

# Heterogenität, Diversität und hohe Begabung als «Soziales Kapital»

## Ungleiches miteinander verbinden als Aufgabe von Schulen

Victor Müller-Oppliger (2011).

In: Ulrike Ostermaier & Donatus Thürnau (Hrsg.). *Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung*. Dresden: Thelem. S. 77-117.

*Das Thema Heterogenität, Diversität und Hochbegabung als «Soziales Kapital» wird in vorliegendem Aufsatz in fünf Schritten bearbeitet. Im einleitenden ersten Teil wird das gesellschafts- und bildungspolitische Spannungsfeld umrissen, in dem sich die Begabungsförderung in der derzeit breit diskutierten Heterogenitätsdebatte für Schulen und in der Gesellschaft unter dem Gesichtspunkt der Integration ergibt. Diese aktuelle Herausforderung wird in einem zweiten Abschnitt in Bezug gesetzt zu Entwicklungslinien der Pädagogik und Didaktik der vergangenen Jahre, die sich aufgrund der Erkenntnisse der Lernforschung an einem konstruktivistischen und vermehrt personenzentrierten Lehrverständnis orientiert. Zusätzlich zu den Erkenntnissen der Neuropsychologie zum Lernen ist die gezielte Förderung «Co-kognitiver Kompetenzen» zum Standard für jeden sich an der Entwicklung der Person orientierenden persönlichkeitsbildenden Unterricht geworden. Mit diesen «Soft-Skills» und der damit einhergehenden Rückbindung an dahinterliegende Werte setzt sich das dritte Kapitel auseinander. Dies sind die Grundlagen für ein «dialektisches Begabungsmodell», das im vierten Teil vorgestellt wird und die Personalisierung von Wissen, Selbststeuerung und Selbstsorge in Verbindung mit sozialer Mitverantwortung ins Zentrum nachhaltiger Begabungsförderung stellt. Der fünfte und letzte Schritt formuliert daraus sich er-schliessende didaktische Implikationen und stellt als Form der Begabtenförderung das Lernen in Selbstlernarchitekturen mit erhöhten Ansprüchen an reflexives Lernen und professionelle Lernbegleitung vor.*

### 1. Spannungsfeld «Diversität» - «Inklusion» und «Begabtenförderung»

Zur Annäherung an das in der Überschrift bezeichnete gesellschafts- und bildungspolitische Spannungsfeld wird zuerst das dem Artikel zugrunde liegende Verständnis der Begriffe Heterogenität, Diversität, Inklusion und Hochbegabung, geklärt.

#### *Die Schulklasse als heterogene Lerngemeinschaft*

Unter Heterogenität wird generell die Uneinheitlichkeit von Elementen einer Menge hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale verstanden. In der pädagogischen Diskussion wird der Begriff der Heterogenität zur Beschreibung der Zusammensetzung einer Lerngruppe resp. Schulklasse verwendet. Heterogenität verweist dabei auf die Unterschiedlichkeit der Schüler hinsichtlich lernrelevanter Merkmale mit Blick auf die Gesichtspunkte Begabung und Leistung. Dabei manifestieren sich Unterschiede vor allem in den vier Bereichen «Wissensbasis», «Intelligenz», «Motivation» und «Metakognition» (Wellenreuter 2005: 14ff). So verfügen die Schüler/innen einer Klasse in bestimmten Wissensbereichen nach bildungsnahem resp. bildungsfernem Erziehungshintergrund über herkunftsbedingt unterschiedliche Vorwissen und Präkonzepte. Sie unterscheiden sich ferner darin, wie viele Informationen sie in welcher Zeit aufzunehmen, zu verarbeiten und abzuspeichern vermögen und wie effizient sie neue Informationen in ihr bisheriges Wissen integrieren können. Zusätzlich lassen unterschiedliches Antriebsverhalten, Motivation oder (Miss-)Erfolgsenerfahrungen sowie weitere motivationsbedingende Faktoren wie etwa Prüfungsangst die Lernenden unterschiedlich agieren. Und schließlich sind auch Unterschiede auszumachen in den Lernstrategien und Verfahrensweisen der Problembearbeitung, die den Lernenden zur Verfügung stehen sowie in deren metakognitiven Fähigkeiten, ihr eigenes Lernen und Handeln zu reflektieren.

### *Diversität, Pluralismus und «Bildungs-Kasten»*

Diversität steht - über Heterogenität hinausführend - für die zusätzliche Mannigfaltigkeit der Schüler/innenpopulation aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen und soziologischen Subkulturen innerhalb einer Gesellschaft. Diese umfasst kulturelle, ethnische und religiöse oder soziale Unterschiede. Die Zugehörigkeit zu bestimmten sozio-kulturellen Milieus mit deren Sprachcodes, Weltansichten und Habitus prägt die Verschiedenartigkeit der Lernenden ebenso wie die pluralen (beruflichen und sozialen) Lebenswirklichkeiten und Lebensentwürfe ihrer Familien (Bremer 2007; Bourdieu 1987). Zum vertieften Verständnis zur modernen Sozialstruktur sei in diesem Zusammenhang auf die Milieuforschung und dabei im Besonderen auf die für die Bildungspolitik nicht unbedeutenden «SINUS-Milieus» oder «agis-Milieus» verwiesen (Braun 2002, Bundeszentralstelle für politische Bildung 2011)

Seit den späten 60er Jahren ist unumstritten, dass die soziale Herkunft der Schüler/innen einen zentralen Einfluss auf das Lernen, auf die eigenen Erwartungshaltungen der Lernenden, aber auch auf die Bewertung deren Lernleistungen durch die Schule ausübt. Mit dem vierten Bericht zu PISA (2000, 2006) ist zusätzlich deutlich geworden, dass unsere Schulen die soziale Herkunft nicht auszugleichen oder positiv zu verändern in der Lage sind. Vielmehr reproduzieren sie die gesellschaftlichen Gefälle mehrheitlich indem sie bestimmte normative und zu erwartende Verhaltens- und Ausdrucksweisen belohnen. «Wie der Bauer zur Kultur kommt» (Bourdieu 2001: 38ff) oder ob Begabungen bei Fremdsprachigen oder bei Kindern aus niedrigeren sozialen Milieus erkannt und gefördert werden - dies sind Fragestellungen, die Schulen und Bildungspolitik seit Jahren unverändert beschäftigen müssen. Aktuelle Forschungsergebnisse stellen unseren Schulen unter dem Aspekt des «Anspruchs auf optimale Förderung» ein ausgesprochen unbefriedigendes Zeugnis aus.

### *Begabung – Hohe Begabung - Hochbegabung*

Aktuelle entwicklungs- und lernpsychologische Erkenntnisse sind darin übereinstimmend, dass (Hoch-)Begabung nicht im Sinn einer «Gabe» als schicksalhaft «von Geburt an gegeben» betrachtet werden kann. Oder in den Worten des amerikanischen Begabungsforschers Renzulli (1978): «Giftedness isn't like an extra golden chromosome that you're born with». Vielmehr können Begabungen auf der Grundlage vorhandener Potenziale eines Individuums in Wechselwirkung mit einer förderlichen sozialen Umwelt unter der Voraussetzung eigener Absichten und Handlungsweisen der Person entstehen. Gerade diese Wechselwirkungen zwischen personalem Potenzial, förderlicher oder weniger förderlicher Umwelt und eigenen Entscheidungen der Person lassen erkennen, dass Begabung nichts abschließend Vorbestimmtes und Geschlossenes ist. Die Realisierung von Begabungen ist dynamisch, beeinflussbar und ein Ausdruck gelingender Lernprozesse. Begabungspotenziale können - sofern sie erkannt werden - in Übereinstimmung mit den Motiven und Interessen der lernenden Person gefördert und entwickelt werden, um sich in der Folge als Hochleistung auszugestalten.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Begabungen nicht einseitig als kognitive Hochleistung zu definieren sind, sondern sich im breiten Spektrum akademischer, technisch-praktischer, künstlerischer, sozial-emotionaler oder sportlicher Begabungsdomänen manifestieren (Gardner 1983, Sternberg 2005, IPEGE 2009). Entsprechend lassen sie sich in ihrer Mehrperspektivität keinesfalls allein mittels Intelligenztestmessung mit einem statistisch festgelegten Grenzwert von IQ 130 (+/- Vertrauensintervall) erfassen, messen und definieren. Durch solch eine Einschränkung auf den mit der IQ-Skala normierten Gesamtwert einer allgemeinen Denkfähigkeit, (wie dies vielerorts noch immer vollzogen wird,) würden bedeutsame Informationen zu unterschiedlichen Potenzialen und Bedingungen der Potenzialentfaltung außer Acht gelassen. Neuere Ergebnisse der Expertiseforschung weisen denn auch darauf hin, dass gerade Kinder

und Jugendliche mit IQ unter dem vermeintlichen Grenzwert von 130 (ab ca. 115) oft längerfristige Fähigkeiten und Einstellungen zur Entwicklung von Hochleistung und Leistungsexzellenz entwickeln (Walberg 1981, Reis 1981, Rost 2000, Stednitz 2008, Ziegler 2008) als viele der aufgrund der IQ-Schwelle als hochbegabt Etikettierte.

Bedeutsam ist ferner, dass neben einer allgemeinen (universellen) Begabung, zahlreiche partielle und domänenspezifische Hochbegabungen, Potenziale und Interessen existieren, die nur über unterschiedliche Zugänge erkannt werden können. Manche Kinder und Jugendliche sind sehr bereicherspezifisch ausserordentlich begabt, andere auf mehreren Gebieten. Exzellenz ist meist domänenspezifisch. Eindrücklich wird dies auch im Phänomen der «twice exceptional» deutlich; Schülerinnen und Schüler, die domänenspezifisch überdurchschnittliche Begabungen ausweisen bei gleichzeitigen Defiziten in anderen Bereichen.

Hochbegabung wird in vorliegenden Ausführungen verstanden als Möglichkeit zu Leistungen, die im Vergleich mit Gleichaltrigen durch Exzellenz, Seltenheit, Produktivität und besonderen Wert auffallen (Sternberg & Zhang 1995, Sternberg 2005). Dies kann sich auf eine einzelne (partielle Begabung) oder auf mehrere Begabungsdomänen (universelle Begabung) erstrecken. Dabei macht es einen Unterschied, ob nur von nachgewiesener Leistung ausgegangen wird oder auch von entsprechenden Dispositionen. Wenn von Möglichkeiten ausgegangen wird, bleibt der Blick offen für das Entdecken verdeckter und stiller Begabungspotenziale etwa «leiser Schüler/innen» oder von Minderleistern, damit auch sie als von ihrem Potenzial her als hochbegabt erkannt und identifiziert werden.

Abgrenzungen und Trennschärfen zwischen «besonderer Begabung», «hoher Begabung» und «Hochbegabung» sind aus wissenschaftlicher Sicht weder sinnvoll noch begründet (IPEGE 2009). Die Übergänge sind fließend. Viele der bislang gängigen Referenzsysteme (wie etwa ein durchschnittlicher IQ-Wert), die oft als schuladministrative Norm beigezogen werden, sind nicht mehr als statistische sozialpsychologische Konventionen, die nicht vermögen, persönliche Potenziale und individuelle Leistungsausprägungen umfassend zu repräsentieren und zu begreifen.

