozio-kulturelle Benachteiligung kompensierende) Bildung. In dieser aktuellen Debatte um den positiven Umgang mit Heterogenität und Diversity ist die Begabungsförderung gefordert, ihr Selbstverständnis zu überprüfen. Gleichzeitig vermag sie, wertvolle Beiträge zu leisten aufgrund jahrzehntelanger Forschung zur effektiven Förderung individueller Begabungen aller und zu Hochbegabungen Einzelner.

Dabei geht es nicht mehr um die Diskussion um separative oder integrative Schulungsformen und Fördermassnahmen. Diese Auseinandersetzung ist obsolet geworden durch eine breite Integrationsforschung

(INTSEP: Bless 2007, Haeblerlin et al. 2003) und Untersuchungen zu Bezugsgruppeneffekten wie «Big Fish in Little Pond» (Marsh 1984) oder den „Basking-in-Reflected-Glory-Effect“ (Cialdini et al. 1976), die sich auf die Lernverläufe von Kindern und Jugendlichen je nach deren Selbstkonzept und der Qualität der Lernsituation unterschiedlich auswirken. Die Polarisierung wird abgelöst durch ein umfassenderes Verständnis von differenziertem Lernen aller Schüler/innen in der ungeteilten Lerngemeinschaft in Schulen der Inklusion mit ergänzenden Bildungsangeboten für (potenzielle) Hochleistende (vgl. «Schoolwide Enrichment» von Renzulli & Reis 1997).

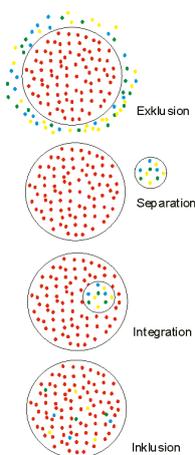
Schule wird dadurch wieder zum Abbild einer Gesellschaft, die nicht auf Ausgrenzung und soziale Diskriminierung angelegt ist, sondern den Auftrag einer multikulturellen Gesellschaft wahrnimmt. Kinder und Jugendliche lernen, Andersartigkeit, Widersprüchliches und Ungewohntes (auch Hochbegabung) auszuhalten, in einer dispersen Gesellschaft mit unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen zu bestehen und diese durch das Einbringen ihrer eigenen Fähigkeiten positiv mitzugestalten.

### **Schulentwicklung: Choreographie inklusiver Begabungsförderung**

Bisherige Integrationsansätze basieren auf fiktiven Gruppenbildungen (die Regelgruppe und speziell zu fördernde Minderheiten mit besonderen Bedürfnissen). Demgegenüber geht das Inklusionskonzept von einer grundsätzlich heterogenen Lerngruppe aus, die aus diversen Mehr- und Minderheiten besteht. Dies ist plausibel, zeigt doch die Lernforschung eindrücklich, dass bisherige Gruppierungen eine Scheinhomogenität unterstellen, die in der Realität nicht existiert. Diese Fehlannahme hat lange Jahre die Schulentwicklung, Planung und Durchführung differenzierender Lernsituationen negativ geprägt und vielerorts zur einseitigen Bewertung von Leistungen nach sozialen Bezugsnormen geführt.

Beim Inklusionsansatz geht nicht mehr darum, Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen in einer unverändert sich an Durchschnittsnormen orientierten Unterrichtspraxis zu integrieren mittels ergänzenden Stütz- oder Förderfunktionen um damit (An-)Passung zu erzeugen, Und ebenso wenig darum, Begabte isoliert in einer exklusiven Parallelstruktur zu fördern. Vielmehr wird eine Differenzierung des Unterrichtsgeschehens (innere Differenzierung) aber auch fähigkeitsbezogener Lernangebote (äussere Differenzierung) innerhalb einer Schulgemeinschaft angestrebt, in der Unterschiedlich-Sein, Vielfalt und Heterogenität als Normalfall jeder Schulklasse und über die Klasse und Altersgruppen hinweg angenommen werden. Dabei schließt der Inklusionsansatz explizit nicht aus, dass verschiedene Lernaktivitäten in unterschiedlichen (auch flexiblen) Organisationsformen und Gruppenzusammensetzungen im Rahmen einer gemeinsamen Schule stattfinden.

