

VICTOR MÜLLER-OPPLIGER

Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung als Kernelemente der Begabtenförderung

»Die Schule soll in Verbindung mit den Erziehungsberechtigten den Kindern und Jugendlichen eine ihren Anlagen und Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung gewährleisten. Sie leistet damit ihren Beitrag, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigen, verantwortungsbewussten und zur Zusammenarbeit fähigen Menschen zu erziehen« (ERZIEHUNGSRAT BL 1997). So und ähnlich lauten die Versprechen praktisch aller Bildungsgesetzgebungen unserer Schulen. Damit wird – zusätzlich zur Kinderrechtskonvention der UNO (DECLARATION OF SALAMANCA 1994) – der Anspruch einer angemessenen Förderung auch (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher explizit zum Auftrag von Lehre und Unterricht. Und gleichzeitig zum Recht auf Förderung wird als Zielsetzung der Bildungs- und Erziehungsanstrengungen der eigenverantwortliche Mensch als Subjekt seiner eigenen Handlungen postuliert.

Dieses Menschenbild einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit trifft sich mit den Vorstellungen einer neoliberalen Gesellschaft, in der die Einzelnen aufgefordert sind, sich als »Entrepreneur ihres Lebens« (MASCHELEIN/SIMONS 2002) zu verstehen. Die Forderung an Schulen, bei den Lernenden Kompetenzen und Einstellungen zu lebenslangem Lernen aufzubauen, verbindet sich mit dem Anspruch an lebenslange »Selbst-Produktion« (BRÖCKLING 2007; BRÖCKLING/KRAMANN/LEMKE 2000) und »Selbstökonomisierung« (VOSS 2000) des Einzelnen in einer Gesellschaft andauernder und sich beschleunigender Veränderungen. In einer zunehmend sich entsolidarisierenden Gesellschaft scheint nur logisch,

dass das Individuum darauf vorbereitet wird, seine Potentiale selbstbewusst zu nutzen und die schulische und berufliche Biografie als lebenslangen dynamischen Akt der Selbstkapitalisierung zu verstehen.

Vielerorts reagierte das Schulsystem auf das Phänomen »Hochbegabung« mit der Eingrenzung hoher Begabung auf kognitive Fähigkeiten und mit der Festlegung, dass Anspruch auf Förderung hat, wer einen Intelligenzquotienten von mindestens 130 ausweist. Das Recht auf Förderung wurde damit hierarchisiert.

In dieser Situation stellt sich die Frage, inwieweit die Schule die Herausforderung erfüllt, diese als zukunftsrelevant betrachteten Schlüsselqualifikationen und Einstellungen aufzubauen. Angestoßen wird aber auch das Nachdenken darüber, ob und wie Konzepte der Begabtenförderung die Zielsetzung wahrnehmen, das Individuum auf Selbstgestaltung, Selbstverständnis und Selbststeuerung in sozialen Kontexten vorzubereiten.

ENTWICKLUNGSLINIEN DER BEGABTENFÖRDERUNG

Betrachten wir die Entwicklungslinien der Begabtenförderung in den vergangenen 25 Jahren, dann stellen wir fest, dass der Fokus sich über die Zeit immer wieder verändert hat. Im Überblick können fünf Phasen unterschieden werden, in denen »Selbstverantwortung« je unterschiedlichen Stellenwert erhielt respektive beanspruchte.

SENSIBILISIERUNG

Nach langjähriger Entwicklung der Sonderpädagogik fielen zunehmend Kinder und Jugendliche auf, die trotz hohen Potentials Lern- und Verhaltensprobleme zeigten. Es wurde erkannt, dass gezeigte Schulleistung nicht zwingend den Möglichkeiten der Lernenden entspricht, sondern von wesentlich mehr Faktoren abhängt als etwa deren Intelligenz. Augenscheinlich wurde, dass es Lernende gibt, denen es in normativen Lernsettings und je nach Lernkultur nicht gelingt, ihre Interessen und Fähigkeiten in gezeigte Leistung umzusetzen. Seither gilt unbestritten, dass auch überdurchschnittlich Begabte besondere Bedürfnisse haben und angepasste Lernbedingungen notwendig sein können, 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 können.

