

Weigand, Gabriele; Pauly, Claudia

Begabung und Verantwortung. Zur Einführung

Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Begabung und Verantwortung. Frankfurt, Main : Karg-Stiftung 2013, S. 6-13. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Weigand, Gabriele; Pauly, Claudia: Begabung und Verantwortung. Zur Einführung - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Begabung und Verantwortung. Frankfurt, Main : Karg-Stiftung 2013, S. 6-13 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-98971 - DOI: 10.25656/01:9897

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-98971>

<https://doi.org/10.25656/01:9897>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.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

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

05

Begabung und Verantwortung

HERAUSGEGEBEN VON
Armin Hackl, Claudia Pauly,
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



Inhaltsverzeichnis



4

EDITORIAL
INGMAR AHL

6

**BEGABUNG UND VERANTWORTUNG:
ZUR EINFÜHRUNG:**
GABRIELE WEIGAND, CLAUDIA PAULY

16

GRUNDLAGEN DER VERANTWORTUNG
JÜRGEN NIELSEN-SIKORA

27

**LERNEN DURCH ENGAGEMENT ALS ENRICHMENT-
STRATEGIE IN DER BEGABTENFÖRDERUNG**
ANNE SLIWKA

33

**VERANTWORTUNG ALS WERT EINER
PERSONORIENTIERTEN PÄDAGOGIK**
ARMIN HACKL

37

**SELBSTBEWUSSTSEIN UND EIGENVERANT-
WORTUNG ALS KERNELEMENTE DER BEGABTEN-
FÖRDERUNG**
VICTOR MÜLLER-OPPLIGER

44

**PERSONALE VERANTWORTUNG IN DER
»PHILOSOPHIE DER LEBENSKUNST« VON
WILHELM SCHMID**
CORINNA MAULBETSCH

50

**BEGABUNGS- UND VERANTWORTUNGS-
ENTWICKLUNG AM LANDESGYMNASIUM FÜR
HOCHBEGABTE IN SCHWÄBISCH GMÜND**
ANNETTE VON MANTEUFFEL

54

**VERANTWORTUNGSLERNEN AM GYMNASIUM
SALVATORKOLLEG**
KLAUS AMANN



57

**VERANTWORTUNGSGENESE IM ELEMENTAR-
BEREICH AM BEISPIEL DER HANS-GEORG KARG
KINDERTAGESSTÄTTE, NÜRNBERG**

REINHARD RUCKDESCHEL

63

**VERANTWORTUNGSLERNEN AN DER
EVANGELISCHEN SCHULE BERLIN ZENTRUM**

MARGRET RASFELD

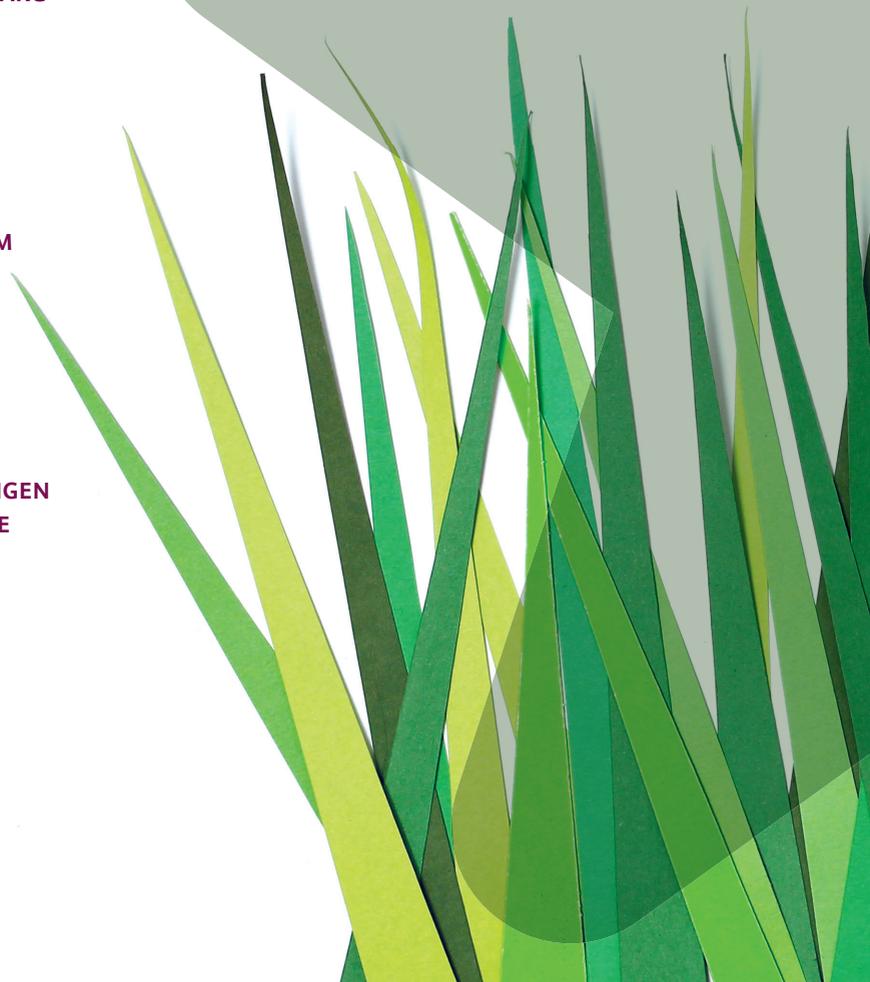
70

**ÜBER DIE VERANTWORTUNG VON
LEHRKRÄFTEN IM KONTEXT VON SCHUL-
ENTWICKLUNGSPROZESSEN – ÜBERLEGUNGEN
FÜR EINE BEGABUNGSFÖRDERNDE SCHULE**