In Abweichung der meisten schuladministrativen Regulative ist die internationale Meinung seitens der Begabungsforschung, dass 15-20 % der Schüler/innen in der Lage sind, in gewissen Bereichen Außerordentliches zu leisten, resp. mehr zu leisten, als die normativen Schul-Curricula, die sich an mittleren Erwartungen orientieren, vorgeben (Weinert 1990, Renzulli, Reis 1997, Sternberg 2005).

### *Heterogenität, Diversität und Begabungspotenziale als «Soziales Kapital»*

Die personalen Unterschiede in den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden können als soziale Tatsachen nicht länger übersehen resp. ignoriert werden. Dies drückt sich in den aktuellen Heterogenitätsdebatten aus, die vermehrt individualisierte Lernverfahren und diversifizierende Bildungswege in den Vordergrund rücken.

Die Frage stellt sich in den heutigen pluralen Gesellschaften, ob und wie es gelingt, Heterogenität, Diversität und individuelle Begabungspotenziale und die daraus entstehende Individualisierung zu «sozialem Kapital» werden zu lassen, das der Selbstverwirklichung der Individuen ebenso gerecht wird wie der Sorge um die Gemeinschaft und der Wohlfahrt und Weiterentwicklung einer heterogenen aber dennoch ungeteilten Gesellschaft. Wie gelingt es, aus Unterschiedlichem in gegenseitiger Ergänzung und Bereicherung sowohl individuellen wie gesellschaftlichen Mehrwert zu erzeugen? Ist eine solcherart individualisierte Gesellschaft erwünscht? Und wie stehen Individualität und soziale Mitverantwortung in einer sie zunehmend individualisierenden und ent-solidarisierenden Gesellschaft zueinander?

Renzulli (2002) unterscheidet zwischen dem finanziellen Kapital, dem intellektuellen Kapital und dem sozialen Kapital einer Gesellschaft, wobei er das «social capital» als ein «Set schwer greif-

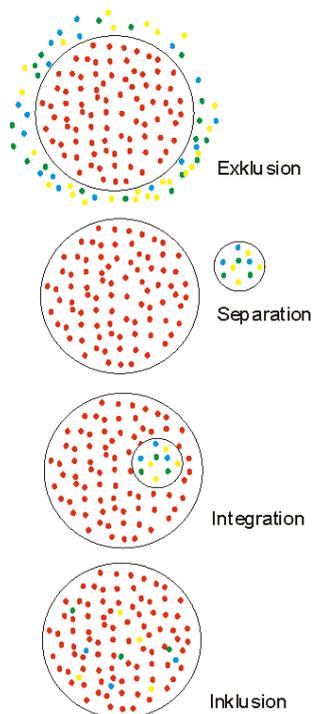
barer Anlagen zugunsten der kollektiven Bedürfnisse und Probleme von Mitmenschen und der Gesellschaft» beschreibt. Für Bourdieu ist es «... die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind» (1992: 63). Der Australier LaBonte versteht darunter «... something going out there in people's day-to-day relationships that is an important determinant to the quality of their lives, if not society's healthy functioning. It is the «gluey stuff» that binds individuals to groups, groups to organizations, citizens to societies» (1999: 431).

In historischer Betrachtungsweise ist zu bedenken, dass das Aufbrechen von Unterschieden zwischen Bevölkerungsgruppen (z.B. Bildungsferne-Bildungsnahe) und eine damit verbundene Ent-Kollektivierung und Ent-Solidarisierung stets auch das Potenzial zu sozialem Sprengstoff in sich tragen. Dies vor allem dann, wenn sie über längere Zeit nicht angemessen wahrgenommen, sondern ignoriert oder ausgeblendet werden. Es bedarf deshalb eines gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurses aller gesellschaftlicher Verantwortungsträger/innen, die sich die Definitionsmacht über gesellschaftliche Entscheide entweder selber geben (z.B. Medien), sie per Mandat von der Bevölkerung erhalten haben (Politiker/innen) oder als gesellschaftliche Profession (z.B. Lehrpersonen) übernehmen können oder sollten. Notwendig scheinen offengelegte Erwartungen und ein gesamtgesellschaftlich geklärtes Übereinkommen zum Individuations-, Integrations- und Inklusionsauftrag ... nicht nur der Schulen.

#### *Von der Integration zur Inklusion als Bildungsauftrag*

Während bisherige Integrationsansätze noch auf einer Zwei-Gruppen-Annahme beruhen (die Regelgruppe und eine zu integrierende Minderheit mit besonderen Merkmalen oder Bedürfnissen), geht das Inklusionskonzept von einer grundsätzlich heterogenen Lerngruppe aus, die aus diversen Mehrheiten und Minderheiten besteht. Diese systemische Sichtweise umfasst «...Geschlechterrollen, sprachliche und kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen» (Hinz 2000: 126). Inklusion versteht sich als eine optimierte und erweiterte Integration aller. Damit sollen die Schwächen der real existierenden schulischen Integrationspraxis wie Stigmatisierung oder Etikettierung bestimmter Schüler/innengruppen (als Minder- resp. Hochbegabten) und deren sozial oft ungünstige Folgen durch den Ansatz umfassender Inklusion systematisch vermieden werden (Sander 2004: 11).

Es geht nicht mehr nur darum, Schüler/innen in eine vorgegebene und unveränderte Unterrichtspraxis zu integrieren und sie mit ergänzenden Stützfunktionen zur (An-)Passung zu unterstützen. Vielmehr geht es um eine Veränderung des Unterrichtsgeschehens, in dem Unterschiedlich-Sein, Vielfalt und Heterogenität als Normalfall jeder Schulklasse und als Abbild der realen Gesellschaft als Ausgangslage jedes Lernens in einer «Learning Community» angenommen werden (vgl. Bürlü 1997: 55f; Wilhelm & Binting 2001: 45). Dabei schließt der Inklusionsansatz nicht aus, dass verschiedene Lernaktivitäten in unterschiedlichen Organisationsformen und Gruppenzusammensetzungen im Rahmen einer gemeinsamen Schule stattfinden können, wie es etwa das «School-wide Enrichment Model» (Renzulli 1988, 1997) als «Grouping» oder «Clustering» vorschlägt.



Abbild 1: Gesellschafts- und Bildungsvorstellung zwischen Exklusion und Inklusion

Inklusion als Bildungsziel ist Ausdruck eines bestimmten Menschenbildes und der Vorstellung einer pluralen und mobilen Gesellschaft. Als aktuelle schul- und bildungspolitische Diskurse aus dem Umfeld der Inklusionsdebatte sind wahrnehmbar:

- die öffentliche Diskussion und Einstellungen zur Förderung von Eliten,
- die Diskussionen um die Re-Integration von Sonderschulen und Fördermaßnahmen in die Regelklassen
- das alarmierende Signal der Reproduktion sozialer Ungleichheit, Ungleichheit des Lernerfolgs und der Bildungsbeteiligung durch die aktuellen Unterrichts und Schulpraktiken (PISA: Baumert & Schümer 2001)
- die Unterrepräsentation in Förderangeboten für Hochbegabte von Mädchen, Fremdsprachigen, sozialen und kulturellen Minoritäten resp. bildungsferneren Milieus (Callahan 1995; Heller 1996; Frasier 1997; Edelmann 2007; Stamm 2009).

### *Wendepunkt und Neuorientierung in der Begabtenförderung*

In dieser Situation scheint geboten, dass sich die Schulentwicklung zur Begabungs- und Begabtenförderung in der Abhängigkeit und im Austausch mit gesellschaftlichen Gegebenheiten und Ansprüchen, weiterentwickelt. Während die achtziger und neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts dadurch geprägt waren, Schulen und Lehrpersonen vor allem zu sensibilisieren, dass die Schule den Auftrag habe, alle Schüler/innen ihren Anlagen und Möglichkeiten entsprechend zu

fördern (Lernende mit Lernschwierigkeiten ebenso wie Schüler/innen mit hohem Leistungspotenzial und überdurchschnittlichen Fähigkeiten) muss es heute nun darum gehen, eine dazu taugliche pädagogische Umsetzung und Didaktik der Inklusion zu entwickeln, in der alle Schüler/innen einer heterogenen Lerngruppe ihre unterschiedlichen Potenziale auch wirklich optimal entwickeln können.

Lange Zeit hat die Begabungsförderung vor allem Anstrengungen zum Erforschen der Entstehung herausragender Begabungen und zur Identifikation sogenannt als hochbegabt etikettierter Kinder und Jugendlicher beschäftigt. Diese Epoche kann als Gegenbewegung einer früheren, sich am Durchschnitt als das Maß aller Entwicklung und an Defiziten orientierenden Schule verstanden werden. Dabei hat sich diese Phase der Sensibilisierung vorwiegend psychologischer Ansätze und Modelle zum Erkennen und Diagnostizieren von Hochbegabungen bedient, um diejenigen Schüler/innen zu finden, die Anspruch resp. Berechtigung auf zusätzliche Förderung haben (Renzulli 1978, 2005; Heller, Perleth, Hany 1994; Gagné 1993, 2003). Eine spezifische «Pädagogik der Begabungs- und Begabtenförderung», breit angelegte und anerkannte begabungsfördernde Schulkonzepte sowie die entsprechende Wirkungsforschung wurden bisher - mit wenigen Ausnahmen in Modell- oder Projektschulen - in den deutschsprachigen Ländern nicht oder nur marginal entwickelt.

Bildungstheoretisch ist Begabungsförderung im Spannungsfeld von «Anthropologie, Ökonomie und Ökologie» zu situieren. Benötigt wird dazu eine Pädagogik und Didaktik der Inklusion, die sowohl den Bestimmungen des Individuums, seiner ihm eigenen Potenziale und seinem Anspruch auf Selbstgestaltung ebenso gerecht wird, wie den bildungsökonomischen Ansprüchen der Gesellschaft an Leistungsfähigkeit im internationalen Vergleich. Das Recht des Einzelnen auf eine ihm entsprechende «Schule der Person» (Weigand 2004), eine seinen Möglichkeiten entsprechende Bildung und Verwirklichung, trifft sich mit dem Anliegen der Leistungsgesellschaft, Humanressourcen sozioökonomisch optimal wahrzunehmen und zu fördern. Dazu gehört in verantwortungsbewussten Bildungssystemen das ökologische Anliegen der Nachhaltigkeit, des sorgsamsten Umgangs mit Menschen und Wissensressourcen und in diesem Zusammenhang auch das Fördern von Fähigkeiten zu lebenslangem Lernen der zukünftigen Generation. Selbstgestaltung, Selbstsorge, soziale Mit-Verantwortung und lebenslanges Lernen werden so zu Eckwerten einer sich diesen Werten orientierenden Pädagogik und Didaktik der Begabungs- und Begabtenförderung.

In der aktuellen Debatte um den positiven Umgang mit Heterogenität und Diversity ist die Begabungs- und Begabtenförderung gefordert, ihr Selbstverständnis zu überprüfen. Gleichzeitig vermag sie, wertvolle und konkrete Beiträge zu leisten aufgrund jahrzehntelanger Forschung zur effektiven Förderung individueller Begabungen aller und zu Hochbegabungen Einzelner innerhalb schulischer Strukturen. Dabei geht es nicht mehr um die Diskussion, ob separative oder integrative Schulungsformen und Fördermassnahmen geeigneter seien. Diese Auseinandersetzung wird abgelöst durch ein umfassenderes Verständnis von differenziertem Lernen aller Schüler/innen innerhalb einer ungeteilten Lerngemeinschaft in Schulen der Vielfalt und der Inklusion (Vaughan, Boban, Hinz 2003).

