

Hackl, Armin [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]
**Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und
Werteorientierung**

Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2011, 83 S. - (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Hackl, Armin [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2011, 83 S. - (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91456 - DOI: 10.25656/01:9145

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-91456>

<https://doi.org/10.25656/01:9145>

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

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

Ingmar Ahl

Ach die Werte!

Zum Geleit

Werte der Begabtenförderung? Mein Vater reagierte ungläubig auf das, was der Sohn ihm von den Plänen der Karg-Stiftung berichtete. Ob mir denn nicht klar sei, dass das Projekt zur Rettung des Abendlandes u. a. auch von ihm so um 1968 herum aus gutem Grund abgebrochen worden sei? Und in der Tat geht es der Karg-Stiftung in dem von Gabriele Weigand, Armin Hackl und Olaf Steenbuck initiierten Gadheimer Kreis um keine billige *laudatio temporis acti*, um die Beschwörung der Welt von gestern und ihrer Werte. Der Sohn, Bildungshistoriker, weiß zudem um die Zeitlichkeit von Wertedebatten. Und er weiß, dass die Klage über den Werteverfall beinahe so alt ist, wie die Welt selbst. Debatten über Werte der Erziehung und über Werteerziehung spiegeln zunächst den Zustand der Gesellschaft, die diese führt. Und die jeweils dann vermissten oder beschworenen Werte entlarvt die Generation der Söhne in ihrer Relativität rasch. Lohnt also das Nachdenken über Werte, gar über Werte des Bildungssystems oder im engeren Sinn der Begabtenförderung?

In den Debatten auch um die Hochbegabtenförderung ist von den Schule, Lehrer und Unterricht leitenden Werten jedenfalls kaum die Rede. Ist dieser »Kompass« der Schule, zumal der schulischen Begabtenförderung, verlorengegangen? Dagegen wird viel vom Wert der Begabung gesprochen! Hohe Begabung wird buchstäblich in ihrer Verwertbarkeit gedacht. Da ist von Begabungsreserven die Rede, zu deren Hebung Deutschland im internationalen Wettbewerb gehalten sei. Da wird das Humankapital der Begabten im rohstoffarmen Land zitiert, das als Begründung für das Engagement für Hochbegabte taugt. Begabtenklassen und andere schulische Unternehmungen in der Hochbegabtenförderung werden gerne mit der Erwartung vorzeigbarer Performanz – am besten im Rahmen von Pisa, Wettbewerbsstatistiken, Abiturvergleichsmessungen, gerne auch geknüpft an Patente und Nobelpreise und anderes Messbare – bewertet. Das innere Selbstverständnis von Förderkonzepten in der Hochbegabtenförderung geht oft kaum über ein bloßes »Höher, Schneller, Weiter« hinaus. Und da

ist es dann nicht mit ein wenig service learning, das man Hochbegabten häufig besonders gerne abverlangt, getan. Auch wirkt es wenig überzeugend, hier oder dort einfach ein wenig Christentum oder Aufklärung in den Trichter zu schütten – und am Ende sollen wertvolle, verantwortungsvoll handelnde Menschen aus der Schule herauskommen. Jede Bildungseinrichtung, auch die der Begabten – will sie mehr als bloße Kaderschmiede für Leistungsexzellenzen sein – wird kaum um eine anthropologische, ethische, v.a. pädagogische Positionierung auskommen. Und wenn die Schule Werte nicht vorlebt, besser verkörpert, wird sie Werte in ihren Schülern nicht grundlegen können!

Die Klärung dieser Werte der Hochbegabtenförderung ist Ziel des Gadheimer Kreises und seiner Akteure. Seine erste Tagung setzte sich mit dem Begabungsbegriff und den dahinter stehenden ideellen Begabungskonzepten,

v.a. Konzepten der Begabtenförderung, auseinander. Wir freuen uns, Ihnen die ersten Ergebnisse vorlegen zu können. Weitere diesbezügliche Karg-Hefte mit Neuigkeiten aus Gadheim werden folgen! Denn der Karg-Stiftung ist die Frage nach den Werten der Begabtenförderung ein besonderes Anliegen.

Ich danke allen Akteuren des ersten Gadheimer Kreises, vor allem aber den Herausgebern und Autoren dieses Hefts! Wie auch der Kreis trägt dieses Karg-Heft die Handschrift von Gabriele Weigand, Armin Hackl und Olaf Steenbuck. Es ist ihr und der Karg-Stiftung bildungspolitisches Plädoyer für eine kluge Begabtenförderung in humaner Absicht, die die Person des begabten Kindes ganz in den Mittelpunkt ihres Handelns stellt. Und auch ohne die helfenden Hände und den klugen Kopf von Claudia Pauly wäre wohl nichts aus diesem Heft geworden!

Frankfurt am Main, Dezember 2011



Ingmar Ahl
Vorstand Karg-Stiftung

Gabriele Weigand, Armin Hackl, Olaf Steenbuck

Werte schulischer Begabtenförderung. Einführung in einen relevanten Diskurs

Werte in der Begabtenförderung als Anlass zur Reflexion

Begabungs- und Begabtenförderung ist in den letzten Jahren zunehmend zu einem in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis wichtigen und beachteten Thema geworden. In den Bundesländern entstehen vielfältige Angebotsformen in Kita und Schule, die auch oder speziell die Förderung besonders und hochbegabter Kinder und Jugendlicher berücksichtigen – auch, wenn von einer flächendeckenden und bildungsgerechten Versorgung noch lange keine Rede sein kann. Die Entwicklungen reichen von Spezialschulen und Spezialklassen über reguläre schulische Angebote mit zusätzlicher Förderung in nachmittäglichen oder parallel zum Unterricht gelegenen Kursen und Angeboten bis hin zum Modell der inklusiven Schule, die systematisch und bewusst adäquate Angebote auch für hochbegabte Schülerinnen und Schüler in ihrem Konzept der Inklusion aufgreift – wie es für den Anspruch der Inklusion auch nicht anders sein kann. Doch nicht nur auf der Skala zwischen Separation und Inklusion oder zwischen (bedingter) »Homogenität« und Heterogenität der Lerngruppen unterscheiden sich Formen der möglichen Förderung, sondern auch hinsichtlich ihrer Orientierung an den Zielen von Förderung und Bildung. Hier reicht das Spektrum von Ansätzen, in denen die Leistungsförderung gezielt und klar im Vordergrund steht, bis zu Konzepten, die – neben der Leistungsförderung – ausdrücklich eine umfassende Persönlichkeitsbildung und eine Begabungsförderung in der Breite favorisieren.

Bereits an dieser Stelle werden Werte thematisiert, die die Förderung und die dadurch ermöglichten Bildungsprozesse

leiten und an denen sich die pädagogische Praxis orientiert: »Leistung« ist sicherlich ein zentraler Wert in der Begabungsförderung, und er steht stets – ob nun bewusst und konzeptionell bedacht oder nicht – in einem Gewichtsverhältnis zu Werten wie »Verantwortung« und »Kreativität« und zu den Bildungsidealen unterschiedlicher Schulen, aber auch zu Werteorientierungen, die sich an gesellschaftlichem Nutzen und wirtschaftlicher Verwertbarkeit orientieren. Kurz: Es geht immer um ein Menschenbild, das der pädagogischen Konzeption zugrunde liegt; es geht um ein Verständnis des Kindes und des Jugendlichen als Person.

Die in die Ansätze der Begabungsförderung eingebundenen Werte werden selten direkt thematisiert. Dass eine solche Reflexion aber notwendig ist, zeigt schon die Unterschiedlichkeit der oben erwähnten Zugänge: Ob eher ein inklusiver oder eher ein separierender Ansatz für ein Förderangebot gewählt wird, ist eben auch eine Wertentscheidung. Es liegen wissenschaftliche Befunde mit Argumenten für beide Ansätze vor, ein klares Votum für den einen oder anderen Ansatz ist indessen alleine daraus nicht ableitbar. Es ist immer auch eine an Werten orientierte Entscheidung, welche Formen der Förderung angeboten werden und welche Konzepte das pädagogische Handeln leiten. Gleichmaßen ist es eine Wertentscheidung, ob ein Angebot die reine Leistungsförderung in den Vordergrund rückt, womöglich auch bei den Aufnahmekriterien bereits die Leistung zum Maßstab macht, oder ob eine breite Bildung der ganzen Person die Zieldimensionen bestimmt. Ebenso ist es freilich darüber hinaus eine Wertentscheidung der Eltern und Schüler, welches Angebot sie wählen.

Die Relevanz einer Reflexion der Werteorientierungen in der Hochbegabtenförderung zeigt sich in historischer Betrachtung in aller Deutlichkeit: Die frühen Ansätze nach der langen Phase der Nichtbeachtung bis Tabuisierung des Themas waren zunächst durch allerlei Skepsis gegenüber dem Anliegen geprägt, und lange hat es gedauert, bis Angebote von Schulen in größerer Breite die anfängliche Dominanz der außerschulischen Förderung und Wettbewerbe als die vielerorts einzigen Angebotsformen ergänzten. Es ist wohl vor allem ein Zeichen veränderter Werte-Perspektiven, dass wir heute eine so hohe Differenzierung in der Landschaft der Hochbegabtenförderung verzeichnen dürfen.

Die gesamte Thematik der Hochbegabung und Begabtenförderung unterliegt, wie hieran deutlich wird, einem hochgradig wertebezogenen Diskurs. War Hochbegabtenförderung lange Zeit auf Eis gelegt, unter anderem aufgrund eines ebenfalls wertebezogenen eingeeengten Elitebegriffs, so kann heute im Kontext einer erhöhten Sensibilisierung für die Heterogenität der Lernenden und die Individualität des Lernens unter ganz anderen Voraussetzungen das Thema fachlich entwickelt und in der Praxis umgesetzt werden. Keine Schule muss sich mehr Vorwürfen ausgesetzt sehen (jedenfalls nicht in der Breite), weil sie besondere Angebote zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler in ihr Profil aufnimmt, eher ist das Gegenteil der Fall – und die Nachfrage steigt. Überdies lassen sich weitere Schulgründungen mit einer speziellen Ausrichtung auf die Förderung besonderer Begabungen beobachten.

Der gesellschaftliche und bildungspolitische Diskurs, der sich in diesem Wandel abzeichnet, zeigt, wie sehr eine Begabungsförderung, die ein anthropologisches, ethisches und pädagogisches Verständnis des Menschen mit bedenkt, vonnöten ist. Sie wird um wertebezogene Positionierungen in der Bildung und Ausbildung begabter junger Menschen nicht herumkommen, wenn sie etwa widersprüchliche Motive im Diskurs zur Begabtenförderung aufdecken will. So wird einerseits etwa die Förderung des Einzelnen wortreich pädagogisch postuliert, andererseits aber auch die gesellschaftliche oder wirtschaftliche Verwertbarkeit dieses Potentials zum Ziel erklärt. Von der »Ausschöpfung von Begabungsreserven« ist die Rede. Ist das tatsächlich der Wert, der als Motiv für eine stärker am Individuum orientierte Pädagogik herhalten sollte? In diesem Diskurs werden sich nur in der Reflexion auf die ihm zugrundeliegenden Werte Orientierung und Argumente

finden lassen – beispielsweise gegen ein durch Verwertungslogik instrumentalisiertes Bildungsverständnis.

Doch die Reflexion über Werte in der schulischen Begabtenförderung bezieht sich – dies ist als wichtige Unterscheidung noch zu ergänzen – nicht alleine auf die Werte, die die pädagogische Arbeit und damit die Motive und Haltungen der Förderung und Erziehung selbst bestimmen. Werte spielen vielmehr auch als Inhalte von Bildung und Erziehung eine entscheidende Rolle. Beide Ebenen sind freilich nicht unabhängig voneinander. Eine Pädagogik, die sich an Autonomie und freiheitlich-verantwortlichem Handeln in einer demokratischen Gesellschaft ausrichtet, wird Inhalte einer Erziehung zur Verantwortung und Demokratie berücksichtigen. Im Rahmen der Diskussion sind beide Ebenen zu betrachten.

Ein Expertenkreis und eine Heftreihe zu Werten in der schulischen Begabtenförderung

Angesichts der vorherrschenden Ausrichtung auf messbare Leistungen (ein durch die empirische Bildungsforschung verstärkter Trend, der die Begabtenförderung nicht unbeeinflusst lässt) bedarf die Frage der Werte – und damit der Be-Wert-ung – einer genaueren Klärung. Denn täglich stehen Erzieherinnen und Lehrerinnen, Psycholog/innen und Berater/innen vor der Aufgabe, mit Kindern und Jugendlichen angemessen zu arbeiten und deren Begabungen und Hochbegabungen adäquat in die pädagogischen Prozesse einzubeziehen. Diese Aufgabe hat eine ethische Dimension, für die Klärungsbedarf besteht. Ist Begabung ein Wert? Wie sind Begabungen zu bewerten und wie ist mit ihnen pädagogisch umzugehen? Welche Werte leiten das pädagogische Handeln?

Doch gefragt ist hier nicht alleine die pädagogische Praxis. Um Werte und Haltungen im Kontext erzieherischer und schulischer Begabtenförderung zu reflektieren, bedarf es eines Dialogs mit der Wissenschaft. Die Wissenschaft entwickelt Begabungsmodelle und empfiehlt Förderkonzepte. Sie steht damit gleichermaßen vor der Anforderung, nach Menschenbildern und Subjektmodellen in den Konzepten und den fachlichen Entwicklungen der Begabtenförderung zu forschen.

Anlässlich einer Tagung im Dezember 2008 zum Thema »Begabung und Person«, bei der es um die anthropo-

logische Frage des Menschen als Person und die Bedeutung der Persönlichkeit im Kontext besonderer Begabungen ging, entstand die Idee, die Reflexion von Werten in der schulischen Begabtenförderung zum Gegenstand einer Tagungsreihe zu machen. Um eine kontinuierliche Arbeit in einer festen Runde zu ermöglichen, in der die Perspektiven aller relevanten Disziplinen und Bereiche aus Wissenschaft und Praxis vertreten sein sollen, lud die Karg-Stiftung in Kooperation mit den Initiatoren der ersten Tagung, Gabriele Weigand (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) und Armin Hackl (Deutschhaus-Gymnasium Würzburg), rund 40 Expertinnen und Experten aus der Begabtenförderung und Begabungsforschung sowie aus benachbarten Arbeitsfeldern zur Mitarbeit in einem Expertenkreis ein. Dieser nach dem Tagungsort benannte »Gadheimer Kreis« versammelt Vertreterinnen und Vertreter aus der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Neurowissenschaft, Soziologie, Theologie und Philosophie, aus der erzieherischen und schulischen Praxis – vom Elementarbereich bis zum Frühstudium –, aus der außerschulischen Förderung und der Beratungspraxis. Der Fokus auf die Werte gerade schulischer Begabtenförderung ist aus der vorangehenden Tagung übernommen worden. Dieser Schwerpunkt bleibt bestehen, soll und kann jedoch nicht isoliert von Perspektiven und Entwicklungen im elementarpädagogischen und vorschulischen Bereich gesehen werden. Vielmehr erscheinen die Kontinuität der Bildungsbiographie und der Dialog darüber selbst als Wert, den es zu thematisieren gilt.

Zur Einführung und grundlegenden Orientierung hat sich der Gadheimer Kreis mit dem Thema »Begabungsbegriff und Werteorientierung« (2009) befasst. Hierüber sowie über einige Beiträge aus der Tagung »Begabung und Person« (2008) wird in diesem Heft berichtet. Die jährlichen Treffen des Gadheimer Kreises befassen sich im Anschluss hieran mit den spezifischen Themen »Begabung und Leistung« (2010), »Begabung und Verantwortung« (2011), »Begabung und Tradition« (2012) sowie »Begabung und Kreativität« (2013). Die zu den einzelnen Tagungen erarbeiteten Ergebnisse werden regelmäßig in den Karg-Heften publiziert. Geplant sind überdies eine abschließende Tagung für die breitere Fachöffentlichkeit und eine zusammenfassende Publikation.

Ziel des Gadheimer Kreises ist es, Fragen der Werte und Haltungen in der Begabtenförderung zu reflektieren und darauf aufbauend Positionen zu erarbeiten, die zur Grundlage der Förderung besonders und hochbegabter Kinder

und Jugendlicher werden können. Auf diese Weise sollen die Ergebnisse einerseits die Theorieentwicklung anregen und andererseits – und gleichermaßen – für die Praxis wirksam werden.

Eine übergeordnete Aufgabe, die sich durch die Bearbeitung aller Schwerpunktthemen hindurch verfolgen lassen wird, ist die Arbeit an einem pädagogischen Begriff von Begabung und Hochbegabung und dessen Weiterentwicklung. Ein pädagogischer Begriff von Begabung und Begabungsförderung muss die Werte, an denen er orientiert ist, und das Subjektverständnis, das ihm zugrunde liegt, offenlegen. Anderenfalls könnte er seine handlungsleitende und orientierende Funktion für die Praxis nicht erfüllen und bliebe unreflektiert. Ein pädagogischer Begabungsbegriff muss zudem seine Bezüge zu erziehungswissenschaftlichen Theorien und Konzepten sowie zu Perspektiven der Nachbarwissenschaften offenlegen, um wissenschaftlich anschlussfähig zu sein.

In der jüngeren Geschichte der Begabtenförderung im deutschsprachigen Raum gab es drei große Veranstaltungen und Arbeitszusammenhänge, die dem Themengebiet wichtige Impulse gegeben und den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis in besonderer Weise angeregt haben.

Im Jahre 1966 wurde eine Kommission des Deutschen Bildungsrates damit beauftragt, Empfehlungen für die Entwicklung und Reform des Bildungswesens zu erarbeiten. Zu diesem Zweck wurde beschlossen, als Grundlage der Überlegungen unter anderem ein Bild vom Stand der Begabungsforschung zu erarbeiten. Die Kommission hat dabei auf die Mitarbeit eines für dieses Forschungsfeld repräsentativen Kreises von Wissenschaftlern verschiedener Fachrichtungen zurückgegriffen, aus deren Zusammenwirken dann unter dem Vorsitz des Erziehungswissenschaftlers Heinrich Roth der weithin bekannte Band »Begabung und Lernen« entstand, die sogenannte »Bibel« der Bildungsreformer der 1960er und 1970er Jahre.

Ein zweiter Schwerpunkt liegt in Hamburg. Dort fanden 1980 auf Einladung von Wilhelm Wiczerkowski und Harald Wagner die erste kontinentaleuropäische Arbeitstagung zum Thema »Das hochbegabte Kind: medizinisch, psychologisch und pädagogisch« sowie 1985 die 6. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder statt, die zusammen genommen einen Durchbruch in der Begabtenförderung in Deutschland markieren.

Und zum Dritten hat die Bund-Länder-Kommission 2001 eine Fachtagung des Forums Bildung zum Thema »Finden und Fördern von Begabungen« einberufen, auf der sowohl Wissenschaftler als auch Praktiker zu verschiedenen Themen des Erkennens und Förderns von Begabungen und Hochbegabungen gearbeitet haben. Als Ergebnis ist ein Band des Arbeitsstabs Forum Bildung mit dem gleichen Titel erschienen (2001).

Es scheint uns an der Zeit, einen weiteren intensiven Dialog aufzunehmen, gemeinsam über Werte-Orientierungen in der Begabtenförderung und Begabungsforschung nachzudenken und damit wichtige Aspekte in die fachliche Diskussion einzubringen.

Die Beiträge dieses Themenheftes

Das vorliegende Heft fasst Beiträge aus dem Initialtreffen des Gadheimer Kreises »Begabungsbegriff und Werteorientierung« am 15. und 16. Oktober 2009 und ausgewählte Texte zur Tagung »Begabung und Person« (2008) zusammen. Es handelt sich durchgehend um Originaltexte, wobei teilweise der Vortragscharakter beibehalten wurde, während andere für die Publikation ausgearbeitet oder eigens erstellt wurden.

Die Beiträge gliedern sich in drei große Bereiche, die der anfänglichen Aufgabe einer Vergewisserung und Verständigung über die grundlegenden Themenkomplexe »Werte«, »Person« und »Begabung« folgen. Um die Werte schulischer Begabtenförderung zu analysieren und zu reflektieren, haben wir uns diesen Themengebieten zunächst an sich und sodann in denjenigen Zusammenhängen zugewendet, wie sie in den Bezügen des täglichen Handelns und in wissenschaftlichen Diskursen bestehen. Bei allen drei Themengebieten handelt es sich um Felder mit diffusem Sprachgebrauch und definitorischen Unschärfen, so dass hier zunächst die Erarbeitung von Grundlagen für eine Verständigung und eine weitere Konturierung der Fragestellungen wichtig ist. Durch diese Vorarbeiten wird es möglich, in den kommenden Heften die spezifischen Schwerpunktsetzungen auf einzelne Wertezusammenhänge (Leistung, Verantwortung, Tradition, Kreativität) in den Blick zu nehmen.

»Werte«

In den ersten Bereich »Werte« und in die rahmende Thematik der Wertediskussion führt Regina Ammicht Quinn ein. Der Beitrag »»Gut« sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen« verknüpft die zentralen Themenstränge »Begabung« und »Werte« zu einer Reflexion der »Bildungs/Werte und Begabungs/Werte«. Ist der Bildungsbereich schon an sich alles andere als eine wertfreie Zone, so gilt dies in besonderer Weise für den Bereich der Begabungs- und Hochbegabungsdiskurse. Die Autorin zeigt die Problematik der Verengung auf den Wissens- und Leistungsbereich von Bildung auf und plädiert dafür, alle Bereiche von Bildung in den Blick zu nehmen und in der Praxis zu berücksichtigen. Ammicht Quinn verweist außerdem auf die Notwendigkeit, die Werteerziehung über die Herstellung von Wertkonsensen hinaus durch eine ethische Bildung zu ergänzen, die sich mit Wertkonflikten befasst.

Um die anstehende Diskussion an den Rahmen bestehender Konzepte zur Werteerziehung – hier also der Werte als Inhalte – anknüpfen zu können, gibt Armin Hackl eine Übersicht über »Konzepte schulischer Werteerziehung«. Zur inhaltlichen Komplexität und Vielfalt der Werte kommt noch einmal die Ebene möglicher Lernkonzepte und Vermittlungsformen hinzu. Wie in der bildungstheoretischen Diskussion werden auch hier Ansätze der materialen und der formalen Wertebildung verfolgt. Insbesondere für die formale Wertebildung spielen neben dem Unterricht die Lehrperson und die Schulkultur eine bedeutende Rolle. Über den Aspekt der Schulkultur zeigt Hackl auch Konsequenzen der Wertethematik für die Schulentwicklung auf.

»Person«

Die Diskussion, die im Rahmen der Tagungen in den Jahren 2008 und 2009 geführt wurde, konnte zeigen, dass das Konzept der »Person« ein grundbegriffliches Fundament für einen pädagogischen Begabungsbegriff wie auch für eine Orientierung in den Wertediskursen liefern kann. Es ist die Person, die sich bildet, die mit ihrer Bildungsbiographie auch ihre Begabungsentwicklung gestaltet. Es ist die Person, die Werte wählt, verfolgt und diskursiv mit anderen aushandelt.

Um dieser grundbegrifflichen Bedeutung gerecht zu werden, haben wir Walter Schweidler eingeladen, in seinem Beitrag zum »Personbegriff aus Sicht der Philosophie«

einen Einblick in die philosophische Diskussion um diesen zentralen Begriff zu geben. Der Verfasser betont die fundamentale Rolle, die Konzepte der Person und Persönlichkeit gegenwärtig in der Reflexion des Bildungsbegriffs spielen, indem sie etwa auf die weit verbreitete Verkürzung der Bildung auf ökonomische Sachzwänge und quantitative Output-Orientierung verweisen. Dieser neoliberalistischen Tendenz hält er den Bezug auf den Personbegriff entgegen. Wie bei Ammicht Quinn, die sich gegen einen verengten Bildungsbegriff ausspricht, können auf dieser Grundlage der Auftrag und die wesentliche Funktion der Bildung darin gesehen werden, »dem Leben einen Sinn zu geben jenseits von Erfolg und Nutzen«.

Mit der Diskussion des Begabungsbegriffes in einem bildungstheoretischen Kontext, der auf einer Philosophie und Pädagogik der Person beruht, schlägt der Gadheimer Kreis einen noch recht neuen Weg in der Begabungsforschung und -förderung vor. Gabriele Weigand setzt sich in ihrem Text »Person und Begabung« mit dem Ansatz einer personalen Pädagogik und deren möglicher Auswirkung auf Bildungs- und Begabungsprozesse sowie auf die Entwicklung von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen auseinander. Die »Person« kann für pädagogisches Denken und Handeln konstitutiv sein und zugleich ein Regulativ für Beratung und pädagogische Entscheidungen in der Begabungs- und Begabtenförderung bieten. Weigand zeigt die Dynamik und Dialektik des Begabungsprozesses auf und betont den Anteil des Subjekts an dessen eigener Bildung und Begabung.

Armin Hackl greift diese Gedanken aus dem Fokus der schulischen Praxis auf und befasst sich in seinem Text »Schule personalisieren – ein Plädoyer für eine neue Schulkultur« mit konkreten Konsequenzen für die Begabungs- und Begabtenförderung. In dem Maße, wie es einer Schule gelingt, Lernen zu personalisieren, vermag sie – über die in der (Hoch-)Begabtenförderung traditionell vorherrschenden Formen der Akzeleration, des Enrichments und der Wissensquantifizierung hinaus – lebensgestaltendes Lernen zu ermöglichen und dem Einzelnen auch unabhängig von messbaren Leistungen entsprechende Wertschätzung entgegenzubringen.

»Begabung«

Betrachten wir Konzepte der Hochbegabtenförderung unter dem Aspekt der »Werte« und orientiert am Ausgangspunkt der »Person«, so ergeben sich Folgerungen für den Begriff

der Hochbegabung und Begabung selbst. Als übergeordnete und begleitende Fragestellung wird daher die Erarbeitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs bei den Überlegungen zu den Werten schulischer Begabtenförderung stets mitgedacht.

Zur Verortung des Begabungsbegriffs in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik stellt Gabriele Weigand in ihrem Beitrag »Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs« dessen unterschiedliche Verwendungszusammenhänge im Verlauf des 20. Jahrhunderts dar. Die Realgeschichte der Begabungs- und Begabtenförderung, die ihren Niederschlag in nicht immer unkritischen bildungspolitischen Entscheidungen und unterschiedlichen schulischen Maßnahmen findet, geht einher mit mehreren Diskussionslinien um den Begabungsbegriff, die sich durch das gesamte 20. Jahrhundert ziehen und von der empirisch verfahrenen Pädagogischen Psychologie über anthropologische und pädagogische Ansätze bis hin zu gesellschafts- und bildungspolitischen Fragestellungen reichen. Obwohl die Debatte vor allem um Hochbegabung und Hochbegabtenförderung seit den 1980er Jahren zu einem wachsenden Interesse auf diesem Gebiet geführt hat, ist die alte Forderung von Heinrich Roth nach einem pädagogischen Begabungsbegriff bis heute nicht befriedigend eingelöst.