CORINNA MAULBETSCH

77

IMPRESSUM



GABRIELE WEIGAND, CLAUDIA PAULY

Begabung und Verantwortung

Zur Einführung

Um »eine bessere Welt zu erbauen (...) soll jeder von uns an seiner eigenen Vervollkommnung arbeiten, indem er auf sich nimmt, was ihm im Lebensganzen der Menschheit an Verantwortlichkeit zukommt, und sich seiner Pflicht bewusst bleibt, denen zu helfen, denen er am ehesten nützlich sein kann« (KSOLL/VÖGTLE 1988, 20). Diese Worte der Nobelpreisträgerin Marie Curie gelten auch heute noch – als Aufforderung an den einzelnen Menschen und als Auftrag an die (Hoch-)Begabtenförderung, jungen Menschen die Möglichkeit der Verantwortungsübernahme zu geben und sie zu ermutigen, Verantwortung in unterschiedlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu übernehmen.

Die Verantwortungsübernahme stellt sich nicht von selbst ein, sondern muss gelernt werden. Sie ist ein wichtiger Teil des Bildungsprozesses, der sich, wie Bildung überhaupt, nicht von außen vermitteln lässt, sondern sich im Erfahren und Handeln sowie kraft Einsicht verwirklicht.

Verantwortung ist kein originär pädagogischer, sondern ein ethischer Begriff, und gleichzeitig gehört er zu den zentralen Elementen einer personalen Pädagogik sowie einer

jeden demokratischen Gesellschaft. Er ist gewissermaßen zu einem »Grundwort unserer Sprache« (SCHWARTLÄNDER 1974, 1577) geworden. Verantwortung des Einzelnen für sich selbst, für das Du und für andere, für die Gesellschaft und den Fortbestand der Erde – theoretisch nachhaltig begründet, tagtäglich vielfach gefordert und mehr oder weniger verwirklicht – gehört auch zu den Kernanliegen der Begabungs- und Begabtenförderung. So ist hierzulande kaum ein Schulprogramm, eine Förderinstitution oder ein Stipendienprogramm der Begabungs- und Begabtenförderung denkbar, das nicht die Bedeutung von Verantwortung an sich und die Erziehung zur und Unterstützung von Verantwortung unterstreicht. In einem neueren Buch über die Teilnehmer der Terman-Studie fanden die Autoren gar heraus, dass die »jungen Erwachsenen, die sparsam, beharrlich (...) und verantwortungsbewusst waren« länger als andere lebten (FRIEDMAN/MARTIN 2012, 43).

PERSON UND VERANTWORTUNG

Verantwortung steht in einem Spannungsverhältnis zur Freiheit des Einzelnen. »Leben aus der Freiheit ist personhafte Verantwortung oder es ist eine pathetische Posse«, formuliert Martin Buber in seiner Rede »Über das Erzieherrische« (BUBER 1986, 28). Die Verantwortungsübernahme stellt sich nicht von selbst ein, sondern muss gelernt werden. Sie ist ein wichtiger Teil des Bildungsprozesses, der sich, wie Bildung überhaupt, nicht von außen vermitteln lässt,

sondern sich im Erfahren und Handeln sowie kraft Einsicht verwirklicht. Entsprechend beschreibt Robert Spaemann im Vorwort zu seinem Buch »Glück und Wohlwollen – Versuch über Ethik« die Herausforderung, die darin besteht, »dass sich beim Menschen die Integration der Partialtriebe zum Ganzen eines gelingenden, verantwortungsvollen Lebens nicht von selbst macht. Menschen »führen« ihr Leben, und sie müssen auch das noch lernen« (SPAEMANN 1989, 9).

In der Tradition der Personphilosophie ist der Mensch seiner Natur nach Subjekt und Person und mit Freiheit ausgestattet. Seine Freiheit ist ihm gegeben und steht in unmittelbarem Zusammenhang mit Verantwortung. Emmanuel

Bildung ist ohne Verantwortung, also ohne die ethische Dimension des Wissens und ihrer Wirkung im Handeln und Urteilen nicht denkbar.

Mounier, einer der Vertreter einer personalen Existenzphilosophie, fasst dies in die Worte: »Die Freiheit der Person ist (...) keine Freiheit der Enthaltung, sondern zur Verpflichtung« (MOUNIER 1936, 90). Zur Freiheit personalen Menschseins gehört zwar auch die Möglichkeit, die Verantwortung abzulehnen und sein Leben als unpersonales zu führen. Dies ginge nach dieser Argumentation allerdings nur unter der Voraussetzung, dass man bereit ist, sich oder andere zu verdinglichen, sich und andere als Mittel und nicht als Zweck zu betrachten. »Die Pflicht gegen mich selbst, mich nicht zur Sache zu machen, und die Pflicht anderer, meine Freiheit zu respektieren«, sind zwei Seiten einer Medaille, formuliert Schweidler in Kantischer Tradition (SCHWEIDLER 1994, 231). Indem personales Sein impliziert, sich vor sich und anderen zu rechtfertigen, dürfte es jedem Menschen – bei Vernunft besehen – schwer fallen, sich gegen die Übernahme von Verantwortung zu stellen, ohne sein Gesicht zu verlieren.