Die Schule kann so zum Modell einer Gesellschaft werden, die nicht auf Ausgrenzung angelegt ist, sondern den Auftrag einer multikulturellen Gesellschaft wahrnimmt, dass Kinder und Jugendliche lernen, Andersartigkeit, Widersprüchliches und Ungewohntes (auch Hochbegabung) auszuhalten, in einer pluralen Gesellschaft mit unterschiedlichen Interessen zu bestehen und diese durch das Einbringen ihrer eigenen Fähigkeiten positiv mitzugestalten.

## **2. Lernpsychologische Entwicklungslinien**

Das allgemeine Lehr-/Lernverständnis hat sich in den vergangenen Jahren drastisch verändert. Es hat sich ein eigentlicher Paradigmenwechsel vollzogen: Von einer normativen Didaktik des

Gleichtaktes (Abbilddidaktik) und der Vorstellung Bildungsgerechtigkeit sei, wenn für alle Ungleichen das Gleiche mit der gleichen Methode dargeboten wird hin zu einem konstruktivistischen Lernverständnis. Dieses bezieht die Person der Schüler/innen, ihre Herkunft und Lernvoraussetzungen, ihre Lernbiografie und ihren Eigensinn mit ein. Es ist klar geworden, dass bloße Anpassung an von der Lehrperson vorstrukturiertes und didaktisch reduziertes Wissen nicht ausreicht, Lernende zu autonomen, eigenständig denkenden, innovativen, selbst gestaltenden und mitverantwortenden Menschen zu bilden.

Anstelle der lange Zeit gewohnten einengenden und dadurch auch leicht kontrollierbaren Vermittlungsdidaktik, die auf Reproduktion von Vorgeordnetem angelegt ist, ist das Bewusstsein getreten, dass wirkliches Verstehen nur dann gegeben ist, wenn Menschen ihr Wissen auf der Grundlage ihrer Vorverständnisse selber konstruieren; Denk- und Lernwege selber gehen. Dass Einheitsunterricht (für alle Lernenden des gleichen Alters gleichzeitig die gleichen Inhalte, gleich intensiv mit den gleichen methodischen Mitteln und gleichen Anforderungen) zwangsläufig zur Überforderung eines Teils der Lernenden wie zu Unterforderung eines andern Teils der Klasse führen muss, ist hinlänglich bekannt. Und es ist schwer begreifbar, dass ein Bildungssystem und die dafür Verantwortlichen sich mit diesem durchs System selbst initiierten Misstand abfinden sollen. Nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt, dass damit oft einhergehende mögliche negativen Auswirkungen auf die Selbstkonzepte der Menschen und auf oft lebenslange Einstellungen gegenüber Lernen, Bildung oder der Institution Schule auf der Hand liegen. Diese Effekte einer gängigen Schulorganisation und Unterrichtspraxis befinden sich im Gegensatz zu den formulierten und anerkannten Bildungsschwerpunkten, Kinder und Jugendliche in positivem Sinn auf lebenslanges Lernen (EU Bildungsprogramm 2007-2013) vorzubereiten.

Zeitgemäß ist die Schule im Begriff, die Idealvorstellung der Vergangenheit von «Bildungs- und Chancen-Gleichheit» umzuwandeln in einen neuen Anspruch auf «Bildungs- und Chancen-Gerechtigkeit». Dabei wird unter «Gerechtigkeit» nun nicht mehr «Gleichheit von Ungleichem» verstanden, sondern das Recht des Einzelnen auf eine seinen Anlagen, Potenzialen und seiner soziokulturellen Herkunft entsprechende optimale (Aus-)Bildung.

Es wird anerkannt, dass fortgeschrittenes Lernen auf der Grundlage des individuellen Vorwissens basiert. Darauf verweist die aktuelle Lernforschung mit Bezug auf den pädagogischen Konstruktivismus (Reich 2004; Arnold & Gomez 2007) in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der Neuropsychologie zum Aufbau individueller Wissensnetze. Die jeweiligen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Lernenden definieren die Art, wie Lerninhalte aufgenommen, verarbeitet und allenfalls Vorwissen verändert oder weiter ausdifferenziert werden kann (Spitzer 2003, Roth 2001). Lernen in diesem konstruktivistischen Verständnis bedeutet Aufbau neuer und das Modifizieren bereits vorhandener Schemata, semantischer Netzwerke oder mentaler Modelle und Vorstellungen. Für den Wissenserwerb sind dabei drei Schritte zentral: Die Aktivierung des Vorwissens, die Verknüpfung neuer Informationen mit dem vorhandenen Vorwissen und das Herstellen neuer und zusätzlicher Verbindungen. Dies lässt sich vor allem in differenzierenden Lernangeboten (Ermöglichungsdidaktik) und in am Vorverständnis der Lernenden anknüpfenden Lerndialogen (Diskursdidaktik) verwirklichen.

### *Das Erfolgs-Viereck nachhaltiger begabungsfördernder Lernprozesse*

Über die allgemeine Betrachtung des Lernens unter konstruktivistischer Perspektive hinaus sind vier Aspekte für das Gelingen nachhaltiger und personalisierter Lern- und Verstehensprozesse von zentraler Bedeutung. Die vier Eckpfeiler sind: «Emotionen», «Motivation und Volition», «Kognition» und «Reflexion».

### *Emotionen als Grundlage gelingender Lernprozesse*

Über Emotionen wissen wir in Zusammenhang mit Lernprozessen, dass positive Emotionen (z.B. das Wissen, als Mensch mit all seinen Stärken und Schwächen und seiner Herkunft akzeptiert und respektiert zu sein, das Erleben von Wertschätzung und Sicherheit) holistische und kreative Formen des Denkens begünstigen. Spannungsfreie und positiv erlebte Lernsituationen begünstigen die Bereitschaft, «riskantere» und auch innovativere Wege des Denkens und Handelns zu beschreiten. Dies ist die eine Grundlage, auf welcher auch eine Fehlerlernkultur entstehen kann; eine Lernsituation, in der Fehler weder Beschämung noch persönliches Versagen darstellen, sondern eine Normalität in Lernprozessen darstellen und ein Durchgang sind zu besserem Verstehen (passend zum Leben in einer Risikogesellschaft).

Demgegenüber ziehen negative besetzte Lernsituationen, die etwa durch Stresserleben, Prüfungs- oder Versagensangst, Leistungsdruck oder sozialen Spannung geprägt sind, einen eher analytischen, auf Details fokussierten (fixierten) weniger beweglichen Denkstil nach sich. Die Konzentration wird in solchen Situationen auf eher einfache und sicher zu bewältigende Probleme zurückgenommen. Lernen wird in dieser Situation zum „Bestehen/Erfüllen« normativer Anforderungen, experimentelles und exploratives Entdecken und Erkennen werden eher vermieden. Negative Emotionen wie die Angst vor Beschämung oder rivalisierenden Vergleichen (z.B. mittels bestimmter Leistungsbewertungsverfahren) aber auch das Erleben von Druck, sich oder anderen gegenüber bestehen zu müssen führen zum Einsatz weniger flexibler Problemlösestrategien und Denkleistungen und ziehen oft ein rigides und undifferenziertes «richtig-falsch-Lernen» nach sich. (Bless & Fiedler 1999, Bless 1997, Abele 1996).

*«Motivation» beinhaltet immer auch «Volition»*

Zeitgenössische Motivationstheorien beinhalten den Aspekt des eigenen Entscheids des Lernenden, sich auf den Lernprozess und die Anforderungen einzulassen oder sich diesen zu verweigern/entziehen. Heckhausen (1989) bezeichnet dies mit dem «Überschreiten des Rubikon», nach dessen Entscheid, sich auf eine Sache einzulassen, es keinen Rückzug mehr gibt. Die «Erwartungs-mal-Wert»Theorien (Atkinson 1957) sowie nachfolgende «Use and Gratification»-Ansätze sind sich darin einig, dass sich die Handlungsbereitschaft eines Lernenden aus den Erfolgserwartungen (ob es gelingen mag oder nicht) und dem Wert der Handlungsfolgen (was es bringt; Konsequenzen) zusammensetzt. Die Motivation Lernender entscheidet sich meist aufgrund folgender Fragen: Mit welchem Ergebnis ist zu rechnen, wenn ich nicht handle? Wie leicht fällt es mir, in dieser Situation die notwendigen Handlungen auszuführen? Kann ich das Ergebnis durch eigenes Handeln hinreichend beeinflussen? Inwieweit kann ich damit rechnen, dass ein bestimmtes Ergebnis die erwünschten Folgen nach sich zieht? (Rheinberg 1997).

In Bezug auf Motivation nimmt die Selbstwirksamkeitstheorie (Deci & Ryan, Wild & Krapp 1996; Prenzel et al. 1996; Pintrich, Roeser & DeGroot, 1994) eine nicht hintergehbare Stellung ein, die von höchster Bedeutung für die Gestaltung schulischer Lernprozesse ist (und dennoch wenig konsequent Einzug in die Berufspraktiken gefunden hat).

Die Ergebnisse der Selbstbestimmungstheorie weisen darauf hin, dass Lernmotivation auf einer höheren Stufe zu erwarten ist, je stärker die Lernenden sich als «Verursacher ihrer Handlungen» erleben,

- je mehr sie sich von ihren Lehrpersonen akzeptiert fühlen
- je häufiger sie im Unterricht einen persönlichen Lernfortschritt erkennen
- je mehr Wert auf kooperatives Arbeiten und soziale Lernziele gelegt wird
- je mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten sie wahrnehmen können

Umgekehrt ist mit einer umso niedrigeren Stufe zu rechnen,

- je stärker Lehrpersonen ein kontrollierendes Verhalten an den Tag legen
- je weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden
- je mehr Leistungsbeurteilung auf Wettbewerb im Sinn von Konkurrenz und sozialer

Vergleich abzielt

- je mehr sich schulische Selektionsentscheide ausschließlich an formal erbrachten Leistungen orientieren

Deutlich wird aufgrund der Motivationsforschung, dass Motivation letztlich immer aus eigenen Entscheiden, aus freiem Willen (Volition) des Lernenden entsteht. Dies in Abwägung der Erwartungen oder Risiken aufgrund der eigenen Lerngeschichte und in enger Verbindung mit dem eigenen Selbstkonzept, der Vorstellung von den eigenen Fähigkeiten, Erreichbarkeiten und Zielen. Und vor allem nur in Situationen, in denen sich der Lernende als Urheber seines (Miss-)Erfolgs und als selbst wirksam erleben kann.

### *Kognition, Reflexion und Selbstbild in Lernprozessen*

Kognition, Reflexion und Selbstbild stehen in engen Zusammenhängen zu den Emotionen und zur Motivation. Hinsichtlich der Kognition sei mit Blick auf den Aufbau neuen Wissens an dieser Stelle noch einmal auf die Bedeutung der Anschlussfähigkeit von Lernaufgaben und Lernherausforderungen an das individuell unterschiedliche jeweilige Vorwissen der Lernenden hingewiesen. Dabei gehen wir davon aus, dass Lernaufgaben und Problemstellungen innerhalb einer «Zone nächster Entwicklung» (Vygotsky 1978) von diesen als anspruchsvoll, herausfordernd und gleichzeitig erreichbar erlebt werden. Unter dieser «Zone of proximal development» ist diejenige Zone zu verstehen, die mit Hilfe und Unterstützung Fortgeschrittener auf der Basis des bisherigen Wissens in einer bestimmten zur Verfügung stehenden Zeit erreichbar ist. Da diese Zone nächster Entwicklung in allen Schülern auf biografisch unterschiedlichen (Lern-)Erfahrungen anschließt, sind mit monoton angelegten Lehrmethoden nie alle Lernenden einer heterogenen Lerngemeinschaft erreichbar. Ebenso wird anhand dieser allgemein anerkannten Lerntheorie die Bedeutung des individuellen Lerndialogs und der Reflexion über das eigene Lernen und dessen Effekte deutlich, auf den in den nachfolgenden Ausführungen im Rahmen einer dringlich zu entwickelnden Lernbegleitung noch näher eingetreten wird (Dewey 1910, Kolb 1975, Schoen 1983, Ruf & Gallin 1998).

