

Hackl, Armin

Schule personalisieren - ein Plädoyer für eine neue Schulkultur

Hackl, Armin [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2011, S. 39-47. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 3)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hackl, Armin: Schule personalisieren - ein Plädoyer für eine neue Schulkultur - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2011, S. 39-47. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91282

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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: Ach die Werte! Zum Geleit <i>Ingmar Ahl</i>	4
Werte schulischer Begabtenförderung. Einführung in einen relevanten Diskurs <i>Gabriele Weigand, Armin Hackl, Olaf Steenbuck</i>	6
»Gut« sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen <i>Regina Ammicht Quinn</i>	12
Konzepte schulischer Werteerziehung <i>Armin Hackl</i>	19
Der Personbegriff aus Sicht der Philosophie. Zur Aktualität des Personbegriffs <i>Walter Schweidler</i>	26
Person und Begabung <i>Gabriele Weigand</i>	32
Schule personalisieren – ein Plädoyer für eine neue Schulkultur <i>Armin Hackl</i>	39
Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs <i>Gabriele Weigand</i>	48
(Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell <i>Victor Müller-Oppliger</i>	55
Gestaltpsychologie und Begabungsförderung <i>Marianne Soff</i>	69
Was ist Begabung? Eine Reflexion zum Begabungsdiskurs <i>Christine Koop</i>	78
Impressum	83

Armin Hackl

Schule personalisieren – ein Plädoyer für eine neue Schulkultur

Ein Rückblick auf die Entwicklung der Begabtenförderung verdeutlicht, dass sie in den letzten zwanzig Jahren vor allem von methodischen und strukturellen Fragen bestimmt wurde. Stichworte wie Akzeleration, Enrichment, Wissensquantifizierung beherrschten die Diskussionen. Es ging vornehmlich um die Frage, wie das Potential in (schulische) Leistung zu überführen sei. In dieser Phase spielten weder die Lehrpersonen noch eine vertiefte Reflexion des Menschenbildes eine herausgehobene Rolle. Vielmehr kreiste ein Großteil der Diskussionen um die Frage der Bewältigung von Motivations- und Verhaltensproblemen Hochbegabter, um die Lernzeitverkürzung, um inhaltliche Vertiefungsmöglichkeiten und Ähnliches. Die vorläufig letzte Etappe in diesem methodischen Diskussionsprozess konzentriert sich – wenigstens in der deutschen pädagogischen Landschaft – auf die Differenzierung nach Lernschnelligkeit, Lernanforderung und Komplexität sowie gelegentlich auch nach Interesse. Mit ihr hängt die derzeit verbreitete zentrale Forderung nach »Individualisierung« zusammen.

Differenzierung

Die unterrichtliche Differenzierung ist keine Erfindung der Begabungsförderung (vgl. Bönsch 2004; Paradies 2005). Seit Beginn des Schulwesens wird sie in den einklassigen Volksschulen praktiziert. Die strukturelle Differenzierung, d. h. die Bildung von Lerngruppen nach Alter (Klassen) oder Leistungsvermögen (Schulformen), gehört zum Traditionsbestand unseres Bildungssystems. Die methodische Differenzierung, durch die der Lernstoff auf unterschiedlichen

(arbeitsteiligen) Wegen bearbeitet und gelegentlich auch das Lerntempo wie das Anforderungsniveau flexibilisiert werden, gehört seit der Reformpädagogik zum Standard unterrichtlicher Praxis in den meisten Schulen. Die dritte Form, die didaktische Differenzierung, zielt auf einen grundsätzlich unterschiedlichen Weg der Bearbeitung. Sie reicht von der deduktiven oder induktiven Vorgehensweise bis zur Handlungsorientierung oder einer experimentellen Erschließung eines Themas. Sie blieb weitgehend ein Kind der Theorie. Nur selten wagten sich Lehrkräfte an eine so weitgehende Differenzierung innerhalb des Klassenunterrichts, deren Ergebnisse nicht vollends planbar oder vergleichbar scheinen.

Individualisierung

Die Definitionen von Differenzierung und Individualisierung bleiben immer noch fließend. Häufig werden beide Begriffe synonym verwendet. Unter Individualisierung wird in der Regel die Anpassung der Lernzeit, der Arbeitsweise (Methodik), der Ergebnisdarstellung oder der Präsentationsformen sowie im günstigsten Fall die Auswahl fakultativer Inhalte sowie deren Anpassung an das Leistungsvermögen oder das Interesse des einzelnen Schülers verstanden. Diese Form der methodischen Individualisierung, korrekter als methodische Differenzierung zu bezeichnen, resultiert aus der schmaler gewordenen Ressource Schüler, die es nicht mehr erlaubt, auf dem Weg der Auslese das althergebrachte Klassifizierungssystem durchzusetzen. Sie ist auch eine Folge des neuen lerntheoretischen Wissens und der Veränderungen, die im Erziehungsstil der Kleinfamilien

vonstatten geht sowie der medialen Möglichkeiten, die das Lernverhalten der Schüler und die Lernprozesse der Schule nachhaltig verändern. Die methodische Individualisierung ist der Versuch, die Lernbedingungen der Schüler mit dem schulischen Anforderungsprofil wieder stärker in Einklang zu bringen.