Die Gründe und Motive zur Übernahme von Verantwortung und einer entsprechenden Lebenshaltung können biographisch unterschiedliche Wurzeln haben, wie das Beispiel von Stéphane Hessel, deutsch-französischer Widerstandskämpfer, später Diplomat und erfolgreicher Autor, zeigt. In seinem Essay »Empört euch!« schreibt er: »Es war gar nicht so sehr mein Gefühl, das mich bewegte, (...) sondern mehr die Entschlossenheit zum Engagement. (...) Sartre lehrte uns, dass wir selbst, allein und absolut, für die Welt verantwortlich sind – eine fast schon anarchistische Botschaft. Verantwortung des Einzelnen ohne Rückhalt, ohne Gott. Im Gegenteil: Engagement allein aus der Verantwortung des Einzelnen« (HELSEL 2010, 11).

In einem kurz vor seinem Tod (2013) im Rahmen eines Forschungsprojekts mit ihm geführten Interview ergänzt Hessel Folgendes: »Also ich habe ein glückliches Leben gehabt. Auch wenn es mir manchmal schlecht gegangen ist, wie in Buchenwald oder Dora, habe ich das Gefühl, ich habe es immer wieder überwinden können. Also ich bin ein Glückspilz (...) Und das bedeutet auch eine Verantwortung. Ich darf das (Glück) nicht nur annehmen, ich muss es auch weitergeben (...)« (Interview-Manuskript).

Stéphane Hessel hat auch an der UN-Menschenrechtscharta aus dem Jahre 1948 mitgewirkt und von daher die Grundlagen der Menschenrechte mitbestimmt, die ebenfalls die Solidarität und Verantwortung als zentrale Elemente beinhalten. So heißt es im Artikel 1: »Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.«

Was hier als normative Forderung aufgestellt ist (*sollen* einander im Geiste der Brüderlichkeit bzw. Solidarität begegnen), ist ganz im Sinn des klassischen Bildungsbegriffs. Dieser ist normativ in dem Sinn, dass die Übernahme von Verantwortung zu einem gebildeten Menschen gehört. Bildung ist ohne Verantwortung, also ohne die ethische Dimension des Wissens und ihrer Wirkung im Handeln und Urteilen nicht denkbar. Daraus lässt sich als Forderung ableiten: Allen Menschen Anteil an Bildung zu geben, sie gewissermaßen mit Bildung zu »begaben«. Bei Helmut Danner lesen wir dementsprechend: »Bildung ist die Ermöglichung von verantwortlichem Handeln« oder »Verantwortung ist der Sinn von Bildung« (DANNER 2010, 278).

Die eigene Freiheit, das eigene »Glück« gehen in dieser Perspektive der Bildungstheorie also einher mit der Verpflichtung und Verantwortung, diese nicht für sich zu behalten, sondern andere daran teilhaben zu lassen, sich um andere zu sorgen.

Dass Menschen in ihrem Rahmen verantwortlich handeln und aus eigener Einsicht und freier Entscheidung – nicht aufgrund äußeren Drucks oder Zwangs – das umsetzen, was ihnen geboten erscheint, zeigt etwa das Beispiel von Stéphane Hessel wie auch das vieler anderer. Freilich gibt es auch genügend Gegenbeispiele mangelnder Verantwortung von Menschen und Gesellschaften, unter deren Folgen Mitmenschen teilweise massiv zu leiden haben, weil sie beispielsweise von Bildungsmöglichkeiten oder von Entscheidungs- und Handlungsräumen ausgeschlossen sind, weil sie unterdrückt und in Unfreiheit oder auch in Armut und Arbeitslosigkeit leben. Nicht durchgehend ist der »Idealfall« humaner Bildung und freier Verantwortungsübernahme erreicht und in gesellschaftlichen Institutionen und Strukturen verwirklicht.

Dabei hilft es in der Regel nicht und stünde dem Bildungsdanken auch entgegen, normative Forderungen aufzustellen und entsprechende Muss- oder Soll-Sätze zu formulieren. So lesen wir bei Heike Schmoll in Ihrem »Lob der Elite« (2008): »Eliten müssen bereit sein, Verantwortung auch für den kulturellen Transfer zu übernehmen, sie sollten die langfristigen Folgen ihres Handelns und Entscheidens bedenken und realistisch einschätzen und notfalls ihre eigenen Interessen zurückstellen können. Eliten sollten (...) selbst vorbildlich in ihren Haltungen und Eigenschaften und persönlich integer sein« (SCHMOLL 2008, 159). Und was ist, wenn sie es nicht tun? In der Tat kann niemand, und sei er oder sie noch so begabt, von jemand anderem dazu verpflichtet werden, die eigenen Begabungen in nützlicher Weise einzusetzen und der Gesellschaft zugutekommen zu lassen. Diese Entscheidung liegt nach bildungstheoretischer Auffassung allein in der Freiheit des Einzelnen. Aber im »Idealfall« einer von humaner Bildung geprägten Haltung und in einer Gesellschaft, die auf die Herstellung »gerechter Institutionen« Wert legt, ist in der Regel von verantwortlichem Handeln auszugehen.

Zur Kontrastierung des bildungstheoretischen Denkens soll kurz eine andere Position angedeutet werden, die auf pragmatischen Grundlagen beruht und die insbesondere in der angloamerikanischen Denktradition des Pragmatismus beheimatet ist.

