pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Esser, Werner

Autonomie und Leistung

Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, S. 67-79. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 4)

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Esser, Werner: Autonomie und Leistung - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2012, S. 67-79. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 4) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90375

in Kooperation mit / in cooperation with:

KARG STIFTUNG

http://www.karg-stiftung.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

Editorial:
»Leistung muss sich wieder lohnen« – oder eine Geburtsstunde der Hochbegabtenförderung
Ingmar Ahl 4

Begabung und Leistung: Zur Einführung
Gabriele Weigand, Olaf Steenbuck, Claudia Pauly, Armin Hackl 6

Begabungsbegriff und Leistung.
Eine pädagogische Annäherung
Timo Hoyer 14

Begabung und Lernen.
Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede
Franz E. Weinert 23

Zum Verhältnis von Begabung und Leistung
Ernst A. Hany 35

Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld
Olaf-Axel Burow 41

Leistung heißt Kompetenzentwicklung
Klaus Amann 48

Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen!
Oder: Wie viel Mittagessen verträgt der Mensch?
Ursula Hellert 51

Leistung in Konzepten der Hochbegabtenförderung
Richard Greiner, Ulrich Halbritter 56

Reflexivität und Leistung
Claudia Pauly, Gabriele Weigand 58

Sozialität und schulische Leistung. Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff
Insa Martin, Annette von Manteuffel 62

Autonomie und Leistung
Werner Esser 67

Leistung und Hochbegabung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis
Armin Hackl 80

Impressum 87

Werner Esser

Autonomie und Leistung

Im Kontext des Tagungsthemas »Begabung und Leistung« hat sich die Gruppe[1], auf deren Arbeit der vorliegende Artikel fußt, der Themenstellung gewidmet, wie denn Autonomie und Leistung in Bezug zueinander zu denken seien. Dieser Thematik ist die Gruppe nach einer sehr knappen und nur kursorisch, also nicht systematisch gemeinten Begriffsklärung entlang der folgenden fünf Fragen nachgegangen:

- Welche Äußerungsformen von Autonomie sind im schulischen Kontext möglich?
- Worin liegt die individuelle Leistung in einer von Autonomie bestimmten Lernkultur?
- Welche Wirkung hat es auf das Bewertungssystem und das Schülerbild einer Schule, wenn Autonomie als Leistung verstanden wird?
- Welches Spannungsbild in Bezug auf die Leistung ergibt sich zwischen der Autonomie des Lernenden und der Verantwortung des (Lern-)Begleiters (Lehrer, Mentor, Coach)?
- Welche Implikationen haben die Ergebnisse für einen pädagogischen Begriff von Hochbegabung?

Es dürfte unmittelbar einsichtig sein, dass hier kein Verlaufsprotokoll vorgelegt werden kann, sondern der Versuch, aus dem Diskussionsmaterial ein einigermaßen systematisches Konstrukt zu erstellen. Weder verfügten wir über den Platz noch den Rahmen noch das systematische Vorwissen, dieses kaum zu erschöpfende Thema auch nur annähernd zu bearbeiten. Das soll allerdings nicht heißen, dass es der Gruppe diesbezüglich an Professionalität mangelte. Im Gegenteil, alle Beteiligten stehen mittelbar oder unmittelbar in den hier thematisierten Zusammenhängen und können deshalb mehr als nur »ein Scherflein« beitragen. Die Frage ist aber, ob dieses Thema überhaupt systematisch und erschöpfend behandelt werden kann, weil es sich um historische und nicht allein deshalb um höchst komplexe Begrifflichkeiten handelt, deren Kontext kaum überschaubar ist. Jedenfalls nicht hier, Literaturhinweise möchte sich der Verfasser ersparen.

Zu Begriff und Konzept »Autonomie«

Wir benötigten einen Arbeitsbegriff und setzten unter dieser heuristischen Perspektive Autonomie als Selbstständigkeit fest, die sich sowohl im Prozess der Selbstständigwerdung wie im Ergebnis des selbstständig gewordenen Menschen manifestiert. Ein stets unabgeschlossener Lebensprozess und ein sich immerfort wandelndes »Produkt« – wenn dies hier richtig am Platz ist – von Lebensabschnitten; das Produkt wäre so etwas wie der Prozessabschnitt »im Stillstand«, wie Walter Benjamin das Verhältnis von Kunstprozess und Kunstprodukt einmal zu fassen suchte. Produkt und Prozess verweisen aufeinander. Anders, als es heute in der Werbung versprochen wird und eigentlich der Werbung insgesamt als Sprachgeste zugrunde liegt – »Unterm Strich zähl' ich« –, geht die Gruppe davon aus, dass der Autonomieprozess nicht Selbstzweck ist. Es sei denn, er spaltet sich dialek-

[1] Teilnehmer der Arbeitsgruppe: Dr. Ingmar Ahl, Leif Berling, Prof. Dr. Werner Esser, Christine Koop, Jutta Liese, Prof. Dr. Jean-Luc Patry, Ina Schenker und Dr. Günther Schmid.

tisch auf: in Bezug auf die anderen und in Bezug auf sich selbst Verantwortung zu übernehmen.

Damit könnten einige irreführende Konnotationen ausgeräumt sein: Autonomie ist freilich nicht gleich »Egoismus«, nicht Ichbezogenheit. Auch die gegenteilige Reduktion trägt nicht: Autonomie sei nur in Bezug auf eine Gruppe zu *erfahren* und zu denken. Der Prozess der Autonomie muss demnach auf einer Achse zwischen diesen beiden Polen gedacht werden, *zwischen* der Autonomie des Einzelnen als Lösung von der Gruppe und der Autonomie der Gruppe als dem Ort des »aufgegangenen« Einzelnen: vom Verstummen zum Crescendo – einmal unter dem Gesichtspunkt der *Individualität*, einmal unter dem Gesichtspunkt der *Sozialität* (Abb. 1).

Hinzu kommt aber noch eine zweite Achse, die diejenige vom losgelösten und integrierten Einzelnen kreuzt. Wechselt man die Perspektive von der Außen- in die Innensicht, dann besteht der Autonomieprozess zugleich auch darin, dass man sich selbst als *handelndes* Subjekt erfährt, immer wieder neu erfährt und als Folge daraus sich tendenziell immer wieder anders *konzipiert*. Sich als autonomes Subjekt zu verstehen und autonom *handeln* zu können, mag auf den ersten Blick ein und dasselbe sein. »Ist-« und »Soll-Zustand« begegnen einander und werden mal auf einer »zweiten Ebene« reflektiert, mal ganz selbstverständlich und unbefragt aufeinander bezogen, abgeglichen und geändert.

Bei genauer Betrachtung tritt aber eine weitere Differenz zutage, die sich über dem Koordinatenkreuz *Einzelner (sozial)* versus *Einzelner (losgelöst)* sowie *selbstverständlich handelndes Subjekt* versus das *sich im Gegenentwurf konzipierende Subjekt* spannt. Über diese Handlungsebene breitet sich eine Reflexionsebene. Sich selbst nämlich zu konzipieren in Bezug auf seine »Ich-Imago«, die bis in die früheste Lebenszeit in der eigenen Biographie vermittelt wurde, ist die eine Dimension der Reflexion. Sich selbst zu konzipieren in Bezug auf »die oder den Anderen«, die zweite Dimension, in der, anders als in der vorherigen, in der der losgelöste Ich-Entwurf zu Hause ist, die »Mitspielenden« der Gegenwart zu Hause sind. Auch auf diese zeitgleich Mitspielenden entwickeln sich Gegenentwürfe und partikulare Entwürfe von Handlungssequenzen, die relational entstehen. Die Skizze dieser Ebene meint dann