Individualisierung ist aber im eigentlichen Sinne ein systemisches Konzept der Schul- und Unterrichtsorganisation. Es bedeutet eine weitreichende Auflösung der »klassifizierten« Schule. Durch das Aufbrechen der Organisationsysteme Klassenbildung, Alterszuordnung, Schuldauervorgabe und Leistungsfestsetzung sowie durch die Einführung neuer, dem Einzelnen eher angepasster schulischer Lern- und Entwicklungsformen werden die Prinzipien Offenheit und Durchlässigkeit zu strukturierenden Formen des Schulsystems. Die Normierung der Fächer, der Lehrplaninhalte und der Anforderungen erhält einen anderen Stellenwert, wenn dem verbindlichen Wissen und den geforderten Fähigkeiten (vgl. die Diskussion über Standards) fakultative Interessensinhalte und frei vereinbarte Themen zugeordnet werden. Die externe Vorgabe der Lehr-/Lernvorgänge wird ergänzt, ersetzt oder erweitert durch selbstständige Lernformen und durch die Verfahren von Versuch und Irrtum (womit eine neue Bewertungskultur des Fehlers etabliert werden könnte). Es geht also nicht um eine wie auch immer geartete Fokussierung auf die Bildung der Individuen. Es geht um eine methodische Optimierung in Zeiten einer hoch individualisierten Lebens- und Erziehungskultur.

Trotzdem wird diese methodische Veränderung schulischen Lehr-/Lernhandelns pädagogische Wirkungen im eigentlichen Sinn haben. Sie wird die Autonomie der Lehrer und der Schüler stärken. Sie kann die Verantwortlichkeit für das eigene Lernen steigern. Sie wird die Lehrerrolle als Instrukteur und Prüfer in Frage stellen. Es wird also in diesem Prozess um eine Verschiebung der zentralen Ziele der Schule in Richtung auf das methodische Prinzip der sogenannten Individualisierung gehen. Die staatlich normierte und reglementierte Schule wird in einem dialektischen Prozess mit der Wirklichkeit der einzelnen Schüler stärker als bisher konfrontiert und mit dem Einzelnen noch stärker verbunden als dies bislang schon der Fall war. Diese Verquickung geht über das bisherige pädagogische Interesse des Lehrers am Schüler hinaus. Sie führt zu neuen Strukturen und erfordert neue Kompetenzen des Lehrens, insbesondere dann, wenn es darum geht, Begabungen, Interessen und die optimalen Lernwege der Schüler zu erkennen

und zu begleiten. Die daraus entstehenden neuen schulischen Strukturen erzeugen, weil weit weniger normiert, eine größere Unsicherheit und bedingen damit ein höheres Maß individueller Verantwortlichkeit und Begleitung. An die Stelle der Normbindung tritt der verantwortliche Lehrer. An die Stelle der Normentscheidung durch die Verwaltung tritt stärker die personale Verantwortung des Lehrers in Kooperation mit dem Lernenden. Insgesamt wird dies zu einer größeren Autonomie der Schulen führen.

Individualisierung ist in jeder Beziehung ein Prozess, der mit einer größeren Unübersichtlichkeit einhergeht. Individualisierung entspricht auf Seiten der Schule einem Trend des modernen Lebensgefühls, das sich mehr und mehr ablöst von Autoritäten (der Schule, der Kirche, der Politik) und die eigene Besonderheit zum Maßstab von Entscheidungen und des Arbeitsstils macht. Individualisierung ist letztlich auch ein Produkt des Menschenbildes der westlichen Kultur. Damit ist diese Entwicklung mehr als nur Mode eines Lebensgefühls, in dem sich der Einzelne zunehmend aus den sozialen Kontexten, aus der tradierten Ordnung, aus den ethischen Vorgaben und aus den für wahr gehaltenen Sinnmustern zu lösen im Begriff ist.

Im pädagogischen Kontext stellt sich aber auch die Frage nach der Sozialität des Menschen, seiner Verwiesenheit auf die anderen und die Gemeinschaft, mithin also nach der Begrenzung des Individuums. Individualisierung des Unterrichts und der Strukturen durch die individuelle Differenzierung in der Schule benötigen das Gegengewicht des gemeinschaftsstiftenden Handelns, der unbedingten Bezogenheit, der sozialen Identität und der individuellen und gemeinsamen Verantwortung. Eine extreme pädagogische Individualisierung führt zu einer atomistischen Gesellschaft von Individualisten. Nur eine kultivierte Sozialisation durch Unterricht und Schulleben kann für den Einzelnen in der reflektierten Erfahrung seines Ichs, seiner Stärken und Grenzen, zu einer gelungenen Aktivierung des eigenen personalen Entwurfs und damit zu einer auf gegenseitige Beziehung bedachten Gemeinschaft der unterschiedlichen Einzelnen führen.

»Schule der Person«

Wenn wir diese Überlegungen ernst nehmen, müssen wir uns jenseits der herkömmlichen Ziele der öffentlichen Schule, jenseits auch der methodischen und strukturellen

Individualisierung nach einer neuen, die Schule inspirierenden Idee umschauen, die Wissen, Sozialität als verantwortetes Handeln und Individualität als Formmoment der Schule gleichermaßen zur Geltung kommen lässt, und dies im Kontext schulischer Konditionen (Lerngruppen, Leistung, Organisation).

Es sind, wenn die reformpädagogischen Modelle (Montessori, Steiner etc.) außer Acht gelassen werden, im staatlichen Schulwesen wenig oder keine Ideen bekannt, die das einzelne Kind in den Mittelpunkt schulischer Konzepte stellen. Die Idee einer »Schule der Person«, die von Gabriele Weigand in die Diskussion gebracht wird, kann diese Verengung aufbrechen (Weigand 2004). Im Beitrag »Person und Begabung« in diesem Karg-Heft wird dieser Ansatz von Weigand näher erläutert. Er bildet den Hintergrund und Bezugsrahmen für die folgenden Anmerkungen zu einer personalen Schulkultur.