Einen möglichen Ansatz hierzu liefert Victor Müller-Oppliger, der mit der Betrachtung von »(Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild« einen »Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell« vorschlägt. Indem die Person zum Kernstück eines Begabungsmodells wird, können Begabung und Hochbegabung in ihren pädagogischen Bezügen aufgezeigt werden. (Hoch-)Begabung wird in aller Regel, wie Müller-Oppliger in einer Analyse gängiger Hochbegabungsmodelle zu zeigen vermag, nicht zu Sinnfragen und Werteausrichtungen in Beziehung gesetzt. Mit Ausnahme des Ansatzes von Renzulli sind Aussagen über die Selbststeuerung des (hoch-)begabten Individuums und über dessen Selbstverständnis, über Eigensinn, Selbstgestaltung und Autonomie wenig oder nicht berücksichtigt. Auch die Beziehung herausragender Fähigkeiten zur Eigenverantwortung und zur Mitverantwortung in einer Gesellschaft und zur Weltgestaltung ist weitgehend ungeklärt.

Marianne Soff verdeutlicht die Nähe der Gestaltpsychologie zu einer personalen Sicht des Begabungsbegriffs, wobei sie hervorhebt, dass Begabung mehr sei als nur eine

isolierbare Größe des Menschen. Gestalttheoretisch kann sie sich vielmehr nur dort entfalten, wo entsprechende begünstigende Bedingungen gegeben sind. Dazu gehören wesentlich Freiheit und Verantwortung, die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses, die Aktivität des Subjekts sowie die Ermöglichung des Lernens als schöpferischer Prozess.

In einem abschließenden Beitrag resümiert Christine Koop die aufschlussreiche Beobachtung während des ersten »Gadheimer Kreises«, dass offenbar selbst in diesem Expertenkreis (oder gerade hier?) Schwierigkeiten bestehen, einen konturierten, hinreichend differenzierten und dennoch in der Breite zustimmungsfähigen Gebrauch der Begriffe »Begabtenförderung« und »Hochbegabung« zu finden. Die Beobachtung untermauert die Relevanz des Anliegens, einen pädagogischen Begabungsbegriff zu erarbeiten. Möglicherweise würde ein solcher, wenn er seine Bezüge zu einem Menschenbild und Anchlüsse an pädagogische Konzepte ausweist, die Reste von Unbehagen aufheben können, die wohl vor allem mit der sprachlich implizierten Abgrenzung zwischen »Hochbegabung« und »Begabung« verbunden sind. Denn die umstandslose Festlegung einer IQ-Größe als Abgrenzung zwischen Personengruppen oder deren Merkmalen ist in pädagogischen Praxiszusammenhängen wie auch aus pädagogisch-theoretischen Gründen nicht haltbar. Für ein scheinbares Entkommen aus diesem Dilemma wird gerne auf die Formulierung »Jeder ist begabt« verwiesen, die den exklusiven Anstrich nivelliert. Hiermit kann jedoch auch – und nur allzu leicht – pädagogisch vereinfachenden Konzepten Vorschub geleistet werden, die mit der Kritik an der Exklusivität zugleich auch die Wahrnehmung und adäquate Berücksichtigung der nun einmal zweifellos vorhandenen individuell besonderen Ausprägungen von Begabung nivellieren, so Koop. Die Überlegungen dieses Beitrags zeigen, wie eng die begrifflichen Klärungen bereits mit Wertefragen verbunden sind.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren, dass sie mit ihren Texten zur Diskussion der Werte schulischer Begabtenförderung beitragen. Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir wertvolle Anregungen für die eigene Arbeit – und für eine Reflexion der Werte, die diese Arbeit leiten.

Die Autoren:

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 for Gifted Education« (iPEGE) und hat an der PH Karlsruhe den Master-Studiengang »Integrative Begabungs- und Begabtenförderung« initiiert.

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

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

Dr. Olaf Steenbuck leitet das Ressort »Schule und Wissenschaft« in der Karg-Stiftung.

Internet: www.karg-stiftung.de

Literatur

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung.

Roth, H. (Hrsg.) (1968): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart: Klett.

Regina Ammicht Quinn

»Gut« sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen

Werte und ihre Problematik

Ach, die Werte! Seit einigen Jahren sind sie wieder ganz wichtig geworden, und alle rufen nach ihnen, zuletzt im Zusammenhang der Weltfinanzmarktkrise: Wenn die anderen nur Werte hätten, dann wäre alles besser. Und irgendetwas daran ist ja auch richtig. Nur: was?

»Werte« sind in der öffentlichen Debatte zu einem weichen Sammelbegriff geworden, unter dem sich alles findet, was irgendwie mit Moral zu tun hat und irgendwie »gut« ist. Dies ist eine relativ neue Verwendung des Wert-Begriffs. Bis ins 19. Jahrhundert hinein waren vor allem Wirtschaft und Mathematik mit »Werten« befasst – und dann erst beginnt die sozial- und geisteswissenschaftliche Karriere des Begriffs. Es ist eine steile Karriere, denn schon im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts wird der Wert-Begriff dann zu einem der Grundbegriffe der Philosophie, und eine Hauptströmung abendländischer Philosophie restrukturiert sich als »Wertphilosophie«.

Im Rückblick wird deutlich, wie sehr die philosophische »Entdeckung« der Werte ein Zeitgeistphänomen war: Sie spiegelte das Krisenbewusstsein der Zeit wider. Soziale, ökonomische, politische und auch – mit dem Ende des deutschen Idealismus verbundene – intellektuelle Umbrüche verunsichern das Leben. Auf die Frage, ob es denn überhaupt noch klare Fundamente für das Leben des modernen Menschen geben kann, antwortet die Wertphilosophie mit dem Versuch der Stabilisierung. In unterschiedlich akzentuierten Strömungen¹ wird hier der Versuch gemacht, die objektive Gültigkeit von Werten nachzuweisen, eine

Gültigkeit, die über alle Zeitphänomene hinweg beansprucht wird.

So wird – historisch gesehen – der Ruf nach Werten nach großen Enttäuschungen, Katastrophen und Umbrüchen laut – wie nach den beiden großen Kriegen des letzten Jahrhunderts. Dieser Ruf kann unterschiedlich klingen: Manchmal klingt er kulturpessimistisch, dann wird die Enttäuschung oder Katastrophe als Folge der vergessenen Werte gedeutet; oder er klingt kritisch, dann wird eine neue Besinnung auf das eingefordert, was den Menschen wertvoll ist, woran ihr Herz hängt und womit sie Leben und Welt gestalten wollen.

Zugleich ist der Wertbegriff ein Sammelbecken: Es gibt eine Vielheit von Werten, theoretische und praktische, ästhetische und moralische, religiöse und soziale und andere mehr. Die Art und Weise, wie diese Werte gewichtet und verwirklicht werden, macht letztlich das aus, was wir »Kultur« nennen.

Folgerichtig ist heute der Ruf nach Werten immer wieder eine Reaktion der Unsicherheit und Infragestellung dessen, was nun »unsere« Werte sind, wo und wie sie mit den Werten »der anderen« kollidieren, auf welchen Werten wir beharren müssen um uns nicht selbst zu verlieren, und welche Werte »der anderen« eigentlich Un-Werte sind. Streit um Kopftücher und Kreuze ist häufig ein symbolischer

¹ Für die neuscholastische Strömung vgl. Wilhelm Windelband; für die pragmatische Strömung vgl. John Dewey; für die phänomenologischen Ausprägungen vgl. Max Scheler und Edmund Husserl.

Streit um diese zugrunde liegenden Fragen. Zugleich wird die eindeutige Bestimmbarkeit von »wir« und den »anderen« immer schwieriger und eine Frage nach den Werten, die helfen sollen, diese Grenze wieder zu etablieren, ist auf vielen Ebenen problematisch. Da gibt es Werte mit der Funktion von Ziegelsteinen (K. Rutschky), mit denen man gemütliche Häuser bauen kann, aber auch Mauern, die uns von den anderen, den Wert-Losen oder Anders-Wertigen trennen, oder die man anderen auch schon mal an den Kopf werfen kann.

Die Frage danach, was einem einzelnen Menschen und einer sich stetig verändernden Gesellschaft grundlegend wichtig ist, was bewahrt werden muss – und was verändert werden muss: All dies lässt sich nicht in kurzlebigen Schlagzeilen bearbeiten. Der gesamte Bereich von Bildung gehört konsequenterweise zu den Erstadressaten eines solchen Rufs nach Werten. Denn wertfreie Bildung gibt es nicht.

Auch wenn manchmal der Eindruck erweckt wird, Bildung sei ein Vorgang, bei dem die größtmögliche Anzahl von Einzelheiten auf schnellstmögliche Weise in die höchstmögliche Anzahl von Köpfen gebracht wird, so ist auch dieser Vorgang nicht wertfrei. Die Werte, die er – unausgesprochen – vermittelt, sind Leistung und Anpassung.

Wertfreie Bildung gibt es nicht. Bildung hat immer mit Werten zu tun – mit Fragen nach dem kommunikativen und evaluativen Wert von Leistung, nach dem Lebens-Wert von Wissen, mit Fragen danach, wie wir leben wollen, was richtiges Handeln ist und wie ein gutes Leben aussehen könnte. Zugleich ist die Frage, welche Werte wichtig sind und wie man sie praktisch umsetzt, eine der großen und komplizierten Fragen. Es sind Fragen nach einem fundamentalen Wertkonsens zum einen und nach der praktischen Vernunft, die aus Werten Handlungen werden lässt, zum anderen.

Aber auch der Ruf nach Werten im Bildungsbereich ist – zumindest teilweise – ein Krisenphänomen, das sich auf »die Jugend heutzutage« bezieht, bei denen ein personifizierter Werteverfall vermutet wird. Die Äußerungen, die »die Jugend heutzutage« im Kontext eines Werteverfalls wahrnehmen, gibt es vorwiegend in zwei Ton-Varianten: entweder jämmerlich (*ach, die Jugend heutzutage, bauchfrei, gepierct, respektlos, unkonzentriert – der personifizierte Werteverfall*) oder ein klein wenig neidisch (*ach, die Jugend heutzutage, ihnen steht die Welt offen, sie haben es so viel*

besser als wir es je hatten... und was tun sie damit: Sie piercen sich den Bauchnabel). Es scheint eine Konstante der Menschheitsgeschichte zu sein, die Nicht-Konstanz der Generationengeschichten besonders deutlich und immer wieder auch bitter wahrzunehmen.

Es gibt umfassende empirische Studien zu diesem Thema, die eine stabile positive Ausrichtung der Wertesysteme Jugendlicher beschreiben – allerdings mit einem wieder zunehmend starken Kontrast zwischen Mädchen und Jungen und einer Skepsis »fremden Werten« gegenüber, beispielsweise im Hinblick auf eine EU-Ost- und Südost-Erweiterung (Hurrelmann/Albert 2006; Gille et al. 2006).

Ein Beispiel jenseits empirischer Studien sind Poesiealben, in die Mitschülerinnen und Mitschüler und gelegentlich auch die Lehrerin den etwa 7- bis 12-Jährigen etwas »fürs Leben« schreiben. Da gibt es sorgfältig umgeknickte Ecken, jede Menge gemalter Herzen und Blumen und ziemlich viele (Lebens-)Weisheiten.

Wenn ich mein altes Poesiealbum mit dem meiner Tochter vergleiche, fällt mir zunächst – bei allen oberflächlichen Unterschieden: meines ist z. B. wesentlich ordentlicher – eine große Kontinuität auf. Die großen Freundschaftsbeschwörungen anhand von Marmor, Stein, Eisen oder diversen welkenden Blumen finden sich damals wie heute; damals wie heute gibt es klare Lebensregeln:

*Sei wie das Veilchen im Moose
Sittsam, bescheiden und rein...*

Das ist ein Spruch, der sich in beiden Alben findet, neben dem Misstrauen dem In-die-Ferne-Schweifen gegenüber und einer klaren Regel fürs Glücklichein: ... *denn die Freude, die wir geben /kehrt ins eigne Herz zurück.*

Natürlich gibt es Unterschiede: Die aktuellen Lebensregeln sind nicht nur unordentlicher geschrieben und phantasievoller bemalt, sondern immer wieder auch humorvoller – bis hin zur echten, wenn auch schlecht gereimten Persiflage:

*Rose, Tulpen und Narzissen
Alles darf die Mutter wissen
Nur das eine darf sie nicht
Wenn dich mal ein Junge küsst.*

Dafür tauchen Sprüche wie dieser bei meiner Tochter nicht mehr auf:

*Zwei Stützen im Leben versagen nie:
Gebet und Arbeit heißen sie.*

Wir können nur spekulieren, welches heute die rhetorischen Stützen im Leben wären, die sich achtjährige Mädchen imaginieren können. Auch

*Sei stets der Eltern Freude
Beglücke sie durch Fleiß
Dann erntest du im Leben
den schönsten besten Preis*

ist offensichtlich nicht mehr aktuell.

Insgesamt aber sind die Gemeinsamkeiten wesentlich größer als die Unterschiede.

*Weißer Schwan auf blauer Flut
Liebe Martha merk dir gut
Halte stolz dein Herz so rein
Wie der Schwan sein Federlein*

– dieser Spruch hat nicht nur die Unterschrift »Deine Lena«, sondern auch das Datum 2001 und ein Foto von den Spice Girls.

Was wir in den Poesiealben damals und heute sehen, ist ein Wertediskurs, und zwar ein Wertediskurs in normativer Absicht: So und nicht anders sollst du sein: treu, vor allem treu, edel, hilfreich und gut, lustig wie das Häselein, wie die Lerche froh, fleißig wie das Bielelein, Regina, werde so.

Nun spricht vieles dafür, dass weder wir damals noch die Kinder heute sich dessen so genau bewusst waren, was sie da schrieben, geschweige denn im Einzelnen darüber reflektiert haben. Hauptsache, es reimt sich. Dennoch ist es nicht zu unterschätzen, dass die Kommunikation, die sich unter Kindern über das gegenseitige Einschreiben in Poesiealben entwickelt, eine ganze Rhetorik von Moralerziehung zur Verfügung stellt. Eine Rhetorik, die sich in den letzten 30 Jahren erstaunlich wenig geändert hat. Nach wie vor wird Freundschaft geschätzt, werden innere den äußeren Werten vorgezogen; die größten Unterschiede sind Unterschiede des Stils, der Dekoration und der freiwilligen oder unfreiwilligen Komik.

Dort, wo Poesiealben abgelöst werden von Freundschaftsbüchern, bei denen man Haarfarbe, Augenfarbe und Lieblingsfächer in vorgegebene Zeilen schreibt, kommt dieser Wertediskurs an ein Ende. Werte werden wiedergeboren als Vorlieben, bei dem einen so, der anderen so, nett, beliebig, belanglos.

Falls diese Verschiebung – von Werten zu Vorlieben – typisch ist, mag sie auch damit zusammenhängen, dass »Werte« nicht unproblematisch sind.

Denn einerseits sind die Werte, die von unterschiedlichsten Gruppen als »Grundwerte« genannt werden, relativ einheitlich: beispielsweise Liebe, Treue, Wahrhaftigkeit. Andererseits nehmen diese Werte im Alltag häufig eher die billigeren Plätze des Lebens ein, während andere Werte – Erfolg, Bequemlichkeit oder Popularität – ganz vorne sitzen. Das ist nicht etwas, das wir, scharfsinnig, wie wir sind, bei anderen Menschen oder Institutionen wahrnehmen; es ist unsere konstante Aufgabe, kohärent zu leben.

Werte können leicht dekorativen und/oder kulturpessimistischen Charakter haben. Sie sind nicht gegen Verdinglichung gefeit. Manchmal fristen sie ihr Leben auf dem Hochglanzpapier eines Schulprofils, wo sie dann als Glühbirne am jeweiligen Ideenhimmel leuchten, aber im Alltag durchaus auch ausgeknipst werden können; manchmal werden die beschworenen Werte still und heimlich ökonomisch aufgerechnet (der schönste beste Preis, der sich auf »Fleiß« reimt, kann durchaus in die gängige Währung umgerechnet werden); und manchmal wird der Wertbegriff – in einer Art Überdistanzierung von seinen ökonomischen Wurzeln – idealisiert und romantisiert, so dass wir uns von Werten, wenn die anderen sie nur hätten, das Heil erwarten.

Wo also ist der Ort der »Werte« innerhalb des Bildungsprozesses?

Bildungs/Werte und Begabungs/Werte

Die Krise des Bildungsbegriffs ist mittlerweile so konstant, dass sie eigentlich keine Krise mehr ist. Heute scheint es darum zu gehen, Bildung erneut an ihren aufklärerischen Wurzeln zu messen, damit Bildung nicht den »homo disponibilis« hervorbringt – eine Befürchtung, die Giesecke schon in den 1970er Jahren formuliert hat (Giesecke 1977,

10f.). Damit dies nicht geschieht, muss die Spannung zwischen Menschen und Sachen im Bildungsbegriff (Menschen stärken – Sachen klären)² aufrecht erhalten werden. Dies kann geschehen, wenn der Bildungsbegriff und das Feld der Bildungspraxis als Begriff und Feld mit je drei Bereichen gedacht werden.

Der erste Bereich sieht Bildung als reflexiven Vorgang: *Ich bilde mich* – wobei diese Selbstbildung durchaus und in der Regel mit Hilfe anderer Menschen und Dinge, die zur Bildung des Selbst beitragen, geschieht. Bildung ist Bildung der Person (vgl. dazu z. B. Huschke-Rhein 1998; v. Hentig 2003, Nachwort).

Der zweite Bereich ist Sachbildung, praktische Bildung (ebd.); es ist der Bereich der Bildung, der das Sich-Zurechtfinden in der Welt ermöglicht – durch Sprache und Schrift, Wissenschaft und Technik.

Neben dem Blick auf sich selbst und dem Blick auf die Sachwelt richtet der dritte Bereich den Blick auf den Anderen. Bildung in diesem Sinn bezieht sich im weitesten Sinn auf das »gute Leben«, auf das, was einer Gemeinschaft erlaubt, in Freiheit, Frieden und mit dem Anspruch auf Glück zu leben. Bildung in diesem Bereich ermöglicht den Blick auf den anderen und in dessen Folge den Blick auf die politischen und sozialen Strukturen, die das Zusammenleben bestimmen: Bildung ist politische und soziale Bildung und, beiden Bereichen zugrunde liegend, ethische Bildung.³

Im ersten Bereich geht es um Bildung, die den Menschen zum Menschen macht. Im zweiten Bereich geht es um Bildung, die den Menschen fähig macht, sich in der Welt zu orientieren. Im dritten Bereich geht es um Bildung, die den Menschen zum Mitmenschen macht.

Im Bereich der Begabungs- und Hochbegabungsdiskurse ist die Bedeutung und die Praxis dieser Bildungs-Bereiche nicht grundlegend anders als in den anders fokussierten pädagogischen Bereichen, lediglich manchmal deutlicher und manchmal schwieriger. Denn Hochbegabungsdiskurse weisen, insbesondere dann, wenn sie politisch geführt werden, häufig eine klare Verengung auf den mittleren Bereich von Bildung auf. Es geht um Sachen, um Dinge, um das Verstehen von Welt, um Konzepte, wie dies alles optimal für besonders Begabte gestaltet werden kann; und es geht um Leistung. Das fällt häufig nicht besonders auf (oder es fällt positiv auf), weil wir es hier mit Menschen

zu tun haben, die (jedenfalls immer wieder) leisten wollen und leisten können. Leistungsfähigkeit und Leistungswillen sind großartig. Aber sie sind nicht alles. Blickt man auf Menschen und Welt als Ganzes, reichen Leistungsfähigkeit und Leistungswille nicht aus; ein Leben, das glücklich und in Teilhabe gelebt wird, kann nicht allein auf Leistungsfähigkeit und Leistungswillen setzen. Die Gleichsetzung von Mensch und Leistung ist für besonders und außergewöhnlich begabte Menschen genauso gefährlich wie für Menschen, die den gegebenen Leistungsstandards nicht genügen können. Für Begabungs- und Hochbegabungsdiskurse ist es nicht überflüssig, *alle* Bereiche von Bildung in den Blick und die Praxis zu nehmen, sondern geradezu entscheidend.

Der erste Bereich der Bildung, der Identitätsfragen stellt, berührt eine der großen aktuellen Fragen: Identität wird heute zur »Patchwork«- (Keupp et al. 1999; Keupp 2002) oder »Bastel«-Identität, die nicht mehr einfach gegeben, sondern erworben werden muss. Vor allem Jugendliche sind heute mit Identität als offenem Identitätsprojekt konfrontiert, das durch »Egotaktik« (Hurrelmann 2001) bearbeitet werden muss. Identität hat ihre Selbstverständlichkeit verloren, so dass die Suche nach dem, was »Ich« heißen kann, zur Lebensaufgabe wird. All diese Fragen sollten in Begabungs- und Hochbegabungsdiskurse Eingang finden. In den folgenden Überlegungen aber konzentriere ich mich nun auf den dritten Bereich der Bildung und dessen mögliche Integration in die Begabungsfragen.

Im momentanen Bildungsdiskurs ist kaum von ethischer Kompetenz die Rede, dafür verstärkt von Werteerziehung. Werteerziehung und ethische Bildung sind ähnliche Anliegen und stoßen eine verwandte Praxis an, aber sie sind nicht deckungsgleich.

² Vgl. dazu Hartmut von Hentigs Grundsatzschrift: *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*, Stuttgart 1985.

³ Diese drei Bereiche des Bildungsbegriffs finden sich immer wieder in der Literatur, wobei häufig neben Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz eigens Methodenkompetenz genannt wird (so z. B. Wiater 2001, 19f; Schröder 1999); ich schlage vor, auch »Methodenkompetenz« unter den Bereich der »Sachkompetenz« zu fassen. Vgl. dazu z. B.: Hentig 2003, Nachwort; Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, 31.

Werteerziehung hat sich inzwischen aus der Richtung einer einseitig rückwärts gewandten Pädagogik emanzipiert. Sichtbar wird diese »neue« Werteerziehung vor allem dort, wo im Zusammenhang mit den Fragen demokratischer Erziehung Werte entwickelt werden, die nicht bruchlos auf Traditionen aus vordemokratischer Zeit aufbauen können. Dennoch besteht die Gefahr des Dekorativen, das nicht den Weg von der Hochglanzbroschüre ins Leben findet.

Werteerziehung ist mit der Herstellung von Wertkonsensen befasst. Sie muss ergänzt werden durch ethische Bildung, die mit Wertkonflikten befasst ist:

Wie finde ich heraus, was in einer Situation richtig ist? Wie trete ich in eine Auseinandersetzung über das Richtige ein? Welche Möglichkeiten gibt es, schließlich zu Konsensen zu finden? – das sind die Fragen ethischer Bildung. In einer Situation der massiv veränderten Lebenswelten für Kinder und Jugendliche ist es nötig, auf beiden Ebenen pädagogisch zu agieren – auf der Ebene eines Wertkonsenses und auf der Ebene von Wertkonflikten. Die Ebene des Wertkonsenses ist auf die Ermöglichung sozialen Handelns bezogen; auf der Ebene der Bearbeitung von Wertkonflikten können Kinder und Jugendliche Kompetenzen erwerben, die sie auf Situationen vorbereiten, in denen nicht unmittelbar deutlich ist, nach welchen Werten und Normen das eigene Handeln nun ausgerichtet werden soll. Ethische Bildung hat dabei drei grundlegende Fähigkeiten im Blick:

- Die erste dieser Fähigkeiten ist die Fähigkeit, ein Problem als ein auch *moralisches* Problem zu identifizieren. Diese moralische Ebene ist von anderen Ebenen der Problembearbeitung – der empirischen, praktischen, ökonomischen, psychologischen etc. – unterschieden, muss aber auf sie zurückbezogen werden.
- Die zweite ist die Fähigkeit, ein moralisches Problem in einer argumentativ geführten Auseinandersetzung zu erörtern; das beinhaltet die Kenntnis der Regeln einer solchen Auseinandersetzung und die Kenntnis der Anwendung von Begriffen, die Unterscheidungen möglich machen (vgl. dazu Tichy 1998, 209).
- Die dritte ist die Fähigkeit, theoretische Kompetenz mit moralischer Sensibilität zu verbinden (Höffe 1990, 551 ff.), mit Einfühlungsvermögen und der Erkenntnis der grundsätzlichen Verbundenheit von Menschen in ihren Bedürfnissen und Wünschen (Nussbaum 1998, 9 ff.).

Ethische Kompetenz hat damit die Form einer bestimmten *Reflexion*, einer bestimmten *Kommunikation* und einer bestimmten *Sensibilität*. Voraussetzung dafür ist – für (uns) Lehrende – eine eigene, elementare Grundhaltung: *Freude am Leben*. Nur wenn Lehrende bereit und fähig sind, etwas von dieser eigenen Freude sichtbar zu machen, wird es im schulischen Kontext einleuchtend werden, warum für die Gestaltung, Erneuerung und Veränderung dieses Lebens so viel Mühe aufgewendet wird.

Drei Beispiele

Kehren wir zu den Werten zurück. Wenn wir Werte nicht dekorativ gebrauchen wollen, wenn wir ihren Mehrwert gegenüber den Vorlieben deutlich machen wollen, wenn die Kultur, die wir schaffen, auch mit der Wertung und der Verwirklichung von Werten zu tun hat, dann haben Wertefragen keinen nachgeordneten Stellenwert; sie sind nicht etwas, das man tut oder bedenkt, wenn man in der Schule mit dem Stoff fertig ist und es noch nicht läutet.

Werte werden dort konkret, wo Menschen sie verkörpern, wo aus einer Reflexion von Werten eine Praxis von Werthaltungen oder Tugenden wird. Drei solcher Werthaltungen scheinen mir besonders wichtig zu sein:

Die erste heißt *Toleranz*. Toleranz bedeutet zu lernen, dass das Anderssein Anderer kein Anlass für Spott, Verachtung oder einen Religionskrieg ist. Toleranz bedeutet, das Anderssein wahrnehmen, ohne es zerstören zu wollen und darin die Güte, Ästhetik und Freiheit der Vielfalt zu entdecken.

Toleranz allein aber reicht nicht aus. Die Gefahr der Toleranz ist, dass alles gleich gültig wird und damit letztlich gleichgültig. Toleranz muss ergänzt werden durch eine zweite Werthaltung: *Solidarität*. Solidarität ist die Haltung, mit der ein Mensch bewusst an die Seite der Armen und Anderen tritt, an die Seite der verlorenen Töchter und Söhne, der Verlierer, der Uncoolen. Solidarität bestätigt dabei nicht den Mangel oder die Schuld, sondern den Menschen, der in und trotz allem Versagen, aller Schuld, aller Ausgrenzung, Mensch ist und als Mensch wahrgenommen wird.