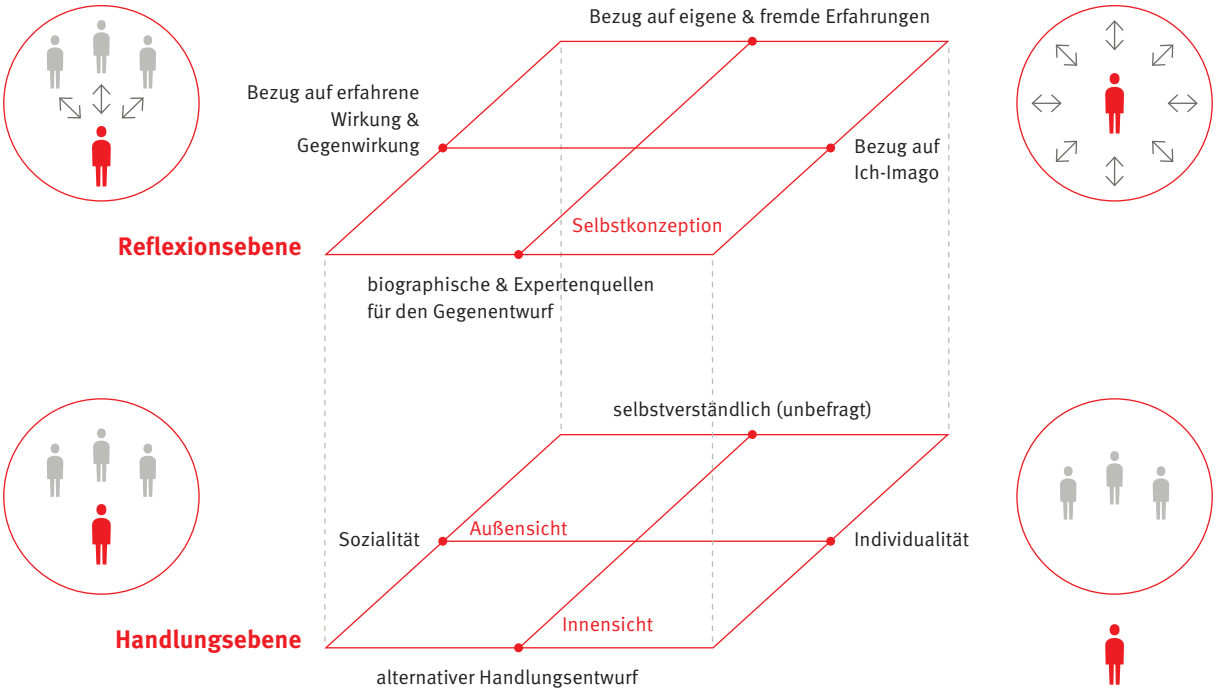

Abb. 1: Autonomie als Bildungsprozess im systemischen Spannungsfeld (Grafik: Esser/Pauly).

mehr als den reflexiven Aspekt, mehr als die bloße »Luftspiegelung« dessen, was unter ihr an Handlungen geschieht. Sie spannt auch einen zeitlichen Horizont auf, so dass zwischen Schein und Sein, Wunsch und erfahrener Wirklichkeit im Verhältnis zum Damals und zum Heute das passiert, was man die Bildung von Autonomie nennen könnte. So werden Prozess und Produkt miteinander unlösbar verschränkt; dynamische und statische Zustände des Ich zu zwei perspektivischen Konstruktionen.

Auf der einen Seite dieses Bandes steht also ein selbstverständliches, ein autarkes Subjekt, das ohne große Reflexion zu handeln in der Lage ist. Auf der anderen Seite steht ein nicht weniger sich selbst verstehendes, nämlich das sich reflektierende Subjekt, das über die Bedingungen und Möglichkeiten seines Handelns nachsinnt und die Frage stellt, inwiefern Autonomie in dem Kontext, in dem es jeweils angesiedelt ist, möglich ist.

Dies ist eine lebenslange Aufgabe, die Arbeit an der eigenen Biographie – produktiv und rezeptiv – von Kindheit an. Kinder erarbeiten sich in einem solchen dialektischen Autonomisierungsprozess genauso wie es der späte Erwachsene noch tut. Dass dies in der Schule als institutionalisiertes Lernen praktiziert wird – auch wenn mancher Pädagoge ein anderes Bild vom Lernen hat: Lernen ist immer ein autonomer Akt, ich kann nicht »gelernt werden« – besagt ja nicht, dass die Inhalte des Lernens auf die der Institution beschränkt bleiben. Jeder hat seine »hidden agenda«.

Autonomie findet in Kommunikation statt und setzt *paradoxerweise* einen *Begriff* von Autonomie voraus. Denn ich muss den Anderen, noch bevor ich ihn kennenlerne, soweit wie eben möglich und noch darüber hinaus für mündig, für autonom erachten. Am Ende auch deshalb, damit er es werden kann – und damit ich es werde. Jürgen Habermas hat dies »kontrafaktische Annahme« genannt, die im Übrigen Voraussetzung jeder gelingenden Kommunikation sei. Ich muss in meinem Gegenüber auch jenes »alter Ego« sehen können, das am Ende (unserer Kommunikation) vollständig anders sein und neu erscheinen mag. Aber auch, wenn der Andere nur wie ein Fremder meinen Blick erwidert, bin ich auf diese Fremdheit angewiesen. Denn sie schafft den Kontrast, in dem Autonomie entsteht: Man spricht vom »Fremden in mir«.

Das gilt für die alltägliche Kommunikation, die Autonomie voraussetzt und zum Ziel hat, will sie gelingen, genauso wie für die professionelle Kommunikation z. B. in schulischen Zusammenhängen. Hier geht dieser Prozess allerdings nur »auf«, wenn von Seiten des Pädagogen dieser »kontrafaktische Zusammenhang« quasi entwicklungspsychologisch mitgedacht und dementsprechend gesteuert wird. Es ist eine sich wiederum durchkreuzende Paradoxie: An der Prämisse festzuhalten, dass ich Jugendlichen zumuten kann, für autonom gehalten und ernst genommen zu werden, gleichzeitig zu wissen, dass er nur mit diesem Vorschuss den Anschub erhält, sich selbst ernst zu nehmen und so autonom zu werden. Das sind Gespräche, das ist kommunikatives Handeln »auf Augenhöhe« – auch wenn ich weiß, dass es sich in Gesprächen mit »adulten« Partnern sehr oft anders verhält. Im pädagogischen Gespräch, das die autonome Person meint, wird und bleibt man nur dann klug, wenn man die gegenläufige Erfahrung von der Unvernunft der Gespräche hintan stellt.

Dieses auf die Schule übertragen bedeutet, dass es immer eine Balance geben muss zwischen einem autonom Lernenden und einem, der in dieser Weise Autonomie gewähren muss, wenn Lernen stattfinden soll. Auf dieses Geben von Raum und Rahmen steuert nicht zuletzt die Fürsorgeverpflichtung des Erwachsenen in diesem Prozess hin. Denn Voraussetzung für eine Autonomieentwicklung sind der Schutz auf Seiten des Pädagogen bei der Entwicklung und die Sicherheit auf Seiten des Jugendlichen, sich entwickeln zu können. Das Wissen um diesen Zusammenhang von Schutz und Sicherheit, in dem sich ja erst eine Risikobereitschaft entwickeln kann, schließt am Ende ein, dass Rahmen und Raum in Frage zu stellen und auch aufzugeben sind – wenn beides eben nicht mehr gebraucht werden kann, weil sich der gemeinsame Zusammenhang geändert hat. Autonomie zu ermöglichen heißt also auch zugleich und immer wieder, die eigene Autonomie tendenziell gefährden zu wollen, indem man sich dem Risiko des Scheiterns aussetzt, weil Entwürfe misslingen können, Reflexionen kein Feedback finden, Zusammenhänge eine unerwartete Komplexität aufweisen oder sich deren Komplexität anders als erwartet gar nicht oder nicht der eigenen Vorstellung entsprechend reduzieren lässt.

Autonomie ist als die Fähigkeit anzusehen, »selbstständig« – so weit man gegebenenfalls »schauen« kann (und eine Theorie zu bilden, versteht sich als die Niederlegung einer Anschauung) – zu intellektuellen und sozialen Erkennt-

nissen zu kommen. Selbst bestimmt und selbst orientiert sind diese Erkenntnisse. Ob sie aber auch als solche eingesetzt werden können, das liegt nicht alleine an den subjektiven Voraussetzungen, sondern auch an den Bedingungen, denen das durchaus autonome Subjekt unterworfen sein mag.