Die Schule der Person hebt die Aufgaben der Schule nicht auf, sie will dem Einzelnen im Gegensatz zur Individualisierung nicht nur mehr individuellen Gestaltungsraum schaffen. Das eigentlich Neue dieser anthropologisch zentrierten, pädagogischen Idee ist ein Bildungsbegriff, der nicht die Quantität des zu Lernenden als Inbegriff von Qualität versteht, sondern Wissen als Bereicherung der Person und als Grundlage für Verantwortung begreift. Mit diesem Ansatz soll Wissen also aus dem Fokus der Informationsfülle wieder in einen bewussten, personalen Kontext zurückgeführt werden. Gegen den Trend, den Anwendungsbezug des schulischen Lernens in den Mittelpunkt zu stellen, bildet die Vorstellung einer »Schule der Person«, so idealisierend sie auf den ersten Blick auch scheinen mag, einen Kontrapunkt zur ausschließlichen Ausbildungsidee. Im dialektischen Spannungsfeld der beiden fundamentalen Aufgaben der Schule, der Wissensvermittlung und der Persönlichkeitsbildung, kann sich u. U. in den Schulen jener Freiraum herausbilden, in dem Wissen und Person ein enges Bezugsfeld finden, das wir einmal Bildung nannten. Personalisierung als die Leitidee für ein pädagogisches Konzept einer Schule setzt einen Perspektivenwechsel voraus (Weigand 2011a, 36). Der Schüler als Einzelperson ist der Ausgangs- und Zielpunkt schulischen Handelns, und nicht mehr der Stoff und die Organisation. Im Gegensatz zur Individualisierung geht es aber primär nicht um die Optimierung der Lernleistung, sondern um die Ermöglichung der Persönlichkeitsentfaltung durch Wissen, Leistung, Verantwortlichkeit und Sozialität.

Im Folgenden sollen auf dem Hintergrund der pädagogischen Konzeption einer »Schule der Person« (Weigand 2004) Überlegungen vorgestellt werden, wie diese Idee sich in einem auf die Person des Schülers und Lehrers ausgerichteten Schulklima ausdrücken kann. Dies sind erste Überlegungen aus dem Fokus der schulischen Praxis, die eher den Möglichkeiten nachspüren als schon ein anwendbares Modell vorstellen wollen.

Personale Schulkultur

Schulkultur ist nach Geißler ein Begriff, der erst im Werden begriffen ist und der Klärung bedarf (Geißler 1991). Von Schulkultur sprechen wir, wenn die Lebensäußerungen einer Schule bewusst gestaltet werden (Wiater 1995; Liebau 1991). Kultur setzt aber auch einen Wertekonsens voraus. Dieser kommt in einer pluralen Gesellschaft nur im Prozess der Übereinkunft zustande. Deshalb ist der Zwillingbruder einer auf Konsens ausgerichteten Schulkultur der Dialog. Kultur ist demnach das Ergebnis einer dialogischen Vereinbarung über das durch Formen oder Rituale sichtbar gemachte innere Werteverständnis einer Schule. Die Schulkultur ist die wahrnehmbare Gestalt einer inneren Ordnung.

Die Orientierung an den Personen und nicht primär an den »Sachen«, d. h. dem Stoff, den Noten, den Verwaltungsvorgaben, als grundlegendem Paradigma einer personalen Schulkultur verändert die bisherigen Orientierungen der Schulen. Dabei geht es weit mehr um Haltungsveränderungen aller an der Gestaltung einer Schule Beteiligten als um eine weitere Differenzierung und Optimierung von methodischen Praktiken oder strukturellen Vorgaben.

Die folgende Skizze einiger Felder schulischer Personalisierung ist eine unvollständige Auswahl. Trotzdem kann sie die Breite des pädagogischen Terrains andeuten, das von dieser Vision tangiert werden kann.

Lernkultur

Bildung durch »An-Eignung«

Die Antwort auf die Frage, welche Normen unsere schulische Wirklichkeit am nachhaltigsten prägen, kann mit zwei Begriffen gegeben werden: Reproduktion und Bewertung. Reproduktives Lernen, d. h. nachvollziehendes Lernen sowie die Bewertung als Überprüfung von Lehr-/Lernzielen

primär in Form von Noten und Zeugnissen, diese beiden Wirklichkeiten sind zwar nicht die alleinigen, aber dennoch die bestimmenden Motive und Ziele unseres Schulsystems. Weigand benennt »die Abkehr von der primären Ausrichtung am Fach und eine Hinwendung zur Person der Schülerinnen und Schüler« (Weigand 2011a, 35) als den eigentlichen Perspektivenwechsel in der neueren Schulgeschichte. Personales Lernen nimmt vor allem den Bezug des Wissens zum Lernenden in den Blick. Dieser Ansatz hat bereits mit dem hl. Augustinus einen Kronzeugen. Er hat diese Bezogenheit wie folgt beschrieben:

»Lernen ist nicht ein passives Empfangen, sondern ein aktives Fürwahrhalten, Fürwerthalten und Fürschönhalten; Lehren ist nicht ein Vermitteln von Kenntnissen und Inhalten, sondern der Anstoß zum Selberglauben und zur Einsicht; ... überhaupt ist Erziehung nicht Fremdgestaltung, sondern Selbstgestaltung der Person durch Einsicht, Wahl und Entscheidung« (zitiert nach Weigand 2004, 326f.).