Als Grundlage, auf der sich Emotionen, Motivation, Denken und Reflektieren ausgestalten, muss das Selbstbewusstsein der Lernenden in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden. Das Selbstkonzept kann als eine Gedächtnisstruktur definiert werden, die alle auf die eigene Person bezogenen Informationen enthält. Es umfasst unter anderem das Wissen einer Person über die eigenen Kompetenzen, Vorlieben und Überzeugungen. (Hannover 1997, Wild 2006). Das im Lauf des Lebens erworbene Wissen über die eigene Person repräsentiert sich in einer Gedächtnisstruktur, die prägend ist für das Selbsterleben im Sinn von Persönlichkeitseigenschaften («Ich bin ...») und verhaltensbezogenen Informationen («Ich kann ...»). Für Lernprozesse generell und insbesondere für Lernprozesse mit besonders begabten Kindern und Jugendlichen scheint deshalb im Lernverständnis dieses Artikels absolut unverzichtbar, das Lernen und die Reflexion des eigenen Lernens auch auf die Dimensionen der Persönlichkeit und deren Lerneinstellungen zu erstrecken. Lernen wird dadurch von Anpassungslernen über individualisiertes Lernen (unterschiedliche Lernebenen und Lernvermögen) zu personalisiertem Lernen (selbstbewusstes und identitätsgebundenes Lernen).

### **3. Co-kognitive Kompetenzen - Begabungsförderung ist Personenbildung**

Es mehren sich zunehmend Ansätze innerhalb der Begabungsforschung, die sich mit Gesichtspunkten zur Begabung resp. Hochbegabung jenseits einseitiger Eingrenzung auf ausschließlich hohes kognitives Potenzial (oft reduziert auf Konstrukte zur «Intelligenz») auseinandersetzen (Albert 1975; Bloom & Sosniak 1981; Csikszentmihalyi 1996; Gardner 1983; Renzulli 1978, 2002;

Sternberg 1986). Vermehrt finden affektive, personale und soziale sowie auch moralische und ethische Aspekte Beachtung als Voraussetzungen und Determinanten zu realisierter Begabung resp. Hochleistung. Renzulli bezeichnet diese als «intelligences outside the normal curve» oder als «co-cognitive traits» (2002: 33).

Dabei bezieht Renzulli sich zurück auf sein den heutigen Begabungsdefinitionen zugrunde liegendes, originäres «Drei-Ringe-Modell» (1978), dem er - was in den meisten deutschsprachigen Übersetzungen seiner Konzepte unerwähnt blieb - von Anbeginn einen «Houndstooth-Hintergrund» hinterlegt hatte. Mit «Houndstooth» wird ein grafisches Muster bezeichnet, das in der deutschen Sprache als «Hahnentritt» bekannt ist: Ein Muster, in dem schwarze und weiße Karofragmente ineinander greifen und eine ineinander verzahnte Komplexität und nicht in Einzelteile aufzulösende Einheitlichkeit darstellen und untrennbar ineinander verwoben sind. Zur Houndstooth-Unterlage seines Begabungskonzepts formuliert er «*I embedded the three rings in a Houndstooth background that represents the interactions between personality and environment. These interactions aid in the development of the three defining traits of gifted behaviors.*» (Renzulli 1978). Er verweist damit vor allen an sein Modell anschließenden Konzepten auf die Dynamik der Begabungsentwicklung zwischen Personenmerkmalen und den das Individuum beeinflussenden sozialen- und Umweltkontexten (Familie, Peers, Schule, soziokulturelle Schicht, Gesellschaft).

#### *Sechs Schlüsselmerkmale als «persönliches und soziales Kapital»*

Co-kognitive Personenmerkmale können über deren Bedeutung für die individuellen Lernprozesse des Einzelnen hinaus auch als «soziales Kapital» betrachtet werden: als Vermögen von Mitgliedern einer Gesellschaft zugunsten kollektiver Bedürfnisse oder zur Lösung von Problemen Einzelner oder der Gemeinschaft. Sie sind dadurch untrennbar verbunden mit Wertefragen.

Renzulli schließt damit ursprünglich an soziologische Theorien zum Kapital von Bourdieu & Passeron 1970/1977 an. In Anlehnung an Bourdieu, der in seinen empirischen Forschungen die Begrifflichkeit eines immateriellen «sozialen Kapitals» mit dem «ökonomischem Kapital» in Verbindung setzt (Bourdieu, 1986, 46), definiert Renzulli soziales Kapital als eine Ressource, die einen Menschen befähigt, Beziehungen innerhalb einer kollektiven Gruppe und zwischen Gruppenmitgliedern zu gestalten. Dadurch entstehende soziale Beziehungen vermögen Einzelnen aufgrund der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen Einfluss und Macht zu verschaffen, über die sie als singuläre Person nicht verfügen würden. Diese, von Renzulli als «strategische Annäherung» bezeichneten Sichtweise ergänzt er in der Folge durch eine gesellschaftlich «funktionale Position».

Das soziale Kapital (neben intellektuellem Kapital und finanziellem Kapital) des Einzelnen und/oder einer Gesellschaft wird von Renzulli (2002) als Bündel (clusters) von immateriellen Werten oder Personenmerkmalen gefasst, die sich auf die kollektiven Bedürfnisse von Individuen und der Gesellschaft als Ganzes beziehen. Als Personenmerkmale sind diese sogenannten co-kognitive Aspekte einerseits besonders häufig ein Ausdruck für (hoch-)begabtes Verhalten. Andererseits - und dies ist für Lernprozesse von hoher Relevanz - gilt als nachgewiesen, dass co-kognitive Einstellungen mit den kognitiven Ressourcen von Menschen zwingend und folgenreich interagieren und deren Umsetzung in (Hoch-)Leistungen auf diese Weise fördern oder auch behindern (Renzulli 2006: 18).

Aufgrund einer breit angelegten Metaanalyse der zum Thema vorliegenden Forschungsliteratur, verbunden mit einer mehrstufigen Serie von Delphi-Befragungen, konnten schließlich sechs hauptsächliche Komponenten resp. Schlüsselmerkmale festgelegt werden, auf die sich die weitere Forschung ausrichtete (Renzulli 2002; Sytsma 2003):

- Optimismus
- Mut

- Hingabe an ein Thema resp. Fach
- Sensibilität für menschliche Belange
- Körperliche und geistige Energie
- Zukunftsvision und das Gefühl, eine Bestimmung zu haben



## OPERATION HOUNDSTOOTH

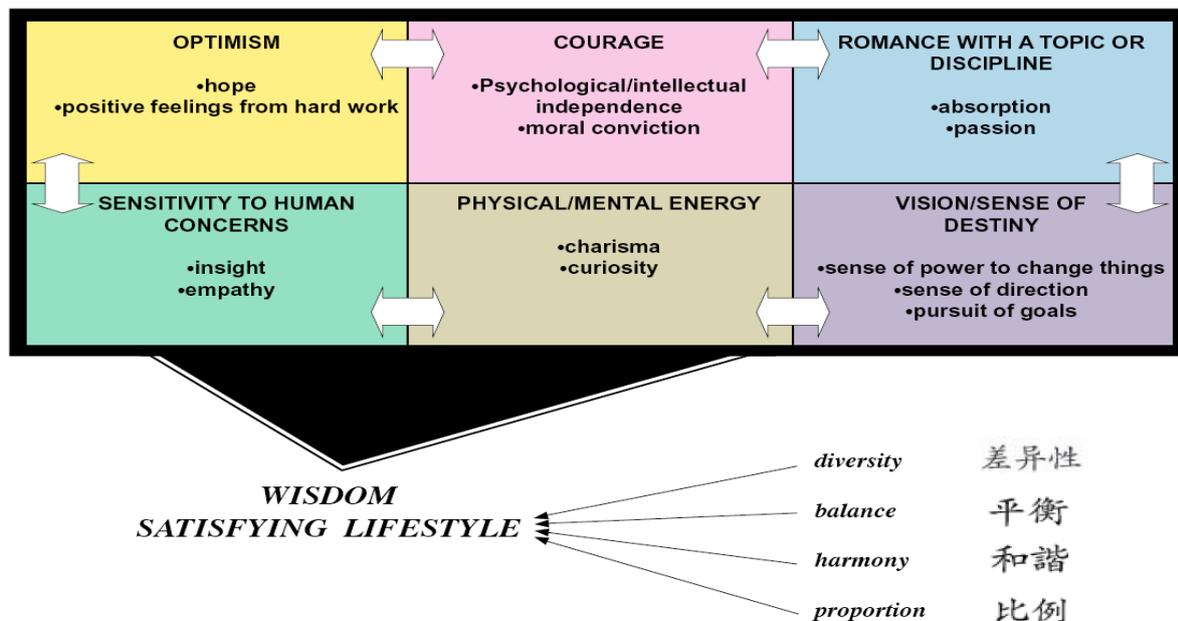


Abbildung 2: Co-Kognitive Personenmerkmale  
Renzulli 2002. Phi Delta Kappan 84(1), 33-40, 57-58.

Der Entwicklungsarbeit zugrunde liegend die drei Leitfragen:

- Unter welchen Umständen und mit welchen Gründen transformieren Menschen ihre Begabungen in gesellschaftlich konstruktive Handlungen?
- Können wir aufgrund eines vertieften Verstehens über die Beweggründe, wann Menschen ihre Begabungen und Energie sozial und konstruktiv umsetzen, Lernbedingungen schaffen, die dazu befähigen, soziales und ökonomisches Kapital zugunsten der gesamten Gesellschaft zu erhöhen?
- Ist es möglich, ethische und moralische Einstellungen künftiger Führungspersönlichkeiten der Politik, der Wirtschaft und der Gesellschaft positiv so zu beeinflussen, damit sich sowohl das Bruttosozialprodukt als auch die gesellschaftliche Zufriedenheit erhöhen?

*Optimismus (hope; positive feelings from hard work)*

Optimismus beinhaltet kognitive, emotionale und motivationale Komponenten und widerspiegelt den Glauben an eine positive Zukunftsentwicklung. Als Haltung ist Optimismus verbunden mit den Subkomponenten «Hoffnung» sowie sozial wünschbarer «Zukunftserwartung» zum Vorteil des Einzelnen oder anderer und dem «Willen, diesbezüglich Anstrengung» zu erbringen. Die Bedeutung dieses Personenmerkmals und seine positiven Auswirkungen sind breit untersucht und

bestätigt in Kontexten der Medizin, Psychotherapie, Familie, Büro und Schule. Seligman & Csikszentmihalyi (2000) zeigen, dass optimistische Verhaltensweisen oder Einstellungen durch Selbstreflexion und bestimmte Interventionen von außen modifiziert resp. erlernt werden können.