So pendelt der Prozess der Autonomisierung, des Autonomwerdens und des Zum-autonomen-Subjekt-Werdens zwischen dem individuellen Wollen, das Antizipation und Reflexion voraussetzt, das den Selbstentwurf bis hin zur vollständigen Utopie des Selbst voraussetzt, und dem, was »unter diesen spezifischen Umständen« möglich ist und der Fall sein kann. Es bedarf einer nicht unerheblichen analytischen Fähigkeit, realistisch einzuschätzen, was der Fall ist und was er sein könnte, seine Umgebung, seine Umwelt und die anderen daraufhin in den Blick zu nehmen, was gewollt und nicht gewollt, erwünscht ist und zu weit geht. Autonomie äußert sich in solchen Analysen und Entwürfen einerseits als Ergebnis, andererseits als Prozess und bezieht Entwurf und Analytisches in diesem Selbstbildungsprozess aufeinander. Autonomie ist also immer als Amalgam des Selbstkonzeptes auf der einen Seite und der fremden Konzeption, auf die das Ich stößt und die ihm angeboten wird, auf der anderen Seite zu verstehen – in der Form wahrgenommener »Realität«, die ihm vermeintlich »autark«, also ohne sein Zutun begegnet, die aber nichts als Reflex seiner eigenen Komplexitätsreduktion ist. Insofern diese Realität in der ersten Begegnung nicht hintergangen werden kann, besitzt sie keinen virtuellen, sondern eher einen »parenthetischen« Charakter, insofern sich Reales der einfachen Integration widersetzt. Vielleicht später, wenn dieser Widerstand aufgelöst wurde, zeigen sich dann die virtuelle Natur und in ihr die konzeptionellen Anteile dessen, der sich »prima vista« mit einer unlösbaren Situation konfrontiert sah.

In einem vorläufigen Resümee können wir die bisher angestellten Überlegungen in verkürzter Form so darstellen: Autonomie beginnt damit, dass ich erkenne, was ich in einem fremden Zusammenhang wollen soll. Dies ist freilich noch unvollständig, weil das Wollen*können* und das Wollen*sollen* zwei heterogene Aspekte des Wollens sind. Freud kam ja bekanntlich auf die Auseinandersetzung zwischen Lustprinzip und Realitätsprinzip immer wieder zurück. So auch hier: Der Prozess der Autonomie auf der reflektorischen Ebene geht von der Erkenntnis aus, dass ich mich dieses Antagonismus zwischen Wollen und Sollen versichern muss, will ich nachhaltig handeln. Was ich glaube, was aus meiner Sicht gut für mich ist, das mag der eine Pol des Antagonismus sein; was ich glaube, was ich für die anderen möchte und für sie gut ist, der andere Pol.

Spricht man von Ichstärke – und damit wiederhole ich noch einmal Sigmund Freud – meint man Autonomie, meint man genau die Stärke dessen, der hier zwischen Wollen und Sollen zu vermitteln lernt und dies immer wieder erfolgreich kann; erfolgreich auch in dem Sinn, dass er die Bedingungen des Misserfolgs in den Blick nehmen und diese nicht – wie auch immer narzisstisch – auszublenden »gezwungen« ist. Der »Gipfel« der Autonomie wäre mithin ein Ich, das sich seiner Grenzen und seiner Chancen sicher ist, sich beider immer wieder versichert, um diesen Vermittlungsprozess als seinen Weg zu erkennen und als seinen »Lebensweg« zu gehen: Wo dieser bergauf, bergab führt, da sind an den »Wendepunkten« die Ich-Entwürfe, »Lebenstangenten«, die der Orientierung dienen, ohne aber eine Richtung vorzugeben. Diese ergibt sich eher als Resultierende aus beidem, dem gelebten Leben und dessen Entwürfen.

Mithin ist Autonomie nicht nur ein subjektiv immer wieder neu definierter Zustand und Befund in dem Sinne, dass ich meine Subjektivität immer wieder neu konzipiere, sondern Autonomie ist antagonistisch, weil es immer wieder um die Vermittlung geht zwischen dem, was zu sollen ist, und dem, was gewollt wird, sowie dem Bewusstsein davon, was zu wollen und zu sollen erwartet wird. Autonomie erfüllt sich mithin nicht darin, nachzugrübeln darüber, was die anderen von mir erwarten, und darüber, was ich denke, was die anderen von mir erwarten und dann zu überlegen, ob ich diesem folge. Paul Watzlawick hat dies im Bild der *Knoten* besonders schön dargestellt, genauso wie die Verselbstständigung von scheinbar auf Autonomie ausgerichteten Gedankengängen. Kommt es nämlich zu einer Verselbstständigung derart, dass man die kommunikative Situation, in die man gestellt ist, außer Acht lässt, ist es am Ende nur noch Stummheit, die begegnet; die Stummheit der nicht enden wollenden Grübelei, ob das, was ich tue, gemäß ist oder nicht. Autonomie muss sich äußern, manifestieren, in Handlungen erscheinen können – wie auch immer eingeschränkt oder vollständig umgesetzt.

Wie doppelgesichtig Autonomie erscheint, das mag am Beispiel des verstorbenen Kim Peek, eines Savants, deut-

lich werden: Für den Schauspieler Dustin Hoffman, der ihn in *Rainman* verkörperte, war der Autist Kim Peek in seiner Vielfalt der »Himmel«, in dem er, der Schauspieler, als »Stern« aufging. Die Autonomie des Savants: allem Anschein nach nicht vorhanden; bis zu seinem Ende auf die Hilfe seines alten Vaters angewiesen; ohne erkennbare Möglichkeit von Antizipation und gleichzeitig vollkommen autonom. Autonomie von außen wahrgenommen – eine Frage der Koordinaten und des Nachdenkens über die Dimension, die diese Koordinaten ausrichten.

Welche Äußerungsformen sind im schulischen Kontext möglich?

Vor der Beantwortung dieser Frage steht die Klärung der anderen, nämlich, von welchem Begriff des schulischen Kontextes auszugehen ist. Vereinfacht gesprochen: Sind es *realistische* Vorstellungen oder *idealisierte* Vorstellungen dessen, was im kurz- und mittelfristigen Kontext Schule in der Förderung von Autonomie heute machbar und für morgen denkbar ist?

So sinnvoll diese Frage auf den ersten Blick auch zu sein scheint, der zweite Blick macht ein unauflösbares Problem deutlich: *Realistische und idealistische Vorstellungen* nehmen immer aufeinander Bezug, insofern die idealistischen die realistischen negieren. Die *idealistischen* Vorstellungen verneinen mit Blick auf das, was eigentlich möglich wäre, die jetzigen Zustände. Die *idealistischen* Vorstellungen bestehen auf der Möglichkeit von Förderungen autonomen Gestaltens und Arbeitens, auch wenn heute viel mehr dagegen als dafür sprechen mag. Die *idealistischen* Vorstellungen wissen es schlicht deshalb besser, weil sie vom Besseren eine Ahnung haben, ohne kindlich darauf zu beharren. Genau genommen sind ja auch die scheinbar *realistischsten* (!) Vorstellungen immer nur Vorstellungen; das heißt, auch sie unterliegen so etwas wie dem konstruktivistischen Apriori, selbst wenn sie sich noch so »lebenstüchtig« gerieren. Mit anderen Worten, wir kommen gar nicht umhin, beides immer zusammen zu denken und nur heuristisch zu unterscheiden zwischen realistischen und idealistischen Annahmen, Wahrnehmungen, Vorstellungen.

Die Erfahrungen des Schulkontextes wandeln sich, ob ich ihn heute als Schüler erlebe oder morgen als Lehrer oder als Leiter erfahre. Uns bleiben aber diese Erfahrungen, die unverwechselbar einzig sind: Es sind meine, über die ich referieren kann und über deren Wirkung am Ende auch die Möglichkeitsdebatte laufen wird. Gemeint sind freilich die Möglichkeiten und Grenzen von Autonomie in einer Schule, die wir einmal erlebt haben, die wir derzeit erleben und die wir uns für die Zukunft vorstellen: sie herbeiwünschen, gegebenenfalls sie auch befürchten. In jedem einzelnen Fall wäre also wie bei jedem einzelnen Argument der Index anzugeben, auf den man sich bezieht: wünschenswert, machbar, befürchtet, traumatisierend – wenn das ausreicht. Die Klarheit des Argumentes hängt also sehr mit dem Bezugssystem des Argumentes zusammen. Insofern muss man dem Argument beides entnehmen können.