INDIVIDUUM UND VERANTWORTUNG

In der Perspektive des Pragmatismus geht es nicht, wie im klassischen Bildungsbegriff, um die eigene Einsicht und die daraus abgeleitete Verantwortung des einzelnen Gebildeten, sondern primär um den Beitrag des Einzelnen zur Verwirklichung gesellschaftlicher Ziele. Aber dennoch ist die Verantwortung auch hier zentraler Bestandteil der Begabtenförderung wie der Schul- und Gesellschaftsphilosophie generell.

Für John Dewey (1859–1952, ein Hauptvertreter des Pragmatismus), dessen Ansatz das US-amerikanische Bildungswesen bis heute prägt, verlangt die Verwirklichung der Demokratie die maximale Ausschöpfung der vielfältigen Fähigkeiten und Potentiale aller Gesellschaftsmitglieder und macht deshalb deren bestmögliche Förderung in den Schulen notwendig. Eine solche Förderung verhilft nämlich, so die Annahme, nicht nur dem Einzelnen zu einer beständig »wachsenden und sich entwickelnden Erfahrung« (DEWEY 1989, 228), sondern bildet auch die Voraussetzung für das Wachstum (growth) und die Weiterentwicklung der Gesellschaft überhaupt. Demokratie ist demnach mehr als eine Staatsform, sie bezeichnet die Entfaltung und Verwirklichung der Potentiale und Begabungen aller ihrer Mitglieder und deren Einbringung in die Gesellschaft. Die Schulen werden als »Miniaturgesellschaften« betrachtet, in denen

sich die optimale Förderung vollziehen soll. Denn die unterschiedlichen individuellen Fähigkeiten fließen, so wird angenommen, in Form von aktiver Mitgestaltung und -verantwortung wieder in die Gesellschaft zurück und garantieren deren Fortentwicklung. In der verantwortungsvollen Erfüllung seiner gesellschaftlichen Verpflichtungen fallen die geistige und sittliche Freiheit des Menschen geradezu zusammen. »Morality is Social« (»Sittlichkeit ist sozial«), heißt es in »Human Conduct« (DEWEY 1974, 233).

FUNKTION UND VERANTWORTUNG

Im Zuge des globalen Wettstreits der Gesellschaften und zunehmender neoliberalistischer Tendenzen verbindet sich in den letzten Jahren pragmatisches Denken mehr und mehr mit Effizienz und Evaluation; bildungstheoretisch fundiertes Denken und Handeln wird zugunsten der Absicherung von Humankapital und funktionierender Organisationen fallen gelassen. Dies hat grundlegenden Einfluss auf das Verständnis von Verantwortung, das man weniger auf die Gesellschaftsbezogenheit der Individuen, wie im Pragmatismus, oder der freien Entscheidung von Personen, wie in der Tradition des Bildungsbegriffs, bezieht. Vielmehr werden die Verantwortlichkeiten zunehmend an Funktionen gebunden, die Menschen in Strukturen und Organisationen einnehmen, sowie an Evaluation und Überprüfung gekoppelt.

Ein Blick auf das sogenannte *GATE* Programm – Gifted and Talented Education Program – in Kalifornien (www.cde.ca.gov/sp/gt/gt/) zeigt beispielhaft ein solches Vorgehen. Es handelt sich dabei um ein Programm, das dem Department of Education zugeordnet ist und für eine flächendeckende Begabtenförderung im Bundesstaat zu sorgen hat. Es versteht sich als ein Unterstützungssystem sowohl für besonders leistungsstarke als auch hinter ihren Leistungen zurückbleibende Schüler in den Primar- und Sekundarschulen.

Die »Schlüsselrollen und Verantwortlichkeiten« (Key Roles and Responsibilities) sind klar definiert und an die jeweiligen Funktionen gebunden, die der Einzelne innerhalb der Verwaltungshierarchie beziehungsweise innerhalb der Schulen innehat. Insgesamt gibt es sechs aufeinander abgestimmte Ebenen von Verantwortlichkeiten, angefangen von den Administratoren und Koordinatoren, je auf Bezirks- und Schulebene, bis hin zur Ebene der Lehrpersonen, der Eltern und der Schüler. Ziel ist eine optimale Umsetzung des Begabungsprogramms und die entsprechende Zusammenarbeit und wechselseitige Unterstützung von allen Seiten. Zur Erreichung und Optimierung der aufgestellten Programmziele werden die Beteiligten auf den einzelnen Ebenen jährlich evaluiert und sie haben die Pflicht zur Auswertung der Ergebnisse und Umsetzung entsprechender

Verbesserungen, bezogen auf die jeweiligen Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche. Zweck des Programms ist eine möglichst umfassende Erkennung und Förderung aller Begabungen der Schülerinnen und Schüler sowie deren entsprechende Integration in die jeweils geeigneten Klassen oder Spezialkurse.

Die Tendenz zu einer Funktionalisierung von Verantwortlichkeiten birgt die Gefahr in sich, dass Menschen ihre personale Verantwortung zunehmend abgeben und sie systemerwünscht an die Funktion knüpfen (müssen). Die Frage ist, inwiefern gerade Institutionen der Begabtenförderung, Kitas wie Schulen, dieser Tendenz entgegenstehen und ihre Freiräume dahingehend nutzen, dass sie ihren Akteuren Bildung in umfassendem Sinn und dementsprechend personale Verantwortung ermöglichen.