Nötig ist dafür eine dritte Werthaltung, eine dritte Tugend, die auch zu den klassischen »Kardinaltugenden« zählt: *Tapferkeit*, für uns heute vielleicht besser *Mut und*

Selbstbewusstsein, vielleicht auch *Courage*. Sie sind die Grundlage dafür, dass Menschen fähig sind und fähig werden, gegen den Strom, gegen die öffentliche Meinung, gegen mediale Bilder und wenn nötig auch gegen die Lehrenden und Erziehenden an die Seite derer zu treten, die ausgeschlossen werden.

Wie aber sieht das alles konkret aus?

Warum, so lautet eine Frage nicht nur der Geschichtswissenschaften, haben Menschen während der Nazizeit in Deutschland und in den besetzten Gebieten Juden geholfen? Warum gibt es »Zivilcourage unter schwierigen Umständen«, die möglicherweise den Wert des eigenen guten Lebens hintanstellt? Harald Welzer (2006) beschreibt, dass viele dieser besonders großzügigen Helfer nicht als Helfer geboren waren. Sie gerieten in diese Lage – etwa dort, wo Juden vor einem Transport geflohen waren und um Hilfe baten. Wenn dann im oder unter dem Haus Platz geschaffen wurde für andere Menschen, bedeutete das, Lebensmittel zu beschaffen und Exkremete zu beseitigen; wenn Kinder dabei waren, wurde es noch gefährlicher; wenn einer der Versteckten krank wurde oder starb, wurde die Situation extrem kompliziert.

Die Historikerin Birgit Kosmala berichtet von der Familie des polnischen Kleinbauern Antoni Bielinski, die zu fünft in einem 35 Quadratmeter großen Häuschen lebte: »Im September 1942 klopfte eine fünfköpfige fremde jüdische Familie an sein Haus und bat um Unterkunft für eine Nacht, was ihnen gewährt wurde. An den folgenden Tagen wiederholten sie ihre Bitte, und Familie Bielinski erlaubte ihnen zu bleiben. Einige Wochen später kam noch ein weiteres Mitglied der jüdischen Familie dazu.« Antoni Bielinski wurde zweimal verhaftet, einmal auch gefoltert, zweimal aus Mangel an Beweisen wieder freigelassen. Die jüdische Familie blieb bis zur Befreiung bei den Bielinskis versteckt. »Als Grund, weshalb sie diese Menschen aufgenommen hatten, gab er [Antoni Bielinski] an: »Wir brachten es nicht übers Herz, sie wegzuschicken.« (Kosmala 2002, 86 ff.; vgl. Welzer 2006).

»Helfer und Retter im Nationalsozialismus treten (...) in ganz unterschiedlicher Gestalt und mit ganz unterschiedlicher Motivation auf; sie kommen aus den unterschiedlichsten Schichten, haben die unterschiedlichsten politischen und religiösen Einstellungen, sind Frauen oder Männer«, arbeiten allein oder vernetzt (Welzer 2006).

Zwei Dinge haben sie gemeinsam: Sie sind in der Lage, Juden nicht als »Juden« zu sehen, sondern als Menschen, die Hilfe brauchen. Und: Sie haben Phantasie; sie nehmen Handlungsspielräume wahr, wo andere keine sehen.

Kann man das lernen? Kann man das lehren? – Ich fürchte: nein. Mit den ganz großen Fragen unseres Lebens sind wir in der Regel allein. Aber unser Alltag – und gerade auch der schulische Alltag – ist voll von kleineren, schwächeren Abbildern dieser großen Frage. Und an diesen kleineren, schwächeren Abbildern großer Fragen lässt sich Leben lernen.

Gerade die Förderung besonders Begabter hat die Aufgabe, einen Reiseproviant zur Verfügung zu stellen für die Reise in eine Welt, die wir nicht kennen; Reiseproviant, der nicht nur Kenntnisse und Vorlieben enthält, auch nicht einfach irgendwelche »Werte«, sondern die Fähigkeit, die Werte, die uns umgeben, zu prüfen und dem eigenen Leben in der Abwägung dieser Werte einen Wert zu geben, der über den rein ökonomischen Wert hinausreicht. Dieser geistige Proviant kann zumindest den Keim dessen enthalten, was Menschen wie der erwähnte Antoni Bielinski hatten: das Vermögen, Menschen in ihrer Verletzbarkeit einfach als verletzbare Menschen zu sehen und das Vermögen, Handlungsspielräume dort zu sehen, wo andere keine sehen.

Die Autorin:

Prof. Dr. Regina Ammicht Quinn ist Professorin am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) der Universität Tübingen. Sie ist Mitglied des Vorstands des IZEW, Leiterin des Arbeitsbereiches Ethik und Kultur sowie Leiterin des Forschungsschwerpunkts Sicherheitsethik. Sie ist zudem Mitherausgeberin der internationalen theologischen Zeitschrift »Concilium«.

Internet: <http://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/internationales-zentrum-fuer-ethik-in-den-wissenschaften.html>

Literatur

- Czerwanski, A./Solzbacher, C./Vollstädt, W. (Hrsg.) (2002):** Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Bd. 1: Recherche und Empfehlungen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Giesecke, H. (Hrsg.) (1977):** Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München: List.
- Gille, M./Gaiser, W./Sardei-Biermann, S./de Rijke, J. (2006):** Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung. Jugendsurvey Bd. 3. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hentig, H. v. (1985):** Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart: Reclam.
- Hentig, H. v. (2003):** Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erw. Neuauflage. Weinheim: Beltz.
- Höffe, O. (1990):** Universalistische Ethik und Urteilskraft: ein aristotelischer Blick auf Kant. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 44, S. 537–563.
- Hurrelmann, K. (2001):** Junge Generation 2001 – Selbstsuche, Egotaktik und Drogenkonsum als Lebensstil? In: Wiener Zeitschrift für Suchtforschung, J. 24, H. 3/4, S. 73–79.
- Hurrelmann, K./Albert, M. (2006):** Jugend 2006. 15. Shell-Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer.
- Huschke-Rhein, R. (1998):** Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Sraus, F. (1999):** Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Keupp, H. (2002):** Soziokultur in der Gesellschaft der »Ichlinge«. In: Der Nagel, H. 64, S. 33–55.
- Kosmala, B./Schoppermann, C. (Hrsg.) (2002):** Überleben im Untergrund. Bd. 5: Hilfe und Rettung für Juden in Deutschland 1941–1945 (Solidarität und Hilfe für Juden während der NS-Zeit). Berlin: Metropol Verlag.
- Nussbaum, M. C. (1998):** Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education. 3. Auflage. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Schröder, H. (1999):** Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderung an die Schule. 2., unveränd. Auflage. München: Oldenbourg.
- Tichy, M. (1998):** Die Vielfalt des ethischen Urteils. Grundlinien einer Didaktik des Fachs Ethik, praktische Philosophie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Welzer, H. (2006):** Zivilcourage im Ausnahmezustand. Handlungsspielräume in der Diktatur. Unveröff. Manuskript.
- Wiater, W. (2001):** Herausforderungen an die Schule von morgen. In: Wiater, W. (2001): Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Donauwörth: Auer, S. 7–21.
-

Armin Hackl

Konzepte schulischer Werteerziehung

Die Aufgabe dieses Beitrags liegt in einer Analyse gegenwärtig dominierender Konzepte der Wertevermittlung an Schulen. Damit ist ein Feld umrissen, das vom Sechsjährigen bis zum Neunzehnjährigen, von der Grundschule bis zum Abiturienten einer Hochbegabtenklasse reicht.

Gehen wir zunächst auf einige in diesem Zusammenhang verwendete Begriffe ein. Es scheint, als ob wir es in diesem Kontext mit einem ziemlichen Durcheinander von Begriffen zu tun haben. In den Alltagsvorstellungen werden Werte häufig mit Normen und Geboten oder Tugenden gleichgesetzt oder gar verwechselt. Als Arbeitsgrundlage wird hier von folgendem Begriffsverständnis ausgegangen:

- Grundrechte: Rechte, die allen ohne Ausnahme zustehen
- Werte: wünschenswerte Grundhaltungen mit erstrebenswertem Ziel und Orientierungsfunktion (moralische – religiöse – politische – ästhetische – materielle Werte)
- Normen: Gebote und Verbote, die sich auf einen Wert beziehen
- Tugenden: wertebezogene Handlungsmuster, Gewohnheiten und Haltungen, unterscheidbar in Kardinaltugenden und Sekundärtugenden.

Ausdrücklich thematisiert werden Werte zumeist in den Präambeln der Schulgesetze, indem Werte entweder explizit benannt werden oder indem auf einen Wertebezug oder Wertekodex der jeweiligen Landesverfassung Bezug genommen wird. So beschreibt der Artikel 131 der Bayerischen Verfassung die obersten Bildungsziele und den Erziehungsauftrag der bayerischen Schulen (Bayerischer Landtag 1998):

- »(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.
- (2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.
- (3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.
- (4) Die Mädchen und Buben sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen.«

Die schulische Alltagserfahrung bezieht sich nur in Ausnahmefällen (Ansprachen, Projektstage etc.) direkt auf einen der dort benannten Werte. Die Werteerziehung in der Schule nimmt gewöhnlich eher auf die von Werten abgeleiteten Tugenden (z. B. Notengerechtigkeit oder Gewaltfreiheit im schulischen Raum) und vor allem auf die Einübung überprüfbarer Sekundärtugenden (Pünktlichkeit, Ordnung, Ausdauer etc.) Bezug. Die Schule ist kein wertfreier Raum. Sie ist eher ein Ort der unbewussten Vermittlung von Werten.

Konzepte der Wertevermittlung

Für die Analyse von Konzepten der Wertevermittlung an Schulen lehne ich mich weitgehend an die Diskussion in Bayern und den Text »Werteerziehung in der Schule« von Ute Multrus an (Multrus 2008), erschienen im Handbuch »Werte machen stark« des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus.

In der fachwissenschaftlichen Literatur treten in den letzten zwei Jahrzehnten zwei Wertevermittlungskonzepte (Uhl 1998, 156f.) in den Vordergrund, die materiale und die formale Wertevermittlung:

Die materiale Wertevermittlung

- Inhaltliche Vermittlung
- Erlernen von Werteüberzeugungen
- Einübung von Wertepaxis

Dieses Modell favorisiert einen schulischen Auftrag, der in der inhaltlichen, materialen Vermittlung konkreter Werte, d. h. dem »Erlernen« von Wertüberzeugungen, Normen und Tugenden besteht.

Als didaktische Modelle fungieren der »erziehende Unterricht« – wobei der Begriff gegenüber der umfassenden Konzeption der Charakterbildung nach Johann Friedrich Herbart allerdings reichlich ausgedünnt ist – oder aus den USA stammende Programme zur Charaktererziehung.

Die formale Wertevermittlung

- Förderung der Entscheidungsfähigkeit
- Moralische Wertungsklarheit
- Moralische Urteilsfähigkeit

Dagegen verfolgt die formale Werteerziehung das Ziel der Werteklä rung, und zwar vor allem durch schulischen Unterricht. Im Unterschied zu den materialen Konzepten geht es ihr also nicht um die Vermittlung, die konkrete Einübung, sondern um die Förderung der Entscheidungsfähigkeit, um die moralische Wertungsklarheit und die moralische Urteilsfähigkeit.

Modelle der Werteerziehung

Aus diesen beiden grundlegenden Richtungen haben sich nach Oser/Althoff (1997, 98ff.) drei Modelle der Werteerziehung in Schulen entwickelt:

a) Das romantische Modell: Selbstbildung der Werte im Reifungsprozess

Im Anschluss an das Menschenbild Rousseaus, wonach »alles gut (ist), wie es aus den Händen des Schöpfers kommt« (Emile, 1. Buch), gehen die Vertreter dieser Richtung (z. B. Alexander S. Neill [Summerhill] oder auch Maria Montessori) von der Selbstbildung der Werte im Reifungsprozess eines Kindes aus.

b) Das technologische Modell: Weitergabe der Werte durch Instruktion, Vorbild, Verstärkung und Übung

Der Grundansatz dieses Modells ist die Lehrbarkeit der Werte und Tugenden (Wolfgang Brezinka). Ihre Lehre ist Aufgabe der Schule als Institution zur Tradierung gesellschaftlicher Werte. Die Übertragbarkeit der Werte im schulischen Kontext geschieht in den schulischen Lernkanälen durch Instruktion, Vorbild, Verstärkung und Übung.

c) Das konstruktivistische Modell: Ethisches Lernen in der Auseinandersetzung mit Modellen, Beispielen und Dilemmasituationen

Grundlage dieses Modells ist es, die Schüler aufgrund von moralischen Dilemmasituationen zu einer Auseinandersetzung mit Werten zu bewegen. An diesem konstruktivistischen Paradigma der Lerntheorie orientieren sich Modelle wie z. B. die Diskurspädagogik von Oser, die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion oder das Lernen an außergewöhnlichen Beispielen. Ihr gemeinsamer Bezugspunkt ist das Stufenmodell der moralischen Entwicklung nach Kohlberg. In Anlehnung an das Konzept der formalen Werteerziehung steht dabei die Reflexion über das moralisch Richtige in wertefordernden Situationen im Zentrum.

Werteerziehung im Fokus der Hirnforschung

In diesem Kontext darf der Hinweis auf die vorläufigen Hinweise zum Zusammenhang von Werterleben und Gehirnentwicklung nicht ganz übergangen werden. Nach Manfred Spitzer entwickelt sich der Teil des Gehirns, der wesentlich

für das Werteverhalten des Menschen zuständig ist, erst im Laufe der Pubertät. Daraus könnten Bezüge auf die Kohlbergschen Stufen der moralischen Entwicklung und möglicherweise auch auf das unstete moralische Empfinden Jugendlicher abgeleitet werden.

Felder der Werteerziehung in Schulen

Nach den Erfahrungen in der Praxis beruht eine nachhaltige Werteerziehung in Schulen auf den drei dominanten Lernfeldern der Schule (Abb. 1):

- Unterricht: als Ort für formale Wertereflexion und konstruktivistische Modelle
- Lehrpersonen: als personale Konstante und Repräsentanz von Werthaltungen und schulischen Werten
- Schulkultur: als Erlebnisraum von Werten durch die Gestaltung der Unterrichtspraxis (z.B. Wertschätzung, Respekt, Würde), durch die Wertesignifikanz im schulischen Alltag oder in der Schulkultur (Anerkennung, Aktionen etc.), durch eine Wertediskussion im Rahmen von Schulentwicklung (Selbstverpflichtung).

In diesen drei Bereichen kann Werteerziehung durch alltägliche Reflexion, durch Wahrnehmung und Erleben sowie durch Einüben und Handeln begünstigt werden.

Konkretisierung: Schulische Wertevermittlung durch Unterricht, Schulkultur und Lehrperson

Unterricht

Nicht jeder Unterricht ist »wert-voll« im Sinne der Wertebildung. Unterricht ist jedoch immer wertbestimmt im Sinne

der Vermittlung von Normen und Tugenden, vor allem von Sekundärtugenden oder auch Haltungen. Er transportiert implizit Werte, soweit etwa erspürt wird, dass z.B. Genauigkeit mit dem Wert Wahrheit in einer Beziehung stehen kann.

Aber Unterricht ist im Verständnis eines kritischen Wertebegriffes nicht immer werterziehend. Werteerziehend wird Unterricht nur dort sein, wo Werte bewusst ins Spiel gebracht werden, d.h. werterziehender Unterricht thematisiert im Sinne des reflexiven Unterrichts bestimmte Werte, ortet ihre Situationsabhängigkeit und prüft ihre Relevanz und ihre Problematik.

Dieses unterrichtliche Tun ist nun aber auch nicht nur eine Aufgabe eines bestimmten Fachs, wie z.B. der Ethik, der Religion oder vielleicht noch der Geschichte oder Gemeinschaftskunde. Vielmehr kann es je nach Gelegenheit zu einem Unterrichtsprinzip werden, wenn etwa Fragen der Menschenwürde, der Erhaltung der Schöpfung oder der Gewaltfreiheit im Unterricht thematisiert werden.

Wie Werte im Unterricht repräsentiert werden können, soll ein »didaktisches Stufenmodell« zeigen. Ausgehend von der Überzeugung, dass Wissen selbst ein hoher Wert ist, weil es emanzipiert (Befreiung aus der Unmündigkeit), Bewusstsein schafft, Sensibilisierung durch Verstehen und Lebensbewältigung ermöglicht etc., ist der Umgang mit schulischem Wissen hoch bedeutsam – selbst wenn die Wissensmenge und die Verwertbarkeit von Wissen für Schulen häufig wichtiger sind.

Unterricht	Lehrperson – Repräsentanz von Werten	Schulkultur
<ul style="list-style-type: none"> • Wertereflexion • Werteklä rung • reflektiertes Wertebewusstsein 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittler von Werten • eigene Werte • Wertekonsens der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Erlebnisraum (wertebestimmter Raum) • Handlungsraum (Konkretisierung in Aktionen, Maßnahmen) • Entwicklungsraum

Abb. 1: Lernfelder in der Schule.

Der Umgang mit Wissen lässt sich in vier Aspekte der Wissensgestaltung unterteilen (siehe Abb. 2).

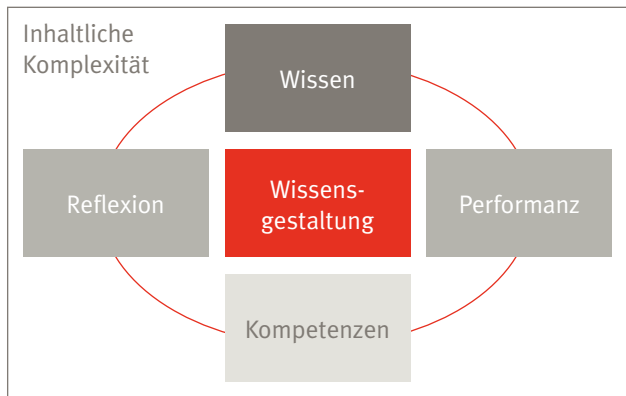


Abb. 2: Stufenmodell (1): Aspekte der Wissensgestaltung.

Der Prozess der *Reflexion* gibt dem Wissen Bedeutung und führt zu einer wertbestimmten Bildung. Bildung ist dabei der Vorgang der »Aneignung« des Wissens, der Bezugnahme des Lernenden zum Gelernten. Aus diesem Grunde bedarf der Wissenserwerb immer auch der kritischen Überprüfung seines wirklichen oder vermeintlichen »Wertes« und seines Wertbezugs. Allerdings wird die Werthaftigkeit des Wissens erst im Prozess der *Performanz* (Anwendung oder gestaltender Umgang mit Wissen) deutlich. Daraus ist zu ersehen, dass die vertikalen Ebenen des Wissenserwerbs für ein sinnbezogenes Lernen konstitutiv sind (siehe Abb. 3).

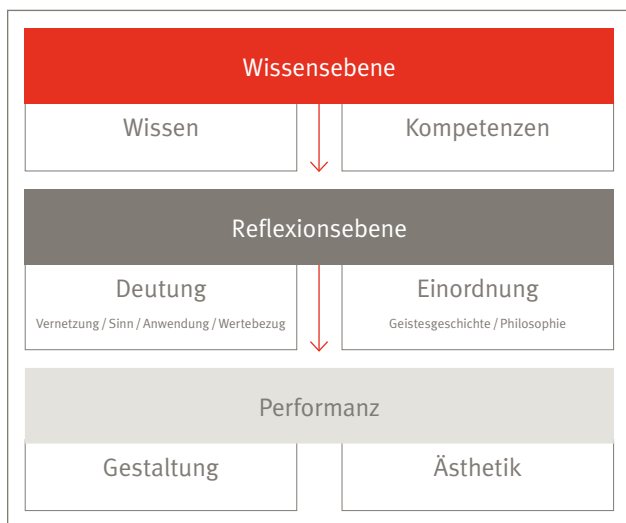


Abb. 3: Stufenmodell (2): Ebenen des Wissenserwerbs.

Erst die reflektierende Beschäftigung mit dem Wissen macht die Bedeutung und damit den Wertegehalt einer Sache deutlich. Dieser Lernvorgang, den ich Wissensgeltung nenne, kann in allen Altersstufen und Fächern seinen Platz haben, etwa bei Fragen und Themen wie den folgenden: Welche Werte bestimmten den Bau einer reich ausgestatteten Kirche in einem kleinen Dorf, die Art des Fischfangs vor Somalia, die Unterstützung der Automobilindustrie, die Kriegserklärung von 1914 etc.

Schulkultur

Werteerziehung im Unterricht spielt sich weithin (nicht ausschließlich) auf der rationalen Ebene ab. Im Zentrum stehen die Reflexion, die Kognition und die Kritik. Anders verhält es sich mit der Werteerziehung in und durch eine wie auch immer geartete Schulkultur.

Was ist Schulkultur? Dieser Begriff spielte in der Schulpädagogik der achtziger und neunziger Jahre eine besondere Rolle. Mit ihm verbanden sich Vorstellungen und Erwartungen wie Schule als Lebensraum, Schulgemeinde als politischer Mikrokosmos (Hartmut von Hentig), Raum des sozialen Lernens etc. Mit ihm waren Visionen verbunden, die auf eine Veränderung der Gesellschaft durch und über die Schule zielten. Er transportierte, ähnlich wie gegenwärtige Konzeptionen von gebundenen Ganztagschulen, neben unterrichtlichen Veränderungskonzepten auch stärker erzieherisch-bildende Vorstellungen.

Derartige Vorstellungen sind angesichts der strukturellen Beschaffenheit unserer Schulen (Halbtagschule) und der Intensivierung der Leistungsschule nach PISA in den Hintergrund getreten. Mit der Forderung nach Werteerziehung tauchen dieser verloren geglaubte Begriff und mit ihm die Überlegungen hinsichtlich einer erziehenden Lebensschule am Rande unserer weithin auf Pragmatismus und Leistungseffizienz fokussierten Diskussion um Schule wieder auf.

Mit Schulkultur verbinden sich drei Elemente, die der Unterricht nur bedingt leisten kann:

- Erleben
- Handeln
- Ritual.

Diese drei Elemente können als konstitutiv angesehen werden für eine nachhaltige Werteorientierung und materiale Wertebildung.

- Ich erlebe etwas als wertvoll (Wahrnehmung).
- Ich handle nach diesen Werten und erlebe mich als Handelnder wertbezogen (Wertebewusstsein).
- Wir entwickeln Formen, in denen wir einen bestimmten Wert wiedererkennen (Ritualisierung).

Rituale sind in Formen gegossene Repräsentanten von Ideen oder Werten. Sie vergegenwärtigen sich, ohne dass sie erklärt werden müssen. Sie sind »sprachlose« Hinweise (auf Werte).

Die drei Elemente der Schulkultur seien an zwei Beispielen zu den Werten »Respekt« und »Verantwortung« erläutert (siehe Abb. 4). Schulkultur ist Klassenkultur im Kontext der Gesamtkultur einer Schule.

Lehrpersonen

Der dritte Pfeiler der Werteerziehung in der Schule sind schließlich – neben Unterricht und Schulkultur – die Lehrpersonen. Die Rolle des Lehrers bezüglich der Wertevermittlung lässt sich dabei in drei Aspekte aufteilen: der Lehrer als Repräsentant von Werten, als Vermittler von Werten (Lehrer) und als Modell (»Vorbild«).

Jeder Lehrer, jede Lehrerin hat eine eigene Werteordnung und lebt in einer persönlichen Wertewelt. Diese wird für die Schüler nur bedingt oder mittelbar erfahrbar. Der Schüler leitet sie sich durch Beobachtung ab. »Dem Lehrer X ist das wichtig oder wertvoll...!« Erkennbar wird die Werteordnung, wenn eine Lehrperson ihr Handeln deutet. »Ich tue das, weil mir das wichtig ist«: Die Dechiffrierung des eigenen Handelns oder der eigenen Positionierung, d.h. ihre sprachliche Artikulation ist ein entscheidender Prozess im Wertelernen von Schülern. In dieser »Veröffentlichung« eines Aspekts des Wertekosmos einer Lehrperson tritt die Lehrer-Schüler-Beziehung in eine personale Bindungsebene. In diesem Augenblick geschieht im Kontext der formalen Unterrichtsstruktur gleichsam etwas Privates. Die Wertsetzung ist ein Angebot und eine Aufforderung zur Auseinandersetzung. Sie hat keine Verbindlichkeit. Aber sie bietet eine Möglichkeit. In ihr vollzieht sich undeckelt das Erzieherische durch ein Vorbildmoment. Vorbild ist ja nicht eine Frage der Vollkommenheit, sondern ein Vorgang, in dem jungen Menschen ein Modell angeboten wird.

Den Lehrer, die Lehrerin in der Rolle als Verkörperung oder als Vermittler/Vermittlerin einer in der Schule definierten Wertebedeutung zu sehen, heißt im Übrigen nicht, dass eine von außen oder oben durch den Schulleiter/die Schulleiterin bestimmte Werteordnung gälte. Es heißt, die

Erleben	Ich-Handeln	Ritual
z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Sprache • Höflichkeit • Wahrnehmung • Aufmerksamkeit 	z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Ich suche Kontakte • Ich grüße • Ich beschädige niemanden und nichts 	z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Freitagsritual • Gruß • Erheben am Unterrichtsbeginn
Erleben	Ich-Handeln	Ritual
<ul style="list-style-type: none"> • Schutz der Schwächeren • Pflege der Räume • Lernverantwortung 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktionen • Klassenzimmergestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Patenschaft zur Schülermitverantwortung • Wettbewerbe oder Auszeichnungen

Abb. 4: Drei Elemente der Schulkultur an den Beispielen Respekt und Verantwortung.

in einem gemeinsamen Prozess gefundenen und für wert befundenen Werte zu achten.

Schulentwicklung

Schließlich bildet die Frage der Werte die Grundlage jedes Schulentwicklungsprozesses. Schulentwicklungen, die ein Ziel bestimmen, ohne die Wertegrundlage erarbeitet zu haben, sind meist flüchtige Prozesse ohne Nachhaltigkeit. Wirkliche Schulentwicklung bedarf eines Wertefundaments, um ihr eine sinnhafte Begründung zu geben (Sinn als zielgerichtetes, reflektiertes Tun).

Folgende Fragen erscheinen mir dazu wichtig:

- Was ist uns gemeinsam so wertvoll, dass wir alle darauf Wert legen?
- Was ist uns so wichtig, dass es sich lohnt, darauf ein schulisches Konzept, ein schulisches Angebot etc. aufzubauen?
- Was soll in unserer Schule als wertvoll erlebt und erfahren werden?
- Wie gestalten wir diesen Erfahrungsprozess?
- Welche Verbindlichkeit haben die gemeinsam gefundenen und entwickelten Werteformen in unserer Schule?

Nur ein so gestalteter Findungsprozess eines oder mehrerer Werte in einer Schule kann eine breite und solide Grundlage für Prozesse der Werteerziehung bilden. In der Literatur zur Schulentwicklung ist die Schulkultur neben der Unterrichts-, der Organisations- und der Personalentwicklung nicht weiter reflektiert. Dies ist ein Problem für die Entwicklung der Werteerziehung in Schulen, die wesentlich über die Erfahrungen im Kontext der Schulkultur geschieht.