Welche Äußerungsformen von Autonomie sind nun im schulischen Kontext denkbar? Im Folgenden gilt es, grundsätzlich ein Szenario zu entwerfen, das eine Vorstellung davon vermitteln soll, in welchem Sinn und auf welche »Komplexe« bezogen sich sinnvoll von Autonomie sprechen lässt. Im Vordergrund steht die Autonomie des *Schülers*, gemäß dem Bildungsauftrag der Schule. Dahinter spannt sich die Autonomie der *Lehrerpersönlichkeit* auf – und schon der Begriff Lehrerpersönlichkeit meint Autonomie im emphatischen Sinn. Dahinter schließlich – selbstverständlich alles in groben Strichen skizziert – die Autonomie der *Schule*, die sich als lernende Institution ohne die beiden erstgenannten Komplexe gar nicht denken lässt. Zu ihr werden wir allerdings sicherlich das allerwenigste sagen können. Eine solche Schule ist eben kein Produktionsbetrieb, der Märkte beliefert, sondern ein Denk- und Lebenszusammenhang, der überzeugend sein will und sein muss – weshalb so viele am Markt orientierte Strukturierungs- und Restrukturierungsmaßnahmen misslingen oder allenfalls symbolisch gelingen können.

Aus der Perspektive des Schülers betrachtet, gibt es zwei Aspekte, in denen sich Autonomie hier manifestiert: der Aspekt der Partizipation und der Aspekt einer ihr entsprechenden Feedback-Kultur. Aus der Perspektive und auf der Ebene des Lehrers ergeben sich Grenzen der Autonomie hinsichtlich der Entwicklungsmöglichkeiten von Institutionen, von Funktionen und den Inhabern solcher Funktionen. Gleichzeitig ist das Beleben der Funktion aber auch an den Menschen gebunden, der dies tut. So sind die Grenzen keine Produktionsschienen, sondern Markierungen, die man, wo es sinnvoll erscheint, überschreiten können muss. Oder die man hinausschieben können muss; schließlich

ist hier mit Schule ein Spiel- und Entwicklungsraum gemeint, der aus- oder neu zu gestalten ist, innerhalb dessen sich die Autonomie von Lehrer wie Schüler manifestieren können muss. Eine mehrfache Win-win-Situation: So wenig wie Marionetten partizipierende Menschen erziehen können, so wenig kann es in Institutionen eine Feedback-Kultur geben – auf einer Ebene oder zwischen den Ebenen – die sich als »One-Way-System« denken lässt. Wird Autonomie »angepeilt«, hat dies vitale Konsequenzen für den »Spielraum« – auch im Schillerschen Sinn – Schule.

Partizipation – und das ist durchaus weiter gemeint als üblicherweise im Organisationsrahmen der Schule, nämlich in Bezug auf den Bildungsauftrag und nicht allein auf den Ausbildungsauftrag von Schule – Partizipation also ist jene Luft, in der sich Autonomie bildet. Dies reicht über die Entscheidungen über Lernwege durchaus hinaus bis zur Beteiligung an der Auswahl von curricularen und extracurricularen Themen[2], der Mitentscheidung darüber, wie intensiv man sich mit ihnen auch über die traditionellen Grenzen der Schule hinaus beschäftigen und sich damit auseinandersetzen will. Und dies reicht weiter über die Gewichtung der Unterrichtsbeteiligung, vom Monolog bis zum kontemplativen Schweigen, hin zum Lerntempo, in welchem der einzelne Schüler »Herr seines Lernprozesses« sein will. Schließlich manifestiert sich Autonomie in den Äußerungen des Gelernten, wie Präsentations- und Prüfungsformen. Wohl gemerkt, es ist nicht daran gedacht, dass die Dinge nachgerade blind zur Wahl gestellt werden, wohl aber zur Diskussion, zur Erläuterung und möglicherweise dann auch zur Modifikation. Solche Diskussionen verlangen aber von dem sie begleitenden Lehrer – und das wird heute immer wieder vergessen – den kontrollierten Perspektivenwechsel: Es geht dabei nicht um »Body-Body-Liebäugeleien« mit der eigenen Schulzeit, sondern darum, dass man alle an der Situation Beteiligten in den Blick nimmt, teilnehmend beobachtend, diagnostisch im Vorwege und immer reflexiv, manchmal im Austausch mit Kollegen. Den Endpunkt dieser Diskussion bilden immer wieder selbstverständlich die Grenzen der bildungspolitischen Institution Schule. Aber einmal sind sie »historisch«, »geworden«, sie lassen sich mithin auch verschieben. Vielleicht nicht ins Irgendwo, wohl aber zur Erweiterung des Gestaltungsraums. Und zum anderen ermöglichen auch die jetzt definierbaren Möglichkeiten Räume, die allzu oft gezielt übersehen werden, weil dem narzisstischen Opferbild nicht entsprechend, weil es manchmal die eigenen Fähigkeiten übersteigt und man sich neue aneignen müsste und weil man manchmal vollständig überlastet ist. Wo genau welche Motivation zu finden ist, auch das ist innerhalb der Diskussion von Autonomie ein wesentlicher Aspekt und keineswegs eine beantwortete Frage. Manchmal kann man Grenzen verschieben, manchmal auch die der Institution selbst, manchmal fühlen sich die Pädagogen zu müde, um einen neuen Entwurf für sie – und für sich – zu wagen. Hier werden dann viel zu selten die Bildungsinstitution und deren Repräsentanten tätig. Entwicklung zur Autonomie – hier wird sie zu einer Frage der Fürsorge und des pädagogischen Konzeptes.

Solch eine diskursive wie reflexive Förderung gelingt aber nur, wenn sich eine Feedback-Kultur vom Lehrer zum Schüler und vom Schüler zum Lehrer ausbildet. Die große Angst, wie sie an vielen Schulen immer noch herrscht – beispielsweise beurteilt zu werden – ist an der Universität längst kein Thema mehr. Oder wenn, dann ist es ein Thema in einem Prozess, in dem die Lehrenden auch voneinander lernen. Feedback-Kultur in der Schule muss sich frei machen von der Angst um das vermeintliche Machtgefälle, das ja gar nicht berührt ist, sondern Reziprozität der Erkenntnisse meint, eingeschlossen die großen Übersetzungsschwierigkeiten, die – wenig tröstlich – auf beiden Seiten bestehen. Feedback-Kultur setzt sich fort in einer individuellen Lernbegleitung. Der Lehrer kehrt hier zu seinem antiken Vorbild, dem »mentor« zurück, jenem alten Mann, der den Sohn des Odysseus in seiner Abwesenheit übernahm und dessen Gestalt sich nicht selten Pallas Athene auslieh, um Einfluss auf die Geschicke – des Sohnes wie des Vaters, am Ende der ganzen Odyssee – zu nehmen. Man sieht eine alt gewordene Aufklärungsphantasie des Lehrers.

Ein solcher Mentor ist insofern vom Coach zu unterscheiden, als der Coach – um im sportiven Bild zu bleiben – am Rand des Spielfeldes seinen Platz hat und das Spiel

[2] Real problems to a real audience: Joe Renzulli über die letzte seiner Enrichmentstufen.

beobachtet, während seine Spieler das Spiel machen.[3] Der Mentor begleitet, er geht mit, ist und versteht sich als Bestandteil des dyadischen Lernprozesses. In gemeinsamen Reflexionen von Lernprozessen durch Lehrer und Schüler geht es dabei nicht nur um die Sache, die es zu lernen gilt, sondern es geht um metakognitive Denkprozesse des Schülers – am Ende auch um die des Lehrers, die sich sämtlich, wenn auch mittelbarer oder unmittelbarer, auf das Bewusstwerden der Selbstwirksamkeit im Kontext eines intelligenten Wissenserwerbs (Franz E. Weinert) beziehen. Geht man von einem dynamischen Begriff der Identität aus, so haben wir es auch hier mit leistungsbezogener Identitätsfindung in unterschiedlicher Größenordnung und unterschiedlicher Altersstufung zu tun. Genau gesehen, gehen zwei – mehr oder minder »partialisierte« – Autonomieentwicklungen nebeneinander her. Dieses setzt freilich voraus – das meint die oben genannte Feedback-Kultur – dass das Lernen ein Lernen von- und miteinander (auch auf unterschiedlichen Ebenen) in einem gemeinsamen Prozess ist. Es handelt sich also um einen einzigen, wenn auch zweiteiligen Prozess, das heißt, einen dyadischen hinsichtlich der darin eingebundenen »Spieler« und einen interaktiven hinsichtlich der darin zur Geltung gebrachten Energien zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden. Als Fazit: Für den Mentor findet Lernen immer in der und als eine Dyade statt.