Mit der Differenzierung der Lernorganisation innerhalb einer inklusiven Schulgemeinschaft sollen die Schwächen bisheriger schulischer Integrationspraxis wie Stigmatisierung und Etikettierung bestimmter Schüler/innengruppen (als Minder- resp. Hochbegabte) und deren sozial und lernpsychologisch oft ungünstige Folgen systematisch vermieden werden. Die Inklusionspädagogik sieht Schule als Abbild der realen Gesellschaft und das Lernen von gegenseitiger Anerkennung bei individueller Profilierung als demokratisches Bildungsziel.



### **Personalisiertes Lernen in differenzierenden Lernarchitekturen**

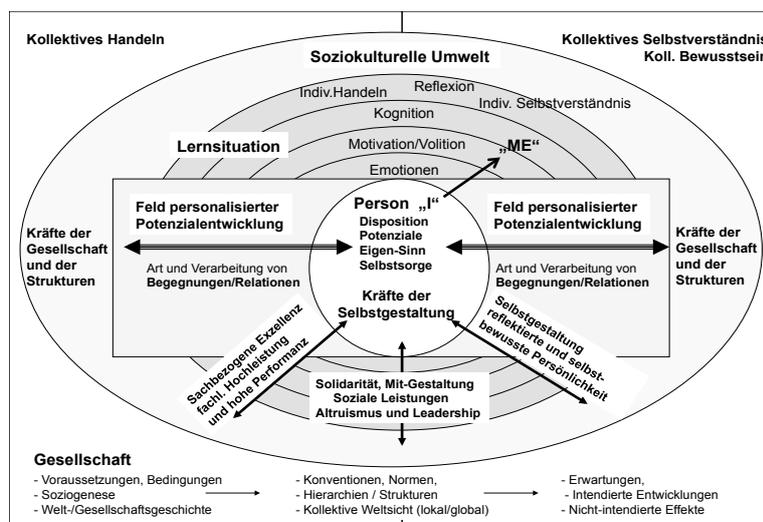
Damit Potenziale in (Hoch-)Leistung transformiert werden, benötigt es entsprechende Fähigkeiten und Einstellungen des Einzelnen, an die individuellen Begabungen anschließende, differenzierte Lernarrangements sowie eine positiv verstärkende Anerkennungskultur.

Als anerkanntes Modell inklusiver Begabtenförderung gilt das Schoolwide Enrichment Model (SEM) nach Renzulli und Reis (1997), in dem begabungsfördernder Regelunterricht mit zusätzlichen Lernangeboten für überdurchschnittlich Begabte kombiniert wird. Klassenunterricht wird durch leistungsdifferenzierende Aufgabenstellungen, «Curriculum Compacting» (Lehrplanstraffung für Einzelne) und herausfordernde Vertiefungsangebote ergänzt. Zusätzliche Enrichmentgruppen, Leistungsclusters und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Mentor/innen und Förderangeboten, ermöglichen hohe Begabungen personenbezogen zu entwickeln. Das Talentportfolio dokumentiert den Entwicklungsverlauf, spezifische Kompetenzen aus und individuelle Hochleistungen. (Ausführliche Darstellung des SEM: s. Müller-Opplinger 2013).

Für den Unterricht in heterogenen Klassen besteht die Herausforderung, Lernarrangements zu entwickeln, die Lernen auf unterschiedlichen Niveaus, in der jeweiligen Zone nächster Entwicklung (Vygotsky 1978) der einzelnen Schüler/innen ermöglichen. Dazu werden an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz in Zusammenarbeit mit allen Schulstufen begleitete Selbstlernarchitekturen konzipiert, umgesetzt und evaluiert. In diesem didaktischen Setting können Schüler in gegebenen oder offenen Themenbereichen in definierter eigener Verantwortung und weitgehend selbstgesteuert lernen. Dabei sind die Lernarrangements inhaltlich weder beliebig noch steuerungsfrei. Sie sind themen- und inhaltsbezogen auf den Erwerb angestrebter Kompetenzen angelegt. Ein spezieller Fokus liegt auf zusätzlichen anspruchsvollen Aufgabenstellungen, die im Sinn des «Higher Order Thinking» (Bloom 1984) Möglichkeiten vertiefter oder weiterführender Auseinandersetzung für überdurchschnittlich begabte Schüler eröffnen und Aufschluss über vorhandene Begabungspotentiale geben.