#### *Mut (psychological/intellectual independence; moral convictions)*

Der co-kognitive Faktor Mut umfasst die Subkonstrukte moralischer Mut, psychologischer Mut und physischer Mut. Moralischer Mut ist eng verbunden mit moralischer Integrität, Empathie, Altruismus, und Sensibilität für allgemeine menschliche Belange (Putman 1997). Psychologischer Mut verlangt nach Unabhängigkeit. Er korreliert mit der Fähigkeit, kontrovers zu denken, «Out-of-the-box»-Problemlösungen zu generieren. Psychologischer Mut ist einer von sechs Faktoren psychischer Gesundheit («Well-being») und zeigt sich u.a. in der Fähigkeit zur Eigenständigkeit und Autonomie.

Mehrfach nachgewiesen sind Zusammenhänge zwischen Mut und Kreativität (MacKinnon 1978), ebenso Mut als integraler Aspekt von Resilienz (Dweck 2006). Ryf & Singer (2003) definieren psychologischen Mut als Autonomie und als die Fähigkeit zu Eigenständigkeit, verbunden mit Risikobereitschaft, intrinsischer Motivation, Selbstbestimmung sowie Leistungsmotivation (Elliot & Harackiewicz 1998, Locke & Latham 2002, Deci & Ryan 2000).

#### *Hingabe an ein Ziel oder an eine Disziplin (absorption; passion)*

Hingabe an ein Ziel oder an eine Disziplin kann mit den Begriffen Leidenschaft resp. Passion, Euphorie oder «Flow» umschrieben werden. Sie beziehen sich auf physische und mentale Energie bei entsprechenden persönlichen Interessen (Deci & Ryan 2000). Während im Wort Passion die lateinische Wurzel «pati» (= Leiden), vergleichbar dem Begriff «Leiden-schaft», darauf hinweist, dass jemand von einem Inhalt oder Ziel soweit ergriffen ist, dass sie/er auch bereit ist, dafür zu leiden (Anstrengungsbereitschaft), bezeichnet «Flow» (Csikszentmihalyi 1996) die völlige Hingabe und Konzentration, das Aufgehen und «sich vergessen» in einer Tätigkeit. Dies tritt dann ein, wenn eine Balance besteht zwischen den individuellen Fähigkeiten, den Anforderungen sowie dem Grad an Neuheit/Entdeckung und der Aussicht auf ein Erfolgserlebnis. Der hohe Einsatz, die Fokussierung auf das Ziel und das Verlangen, das Ziel zu erreichen, sind dabei abhängig von der persönlichen Bedeutsamkeit des Ziels und vom Selbstvertrauen, dass Erfolg erreichbar ist (Carver & Schreier 2003).

#### *Sensibilität für menschliche Belange (insight; empathy)*

Sensibilität für menschliche Belange schließt die Konzepte zu Empathie und Altruismus mit ein, die sich in Verhalten und Handlungsweisen manifestieren. Dabei gilt Empathie als primäre Grundlage für den Aufbau prosozialer und fürsorglicher Verhaltensweisen und Handlungen (Eisenberg & Wang 2003). Bekannt ist, dass die soziale Umgebung und damit verbundene Lernprozesse die Entwicklung dieser Personeneigenschaft in ihrer Entstehung beeinflussen (Battistich, Watson, Solomon, Schaps & Solomon 1991; Berman 1997). Darüber hinaus weisen Danish & Kagan (1971) auf signifikante positive Veränderungen nach intensiven beratenden Interventionen hin. Sie leiten daraus ab, dass auch Sensitivität durch bestimmte spezifische Lernprozesse erlernt und positiv aufgebaut werden kann.

#### *Physische und mentale Energie (charisma; curiosity)*

Realisierende Hochleistende sind typischerweise enthusiastisch, von ihrer Arbeit absorbiert und in der Regel hoch energetisch. Sie zeichnen sich großmehrheitlich aus durch Charisma bei gleichzeitig auffällender Neugier und Wissbegier (Goertzel 1978; Piechowski 1986; Reis 1995).

Unter Charisma werden dabei nonverbaler emotionaler Ausdruck und die Fähigkeit, andere Menschen zu inspirieren oder mitzureißen subsumiert. Dies setzt ein hohes Maß an physikalischer und mentaler Energie voraus (Lindholm 1990). Die Teilaspekte Neugier und Wissbegier sind energetisierende Komponenten, die Menschen sogar dann antreiben, wenn keine direkte Anwendung und Umsetzung des Gelernten in Aussicht steht (Berman 1997; Deci & Ryan 2000). Im Zusammenhang mit Lernprozessen ist mehrfach nachgewiesen, dass nicht bestrafende Lernumgebungen, die gleichzeitig offen für Entdeckungen (und damit verbunden auch Lernen aus Fehlern) sind, Energie unterstützen, während exzessive Kontrolle und häufige oder stete Bewertung das Potenzial, Energie zu mobilisieren, weitgehend oder ganz verhindern.

*Vision - das Gefühl, eine Bestimmung zu haben* (sense of power to change things; sense of direction; pursuit of goals)

Dieser Aspekt ist - so augenscheinlich dessen Wirksamkeit in Biografien von Hochbegabten zum Ausdruck kommt - die am wenigsten erforschte Komponente. Wir verstehen darunter die Überzeugung oder die Selbstwahrnehmung einer Person, dass das eigene Leben eine Bestimmung hat oder einem Sinn vermittelnden Plan folgt. (Ohne Berücksichtigung, wo oder wodurch dieser Plan entsteht: in der Person selbst, in einem Naturgesetz oder in Übernatürlichem). Zahlreiche Theorien der Persönlichkeitsforschung, darin inbegriffen die Selbstbestimmungstheorie und Motivationstheorien, unterstützen diesen Ansatz. Weitere Zusammenhänge bestehen zum Konzept «Wille» (Erikson 1964) im Sinn einer unbeugsamen Entschlossenheit und einer freien Wahl des Individuums sowie zu den Theorien der Selbstkontrolle (Bandura 1997) und zur Selbstwirksamkeit (Aronson, Wilson & Akert 2004).

Die sechs dargestellten Personenmerkmale stehen in engem Zusammenhang mit dem vorgängig ausgeführten Selbstverständnis und dem Selbstkonzept des Menschen, also mit dem im Lauf des Lebens erworbenen Wissen über seine eigene Person. Dabei konstituiert sich das Selbstkonzept eines Menschen als mehrdimensionales und «multiples Selbst» (Hannover 1997), das sich aus mehreren Teil-Selbstkonzepten und einer Vielzahl kontext- und domänenspezifischer Informationscluster («Selbstkonstrukte») zusammengefügt. Diese sind mehr oder weniger eng miteinander verknüpft und machen in ihrer Gesamtheit «das Selbstkonzept» aus.

Als ein solches Teilkonstrukt ist das «schulische Selbstkonzept» für Lernprozesse von besonderer Bedeutung, also die Einstellung zu sich, seinen Potenzialen, Leistungen und Verhalten im Kontext schulischen Lernens. Für die Schule muss sich deshalb - gerade im Zusammenhang mit der Förderung co-kognitiver Kompetenzen - die Frage stellen, wie es ihr gelingen kann, den Lernenden zu ermöglichen, ein positives schulisches Selbstkonzept aufzubauen.

#### **4. Selbststeuerung - Selbstsorge und soziale Mitverantwortung**

Ein dialektisches Begabungsmodell zur personenbezogenen und wertegebundenen Begabungsförderung

Traditionelle und weit verbreitete Begabungskonzepte beschränken sich oft auf die Äußerungsform und Erkennbarkeit von (Hoch-)Begabungen oder auf deren Genese resp. auf die Definition von Komponenten und Bedingungsfaktoren zur deren Entstehung. Dabei beziehen sie sich meistens auf die Wahrnehmung allgemeiner oder domänenspezifischer besonderer Fähigkeiten, die quantitativ im Vergleich zu einer sozialen Bezugsnorm gemessen werden (...besser als die andern ...).

Mit dem «dialektischen Begabungsmodell» (Müller-Oppliger 2009) wird in Konsequenz der vorangehenden Ausführungen zum personalisierten Lernen dem Individuum als unverfügbare, eigenständige und eigenverantwortlich entscheidende Persönlichkeit eine selbstbewusste Position gegeben, die in Beziehung tritt zu seiner Umwelt.

Im «dialektischen Modell» sind die Person und deren Umwelt in Bewegung. In ihrer Dynamik wirken sie wechselseitig aufeinander ein und verändern resp. definieren sich in gegenseitiger Bedingtheit. Dadurch evoziert dieses Modell auch Aussagen zur Selbststeuerung des (hoch-)begabten Individuums und über sein Selbstverständnis, seinen Eigensinn, seine Möglichkeit der Selbstgestaltung und Autonomie. In ihrer Dialektik der Interdependenz zur sozialen Umwelt wird dadurch ein besonderer Blick auf die Förderprozesse von Begabungspotenzialen ermöglicht, auf das pädagogische Handeln, das sich mit der Gestaltung dynamischer und partizipativer Lernprozesse auseinandersetzt.

(Hoch-)Begabung wird in den drei Dimensionen domänenspezifischer Hochleistung resp. Exzellenz, gelingender Selbstgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung und wertereflektierter Mitgestaltung und Solidarität an der gemeinsamen Gesellschaft und deren Zukunft verstanden.

Durch die Betrachtungsweise dieses Modells wird (Hoch-)Begabung in Relation gesetzt zu gesellschaftlichen Auswirkungen der Begabungsentwicklung sowie zu Sinnfragen und Werteausrichtungen der Einzelnen und der Gesellschaft. Neue Bezugspunkte, die in bisherigen Begabungsmodellen keinen Eingang gefunden hatten, sind die Beziehungen herausragender Fähigkeiten zur Eigenverantwortung und Volition sowie zur Mitverantwortung in einer gemeinsamen Gesellschaft und Weltgestaltung.