REGULIERUNG – AUSGRENZUNG – DELEGATION

Vielerorts reagierte das Schulsystem auf das Phänomen »Hochbegabung« mit der Eingrenzung hoher Begabung auf kognitive Fähigkeiten und mit der Festlegung, dass Anspruch auf Förderung hat, wer einen Intelligenzquotienten von mindestens 130 ausweist. 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. Mit der Verrechtlichung wurde gleichzeitig ein genuin pädagogischer Auftrag der Lehrpersonen geschwächt, alle Begabungen 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

Aufgrund der Erkenntnisse von Lernpsychologie und Expertiseforschung ist eine einseitige Orientierung an Intelligenztestung und IQ nicht länger haltbar. Hohe Begabung ist nicht als »goldenes Chromosom« (RENZULLI 1978) gegeben und als Testergebnis zu finden. Begabungspotentiale können sich in einem förderlichen soziokulturellen Umfeld und unter günstigen Lern- und Bildungsbedingungen in Hochleistungen transformieren (oder unbeachtet bleiben). Dabei lassen sich besondere Interessen und herausragende Leistungen in einem an durchschnittlichen Leistungserwartungen orientierten normativen Unterricht weder vorhersagen noch genügend anregen; denn oft entwickeln Schüler ihr Potential erst in herausfordernden Situationen. Einer formalisierten Abklärungsdiagnostik stehen deshalb Stimulation durch anregende Lernsituationen und eine weniger formale »Förderung auf Verdacht« entgegen, bei der Lernende mit Hinweisen auf Begabungspotentiale probeweise in anspruchsvollere Lernsituationen gebracht werden (z.B. in Begabungsprogramme, höhere Schularten usw.). Die allge-

Dabei lassen sich besondere Interessen und herausragende Leistungen in einem an durchschnittlichen Leistungserwartungen orientierten normativen Unterricht weder vorhersagen noch genügend anregen; denn oft entwickeln Schüler ihr Potential erst in herausfordernden Situationen.

meinbildende Schule wäre dabei gut beraten, sich nicht ausschließlich auf ein festgelegtes Verfahren zur Identifikation bestimmter Begabungen zu beschränken. Vielmehr sollten individuelle Begabungspotentiale in alltäglichen Lernsituationen von Lehrpersonen und Begabungsspezialisten angeregt, erkannt und durch entsprechende Fördermaßnahmen ihrer Realisierung zugeführt werden. Dabei geht es um ein breiteres Begabungsspektrum als nur um kognitive respektive akademische Begabungen.

PERSONALISIERUNG DER BEGABUNGSENTWICKLUNG

Hochleistungen entstehen nicht nur aufgrund von Potentialen und externalen Bildungsangeboten, sondern vor allem dann, wenn die Person ihre Fähigkeiten erkennt und entscheiden kann, diese selbst zu aktivieren. Persönlichkeitsfaktoren (co-kognitive Kompetenzen) sowie motivati-

onale und volitionale Faktoren spielen eine zentrale Rolle. Damit gewinnt die Person die Urheberschaft und damit auch einen Teil der Selbstverantwortung über den eigenen Lernprozess zurück, was ein basales Anliegen aktueller Lerntheorien zu selbstgesteuertem Lernen ist. Eine zentrale Position nehmen dabei die Persönlichkeitskompetenzen der Lernenden, deren Selbstkonzept, ihre Einstellungen und Haltungen zu sich selbst, zu anderen, zu den Lerngegenständen und zur Leistung ein. Das »Selbst« entscheidet wesentlich über die Realisierung hoher Begabungen. Begabtenförderung beinhaltet deshalb – zusätzlich zur fachlichen Auseinandersetzung mit Inhalten – den Aufbau von Haltungen, Einstellungen und Selbstpraktiken. Diese entwickeln sich einerseits in reflexiver Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen und andererseits in persönlichen Begegnungen, in Lernberatungen, in der Zusammenarbeit mit Mentoren sowie in der gemeinsamen Praxis in Begabungsdomänen mit Fachpersonen und Experten, die Vorbilder und Rollenmodelle sein können. Wesentliche Konzepte der Hochbegabtenförderung bauen auf Identifikation aufgrund faszinierender Begegnungen und auf personaler Förderung durch Mentoren auf (CALLAHAN/DICKSON 2008). Dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Entscheide, ob Potentiale in Hochleistung transformiert werden, letztlich durch die Person selbst getroffen werden (DAMASIO 2013; DECI/RYAN 2004; KUHL/MARTENS 2011; WEIGAND 2011).