Die Prozessstadien für eine schulkulturelle Werteerziehung sind relativ klar zu umreißen:

1. *Gemeinsamer Wertefindungsprozess* (Kooperative Suche – Festlegung – Konkretisierung)
 - Gemeinsam heißt: alle Lehrpersonen, Elternvertreter und Schüler/innen arbeiten gemeinsam an der Findung des »Schulwerts«.
 - Weniger ist mehr und Erweiterung ist möglich. D.h. es reicht ein Wert, auf den sich eine Schule verständigen kann, um die exemplarische Bedeutung eines verpflichtenden Wertes für das Zusammenleben zu erfahren.

2. *Veröffentlichung* (Regeln – Formen – Rituale – Ziele)

- Öffentlichkeit und Veröffentlichung sind starke Triebkräfte eines solchen Prozesses.
- Die Eindeutigkeit der Formen und Rituale besticht.
- Die Verbindlichkeit für alle überzeugt und prägt.
- Die tägliche Praxis festigt, zeigt aber auch Konflikte und Widersprüche auf, die es zu bearbeiten gilt.

3. *Evaluation* (Standort – Probleme – Verbesserungen)

- Die Evaluation schützt vor Schein(heiligkeit) und gibt Antriebskraft.

Dass ein solcher Prozess nicht nur ein pädagogischer Auftrag (s. BayEUG) ist, sondern auch die Identifikation aller Beteiligten mit ihrer Schule stärkt oder oft erst ermöglicht, ist eine Zugabe, die in Zukunft nicht wertvoll genug einzuschätzen ist. Schulidentität ist nicht nur eine Frage der sozialen »corporate identity«, sie ist vor allem auch eine Frage der Lernstimulation und -motivation.

Hat sich eine Schule durch einen so gestalteten Wertefindungsprozess wertvoll gemacht, kommt es auf alle Akteure an, solidarisch und verpflichtet die verabredeten Werte durch ihren persönlichen und individuellen Ausdruck ins Erleben, ins Handeln und ins Ritual zu bringen.

Der Lehrperson kommt dabei eine besondere Rolle zu. Sie wird zum Vermittler und zugleich auch zum Gradmesser der vereinbarten Werte.

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

Bayerischer Landtag (1998): Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998 (GVBl, S. 991), zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. November 2003 (GVBl, S. 817).

Multrus, U. (2008): Werteerziehung in der Schule – ein Überblick über aktuelle Konzepte. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.

Uhl, S. (1998): Werte-Erziehung als Auftrag aller Fächer in der Schule: Aufgaben, Methoden, Erfolgsaussichten. In: Gauger, J.-D. (Hrsg.): Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung. Sankt Augustin: Academia-Verlag, S. 148–169.

Oser, F./Althof, W. (1997): Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Walter Schweidler

Der Personbegriff aus Sicht der Philosophie

Zur Aktualität des Personbegriffs

Dass die Frage nach der Person aktuell ist, dafür gibt es mindestens drei ganz elementare gegenwärtige Begründungen:

1. Person und Persönlichkeit spielen eine fundamentale Rolle in der Reflexion des Bildungsbegriffes heute. Wir stehen in der Gefahr, Bildung zu einem Systemelement der Gesellschaft zu machen und sie nur von daher – oder primär von daher – zu sehen. In den 1970er Jahren wurde Bildung primär unter dem Ziel der Gesellschaftsveränderung betrachtet. Nun hat Bildung mit Gesellschaftsveränderung viel zu tun, und gegen Gesellschaftsveränderung als solches ist natürlich auch nichts zu sagen. Nur kann Bildung nicht primär als ein Mittel der Gesellschaftsveränderung betrachtet werden, weil nämlich Bildung ein Verhältnis zwischen Bildenden, Lehrenden und zu bildenden Menschen ist. Wenn man Bildung primär unter dem Gesichtspunkt der Gesellschaftsveränderung sieht, heißt das, dass die Zu-Bildenden, und natürlich auch die Bildenden, diesem Ziel unterworfen werden. Grundlage des Personbegriffes, den ich hier darlege, ist aber, dass der Mensch nicht Mittel für irgendetwas anderes ist, auch nicht für die Veränderung seiner Gesellschaft hin zu Zielen, die ein möglicherweise humaneres Leben in die Welt bringen. Sicherlich gibt es vieles, was an unserem Leben zu humanisieren und zu verbessern ist – aber nie wird eine durch diese Humanisierung erst geschaffene Menschheit oder ein durch diese Humanisierung auftretender neuer Mensch den Sinn des Lebens für uns, für die heutigen oder früheren Menschen, definieren können. Wir haben eine Verantwortung für künftige Generationen, aber nichts an künftigen Generationen nimmt uns die Suche nach dem Sinn unseres Lebens

und die Verantwortung für die Möglichkeit jedes anderen Menschen, Sinn in seinem Leben zu suchen, ab.

Bildung kann kein Vehikel zur Gesellschaftsveränderung sein, sondern Gesellschaftsveränderung kann nur folgen aus der Einsicht in das, was nötig ist für die zu bildenden Menschen. Dies stand damals in den 1970er Jahren unter Kategorien des sozialen Fortschritts. Heute haben wir eine Phase, in der Bildung wieder zum Vehikel eines bestimmten Systems gemacht wird, das man von der liberalen Seite vielleicht als die Modernisierung, die Globalisierung, das Fitmachen der Gesellschaft für den internationalen Wettbewerb bezeichnen kann. Und hinzu kommt die Unterwerfung der Bildung unter quantitative Steigerungsgesichtspunkte, so als ob der Sinn der Bildung daraus zu ermitteln wäre, wieviel Prozent der Bevölkerung eines Landes in ganz bestimmte Bildungskanäle geleitet werden, so als ob die Bildung eine Ware wäre, deren möglichst umfassende Herstellung und gerechte Verteilung schon darüber Auskunft geben könnte, ob diese ihren Sinn erreicht hat. Gegen diese Unterwerfung der Bildung unter Zweck-Mittel-Gesichtspunkte hilft eben eine Reflexion des Personbegriffs.

2. Das ist der eine Hintergrund der Aktualität des Personbegriffes, der andere ist bei den Themen »Bioethik« und »Biomedizin« zu sehen. Die einzige juristisch und ethisch vermittelbare Grenze gegen die Unterwerfung des menschlichen Lebens unter Nützlichkeitsgesichtspunkte ist die Idee der Würde der Person und der Würde des Menschen. Für diese Idee und ihre Konkretisierung spielt der Personbegriff eine entscheidende Rolle. Nur der Personbegriff,

den wir hier zugrunde legen, verhindert, dass Menschen in Grenzzuständen – am Anfang des Lebens, am Ende des Lebens oder durch Krankheit verursacht auch im Leben – für lebensunwert oder weniger lebenswert erklärt werden. Nur ein Personkonzept, das die unteilbare Würde und die Unabwägbarkeit jedes einzelnen Menschenlebens begründen kann, sichert uns vor dem Dezisionismus, d.h. vor dem angemäßigten Recht der Gesellschaft oder bestimmter gesellschaftlicher Eliten, zu bestimmen, wer ein Mensch ist und wer nicht. Der humane Fortschritt in den letzten Jahrhunderten hat immer darin bestanden, dass die Menschen sich bewusst gemacht haben, dass ganz bestimmte unter ihnen nicht wie Menschen behandelt werden – und dass das nicht sein darf: Sklaverei, der Umgang mit sogenannten »primitiven Kulturen« oder mit Behinderten oder die Gleichberechtigung der Geschlechter. Das universal Menschliche bewusst zu machen, ist das Wesen des humanen Fortschritts, und die Ausgrenzung von Menschen in Grenzzuständen ist nichts anderes als ein Umstand, der irgendwann dazu führen wird, dass man die unter uns, die heute diese Ausgrenzung von menschlichen Wesen hinnehmen oder vornehmen, einmal so betrachten wird, wie wir heute die Sklavenhalter betrachten. Auch für die Wendung gegen diese Art von Ausgrenzung ist der Personbegriff – wie gesagt – die entscheidende Grundlage.

3. Und das dritte, was die Aktualität des Personbegriffes deutlich macht, ist die zu allen Zeiten, über Jahrtausende hinweg in der Menschheit immer wieder eintretende Selbstverdächtigung des Menschen als eines nicht-geistigen, nicht-freien Wesens, wie wir sie heute in der »Hirn-Debatte« vorfinden. In Philosophiegeschichtsbüchern findet man über Jahrtausende hinweg dasselbe unter anderen Namen, mit fast den gleichen Argumenten, fast den gleichen Themenstellungen und den gleichen Absurditäten, zu denen solche Vorstellungen oft führen. Schaut man sich aktuelle Vertreter der These von der Determination unseres Lebens durch Hirnverschaltungen an, stößt man auf Absurditäten wie die Frage: Wenn alles eine Konstruktion meines Gehirns ist, ist dann auch mein Gehirn eine Konstruktion meines Gehirns? Die Aporien, in die man fällt, sind seit Platon in der Philosophie diskutiert worden. Der Mensch hat sich zu jeder Zeit nach dem Paradigma der fortgeschrittensten Technik seiner Gesellschaft interpretiert. Im 17. Jahrhundert als Uhrwerk, im 18. Jahrhundert als Dampfmaschine, im 19. Jahrhundert als Chemielabor, im 20. Jahrhundert als Computer mitsamt Programmierung. Der Mensch tendiert immer dazu, die fortgeschrittenste Technik seiner Zeit für

sein Selbstverständnis fruchtbar zu machen, als »geistiges Resonanzphänomen«, wie der Philosoph Arnold Gehlen dies genannt hat. Zu jeder Zeit kommt dann die entsprechende Frage als Debatte auf, die eben darauf hindeutet, dass es einen Rest gibt, der eben mehr ist als ein Rest, der nicht aufgeht in diesen Paradigmen.

Immer wieder kommt die Diskussion auf: Wenn wir 97% unseres Erbmaterials mit dem Schimpansen gemeinsam haben, dann kann doch der Unterschied zwischen uns und den Schimpansen nicht so groß sein, und die Antwort lautet immer: Wenn der Unterschied zwischen uns und den Schimpansen so groß ist, dann können die 97% Übereinstimmung mit unserem Erbmaterial nicht so wichtig sein. Die Frage ist: Wo liegt der Unterschied zwischen uns und dem Schimpansen, und worin zeigt sich dieser Unterschied? Nun, der Unterschied zeigt sich vor allem darin, wie unendlich stark sich das Leben des heutigen Menschen vom Leben des Menschen vor 2000 Jahren unterscheidet, verglichen mit dem Leben des heutigen Schimpansen und dem Leben des Schimpansen vor 2000 Jahren. Ich sage nicht, dass der Mensch sich unendlich unterscheidet vom früheren Menschen, sondern ich vertrete die Auffassung, dass es zu allen Zeiten eine gemeinsame, eine gleiche Substanz vom Menschsein gibt, die die Anerkennung jedes Menschen bedingt, aber in der Hinsicht, verglichen mit Tieren, ist es ganz eindeutig, dass sich jede menschliche Generation ganz eindeutig von der vorhergehenden unterscheidet – anders als eine tierische Generation von der vorherigen. Die Freiheit und die Vernunft sind Strukturen, die sich zeigen in dem, was Konrad Lorenz einmal so charakterisiert hat: Der Mensch ist das einzige Wesen, das erworbene Eigenschaften vererben kann, und zwar durch Bildung, durch Weitergabe mittels Denken, Rechnen und Sprechen, sodass eine Generation nicht genau bei dem Punkt wieder anfangen muss, wo die vorherige war und bei uns nicht wie bei den Tieren eine Generation im Grunde nur das wieder nachmacht, was die vorherige Generation durchlebt hat.

In der »Hirn-Debatte« ist es charakteristisch, dass einige der profiliertesten Vertreter durchaus die Auffassung vertreten, dass rechtliche Verantwortung angesichts der Determiniertheit des menschlichen Lebens durch Hirnverschaltungen eigentlich nicht begründet ist. Das Subjekt der Verantwortung aber ist nach der Jahrtausende alten Definition: die Person. Im Grunde geht es in der »Hirn-Debatte« darum, ob wir Personen sind oder Hirnreflexe. So viel zu

den drei wichtigsten aktuellen Anlässen, sich mit dem Begriff der Person zu beschäftigen.

Zum Ausgangspunkt noch soviel: Mein erstes Argument für den Personbegriff, den wir hier zugrunde legen, ist ein *argumentum ad hominum*, nämlich: dass dieser Personbegriff alle wesentlichen ethischen und rechtlichen Kodizes begründet, die unser Leben seit Jahrtausenden bestimmen in unserer Kultur – und zunehmend weltweit, und dass wir diesen Personbegriff in allen wesentlichen internationalen Ordnungen, Konventionen und Regelungen vorfinden. Das ist kein philosophisch letztbegründender Beweis, aber es ist doch ein starkes Argument. Die Idee der Würde des Menschen ist weit davon entfernt, sich als eine eurozentrische Marginalvorstellung zu erweisen. Im Gegenteil: Sie hat im Lauf der letzten wenigen Jahrzehnte einen Verbreitungszug um den ganzen Erdball angetreten, und sie liegt fast allen Verfassungen der Welt und allen wesentlichen internationalen Dokumenten zugrunde. Die Idee der Würde des Menschen fußt auf genau dem Personbegriff, um den es uns hier geht.

Definitionen im Kontext des Personbegriffs

Was ist Personalität?

Personalität ist das geistige Grundverhältnis, das es den Menschen erlaubt, sich, einander und alle Gegenstände möglicher Erkenntnis als die zu identifizieren, die sie sind. Personalität ist also ein Verhältnis. Diesen Punkt sollte man unbedingt festhalten. Die Person selbst kann man nicht abschließend als Verhältnis bestimmen, aber *Personalität* ist ein Verhältnis. Das Verhältnis ist eine abstrakte Relation und nicht eine Summe von Eigenschaften. Aber es ist eine abstrakte Relation, die nicht da wäre, wenn es die Dinge nicht gäbe, zwischen denen sie besteht. In dem Sinne ist Personalität ein Verhältnis, d. h. es existiert nur, weil es Wesen gibt, die in diesem Verhältnis zueinander stehen, und es ist nicht etwas jenseits dieser Wesen und dennoch auch nichts, was an einem oder in einem dieser Wesen »vorhanden« wäre. Es ist etwas, das »zwischen« diesen Wesen besteht, aber eben deshalb auch nicht ohne sie und nicht »außerhalb« von ihnen. Personalität ist dasjenige Verhältnis, aufgrund dessen wir uns zu identifizieren vermögen als diejenigen, die wir sind.

»Alle Menschen sind Personen«

Der Personbegriff bezieht sich auf alle Menschen. Er ist dasjenige, was die Angehörigen der Art »Mensch« in ein Vielfaltsverhältnis zueinander bringt. Das lässt sich philosophisch eindeutig zeigen: Der Begriff der Person hat eine mehr als 1000-jährige Geschichte, die genau diese Bedeutung voraussetzt. Und wie immer man einen anderen Personbegriff einschätzt, er muss jedenfalls geeignet sein, auch zu begründen, warum diese Geschichte aufgegeben werden sollte.

»Person« als Vernunftwesen

Person bezeichnet jeden Menschen als unreduzierbaren und unverwechselbaren Faktor des personalen Grundverhältnisses. Der Personbegriff impliziert, dass jeder Mensch in diesem Verhältnis steht. Der Begriff kommt aus der Theologie, und Kant hat ihn angewendet auf alle Vernunftwesen. Die Frage, ob es neben Menschen noch andere Vernunftwesen gibt, soll hier nicht diskutiert werden. Entscheidender erscheint die Frage nach Menschsein und Personsein.

»Person« ist anders als Individuum

Der Personbegriff listet nicht bestimmte Eigenschaften auf, die wir haben, sondern er fungiert wie ein Name, er benennt, er bezeichnet jeden von uns als Angehörigen dieses alle Menschen verbindenden Verhältnisses, aber definiert nicht die Eigenschaften und impliziert nicht ein Bündel von Eigenschaften, das wir haben müssten, um als Personen anerkannt zu werden. Der Personbegriff bedeutet also auch keine Unterordnung von Individuen unter ihre Art. Wir verhalten uns zur Gesamtheit der Personen nicht, wie wir uns als menschliche Individuen zu unserer biologischen Art verhalten. Wie anders, darüber ist noch genauer zu sprechen, aber zunächst ist die Abgrenzung zwischen Individuum und Person festzuhalten: Individuum ist auch jedes Tier und in gewisser Weise jede Sache, jeder Apparat, und es ist auch jeder Mensch im Verhältnis zu seiner Art. Personalität aber ist etwas anderes als ein Verhältnis von Individuum und Art.

Personalität als Verkörperung allen Menschseins

Personalität bedeutet, dass in jedem Individuum alles enthalten ist, was die Art zu einem Verband von Personen macht. Sie ist mit Goethe zu begreifen als: »Der Teil

bedeutet das Ganze« oder, mit germanistischen Kategorien: Das Einzelne steht, *pars pro toto*, für alles. Jeder von uns hat in dem, was ihn zur Person macht, das, was alle zur Person macht. Und das ist nicht das Verhältnis von Individuum und Art.

Es gibt nach dem Personbegriff, den ich hier zugrunde lege, eine *extensionale Deckung*, also eine Deckung vom Umfang her, zwischen Personen und Menschen. Zugleich besteht eine *intensionale*, also von der Bedeutung, vom Inhalt her bestimmte *Differenz*. *Personsein ist nicht dasselbe wie Menschsein, aber alle Menschen sind Personen*. (Ob umgekehrt alle Personen Menschen sind, das soll – wie gesagt – offen bleiben.)

Persönlichkeit

Es gibt in der Philosophie keine große Diskussion zu »Persönlichkeit«. Ich würde Persönlichkeit definieren als den Inbegriff der *individuellen Eigenart einer Person* im Unterschied zu anderen Personen. Die Persönlichkeit ist das, was uns unseren eigenen Stil, unsere eigene Note gibt, und die Persönlichkeit besteht tatsächlich – im Unterschied zur Person – aus Eigenschaften, Vermögen, Charakterelementen. Ein kleines Kind hat schon eine Persönlichkeit. Ein Embryo hat keine Persönlichkeit und ist trotzdem eine Person wie jede andere Person auch. Persönlichkeit bildet sich dadurch, dass Person sich im Laufe eines Lebens entfaltet. Was wir als Person respektieren, ist immer auch die Geschichte, die sich im Laufe des Lebens in dieser Weise entfaltet.

Würde und Natur

Würde ist auf das Engste verbunden mit *Person*. Meine Hypothese ist, dass der Begriff »Würde«, den es in der Philosophie zwar schon seit Langem gibt, der aber eine systematische Bedeutung erst seit kurzer Zeit erlangt hat, an die Stelle des alten Begriffs der »menschlichen Natur« getreten ist und damit heute die natürliche Grundlage der Personalität bezeichnet.

Von Würde ist noch bis ins 17. Jahrhundert in keiner tragenden Funktion die Rede – der Würdebegriff tut einen wichtigen Schritt im 15. Jahrhundert in der italienischen Renaissance. Er wird aber auch schon im 3. Jahrhundert in theologischen Traktaten erwähnt; aber von fundamentaler Bedeutung ist der Würdebegriff erst in den Jahrhunderten

geworden, in denen sich der frühneuzeitliche Naturbegriff durchgesetzt hat. In der Zeit, in der man den Naturbegriff so definierte, dass man von einer Natur des Menschen nicht mehr sprechen konnte, weil der Mensch als das sich durch Denken identifizierende Subjekt sah, »das denkende Ding«, wie Descartes sagt. Als der Mensch der Natur gegenübergestellt wurde, brauchte man einen anderen Begriff für den Begriff *Natur des Menschen*, für das, was den Menschen von allen anderen natürlichen Wesen unterscheidet und was dazu führt, dass er die Natur überschreitet. Und was deshalb auch bedingt, dass er nicht wie jedes andere natürliche Wesen behandelt werden darf. Ich glaube, dass der Begriff Würde ziemlich genau in dieses Spektrum eingerückt ist, das vorher den Begriff der Natur des Menschen abdeckte. Aber das ist, wie gesagt, eine Hypothese.

»Würde« der Person

Würde ist der Orientierungsgrund des personalen Handelns im Umgang mit sich selbst, mit anderen Personen und mit nicht-personalen Wesen. Es gibt auch ein unwürdiges Verhalten gegenüber nicht-personalen Wesen und dennoch gibt es keine Würde nicht-personaler Wesen. Tiere haben keine Würde. Aber es gibt ein unwürdiges Verhalten des Menschen gegenüber Tieren. Ein Verhalten, das ihre Eigenart nicht respektiert und sie in einer Weise verzweckt und vernützt, wie es sich mit rationalen Argumenten nicht rechtfertigen lässt.

Dieser Personbegriff, den ich vertrete, ist der *relational-ontologische* Personbegriff. Er ist uns ganz geläufig, etwa wenn wir sagen: »Ich wurde dann und dann geboren« oder »ich wurde dann und dann gezeugt«. Ich gehe davon aus, dass ich schon existiert habe, bevor ich mir bewusst sein konnte, dass es mich gibt. Es gibt Realitäten, für die ist es charakteristisch, dass das Bewusstwerden ein entscheidender definitorischer, konstitutiver und dennoch nicht hinreichender Faktor für die Beschreibung ihrer Wirklichkeit ist. Zur Person gehört: Bewusstsein, Denken, sprechen können. Aber alle diese Dinge spielen sich ab und stellen sich ein in Verbindung mit etwas, das ihnen vorausgeht und genauso konstitutiv für das Personsein ist. Und das ist unser Leib und unser Entstehen und Vergehen. Solche Zusammenhänge gehören zu jedem natürlichen Wesen, wie der Hunger. Hungrig sein und Hunger haben heißt merken, dass man es schon war. Hunger ist nicht die Beschreibung einer vom Bewusstsein unabhängigen Realität und dennoch die Beschreibung von etwas, das nicht mit

dem Bewusstsein seiner selbst identisch ist. Das nur als Beispiel für solche Realitäten, bei denen Bewusstsein mit Nicht-Bewusstsein in einer unauflösbaren Verbindung steht. So ist es auch bei der Person.

Nochmals zur Würde: Würde ist – in Verbindung mit dem Personbegriff, den ich hier verwende – unteilbar und unantastbar. Würde hat einen rechtlichen Charakter, d. h. Würde beschreibt nicht eine bestimmte Ansammlung von Eigenschaften, sondern Würde bezeichnet ein Verhältnis, aufgrund dessen es jedem Menschen verboten ist, darüber zu entscheiden, ob ein anderer Würde hat oder nicht. Würde ist letztlich ein rechtlicher, ein Verbotsbegriff. Dieser sagt, dass die Würde etwas ist, das nicht definiert, sondern nur geachtet werden kann und respektiert werden muss.

Die Elemente, die ich jetzt genannt habe, sind charakteristisch für den *relational-ontologischen* Personbegriff: »Relational« heißt »auf Verhältnissen beruhend« und »ontologisch« eine Wirklichkeit beschreibend, die keine psychische, sondern eine psychophysische und geistige ist.

Zur Geschichte des Personbegriffs

Die Geschichte des Personbegriffs hat vier wesentliche Etappen. Die eine ist die spätantike Definition nach Boethius: Person ist ihm die individuelle Substanz einer rationalen Natur. Was uns alle verbindet, ist also eine vernünftige Natur. Das setzt natürlich den klassischen Naturbegriff voraus: das *animal rationale*. Jeder Einzelne von uns ist eine unverwechselbare Substanz, eine Ausfertigung davon.

Dieser Begriff geht zurück auf die antike Definition des Menschen als vernünftiges Lebewesen. Es ist richtig, dass, wenn wir uns als vernünftige Lebewesen betrachten, wir auf etwas Bezug nehmen, das sich in uns ohne unsere natürliche Seite nicht eingestellt hätte, und dass, wenn wir uns als vernünftige Lebewesen bezeichnen, wir eine Unterscheidung von allen anderen Lebewesen vornehmen, die unser Werk ist. Es ist eine Unterscheidung, die wir begründen können. Sie setzt mit sich zugleich die Möglichkeiten ihrer eigenen Rechtfertigung. Darin ähnelt sie der Erziehung. Die Erziehung kann sich nur dadurch rechtfertigen, dass sie den Erzogenen in ein Verhältnis versetzt, in dem er frei beurteilen kann, ob es richtig war, dass er so erzogen wurde. Das ist die einzige Möglichkeit des Überprüfens von Erziehung. Es ist eine Grundstruktur, die der Vernunft

innewohnt. Die Vernunft geht aus nicht-vernünftigen Faktoren hervor und liefert aber die Gründe, mit denen sich dieses Hervorgehen noch einmal überprüfen und rechtfertigen lässt.

Die mittelalterliche Grundvorstellung, die zum Personbegriff führt und ihn hält, ist die Idee der *imago dei*, dass der Mensch nach dem Bild Gottes geschaffen ist. Der Mensch ist eine Repräsentation des Unbedingten in der geschaffenen Welt. Der Mensch trägt seinen Zweck – jedenfalls als Bild Gottes – in sich und ist nicht durch Nutzen für Anderes definiert.

Das führt in der Neuzeit zu der Definition des Menschen als *autonomes Subjekt*. Kant hat die entscheidende Formel geprägt: Der Mensch ist dadurch Person, dass er Bürger zweier Welten ist. Der Mensch kann und muss sich also als empirisches Subjekt betrachten, und zugleich muss er sich als vernünftiges Subjekt betrachten, d. h. als einer, der denken, sprechen, rechnen und moralisch handeln kann. Die zweite Welt ist nach Kant durch Gesetze definiert, die sich nicht aus den Gesetzen der Natur ableiten lassen: Die Gesetze des Denkens, Rechnens, Sprechens und auch des moralischen Handelns sind Gesetze, die sich aus der Natur nicht ableiten lassen, sondern die – und damit löst er sich von jeder theologischen Vorstellung ab – der Mensch sich als Vernunftwesen selbst gibt. Unsere Vernunft selbst ist das Konstrukt, dem wir unsere Vernünftigkeit verdanken. Dieses Konstrukt nennt Kant, was seine moralische Orientierungsrichtung angeht, »das Sittengesetz«: Der Mensch hat als einziges Wesen die Fähigkeit, sich nach einem Gesetz zu richten, das er sich selbst gibt, indem er das Vernünftige um des Vernünftigkeitseins willen tut – indem er also etwas tut, was unbedingt sein soll und was nicht noch einmal Mittel zu einem anderen Zweck sein soll, sondern selber Sinn und Zweck ist.

Person ist man nicht, weil man selbst die Fähigkeit hat, ein bestimmtes Gesetz einzusehen oder sich nach ihm zu richten. Sondern Personen sind alle die, für die dieses Gesetz gilt. Personsein ist also etwas ganz wesentlich Passives.

Die Person ist in unserer Gegenwart noch einmal als *Zeitgestalt im Selbstverhältnis* bestimmt worden (z. B. von Paul Ricœur). Person ist, was eine Biografie hat, was eine Geschichte, eine Lebensgeschichte haben kann.