Dabei gibt es selbstverständlich pragmatische Grenzen, die aber ebenfalls kommuniziert werden müssen. So ist dem Schüler möglichst viel Verantwortung zu geben, ohne die eigene des Lehrers auf- oder abzugeben. Diese wird zu einer Metaverantwortung, die auch noch ein Auge darauf hat, inwiefern der Schüler mit seiner Verantwortung umgehen kann. Denn Autonomie definiert sich in jeder Altersstufe darüber, was der Lernende, der allzu oft immer noch das Kind ist, von seiner Entwicklung her leisten kann, sich zutraut oder auch an Mehrleistung riskieren möchte. Schon diese Dyade zeigt, wie sehr Kommunikation, Beobachtung, Analyse, Diagnose und gemeinsame Zielentwicklung auf pragmatischer Ebene ein zusammenhängendes und kaum in Einzelaspekte aufzulösendes System bilden.

Dies zeigt sich an der ganz alltäglichen Situation einer Aufgabenstellung: welcher Grad an konkreter Lösbarkeit nötig ist, wie groß der Transferaufwand ist oder bis zu welchem Maß die Aufgabe lediglich einen Anwendungsschematismus verlangt. All dies entscheidet über den Grad der Komplexität der Aufgabe – in Bezug auf die Dyade Lehrender-Lernender: über die Zumutbarkeit – oder auch darüber, wie genau die Balance zwischen Fördern und Fordern gelingen kann.

Dabei – und dies ist bereits ein Vorgriff auf den Umgang mit solcherlei Autonomie im Kontext der Begabtenförderung – sind je nach Komplexität der Aufgaben verschiedene Stadien zu unterscheiden. Komplexe Aufgaben sind solche, in denen entweder die Ausgangsposition des Problems, die Mittel zu seiner Lösung oder der Endzustand der Lösung unbekannt sind. Es kann sogar vorkommen, dass zwei der drei Variablen unbekannt sind und somit die Komplexität an die Grenze der Lösbarkeit gerät. Ob man einen Schüler also einer solchen Situation aussetzt oder ob man ihn stärker steuert bzw. die Möglichkeiten schafft und die Problemlage durch eigene Definition vorab klärt, um die Problemlösung in den Bereich des Möglichen zu holen, hängt stark von der Antizipationsfähigkeit, der diagnostischen Möglichkeit des Lehrers ab und von dem Vertrauen, das der Schüler in den Lehrer setzt – und umgekehrt.

Der Raum, in dem solches geschieht, in dem also solche Entwürfe getätigt bzw. umgesetzt werden, dieser Raum muss ebenfalls für die Schule definiert werden. Umso wichtiger ist es in einem solchen Verständnis von Schule, dass die Regelungsmacht der Schule ihre Grenzen kommuniziert und Räume entstehen können, die man zu Recht als Spielräume bezeichnen kann. Solcherlei »Spiel« hat nichts Unverbindliches, sondern will an Schillers Diktum erinnern, wonach der »Mensch nur solange Mensch ist, solange er spielen kann«. Räume also, in denen das Selbstkonzept entsteht, ausprobiert wird, die Zukunft probeweise in die Gegenwart hereingeholt wird. Räume in der Schule – dies hängt stark mit der Autonomie von Schule und Lehrer zusammen – müssen sich also ebenfalls auf der »Strecke« vom Wollen zum Sollen, vice versa, anordnen lassen.

[3] Die erweiterte Diskussion über Mentor und Coach würde hier zu weit führen; es darf aber der systemischen Anlage von Schule wegen nicht unerwähnt bleiben, dass »mentoring« und »coaching« zur Rollenvielfalt des Lehrers gehören, die er je nach Gegenüber, Ziel, Zweck und Kontext unterschiedlich auszufüllen hat.

Und ein Letztes wird in diesem Zusammenhang ebenfalls deutlich: Schülerautonomie ist freilich mit bedingt vom unterschiedlichen Entwicklungsstand des Kindes. Autonomien also, Selbstentwürfe, sind zunächst einmal Tangenten einer Lebenskurve und schießen buchstäblich ins romantisch Blaue, so hätte es Ernst Bloch sicherlich gesagt. Bei Vorstellungen von der eigenen Autonomie handelt es sich also um Selbstentwürfe; immer wieder begleiten solche neuerlichen Entwürfe unsere Lebenslinien. Die Realisierbarkeit solcher Entwürfe spiegelt den Entwicklungsstand des Kindes wider, insofern an ihr deutlich wird, inwiefern Realität und Wunsch miteinander eine Synthese eingehen können. Dies heißt aber auch, dass in jeder pädagogischen Interaktion Autonomie neu ausgehandelt wird und ausgehandelt werden muss, dass in jedem Fall auch der Raum bestehen muss, in dem solche Vorstellungen ihren Platz haben können. Autonomie hat dann für das Mentor-Mentee-Verhältnis, also das Lehrer-Schüler-Verhältnis, eine doppelte Bedeutung: Beide Teilhaber werfen ihre Aspekte der Bedeutung von Autonomie in einer je konkreten Situation zusammen – dabei müssen sie nicht immer dem folgen, was der Fall ist oder zu sein hat. Die Verantwortung für das Verfahren bleibt auf Seiten des Lehrers.

Das Vorherige markiert deutlich, dass Schülerautonomie evidenterweise von Lehrerautonomie und Schulautonomie abhängig ist. Es zeigt sich übrigens in der einen oder anderen nationalen und internationalen Evaluation, dass solche Autonomie insbesondere von besonders begabten Schülerinnen und Schülern als zwingende Voraussetzung für die Lehrertätigkeit angesehen wird. Oder anders gesagt und das oben genannte Bild noch einmal aufgreifend: »Marionetten können keine Tänzer erziehen!«. Die Persönlichkeit, die sich zur autonomen Persönlichkeit – immer dialektisch gemeint – in einem solchen Prozess entwickeln soll, kann nur eine entsprechend autonome Persönlichkeit auf Lehrerseite meinen. Freilich nicht im Sinne einer künstlerischen freien, ausschließlich selbst bestimmten Kreativität, sondern als Bestandteil und damit auch als Funktionsträger in den Koordinaten von Schule. Deren Auftrag ist es allerdings nicht, affirmatives Aufnehmen und marionettenhaftes Agieren zu produzieren bzw. reproduzieren zu lernen, sondern meint tatsächlich im Sinne des Grundgesetzes die Entwicklung und die Förderung jedes Einzelnen.

Leicht kann man vor diesem Hintergrund sehen, dass Begabtenförderung genuin auch ein Thema der Schulentwicklung ist. Die oben genannten Räume können ja nicht als geschlossene Zellen verstanden werden. Sie diffundieren ihre Botschaft durch ihre Wände hindurch, und insofern wäre Begabtenförderung in einer kleineren Zelle sofort Thema in der Schule. Wenn es denn als systematisches Programm der Schule verstanden wird. Und hier fehlt es in der Tat an Selbstverständnis: Solange Begabtenförderung genauso wie eine Physik-AG oder ein Schulchor Freizeitgestaltung am Rande des Unterrichts ist, solange ist Begabtenförderung noch nicht zum Paradigma pädagogischen Handelns geworden. Mit anderen Worten, solange paradigmatisches Lehren, das Spielräume, Feedback-Kultur und Partizipation meint, nicht zum Prinzip der Schule erhoben und als fortwährendes und immer neu aufzulegendes Entwicklungsziel begriffen wurde, solange dürfte es sich um eine Pädagogik handeln, die nur partiell ihrem heutigen modernen Auftrag nachkommt. Wohlgemerkt, es handelt sich hierbei zunächst nicht um eine bildungspolitische Frage, der man mit dem Hinweis auf eine *zentralistische* versus *föderalistische* Steuerung beikommen könnte, sondern um den *bildungspraktischen* Gestaltungsspielraum, den jeder einzelne, jede lernen wollende Organisation und jedes Mitglied in dieser Organisation für sich beanspruchen kann und muss, wenn sich eine begabungsorientierte Entwicklung überhaupt absehen lässt.

Worin liegt die individuelle Leistung in einer von Autonomie bestimmten Lernkultur?