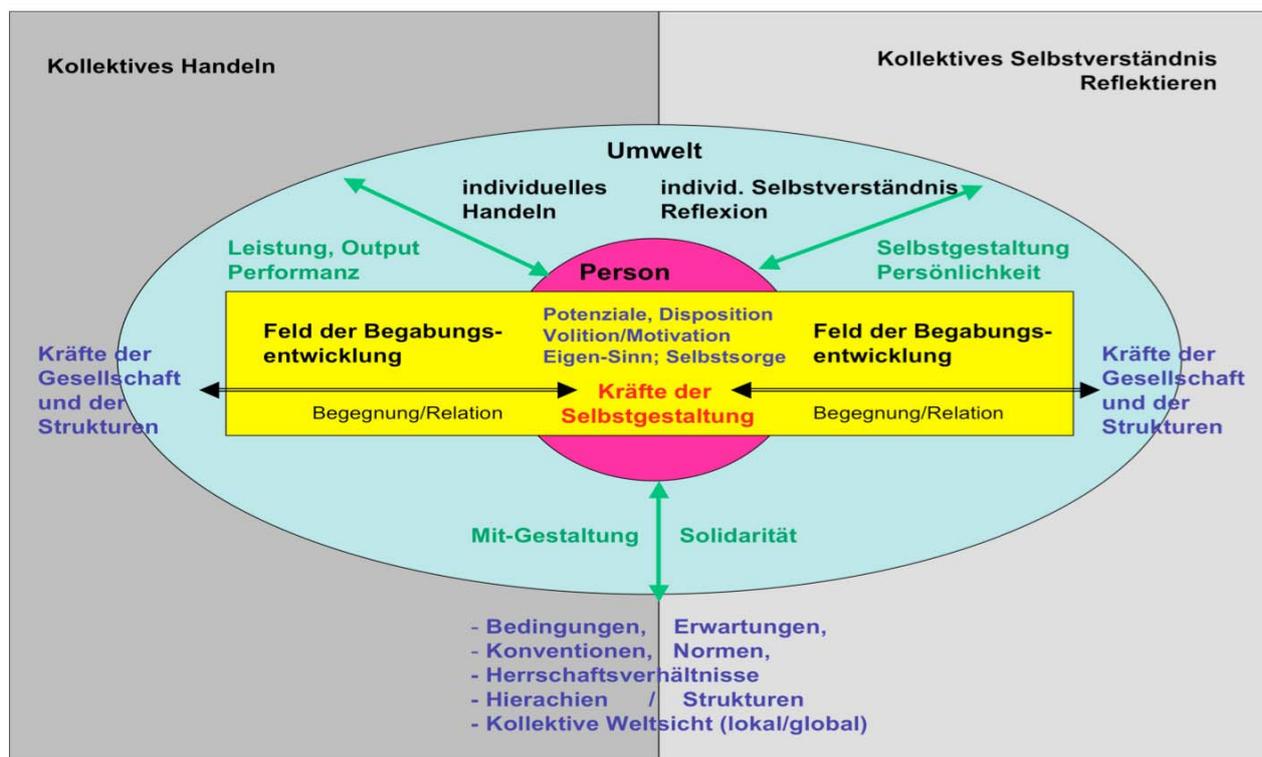


Abbildung 3: Dialektisches Begabungskonzept (Müller-Oppliger 2009)

## **5. Didaktische Implikationen zur Personalisierung von Lernprozessen Selbstlernarchitekturen - Lernbegleitung - Reflexivität**

In der Folge zu den bildungstheoretischen und gesellschaftlichen Vorüberlegungen, den co-kognitiven Kompetenzen und dem dargestellten pädagogischen Begabungsmodell stellt sich die Frage nach der didaktischen Gestaltung personenzentrierter Lernprozesse, die einerseits die Entwicklung fachbezogener Hochleistung evozieren und unterstützen und diese andererseits gleichzeitig mit dem Aufbau von personalen und sozialen Kompetenzen, Lerneinstellungen und Wertebezügen verbinden.

Dabei sind für das Lernarrangement die folgenden Voraussetzungen für nachhaltiges Lernen zu berücksichtigen:

- Anschlussfähigkeit an das jeweilige Vorwissen und die bisherige Lernbiografie
- Interessenleitung Fragen der Lernenden und echte Problemstellungen
- Multimodalität der Zugänge und der Produktion von Lernleistungen
- Möglichkeiten zur Selbststeuerung und Mitbestimmung der Lernenden
- Lernen als Entwicklung und als Prozess (inkl. Fehlerlernen)
- Reflexion; Aufbau von Selbstbewusstsein und persönlichem Profil
- Partizipation; Mit-Verantwortung; Einbindung in eine Lern- und Wissensgemeinschaft
- Verantwortung für das eigene Lernen und Leisten (Selbstwirksamkeit)
- Erweitertes Leistungsbewusstsein in Bezug auf multiple Kompetenzbereiche und unterschiedliche Bezugsnormen.

Diese Bedingungen werden traditionellerweise vor allem sogenannten offenen oder erweiterten Lernformen zugeschrieben. Im Rahmen der «Professur für Selbstgesteuertes Lernen» der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz und in Verbindung mit dem Masterprogramm IBBF («Integrative Begabungs- und Begabtenförderung») der selben Hochschule werden in Zusammenarbeit mit Schulen verschiedener Schulstufen begleitete Selbstlernarchitekturen konzipiert, in denen diese Forderungen umgesetzt werden. Die dazugehörige Forschung zu personalisierten Lernprozessen in Selbstlernumgebungen und zu den Funktionsweisen fachlicher und überfachlicher Lernberatung und Lernbegleitung weisen darauf hin, dass in solchen Lernarrangements gelingt, der Leistungsheterogenität (Begabungs- und Begabtenförderung) ebenso gerecht zu werden wie der Zielsetzung nach dem Aufbau von Selbstlernfähigkeiten, Selbstbewusstsein und co-kognitiven personalen und sozialen Kompetenzen.

### *Begabungsdifferenziertes Lernen in Selbstlernarchitekturen*

Unter Lernarchitektur verstehen wir ein didaktisches Setting, in dem Schüler/innen in gegebenen oder offenen Themenbereichen in definierter eigener Verantwortung und weitgehend selbstgesteuert lernen. Dabei sind die Lernarchitekturen vom Inhalt her weder beliebig noch steuerungs-frei. Selbstlernarchitekturen sind keine «Selbstbedienungsläden»; sie sind themen- und inhalts-bezogen angelegt und auf den Erwerb angestrebter Kompetenzen ausgerichtet. In der Bearbeitung der Lernfelder wird bewusst dem Eigensinn im Lernen (einen eigenen Sinn geben und erfahren), eigenen Entscheidungen, selbstverantwortetem Handeln und der Reflexion des eigenen Lernens der größtmögliche Raum gegeben. Die Schüler/innen sollen sich als Akteure ihres eigenen Lernens erleben. Lernen gilt als aktive Selbst- und Mitgestaltung in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten und den eigenen Lernpraktiken. Es darf weder unreflektierte Anpassung oder Unterwerfung noch sinnleeres Auswendiglernen sein. In der begleitenden und der anschließenden

den Reflexion zum eigenen Lernprozess entsteht im Lerndialog mit anderen und Lehrpersonen ein Bewusstsein für das eigene Lernen und Handeln sowie für Sinn und Bedeutungshorizonte der Lerninhalte und dahinterliegender Werte.

### *Selbstsorge und Selbstwirksamkeit*

Mit der Selbstlernarchitektur und den dazugehörigen Lernbegleitungsgesprächen wird an die Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserfahrungen beim Lernen (Deci & Ryan 1993) angeschlossen. Die Lernenden erleben, dass sie ihr Lernen beeinflussen und etwas bewirken können und müssen. Sie sind gefordert, Mitverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und sind Handelnde und Mitentscheidende im eigenen Lernen. Positive Selbstwirksamkeit steht im Gegensatz zu Ohnmachtserleben im Unterricht, zu sinn-leerem «Erledigen» von Aufgaben, deren Bedeutung nicht wahrgenommen werden kann, und zum Gefühl des Ausgeliefertseins oder der Unfähigkeit. Das Entwickeln von Selbstwirksamkeitsüberzeugung gilt als grundsätzliche Voraussetzung zu eigenmotiviertem Lernen und zum Aufbau von Einstellungen zu lebenslangem Lernen und co-kognitiver Fähigkeiten und nimmt daher eine pädagogische Schlüsselstellung auf jeder Schulstufe ein.

Selbststeuerung steht in Zusammenhang mit Selbstsorge. Diese verleiht ihr eine spezifische Ausrichtung. Selbstsorge erscheint im Zusammenhang mit den aktuellen Transformationsprozessen der Gesellschaft (Neoliberalismus) und den Veränderungen traditioneller Strukturen (Poststrukturalismus) als wichtiger Bildungsaspekt. Denn lebenslanges Lernen und lebenslanges sich Veränderungen anpassen bedingen Selbstbewusstsein fürs eigene Lernen sowie Fähigkeiten zur Selbstökonomisierung. Traditionelle gesellschaftliche Strukturen der Fürsorge und Solidarität scheinen gesellschaftspolitisch oft nicht mehr diskussionslos garantiert. Dies ruft nach Selbstsorge des Einzelnen, steter Selbsterneuerung und Selbstverantwortung für die eigene Existenz und Zukunft. Der Begriff der Selbstsorge, der dem französischen Philosophen Foucault (1993) entliehen ist, meint die Sorgfalt, die eine Person auf sich selbst bzw. sein eigenes Tun verwendet. Sie setzt Reflexivität voraus, die ein spezifisches Verhältnis der Lernenden zu sich selbst, zu den eigenen Aktivitäten und deren Folgen bewirkt. Dazu gehört auch Sorge zu tragen zu den eigenen Ressourcen - gerade in der speziellen Situation besonders Begabter.

### *Anspruchsvolle mehrdimensionale Lernaufgaben*

Beim Lernen in vorbereiteten Lernarchitekturen oder in offener Projektarbeit erfolgt die Steuerung der individualisierten Lernprozesse durch das bereitgestellte Material, durch Anregungen sowie durch für die Lernenden reale und kontextualisierte Problemstellungen. In der Selbstlernarchitektur liegen die Lerninhalte didaktisch aufbereitet in Form von Lernmaterialien (Texte, Bilder, Modelle, Experimentier- und Gestaltungsmaterial, Übersichten, Bücher, Medien) vor, die eine Annäherung und Bearbeitung über unterschiedliche Zugangsweisen ermöglichen. Unterschiedliche (multimodale) Zugangsweisen kann an dieser Stelle auch die Berücksichtigung von Lerntypen bedeuten oder die mehrfache Anschlussfähigkeit von Problemstellungen an unterschiedlich Bekanntes und Vertrautes. Personenbezogenes begabungsförderndes Lernen in der Selbstlernarchitektur kommt nicht umhin, unterschiedliche Zugänge und Bearbeitungsweisen zu ermöglichen, damit an das Vorwissen und die Voreinstellungen zu den Lerninhalten und an die Fähigkeiten der Lernenden angeknüpft werden kann.

Die von den Lehrpersonen entwickelten Lernaufgaben eröffnen sich mit «Einstiegspunkten», welche die Lernthematik resp. Problemstellung in ihrem jeweiligen Sinnzusammenhängen resp. Lebensbezügen explizieren.

Die am Einstiegspunkt anknüpfenden «Lernaufgaben» können sowohl als Auftrag, als interessante Fragen, als Probleme, die gelöst werden sollen oder als offene Impulse formuliert sein. Die Lernaufgaben initiieren die Aneignung und Anwendung von Wissen, Können und Fertigkeiten, die im didaktisch ausgewählten Material enthalten sind.

Das Bearbeiten der Lernaufgaben erfordert aber auch Methoden und Lernpraktiken. In den Lernarchitekturen, die wir entwickeln, schlagen wir deshalb zu den Lernaufgaben jeweils Möglichkeiten zur Bearbeitung derselben vor. Diese Vorschläge werden als «Lernwegempfehlungen» (Forneck 2006) bezeichnet. Lernwegempfehlungen regen an, sich in einer bestimmten Art und Weise mit der Problemstellung resp. den Lernmaterialien auseinanderzusetzen. Sie eröffnen eine Möglichkeit der Bearbeitung, erzwingen diese aber nicht, wenn Lernende begründet eine andere Vorgehensweise wählen. Bestimmte «Lernpraktiken» (Forneck 2006) werden vorgeschlagen. Diese umfassen sowohl Lerntechniken wie Lernstrategien.

Mit dem didaktischen «Doppeldecker» von angelegten Lerninhalten einerseits und vorgeschlagenen Lernpraktiken andererseits, die sich in ein und der selben Lernaufgabe aufeinander beziehen, setzen wir uns der Vorstellung ab, dass Lerntechniken und Lerneinstellungen, inhaltsfrei und dekontextualisiert (z.B. in Methodenateliers) gelernt und anschließend problemlos auf unterschiedliche Problemsituationen übertragen werden können.