Zusammenfassung

Die Menschen als Personen zu betrachten, heißt, ihnen einen Selbstzweck zusprechen und diesen Selbstzweck zu gewährleisten, der es nicht erlaubt, dass Bildung und Erziehung als funktionale Größen im Sinne gesellschaftlicher, wirtschaftlicher Ziele betrachtet werden. Bildung hat vielmehr den Auftrag und die wesentliche Funktion, uns mit dem zu versehen, was uns hilft, mit dem Leben außerhalb der wirtschaftlichen Zwänge zurecht zu kommen, was uns hilft, dem Leben einen Sinn zu geben jenseits von Erfolg und Nutzen und dem, was bleibt, wenn wir aus dem Nutzungszusammenhang ausscheiden oder wenn wir uns zum Nutzungszusammenhang zwischen Menschen verhalten, indem wir darüber nachdenken. Bildung ist dasjenige, was uns belehrt darüber, was wichtiger ist als das Nützliche und wofür man überhaupt nützlich sein soll. Darum gehört Bildung in die Ausbildung der Eliten hinein. Bildung muss jeden Menschen in seiner individuellen Eigenart, in seiner Persönlichkeit ernst nehmen. Zum Wichtigsten an der Persönlichkeit gehört, dass man verantwortlich darüber belehrt wird, was man nicht kann: Für Lehrer oft das Schwerste, Menschen deutlich zu sagen, was sie nicht können, ihre Kräfte nicht auf das zu verschwenden, was ihnen nicht gegeben ist. Und darum gehört die Note und die Differenzierung zu einem vernünftigen Bildungswesen – und gehört zu der Leitungs-, Lenkungs- und Einsichtsfunktion, die derjenige, der Bildung hat, auch demjenigen schuldet, dem er sie vermittelt.

Der Autor:

Prof. Dr. Walter Schweidler ist Professor für Philosophie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Zuvor hatte er Professuren an den Universitäten Dortmund und Bochum inne. Er ist Gründungsmitglied der Deutschen Gesellschaft zur Erforschung des Politischen Denkens sowie Mitglied in der International Society for the Study of Time, in der Allgemeinen Gesellschaft für Philosophie, in der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie, im Deutschen Hochschulverband und im Kuratorium der Benedictus-Stiftung. Internet: www.ku-eichstaett.de/ppf/philosophie/philosophie/mitarbeiter/prof_schweidler/

Gabriele Weigand

Person und Begabung

Die anthropologische Frage nach dem Menschen ist eine der Grundfragen der Erziehung, Bildung und Begabung. Denn die Überlegung, welche Vorstellung man vom Menschen hat, ist für Erziehungshandeln generell und auch in der Begabungs- und Begabtenförderung unmittelbar bedeutsam. Sie steht noch vor der teleologischen Frage, bei der es um die Richtung und das Ziel von Erziehungs-, Bildungs- und Begabungsprozessen geht. Und erst an dritter Stelle ergibt sich die Frage nach dem Weg, also der Methode, die häufig im Zentrum der Überlegungen steht. Methodenfragen lassen sich aber nur dann sinnvoll beantworten, wenn die beiden vorhergehenden Fragen beantwortet sind.

Zum Begriff der Person

Den Menschen als Person zu sehen, erscheint mir sinnvoll und tragfähig zu sein, um Erziehungs-, Bildungs- und Begabungsprozesse pädagogisch zu begründen. Der Begriff der Person ist die moderne Antwort auf die alte Frage nach dem persönlichen und kulturellen Selbstverständnis des Menschen. Im Unterschied zu dem Begriff des Menschen, der auf der deskriptiven Ebene angesiedelt ist, kann der Personbegriff als normativer Subjektbegriff fungieren.

Der Personbegriff hat eine lange und wechselvolle Geschichte, die bis in die hellenistische Antike und in die Anfänge des christlichen Denkens zurückreicht. Im Verlauf der Jahrhunderte hat der Begriff in der theoretischen und praktischen Philosophie und Pädagogik vielfältige Ausformungen erfahren, ohne dass sich seine Grundbedeutung

wesentlich verändert hätte. In den letzten drei Jahrzehnten ist der Begriff auch außerhalb der christlich-theologischen Literatur national und international in die Diskussion geraten und wurde mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt. Dies hat zu einem regelrechten ›Streit‹ um die ›Person‹ und zu zahlreichen Veröffentlichungen geführt, in deren Verlauf der Personbegriff neu geklärt und breit fundiert worden ist.

Beim Personbegriff handelt es sich um einen anthropologischen Begriff, der auf verschiedene Wurzeln zurückgeht und dementsprechend mehrere Bedeutungen aufweist. Stark vergrößert lassen sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Traditionen des Personbegriffs ausmachen. Die eine ist in der jüdisch-antik-christlichen Philosophie begründet, die andere in der angloamerikanischen Tradition der analytischen Philosophie des Geistes (vgl. auch die Ausführungen von W. Schweidler in diesem Heft).

In der analytischen Philosophie des Geistes (in der Nachfolge von John Locke) ist Person an Rationalität und Bewusstseinsleistung gebunden. Damit wird zwischen dem Menschen als Lebewesen und Person unterschieden (vgl. etwa Singer 1994). Dagegen bezeichnet Person in der Tradition des jüdisch-antik-christlichen Denkens, die auch diesem Beitrag zugrunde liegt, das *Wesen des Menschen*. Hier gibt es keine Unterscheidung zwischen Lebewesen und Person. Alle Menschen sind Personen und sind mit personaler Würde ausgestattet. Die Person des Menschen ist Prinzip ihrer selbst, sie ist »Primum« (Flores d'Arcais 1991, 59), das Erste also und ein Wert in sich, von nichts anderem, auch nicht von bestimmten Bedingungen oder Leistungen, abzuleiten. Daraus ergibt sich das erste von

insgesamt *drei Momenten des Personbegriffs*. Es besteht darin, dass Personsein ein *Prinzip* des Menschen ist, das heißt, jeder Mensch, jedes Kind und jeder Jugendliche, *ist* Person.

Dem ist ein zweites Moment hinzuzufügen, denn der Personbegriff hat nicht nur Prinzipien-, sondern auch Prozesscharakter. Gemeint ist die grundlegende Spannung zwischen dem Sein und dem Werden der Person, zwischen dem statischen und dem dynamischen Pol des Menschen. Das Werden und die Dynamik einer Person verweisen auf die Dimension der praktischen Gestaltung des menschlichen Lebens in Raum und Zeit. Während nämlich das *Personsein* allen Menschen gemeinsam ist, erfolgt der Prozess des *Personwerdens* als personale Lebensform unter bestimmten Bedingungen und auf je einmalige konkrete Weise: »... was mich von allen meinesgleichen unterscheidet, ist (...) gerade das an meinem Leben, wozu niemand anderer als ich fähig gewesen wäre« (Schweidler 1994, 279).

Der Prozess des Personwerdens ist auf das gesamte Leben hin angelegt, wobei es sich um den jeweils einmaligen Entwurf der Person handelt, der beinhaltet, dass der Mensch, jede Schülerin und jeder Schüler, Autor seiner eigenen Lebensgeschichte werden soll. Freilich lebt der Einzelne unter konkreten – naturgegebenen und gesellschaftlichen – Bedingungen, dennoch ist er nach personalem Verständnis weder einseitig von der Gesellschaft bestimmt noch durch seine Natur festgelegt, sondern (zumindest potentiell) in der Lage, seine »Gegenwart in die Vergangenheit und Zukunft zu erweitern und im Verständnis dieser Erweiterungen ... (sein) Leben praktisch auszugestalten« (Sturma 1997, 352). Guiseppe Flores d'Arcais sieht in dieser Dimension des Werdens »das strukturelle Band zwischen Gegenwart und Zukunft sowie zwischen der aktuellen Existenz und der Existenz als Entwurf«: »Indem man lebt, hat man die Möglichkeit, Ziele zu verwirklichen, und diese kommen in einer personalen Dynamik zum Ausdruck, die die Person immer besser auf die Anforderungen ihrer Individualität antworten lässt, in der ihr personaler Wert beschlossen liegt« (Flores d'Arcais 1991, 144).

Dieser Prozess- oder Werdenscharakter des Menschen als Person verweist nicht nur auf die grundsätzliche Notwendigkeit der Erziehung und Bildung, sondern auch auf die Entwicklung und Förderung der individuellen Begabungen. Gleichzeitig hat diese Auffassung direkte Aus- und Rückwirkungen auf ein personales Verständnis von Bildung

und den Umgang mit Begabungen. Die Annahme, dass das Personsein des Menschen prinzipiell die Autorschaft über den Verlauf des eigenen Leben bedeutet, beinhaltet zwei Dimensionen: Zum einen ist dem Menschen diese Verantwortung für sein Leben von Anfang an und prinzipiell gegeben, auch wenn er sie erst im Verlauf seiner Kindheit und Jugend zunehmend autonom übernehmen kann. Zum anderen ist damit ausgesagt, dass der Mensch als Person zu dieser Autorschaft auch verpflichtet ist, er kann sich der Verantwortung nicht entziehen. Sie ist ihm aufgegeben. Personales Leben heißt, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen, es eigenständig und frei verantwortlich zu gestalten, mit allen Schwierigkeiten, Rückschlägen, aber auch geglückten Entscheidungen.

Und ein drittes Moment kommt hinzu. Dabei handelt es sich um die *Relationalität* der Person. Sie umfasst sowohl die Selbstbezüglichkeit als auch die mitmenschlich-soziale und die sachliche Dimension. Für Lehrer/innen bedeutet das beispielsweise, sich »als ein Du des zu Erziehenden zu postulieren, welches (...) seine pädagogische Autorität dadurch gewinnt, dass es seinen eigenen Standpunkt argumentativ darlegt (...) und seine Entwürfe überzeugend begründet« (Böhm 1994, 174). Ein solches erzieherisches Verhalten besitzt Modellcharakter auch für den Umgang in der Gesellschaft, »in der sich die Menschen als *Personen* begegnen, miteinander handeln und sich über ihr Handeln immer wieder *verständlich*« (ebd.). Personen stehen also in einer auf gegenseitiger Anerkennung beruhenden sowie auf Argumentation und Dialog angewiesenen wechselseitigen Beziehung. Und gleichzeitig beinhaltet Personsein grundlegende Verhältnisse im Laufe des Lebens: das Verhältnis zu und mit sich selbst; zu dem und den anderen; zu der Welt und schließlich zum Absoluten. 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 (Ricœur 1996). Das Miteinander, die Art und Weise, wie Menschen sich begegnen, wie Gesellschaft und ihre Institutionen (somit auch die Schule und die Begabungs- und Begabtenförderung) gestaltet werden, hängt mit der Verantwortung jedes Einzelnen zusammen (Weigand 2004, 53 ff.).

Eine Schule, die dem Personprinzip folgt, muss allen Kindern gleichermaßen gerecht werden und sie ihren besonderen Begabungen gemäß fördern und unterstützen. Denn

dieser Ansatz geht davon aus, dass jedes Kind seine je einmaligen und besonderen Begabungen hat. *Den* Sonderschüler gibt es nach personalem Denken ebenso wenig wie *den* Hochbegabten oder *den* Normalschüler. Sie geht von der Einzigartigkeit eines Kindes – und damit auch von der Unterschiedlichkeit der Einzelnen – aus. Dies verlangt in der Konsequenz ein genaues Hinsehen und Eingehen auf individuelle Besonderheiten, die Personbezogenheit von Lehr-Lernprozessen sowie von Bildungs- und Begabungsprozessen und ein über den für alle verbindlichen gemeinsamen Unterricht hinausgehendes Spektrum von fördernden und unterstützenden Angeboten. Dementsprechend müssen die schulischen Planungen, Entscheidungen und Handlungen ausgerichtet werden, angefangen von der Unterrichtsorganisation über die Didaktik und Methodik des Lehrens und Lernens bis hin zum Umgang der Beteiligten miteinander (Weigand 2006).

Der Personbegriff ist zwar ein Abstraktum, Personsein verwirklicht sich jedoch im konkreten Leben des einzelnen Menschen. Somit sind in pädagogischen Zusammenhängen immer auch die spezifischen Bedingungen des Heranwachsens der Kinder und Jugendlichen (Brinkmann 2008), ihre kulturelle und soziale Herkunft und Umwelt, die spezifischen Situationen des Aufwachsens, die Brüche und Konflikte, denen sie ausgesetzt sind, mit zu berücksichtigen. Die Einflüsse dieser Faktoren auf den Begabungsprozess sind empirisch vielfältig nachgewiesen und erfordern eine »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel 2006), die den Heranwachsenden wiederum eine verantwortliche Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht.

Die ›Person‹ als Grundlage einer anthropologisch-pädagogischen Begabungstheorie

Die ›Person‹ kann für Bildungs- und Begabungsprozesse, aber auch für die Gestaltung von pädagogischen Feldern ebenso wie für die Entwicklung von Institutionen grundlegend und leitend sein. In anderem Zusammenhang habe ich dargelegt, wie die ›Person‹ für pädagogisches Denken und Handeln konstitutiv und kritisch, aber auch konstruktiv und schließlich ein Regulativ für pädagogische Entscheidungen sein kann (Weigand 2004, 353–364). An dieser Stelle sollen dazu nur wenige Hinweise gegeben werden. Insofern das Personprinzip die Grundlage für pädagogisches Denken und Handeln darstellt, ist allein die menschliche Person der Maßstab der Bildung und Begabung und das Prinzip von

erzieherischem Handeln und schulischer Praxis. Die theoretische Akzeptanz dieses Prinzips beinhaltet eine normative Entscheidung und bestimmt die pädagogische Theoriebildung der Begabungs- und Begabtenförderung sowie deren konkrete Ausgestaltung.

Eine Schule, die sich auf das Personprinzip stützt, verpflichtet sich auf die Unterstützung der personalen Mündigkeit und den autonomen Selbststand des Menschen und lehnt alle Formen von Fremdbestimmung ab. Die Berufung auf dieses Prinzip hilft den in der Schule tätigen Akteuren also, sich gegenüber gesellschaftlichen und privaten Interessen, staatlichen und wirtschaftlichen Ansprüchen, bildungspolitischen und konjunkturellen Forderungen zu behaupten und die notwendige pädagogische Autonomie zu gewinnen. Eine solche Sicht erlaubt auch eine Synthese aller pädagogischen Einzelfragen und Einzelprobleme aus dem eigenen Prinzip heraus. Und schließlich vermag das Personprinzip auch in Fragen der Begabungs- und Begabtenförderung als Maßstab zu dienen, um begründete und nicht nur von zufälligen Moden und Motivationen abhängige Entscheidungen treffen zu können.

Mit Bezug auf das Personprinzip lässt sich nicht nur die vielfältige Funktionalisierung der Schule für gesellschaftliche Aufgaben (z. B. Selektion und Qualifikation) kritisch beleuchten, sondern auch das eigene Handeln vor Ort. Das Personprinzip ist somit einerseits Messlatte für Defizite, Einseitigkeiten und Schwierigkeiten, die personaler Bildung und Begabungsförderung in der Schule entgegenstehen, und andererseits können *konstruktiv* die Möglichkeiten eruiert werden, die personaler Bildung dienen, die also am Ziel der Befähigung aller Kinder und Jugendlichen orientiert sind, die in ihnen potentiell angelegten Möglichkeiten eines freien, vernünftigen und verantwortlichen Lebens und Handelns zunehmend Wirklichkeit werden zu lassen.

Werden der kritische und der konstruktive Blick zusammen genommen, so können Theorie und Praxis im konkreten Handeln und Entscheiden vermittelt werden. Der *kritische* Blick verhilft dazu, andere als die mit dem Personprinzip zu vereinbarenden Ansprüche abzuweisen, der *konstruktive* ist auf die Praxis gerichtet und auf das konkrete Verändern, Handeln und Entscheiden. Als regulative Idee genommen, weist das Personprinzip konkret in die Richtung einer personalen Begabungs- und Begabtenförderung. Es liefert die Richtschnur und den Orientierungsrahmen sowohl für die

Grundfragen als auch für konkrete Maßnahmen oder die Lösung von Konflikten und Problemen.

Die Akteure einer ›Schule der Person‹ müssen ihre pädagogischen Entscheidungen und Handlungen immer wieder neu verantworten und argumentativ vertreten. Dabei wäre es ein Irrtum, zu meinen, konkretes Tun könne linear aus einer vorhandenen wissenschaftlichen Theorie abgeleitet werden. Ebenso wenig können Modelle, die an der einen Schule gut funktionieren, auf eine andere Schule unverändert übertragen werden. Vielmehr kommt es darauf an, sich des Prinzipiellen gewiss zu sein, um in der spezifischen Situation angemessen entscheiden und handeln zu können.

Vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten, die viele Schulen mit dem Schulentwicklungsprozess haben, erweist sich die Orientierung am Personprinzip schließlich noch aus einem weiteren Grund als notwendig und nützlich. Sie ist erforderlich, wenn die praktisch-pädagogischen Bemühungen und die sie begleitenden theoretischen Reflexionen und Begründungen nicht in ein beziehungsloses Nebeneinander vielfältiger Einzelaspekte und Einzelaktivitäten zerfallen sollen. Das Personprinzip bietet hier einen verbindenden Orientierungs- und Beurteilungsmaßstab. Den Königsweg für die Schule der Person gibt es freilich nicht und dementsprechend auch keine Patentrezepte für deren Verwirklichung. Eine solche Erwartung würde nicht nur dem Personprinzip selbst widersprechen, sondern den Verantwortlichen in der Schule gerade das versagen, was die Theorie fordert: vernünftig, frei und verantwortungsvoll zu entscheiden, zu gestalten und zu handeln. Empirische Untersuchungen bestätigen, dass sich Schüler (und Lehrkräfte) an einer Schule, die von einem gemeinsamen pädagogischen *Ethos* geprägt ist, nicht nur wohler fühlen, sondern auch bessere Leistungen erzielen (Fend 2008).

Der Personbegriff als anthropologische Grundlage von Bildungs- und Begabungsprozessen

Der Personbegriff bietet sich als anthropologische Grundlage der Begabungs- und Begabtenpädagogik an, da er auf die »Eigentümlichkeit« (Schleiermacher) des einzelnen Menschen und dessen Bildung und Begabung zielt. Gleichzeitig lässt sich daraus die Forderung nach den notwendigen Rahmenbedingungen ableiten, die es Menschen ermöglicht, ihre Begabung im Sinne einer »Grundbefähigung zu einem Leben als Person« (Sturma 2001, 352)

zu verwirklichen, mit anderen Worten ein personales, das heißt autonomes, selbstbestimmtes Leben in Verantwortung gegenüber sich selbst, den anderen, der Gesellschaft und der Welt zu führen.

Aus der Perspektive einer personalen Anthropologie kann man von dem Wort »Gabe« ausgehen, das in Begabung steckt. Diese »Gabe«, das Potential, das prinzipiell jedem Menschen – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – zukommt, ist die eine Seite der Begabung. Die andere Seite, die ebenso anthropologisch-bildungstheoretisch fundiert ist, ist Anregung von außen, Dialog, »Welt«. Begabung hat also mindestens zwei Grundkomponenten: Sie ist auf der einen Seite ein Potential und auf der anderen Seite das dem Menschen Entgegenstehende. Sie ist nicht einseitig, sondern immer *dialektisch* oder *dialogisch* zu verstehen – und gleichzeitig ist sie ein *Prozess*.

Begabungen entfalten sich in Wechselwirkung zwischen den Potentialen, die im Inneren des Menschen vorhanden sind, und den Anregungen, die dem Kind und Heranwachsenden von außen begegnen und entgegengebracht werden. Dies erfolgt in einem *Prozess der Wechselwirkung* zwischen Innen und Außen. In der Sprache der Human-, Sozial- und Neurowissenschaften spricht man von Anlagen und Umwelt, von Erbmasse und äußeren Stimuli, von menschlicher Natur und sozialer Umgebung und Umwelt.

Dieser Prozess ist in Kindheit und Jugend besonders bedeutsam, letztlich aber auf ein ganzes Leben hin angelegt. Er verläuft dialektisch, wie der Bildungsprozess (etwa in der Tradition von Wilhelm von Humboldt 2002). Entscheidend ist, dass zu den im Menschen vorhandenen Kräften ein Gegenüber (zum Beispiel eine förderliche familiäre und schulische Lernumgebung, individuelle Förderung, personale Begleitung) hinzukommen muss, damit sich das Potential entfalten kann. Umwelt und Umgebung oder – bildungstheoretisch gesprochen – die Art und Vielfalt der Auseinandersetzung mit der Welt beeinflussen das Potential des Menschen.

Gleichzeitig verläuft dieser Prozess nicht linear, sondern verändert sich permanent. Das heißt, Begabung ist nicht statisch zu sehen, sondern *dynamisch*. So können die einmal entfalteten und geförderten Potentiale eines Menschen sich je nach Art und Intensität der Anregungen und Forderungen weiterentwickeln und aktiv vom Einzelnen gestaltet werden oder sich auch zurückentwickeln und

verkümmern. Sie bieten in jedem Fall den (mehr oder weniger günstigen) Ausgangspunkt für weitere Bildungs- und Lernmöglichkeiten.

Von der Person ausgehend ist Begabung auch mehr als ein bestimmtes Merkmal (mehr als eine so genannte Spezialbegabung oder ein Talent), das zielgerichtet zu fördern wäre und dann (als konkretes Ergebnis) vorhanden ist. Es wird vielmehr von einer prinzipiellen Offenheit und Unbestimmtheit des Menschen ausgegangen, was seine Zukunft und damit auch seine Persönlichkeitsentwicklung anbetrifft (Benner 1994). In dieser Perspektive wird angenommen, dass der Einzelne an seiner Bestimmung – und somit an dem, was aus seiner Begabung wird – entscheidend selbst mitwirkt. Seiner Begabung zu entsprechen, erscheint in diesem Zusammenhang ebenso wie die Bildungsaufgabe des Menschen eine schwierige Aufgabe, häufig mühsam und letztlich unabschließbar (Ballauff 1993). Dementsprechend kann es bei der Frage der Begabtenförderung nie nur um Maßnahmen zur Förderung einzelner Fähigkeiten gehen, sondern um die Ermöglichung umfassender Bildung. Es kann sich auch nicht nur um System-, Organisations-, Inhalts- oder Methodenfragen handeln, sondern um die prinzipielle Frage nach dem Anteil des Subjekts an seiner Bildung und Begabung.

Der *Prozesscharakter* von Begabung und das Werden der Person verweisen vor diesem Hintergrund auf die Dimension der praktischen Gestaltung des menschlichen Lebens (eines je einmaligen konkreten Lebens). In dieser Hinsicht wird Begabung zu einer besonderen Aufgabe. Der Mensch ist aufgerufen, zum Autor seines eigenen Lebens zu werden, ist verantwortlich für seine Biographie.

Elemente einer pädagogischen Begabungsförderung

Vom Personprinzip auszugehen, hat insbesondere für das traditionell an Fächern und Fachwissenschaften orientierte Gymnasium eine grundlegende Umorientierung zur Folge. Es bedeutet nämlich einen Perspektivenwechsel: die Abkehr von der primären Ausrichtung am Fach und eine Hinwendung zur *Person* der Schülerinnen und Schüler. Um Missverständnissen vorzubeugen: Die fachlichen Aspekte, die Ermöglichung von Einsichten und Erkenntnissen, ein guter Unterricht behalten ihre Wichtigkeit, sie sind in der Begabungsförderung geradezu zentral. Aber sie sind nicht Selbstzweck, sondern haben Dienstfunktion.

Und demzufolge sind sie immer in Beziehung zu den Besonderheiten und Potentialen des Einzelnen zu sehen. Insofern kann Begabungsförderung nicht vom (bestehenden) System Schule her gedacht werden, auch nicht von Standards, von Lehr- oder Bildungsplänen und nicht von der Didaktik und Methodik her, sondern von den Potentialen der einzelnen Schülerinnen und Schülern. 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.

Diese Prämissen bedeuten für die Lehrpersonen eine hohe Verantwortlichkeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern und sie verlangen ihnen vielfältige fachliche, methodische und personale Kompetenzen ab (Noddings 1992). Der Einwand, dass dafür in den Schulen weder die personellen noch die zeitlichen und räumlichen Kapazitäten ausreichen, geht in der Regel von einem Denken im herkömmlichen System aus. Verantwortung tragen nämlich nicht nur die Lehrpersonen – personale Pädagogik nimmt auch die Schüler/innen in die Verantwortung. Sie sind die Subjekte ihres Bildungs- und Begabungsweges. Sie sitzen am Steuer ihrer Laufbahn durch die Schule. Art und Ausmaß an Unterstützung, die sie dabei benötigen, an Aufforderung und Dialog, an Einforderung oder auch an Gegenwirkung, hängen von ganz verschiedenen Faktoren ab, insbesondere von der individuellen Situation, aber auch von institutionellen Vorgaben (etwa von den Richtlinien der Lehrpläne oder geltenden Leistungsnormen). Die Aufgaben der Lehrer/innen variieren also je nach Wegstrecke, je nachdem ob es bergauf oder bergab geht, ob es holprig oder glatt läuft. Aber sie können den Schüler/innen das Steuer nicht aus der Hand nehmen. Das gilt auch für die Zielsetzung. So kann zwar das Erreichen eines Schulabschlusses durchaus ein Ziel sein, es bleibt jedoch reichlich äußerlich und fern von der Sache. In der personalen Pädagogik kommt es darauf an, dass sich Schüler/innen über die eigenen Ziele klar werden und sich zunehmend begründet damit auseinandersetzen.

Der Paradigmenwechsel vom Fach hin zur Person des Schülers und der Schülerin betrifft auch die Beziehungen der Fächer untereinander. Er wirft deshalb verschiedene didaktische, organisatorische und institutionelle Fragen auf, über deren Antworten in einer Schule idealerweise Konsens hergestellt werden kann: Welchen inneren Zusammenhang haben die einzelnen Fächer und ihre Lernziele im Rahmen eines Gesamtcurriculums? Inwieweit tragen die

angestrebten Lernziele dazu bei, die Lernenden vernünftiger, freier, kommunikativer und verantwortungsbewusster zu machen? Helfen sie, die personale Identitätsfindung sowie die Entscheidungs- und Handlungsbereitschaft und -fähigkeit des Einzelnen zu fördern? Inwieweit sind die Lernenden an der Entscheidung über die Lehr- und Lernprozesse zu beteiligen? Welche Methoden sind geeignet, die Dimensionen des Lernprozesses – die fachliche und methodische, die personale und die soziale Dimension – zur Geltung zu bringen? Wie ist die Organisation der Bildungsinhalte zu gestalten, wenn dem personalen Bildungsbegriff entsprochen werden soll? Welche Formen der Leistungsmessung gibt es? Was wird überhaupt unter Leistung verstanden, ist Leistung nicht weitaus mehr als eine überprüfbare schulische Leistung?