Zunächst einmal scheinen sich beide Begriffe, Leistung und Autonomie, gegenüberzustehen: Leistung ist vor allen Dingen ein intersubjektives Phänomen (Hany). Leistung entsteht nur dadurch, dass etwas von außen bewertet wird. Demgegenüber ist Autonomie ein subjektives Phänomen, und das in doppelter Hinsicht: Autonomie ist im Wesentlichen ein Zustand, ein Sachverhalt, den sich das Subjekt selber beimisst. Autonomie – und das ist oben schon angedeutet worden – orientiert sich am Selbstentwurf. So wenig wie man sagen kann: »Sei autonom!«, so wenig kann man sagen: »Du bist autonom!« Autonomie hat deshalb viel mit Selbstwirksamkeit zu tun, mit der Realisierung des Selbstkonzeptes, wäre mithin selbstreferentiell, während Leistung immer nach einem äußeren Referenzrahmen, Konventionen, Standards, Vergleichsgrö-

ßen verlangt. Auch dann, wenn an anderen »Maß genommen wird«, bleibt es – im konstruktivistischen Sinn – meine Entscheidung, mein Entwurf, den ich mir zuschneidere!

Das wirft eine Reihe von Fragen auf: Kann ich jemanden zur Autonomie anleiten? Kann ich jemanden zum Erlangen von Autonomie anleiten? Und leistet er etwas, wenn er dieser Anleitung nachkommt? Und wenn ich dann diese Leistung bewerte, bewerte ich dann die Leistung, die bei der Entwicklung zu seiner Autonomie entsteht, oder ein schematisiertes Abbild von Autonomie? Man könnte sich über einen Sophismus herausziehen: Die Frage zu stellen hieße, sie zugleich zu verneinen. Doch so einfach kann man es sich nicht machen. Es gibt durchaus die Möglichkeit festzustellen, dass jemand autonom ist. Dann ist gemeint, dass jemand zum Beispiel unabhängig von Vorurteilen oder den Beurteilungen anderer im besten Sinn selbstverantwortlich handelt. Es wäre also nicht seine Autonomie oder er als autonomer Mensch gemeint, sondern es würde lediglich eine singuläre Handlung auf ihre Abhängigkeit unter bestimmten Gesichtspunkten überprüft.

Autonome Reaktionen kann es nur dann geben, wenn sie sich vom Referenzrahmen der Anderen abgelöst haben. Deshalb kann man die einzelne Leistung auch beurteilen, die Autonomie des Einzelnen nicht. Grundsätzlich lässt sich die Leistung entweder an einem definierten Ergebnis wie zum Beispiel in einem Schulleistungstest messen oder – um dabei zu bleiben – am Prozess bzw. am Engagement der Vorbereitung zu diesem Test, bei dem dann eigene Prozessvariablen als Kriterium angenommen werden müssen. Trotzdem nähert sich Leistung der Autonomie an: Wenn jemand, ob Schüler oder Erwachsener, von sich feststellt, dass diese oder jene Leistung das Erreichen eines individuell gesteckten Zieles oder eines akzeptierten, gleichwohl vereinbarten oder ausgehandelten Lernzieles ist, dann wäre in dieser Selbstständigkeit auch ein Punkt von Autonomie erreicht. Fragt man nun zum Beispiel diesen Schüler, ob er den Lernprozess alleine, ohne die Hilfe anderer, also selbstständig durchlaufen habe, ob seine Ergebnisse die seien, die er für sich erwartet habe oder ob es die seien, die er für sich (kaum) erhofft habe oder ob er sich noch ganz andere Ergebnisse vorstellen könne, und er antwortet zustimmend, so könnte man von einem nachgerade autonomen Lernprozess sprechen. Dabei ist auszublenden, dass der Ausgangspunkt und die Koordinaten »außenbestimmt« waren: der Schulleistungstest auf der einen Seite und die Schule als dessen Koordinatensystem auf der anderen. Ob eine Leistung also autonom erbracht worden ist, kann das Individuum nicht entscheiden.

Diese Frage klären zu wollen, grenzt aber auch ein wenig an die Einübung eines Glasperlenspiels. Viel entscheidender als die grundsätzlichen Übereinstimmungen zwischen Autonomie und Leistung ist doch die Frage, wie viel Spielraum die Bildungsinstitution Schule für autonome Handlungen lässt; wie viele Stationen sind vorgegebene Meilensteine, die zu erreichen zwingend geboten sind; wie viele Umwege könnte man zwischen diesen Meilensteinen aber ebenfalls nehmen? Die Qualität eines humanen Leistungsprinzips wäre, sowohl den individuellen Entwurf, also die Wege wie die Umwege, Ausgangspunkte und Endpunkte – was das im Einzelnen und für den Einzelnen auch bedeuten mag – in die Beurteilung einzubeziehen.

Eine wiederum ganz andere Frage ist aber, ob jemand Autonomie lernt bzw. ob jemand lernt, seine Autonomie zu entwickeln. Hier versagen, wie oben bereits dargelegt, grundsätzlich die Bewertungsmaßstäbe. Denn im Gegensatz zu Leistung ist Autonomie selbstreferentiell, das heißt, nur der Einzelne kann von sich sagen, er habe mit Blick auf seine reflektierte oder auch nur gespürte Biographie Autonomie erreicht. Er habe in einem bestimmten Kontext mit Blick auf diese Biographie mehr nicht erreichen können an Autonomie, und er würde gerne, wenn er Kontext und Biographie zusammennehmen und sprengen könnte, noch viel mehr an Autonomie erreichen.

Autonomie ist nicht unmittelbar messbar, nicht unmittelbar bestimmbar, sondern nur diskursiv beschreibbar. Wer über Autonomie spricht, muss in der Lage sein, seine Perspektive gegen die des anderen einzutauschen. So müssen wir uns, um das selbst gesetzte Ziel und dessen Erreichen, nämlich das autonome Handeln, beurteilen zu können, in ein reflexives Gespräch begeben mit demjenigen, um dessen Handeln es geht. Am Ende ist es die Konzentration darauf, ob man sich seiner eigenen Selbstwirksamkeit bewusst geworden ist, ob man weiß, dass man *selbstwirksam* wurde. Dies nie anders als auf selbst gesetzte Ziele hin bezogen.

So mag Autonomie eine Voraussetzung für Leistung sein. Mit dem Leistungsbegriff selber kann sie nicht zusammenfallen. Autonomie mag auch als Möglichkeit für die Optimierung von Leistung zu denken sein oder noch

allgemeiner als die Bedingung einer möglichen Leistung. Genauso gut kann aber auch das nicht autonome Subjekt zur Leistung gebracht werden. Es steht sogar zu befürchten, dass Letzteres sich eher einer Leistungsbewertung, also auch einer Fremdbestimmung und deren Urteil, unterziehen wird, als das Subjekt, das sein Ziel in der Autonomie sieht.

Vielleicht hilft die konstruktivistische Vorstellung Heinz von Foersters weiter, der im Schüler ein eigenes System, eine »nicht-triviale Maschine« sieht, die durch Schule eben nicht »trivialisiert« werden soll. Der Schüler konstruiert seine individuellen Erfahrungen; er wird nicht gebildet, sondern bildet sich immer nur selbst. Schulische Leistung ist dann die Konstitution eigenen Wertes nach eigenen Sinnvorgaben. Schulische Leistung ist »eigensinnig«, selbstreferentiell, ist Ausdruck der Selbstorganisation der »Lernerpersönlichkeit« vermittels ihrer motivationalen und volitionalen Fertigkeiten. Dass dies nur um den Preis der Trivialisierung benotet werden kann, ist seinerseits trivial! Eher muss eine Bewertung erfolgen, die an Wertschätzung orientiert ist. Dies geschieht freilich nach subjektiven Wertmaßstäben (einer einzelnen Lehrperson, einer Schule, einer Gesellschaft). Was das im konstruktivistischen Sinne heißen müsste, kann hier nicht ausgebreitet werden. Allerdings: Ein wesentliches Kriterium für eine solche Bewertung ist die realistische und zielorientierte Einschätzung der eigenen Interessen und Potentiale durch den Lernenden selbst sowie seine Beharrlichkeit bei der Entwicklung von beidem.

Dem ist nicht viel mehr hinzuzufügen, außer vielleicht, dass die realistische und zielorientierte Einschätzung eigener Interessen mit derjenigen Einschätzung konfrontiert werden muss, die nicht die eigene ist, um die Beziehung zu den Anderen zu finden. Denn nur so kann Leistung als intersubjektives Phänomen verstanden werden. Wichtig an der Feststellung ist aber, dass Leistung immer auf ein mindestens dyadisches System verweist, insofern ist Leistung nicht weniger auf Diskursivität angewiesen als Autonomie. Ein humaner Leistungsbegriff zieht den Einzelnen und die Anderen zusammen und bezieht sie aufeinander. Autonomie in einer Gesellschaft klingt nach einer Aporie; beide entstehen aber immer wieder neu in einem dialektischen Verhältnis – prekär die Existenz und gesichert in diesem Prozess, wenn man von Gesellschaften ausgeht, die sich als mündiges Publikum verstehen.