REFLEXION UND WERTEDISKURS

Im Anschluss an die Ansätze der Personalisierung und der Selbstwirksamkeit stellen sich mit Blick auf die Selbstverantwortung in der Begabtenförderung zwei Fragen: zum einen, ob alle Bevölkerungskreise über dieselben Zugangsmöglichkeiten zur Förderung (auch verdeckter) Begabungen verfügen, und zum anderen, wie 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 verweisen darauf, dass nach wie vor nicht für alle Bevölkerungsgruppen dieselben Chancen zur Begabungsförderung bestehen. Die Frage nach Selbstbestimmung und der Übernahme von Selbstverantwortung für die eigene Begabungsentwicklung ist deshalb nicht lösbar von Fragen der Zugänge und der Selektionsmechanismen zu Programmen höherer (Aus-)Bildung (s. dazu BOURDIEU 2001; BREMER 2007; FOUCAULT 2000; STAMM 2009).

Ebenso mögen Beobachtungen zur Werteausrichtung gelebter Begabungen in jüngster Zeit beunruhigen. Das Auseinanderklaffen von Salären und Arbeitszeiten, hohe Abfindungszahlungen trotz missglückter Unternehmensführung,

arbeitslose Jugendliche und Studienabgänger oder unverhältnismäßige Lohndiskrepanzen im Spiegel einer wachsenden Bevölkerungsgruppe sogenannter »Working Poor« sind Zeichen einer Entsolidarisierung der Gesellschaft; Zeichen teils ungenutzter Begabungen eines nicht unbedeutlichen Teils der Bevölkerung und teils ethisch fragwürdiger und egozentrischer Nutzung von Begabungen bestimmter Akteure.

Von daher scheint nicht unwichtig, dass sich die aktuelle Begabtenforschung erneut mit Themen wie »Begabung als Soziales Kapital« oder Konzepten wie »Weisheit und Leadership« auseinandersetzt. Denn: Begabungen können individuelles und soziales Kapital bedeuten. Sie können sowohl missbraucht als auch zu erfüllender Selbstgestaltung und sozialer Mitverantwortung eingesetzt werden. 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.

VORAUSSETZUNGEN ZUR SELBSTVERANTWORTUNG UND SELBSTSTEUERUNG

Selbstverantwortetes und selbstgesteuertes Lernen in der Begabtenförderung geht davon aus, dass die Person ihre Begabungspotentiale erkennt und durch Erziehung und Bildung Möglichkeiten erhält, diese in hohe Leistung zu transformieren. Dies bedingt (Aus-)Bildungssysteme, die sich nicht lediglich an der Erfüllung normativer und curricular vorgegebener Leistungsnormen orientieren, sondern auch zu erkennen vermögen, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher außerordentliche Interessen, hohes Engagement oder besondere Fähigkeiten in spezifischen Begabungsbereichen aufweisen. Dabei ist zu beachten, dass Begabungen nicht nur in kognitiven sondern in allen Bildungsbereichen auftreten können (vgl. Multiple Intelligenzen nach GARDNER 2000). Dass Lernende Mitverantwortung für ihr Lernen und ihre Begabungsentwicklung übernehmen können bedingt vier Voraussetzungen:

- Der Wille und die Kompetenz eines Bildungssystems und der Lehrpersonen, Begabungspotentiale Einzelner zu erkennen,
- Lernstrukturen innerhalb einer Schule, die auch Gelegenheiten zur extraordinären und erweiterten Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten (auch extracurricularen) beinhalten,
- stärkendifferenzierende Lernangebote und Lernprozesse innerhalb des regulären Unterrichts,
- eine Anerkennungskultur, die herausragende Leistungen als erstrebenswert erkennen lässt.