In dieser Beschreibung eines personalen Lernprozesses wird ein Bildungsbegriff deutlich, bei dem es nicht um quantifizierbare Wissensvolumina, sondern um den »Anteil des Subjekts an seiner Bildung« (Weigand 2011b, 35) geht. Es geht letztlich um die »An-eignung« des Wissens oder um die Integration von Wissen in das Selbstkonzept des einzelnen Lernenden. »In dieser Hinsicht wird Begabung [und Lernen, Anm. d. Verf.] zu einer besonderen Aufgabe. Der Mensch ist aufgerufen, zum Autor seines eigenen Lebens zu werden« (Weigand 2011a, 35). Ein so gefüllter Lernbegriff überschreitet ein entfremdetes, weithin nur auf die Prüfungen und auf die Zeugnisse bezogenes Lernen. Er birgt eine verändernde Kraft in sich, »die potentiell (...) angelegten Möglichkeiten eines freien, vernünftigen und verantwortlichen Lebens und Handelns zunehmend Wirklichkeit werden zu lassen« (Weigand 2011a, 33).

Lebensgestaltendes Lernen

Welche Bedeutung hat eine so geartete Lernpraxis für die Didaktik der Wissensvermittlung? Unbestritten ist Bildung ein die Person prägender und bereichernder Wert. Wie aber wird aus Wissen lebens-bedeutsames Wissen? Für diesen Prozess ist es nicht unwichtig, wie Wissen erworben und dann bewertet wird. Ein Weg dazu kann über das didaktische Prinzip des »Lebensgestaltenden Lernens« gehen. Es baut auf drei Lernstufen auf:

- Die *Aneignung von Wissen* und von Kompetenzen, um Wissen zu erwerben, ist die grundlegende Phase schulischen Lernens. Häufig ist sie auch die einzige. Ihre besondere Qualität erhält sie aus dem Maß der Selbstständigkeit und Selbststeuerung der Aneignung.
- Die *Reflexion* bildet im System des lebensgestaltenden Lernens die zweite, vertiefende Phase. In diesem zweiten Stadium der Beschäftigung mit dem erworbenen Wissen steht die Klärung, welche Bedeutung diesem Wissen zukommt, im Zentrum. Die Prüfung der Vernetzungszusammenhänge, der Anwendungsmöglichkeiten und der Anwendungsprobleme, damit des Wertebezugs auf der einen Seite und die Einordnung in die geistesgeschichtliche oder technologiegeschichtliche Entwicklung und/oder in die Problemgeschichte der Philosophie auf der anderen Seite entziehen das Wissen der Bedeutungsneutralität. Wissen wird dadurch als wichtiger Baustein unseres Lebens und unserer Kultur erfahrbar. Wissen gerät in Beziehung zur lernenden Person.
- Die *Wissensperformanz* ist die dritte Ebene in diesem didaktischen Modell. In ihr wird Wissen zum Material des freien Gestaltens und der ästhetischen Formung. Wissen wird in dieser Phase nicht mehr nur als statische Größe, sondern als Material begriffen, mit dem Menschen weiter arbeiten und gestalten können.

Dieser komplexe Lernprozess ist die didaktische Basis der »Aneignung« von Wissen und damit der Personalisierung des Lernens. Nicht jeder »Stoff« kann gleichermaßen nachhaltig und vertiefend bearbeitet werden. Personales Lernen wird aber um die Anwendung einzelner Elemente dieser Didaktik nicht umhin können, wenn der souveräne Umgang mit Wissen exemplarisch verdeutlicht werden soll.

Diese kurzen, didaktischen Überlegungen können hier nicht weiter vertieft werden. Es ist aber darauf hinzuweisen, dass dieser Lernvorgang der Wissensaneignung in allen Altersstufen und Fächern seinen Platz haben kann.

Leistungskultur

Wenn es dann noch gelänge, einen so gearteten, komplexeren Lernprozess der schulischen Arbeit mit der lautesten Sprache der Schulen, den Noten, als Leistung zu deklarieren, könnte es möglich werden, bei den Schülern ein Bewusstsein zu entwickeln, dass nicht nur die Quantität des Wissens, die Effizienz der Aneignung (Kompetenzen)

und die Perfektion der Darstellung als Leistung gelten. Es könnte möglich werden – wohl wissend, dass wir damit auch weichere Faktoren in die Bewertung einbeziehen – dass wir ein Leistungsbewusstsein herausbilden, in der die Quantität mit der Qualität, die Perfektion mit der Kreativität, die Möglichkeit mit der Wirkung und die Machbarkeit mit der Sinnhaftigkeit zusammengedacht werden. Damit greifen wir weit über unsere derzeitige Realität hinaus. Durch diese Weitung des schulischen Qualitätsbegriffs wird eine Möglichkeit eröffnet, die durch die Akzeleration gewonnenen Freiräume nicht nur für die Verkürzung der Entwicklungs- und Entfaltungszeit der jungen Menschen zu nutzen, sondern sie durch eine sinnvolle, eine sinnstiftende Auseinandersetzung mit den Themen und Fragen des Unterrichts zu füllen.

Ein anderes Feld einer Vorstellung von einer »Schule der Person« ist die Suche nach einem Leistungsbegriff, der sich nicht ausschließlich auf schulische Leistungsbeurteilungen durch Noten nach lehrplanbestimmten Maßstäben reduziert. Personales Lernen braucht einen differenzierten, einen *multiplen Leistungsbegriff*, der der Leistung der Gesamtpersönlichkeit eher gerecht werden kann. Worin kann ein solcher bestehen? Er baut auf den drei Leistungsebenen auf:

- Standardleistungen, die alle gleichermaßen erfüllen müssen,
- Leistungen aus dem sog. individuellen Plus-Bereich eines Schülers. Damit sind seine selbstgewählten Lernaktivitäten (Kurse, Wettbewerbe, Jahresarbeiten etc.) gemeint.
- Leistungen im sozialen und kulturellen Handlungsfeld.