Welche Wirkung hat es auf das Bewertungssystem und das Schülerbild einer Schule, wenn Autonomie als Leistung verstanden wird?

Es steht zu vermuten, dass man mit dieser Frage an die Grenzen der Schule gerät: Es sind die Grenzen, die die Institution den in ihr Handelnden, den in ihr Lebenden und Lernenden selber setzt. Es sind Konventionen, ohne die Lernen und Handeln nicht möglich sind, die am Ende auch jede Sozialform konstituieren. Das eine aber ist die Konstituierung, das andere ist die Bewertung. Nimmt man das oben Gesagte über Autonomie und Leistung zusammen, dann muss das Bewertungssystem auf eine nicht wenig komplizierte Weise flexibel sein: Es muss die Perspektive des Lerners und seine Persönlichkeitsaspekte mit einbeziehen, genauso wie es die Perspektive und die Aspekte der Institution mit einbeziehen muss. In diesem Widerspruch zwischen dem Einzelnen und dem *Anderen* (wobei die Anderen gemeint sind, die dem Einzelnen konventionell, also in einem »geronnenen Konsens« in Gestalt der Institution, entgegentreten) spielt sich die Bewertung ab. Noten müssten individuelle und soziale Bezugsnormen vereinen; Noten müssten Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung gleichermaßen aufnehmen und aufeinander beziehen und dies in vergleichbarem Sinn. Dies aber ist über einen Ausdruck von Zahlensystemen nicht zu erreichen. Autonomie manifestiert und entwickelt sich nur in einem Prozess von einem persönlichen Ausgangspunkt auf die eigenen Fluchtpunkte hin. Das meint nicht den sozial freien Raum, sondern einen Prozess in Auseinandersetzung mit dem sozialen Bezugsrahmen. Deshalb gilt hier nicht, dass der Weg das Ziel sei, sondern der Weg bleibt der Weg zu einem Ziel, nämlich dem der Autonomie – auch wenn dieses Ziel noch so selbstreferentiell, vielleicht sogar nicht kommunizierbar ist. Es ist also nicht der Prozess im Sinne eines selbst »verzweckten« Zustandes, der endlos ist, sondern ein Prozess, der immer wieder Zwischenstationen und Produkte entstehen lässt.

Diesem Prozess kann, wie oben gesagt, lediglich der begleitende Diskurs gerecht werden in Gestalt beispielsweise eines Portfolios, das den Lernverlauf aus unterschiedlicher Perspektive festzuhalten versucht. Dabei wird nicht die Entwicklung der Persönlichkeit, sondern es werden deren selbstgesetzte (oder anders generierte) Leistungen festgehalten. Ob sich die in solchen Leistungen produzierende und reproduzierende Persönlichkeit wiedererkennt, das ist

nicht Gegenstand von Bewertung und Beurteilung, sondern nur von Frage und Antwort.

Die wesentliche Aufgabe eines Lehrers wäre dann in diesem Sinne die des Begleiters, des Beurteilenden von Leistungen nach transparenten Kriterien, die des interessiert Fragenden und die desjenigen, der sich mit der Plausibilität und der Realitätsnähe den Entwürfen zuwendet, sich mit den Ich-Entwürfen und Selbstentwürfen des jeweiligen Schülers auseinandersetzen kann – aus dessen Perspektive und aus der Zielperspektive der Institution. Dies wäre dann ein professionelles Lehrerverhalten.

Welches Spannungsbild ergibt sich in Bezug auf die Leistung zwischen der Autonomie des Lernenden und der Verantwortung des Begleiters (Lehrer, Mentor, Coach)?

Der oben an einigen Punkten grob markierte Unterricht wäre mit einem nur scheinbar paradoxen Wort von Franz E. Weinert zu umschreiben: ein lehrergesteuerter, schülerorientierter Unterricht. Dabei sei noch einmal festgehalten, dass es im Einzelnen um Leistungen und deren Beurteilungen geht, nicht um die Schülerpersönlichkeit, die auf diese Leistungen reduziert wird, auch nicht um die Autonomie und die Persönlichkeitswerdung als Leistung. Dies wäre weit über die Möglichkeiten der Schule hinaus geurteilt und hätte zwischenzeitlich auch zur Folge, dass die Professionalität des Pädagogen nachgerade »platzen« würde, weil sie vor dieser Überforderung zu kapitulieren hätte.

Aus genau diesem Grund ist die Rollenklärung auf Seiten des professionellen Lehrers erforderlich. Bekannt ist, dass unter dem Begriff »Lehrer« mehrere Rollen subsumiert werden. Keineswegs wird behauptet, dass die hier vorgeschlagenen Begriffe und deren Inhalte auf einem Konsens beruhen. Stattdessen sollen nur Akzente gesetzt werden – wie unsystematisch auch immer –, die einzelne Schwerpunkte innerhalb der Lehrerprofessionalität markieren. So wie in Franz E. Weinerts Bemerkung erfasst ist, dass eine Methode allein heute nicht für den Lehreralltag ausreicht und dabei weder der Freiarbeit noch dem Vortrag allein das Wort zu reden ist, so wenig kann der Lehrer mit einer einzigen Rolle und einer einzigen Rollenebene in diesem Alltag auskommen. Rollenvielfalt, Vielfalt auch über die Handlungs- und Reflexionsebenen verteilt, gehört wie Methodenvielfalt zur heutigen Lehrerprofessionalität.

Wenn der Lehrer lehrt, so denkt manch einer an den Dozenten. Der »Lehrer« kann aber auch ein Schüler sein, oder einer, der nicht aus der Schule stammt. In jedem Fall ist der stark instruktive Anteil die Handlung, die diese Rolle in diesem Sinne ausmacht. Das genaue Gegenteil dazu wäre der Lehrer als ein Lernender: Dann begegnete er vielleicht einem oder mehreren Schülern, die sich zwischenzeitlich in ein Spezialgebiet eingearbeitet hätten; die Zeit hatten, bestimmte Quellen aufzusuchen und die ihn dann sozusagen teilhaben ließen an ihrem Lernprozess.

Schaut man nun stärker auf das Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem, genauer gesagt auf die Beziehung beider zueinander, so könnte man senkrecht zu dieser Achse, die den Lehrer als Lernenden und Lehrenden jeweils als Endpunkte hat, eine andere Achse ausrichten, deren Endpunkte – wie bereits ausgeführt – Coach und Mentor sind (Abb. 2); der Coach, der nach Instruktionen die Schüler in die Eigentätigkeit entlässt und beobachtet, was geschieht, um es dann zu besprechen; der Mentor, der innerhalb der Dyade bleibt, nur punktuell heraustritt, sich reflexiv auf die Metaebene begibt, damit er zusammen mit dem Schüler, der zwischenzeitlich dort auch seinen Platz gefunden hat, immer wieder intervenieren und über die bisherige Arbeit den Diskurs beginnen kann. Wenn es um die Beurteilung eines einzelnen Lehrerverhaltens geht, könnte man es in den so gebildeten vier Quadranten abtragen, in welchen sich diese vier Aspekte stärker oder schwächer markieren lassen. Zugleich wird auch hier wieder deutlich, dass ein Lehrer weder mit einer Methode auskommen kann, noch lässt er sich erst recht auf das viel beschworene Charisma reduzieren. Seine Professionalität zeichnet sich vielmehr durch diese Rollenvielfalt aus, gewissermaßen durch die Beweglichkeit innerhalb der vier Quadranten zwischen Reflexion und Metareflexion, Instruktion und Adaption. Nicht das Charisma, sondern eine in diesem Sinne mehrfach in diesen Quadranten gebrochene Partizipation ist Kern seiner Professionalität.