ERKENNEN VON BEGABUNGSPOTENTIALEN

Das Erkennen von besonderen Interessen und Fähigkeiten ist eine pädagogische Kernaufgabe – im Sinne einer pädagogischen Diagnostik, die bestrebt ist, für den Lernenden und dessen Lernentwicklung bestmögliche Entscheidungen zu treffen. Entsprechend sind derzeit in vielen Lehrerbildungsprogrammen Bestrebungen wahrnehmbar, diese Grundkompetenzen des Berufes vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken. Weil die Forschung aber aufzeigt, dass Lehrpersonen zum Teil Begabungspotentiale in ihren Klassen übersehen, ist dies auch eine Aufgabe für zusätzlich weitergebildete Fachpersonen der Begabungs-

Das Erkennen von besonderen Interessen und Fähigkeiten ist eine pädagogische Kernaufgabe – im Sinne einer pädagogischen Diagnostik, die bestrebt ist, für den Lernenden und dessen Lernentwicklung bestmögliche Entscheidungen zu treffen.

förderung in Schulen (Zertifikats- oder Masterabschlüsse in Begabtenförderung). Ferner existieren zum Erkennen von Potentialen eine Anzahl diagnostischer Instrumente sowie Screeningverfahren. Geht es um Selbst- und Mitverantwortung, dann ist bei Identifikationsverfahren die Frage zentral, ob einer gewissen Tradition folgend dabei über Schüler verfügt wird oder ob diese als Person – ebenso wie ihre Erziehungsberechtigten – in einem dialogischen Prozess der Potentialfindung mit einbezogen werden. Eine tradierte einseitige Zulassungskultur, in der bestimmte Normen zu erfüllen sind, hat in den letzten Jahren die Weiterentwicklung personorientierter pädagogischer Diagnostik stark behindert. Sie steht im Widerstreit zu Formen der Prozess- und Förderdiagnostik, die in den Findungsprozess von Potentialen die Person, ihr Selbstverständnis sowie ihre Motivation und Volition mit einbeziehen.

BEGABTENFÖRDERNDE SCHULSTRUKTUREN

Ein anerkanntes Modell integrativer Schulentwicklung zur Förderung besonders Begabter stellt das Schoolwide Enrichment Model (SEM) nach Renzulli und Reis (1997) dar, in dem begabungsfördernder Regelunterricht mit zusätzlichen Lernangeboten für überdurchschnittlich Begabte kombiniert wird. Es handelt sich dabei um ein theoretisch abgestütztes und in der Praxis bewährtes Schulkonzept, das jeder Schule Wege aufzeigt, flexibel und auf ihre lokalen Möglichkeiten und Ressourcen bezogen ihr eigenes Pro-

gramm zu entwickeln. Das Modell zeigt, wie einerseits der Klassenunterricht durch leistungsdifferenzierende Aufgabenstellungen, »Curriculum Compacting« (Lehrplanstraffung für Einzelne) und herausfordernde Vertiefungsangebote ergänzt werden kann. Darüber hinaus ermöglichen zusätzliche Enrichmentgruppen, Begabtenateliers, Leistungsclusters und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Mentoren (in Zusammenarbeit mit der Schule), hohe Begabungen personenbezogen zu entwickeln. Das Talentportfolio zusätzlich Geförderter weist den Entwicklungsverlauf und spezifische Kompetenzen aus: Es dokumentiert individuelle Hochleistungen. (Zur ausführlichen Beschreibung des SEM: MÜLLER-OPPLIGER 2013).

Unter dem Gesichtspunkt der Eigenverantwortung besticht das SEM durch die mehrdimensionale Form der Zulassung zu den Förderangeboten. Diese bezieht sich weder einseitig auf einen Intelligenzquotienten noch auf gezeigte schulische Noten, sondern ist breit abgestützt durch ein kombiniertes Verfahren, das auch der Selbstnominierung, Interessenabklärungen und Empfehlungen durch Lehrpersonen und Fachpersonen Raum gibt. Dies ermöglicht Schülern, sich auch selber zu bewerben und zu verpflichten. Denn die Teilnahme am Begabtenprogramm verlangt die Bereitschaft zu außergewöhnlicher Leistung. Das sogenannte Drehtür-Prinzip ermöglicht zeitlich flexible Begabtenförderung und Profilierung in denjenigen Zeitphasen, in denen sich überdurchschnittliche Interessen oder Fähigkeiten zeigen. Wenn diese abklingen oder entwicklungsbedingt nicht realisiert werden können, wird die Teilnahme am Programm ausgesetzt. Anstelle eines statischen Zulassungsentscheides erfolgt die Förderung – dem dynamischen Verlauf von Begabungen entsprechend – bei deren Auftreten und solange sie erfolgreich ist.