Begabungs- und Begabtenförderung erfordern entsprechende schulpraktische Umsetzungen, die sich auf alle Ebenen der Schulen erstrecken, angefangen vom Unterricht und den Lehr-Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler über die schulische Organisation und Institution bis hin zu den Kompetenzen von Lehrpersonen und der Einbindung weiterer Unterstützungssysteme. Einhergehend mit der Diskussion um die angemessene Förderung von begabten und hochbegabten Kindern und Jugendlichen wird ein Schulsystem in Frage gestellt, das traditionell eher auf Auslese und Homogenität gerichtet ist, als dass es der Differenz der Individuen entgegenkommt und diese in ihren individuellen Fähigkeiten und Stärken fördert und fordert. Demzufolge geht schulische Begabungs- und Begabtenförderung notwendigerweise mit Schulentwicklung und der Etablierung einer neuen Schulkultur einher.

Dazu bedarf es neben den notwendigen institutionellen, organisatorischen, finanziellen und personellen Voraussetzungen der Innovationsbereitschaft und einer gelingenden Kooperation und Kommunikation aller Akteure. Die Verantwortung dafür, ob und inwieweit personale Bildungs- und Begabungsprozesse für alle Heranwachsenden – gleich welcher Herkunft oder welchen Geschlechts – möglich und realisierbar sind, trägt nicht zuletzt auch die Gesellschaft als ganze.

Die Autorin:

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 for Gifted Education« (iPEGE) und hat an der PH Karlsruhe den Master-Studiengang »Integrative Begabungs- und Begabtenförderung« initiiert.
Internet: www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=weigand

Literatur

Ballauff, T. (1993): Schule der Zukunft. Bochum: F. Kamp.

Benner, D. (1994): Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion. In: Ders.: Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 1, Weinheim: Beltz, S. 295–318.

Böhm, W. (1994): Der Mensch das Maß der Bildung – wer sonst? In: Wenger Hadwig, A. (Hrsg.): Der Mensch – Das Maß der Bildung? Innsbruck: Tyrolia, S. 9–28.

Brinkmann, J. W. (2008): Aufwachsen in Deutschland. Bausteine zu einer pädagogischen Theorie moderner Kindheit. Augsburg: Brigg Pädagogik.

Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flores d'Arcais, G. (1991): Die Erziehung der Person: Grundlegung einer personalistischen Erziehungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta (Le »ragioni« di una teoria personalistica della educazione. Brescia: La Scuola 1987).

Humboldt, W. v. (2002): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: W. v. Humboldt: Werke in fünf Bänden. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 4. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Noddings, N. (1992): The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education. New York: Teachers College, Columbia University.

Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricœur, P. (1996): Das Selbst als ein Anderer. Aus dem Franz. v. Jean Greisch in Zusammenarbeit mit Th. Bedorf und B. Schaaff. München: Wilhelm Fink (Soi-même comme un autre. Paris, Editions du Seuil 1990).

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

Singer, P. (1994): Praktische Ethik. 2. revidierte u. erweiterte Neuauflage. Stuttgart: Reclam (Practical Ethics. Cambridge 1979).

Sturma, D. (1997): Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. Paderborn: Schöningh.

Sturma, D. (2001): Person. Philosophiegeschichte – Theoretische Philosophie – Praktische Philosophie. Paderborn: Schöningh.

Weigand, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.

Weigand, G. (2006): Begabung und Hochbegabung aus pädagogischer Perspektive. In: Fischer, C./Ludwig, H. (Hrsg.): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Münster: Aschendorff, S. 30–45.

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.
-

Gabriele Weigand

Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs

Die öffentliche Diskussion über Begabung ist mittlerweile über 100 Jahre alt, aber nach wie vor herrscht Uneinigkeit, was unter dem Begabungsbegriff zu verstehen ist. Die begrifflichen Differenzierungen aufgrund unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer und methodischer Zugänge – einerseits die philosophisch-hermeneutische Perspektive des Bildungsbegriffs, andererseits der empirische Zugang zum Begabungsbegriff – gehören bis heute weitgehend getrennten Diskursen an. Diesen Diskursen entsprechend lässt sich der Begabungsbegriff auf zwei unterschiedliche Traditionen zurückführen: Zum einen ist er in der Tradition der klassischen Bildungstheorie zu verorten, ohne dass er als solcher explizit benannt würde. In dieser Perspektive steht er in der Nähe zu Begriffen wie Bildsamkeit, Form, Kraft, Möglichkeit und Potentialität. Zum anderen befindet er sich in der Linie der empirischen Erziehungswissenschaft, die ihre Ursprünge zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat und dann wieder in den 1950er und 1960er Jahren an Aktualität gewann. Hier stehen Begriffe wie Anlage, Umwelt, Talent, Begabung und Disposition im Vordergrund. Von dieser gewissermaßen doppelten Diskursgeschichte ist die Realgeschichte der Begabungs- und Begabtenförderung zu unterscheiden, die ihren Niederschlag in bildungspolitischen und konkreten schulischen Maßnahmen findet. Im Folgenden werden zunächst diese Traditionslinien, die sich nicht immer scharf voneinander trennen lassen, in groben Zügen nachgezeichnet, um anschließend Grundelemente eines pädagogischen Begabungsbegriffs herauszuarbeiten.

Es wird sich zeigen, dass unter Berufung auf die empirischen Grundlagen des Begabungsbegriffs ganz unterschiedliche

Positionen mit teilweise gravierenden bildungspolitischen Konsequenzen gerechtfertigt werden.

Der Aufstieg der Begabten

Der Begriff der Begabung gewinnt in der einschlägigen Diskussion der Experten und der Öffentlichkeit erstmals um 1900 an Bedeutung, 1896 erscheint bereits eine der wichtigen theoretischen Studien – eine »Theorie der Begabung« von Richard Baerwald – und sie zeigt bereits im Untertitel, in welchem Zusammenhang der Begriff steht: Einerseits wird eine – empirische – »Psychologische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen« der Begabung angekündigt, andererseits – normorientiert – eine Analyse von »Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen«.

Der Begabungsbegriff beinhaltet also bereits hier mehrere Diskussionslinien, die sich durch das gesamte 20. Jahrhundert ziehen: anthropologische, pädagogische, gesellschaftliche sowie empirisch verfahrenende pädagogisch-psychologische: die anthropologische Diskussion über die Natur des Menschen, die pädagogische Frage nach dem Zusammenhang von Erziehung, Bildsamkeit und Lernen des Kindes, die gesellschaftlichen Bemühungen um die besonderen Talente bei den Heranwachsenden sowie nicht zuletzt die diagnostische Arbeit der empirisch-pädagogischen Disziplinen. Sie sollen für die Schule und die Gesellschaft zeigen, wie die Fähigkeiten der Heranwachsenden zuverlässig gefunden und am besten gefördert werden können. Im Jahre 1916 erscheint der Sammelband »Der Aufstieg

der Begabten«, herausgegeben von Peter Petersen (heute noch bekannt durch den Jena-Plan und die gleichnamigen Schulen), in dem führende Reformpädagogen aus Theorie und Praxis sowie der bekannte Hamburger Psychologe William Stern sich dafür einsetzen, die »geistigen Rohstoffe« (Stern 1916, 105) und übrigen Fähigkeitspotentiale sowie die entsprechende Schulorganisation zu finden, um sie zu fördern. Und bereits hier sollen es nicht allein die intellektuellen Begabungen sein, die man fördern will. Nachdrücklich wird nämlich gesagt, dass es nicht darum gehen kann, »möglichst alle irgendwie Begabten auf die Hochschule zu bringen« (Petersen 1916, 3). Es gehe vielmehr darum, »die eigentliche Befähigung des Kindes« zu erkennen, und zwar »rechtzeitig« und es »für denjenigen Beruf zu bilden, für den es befähigt ist«. Denn: »Allüberall sind Tüchtige nötig, wahre Begabungen, wollen wir wirklich uns oben halten. Oder gar führen« (Petersen 1916, 5).

Empirisch arbeitende Pädagogen wie Ernst Meumann (1913) und Psychologen wie William Stern und dessen Schülerin Martha Muchow beschäftigen sich schon in dieser Anfangszeit nicht nur mit der individuellen Seite der Begabung, sondern mit der Frage, wie die Realisierung der Potentiale eines Menschen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt in den Blick genommen werden kann. Sie weisen damit in eine Richtung, die heute von ganz anderer Seite, nämlich durch das systemische Denken, neue Impulse erhält (Ziegler/Stöger 2009).

In Deutschland wurden diese Ansätze im Zuge der heraufkommenden NS-Diktatur wieder verdrängt oder gar ideologisch verformt, und auch in den USA wurden sie kaum zur Kenntnis genommen. Dort wurde fortan eine primär durch Lewis Terman eingeschlagene Richtung der Psychologie verfolgt. Der Personbegriff, der noch für Stern (1923; 1924) zentral war, spielt bei Terman und der Psychologie seiner Tradition keine Rolle (Schmidt 1994, 6 ff.). Für Stern (1900) war die Frage, ob es sich bei der Psychologie um eine »subjektlose Psychologie« oder um »Subjektpsychologie« handle, dagegen ein zentraler Ausgangspunkt seiner Überlegungen.

Begabung und Schülersauslese

In den Arbeiten von William Stern und dem »Bund für Schulreform«, aber auch in den Schulabteilungen einzelner Städte wie Berlin, Hamburg oder Mannheim dominieren

zwischen 1916 und 1930 Fragen zu Begabung und Schülersauslese. Die damaligen Verfahren sind auch 100 Jahre später noch interessant, werden teilweise doch auch heute ähnliche Fragen diskutiert. Das erste große Projekt war die Auslese für die sogenannten Berliner Begabenschulen. Die Stadt Berlin hatte an Ostern 1917 sehr kurzfristig beschlossen, dass im Herbst 1917 mit dem Unterricht in Begabtenklassen begonnen werden sollte. Dazu wurden zehnstündige funktionspsychologische Tests eingesetzt, in denen die Schüler/innen nach Ausdrucksfähigkeit, Gedächtnis, Konzentration, Urteilsvermögen etc. untersucht wurden (Moede/Piorkowski/Wolf 1918, 91 ff.)

Die Kritik an den als einseitig eingestuften Testverfahren des Berliner Ausleseverfahrens führte in Hamburg zu einem mehrstufigen Aufnahmeverfahren. Dort ging es um die Einrichtung sogenannter Fremdsprachenklassen (F-Klassen) (Höper 1920; Peter/Stern 1922), und zwar für 14 Jungen- und acht Mädchenklassen zu je 45 Schüler/innen. Der Hamburger Lehrerrat hatte dazu gefordert: »Um jedes Kind seiner Art gemäß zu behandeln, zu beraten und zu beschulen, muss eine Erkenntnis seiner Eigenart (...) angestrebt werden. Hierzu sind alle verfügbaren Mittel der praktischen und wissenschaftlichen Jugendkunde heranzuziehen« (Peter/Stern 1922, VII). Aber selbst das differenziertere Hamburger Verfahren wurde bald wieder eingestellt. Äußerer Grund war die Einführung der verpflichtenden Grundschule, wobei sich die Aufmerksamkeit auf die Übergänge in das Gymnasium konzentrierte. Ein anderer Grund dürfte jedoch die Skepsis eines Großteils der Lehrerschaft gegenüber wissenschaftlichen Aufnahmeverfahren überhaupt gewesen sein. So äußert sich Stern: »Wir dürfen uns nicht verhehlen, dass in weiten Kreisen der praktischen Pädagogen ein Misstrauen gegen die Beteiligung der Psychologie an der Begabtauslese besteht; umso mehr müssen alle Übergriffe vermieden werden« (Peter/Stern 1922, VIII). Und ein dritter und nicht zu unterschätzender Grund war das sozialkonservative Interesse der oberen Mitteschichten, die den Weg ihrer Kinder nicht durch »objektive Gefahren« gefährdet sehen wollten (Bobertag 1934).

Dieser letzte Aspekt verdeutlicht die politische Sprengkraft, die der Begabungsbegriff durch seine kritischen Grundannahmen von Anfang an enthält: Er geht aus von der prinzipiellen Möglichkeit der Begabung eines jeden Individuums, unabhängig von dessen sozialer Herkunft. Er macht aufmerksam auf die Benachteiligung bestimmter sozialer

Schichten im Schulsystem und begünstigt schließlich den Versuch der Herstellung von (Chancen-)Gleichheit durch Begabungsförderung und Begabungspolitik.

Diese Motive kommen nach dem Zweiten Weltkrieg wieder auf, erstmals 1952 bei Heinrich Roth und weiter in den 1950er und 1960er Jahren, insbesondere aber 1968, als »Begabung und Lernen« erscheint, die Denkschrift aller egalitaristischen Bildungsreformer. Bevor ich auf die daraus resultierende und durch sozialwissenschaftliche Erkenntnisse gestärkte *umweltoptimistische* Variante des Begabungsbegriffs näher eingehe, bei der es vorrangig auf Anregung von außen und Förderung ankommt, soll zunächst die gegenteilige Tendenz kurz ausgeführt werden. Diese geht von der Annahme aus, dass Begabung wesentlich auf vererbte Anlagen zurückzuführen sei. Man spricht dabei – im Unterschied zum sogenannten dynamischen Begabungsbegriff – von einem statischen oder *naturoptimistischen* Begabungsbegriff.

Anlagetheorien und Ideologisierung des Begabungsbegriffs

Die Überzeugung, dass Begabungen vererbt und in den Anlagen von Menschen zu finden seien, ist nicht neu, sie ist bereits in Platons »Politeia« nachzulesen, in der Platon eine Seelenlehre entwickelt, die eine Präformiertheit der Lernmöglichkeiten des einzelnen Bürgers unterstellt und dementsprechend dessen Position in einem der drei den Staat tragenden Stände (Nähr-, Wehr- oder Lehrstand) ableitet. Letzterer ist bei Platon ausschließlich den Philosophen vorbehalten.

Die Überzeugung von einem genetischen Determinismus von Begabungen und damit der Legitimation für soziale Zuordnungen von Menschen durchzieht auch die Anfänge der amerikanischen Intelligenzforschung ausgehend von Francis Galton (1869). Sie kommt in der amerikanischen Einwanderungspolitik im Ersten Weltkrieg, in der Auslese für die Armee in den 1920er Jahren bis hin zur Diskussion um die Bell Curve nach 1990 (Herrnstein/Murray 1994) in wiederkehrenden antidemokratischen und ethnizistischen Vorurteilen zum Ausdruck.

In Deutschland werden ebenso anlagentheoretische Standpunkte vertreten, und zwar etwa von dem Dresdner Stadtschulrat Wilhelm Hartnacke, der von den »Naturgrenzen

geistiger Bildung« (1930) spricht und bereits 1917 überzeugt ist, dass »die Kinder aus den unteren Schichten im großen Durchschnitt weniger die für die höhere Schulbildung erforderlichen geistigen Voraussetzungen mitbringen« (1917, 42). Hartnacke wird Kultusminister in Sachsen, wobei sich seine sozialdarwinistischen Auffassungen nahtlos in die nationalsozialistische Ideologie von »Auslese« und »Züchtung von Begabungen« einfügen. Der Begabungsbegriff wird in Deutschland zu einem integralen Bestandteil des Rassenkampfes und bekommt durch diese Instrumentalisierung eine Negativfärbung, die lange Nachwirkungen zeitigte.

Selbst in Kreisen der Reformpädagogik finden sich Vorstellungen einer genetischen Anlagendetermination. So heißt es bei einem der Gründer der deutschen Landerziehungsheime, Hermann Lietz, die Erziehung »kann (...) nie ersetzen, was Naturanlage dem Menschen versagt hat« (1910, 25). Der Erziehungsprozess wird im Sinne des Wachstums als Entwicklung von Anlagen aufgefasst, die sich bei entsprechend vorbereiteter Umgebung dann als Begabungen zeigen. Selbst der Verfechter der Einheitsschule, Paul Oestreich, geht zeitweise davon aus, dass sich Berufsneigungen und -orientierungen aus Anlagen entwickeln und nicht etwa aus »Interesse« oder »Nachahmungssucht« entstehen (Oestreich 1923, 44 f.).

Der bildungs- und gesellschaftspolitische Rekurs auf den (hohen) Erblichkeitsfaktor der Begabung wird noch in den 1950er Jahren dazu benutzt, die Auslese im Bildungswesen und die Dreigliedrigkeit des Schulsystems zu rechtfertigen (Müller 1956; Huth 1956/57). Auch die Frage nach der Herkunft empirisch feststellbarer gesellschaftlicher Ungleichheit fand dadurch eine Antwort. So diente die Begabungsdifferenzierung etwa zur Erklärung der Struktur der Arbeitswelt. Klaus Stöcker (1957) hat dies in den 1950er Jahren formuliert, als er davon sprach, dass die Maschine drei Menschentypen benötige: einen, der sie bedient, einen, der sie wartet und einen, der sie entwirft. Zwar sind derartige Äußerungen eher in den Bereich der vorwissenschaftlichen Alltagsmeinung abzuschieben. Aber auch der Versuch, die naturalistische Begabungshypothese empirisch abzusichern, wirkte oft so, als stecke ein bestimmtes Interesse dahinter. Wilhelm Hartnacke (1950) schloss beispielsweise aus der Beobachtung, dass die überwiegende Anzahl hochbegabter Kinder aus Akademikerfamilien und die Mehrzahl schwächer begabter Kinder aus Klein- und Arbeiterfamilien stammten, dass die väterliche

Berufstätigkeit einen hohen statistischen Wahrscheinlichkeitswert für den Schulerfolg anzeige.

Auch wenn es skeptisch stimmen muss, unterschiedliche Begabungen – im Sinne von Naturtatsachen – als Ursache für gesellschaftliche Ungleichheit zu nehmen, so hat zumindest ein Teil der wissenschaftlichen Pädagogik bis in die 50er und 60er Jahre hinein die Verteilung der Begabungen innerhalb der Bevölkerung als dreifach gegliederte wahrgenommen (vgl. Herrlitz/Wulf/Titze 1993, 162; Kemper 1990, 248).

Derartige Auffassungen ziehen sich bis heute durch die bildungspolitische Diskussion. Nicht selten werden die frühe Trennung der Schüler/innen nach der Grundschule und die Aufrechterhaltung verschiedener Schularten mit der Unterschiedlichkeit von Begabungen legitimiert. Dennoch gab es bereits seinerzeit Kritik am Begabungsbegriff »unserer Erbbiologen«, und zwar seitens der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Flitner 1955, 137), vor allem aber auch aus Sicht der empirischen Pädagogik, und hier insbesondere von Heinrich Roth.

Umweltoptimismus und Dynamisierung: Begabung und Begaben

In Deutschland vollzog sich vor allem unter dem Einfluss Heinrich Roths der Wandel vom statistischen zum dynamischen Begabungsbegriff und die damit verbundene umwelt- und lerntheoretische Akzentuierung der Diskussion. 1952 fordert Roth in dem programmatischen Aufsatz »Begabung und Begaben« mit dem bezeichnenden Untertitel »Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung« (Roth 1952) ausdrücklich »einen pädagogischen Begabungsbegriff«. Im ersten Satz heißt es: »Es geht in dieser Untersuchung um die problematische Frage, inwieweit Begabung so etwas ist wie Begaben, eine Gabe verleihen, Erweckung von außen, Aufwecken« (ebd.). Explizit betont Roth: »Wir müssen Intelligenz und Begabung unterscheiden«. Während er Intelligenz als eine »Anfangsleistung neuen Aufgaben gegenüber« beschreibt, wird Begabung prospektiv gesehen: Begabung als »Möglichkeit zu Endleistungen bestimmter Art und Höhe« – als potentielle Energie, als produktive Lernfähigkeit (Roth 1973, 129ff.). Roth beschreitet mit seinem Denken den Weg zu einem pädagogischen Begabungsbegriff. Dabei geht es weniger um die Fragen nach dem Begriff oder der Entstehung, also danach,

was Begabung sei und woher sie komme, als vielmehr zukunftsgerichtet um das Ziel der Begabung und deren Förderung. Davon ausgehend erhalten Lehr- und Lernprozesse eine zentrale Bedeutung. Roth fragt explizit danach, wie der Unterricht beschaffen sein muss, um Schüler/innen zu »begaben«.

Roth (1969) unternahm in den 1960er und 1970er Jahren im Rahmen einer empirisch und handlungstheoretisch zugleich argumentierenden integrativen pädagogischen Anthropologie einen Versuch, die Begabungsfrage pädagogisch im Sinne aktiver Handlungsmöglichkeiten zu wenden. Nach seiner Argumentation gilt es, sich gleichermaßen gegen falsch verstandene Vererbungstheorien wie gegen fehlinterpretierte Milieuthorien zu wehren und Lern- und Entwicklungsprozesse als Prozesse zu deuten, an denen »Erbe, Umwelt und das Ich (...) beteiligt« sind: »Es kommt nicht auf das Erbe und die Umwelt, sondern auch auf das Zusammenstimmen (die Korrelation) beider Größen an, auf die Einsicht einer ihrer selbst mächtigen Person in diese Zusammenhänge« (1966, 263). Roths Versuch zielt darauf, die statischen Begabungsbegriffe der Anlagen- und Milieuthorien in ein dynamisches Begabungsverständnis zu überführen, welches Begabung als »produktive Lernfähigkeit« interpretiert und die Entwicklung von Begabungen als einen pädagogischen Prozess des »Begabens« deutet. Gleichzeitig betont er den Anteil des lernenden Subjekts am pädagogischen Prozess. Sein pädagogisches Verständnis von Begabung und Begabungsentfaltung kommt in der Überzeugung zum Ausdruck, dass Begabung nicht als Eigenschaft, sondern als Prozess der Begabungsentfaltung zu beschreiben sei. Begabung erweise sich in der Entfaltung menschlicher Betätigungen, als Aufnehmen und Übernehmen von Aufgaben, als die Fähigkeit zu lernen und Erfahrungen zu machen. Im Endergebnis führt diese Auffassung zu einer Umkehrung der Einschätzung dessen, was psychologisch betrachtet unter Begabung zu verstehen ist: Nicht die Persönlichkeit entwickelt sich, sondern Menschen übernehmen Aufgaben, stellen sich Herausforderungen, zeigen sich leistungsbereit.

Dies schließt an die bildungstheoretischen Prämissen an, wonach Bildungs- und Begabungsprozesse vom Einzelnen ausgehen und von diesem aktiv und reflexiv kritisch gestaltet werden.

In dieser Perspektive treffen sich auch andere Erziehungswissenschaftler. So betont Theodor Ballauff: »Begabung

besagt nicht eine Ausstattung und ein Vermögen, das ein Mensch ein für allemal fix und fertig besitzt und mit dem er schalten und walten könnte, wie es ihm paßt, sondern eine Gabe, die ihm gewährt wird, wenn er sich mit Fleiß und Ausdauer einer Sache hingibt und sich um ihr Wesen, um ihr Sein bemüht« (1964, 20). Auch für Martin Wagenschein sind Begabungen in der Pädagogik weniger zu verstehen als angeborene Konstanten, sondern als »plastische Anlagen, erwartete Potenzen, die durch Schicksal und Erziehung ebenso »gestiftet« wie auch verödet werden können« (Wagenschein 1999, 78).

Auf dem Weg zu einem pädagogischen Begabungsbegriff

Die Forderung von Heinrich Roth nach einem pädagogischen Begabungsbegriff ist bis heute nicht eingelöst, obwohl vor allem die Diskussionen um Hochbegabung und Hochbegabtenförderung seit den 1980er Jahren zu einem steigenden Interesse auf diesem Gebiet geführt haben. Mittlerweile gibt es nicht nur eine Vielfalt an Publikationen und eine stattliche Anzahl an allseits bekannten multifaktoriellen Begabungs- und Hochbegabungsmodellen (Tannenbaum 1983; Renzulli 1986; Mönks 1992; Heller 2000; Gagné 2004; Fischer 2004), sondern auch zahlreiche Modellschulen und -klassen und eine große Bandbreite an Möglichkeiten der Akzeleration und des Enrichment sowie sonstiger Maßnahmen zur Begabtenförderung. Wenn derzeit dennoch nach einem pädagogischen Begabungsbegriff und insbesondere und darüber hinaus nach einer pädagogischen Handlungstheorie gefragt wird, so deshalb, weil sowohl die bisher vorgelegten Modelle als auch die praktizierten Fördermaßnahmen merkwürdig eindimensional und vergleichsweise technokratisch erscheinen.

Experten wie Franz Weinert (2001, 28) haben auf derartige Verengungen schon seit längerem hingewiesen, ohne dass ihre Bedenken beachtet wurden: »Wir wissen in der Regel nicht, ob es vorgegebene Begabungsschwerpunkte, ob es spontane Neigungen oder ob es extrem provozierte Interessen sind, die den einen zum sprachlich-ästhetischen Ausdruck, die andere zum mathematischen Grübeln, den dritten zum naturwissenschaftlichen Experimentieren und eine vierte zur Welt der Technik hinzieht. Begabung, Motivation, die Erfahrung eigener Leistung und die damit verbundene Anerkennung durch andere, stehen in einer dynamischen Wechselwirkung, schaukeln sich gegenseitig auf, verstärken sich und führen mittelfristig zu

intelligenten Expertinnen. (...) Unter diesen Umständen wäre es entwicklungspsychologisch, bildungspolitisch und individualpädagogisch völlig verfehlt, sich bei der Begabungsförderung auf eine kleine, rigide definierte Gruppe von hochintelligenten Kindern mit einem bestimmten IQ zu beschränken.«

Unter Berufung auf internationale empirische Quellen kritisieren auch Ziegler und Stöger (2009, 7 ff.) neuerdings die Unzulänglichkeit der traditionellen Begabtenforschung sowie die Beschränktheit der herkömmlichen Förderpraxis. Sie argumentieren, dass die Einrichtung homogener Hochbegabtenklassen und -schulen, Enrichment, Akzeleration, Pullout-Programme, Wettbewerbs- und Stipendienkultur ausschließlich auf vermeintlich homogene Gruppen von als (hoch)begabt getesteten Schüler/innen zielen und weithin ihre Wirkung verfehlen (ebd., 9). Diese Negativbilanz führt das Autorenteam zu dem Vorschlag eines Paradigmenwechsels: weg von der an homogenen Gruppen und Individuen ausgerichteten Begabtenforschung, hin zu einer systemisch begründeten Begabungsforschung. Der Begabungsbegriff wird in dieser Perspektive nicht mehr analytisch in seine Einzelkomponenten zerlegt, wie das in der herkömmlichen psychologischen Begabtdiagnostik und -förderung der Fall war, sondern ist vielmehr als Teil eines Gesamtsystems zu betrachten. Begabungen entwickeln sich demnach in Interaktion und Interdependenz mit dem Umfeld eines Individuums, das selbst wiederum Teil des Systems ist. Systemtheoretisch kommt es beim Begabungsbegriff und der Begabtenförderung nicht auf den Menschen als Subjekt an, sondern der Ausgangspunkt liegt beim System. Die Perspektive konzentriert sich somit auf die Frage, wie die einzelnen Elemente des Systems (Schule, Familie, Freundesgruppen, Vereine, etc.) so interagieren, dass das System zur Förderung des Einzelnen beitragen kann sowie umgekehrt der Einzelne zur Funktionsweise des Systems beiträgt.