Reziprok dazu gilt Gleiches auch für den Schüler. Wenn Autonomie eine Balance zwischen Individuum und Gruppe ist, die immer wieder hergestellt, immer wieder neu bestimmt werden muss, dann gilt dasselbe für das Lernen in einer Institution, mal mit stärkerem Ich-Anteil,

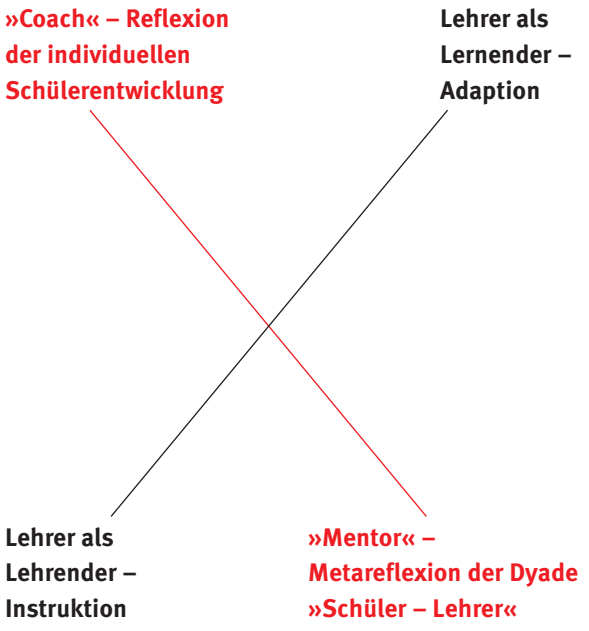

Abb. 2: Lehrerprofessionalität zwischen Reflexion, Metareflexion, Instruktion und Adaption (Grafik: Esser/Pauly).

mal mit schwächerem, mal mit stärkerem Fremdanteil, mal mit schwächerem.

Die Festlegung auf eine einzige Schülerrolle oder auf eine einzige Lehrerrolle wäre demnach gerade kontraproduktiv. Dies vorausgesetzt kann in unserem Kontext die Frage gestellt werden, was denn ein Lehrer braucht, der besonders begabte Schüler fördern möchte. Die Antwort verwundert vor dem Hintergrund des vorher Gesagten nicht: All dies und all dies intensiv! Seine pädagogische Haltung, die Authentizität, Offenheit, Flexibilität, Neugier einschließt, also sämtlich Eigenschaften, die man benötigt, um auf einen fremden Menschen einzugehen, gehört sicherlich zur Basis der Professionalität. Auf ihr ruhen dann eine nicht geringe soziale Phantasie sowie ein umfangreiches, methodisch reflektiertes Fachwissen auf. Diese Wissenslandschaft ist vielfältig und die Wege, die Methoden also, die sich durch sie hindurchziehen, sind ebenso vielfältig. Es wäre denn auch viel zu viel verlangt, dies als Festsetzung eines Maßstabs zu verstehen. In einem aber dürfte man kaum irren: Wenn man als Basis dieser Professionalität die eigene fachliche Kompetenz ansieht, das, was man »das Können« nennt.

Wer sich in Schule auskennt, wird nachvollziehen können, dass eine Reihe solcher Lehrerpersönlichkeiten, die keineswegs einem einzigen Fachbereich oder einem Fach allein zuzuordnen sind, durchaus eine geistige Kultur in einer Schule erzeugen können. Wenn dann noch neben der pädagogischen Diagnostik ein phantasievolles Förderinstrumentarium hinzukommt, das es den Schülern ermöglicht, auch die Schule zu verlassen – jener Schritt im Autonomie-Prozess, der oben immer wieder als das Verspüren von Grenzen gemeint war, um diese Grenzen überschreiten oder eben auch anzunehmen zu lernen – wenn also solche Fördermaßnahmen über die Grenzen der Schule hinaus wirken können, dann wären alle Bedingungen erfüllt, um jedem einzelnen Schüler optimale, weil sich immer wieder neu optimierende Möglichkeiten anzubieten, damit er sich zu bilden lernt. Darin nämlich, in der Eigenbildung, kommen Autonomiebestrebung auf der einen Seite und Leistungswillen auf der anderen Seite zusammen. Und dies wäre dann eine Schule mit hoher Bildungskultur und mit Lehrern, die über die zugehörige Bildungsprofessionalität verfügten.

Welche Implikationen haben die Ergebnisse unserer Diskussion für einen pädagogischen Begriff von Hochbegabung?

Man ist versucht zu vermuten, dass Hochbegabte mehr als andere über die Fähigkeit verfügen, in besonderem Maße Autonomie zu entwickeln. So als gäbe es *den* Hochbegabten und als gäbe es Autonomie als eine persönlichkeitsübergreifende Haltung. Aber zum einem ist die Gruppe der Hochbegabten durchaus heterogen, und deshalb haben die Begabungen einer Persönlichkeit durchaus Profile mit Tälern und Gipfeln. Auf der anderen Seite ist Autonomie keine persönlichkeitskonstituierende Haltung, sondern, wie erwähnt, ein Bildungsziel.

Dennoch mag es sein, dass besonders Begabte früh, früher vielleicht als alle anderen, auch als die Eltern und Lehrer, wissen, was ihnen in ihrem Begabungsbereich fehlt oder vielleicht auch gut tut. Es mag aber auch sein, dass ihnen genau das, was ihnen gut tun würde, sehr lange vorenthalten bleibt und ihnen deshalb auch die Enttäuschung stärker mitspielt als den statistischen anderen. Grundsätzlich lassen sich so und hier aber keine Maximen ableiten außer derjenigen, die sich in der

dargestellten pädagogischen Haltung manifestiert: professionelle Partizipation!

Wenn jemand in einem besonderen Bereich besondere Begabungen aufweist, dann muss die Schule mit ihm genauso umgehen wie mit jenen, deren Begabungen nicht dergestalt ausgeprägt sind. Sie muss sie daran erinnern, dass sie diese Begabungen zu fördern haben, und sie muss diese Begabungen herausfordern. Es muss also ein Maximum an Möglichkeiten geschaffen werden, damit sich möglichst autonom die jeweiligen Potentiale entwickeln können. Gleichzeitig müssen diese Möglichkeiten so beschaffen sein, dass immer wieder ein Anreiz zur Selbst- und Fremdüberprüfung geboten wird, damit sich diese Potentiale in Leistungen brechen können: Die Schule als Kaleidoskop jedes Einzelnen in ihr – damit man sieht, wo man steht; damit man Feedback bekommt, damit man sich nach diesem Feedback entsprechend weiterentwickeln kann.

Autonomes Lehren heißt dann, dass man als Lehrer zwischen der eigenen Professionalität und den Bedürfnissen des jeweiligen begabten Schülers zu vermitteln versteht. Autonomie »lernen« heißt dann, in Autonomie zu lernen, heißt, in bestimmten Grenzen seine eigene Selbstwirksamkeit kennen zu lernen und über beides mit »seinem« Lehrer nachdenken zu können. Nur dann fallen Arbeitsraum und Spielraum zusammen; nur dann sind der Autonomiebegriff und der Leistungsbegriff konstruktiv, und nur dann, wenn der Schüler den Zweck seiner Bildung erkennt, ist er selbst in der Lage, seine Autonomie diesem Zweck zuzuordnen.

Dies ist eine Handlung der Autonomie im Sinne von Leistung. Hier wird zuletzt noch einmal deutlich, dass sich Autonomie in meiner Handlung insofern in Bezug auf andere spiegeln muss, als dass das Ergebnis von autonomem Handeln auch einer kritischen »Gegenlektüre« durch andere standhalten muss. Deshalb kann ein solcher Schul-Spielraum auch nie eine Insel sein, die frei ist von Gegenkräften und auf der man handeln könnte in »splendid isolation«. So sehr die Autonomieentwicklung als Gegenüber die Anderen braucht, so sehr muss Begabtenförderung in einer Vielzahl von Referenzsystemen erfolgen – nicht im Elfenbeinturm und nicht als Karriereleiter.

Der Autor:

Prof. Dr. Werner Esser begann beruflich als Mitarbeiter im Internatsgymnasium Schloss Salem und hatte dort dann verschiedene Leitungsfunktionen inne. 1996 baute er das Internatsgymnasium St. Afra zu Meißen auf, das ebenfalls reformpädagogisch orientiert ist und sich auf dieser Basis der Hochbegabtenförderung widmet. Seit 2006 ist Werner Esser Honorarprofessor für Begabtenforschung und Begabtenförderung in der Allgemeinen Schulpädagogik an der Universität Leipzig, seit 2008 Gesamtleiter der Stiftung Louisenlund.
Internet: www.louisenlund.de