Die Schüler sollen sich als Akteure ihres Lernens erleben. Lernen gilt als aktive Selbst- und Mitgestaltung in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten und den eigenen Lernpraktiken.

SELBSTSTEUERUNG IN BEGABUNGSFÖRDERNDEN LERNARRANGEMENTS

Für einen Unterricht, der innerhalb heterogener Lerngruppen auch überdurchschnittliche Begabungspotentiale berücksichtigt, besteht die Herausforderung, leistungsdifferenzierende Lernarrangements zu entwickeln, die Lernen auf unterschiedlichen Niveaus, in der jeweiligen Zone nächster Entwicklung (VYGOTSKY 1978), der einzelnen Schüler

ermöglichen. Für diese Form integrativer Begabungsförderung werden derzeit an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz in Zusammenarbeit mit verschiedenen Schularten und -stufen 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 steuerungs-frei. 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.

Selbstwirksamkeit steht im Gegensatz zu Ohnmachtserleben im Unterricht, zu sinn-leerem »Erledigen« von Aufgaben, deren Bedeutung nicht geklärt ist, und zum Gefühl des Ausgeliefertseins oder der Unfähigkeit.

In der Bearbeitung der Lernfelder wird bewusst dem Eigensinn im Lernen (dem Lernen einen eigenen Sinn geben und erfahren), eigenen Entscheidungen, selbstverantwortetem Handeln und der Reflexion des eigenen Lernens der größtmögliche Raum gegeben. Die Schüler sollen sich als Akteure ihres Lernens erleben. Lernen gilt als aktive Selbst- und Mitgestaltung in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten und den eigenen Lernpraktiken. Es ist weder unreflektierte Anpassung noch sinnleeres Auswendiglernen und Reproduzieren, sondern vielmehr ein Akt eigener Überlegungen und Wissenskonstruktion sowie kreativer Produktivität. In Lernaktivitäten kooperativen Lernens, die in der Selbstlernarchitektur mit angelegt sind, entstehen gemeinsames Wissen und Lerndialoge mit Anderen und unterschiedlich Denkenden. Die anschließende Reflexion zu den Lernergebnissen und Lernwegen bezweckt, dass die Lernenden ein Bewusstsein für das eigene Lernen und Handeln, für Gelingendes aber auch für Hemmnisse und Widerstände sowie für Sinn- und Bedeutungshorizonte der gelernten Inhalte erlangen.

REFLEXIVITÄT UND SELBSTVERHÄLTNIS

Selbstlernarchitekturen sind weit mehr als das Bereitstellen vorbereiteter Lerninhalte im Vertrauen darauf, dass die

Lernenden diese abarbeiten wollen oder können. Dies wäre weitgehend zum Scheitern verurteilt, denn die Zielsetzung (Lernen, selbstverantwortlich zu lernen) würde als Voraussetzung des eigentlichen Lernprozesses genommen. Eine begleitende Lernberatung, in der die Lernstrategien und -praktiken der Lernenden reflektiert werden, ist deshalb eine Gelingensbedingung. Dabei geht es in der fachlichen Lernberatung um die Klärung von Sachfragen, während die überfachliche Lernberatung die individuellen Lernvoraussetzungen, Lernwege und Lerneinstellungen zum Ausgangspunkt der Reflexion nimmt.

Die fachliche Lernbegleitung versteht sich nicht als Kontroll- und Prüfungsanlass. Im Lerngespräch legen die Lernenden ihre Arbeiten und Fragen und ihr Verständnis des Gelernten dar. Die Lehrkräfte erkennen, was die Schüler in welcher Weise verstanden haben; die Wissenskonstruktionen und Verstehenshorizonte der Lernenden werden damit zum Ausgangspunkt für weiterführendes Lernen. Die Schüler ihrerseits nehmen wahr, dass die Lehrpersonen Interesse an ihren Denkprozessen haben und sie in ihrem eigenständigen und eigensinnigen Lernen unterstützen.