Vielmehr folgen wir der Expertiseforschung, wonach Lerninhalte, Bedeutungszuschreibungen, Emotionen und Handlungen ineinander übergreifen und sich gegenseitig durchdringen (Shulmann 1986). Lern- und Denkstrategien werden immer in Bezug auf spezifische Inhalte erworben. Sie sind dadurch weitgehend in inhalts- oder materialspezifische Schemata eingebunden. Für Lernprozesse, bedeutet dies, dass gleichzeitig mit der Bearbeitung von Lerninhalten (Sachebene) entsprechende Lernpraktiken (Techniken, Strategien und Einstellungen) als Teile des Lernprozesses wahrgenommen und gelernt werden.

Zusätzlich zur sachbezogenen Problemstellung wird in den Lernaufgaben jeweils in stufengerechter Form ein bewusstes Auseinandersetzen mit dem eigenen Lernen und zu den Bedingungen zum Gelingen oder Mislingen mit angelegt (Reflexion des eigenen Lernens). In Anlehnung an die «Technologien des Selbst» (Foucault 1993) bedeutet dies die Auseinandersetzung mit den eigenen Lerneinstellungen (auch Widerständen) und mit metakognitiven Techniken zur Reflexion des eigenen Lernens und Handelns.

### *Lernprozesse in Selbstlernarchitekturen*

Die Schüler/innen lernen, sich im Lernangebot und bezüglich Problemstellungen zu informieren, sich Ziele zu setzen, zu planen und Zeit einzuteilen, sich mit anderen abzusprechen, auf ein eigenes und selbstbestimmtes oder ein gefordertes Lernziel hinzuarbeiten, ihre Lernergebnisse anschließend in geeigneter Form zu präsentieren und dafür einzustehen. Jede Lernaufgabe schlägt zusätzlich zum Lerninhalt in der Lernwegempfehlung auch eine Lernpraktik vor, die im Rahmen der Aufgabenstellung kennengelernt oder geübt werden kann.

Während der Arbeit lernen die Schüler/innen, mit Schwierigkeiten und auftretenden Problemen umzugehen, eine einmal begonnene Arbeit zu Ende zu führen oder begründet abubrechen, sich Hilfe zu holen und andere zu unterstützen, ihre Lernwege und Ergebnisse zu dokumentieren und anschließend darüber zu sprechen. Sie lernen, sich aus beiliegenden Lernmaterialien und Medien zu informieren, um die Aufgaben aufgrund von übertragbaren Beispielen oder eigener Überlegungen eigenständig zu lösen.

Dabei haben sie die Möglichkeit, das Recht, aber auch die Herausforderung zu eigenen Überlegungen und zu begründeten selbst verantworteten Lösungen zu gelangen. Diese eigen-sinnigen Lösungen und Lösungswege signalisieren den Lehrpersonen, wie die Lernenden sich die Lernin-

halte erschlossen haben und verstehen resp. wo sie allenfalls «anstehen» oder ein Fehlverständnis entwickelt haben.

Unvermeidbar ist, dass in der Arbeit auch sogenannte «Störungen» auftreten (durch andere, durch Ablenkung, durch Fehlverstehen, durch niedrige/hohe Selbstansprüche, usw.). Diese «Störungen» stellen Nahtstellen dar, Abweichungen des Verstehens oder Verhaltens der Lernenden vom Erwarteten. Sie verweisen auf die realen Verstehensweisen der Lernenden, auf deren Arbeitshaltungen, Verhalten oder Einstellungen zum Lernen oder zum Lerninhalt. Sie zeigen den aktuellen Stand und die Grenzen der wirklichen Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler/innen oder des situativen Verstehens eines Lerninhalts, an denen weiteres Lernen ansetzen kann und soll. In selbstgesteuerten Lernprozessen sind sie deshalb die Ansatzpunkte oder echten «Lernanlässe» für die begleitende Lernberatung und Lernprozessbegleitung.

An dieser Stelle setzt ein zentrales Element des selbstgesteuerten Lernen in Lernarchitekturen an: Die individualisierte dialogische Lernberatung und Lernbegleitung.

### *Fachliche und überfachliche Lernberatung*

Selbstlernumgebungen sind weit mehr als das Bereitstellen vorbereiteter Lerninhalte im Vertrauen darauf, dass die Lernenden diese abarbeiten können oder wollen. Dies wäre weitgehend zum Scheitern verurteilt, denn es würde die eigentliche Intention (Lernen, eigenständig zu Lernen) zur Voraussetzung des Lernprozesses nehmen. Kinder und Jugendliche, die dies nicht bereits können, wären in solchen Lernarrangements verloren. Unsere Absicht muss deshalb sein, anregende und herausfordernde Lernsituationen zu gestalten, in denen die personalen und sozialen Kompetenzen sowie ein Bewusstsein fürs eigene Lernen und für die eigenen Lerneinstellungen durch die Lernarchitektur angeregt und unterstützt werden. Diese explizite Auseinandersetzung der Schüler/innen mit ihrer eigenen Motivation, ihrem Lernen, ihren Selbsttechniken und ihrer Situation in der Lerngemeinschaft verändert den Unterricht und das Unterrichten grundlegend.

Die Lernberatung nimmt dabei eine bedeutsame Stellung ein. Dabei unterscheiden wir in eine fachliche und in eine überfachliche Lernberatung. Während die fachliche Lernberatung von der Klärung von Sachfragen ausgeht, setzt die überfachliche Lernberatung an den Lernwegen und Lernhaltungen der Person an. Lernjournale als Reflexion zum Lernen und Portfolios als Sammlungen von Lernergebnissen leisten wichtige Dienste für die Vorbereitung und Durchführung der lerninhalts- und personenbezogenen Lernberatungsgespräche.

### *Fachliche Lernberatung als Diskussion von Lesarten*

Die fachliche Lernbegleitung versteht sich nicht als Kontroll- und Prüfungsanlass. Im dialogischen Lerngespräch sind die Lernenden aufgefordert, ihre Arbeiten und Fragen und ihr Verständnis des Gelernten darzulegen. Die Lehrpersonen vermögen so zu erkennen, was die Schüler/innen von den Lerninhalten her in welcher Weise verstanden haben; die personalen Wissenskonstruktionen und Verstehenshorizonte der Schüler/innen werden damit offengelegt und zu Ausgangspunkten für ihr weiterführendes Lernen. Die Lernenden nehmen überdies wahr, dass die Lehrpersonen Interesse an ihren Lösungen und an ihrem Denken haben und sie in ihrem eigenständigen und eigensinnigen Lernen unterstützen. Die Lehrperson nimmt als Lernbegleiter/in eine Stellung als Mittler/in zwischen dem Verstehen der Schüler/innen und den disziplinären Lerninhalten ein und wird nicht lediglich als Vertreter/in («Pauker/in») eines Schulstoffes oder Curriculums wahrgenommen.

Die Wissenskonstruktionen und Verstehensweisen der Schüler/innen können auch als deren «Lesarten» (Forneck 2006) betrachtet und bezeichnet werden. Die Lernberatung bietet dann die

Plattform, in der die «Lesarten» und subjektiven Verstehensweisen der Lernenden mit denjenigen der Lerngruppe oder der Lehrer/in in Beziehung gesetzt und diskutiert werden. «Lernen im Dialog», orientiert am Austausch eigenständiger Gedanken und Co-Konstruktionen im fachlichen Diskurs treten an Stelle von oft diskussionslosem «Auswendiglernen – Kontrollieren – Bewerten».

Dies scheint überall da sinnvoll, wo Lernen über bloßes Auswendiglernen und Automatisieren hinausgeht und eigenständiges Denken und wertebezogenes Urteilen möglich sind und durch kluge Lernaufgaben im Sinn der Stufen kognitiven Herausforderung (Taxonomien nach Bloom, 1984) angelegt ist. Also für Lernsituationen, in denen geordnet, strukturiert, analysiert, gestaltet, konstruiert und evaluiert werden kann und soll.

### *Überfachliche Lernberatung und Selbstlernkompetenzen*

Lebenslanges Lernen als Schlüsselqualifikation verlangt, das eigene Handeln und Lernen wahrzunehmen, einschätzen zu können und zu steuern. Der Aufbau von Kompetenzen zu eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen fordert deshalb über das Erlernen des Lehrstoffs hinaus die Auseinandersetzung mit den eigenen Lerneinstellungen und Lerntechniken.

Dabei erfahren wir in der Praxis, dass vielen Kindern und Jugendlichen zu Beginn schwer fällt, übers eigene Lernen nachzudenken und zu sprechen. Es scheint, dass vielen von ihnen die Sprache - oder auch die Vorbilder - dazu fehlen. Um Selbstreflexion aufzubauen, arbeiten wir deshalb in den Klassen anfangs oft mit einem Repertoire von gezielten Leitfragen oder Reflexionsimpulsen: «Was ist mir gelungen?» «Worauf bin ich stolz?» «Wie bin ich die Arbeit angegangen?» «Hat sich das bewährt?» «Womit bin ich noch nicht zufrieden?» «Was macht mir Mühe?» «Ich hätte nie gedacht, dass ...» «Wenn ich diese Aufgabe nochmals bearbeiten würde, würde ich ... anders machen» oder «Ich habe gelernt, dass ...».

Eine weitere Möglichkeit, selbstreflexives Verhalten aufzubauen, besteht im «Modelling» durch Lehrer/innen: Die Lehrperson kommentiert als Rollenmodell ihr Arbeiten, ihre Gedanken, Schwierigkeiten und Lösungsansätze bezogen auf die Lernaufgaben modellhaft so, dass die Lernenden vom Vorbild lernen und adaptieren können.

Bei (hoch-)begabten Schüler/innen stellt das bewusste Reflektieren und Diskutieren über ihre besonderen Begabungen, ihren Umgang mit dieser Situation und ihr Rollenverständnis innerhalb und außerhalb einer Lerngruppe resp. der Gesellschaft ein Schwerpunkt der Lernbegleitung dar. Der damit verbundene Aufbau eines Selbst- und sozialen Situationsbewusstseins erscheint als ein zentraler Aspekt einer auf Personentwicklung angelegten Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung.

Lerngewohnheiten, Selbsttechniken und Wertefragen stehen in enger Beziehung zum Selbstkonzept der Lernenden, das diese aufgrund ihrer Lernbiografie und Lernerfahrungen konstituieren. In diesem Zusammenhang sei nochmals auf die von Renzulli formulierten «co-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale» verwiesen, die mitentscheidend sind, ob und wie sich die Begabungspotenziale einer Person entwickeln und an welchen Wertvorstellungen sich deren Ausgestaltung orientiert. Sie können als «soziales Kapital» Renzulli (2002: 33) gelten; sie tragen aber - unter negativen Erziehungs- und Bildungsumständen - auch das Potenzial in sich, destruktive Formen anzunehmen.

Dabei stellen sie einerseits Grundvoraussetzungen zur Realisierung von Hochleistung und Exzellenz dar. Gleichzeitig können sie andererseits unter dem Gesichtspunkt der Persönlichkeitsbildung zu einer Zielsetzung der Begabtenförderung werden. Sie verbinden fach- oder domänenspezifische Hochleistung und deren Förderung mit Einstellungen, Sinnbezügen und Werthaltungen.