Aber beide Richtungen, sowohl die traditionelle Hochbegabtdiskussion als auch der systemische Ansatz, führen auf dem Weg zu einem pädagogischen Begabungsbegriff nur sehr bedingt weiter. Die Hochbegabtenforschung und die daraus abgeleitete Praxis haben sich einseitig auf Testungen gestützt und daraus für die ausgewählten Individuen und Gruppen entsprechende Fördermaßnahmen abgeleitet. Sie haben also die Heranwachsenden nur in einem Ausschnitt ihrer Persönlichkeit sowie auch nur einen Ausschnitt der Heranwachsenden überhaupt wahrgenommen.

Die soziologische Sichtweise der Systemtheorie vermag demgegenüber zwar zu einem gesellschaftskritischen Blick zu verhelfen, indem sie das Schulsystem als Teil des Gesellschaftssystems beschreibt und darin Lehrer und Schüler als Teile dieses Systems, in dem, wie Luhmann kritisiert, »Lernende als Trivialmaschinen behandelt werden« (Luhmann/Lenzen 2004, 35 ff.). Auch zeigt die Systemtheorie die Notwendigkeit auf, den Einzelnen im Kontext seiner Umwelt zu sehen. Gleichzeitig steht die systemtheoretische Herangehensweise einer bildungstheoretischen Sicht des Begabungsbegriffs jedoch diametral gegenüber. In der Systemtheorie sind weder Schüler noch Lehrer Subjekte des Systems, vielmehr ist das System das Subjekt und die Menschen sind darin einzelne Elemente neben anderen Elementen.

Aus pädagogischer Sicht steht dagegen der Einzelne als handelndes und verantwortliches Subjekt, das an seiner Bildung und Begabung selbst mitzubestimmen hat, im Vordergrund. Letzteres ist nur möglich, wenn entgegen aller Trivialisierung die Möglichkeit gegeben ist, dass Menschen – statt systemkonform eingebettet – aktiv, im Dialog mit anderen und in Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung und ihrem Umfeld ihre Potentiale im Sinne einer personalen Ausgestaltung des eigenen Lebens entfalten und gestalten. Das bedeutet für einen pädagogischen Begabungsbegriff eine Annäherung an den Bildungsbegriff und dessen unterstellte Voraussetzung, die Bildsamkeit. Während Bildung und Bildsamkeit generelle Begriffe sind, kann der Begabungsbegriff so gefasst werden, dass er die individuelle und konkrete Ausprägung der Bildsamkeit und Bildung beim einzelnen Menschen bezeichnet.

Ein pädagogischer Begabungsbegriff hat folglich, ebenso wie der Bildungsbegriff, von den Potentialen als Möglichkeiten des einzelnen Subjekts auszugehen, die im Laufe der Kindheit und Schulzeit und dann im weiteren Leben Wirklichkeit werden sollen. Auf der individuellen Ebene ist Begabung somit als »eine Aufgabe zu verstehen, die jeder von uns auf seine und nur seine Art zu bestehen hat« (Schweidler 1994, 21). Bildungspolitisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit, es den Heranwachsenden durch entsprechende schulische und außerschulische Angebote und Anforderungen auch zu ermöglichen, ihre Potentiale zu verwirklichen. Gleichzeitig verweist der Begabungsbegriff aber auch kritisch auf die ungleichen gesellschaftlichen und soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und fordert Bildungsgerechtigkeit täglich

neu und zwar für jedes Kind – gleich welcher Herkunft – ein (vgl. Brinkmann 2008). Solange diese Bildungsgerechtigkeit nicht realisiert ist, eignet sich der pädagogische Begabungsbegriff durchaus auch als politischer Kampfbegriff.

Die Autorin:

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 for Gifted Education« (IPEGE) und hat an der PH Karlsruhe den Master-Studiengang »Integrative Begabungs- und Begabtenförderung« initiiert.
Internet: www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=weigand

Literatur

- Baerwald, R. (1896):** Theorie der Begabung. Psychologisch-pädagogische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. Leipzig: Reisland.
- Ballauff, T. (1964):** Schule der Zukunft, §15. Bochum: Kamp.
- Bobertag, O. (1934):** Schülersauslese. Kritik und Erfolge. Berlin: Bergdruck.
- Brinkmann, J. W. (2008):** Aufwachsen in Deutschland. Bausteine zu einer pädagogischen Theorie moderner Kindheit. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Fischer, C. (2004):** Selbstreguliertes Lernen in der Begabtenförderung. In: C. Fischer/F. J. Mönks/E. Grindel: Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren. Münster: LIT-Verlag, S. 83–95.
- Flitner, W. (1955):** Die Schulfrage in Westdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, S. 133–148.
- Gagné, F. (2004):** Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. In: High Ability Studies 15, S. 119–147.
- Galton, F. (1869/1999),** Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences. Bristol: Thoemmes press.
- Hartnacke, W. (1917):** Zur Verteilung der Schultüchtigen auf die sozialen Schichten. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 18, S. 40–44.

- Hartnacke, W. (1930):** Naturgrenzen geistiger Bildung: Inflation der Bildung – Schwindendes Führertum – Herrschaft der Urteilslosen. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Hartnacke, W. (1950):** Geistige Begabung, Aufstieg und Sozialgefüge. Gegen eine Verstümmelung der höheren Schulen. Soest: Westfälische Verlagsbuchhandlung Mocker & Jahn.
- Heller, K. (2000):** Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, W. (1993):** Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa.
- Herrnstein, R./Murray, C. (1994):** The bell curve: Intelligence and class structure in American life. New York: The Free Press.
- Höper, W. (1920):** Ergebnisse von Schülerauslesen in Hamburg. In: Pädagogische Reform 45, S. 25–27.
- Huth, A. (1956/57):** Begabungsstruktur und Wirtschaftsstruktur. In: Psychologie und Praxis 1, S. 113–117.
- Kemper, H. (1990):** Schule und bürgerliche Gesellschaft: zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Teil 2. Politisierung der Erziehung und Pädagogisierung der Schule. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Lietz, H. (1910):** Ziele, Mittel und Grenzen der Erziehung. In: D.L.E.H. Leipzig, S. 23–29.
- Luhmann, N./Lenzen, D. (Hrsg.) (2004):** Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meumann (1913):** Die soziale Bedeutung der Intelligenzprüfungen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 14, S. 433–440.
- Moede, W./Piorkowski, C./Wolff, G. (1918):** Die Berliner Begabenschulen. Ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Mönks, F. J. (1992):** Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: Hany, E.-A./Nickel, H. (Hrsg.): Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen. Bern: Huber, S. 17–22.
- Müller, K. V. (1956):** Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Oestreich, P. (1923):** Die elastische Einheitsschule mit innerer Differenzierung. In: Die Lebensschule. Hrsg. v. Hilker, F. Heft 4 der Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer. Berlin, S. 29–63.
- Peter, R./Stern, W. (1922):** Die Auslese befähigter Schüler in Hamburg. Beiheft 18 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie. Leipzig.
- Petersen, P. (1916):** Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig: Teubner.
- Prengel, A. (2006):** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Renzulli, J. S. (1986):** The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R. J./Davidson, J. E. (Hrsg.): Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, S. 53–92.
- Roth, H. (1952):** Begabung und Begaben. In: Die Sammlung 7, S. 395–407. Wiederabdruck in: Ballauff, T./Hettwer, H. (Hrsg.) (1967): Begabungsförderung und Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 18–36.
- Roth, H. (Hrsg.) (1966/1971):** Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (Hrsg.) (1968):** Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart: Klett.
- Roth, H. (1969):** Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Band 2. München: Ehrenwirth, S. 15–62.
- Roth, H. (1973):** Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 14. Auflage. Hannover: Schroedel.
- Schmidt, W. (1994):** William Stern (1871–1938) und Lewis Terman (1877–1956). Deutsche und amerikanische Intelligenz- und Begabungsforschung im Lichte ihrer andersartigen politischen und ideologischen Voraussetzungen. In: Psychologie und Geschichte 6, Heft 1/2, S. 3–26.
- Schweidler, W. (1994):** Geistesmacht und Menschenrecht. Der Universalanspruch der Menschenrechte und das Problem der Ersten Philosophie. Freiburg: Karl Alber.
- Stern, W. (1916):** Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: Petersen, P. (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig: Teubner, S. 105–120.
- Stern, W. (1923, 1924):** Person und Sache, 3 Bände. Leipzig: Barth.
- Stöcker, K. (1957):** Volkseigene Bildungsarbeit. Theorie und Praxis einer volkstümlichen Bildung. München: Ehrenwirth.
- Tannenbaum, A. J. (1983):** Gifted Children: Psychological and educational perspectives. New York: Macmillan.
- Wagenschein, M. (1999):** Verstehen lehren: genetisch – sokratisch – exemplarisch. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001):** Begabung und Lernen. Voraussetzung von Leistungsexzellenz. In: journal für begabtenförderung 1, S. 26–31.
- Ziegler, A./Stöger, H. (2009):** Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. In: journal für begabtenförderung 2, S. 4–31.

Victor Müller-Oppliger

(Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild

Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell

Die Hochbegabten- und Begabungsförderung als pädagogisches Handeln erfährt im Verlauf der Geschichte unterschiedlichste Ausgestaltungen, Eingrenzungen oder Anmaßungen. Die Zuschreibungen wechseln dabei vom individuellen Vorhandensein einer »Gabe« von Geburt an bis zum Ansatz H. Roths (1967, 23), wonach eine Begabung davon abhängt, wie Menschen noch unspezifisch ausgeprägte Dispositionen nutzen und in ihrer Entwicklung auszubilden vermögen.

Begabungsförderung wird zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Gesellschaften als soziokulturell standesbezogenes respektive als einer bestimmten Elite vorbehaltenes Anrecht wahrgenommen. Konträr dazu gilt Begabungsförderung in aufgeklärten Gesellschaften als ein demokratisches Grundrecht jedes Individuums auf eine seinen Möglichkeiten gerechte (Aus-)Bildung aller Potentiale (UNESCO-Erklärung von Salamanca 1994).

Damit einhergehend können Fragen aufgeworfen werden, wem etwa das Verfügungsrecht respektive die Verantwortung über Förderung/Nicht-Förderung von »Begabungen« zugeschrieben werden soll. Ob (Hoch-)Begabung also »Privatsache« sei, das »Kapital einer Gesellschaft« oder eine »soziale Verpflichtung«? Wem die Definitionsmacht obliegt, welche Begabungen zu welchem Zeitpunkt und mit welcher Zielsetzung gefördert werden (dem Individuum, den Eltern oder Erziehungsberechtigten, dem Staat?).

Aufgrund dieser Gegebenheiten und Fragestellungen wird deutlich, dass die Begriffe der (Hoch-)Begabung und der Begabungs- und Begabtenförderung mit jeweils

epochaltypischen Menschenbildern und Gesellschaftsvorstellungen eng und unauflösbar verhängt sind.

Menschenbilder – Grundlagen pädagogischer Leitvorstellungen

Menschenbilder stehen für grundlegende Aussagen über die menschliche Existenz, Erwartungen und Hoffnungen, Realitäten und Visionen. Ebenso sind »Ist-Interpretationen« und »Sollens-Ansprüche« Elemente, aus denen Menschenbilder in ihren jeweiligen Zeiten und Kulturräumen generiert werden. In ihnen vermischen sich Fakten mit Ideen und Lebensentwürfen zu idealtypischen Vorstellungen. Das Menschenbild macht Angaben zum »reifen, fertigen Menschen« und zur »Veränderbarkeit in Richtung hin zum Ideal, zu den wichtigsten Familien-, Berufs- und politischen Rollen, zu Verantwortung, Glück und Sinn des Lebens und zur eigenen Entwicklung« (Oerter 2007, 487 ff.).

Gültigkeit erlangen Menschenbilder entweder durch Erziehung, Bildung und Sozialisation oder aufgrund einer kollektiven Stimmung respektive gesellschaftlicher Diskurse und Dynamismen. In positiver Funktion vermögen sie Orientierung, Bezugsmöglichkeiten und verlässliche Beziehungsstrukturen zu vermitteln. Sie ermöglichen Identifizierung mit der eigenen Kultur. Mit der Festlegung auf bestimmte deskriptive oder normative Bilder ist allerdings immer wieder auch die Gefahr zur Stereotypisierung und Ausgrenzungen Einzelner und von Gruppen verbunden, die den jeweils akzeptierten Mustern nicht entsprechen. Dies ist historisch mehr als einmal belegt. Innerhalb

einer Gesellschaft scheint deshalb der Diskurs über offene oder verborgene Verständnisse hinsichtlich unterschiedlicher Begabungen, damit verbundener pädagogischer Zielsetzungen und (Macht-)Ansprüche von existentieller Bedeutung.

Menschenbilder lassen sich als individuelle und als soziale Konstruktionen begreifen, in denen sich Wissenselemente und Praktiken aufeinander beziehen. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass vieles implizit, d. h. dem direkten Bewusstsein nicht ohne weiteres verfügbar ist. Und auch dort, wo die Bezeichnung »Menschenbild« in erziehungswissenschaftlichen Diskursen explizit nicht zur Anwendung gelangt, liegen stillschweigend Konzeptionen vom Menschen vor, die sich in Form von mehr oder weniger differenzierten Menschenbildern rekonstruieren lassen. So stellt Hamann (1993, 5) fest, dass »alles erzieherische Handeln und Geschehen eine irgendwie geartete anthropologische Dimension« aufweise (in Kühnle 2002, 1).

Menschenbilder sind untrennbar verbunden mit einer Weltansicht und der Definition des Verhältnisses zwischen der Gesellschaft und dem Individuum. Aus ihnen ist ableitbar, worauf hin der Mensch zu erziehen sei, welcher Stellenwert ihm innerhalb der Gesellschaft und der Welt attestiert wird und welches Verhaltensweisen sind, die als anerkannt gelten. Sie sind so prägend für daran anschließende Leitvorstellungen von Bildung und Erziehung und damit konsequenterweise auch den Auftrag an Schule und Unterricht. Dass dies Implikationen für die Begabungs-/ (Hoch-) Begabtenförderung mit sich bringt, liegt auf der Hand.

Menschenbilder und pädagogische Implikationen – exemplarisch

Anhand ausgewählter Stationen sollen nachfolgend ein paar pädagogische Ableitungen exemplarisch aufgezeigt werden:

Antike (Sokrates, 470–399 v. Chr.; Aristoteles, 384–322 v. Chr.)

Bild vom Menschen, der sich auf sein Gewissen beruft. Durch die Beseitigung von Nichtwissen, Lehren und Aufklären, Selbstprüfung und Selbsterkenntnis ist es dem Menschen möglich, tugendhaft zu leben und sittlich zu handeln. Aristoteles proklamiert, dass die »Menschen für

das Wahre von Natur aus hinlänglich begabt sind« (Aristoteles nach Bekker 1831). Der Mensch lässt sich definieren als vernunftbegabtes Lebewesen. Erziehung durch Mäeutik (Anleitung zum Denken durch Fragen).

Renaissance und Humanismus (14.–16. Jhdt.)

»Zum Menschen wird man nicht durch Geburt, sondern durch Erziehung und Bildung« (Erasmus von Rotterdam). Wachsendes Vertrauen des Menschen in sich selbst. Selbstbehauptung, Einzigartigkeit und Vernunft. Die dazugehörigen Tugenden sind Vorausschau, Umsicht und Berechenbarkeit. Rationalismus (Descartes).

Merkantilismus (Frühmoderne, 16.–18. Jhdt.)

Der Mensch als Objekt. Nicht die Vervollkommnung des inneren Wesens leitet ihn, sondern von außen vorgegebene Interessen/Zwecke. Der »Homo oeconomicus« als der disziplinierte Mensch, der gehorsam, fleißig, pünktlich und regelmäßig von ihm geforderte Arbeitsleistungen erbringt. Unterdrückung der Arbeiterklasse, um Güter kostengünstig herzustellen. Ziel ist, die Produktion zu maximieren. Nur wenn die Arbeiterklasse durch harte Arbeit ihr Existenzminimum sichern kann, ist sichergestellt, dass eine maximale Produktion erreicht werden kann.

Aufklärung (17.–18. Jhdt.)

Erziehung wird als Verpflichtung am Menschen betrachtet. »Der Mensch ist von Natur aus gut, die Kultur hat ihn verdorben«. »Der Einfluss der Gesellschaft lässt positive natürliche Gegebenheiten entarten« (Jean-Jacques Rousseau, in »Emile« 1762). Vollkommene Humanität und Glückseligkeit sind erreichbar durch Erziehung. Oder in den Worten von Kant (1964, 699): »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht«.

Industrialisierung (ab 1850)

Die durch die Industrialisierung bewirkten gesellschaftlichen Veränderungen bringen im 19. Jahrhundert eine neue Sichtweise des Menschen hervor: »Der Mensch erschafft sich selbst und kann nur durch Produktivität sein Wesen verwirklichen«. Dabei ist der unter kapitalistischen Verhältnissen produzierende Mensch nicht, was er sein könnte. Erst nach der Verwandlung entfremdender Arbeit in freie

Arbeit kann der universale Mensch ein sinnvolles Leben verwirklichen (Marx in Reichelt 1984).

Am Ende der Industrialisierung entsteht das Bild des Massenmenschen, in der »Masse gleichgeschalteter Einzelner« steht das Wohl des Volkes über dem Wohl Einzelner.

Nachindustrialisierung

Mit zunehmendem Wissen des Menschen über sich selbst und seine Macht der Eingriffe in die Natur wächst die Verantwortung für sein Handeln. Unter dem Eindruck der Leistungen und Gefährdungen der technischen Zivilisation – Atomkraft, Biotechnologie, Medizin – ist ein Menschenbild gesucht, das Verantwortung gegenüber der Macht des Menschen, Verantwortung für Humanität, für kontrollierte technologische Entwicklung und für lebenswerte Existenzbedingungen künftiger Generationen sowie für die Natur insgesamt wahrnimmt (vgl. Jonas 1989). Norbert Elias (1978) prägt den Begriff der Figuration. Diese zeigt den Menschen in seiner Interdependenz als »offene Persönlichkeit« in ihren dynamischen gesellschaftlichen Verflechtungen, die Individuum und Gesellschaft miteinander bilden und in der sie sich gegenseitig ausgestalten.

Poststrukturalismus und Wertepluralität – instabile Grundlagen für Bildung und Begabungsförderung

In der aktuellen Nachindustrialisierung sind nun gegenwärtig gesellschaftliche Tendenzen wahrnehmbar, die sowohl auf die Auflösung wie auch auf Ausdifferenzierung bisheriger Strukturen der Industriegesellschaft und traditioneller Lebensformen zusteuern (vgl. Beck 1993). Zunehmende Individualisierung einerseits bei gleichzeitiger Beeinflussung und Abhängigkeit im »Global Village« andererseits zwingen den Menschen in die Rolle des Konstrukteurs und der Selbstverantwortung der eigenen Biographie. Mit Bezug auf Foucault (1966) oder Derrida (1983) kann die aktuelle Zeit auch als Epoche des Poststrukturalismus wahrgenommen werden. Damit verbunden ist die Abkehr von einer objektivistischen Sicht auf die Gesellschaft, die strukturelle und soziale Tatsachen als gegeben ansieht. Weniger denn je kann deshalb von einem allseits anerkannten normativen »Menschenbild« ausgegangen werden. Vielmehr sieht die Gesellschaft sich mit Heterogenität, Diversität und daraus sich ergebender Wertepluralität mit unterschiedlichen »Menschenbildern« konfrontiert,

die mit- und gegeneinander um eine Vormachtstellung kämpfen.

Diversität steht – über die Heterogenität der Menschen hinaus – für die Mannigfaltigkeit unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und soziologischer Subkulturen innerhalb der Gesellschaft. Diversität umfasst kulturelle, ethnische und religiöse oder soziale Unterschiede. Die Zugehörigkeit zu bestimmten sozio-kulturellen Milieus mit deren Sprachcodes, Weltansichten und Habitus prägt die Verschiedenartigkeit der Lernenden ebenso wie verschiedene (berufliche und soziale) Lebenswirklichkeiten und Lebensentwürfe ihrer Familien (Bremer 2007; Bourdieu 1987).

Trotz der offensichtlichen Heterogenität und Wertepluralität in der Gesellschaft gilt seit den 1960er Jahren als unumstritten, dass die soziale Herkunft der Schüler einen schwerwiegenden Einfluss auf das Lernen, auf die Erwartungshaltungen der Lernenden, aber auch auf die Bewertung von deren Lernleistungen durch die Schule ausübt. Spätestens mit den Berichten zu PISA (2001; 2007) ist erneut deutlich geworden, dass die Schulen in Zentraleuropa die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler meist nicht ausgleichen oder positiv verändern. Vielmehr reproduzieren sie mehrheitlich die gesellschaftlichen Gefälle, indem sie bestimmte normative und zu erwartende Verhaltens- und Ausdrucksweisen belohnen. »Wie die Kultur zum Bauern kommt« (Bourdieu/Passeron 1990; Bourdieu 2001, 38ff.) oder ob Begabungen bei Fremdsprachigen oder bei Kindern aus niedrigeren sozialen Milieus erkannt und gefördert werden – dies sind Fragestellungen, die Bildungsverantwortliche und Bildungspolitik seit Jahren unverändert beschäftigen müssen. Aktuelle Forschungsergebnisse stellen unseren Schulen hinsichtlich der Unterrepräsentation von Mädchen, Fremdsprachigen, sozialen und kulturellen Minoritäten respektive bildungsferneren Milieus in Förderangeboten für Hochbegabte nach wie vor ein unbefriedigendes Zeugnis aus (Callahan/Hiatt 2002; Heller 1996; Frasier 1997; Edelmann 2007; Stamm 2009).

Fragen wir angesichts dieser Überlegungen nach dem der Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung zugrunde liegenden Menschenbild, scheint Vorsicht geboten. Können wir wirklich von einem im gesamtgesellschaftlichen Diskurs ausgehandelten Menschenbild ausgehen? Oder gilt ein Menschenbild, das von für gesellschafts- und bildungspolitische Belange autorisierten und mandatierten Akteuren definiert ist? Oder wäre ein weiterer Bogen zu öffnen, der

die Pluralität der Gesellschaft mit ihren verschiedenen Subkulturen und unterschiedlichen Menschenbildern und Lebensentwürfen inkludiert?

»Selbstsorge« als eine Grundlage der (Hoch-)Begabungsförderung

In Zusammenhang mit der Relativierung sozialer Strukturen und normativer Werte und gleichsam als Maßnahme zu deren Bewältigung ertönt in den vergangenen Jahren der Ruf nach »Lebenslangem Lernen«. Das Individuum soll befähigt werden, die beruflichen und sozialen Instabilitäten einer Risikogesellschaft, Migration und Mobilität, Multikulturalität und die Anforderungen aus dem Wettbewerb im internationalen Vergleich flexibel und anpassungsfähig zu meistern. Das lebenslang lernende Subjekt sieht sich damit in einen Prozess eingebunden, der als »Kapitalisierung des Lebens« beschrieben werden kann. Dabei sind Lernende »Entrepreneurs ihres eigenen Lebens« (Maschelein/Simons 2002, 590). Das Lernen lernen und dabei die individuellen Ressourcen und Begabungen zu nutzen, erhält eine existenzielle Funktion im lebenslangen Prozess der »Selbstökonomisierung« (Voß 2000, 157), in dem »Selbst-Produktion« und der Aufbau von »Selbsttechnologien« einen zentralen Stellenwert einnehmen (Lemke 2000a; Lemke 2000b; Bröckling 2007). Traditionelle gesellschaftliche Strukturen der Fürsorge und Solidarität scheinen gesellschaftspolitisch nicht mehr diskussionslos garantiert. Dies ruft nach Selbstsorge des Einzelnen sowie nach Fähigkeiten zur Selbsterneuerung und zur Selbstverantwortung für die eigene Existenz und Zukunft als ernst zu nehmende Bildungsinhalte einer neoliberalen Gesellschaft.

Das allgemeine Lehr-/Lernverständnis hat sich in den vergangenen Jahren denn auch drastisch verändert. In zahlreichen Schulen findet ein eigentlicher Paradigmenwechsel statt: Von einer normativen Didaktik des Gleichtaktes und von der Vorstellung »Bildungsgerechtigkeit sei, wenn für alle Ungleichen das Gleiche mit der gleichen Methode dargeboten wird« hin zu einem konstruktivistischen Lernverständnis, das an den Erkenntnissen der Lerntheorie der letzten Jahre anschließt (Arnold/Gomez Tutor 2007; Reich 2004). Dieses bezieht die Person der Schüler, ihre Lernvoraussetzungen und ihr Vorwissen, ihre Lernbiografie und ihren Eigensinn mit ein. Allenthalben ist klar geworden, dass bloße Anpassung an von der Lehrperson vorstrukturiertes und didaktisch reduziertes Faktenwissen und bloße

Reproduktion von auswendig Gelerntem nicht ausreichen, Lernende zu autonomen, eigenständig denkenden, innovativen, selbst gestaltenden und mitverantwortenden Menschen zu bilden.

Damit rücken die Aspekte der Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit und Selbstsorge auch in den Fokus der Begabungs- und Begabtenförderung. Das Individuum ist gefordert, seine Potentiale zu erkennen und diese in sich verändernden gesellschaftlichen Kontexten in anerkannte Leistungen umsetzen zu können. Der Begriff der Selbstsorge, der dem französischen Philosophen Foucault (1993, 35) entliehen ist, meint die Sorgfalt, die eine Person auf sich selbst und ihr eigenes Tun verwendet. Sie setzt Reflexivität voraus, die ein spezifisches Verhältnis der Lernenden zu sich selbst, zu den eigenen Aktivitäten und deren Folgen bewirkt. Dazu gehört auch, Sorge zu tragen zu den eigenen Ressourcen und zu der eigenen Position im gesellschaftlichen Umfeld – gerade in der speziellen Situation der besonders Begabten. Angeleitetes und begleitetes selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen, in dem Selbstlernkompetenzen und Selbstlerneinstellungen aufgebaut werden, wird so zu einer zentralen Investition für weiterführendes lebenslanges Lernen (Forneck 2006) und dadurch zu einem Kernelement pädagogischer Bemühungen zu ernsthafter und nachhaltiger Förderung von Begabungen und (Hoch-)Begabten (Müller-Oppliger 2010; 2011b).

Begabungsförderung als »Soziales Kapital«

Die personalen Unterschiede in den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden können sowohl als soziale Tatsache wie auch angesichts der aktuellen Lernforschung nicht länger übersehen oder ignoriert werden. Dies drückt sich in den aktuellen Heterogenitätsdebatten aller westlichen Schulsysteme aus, die als Konsequenz darauf vermehrt individualisierende Lernverfahren und differenzierende Bildungswege in den Vordergrund ihrer Unterrichtsentwicklungen rücken.