In der überfachlichen Lernberatung geht es um Schlüsselqualifikationen zu selbstverantwortendem Lernen und um den Aufbau von Selbstlernkompetenzen. Lernmotive, eigene Stärken und Schwächen, aber auch co-kognitive Fähigkeiten (RENZULLI 2002) wie Mut zu eigenständigem Denken, Selbstvertrauen, Erfolgsoversicht oder die Fähigkeit zu Austausch und Zusammenarbeit können Inhalte überfachlicher Lernberatung sein. Diese wird damit zu einer Art Mentoring, das sich an der lernenden Person und ihrem Selbstkonzept in Zusammenhang mit bestimmten Bildungsinhalten und im Zusammenspiel mit einer Lerngruppe orientiert. Das schulische Selbstkonzept der Lernenden, Leistungswille und Anstrengungsbereitschaft, aber auch Sinnfragen zum Gelernten und die Frage der Bedeutung für den Lernenden sowie ein selbstbewusster Umgang mit den eigenen Begabungspotentialen sind bedeutsame Inhalte der personenbezogenen Lernberatung.

SELBSTSORGE UND SELBSTWIRKSAMKEIT

Die Selbstlernarchitektur mit den dazugehörigen Lernberatungsgesprächen schließen an die Erkenntnisse zur Selbstwirksamkeit beim Lernen an (DECI/RYAN 1993). Die Lernenden erleben, dass sie ihr Lernen beeinflussen und etwas bewirken können und müssen. Sie sind gefordert, selbstständig und mit anderen zusammen Lösungswege zu finden und Mitverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Selbstwirksamkeit steht im Gegensatz zu Ohnmachtserleben im Unterricht, zu sinn-leerem »Erledigen« von Aufgaben, deren Bedeutung nicht geklärt ist, und zum Gefühl des Ausgeliefertseins oder der Unfähigkeit. Das Bewusstsein,

selbstwirksam und für das eigene Lernen verantwortlich zu sein, ist Voraussetzung für selbstmotiviertes Lernen und für positive Einstellungen zu lebenslangem Lernen.

Selbststeuerung beinhaltet aber auch den Aspekt der Selbstsorge. Diese erscheint im Zusammenhang mit den aktuellen Transformationsprozessen der Gesellschaft (Neoliberalismus) und den Veränderungen traditioneller Strukturen (Poststrukturalismus) bedeutsam. Denn lebenslanges Lernen und sich Veränderungen anpassen zu können, bedingen Selbstbewusstsein und Fähigkeiten der Selbstgestaltung und Selbsterneuerung. Der Begriff der Selbstsorge, der dem französischen Philosophen Foucault (1993) entliehen ist, meint die Sorgfalt, die eine Person auf sich selbst bzw. ihr 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 für die eigenen Ressourcen – gerade in der speziellen Situation besonders Begabter.

Damit Schüler mit Blick auf die Realisierung ihrer Begabungen lernen, Verantwortung für die eigene Person und das eigene Lernen zu übernehmen, ist deren angemessener Einbezug in sie betreffende Entscheide (z.B. Zulassung zur Begabtenförderung) ebenso unabdingbar wie ergänzende Bildungsangebote innerhalb und außerhalb von Schulen (mit einer dadurch bedingten Flexibilität der Lernorganisation) und ein stärkenorientiert differenzierender Klassenunterricht. Zentral erscheint bei alledem aber die professionelle Lernbegleitung im Sinn eines Mentoring. Das Reflektieren mit Lernenden, wie sie ihre Begabungspoten-

tiale nutzen, ihr aus der besonderen Situation entstehendes Selbst- und Rollenverständnis, ihre soziale Einbettung innerhalb und außerhalb der Lerngruppe sowie die Werteausrichtung in der Nutzung ihrer Begabung stellen zentrale

Zentral erscheint bei alledem aber die professionelle Lernbegleitung im Sinn eines Mentoring. Das Reflektieren mit Lernenden, wie sie ihre Begabungspotentiale nutzen, ihr aus der besonderen Situation entstehendes Selbst- und Rollenverständnis, ihre soziale Einbettung innerhalb und außerhalb der Lerngruppe sowie die Werteausrichtung in der Nutzung ihrer Begabung stellen zentrale Schwerpunkte der Lernbegleitung (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher dar.