Eine Berücksichtigung dieser drei Ebenen bei der Bewertung und Benotung nimmt wesentliche und neue Leistungskriterien auf, die Selbstverantwortlichkeit, das individuelle Interesse, das Engagement und anderes mehr.

Parallel dazu ist über eine Leistungsbeurteilung nachzudenken, die die Momente des *Lernprozesses*, der *Lerngestaltung* und der *Produktentwicklung* stärker in den Fokus auch der Bewertung stellt. Hier geht es um andere Prüfungskonditionen, die nicht aus einer punktuellen Prüfungssituation abzuleiten sind, sondern aus dem Arbeitsprozess, der Teamfähigkeit, der Verwendbarkeit des Produkts (Adressatenorientierung) etc.

Eine Schulkultur, die neben dem Produkt den Prozess zu einem wesentlichen Leistungskriterium erhebt, bezieht sich auf zwei Aussagen des Personbegriffs, die Weigand in ihrem Beitrag »Begabung und Person« herausgestellt hat: zum Ersten auf den Prozess des Personwerdens und zum Zweiten auf das Moment der Autorenschaft des eigenen Lebens und damit der Verantwortlichkeit auch für das eigene Lernen. Der Leistungsbegriff und seine Ausformungen hängen ursächlich mit dem Menschenbild zusammen, das unser schulisches Handeln – meist unbewusst – bestimmt. Der Bezug auf die Person kann unter Umständen neuen Bewertungskriterien und einem umfassenderen Leistungsbegriff zum Einzug in unsere Schulen verhelfen.

Person und Persönlichkeit – die co-kognitiven Faktoren J. Renzullis

J. Renzulli geht in seinem sogenannten Drei-Ringe-Modell davon aus, dass Hochbegabung die Schnittmenge aus Motivation, Kreativität und überdurchschnittlichen (intellektuellen) Fähigkeiten ist. In der Rezeption seines Modells wurde dagegen die Bedeutung der co-kognitiven Begabungen kaum beachtet (Renzulli/Jost 2006). Die »co-kognitiven Begabungen« beschreiben jene Grundkräfte, die als Antriebskräfte bei der Aktivierung der Hochbegabung gelten können. Zugleich werden in ihnen Persönlichkeitsmerkmale evident, die nicht nur funktional im Hinblick auf die Begabung von Bedeutung sind, sondern als eigenständige Persönlichkeitsmomente gelten können. Eine »Schule der Person« wird sich deshalb der pädagogischen Aufgabe nicht entziehen können, diese Kräfte im Einzelnen zu wecken und zu entwickeln. Schon der vorläufige Blick auf diese co-kognitiven Begabungen – sie könnten auch als personale Triebkräfte bezeichnet werden – verdeutlicht ihre personale Dynamik.¹

Optimismus

Tiger (1979) hat in seinen Untersuchungen festgestellt, dass eine optimistische Grundhaltung alle persönlichen Entwicklungschancen nachhaltig begünstigt. Seligman und seine Mitarbeiter (1991) haben aufgezeigt, dass optimistische Verhaltensweisen oder Einstellungen durch Selbstreflexion und Außenintervention modifiziert und erlernt werden können. Beide Autoren weisen darauf hin,

¹Die in diesem Abschnitt verwendete Literatur ist dem Aufsatz von Renzulli, J. S. (bearbeitet von M. Jost) (2006) entnommen.

dass Optimismus sowohl auf Selbstvertrauen und auf einer erlernten Lösungskompetenz als auch auf einem religiös-spirituellen Glauben gründen kann.

Mut

MacKinnon (MacKinnon 1978) bezeichnet Mut als das wichtigste Merkmal einer kreativen Person. Zur Mutkomponente der Person gehören die Offenheit für neue Erfahrungen, die Bereitschaft, auf die eigene Intuition zu vertrauen wie auch das Unmögliche zu denken und sich, wenn nötig, auch gegen die eigene Gruppe zu stellen. Mut kann nicht gelehrt, aber gefördert werden.

Hingabe – Euphorie – Flow

Das Konzept der Hingabefähigkeit an eine Aufgabe, ein Thema oder ein Fach löst sich über die Begriffe Leidenschaft, Euphorie und Flow-Erlebnis auf. Es setzt eine intrinsische Motivation voraus. Diese entwickelt sich im Zusammenhang mit ansprechenden Interessen oder Themen. Leidenschaft kommt aus dem lateinischen »pati«, zu deutsch »leiden«. Man ist bereit, für etwas zu leiden, was man liebt. Darüber hinaus kann es Mühe, Anstrengung, intensives Tun bedeuten. Die völlige Konzentration auf eine Tätigkeit, bei der Fähigkeit und Anstrengung einander entsprechen, nennt Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi 1996) »Flow-Effekt«. Diese Konzentration, diese Hingabe kann zur Erfüllung und Aktualisierung des Selbst führen.

Mentale Energie

Neugierde und Wissbegierde sind wesentliche Komponenten der psychischen und mentalen Energie. Sie sind die Grundlage für den Lerneifer, auch wenn die praktische Anwendung nicht sogleich ersichtlich ist. Aus der Vielzahl von Untersuchungsergebnissen zu dieser Begabungskomponente sei eines unterstrichen: Es wurde verdeutlicht, dass ein Umfeld, das auf Bestrafung verzichtet und offen ist für Erkundungen, wesentlich günstiger für die Ausschöpfung der Ressourcen an körperlicher und mentaler Energie ist als ein Umfeld, das übermäßige Kontrolle ausübt (Berman 1997).