Begabungsfördernden Lernarchitekturen liegt ein ökologisches Begabungsmodell zugrunde, das die Person im Austausch mit ihrem Lernumfeld ins Zentrum ihrer Entwicklung stellt (mit Bezug auf das dynamische 3-Ringe-Konzept von Renzulli (1978) und das Aktiotop von Ziegler, 2009). Das Modell zeigt die pädagogischen Wirkfelder gelingender Begabungsförderung auf:

- **Emotionen (Vertrauen)**  
Anerkennung als Mensch mit Stärken und Schwächen ungeachtet der sozialen Herkunft; Sicherheit der Zugehörigkeit; Recht auf Entwicklung in einem positiven Lernklima
- **Motivation und Volition (Selbstwirksamkeit)**  
Motivation setzt immer auch Volition voraus. Diese ist abhängig von der Reflexion und Bewertung vorangehender Lernerfahrungen und sozialer Anerkennung.
- **Kognition (Anschlussfähigkeit)**  
Individualisierte Herausforderung in der jeweiligen «Zone nächster Entwicklung»
- **Aktion (Performanz)**  
Hochleistung manifestiert sich in Handlungen und Wirkungen auf die Umwelt.
- **Reflexion (Selbststeuerung)**  
Selbstbewusstsein über das eigene Fühlen, Denken und Handeln und dessen (Aus-)Wirkungen auf sich selbst, die soziale Umgebung und die eigene Entwicklung.



Ökologisches Begabungsmodell: Dimensionen personalisierter Potenzialrealisierung

## Reflektierte Selbstwirksamkeit in gesellschaftlichen Bezügen

Das zur Lernarchitektur gehörende Lerncoaching reflektiert mit den Lernenden, wie sie ihre Begabungspotenziale nutzen. Ihr aus der Situation überdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit entstehendes Selbst- und Rollenverständnis, ihre soziale Einbettung in der Lerngruppe sowie die Wertausrichtung der Nutzung ihrer Begabung sind ebenso Schwerpunkte der Lernbegleitung wie die Entwicklung «co-kognitiver und exekutiver Persönlichkeitskompetenzen» (Renzulli 2013, Müller-Oppliger 2013). Der damit verbundene Aufbau eines gesunden Selbst- und sozialen Situationsbewusstseins ist ein zentraler Aspekt einer auf „Selbstgestaltung in sozialer Mitverantwortung“ angelegten Begabtenförderung.

Die Entwicklung von (Hoch-)Begabung scheint untrennbar verbunden mit Fragen sozialer Resonanz, der Ausrichtung von Hochleistungen zum Wohl des Individuums und der Gesellschaft und der Dynamik,

- ob und wozu Begabte ihre Fähigkeiten einsetzen
- wie sie sich in der Gesellschaft integriert wahrnehmen
- wie die Gesellschaft mit Begabten und Hochleistungen umgeht.

Dies evozieren Schulen der Diversität, in denen Kinder und Jugendliche ihren Begabungen gerecht gefördert werden und die das Bewusstsein und den sozialen Austausch unterschiedlich Begabter («democratic playground») bewusst leben und bilden.

### Bibliographie:

- Bless, G. (2007). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt.
- Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. & Passerin, J.C. (1986). The forms of capital. In: J. G. Richardson: *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, S. 241–258.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung*. Hamburg: VSA.
- Bremer H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S. & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366-375.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. NY: Basic.
- Haeberlin, U.; Bless, G.; Moser, U.; Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Deci, E. L./Ryan, B. M (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223-238.
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119-127.
- Müller-Oppliger, V. (2013). Schulentwicklung und Didaktik der Begabungs- und Begabtenförderung. In: Hoyer, T./ Weigand, G./ Müller-Oppliger, V.: *Begabung – Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 101–121.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), pg. 33-40, 57-58.
- Renzulli, J. S./Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model*. Mansfield, Storrs: Creative Learning Press.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sternberg, R. J. (2005). *The WICS model of giftedness*. In: R. J. Sternberg, & J. E. Davidson, (Eds.) *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), pp. 327–342. NY: Cambridge University Press.
- Voss, G. G. (2000). Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung* 20, H. 2, 149-166.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. 14. Auflage. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heipädagogik online* 02/09 S. 5-34.