Die Lehrkräfte sind beispielsweise ausdrücklich angehalten, differenzierte Curricula zu entwickeln (auch in Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern) und durchzuführen, Interessen- und Bedürfnisgruppen innerhalb der und zwischen den Klassen zu bilden, selbstständige Lerngelegenheiten zu schaffen, Kinder bei Bedarf in entsprechende Programme zu überweisen sowie sich selbst kontinuierlich weiterzubilden. Selbst die Forderung, »hohe Erwartungen an die Schüler/innen [zu] stellen, um die staatlichen Standards zu überschreiten«, ist explizit formuliert.

INSTITUTION UND VERANTWORTUNG

Auch hierzulande steht zunehmend die institutionelle Verantwortung im Zentrum, was zur Folge hat, dass zum einen die Verantwortung des Einzelnen nicht länger an die Person und deren kraft Einsicht und freier Entscheidung ausgeübte Verantwortung, sondern an die von ihr bekleidete Funktion in einer Organisation gebunden ist. Und zum anderen ist die »Ergebnisverantwortung« (NICKEL 2011) nicht vom Einzelnen zu übernehmen, sondern von der Institution als Ganzer. Dabei spielen nicht mehr die individuellen Akteure die Hauptrolle, sondern die Organisationen formieren sich als korporative Akteure zum Zweck der optimalen Realisierung der Organisationszielsetzung. Sinn- und Zielbestimmung ergeben sich in dieser Logik der »Theorie Sozialer Systeme« (LUHMANN 1987) aus dem jeweiligen sozialen System. Der Erfolg der Organisation ist zwar auf die Beteiligung und Selbststeuerung der Mitglieder angewiesen, aber

die Begründung für die Übernahme von Verantwortung und die Prioritäten haben sich verkehrt. Autonomie und Verantwortung sind von der Person des Einzelnen auf dessen Funktion in der Organisation sowie auf die Institution als Ganze übergegangen.

Deshalb verwundert es möglicherweise nicht, wenn selbst in manchen Schulen, die sich die Begabtenförderung zum Ziel gesetzt haben, die Übernahme von Verantwortung zu kurz kommt. In einem Forschungsprojekt, in dem wir hochbegabte Kinder und Lehrpersonen aus Begabtenklassen interviewten, sind wir in Bezug auf die Frage der Verantwortung – z. B. Verantwortung für das eigene Lernen und Lehren, für das gemeinsame Leben in der Klasse und in der Schule – teilweise noch auf viele freie Räume gestoßen, in denen sowohl Lehrer als auch Schüler mehr Verantwortung ausüben könnten als sie es aktuell tun. Ein Grund dafür könnte sein, dass den Schulen angesichts der Tatsache, dass »Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co« (MÜNCH 2009) stehen, zentrale Bereiche ihrer Verantwortung genommen werden. Dieser Untertitel des lesenswerten Buchs von Richard Münch verweist etwa auf die Tatsache, dass ein wichtiger Teil der Wissens- und Kompetenzbeurteilung der Schüler seit der Durchführung von (Vergleichs-)Tests aus der Verantwortung der Akteure vor Ort an überregionale Entscheidungsträger abgegeben wurde. »Die lokalen Autoritäten«, so Münch, »verlieren immer mehr an Einfluss und Verantwortung« (2009, 35). In unserem Fall müssen sich die einzelnen Lehrkräfte und auch die Schulleiter etwa den internationalen, bundes- und landesweiten Vergleichstests beugen, ob sie wollen oder nicht, das steht nicht in ihrer Verantwortung. Sie haben die vorgegebenen Standards zu erfüllen und dies in Evaluationen nachzuweisen. Allein dieses Beispiel verdeutlicht den Widerspruch, den Lehrpersonen und Schüler zwischen dem Anspruch, Verantwortung zu übernehmen, und der gleichzeitigen Beschränkung ihrer Verantwortung in ihrer Praxis erfahren.

Die Tendenz zu einer Funktionalisierung von Verantwortlichkeiten birgt die Gefahr in sich, dass Menschen ihre personale Verantwortung zunehmend abgeben und sie systemerwünscht an die Funktion knüpfen (müssen). Die Frage ist, inwiefern gerade Institutionen der Begabtenförderung, Kitas wie Schulen, dieser Tendenz entgegenstehen und ihre Freiräume dahingehend nutzen, dass sie ihren Akteuren Bildung in umfassendem Sinn und dementsprechend personale Verantwortung ermöglichen – letztlich auch zugunsten der Institution und eines humanen gesellschaftlichen Zusammenlebens überhaupt. Die Beiträge dieses Hefts liefern dafür sowohl theoretische Aspekte als auch praktische Beispiele. Sie geben dabei Vorträge und Arbeitsergebnisse aus dem Gadheimer Kreis 2011 zum Thema »Begabung und Verantwortung« wieder. Damit steht das vorliegende Heft in der Reihe der vorangegangenen Karg

Hefte 3 und 4, welche ebenfalls aus der Veranstaltungsreihe »Gadheimer Kreis« hervorgegangen sind und die Werte schulischer Begabtenförderung reflektieren.