Vision und Bestimmung

Eine Vision von der eigenen Zukunft zu haben und die Erfahrung einzelner großer Persönlichkeiten, eine Bestimmung

zu besitzen, haben nach Renzulli die moderne Welt wesentlich geprägt. Vision und Bestimmung sind wichtige Komponenten für Spitzenleistungen und Erfolge. Renzulli zitiert beispielsweise Albert Einstein und Martin Luther King als Belege für diese These. Vision und Bestimmung beflügeln die Leistungsmotivation, die Initiative und die Selbstbestimmung beim Handeln.

Diese Begabungen sind nicht programmierbar. Sie tragen den Prozesscharakter des Personwerdens, d.h. deren Offenheit und Unbestimmtheit in Bezug auf die Zukunft und die Persönlichkeitsentwicklung in sich. Sie entziehen sich der Machbarkeit. Sie realisieren sich in einem pädagogischen Klima, das die »Einzigartigkeit eines Kindes« (Weigand 2011a, 33) zur Grundlage hat und das sich die Förderung der Stärken und die Sicherung der Eigenheiten als inneres Ziel gesetzt hat. Diese Begabungen bedingen und schaffen einen optimistischen, pädagogischen Raum.

Feedbackkultur: Anerkennung und kritische Begleitung

»Personen stehen (...) in einer auf gegenseitiger Anerkennung beruhenden sowie auf Argumentation und Dialog angewiesenen wechselseitigen Beziehung. (...) Zwar hat jeder Mensch auf seine je einmalige Weise sein Leben zu gestalten, doch kann er dies nicht alleine und für sich isoliert tun, sondern er ist auf gegenseitiges personales Anerkennen und Anerkanntsein, auf Mitsein und Dialog angewiesen« (Weigand 2011a, 32). Diese Relationalität ist ein Kerngedanke des Personbegriffs. Das Werden der Person vollzieht sich im Dialog mit den Menschen der Umgebung durch Abgrenzung, Vergleich, Identifikation oder Distanz, durch Bestätigung oder Kritik. Aus der MUT-Untersuchung der Europäischen Kommission in Schulen Skandinaviens (zitiert nach Boller/Rosowski/Stroot 2007, 66 ff.) wissen wir, dass erfolgreiches Lernen wesentlich auch ein Ergebnis der anerkennenden Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Schülern sowie der Schüler untereinander ist. Die schulischen Beziehungsformen sind anders als die in Familien oder therapeutischen Gruppen »Arbeitsbeziehungen«. Sie sind geprägt durch die Spannungspole Autorität und Vertrauen, Bewertung und Zuwendung, Forderung und Verstehen.

In diesem vielschichtigen Beziehungsgeschehen wird eine Schule der Person vor allem auf jene pädagogischen Momente achten, die der Wertschätzung des Individuellen, der Anerkennung der persönlichen Leistung und der

Eigenverantwortlichkeit des eigenen Lernens Bedeutung geben. Schule der Person ist dann eine *Schule der Verantwortlichkeit*, in dreifachem Sinn:

- der Verantwortung für mich selbst; dazu gehört neben der Verantwortung für meine Gesundheit oder meine Gefühle auch die Verantwortung für mein Lernen;
- der Verantwortung für meine Mitwelt, d. h. für den Lebensbereich, den ich unmittelbar »behave«, für die Menschen also, mit denen ich Umgang habe;
- der Verantwortung für die Umwelt, für die globalen Prozesse, die uns im Sinne einer ökologischen Sicht der Welt betreffen und betroffen machen, soweit wir sie mitgestalten können.

Verantwortlichkeit meint im herkömmlichen Wortsinn, antwortfähig zu sein auf Fragen und Situationen. Antwortfähigkeit setzt ein autonomes, selbstständiges und sicheres Urteil voraus. Verantwortlichkeit gründet in der Mühe der Reflexivität und in einer ernsthaften Sinnsuche (althochdeutsch *sinan* = ans Ziel kommen), die es dem Subjekt erlauben, personal, d. h. aus der eigenen Person heraus, zu handeln und zu entscheiden. Diese Verantwortlichkeit wird durch Wissen und Reflexivität, aber auch in der Selbst- und Mitbestimmung, mithin in der politischen Gestaltung der Mitwelt erlernt.

Eine Schule der Person wäre demnach auch eine *Schule der Beteiligung*. Die Beteiligung kann viele Formen und Ebenen einschließen. Sie reicht von der methodischen Lernbeteiligung, der Mitwirkung bei der Auswahl signifikanter Themen und Projekte über die kritische Reflexion der Lernprozesse (Lehrerfeedback und Schülerfeedback) bis hin zur politischen Beteiligung an der Gestaltung und Organisation des Schullebens. Dazu gehören auch die eingangs angesprochenen dialogischen Formen der Wertfindung und der Stilbildung einer Schule (s. Achtsamkeit). Beteiligung gibt den Schülern entsprechend ihrem Alter und ihrer Verantwortungsfähigkeit nicht nur ein Recht auf Mitwirkung am Lernen und am Schulleben zurück. Sie nimmt sie durch die Verantwortlichkeit für ihr eigenes Lernen auch in die Pflicht, denn »Autorschaft (...) verpflichtet« (Weigand 2011a, 32). Dies setzt voraus, dass in einer Schule offene Lernfelder angeboten werden, in denen es für einen Schüler ernsthafte Entscheidungen mit ernsthaften Folgen (Bewertung) gibt. Eine personorientierte Schule wird neben den Segmenten des obligatorischen Lernens für alle Schüler auch Segmente der freien Entscheidung und des selbstbestimmten Lernens anbieten. Eine personorientierte

Schule verwirklicht sich in einem Spannungsfeld von Pflicht und Wahlentscheidungen, von Vorgabe und Eigensinn, von fremdbestimmter Einforderung und selbstbestimmter Leistung. In dieser Polarität kann das Gelingen, was im schulischen Kontext oft als Wunschideal formuliert wird: die Identifikation mit dem lernenden Tun. J. Renzulli nennt es »Hingabe«. Die weithin diskutierte Frage der Hochbegabtenförderung »Wie kommen wir vom Potential zur Leistung?« kann vermutlich auf dem Weg der Verantwortung für das eigene Lernen ein Stück weit beantwortet werden.