Schwerpunkte der Lernbegleitung (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher dar. Der damit verbundene Aufbau eines gesunden Selbst- und sozialen Situationsbewusstseins ist ein zentraler Aspekt einer auf ›Selbstgestaltung in sozialer Mitverantwortung‹ angelegten Begabungs- und Begabtenförderung.

DER AUTOR

VICTOR MÜLLER-OPPLIGER ist Professor für Pädagogische Psychologie und Didaktik an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz in der Professur für Selbstgesteuertes Lernen. Seit 2003 ist er Studienleiter des internationalen Masterstudiengangs (MAS IBBF) zur »Integrativen Begabungs- und Begabtenförderung« der PH FHNW (in Kooperation mit der University of Connecticut, USA und den Pädagogischen Hochschulen Zentralschweiz und Karlsruhe).

➤ www.fhnw.ch/personen/victor-mueller

LITERATUR

- BLOOM, B. S. (1984):** Taxonomy of Educational Objectives. Boston, MA: Allyn and Bacon, (c) Pearson Education.
- BOURDIEU, P. (2001):** Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung. Hamburg: VSA-Verlag.
- BREMER, H. (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim: Juventa Verlag.
- BRÖCKLING, U./KRASMANN, S./LEMKE, T. (HRSG.) (2000):** Governementalität der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 41–67.
- BRÖCKLING, U. (2007):** Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- CALLAHAN, C. M./DICKSON, R. K. (2008):** Mentoring. In: Plucker, J. A./Callahan, C. M. (Hrsg.): Critical Issues and Practices in Gifted Education. Waco, Texas: Prufrock Press, S. 409–423.
- DAMASIO, A. (2013):** Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins. München: Siedler.
- DECI, E. L./RYAN, B. M. (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223–238.
- DECI, E. L./RYAN, R. M. (HRSG.) (2004):** Handbook of Self-Determination. Rochester: University of Rochester.
- ERZIEHUNGSRAT BASEL-LANDSCHAFT (1997):** Stufenlehrplan Primarschule. Liestal: Bildungsrat.
- FOUCAULT, M. (1993):** Technologien des Selbst. In: Von Luther, H. M./Gutmann, H./Hutton, P. H. (Hrsg.): Technologien des Selbst. Frankfurt am Main: Fischer, S. 24–67.
- GARDNER, H. (2000):** Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic.
- KUHL, J./MARTENS, J. (2011):** Die Kunst der Selbstmotivierung: Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen. Stuttgart: Kohlhammer.
- LEMKE, T./KRASMANN, S./BRÖCKLING, U. (2000):** Governementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 7–40.
- MASCHELEIN, J./SIMONS, M. (2002):** An Adequate Education in a Globalised World? A Note on Immunisation Against Being-Together. In: Journal of Philosophy of Education 36, H. 4, S. 589–682.
- 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, S. 101–121.
- RENZULLI, J. S. (1978):** What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. In: Phi Delta Kappan 60, S. 180–184.
- RENZULLI, J. S. (2002):** Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. Phi Delta Kappan 84, H. 1, S. 33–58.
- RENZULLI, J. S./REIS, S. M. (1997):** The Schoolwide Enrichment Model. Mansfield, Storrs: Creative Learning Press.
- SALAMANCA-STATEMENT (1994):** The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain. 7–10 June 1994. Paris (UNESCO).
- STAMM, M. (2009):** Begabte Minoritäten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- VOSS, G. (2000):** Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung 20, H. 2, S. 149–166.
- VYGOTSKY, L. S. (1978):** Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes. 14. Auflage. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WEIGAND, G. (2011):** Begabung und Bildung. Anthropologisch-pädagogische Überlegungen zur Begabtenförderung. In: Journal für Begabtenförderung 11, H. 2, S. 44–54.