DIE BEITRÄGE DIESES HEFTS

In einem ersten Teil wird das Lernen von und mit Verantwortung als ein Aspekt von Begabtenförderung aus theoretischer Sicht beleuchtet. Im zweiten Teil geht es dann um eine mehr praktische Perspektive auf die Frage, wie Verantwortung in Schule und Kita gelebt und gefördert werden kann. Den Abschluss bilden Überlegungen dazu, in welchem Rahmen sich eigentlich ein verantwortliches Handeln von Lehrern bewegt, wenn es darum geht, Unterrichts- und Schulentwicklung zu gestalten, insbesondere, wenn das Ziel eine begabungsfördernde Schule ist.

Jürgen Nielsen-Sikora, der sich im ersten Artikel des Heftes mit den »Grundlagen der Verantwortung« beschäftigt, fragt zunächst: Was genau meint eigentlich »sich verantworten«? Er fächert diese Fragestellung etymologisch auf und verdeutlicht, dass die Grundstruktur von Verantwortung in Sprache und unserem Sprachhandeln angelegt ist. Folgerichtig ist ein gemeinsamer, reflektierter Diskurs elementarer Bestandteil von Verantwortungsübernahme. Dabei geht es nicht allein um einen Abgleich von Sichtweisen, sondern in einem weiteren Schritt um die Manifestierung von Verantwortlichkeit gegenüber anderen. Ein solcher Diskurs erkennt auch die Verschiedenheit von Menschen als einen selbstverständlichen Teil des Menschseins an – ein wichtiger Aspekt im Nachdenken über besondere und besonders hohe Begabungen, den Nielsen-Sikora aufgreift, wenn er dazu auffordert, die Vielfalt von Begabungen im Sinne der »mental faculties« nach Gardner ernst zu nehmen und zu fördern.

Das Fördern von Verantwortung bzw. Verantwortungsübernahme erfolgt, so Nielsen-Sikora, in vielfältigen dialogischen Situationen, im Austausch miteinander und über die Dinge. Er fordert ein Mehr an natürlichen, nicht rein leistungsorientierten Umgebungen und Möglichkeiten, die auch Momente des Innehaltens und Phasen der Reflexion erlauben sowie eine Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der zu fördernden Kinder und Jugendlichen. Dies komme in aktuellen Bildungsbemühungen zu kurz zugunsten einer Überbewertung von Disziplin, Anpassungs- und Funktionsfähigkeit.

Das Interesse an der Mit- und Umwelt stellt für den von Nielsen-Sikora betonten Dialog und Austausch einen wesentlichen Faktor dar. Dieser Aspekt verbindet seine Ausführungen mit den nachfolgenden Überlegungen von *Anne Sliwka* zum »Lernen durch Engagement als Enrichment-Strategie in der Begabtenförderung«. Das Service Learning,

in Deutschland noch in recht junger Tradition, knüpft an Traditionen des Erfahrungslernens an, wie es etwa schon von Dewey zu Beginn des 20. Jahrhunderts erörtert wird. Service Learning, insbesondere in Nordamerika schon wesentlich stärker verbreitet, meint freiwillige Leistungen, die in gemeinnützigen Projekten erbracht werden – meist in Kooperation z.B. mit Kulturzentren, Sozialstationen oder Umweltorganisationen. Die besondere Relevanz für Bildungsprozesse liegt in der Reflexion der Erfahrungen, die in diesen Diensten gemacht werden.

Sliwka führt Qualitätskriterien für den erfolgreichen Einsatz von Service Learning in der Begabtenförderung an; sie gibt einen Überblick über Einsatzmöglichkeiten und zeigt dessen besondere Qualitäten auf. Praktische Hinweise zur Umsetzung von Service Learning im Sinne von Gelingensbedingungen werden ebenso behandelt wieder lerntheoretische Hintergründe und die Erörterung von Forschungsergebnissen. Unter anderem wird deutlich, welche Anteile entdeckenden und selbstgesteuerten Lernens dem Service Learning inhärent sind und welche vielfältigen Möglichkeiten zur Reflexion von Sichtweisen und Handlungsmustern es bietet.

Service Learning ist eng verbunden mit persönlicher Erfahrung, persönlichen Interessen und Bedürfnissen. Eine solche Orientierung an der Person bildet eine wichtige Basis der Begabtenförderung – auch und gerade im Zusammenhang mit Verantwortung: In der »Verantwortung als Wert einer personorientierten Pädagogik« spiegelt sich »wie in keinem anderen der pädagogische Gehalt des Personbegriffs«, so *Armin Hackl* (Hackl in diesem Heft, S. 33). Hackl erläutert in seinem Beitrag ein Modell, das die Bezugs- und Bedingungsfelder von Verantwortung ausgehend vom Personbegriff aufzufächern und zu strukturieren sucht.

Anhand dieses Modells eröffnet Hackl mit zehn Thesen einen pädagogischen Diskurs, der zur Arbeit und Reflexion im Themenfeld anregt. Hackl verortet, mit Rückbezug auf den Autonomiebegriff, die Person nicht nur als Teil einer Gemeinschaft, sondern betont auch ihre individuelle Entscheidungsfähigkeit und -verpflichtung. Und wie auch Nielsen-Sikora verweist Hackl auf die besondere Bedeutung des Dialogs und der persönlichen Begleitung von Kindern und Jugendlichen, wenn es um die Entwicklung von Verantwortungsfähigkeit geht.