Dieser Prozess der Selbstfindung durch Lernen glückt in einer Schule, die der *Begleitung und Orientierung* der Schüler eine ähnliche Bedeutung einräumt wie der Wissensinstruktion. Aber gerade in der Begleitung des Lernens und der Lernentwicklung wird Personalisierung für den Schüler unmittelbar erfahrbar. Sie ist für ihn der konkrete Beweis der Veränderung einer Schule und die unmittelbare Erfahrung seiner individuellen Bedeutung im System. In verschiedenen Schulen sind unterschiedliche Konzepte dieser Begleitung entwickelt und erprobt worden: der Kontaktlehrer, der Tutor, der Mentor, der Coach. Überall, wo dieser Bereich der personalen Begleitung und Beratung zu einem Kernbereich einer Schule erhoben wurde, sind Schulentwicklungsprozesse, die offenes Lernen, Selbstbestimmung und Beteiligung forcieren, zu beobachten. Es scheint, dass die personale Begleitung der Angelpunkt einer personalen Schule ist.

Kultur der Achtsamkeit

Werfen wir zuletzt einen kurzen Blick auf ein Thema, das gewöhnlich eng mit einem von der Person ausgehenden und auf die Persönlichkeitsbildung hinführenden Schulklima in Verbindung gebracht wird. Das Thema der Achtsamkeit fasst ganz unterschiedliche Aspekte zusammen.

In der oben bereits genannten skandinavischen MUT-Untersuchung schreibt ein Schüler: »Schule soll ein schöner Ort sein. Noch schöner als die Banken«. Was verbirgt sich hinter diesem Satz? Die Forderung nach Anerkennung oder – im Kontext unserer Überlegungen formuliert – der Wunsch, auch als Schüler wertgeschätzt zu sein. Es ist in diesem Zusammenhang nicht nötig, auf das Pathos der Menschenrechtserklärung zur Würde der Person zu rekurrieren. In der Aussage »Das einzelne Kind, der Jugendliche, das individuelle Mädchen und der einzelne Junge werden zum Maßstab der Erziehung und Bildung und zum Prinzip

der Begabungs- und Begabtenförderung« (Weigand 2011a, 35) wird ein Anspruch formuliert, der die methodische Lernpraxis und die organisatorischen Strukturen der Schule aus dem Zentrum der Aufmerksamkeit nimmt und das einzelne Kind, den einzelnen Schüler in den Mittelpunkt stellt. Es geht um die Abkehr von der primären Ausrichtung am Fach und eine Hinwendung zur Person der Schülerinnen und Schüler. Es geht um die innere Gerechtigkeit im Lernfeld Schule. Gerechtigkeit meint hier, im Rahmen des Möglichen die Einzigartigkeit des Einzelnen wahrzunehmen und zu achten und die Unterschiedlichkeit der Vielen zu respektieren und zu fördern. Dies verlangt zugegebenermaßen ein hohes Maß an fachlicher und pädagogischer Kompetenz und Achtsamkeit. Beachtung oder Achtsamkeit tragen in diesem Verständnis zur entscheidenden Beziehungsqualität einer Schule der Person bei.

Im Rahmen dieser kurzen Abhandlung können Ebenen und Handlungsfelder einer Schule, die Achtsamkeit voraussetzen, nur angedeutet werden.

- Die (selbst-)gestaltete Umgebung, d.h. die ästhetische Kultur einer Schule. (Ich träume immer noch von einer Schule, deren ganzer Stolz die Kreativität ihrer Schüler, ihrer Lehrer und ihrer Eltern ist. Ihre äußere Gestaltung wäre dann wie ein selbstentworfenes und selbstgeschneidertes buntes Kleid. Die Gestaltung und die Ordnung dieser Schule spiegeln ihren inneren Wertezustand im Gebäude und in den Menschen wider.)
- Der Stil des Umgangs miteinander und der fürsorgliche Respekt als Merkmale eines Schulklimas. Die Umgangsstile in Schulen reichen von der distanzierten Geschäftsbeziehung bis hin zu einem achtsamen und zugewandten Umgang. In diesem weiten Feld der Beziehung ortet sich ein Schulklima. In ihm wird das gelebte Bild von den Menschen dieser Schule spürbar.
- Das deutende Ritual einer Schulgemeinde. Rituale sind Momente, die Aufmerksamkeit auf unsere Werte lenken (Dücker 2006). Sie verdeutlichen, was sonst unbewusst und im Alltag unscheinbar gelebt wird. Sie unterbrechen, um Nachdenklichkeit und Aufmerksamkeit zu erreichen.