## 6. Schlussbetrachtung: «Ungleiches miteinander verbinden»

Ausgehend von den aktuellen Integrations- und Heterogenitätsdebatten wurde die heutige wertepurale Gesellschaft mit ihren Ansprüchen an Integration in Bezug gesetzt zu einer diesen Zielsetzungen entsprechenden Schule der Vielfalt und Inklusion.

In dieser Bewegung kommt der Begabungsförderung eine besondere Funktion zu, weil sie sich in Verbindung und Übereinstimmung findet mit den Erkenntnissen der neueren Lernforschung zum subjektiven Aufbau von Wissen und zu personalisiertem Lernen. Das Erkennen von Begabungspotenzialen und das Umsetzen individueller Potenziale in Leistung, Hochleistung und Exzellenz gelten als genuine Anliegen und Funktionen einer breiten Begabungs- und der spezifischen (Hoch-)Begabtenförderung. Dadurch wird die Begabungsentwicklung im Prozess einer sich neu konstituierenden Schule der Vielfalt zu einer wichtigen Ressource.

In Schulen, die Heterogenität, Multikulturalität und Wertepluralität als soziale Tatsache akzeptieren und die potenzialbezogene Lernwege anerkennen, kann sich eine Pädagogik und Didaktik der Begabungs- und Begabtenförderung neu positionieren und einen wesentlichen Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung leisten. Dabei ist davon auszugehen, dass die Lernorganisation und -strukturen sich flexibilisieren und ausdifferenzieren werden; aber auch, dass Lehr- und Lerneinstellungen sich verändern, damit eine Lern- und Schulkultur individueller Begabungs- und Persönlichkeitsentwicklung entstehen kann.

Damit ist auch die Hoffnung verbunden, dass durch bisherige Strukturen oder Zuweisungsverfahren bedingte Fehlentwicklungen der Begabtenförderung, die durch «Ausgrenzung», «Etikettierungen» und Zuschreibungen (als «Hochbegabte») entstehen, sich verringern. Denn in grundsätzlich leistungsdifferenzierenden Lernarchitekturen mit individualisierter Lernbegleitung, die sich an Potenzialen aller Lernenden orientiert, und in einer Lernkultur, in der gilt «du bist dann gut, wenn du das leistest, wozu du imstande bist», mag sich die Thematik des «anders als die andern» in der sozialen und emotionalen Situation (Hoch-)Begabter entschärfen, wenn nicht verlieren.

Dies vor allem dann, wenn sich Lernprozesse nicht nur auf fachliches Lernen beschränken, sondern sich im dargestellten Sinn auch auf Persönlichkeitsentwicklung, die Reflexion des Selbst und seiner Wirkungen sowie auf den Aufbau von Selbstlernfähigkeiten und sozialem Mitverantwortungsbewusstsein erstrecken.

In Bezug auf den Titel «Ungleiches miteinander verbinden» steht eine solche Begabtenförderung für das Zusammenbringen von

- Lernenden mit ungleichen Leistungsvoraussetzungen in gemeinsamen Lernumgebungen
- Einzelnen und deren Voreinstellungen mit ihrer (künftigen) Positionierung in der Gesellschaft
- Schule und Unterricht mit den Lebenswirklichkeiten der Lernenden und ihrer Familien
- soziokultureller Differenz mit dem Bewusstsein gemeinsamer Gesellschaftsgestaltung
- Wissen, Denken und wissenschaftlichen Erkenntnissen mit Werten einer universellen Ethik und des Humanismus
- Sachlernen mit Persönlichkeitsbildung, Reflexivität und Kompetenzen der Selbstgestaltung
- Selbstgestaltung und Selbstbewusstsein mit Mitverantwortung und Solidarität
- Sach- und Fachwissen mit Fragen nach Sinn (Eigensinn) und Werten hinter den Inhalten

Vielleicht erübrigen sich dann eines Tages, der Begriff «Hochbegabung» und Programme zur «Begabtenförderung» durch die Selbstverständlichkeit, dass alle Schüler/innen - vom Kind mit Lernschwierigkeiten bis zum begabtesten Lerner - gemeinsam lernen in einer Schulkultur und

Lernatmosphäre, die der Heterogenität und Diversität ebenso wie den verschiedenen Begabungsdomänen und den individuellen Stärken Rechnung tragen. Eine solche Lernumgebung stellt eine breite Palette an Lernoptionen bereit, die hohe Leistungen, Motivation und kreative Produktivität unterstützt und Exzellenz anerkennt - bei gleichzeitigem Respekt vor der Einzigartigkeit jeder Schülerin und jeden Schülers.

#### Bibliographie:

Albert, R.S. (1975). Toward a behavioral definition of genius. *American Psychologist*, 30, 140-151.

Arnold, R., Gomez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik*. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: Ziel Verlag.

Aronson, E.; Wilson, T.D.; & Akert, R.M. (2004). *Social Psychology*. 5th Edition. Upper Saddle River, NJ. Prentice Hall by Pearson Education Inc.

Atkinson, J. W (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.) 2006. *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Vs Verlag.

Bless & Fiedler (1999). *Mood and the regulation of information processing and behaviour*. In J. P. Forgas (Ed.), *Affect in social thinking and behaviour*. New York: Psychology Press. pp. 65–84.

Bless, G. (1997). *Integration in the ordinary school in Switzerland*. In organisation for economic cooperation and development (OECD). *Implementing inclusive education*. Paris: OECD.

Bloom, B.S. (1984). *Taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn and Bacon; Pearson Education.

Bloom B.S. & Sosniak L.A., (1981). Talent development vs. Schooling. *Educations Leadership*, 38, 86-94.

Bourdieu, Pierre & Jean Claude Passeron, (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications Inc.

Bourdieu, Pierre & Passeron Lean-Claude. (1986). *The forms of capital*. In: J.G. Richardson's *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*, pp. 241–258.

Bourdieu, Pierre (1987). *Die feinen Unterschiede*. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu Pierre (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Über Bildung, Klassen und Erziehung. Hamburg: VSA-Verlag.

Bremer Helmut (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Braun, Sebastian (2002). *Soziales Kapital, sozialer Zusammenhalt und soziale Ungleichheit*. Integrationsdiskurse zwischen Hyperindividualismus und der Abdankung des Staates. [http://www.bpb.de/publikationen/6ME8WR,4,0,Soziales\\_Kapital\\_sozialer\\_Zusammenhalt\\_und\\_soziale\\_Ungleichheit.html](http://www.bpb.de/publikationen/6ME8WR,4,0,Soziales_Kapital_sozialer_Zusammenhalt_und_soziale_Ungleichheit.html); 15.5.2011

- Bürli, A. (1997). *Sonderpädagogik international*. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH: 55f.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2003). *Three human strenghts*. In L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strenghts: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp 87-102). Washington, DC: American Psychological Association.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Deci, E.L. & Ryan, B.M (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, pp. 223-238.
- Dewey, J. (1910). Science as subject matter and as method. *Science*, 31, pp.121-127.
- Forneck, H.J. (2006). *Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Foucault, M. (1993). *Technologien des Selbst*. In: ders.: *Technologien des Selbst*. Hrsg. Von Luther, H.M, Gutmann, H. und Hutton, P.H. Frankfurt am Main: Fischer, S. 24-67.
- Gagné, F (1993). *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities*. In: Heller K.A. (Ed.) *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam: Elsevier. S. 69-87
- Gardner H, (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic.
- Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst*. Bern: Huber.
- Heckhausen & Heckhausen (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Heller, K.A. & Hany, E.A. (1996). *Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung*. In F.E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*, Bd. 2 der Pädagogischen Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie) Göttingen: Hogrefe. (pp. 477-513).
- Hinz, Andreas (2000). *Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education*. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: Friedrich Albrecht, Andreas Hinz & Vera Moser (Hg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik*. Neuwied (Luchterhand), 124-140
- IPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg) ( 2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung* Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabungsforschung und Begabtenförderung (özbfb).
- Kolb, D. A. and Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- LaBonte, R. (1999). Social capital and community development: Practitioner empor. *Australian and Neu Zealand Journal of Public Health*, 23, 130-133.
- Müller-Opliger (2009). *Impulse zu Begabungsmodelle und Menschenbild – Ein dialektisches Begabungsmodell*. Gadheim: Karg Stiftung.
- Pintrich, P. R., Roeser, R., & De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- PISA Konsortium Deutschland (2001). PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen. Leske und Budrich. S. 323–397.
- Prenzel, M. (1996). *Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium* (In J. Lompseher and H, Mandl (Eds), *Lehr- und Lernprobleme im Studium {Problems of instruction and learning in higher education}*) (pp. 11-22). Bern: Hans Huber.

- Putman, D. (1997). Psychological courage. *Philosophy, Psychiatry & Psychology* 4(1), 1-11.
- Reich, K. (2004<sup>2</sup>). *Konstruktivistische Didaktik*. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. München: Luchterhand.
- Reis, S. (1981). *An analysis of the productivity of gifted students participating in programs using the revolving door identification model*. Unpublished doctoral dissertation. Storrs, CT: University of Connecticut.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Renzulli, J.S.; Reis, S.M. (1997<sup>2</sup>). *The Schoolwide Enrichment Model*. Mansfield, Storrs CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2002). *Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital*. *PhiDelta Kappan*, 84(1), pg. 33-58.
- Renzulli, J.S.; Koehler, J.; Fogarty E.A. (2006). *Operation Houndstooth Intervention Theory*. Social Capital in Today's Schools. *Gifted child today*. Vol 29 No 1, pg. 16-24.
- Rheinberg, F. (1997). *Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung*. In F.E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung und Lernen in der Grundschule*. (pp. 217-221). Weinheim: Beltz, PVU.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie unser Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Rost, D. H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Ruf, Urs/ Gallin, Peter (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Band 1: Austausch zwischen Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze-Velber (Kallmeyer).
- Sander, A. (2004). *Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas*. In: Schnell, I.; Sander, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn. S. 11-22.
- Schoen, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive psychology. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Shulman, L.S. (1986): *Those who understand*. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15, pg. 4-14.
- Spitzer, M. (2003). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stednitz, U. (2008). *Mythos Begabung*. Vom Potenzial zum Erfolg. Bern: Hans Huber.
- Sternberg, R.J.; Davidson J.E. (Hrsg.) (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge; New York; Melbourne; Madrid; Cape Town; Singapore, São Paulo: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. & Zhang, L. (1995). *What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory*. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), pg 88-94.
- Vaughan M., Boban I.; Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion*. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin Luther Universität.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society*. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Walberg, H.J. (1981). *A psychological theory of educational productivity*. In: Gordon, N., Farley, F.H. (Eds.) *Psychology and education: The state of the union*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Weigand G. (2004): *Schule der Person*. Erziehung, Schule, Gesellschaft, Band 32. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Habilitationsschrift. Würzburg: Ergon.
- Weinert, Franz E. (1990). In: Wagner, Harald (Hrsg.): *Begabtenförderung in der Schule: Pädagogische Modelle in der Diskussion*. Bad Honnef: K.H. Bock, 1990. S. 9-12.
- Wellenreuter, Martin (2005). „*Empirisch geprüfte Modelle des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht*“. In: „Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht“. Stuttgart: Dokumentation Symposium Didacta.
- Wild, K. P., & Krapp, A. (1996). *Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten*. *Unterrichtswissenschaft*, 24,195-216.
- Wilhelm & Binting 2001. *Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion*. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* Nr. 2/200145.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Reinhardt UTB.