Victor Müller-Oppliger beschäftigt sich in seinem Artikel »Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung als Kernelemente der Begabtenförderung« mit dem Aspekt der Selbstverantwortung. Unter anderem stellt er die Frage, in welcher Weise verantwortungsvoll mit Begabungen umgegangen und inwiefern Sorge dafür getragen werde, dass ein jeder über hinreichend Förderung verfügen kann, um für das eigene Lernen auch tatsächlich Verantwortung überneh-

men zu können. Eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen ist auch eine Lernumgebung, die sich an den besonderen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Lernenden orientiert. Müller-Oppliger verweist hier, wie schon Nielsen-Sikora, auf die Beachtung vielfältiger Begabungen im Sinne der Multiplen Intelligenzen nach Gardner. Herausgestellt wird auch die hohe Relevanz von persönlicher und reflektierender Begleitung – z. B. in Form von Mentoring bzw. einer Lernberatung, die gemeinsam mit den Lernenden Lernstrategien reflektiert und dabei sowohl auf fachliche als auch auf Fragen der individuellen Lernvoraussetzungen eingeht.

Selbstwirksamkeitserfahrung – überhaupt erst Voraussetzung für eigenmotiviertes Lernen – steht für Müller-Oppliger in ihrer Bedeutsamkeit auf einer Stufe mit der Selbstsorge, »die Sorgfalt, die eine Person auf sich selbst bzw. ihr eigenes Tun verwendet« (Müller Oppliger in diesem Heft, S. 42). Die Begrifflichkeit der Selbstsorge findet sich ebenfalls im Text von Corinna Maulbetsch über »Personale Verantwortung in der ›Philosophie der Lebenskunst‹ von Wilhelm Schmid«. Schmid verwendet den Begriff der Selbstsorge, um dem Begriff ›Selbstverantwortung‹ einen eventuell moralischen Beiklang zu nehmen und ihn lebenspraktisch verwenden zu können. Maulbetsch nutzt in ihren Ausführungen zwar den Begriff der Selbstverantwortung, verortet ihn aber in der genannten Lebenskunstphilosophie von Schmid, und damit noch einmal etwas anders als zuvor Müller-Oppliger. In der selbstverantwortlich handelnden Person zeige sich »die Dialektik von Sein und Werden der Person« (Maulbetsch in diesem Heft, S. 44), weil es dabei darum gehe, das eigene Handeln sowohl im Vorfeld als auch im Nachhinein zu reflektieren und zu begründen und, falls nötig, auch zu verändern. Dem Menschen kommt dabei ein großer gestalterischer Anteil an seinem eigenen Leben zu – er wird nicht gelebt, sondern ist selbsttätiger Akteur.

BEITRÄGE AUS DER PRAXIS VON KITA UND SCHULE

Im Anschluss an diesen theoretischen Teil folgen Beiträge, die vielfältige praktische Einblicke in das Geschehen in Schulen und Kitas liefern, in denen man sich intensiv mit dem Lernen und Leben von Verantwortung beschäftigt.

Annette von Manteuffel erläutert mit dem Konzept der »Begabungs- und Verantwortungsentwicklung am Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd« inwiefern Begabung und Verantwortung zusammenhängen und wie in diesem Kontext Persönlichkeitsbildung gefördert werden kann. Das gemeinsame Leben und Lernen auf dem Campus bringt besondere Vorteile mit sich; die Gemeinschaft prägt dabei stark die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die Herausbildung von Verantwortung.

Gleichzeitig verweist die Autorin auf die hohe Bedeutung von Autonomie, denn diese schafft Gestaltungsräume für das eigene Lernen. Autonomie kann gewährleistet werden etwa durch frei zu wählende Profulfächer, ein durch den einzelnen Schüler mitbestimmbares Anforderungsniveau in Kursen und nicht zuletzt durch selbstbestimmtes Lernen, welches durch Lernzielvereinbarungen, Projekte oder Forschungsarbeiten methodisch gestützt wird. Verantwortungsübernahme erfordert darüber hinaus die Möglichkeit zur Partizipation, etwa im Rahmen von Patenschaftsprogrammen oder Schulgremien. Nicht zuletzt tragen eine etablierte Rückmelde- und Anerkennungskultur sowie eine professionelle Lernbegleitung zu gelingender Begabungs- und Verantwortungsentwicklung bei. Letztere wird am LGH hauptsächlich umgesetzt im Konzept des Mentoring.

Der Bericht über das »Verantwortungslernen am Gymnasium Salvatorkolleg« von Klaus Amann weist auf die Notwendigkeit hin, dass Verantwortungsübernahme authentisch erfolgen muss, dass also z. B. Lernfelder keine künstlichen, sondern echte und persönlich relevante Fragen an die Schüler hervorrufen sollten – Aspekte, die auch Sliwka aus konzeptioneller Sicht weiter oben in diesem Heft für das Service Learning betont. Zudem wird am Salvatorkolleg mit »Lerncoaches« gearbeitet: Leistungsstärkere Schüler aus höheren Klassenstufen helfen jüngeren Schülern bei Lernschwierigkeiten, wovon nicht nur die Jüngeren profitieren, sondern auch die Lerncoaches selbst. Hier verbindet sich Verantwortungsübernahme mit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns.