Zusammenfassung und Ausblick

Schon dieser kurze Blick auf einzelne Momente, die in einer »Schule der Person« eine Rolle spielen, zeigt, dass alle Felder schulischen Handelns davon berührt sind: der Unterricht, die didaktischen Konzeptionen, das Leistungsverständnis, die vitalisierenden Begabungen, das Maß der Beteiligung und zuletzt die Faktoren, die ein Schulklima landläufig bestimmen: Gestaltung, Umgang und Rituale. Eine Auseinandersetzung mit dieser weit in die Zukunft reichenden Vorstellung von Schule kann nicht im Sinne einer praxisnahen Übersetzung durch übertragbare Modelle oder best practice-Beispiele vorgenommen werden. Diese Idee von Schule bleibt vorerst eine Vision. Ihre Konkretisierung kann nur in einem langsamen Prozess der Annäherung und nicht durch Anweisung und Nachahmung erfolgen. Der im Untertitel gewählte Begriff »Plädoyer für eine neue Schulkultur« will den Aufforderungscharakter, sich dieser Vision in jeder einzelnen Schule durch kleine Schritte zu nähern, betonen. Der Begriff der Schulkultur verbindet sich weit mehr mit Offenheit und Originalität und weit weniger mit Normierung und Vorgabe. Und nicht zuletzt macht das Verständnis aller in einer Schule Handelnden als Personen jede Schule zu einem Erlebnisort menschlicher Entwicklungen und Gestaltungen.

Der Autor:

Armin Hackl war Schulleiter des Deutschhaus-Gymnasiums in Würzburg, ist Kurator der Karg-Stiftung, Mitautor des eVOCATION-Weiterbildungsprogramms und Beirat des Vereins eVOCATION Weiterbildung e. V. Internet: www.ewib.de

Literatur

- Berman, S. (1997):** Children's social consciousness and the development of social responsibility. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bönsch, M. (2004):** Intelligente Unterrichtsstrukturen: eine Einführung in die Differenzierung. 3. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (2007):** Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz.
- Csikszentmihalyi, M. (1996):** Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperCollins.
- Dücker, B. (2006):** Rituale. Formen – Funktionen – Geschichte. Eine Einführung in die Ritualwissenschaft. Stuttgart: Metzler.
- Geißler, H. (1991):** Schulkultur: Lernen in einer und für eine lernende Schulorganisation. In: Ermert, K. (Hrsg.): Schulkultur als Organisationskultur. Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung? Locom: Ev. Akademie, S. 25–42.
- Liebau, E. (1991):** Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim: Juventa.
- MacKinnon, D. W. (1978):** In search of human effectiveness. Buffalo, NY: Creative Education Foundation, Inc.
- Paradies, L. (2005):** Differenzieren im Unterricht. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Renzulli, J. S. (bearbeitet von M. Jost) (2006):** Die Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung co-kognitiver Merkmale mit dem Ziel der Vermehrung von sozialem Kapital – Teil 2. In: Labyrinth 87, S. 12 ff. Quelle: Unterlagen zum Kongress »Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung – Begabungen fördern, Lernen individualisieren« vom 24.–27.09.2003 an der Universität Münster, Hauptvortrag.
- Seligman, M. E. P. (1991):** Learned optimism. New York: Knopf.
- Tiger, L. (1979):** Optimism: The biology of hope. New York: Simon & Schuster.
- Weigand, G. (2004):** Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie von Schule. Würzburg: Ergon.
- Weigand, G. (2011a):** Person und Begabung. In: Hackl, A./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Wertorientierung. Karg-Hefte 3. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 31–37.
- Weigand, G. (2011b):** Pädagogische Perspektiven auf Hochbegabung und Begabtenförderung. In: Steenbuck, O./Quitmann, H./Esser, P. (Hrsg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 31–37.
- Wiater, W. (1995):** Schulkultur oder Schulkulturen? Schulen unverwechselbar machen. In: KEG, S. 9–19.
-

Impressum

Karg-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung

Karg-Heft 3, Dezember 2011:

Werte schulischer Begabtenförderung:
Begabungsbegriff und Werteorientierung

Herausgegeben von

Armin Hackl, Kuratorium Karg-Stiftung

Dr. Olaf Steenbuck, Karg-Stiftung, Ressort Schule und Wissenschaft

Prof. Dr. Gabriele Weigand, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Konzept und Redaktion des Karg-Heftes

Claudia Pauly, Ressort Schule und Wissenschaft

Dr. Oliver Ramonat, Beratung und Redaktion (extern)

Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft

Sabine Wedemeyer, Ressort Presse- und

Öffentlichkeitsarbeit

Photographien

Sabine Wedemeyer

Kartenausschnitt Titelbild: © Falk Verlag,

D-73760 Ostfildern

Gestaltung und Realisierung

PLEX Berlin, www.plexgroup.com

Druck

Druckhaus Berlin-Mitte GmbH

1. Auflage, Dezember 2011

Herausgeber der Karg-Hefte

Karg-Stiftung

Lyoner Straße 15

60528 Frankfurt

Tel. (069) 665 62 - 113

Fax (069) 665 62 - 119

dialog@karg-stiftung.de

www.karg-stiftung.de

Verantwortlich

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand Projekte

Gesamtkoordination

Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft

Die Karg-Hefte erscheinen in loser Folge zwei- bis dreimal jährlich. Sie vermitteln Fach- und Sachinformationen aus Wissenschaft und Praxis rund um das Thema Hochbegabung und richten sich an Fachkräfte sowie alle, die sich für die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher interessieren.

Die Karg-Hefte können in gedruckter Form bezogen werden über die Karg-Stiftung, Frankfurt am Main, sowie in elektronischer Form über www.karg-stiftung.de.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck, photographische Wiedergabe und jede andere Art der Vervielfältigung bedürfen der Genehmigung.