Nicht erst in der Schule ist das Erlernen von Verantwortungsübernahme für sich und andere ein wichtiges Thema, wie Reinhard Ruckdeschel in seinem Beitrag »Verantwortungsgenese im Elementarbereich am Beispiel der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte, CJD Nürnberg« eindrucksvoll schildert. Auch hier ist Partizipation ein zentraler Aspekt neben der Verantwortungsübernahme im Alltag und in besonderen Projekten. Die Basis bildet dabei immer Vertrauen: Vertrauen durch eine sichere Bindung, Vertrauen in Werte und Vorbilder und Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit. Ruckdeschel gibt in seiner Darstellung des Kita-Alltags, der gerade auch gegenüber der Schule eigene Regeln und Strukturen bereithält, einen ganz praktischen Einblick in die verschiedenen Möglichkeiten, Verantwortung zu entwickeln. Besonders beeindruckend demokratische Strukturen der Mitbestimmung wie der Kinderbeirat oder Kinderbefragungen, die sich in der hier vorgestellten Kita fest etabliert haben.

Die geschilderten Konzepte lassen erahnen: »Kinder und Jugendliche wollen Verantwortung übernehmen, wenn sie nicht davon abgehalten werden« (Rasfeld in diesem Heft, S. 62). Margret Rasfeld beschreibt in ihrem Beitrag »Verantwortungslernen an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum«

(ESBZ) als elementaren Bestandteil des Schullebens. Verantwortungsübernahme für sich und andere baut – wie auch in den anderen Beiträgen betont – auf persönliche Beziehungen, Vertrauen und Selbstwirksamkeitserfahrungen auf. Margret Rasfeld zeigt an Beispielen und erläutert, wie dies im Schulleben erreicht und umgesetzt werden kann. Das Fach »Verantwortung«, das Projekt »Herausforderung« und die Initiative »Alle ins Ausland« besitzen in diesem Kontext an der ESBZ sicherlich Leuchtturmcharakter – auch hinsichtlich der Ernsthaftigkeit, mit der sie in das Schulleben integriert sind.

Die ESBZ arbeitet mit mutigen, innovativen Formen – und das doch im Rahmen des Regelschulsystems. Dies ist gelebte Schulentwicklung im Spannungsfeld von Einzelschule und Schulsystem; ein Aspekt, den *Corinna Maulbetsch*

noch einmal abschließend in dem Artikel »Über die Verantwortung der Lehrkräfte im Kontext von Schulentwicklungsprozessen – Überlegungen für eine begabungsfördernde Schule« behandelt. Um eine begabungsfördernde Schule zu schaffen, die Verantwortungsübernahme und Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht, braucht es auch die Verantwortung der Lehrkräfte in der Schulentwicklung. Am Konzept der »Rekontextualisierung« erläutert Maulbetsch das Spannungsfeld, in dem sich Lehrkräfte in ihrem verantwortlichen Handeln bewegen, und das sich zwischen ihrer Verantwortung für die Schüler und ihrer sozialen Verantwortung aufspannt. Dabei wird deutlich, dass Schulentwicklung und damit Lehrerhandeln aktuell immer zwischen der Orientierung an der Person und am Gesamtkontext schwingen muss.

DIE AUTORINNEN

PROF. DR. GABRIELE WEIGAND ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Im Rahmen ihres Arbeitsschwerpunktes Begabungsforschung und Begabungsförderung war sie für das europäische Weiterbildungsprojekt eVOCATION verantwortlich, ist Mitglied im »International Panel of Experts in Gifted Education« (iPEGE) und hat in Kooperation mit der Fachhochschule Nordwestschweiz an der PH Karlsruhe den Master-Studiengang »Integrative Begabungs- und Begabtenförderung« initiiert.

➤ www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=weigand

DR. CLAUDIA PAULY ist Referentin im Ressort »Schule und Wissenschaft« der Karg-Stiftung.

➤ www.karg-stiftung.de

LITERATUR

BUBER, M. (1986): Reden über Erziehung. 7. Auflage. Nachdruck der Erstausgabe 1953. Unveränderte Neuausgabe. Heidelberg: Schneider.

CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION: GATE Programm – Gifted and Talented Education program. www.cde.ca.gov/sp/gt/gt/ (Abruf 23.7.2013).

DANNER, H. (2010): Bildung und Verantwortung. In: Danner, H. (Hrsg.): Verantwortung in Ethik und Pädagogik. Oberhausen: Athena, S. 269–282.

DEWEY, J. (1974): Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten. München: Ernst Reinhardt.

DEWEY, J. (1989): Die Erneuerung der Philosophie. Hamburg: Junius.

FRIEDMAN, H./MARTIN, L. (2012): Die long-life Formel. Die wahren Gründe für ein langes und glückliches Leben. Weinheim: Beltz

HESSEL, S. (2010): Empört euch! Berlin: Ullstein.

KSOLL, P./VÖGTLE, F. (1988): Marie Curie. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Rororo Bildmonographien. Reinbek: Rowohlt.

LUHMANN, N. (1987): Theorie Sozialer Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

MOUNIER, E. (1936): Das personalistische Manifest. Zürich: Jean-Christophe.

MÜNCH, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

NICKEL, S. (2011): Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In: Brüsemeister, T./Heinrich, M. (Hrsg.): Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 123–143.

SCHMOLL, H. (2008): Lob der Elite. München: Beck.

SCHWARTLÄNDER, J. (1974): Verantwortung. In: Krings, H./Baumgartner, M./Wild, C. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Band 6. München: Kösel, S. 1577–1588.

SCHWEIDLER, W. (1994): Geistesmacht und Menschenrecht. Der Universalanspruch der Menschenrechte und das Problem der Ersten Philosophie. Freiburg: Karl Alber.

SPAEMANN, R. (1989): Glück und Wohlwollen. Versuch über Ethik. Stuttgart: Klett-Cotta.