In Ergänzung zum personenzentrierten Ansatz der Selbststeuerung und der Selbstsorge muss aber mit gleicher Bedeutsamkeit die gesellschaftliche Dimension und Verantwortung der Begabungsförderung mitgedacht werden. Eine Zukunftsfrage unserer pluralen Gesellschaften ist dahingehend, ob und wie es gelingen mag, Heterogenität,

Diversität und individuelle Begabungspotentiale zu »sozialem Kapital« werden zu lassen. Dieses soll der Selbstverwirklichung der Individuen ebenso gerecht werden wie der Sorge um die Gemeinschaft und der Wohlfahrt und Weiterentwicklung einer zwar heterogenen und dennoch ungeteilten Gesellschaft. Wie kann es gelingen, einerseits unentdeckte Potentiale in weniger bildungsnahen Bevölkerungskreisen zu erkennen und zu fördern und andererseits unterschiedlichste Potentiale und Lebensentwürfe zur individuellen Verwirklichung und gleichzeitig in gesellschaftlichen Mehrwert umzusetzen? Dabei kann es keinesfalls um eine Instrumentalisierung und Ver-Zweckung des Individuums und eine Unterstellung von dessen Selbstgestaltung in Staatsdienste gehen. Vielmehr wird mit dieser Zielsetzung auf die Wechselwirkung zwischen individueller Selbstverwirklichung und dem gesellschaftlichen Umfeld verwiesen, das seinerseits wiederum durch die Menschen und deren Merkmale und Leistungen mitgestaltet und mitverantwortet wird – ganz im Sinn der Figuration nach Elias (1978).

Renzulli (2002) sowie Renzulli und Sytsma Reed (2008) beschreiben das »social capital« als ein »Set schwer greifbarer Anlagen zugunsten der kollektiven Bedürfnisse und Probleme von Mitmenschen und der Gesellschaft«. Sie schließen damit an soziologische Theorien zum Kapital von Bourdieu und Passeron (1990) an, die ein immaterielles »soziales Kapital« mit dem »ökonomischen Kapital« einer Gesellschaft in Beziehung setzen.

Die Fragestellungen der in den Jahren 2000–2002 von der University of Connecticut breit angelegten Studie zu kognitiven Personenmerkmalen im Zusammenhang mit der Bedeutung der Begabungsförderung für gesellschaftliche Effekte lauteten:

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

Zusammenfassend wird vorgeschlagen, Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung im Spannungsfeld von »Anthropologie, Ökonomie und Ökologie« zu situieren. Benötigt wird dazu eine Pädagogik und Didaktik, die den Bestimmungen des Individuums, seiner ihm eigenen Potentiale und seinem Anspruch auf Selbstgestaltung ebenso gerecht wird wie den bildungsökonomischen Ansprüchen der Gesellschaft an Leistungsfähigkeit im internationalen Vergleich. Das Recht des Einzelnen auf eine ihm entsprechende »Schule der Person« mit der Möglichkeit der Ausgestaltung der eigenen Person (Weigand 2004, 323 ff.) und einer seinen Möglichkeiten entsprechenden Bildung trifft sich mit dem Anliegen der Leistungsgesellschaft, Humanressourcen sozioökonomisch optimal wahrzunehmen und zu fördern. Dazu gehört in verantwortungsbewussten Bildungssystemen das ökologische Anliegen der Nachhaltigkeit, des sorgsamsten Umgangs mit Menschen und Wissensressourcen und in diesem Zusammenhang auch das Fördern von Fähigkeiten zu lebenslangem Lernen der zukünftigen Generation. Selbstgestaltung, Selbstsorge, soziale Mit-Verantwortung und lebenslanges Lernen werden so zu Eckwerten einer sich an diesen Werten orientierenden Pädagogik und Didaktik der Begabungs- und Begabtenförderung.

Neuorientierung und Wendepunkt in der Begabtenförderung

Aufgrund der dargestellten Situation scheint geboten, dass sich die Schulentwicklung zur Begabungs- und Begabtenförderung in der Abhängigkeit zu aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten neu orientiert und teilweise neu ausrichtet. Während die achtziger und neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts dadurch geprägt waren, Schulen und Lehrpersonen für das Anliegen zu sensibilisieren, muss es nun darum gehen, eine empirisch gestützte pädagogische Umsetzung und Didaktik individualisierter und sozial wertereleiteter Begabungsförderung zu entwickeln.

In den vergangenen drei Jahrzehnten hat sich die Begabungsforschung oft vorwiegend mit der Erforschung der Entstehung herausragender Begabungen und mit der Identifikation sogenannt als hochbegabt etikettierter Kinder und Jugendlicher aus psychologischer Sichtweise beschäftigt. Diese Epoche kann als Gegenbewegung auf eine frühere, sich am Durchschnitt als das Maß aller Entwicklung und an Defiziten orientierenden Schule verstanden werden. Dabei hat sich diese »Phase der Sensibilisierung«

vorwiegend psychologischer Ansätze und Modelle zum Erkennen und Diagnostizieren von Hochbegabungen verpflichtet, um diejenigen Schüler zu finden, die Anspruch respektive Berechtigung auf zusätzliche Förderung haben (Renzulli 1978; Mönks 1990; Heller/Hany 1996; Gagné 1999).

Eine spezifische »Pädagogik der Begabungs- und Begabtenförderung« mit breit angelegten, anerkannt begabungsfördernden Schulkonzepten und einer entsprechenden Wirkungsforschung wurde bisher – mit wenigen Ausnahmen in Modell- oder Projektschulen – nicht oder nur marginal entwickelt.

Die bisherigen traditionellen Begabungskonzepte beschränken sich denn auch vorwiegend auf die Genese von (Hoch-)Begabungen, auf deren Bedingungsfaktoren oder auf die Äußerungsform und Erkennbarkeit von Begabung. Dabei legen sie sich auf die allgemeine oder domänenspezifische Wahrnehmung besonderer Fähigkeiten (in Anlehnung an Gardner 1983; 1999) fest; diese werden in der Praxis meist quantitativ im Vergleich zu einer sozialen Bezugsnorm, dem statistischen Durchschnitt einer Gesamtbevölkerung, gemessen (...besser als die anderen ...).

Was wir – mit Ausnahme von Renzulli (1978; 2002) und später in Ansätzen bei Gagné (1999) mit dem Einbezug der Autonomie und einer selbstreflexiven Persönlichkeit sowie im Aktiotopmodell von Ziegler (2008, 53 ff.) – wenig oder nicht finden, sind differenzierte Aussagen über die Selbststeuerung des (hoch-)begabten Individuums und über sein Selbstverständnis. Eigensinn, Selbstgestaltung und Selbstkonzept bleiben wenig oder gar unberücksichtigt.

(Hoch-)Begabung wird in den bisherigen Modellen auch nicht in Beziehung zu gesellschaftlichen Auswirkungen, zu Sinnfragen und Werteausrichtungen gesetzt. Ebenso fehlen Bezugspunkte zu pädagogischem Handeln und zur Bildungstheorie, zu Fragen des »Wohin« und »Wozu« der Begabungsförderung. Die Beziehung herausragender Fähigkeiten zur Eigenverantwortung und zur Mitverantwortung in einer Gesellschaft und zur Weltgestaltung bleibt unberücksichtigt und ungeklärt.

Dialektisches Begabungsmodell: Personbezogene Begabungsförderung zwischen Selbstgestaltung und Bildungsauftrag

Mit dem »dialektischen Begabungsmodell« (Abb. 1 ff.) wird als Konsequenz zu den vorangehenden Ausführungen zum personalisierten Lernen dem Individuum eine selbstbewusste Position als unverfügbare, eigenständige und eigenverantwortlich entscheidende Persönlichkeit zugestanden und zugemutet, die zu ihrer Umwelt in Beziehungen tritt.

Im »dialektischen Modell« sind sowohl die Person wie deren Umwelt in Bewegung. In dynamischen Prozessen wirken sie wechselseitig aufeinander ein und verändern respektive definieren sich stetig in gegenseitiger Bedingtheit. Dadurch evoziert dieses Modell sowohl Aussagen zur Selbststeuerung des (hoch-)begabten Menschen, zu seinem Selbstverständnis und seinen Fähigkeiten zur Selbstgestaltung und Autonomie wie zu den von außen an den Lernenden herantretenden unterschiedlichen Bildungsansprüchen.

Eigensteuerung – Erziehungseinflüsse und die Zone proximaler (Hoch-) Begabungsentwicklung

Das Modell bezieht sich in seiner systemischen Grundlegung auf die ökologische Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner mit seiner Systemorientierung an Mikro-, Meso- und Makrosystemen, welche die Entwicklungen von Menschen mit beeinflussen (Bronfenbrenner 1981).

Das Modell setzt die Person mit den ihr zur Verfügung stehenden Dispositionen und angelegten Potentialen ins Zentrum ihrer Entwicklung. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lernen vor allem dann stattfindet, wenn es dem Lernenden sinn-voll und bedeutsam erscheint. Lernen beruht – in Übereinstimmung mit den Theorien zur Motivation – auf Eigensinn, auf Entscheiden des Individuums, ob ihm etwas bedeutsam erscheint respektive für es Sinn ergibt. Ferner wird unterstellt, dass Lernende in der Regel grundsätzlich sowohl über den Willen wie über Fähigkeiten zur Selbstsorge und Selbstwirksamkeit verfügen.

Die Person ist umgeben von ihrer soziokulturellen Umwelt (Mesosystem). Diese umfasst primär ihre Familie, die über eigene Wertvorstellungen verfügt, die aber auch Werte mit einer bestimmten soziokulturellen, politischen und/oder beruflichen Schicht teilt. Darüber hinaus ist der Lernende

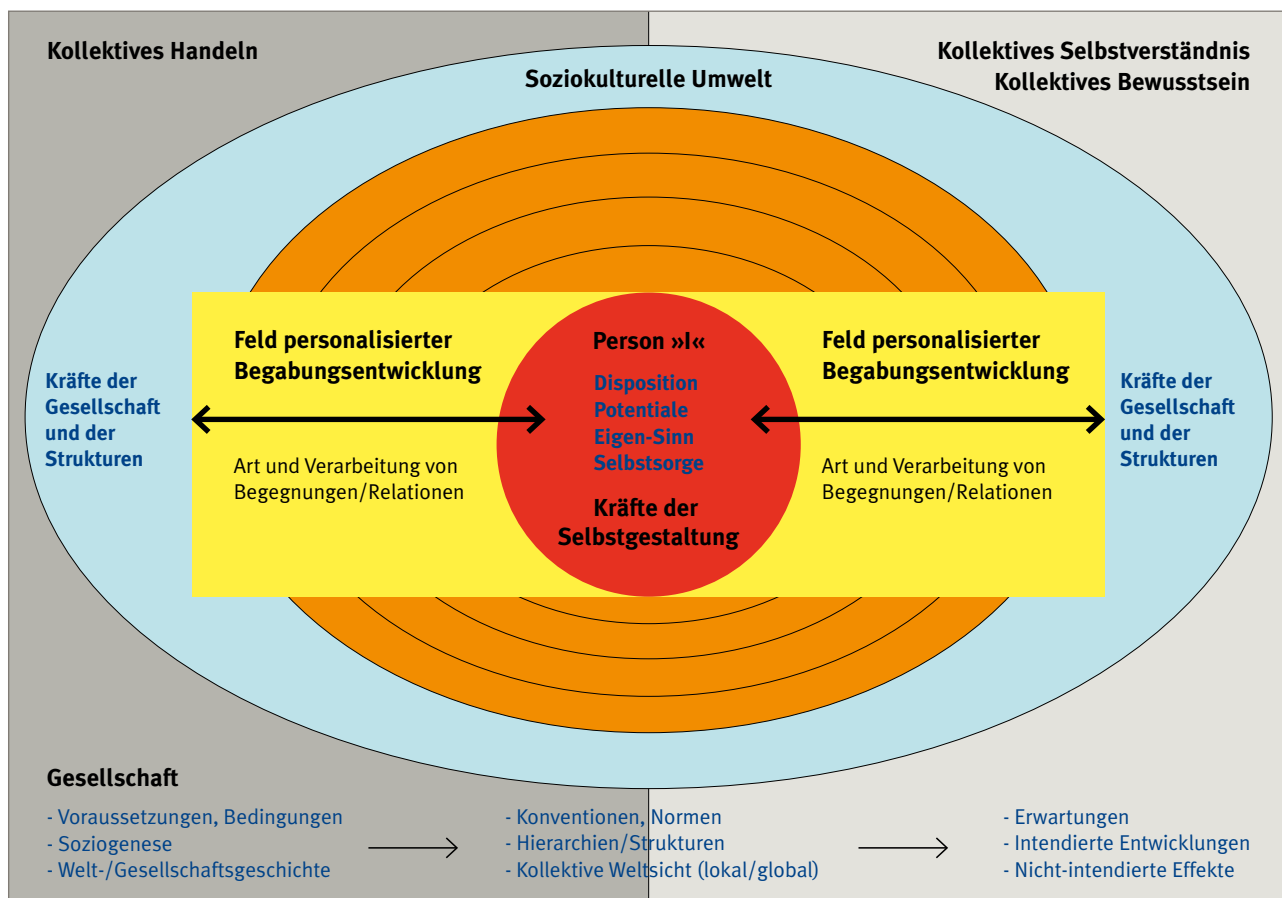


Abb. 1: Dialektisches Begabungsmodell: »Eigensteuerung und Selbstsorge als zentrale Faktoren der Begabungsförderung«.

Mitglied einer oder mehrerer jugendlicher oder interessen-spezifischer Subkulturen, an denen er teilhat und durch die und deren Wertvorstellungen er mit beeinflusst wird (und sie umgekehrt mitgestaltet).

Teil dieser soziokulturellen Umwelt ist die Schule mit ihren Bildungsangeboten, Erwartungen und Bildungsaufträgen. Das Entwickeln von (Hoch-)Begabungen kann nun im Feld zwischen dem Vermögen, dem Willen und den Kräften der Selbstgestaltung des Schülers einerseits und den Ansprüchen und Angeboten der Gesellschaft mit ihren Strukturen und deren Resonanz (Anerkennung) andererseits stattfinden. In Bereichen des schulischen Lernens sind der Unterricht, das Curriculum, die Schule mit ihren Strukturen und die Lehrperson in ihrer Berufsrolle Repräsentanten dieser Außenansprüche und Arrangeure entsprechender Lernangebote. Spezielle Interessen, besondere Potentiale und hohe Begabungen können aber durchaus auch extracurricular sein und die Schule als begabungsfördernde Institution herausfordern.

Die Schule ihrerseits ist eingebunden in eine gesamtgesellschaftliche Makrostruktur in ihrer chronologischen Bedingtheit. Diese Bedingtheit wiederum beruht auf ihrer Geschichte und führt über gegenwartsbezogene Konventionen, Normen und Werte bis hin zu Erwartungen für eine planbare, aber letztlich nicht voraussehbare Zukunft. Dies umfasst auch die kollektive Meinung gegenüber (Hoch-)Begabung und Begabungsförderung.

Hinsichtlich Begabungsentwicklung und der individuellen Lernprozesse (der Begabten) ist zu berücksichtigen, dass diese in individuell unterschiedlichen Begabungsdomänen und Interessengebieten (auch schwerpunktmäßig) stattfinden. Sie finden sich darüber hinaus auf unterschiedlichen Niveaus, und zwar jeweils in den »Zonen nächster Entwicklung« (Vygotsky 1978) der jeweiligen Personen mit ihren Potentialen und Interessen. Damit ist gemeint, dass Lernen einerseits auf subjektivem Vorwissen und subjektiven Voreinstellungen aufbaut, sofern das neue Wissen als erreichbar und erstrebenswert bewertet wird. Andererseits

wird unter der »Zone of proximal development« diejenige Spannbreite verstanden, die mit Hilfe und Unterstützung Fortgeschrittener auf der Basis des bisherigen Wissens erreichbar ist. Da diese Zone nächster Entwicklung an biografisch unterschiedliche (Lern-)Erfahrungen anschließt, sind mit monodimensional angelegten Lehrmethoden nie alle Lernenden einer heterogenen Lerngemeinschaft am Ausgangspunkt ihrer Begabungsentwicklung erreichbar.

Beim Lernen entwickeln die Lernenden eigen-sinnige Wissenskonstruktionen und Verstehensweisen von Lerninhalten. Dies trifft in erhöhtem Ausmaß für bestimmte begabte und kreative Schüler zu. Diese individuellen Verstehenshorizonte können auch als »Lesarten« eines Lerninhalts bezeichnet werden (Forneck 2006). Im Feld der Begabungsentwicklung werden diese Lesarten in der Begegnung mit anderen (Mitlernende, Lehrpersonen, Fachexperten) in Bezug gesetzt zu deren Verstehensweisen. So entstehen reflexives Wissen und wirkliches und tiefes Verstehen in sozialer Co-Konstruktion – im Rahmen von kooperativen

Lernanlässen in der Lerngemeinschaft oder in Lerndialogen mit Lehrpersonen, Experten oder Mentoren. Überall da, wo Lernen über bloßes Auswendiglernen und Automatisieren hinausgeht, stellen diese Lerndialoge und der damit verbundene Abgleich personaler Lesarten und Verstehensweisen mit anderen oder mit der Lehrperson als Fachperson respektive mit Experten einen bedeutsamen Durchgang dar zur Reflexion des eigenen Lernens und Denkens (vgl. dazu auch Blooms Taxonomien zu »Higher Order Thinking« 1984).

Selbstkonzept, Selbstlernkompetenzen und Reflexion als Schlüssel zur Hochleistung

In Anlehnung an G. H. Mead (1913; 1934) wird im Modell unterschieden in Wesenskerne der Person, (das »Ich«; engl. »I«; der Innenkreis) mit ihren Grundvoraussetzungen und Dispositionen und in das »Selbst« (engl. »ME«) (Abb. 2). Dabei ist festzuhalten, dass das »I« und das »ME«

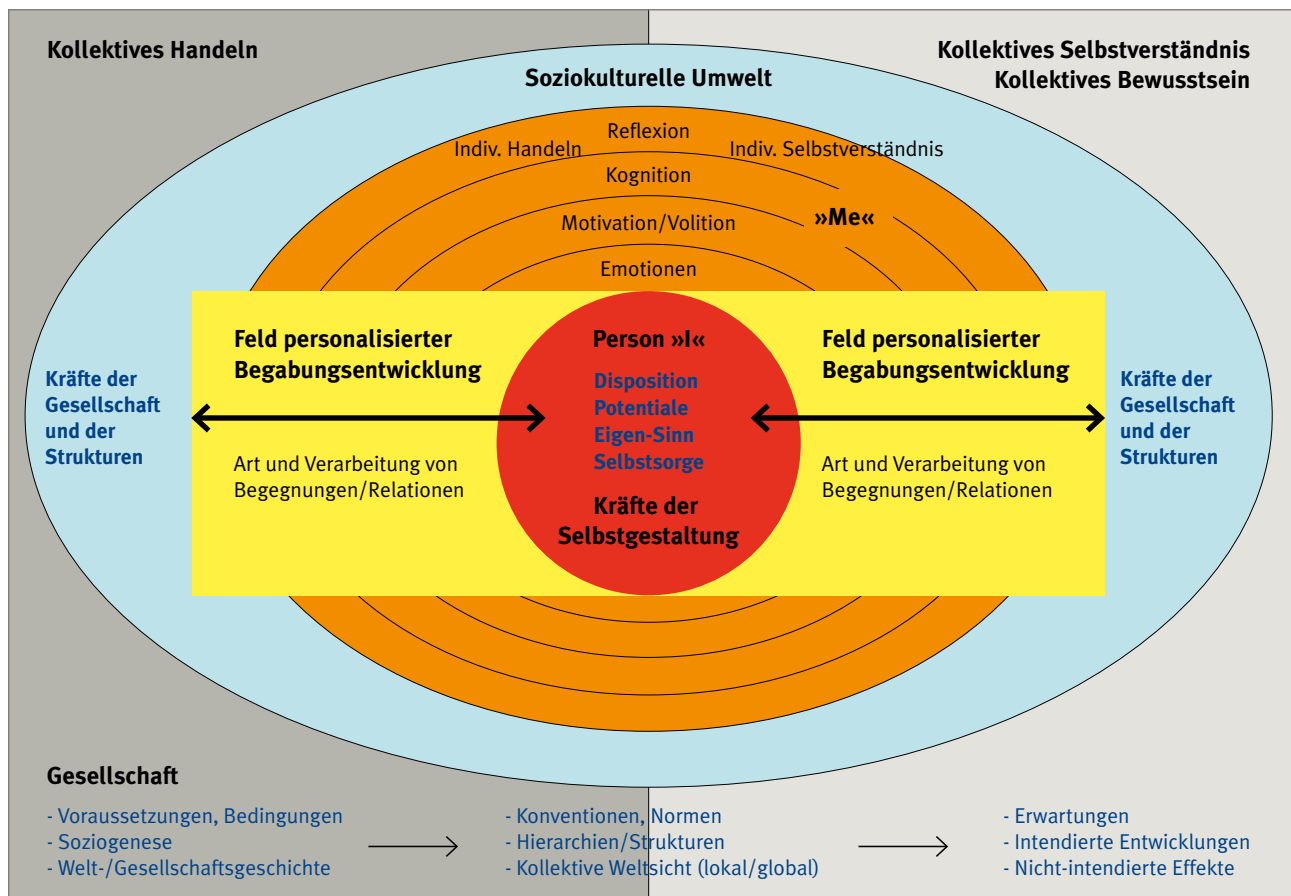


Abb. 2: Dialektisches Begabungsmodell: »Selbstkonzept – Selbstlernkompetenzen und Reflexion«.

zusammenwirken und alle Ausdrucksformen von Personen jeweils auf einem Miteinander dieser beiden Instanzen beruhen. Dennoch erscheint die Unterscheidung im Zusammenhang mit Begabungsentwicklung dienlich, weil wir damit unterscheiden können in Persönlichkeitsanteile, die als gegebenes Begabungspotential verstanden werden, und in die ausgestaltete Person (das Selbst), die ihre Anlagen durch Umwelt, gelungene Lernprozesse und Eigenaktivität realisieren konnte. Dieses »Selbst« der Person umfasst die aus vorhandenen Anlagen entwickelten, in Hochleistung transformierten Begabungspotentiale.

Diesem Teil der Person wird auch das Selbstkonzept einer Persönlichkeit zugeschrieben, das zwar auf dem »I« aufbaut und von den individuellen Ressourcen determiniert ist, sich aber im Verlauf einer Lebens- und Lerngeschichte erst ausprägt. Das Selbstkonzept kann als Gedächtnisstruktur definiert werden, die alle auf die eigene Person bezogenen Informationen enthält. Sie umfasst unter anderem das Wissen einer Person über die eigenen Kompetenzen, Vorlieben und Überzeugungen (Hannover 1997; Wild/Hofer/Pekrun 2006). Dieses biografisch erworbene Wissen über die eigene Person ist prägend für die Selbstwahrnehmung und das Selbsterleben sowohl von Persönlichkeitseigenschaften (»Ich bin...«) wie auch von verhaltensbezogenen Informationen (»Ich kann...«).

Für Lernprozesse generell und insbesondere für die (Hoch-) Begabungsförderung von Kindern und Jugendlichen erscheint unverzichtbar, ihre spezielle Situation (»anders als die anderen«), ihr eigenes Lernen und die Reflexion zum eigenen Lernen sowie die (möglichen) Effekte ihrer (Hoch-) Begabung in Bezug zu setzen mit ihrem Selbsterleben, also dem eigenen Selbstkonzept. Minderleistung, Perfektionismus, »Twice Exceptional« und andere Fehlentwicklungen im Bereich der Begabungsrealisierung stehen in den meisten Fällen in direktem Zusammenhang mit dem Selbstkonzept der betroffenen Personen.

An das Selbstkonzept referieren auch die von Renzulli postulierten co-kognitiven Personenmerkmale (2002; 2008), die er als »intelligences outside the normal curve« oder als »co-cognitive traits« (2002, 33) bezeichnet. Damit schließt Renzulli an die bereits mit seinem 3-Ringe-Modell (1978) formulierte Interdependenz der Begabungsentwicklung zwischen Personenmerkmalen und den das Individuum beeinflussenden sozialen und Umweltkontexten (Familie, Peers, soziokulturelle Schicht, Schule,

Gesellschaft) an. Aufgrund einer breit angelegten Metaanalyse und mehrstufigen Delphi-Befragungen wurden schließlich vom National Research Center on the Gifted and Talented (USA) sechs hauptsächliche Schlüsselmerkmale definiert, auf die sich die weitere Forschung ausrichtet (Renzulli 2002; Renzulli/Sytsma Reed 2008):

- Optimismus (mit den Subkategorien: hope, positive feelings from hard work),
 - Mut (psychological/intellectual independence, moral convictions),
 - Hingabe an ein Thema respektive Fach (absorption, passion),
 - Sensibilität für menschliche Belange (insight, empathy),
 - körperliche und geistige Energie (charisma, curiosity)
 - sowie Zukunftsvision und das Gefühl, eine Bestimmung zu haben (sense of power to change things, sense of direction, pursuit of goals)
- (vgl. dazu Renzulli 2008; Müller-Oppliger 2011a).

Diese sechs Personenmerkmale stehen in engem Zusammenhang mit dem Selbstkonzept des Menschen.

Als Teilkonstrukt ist das »schulische Selbstkonzept« für Lernprozesse von besonderer Bedeutung, also die Einstellung zu sich, seinen Potentialen, Leistungen und Verhalten im schulischen Lernen. Für die Schule stellt sich deshalb die Frage, ob und wie es ihr gelingt, die Lernenden zu befähigen, ein positives schulisches und über die Schule hinausführendes Selbstkonzept als Grundlage für lebenslanges Lernen aufzubauen.

Betrachten wir das Begabungsmodell von der lerntheoretischen Seite und aus der Optik der Lehrpersonen, dann sind die Aspekte »Emotionen«, »Motivation und Volition«, »Kognition« und »Reflexion« für das Gelingen nachhaltiger Lern- und Verstehensprozesse von zentraler Bedeutung.

Emotionen als Grundlage gelingender Lernprozesse

Über Emotionen wissen wir, dass positive Emotionen (als Mensch mit seinen Stärken und Schwächen und seiner Herkunft akzeptiert und respektiert zu sein, Wertschätzung und Sicherheit) holistische und kreative Formen des Denkens begünstigen. Spannungsfreie und positiv erlebte Lernsituationen begünstigen »riskantere« und innovativere Wege des Denkens und Handelns. Demgegenüber ziehen negativ besetzte Lernsituationen, Stresserleben, Prüfungs- oder Versagensangst, Leistungsdruck

oder soziale Spannungen einen eher auf Details fixierten, weniger beweglichen Denkstil nach sich. Lernen wird in solchen Situationen auf einfache und sicher zu bewältigende Probleme zurückgenommen, experimentelles und exploratives Lernen wird eher vermieden. Negative Emotionen wie die Angst vor Beschämung oder rivalisierende Vergleiche (Notensystem mit Sozialbezugsnorm) führen zu weniger flexiblem Problemlöseverhalten und weniger differenzierten Denkleistungen. Sie ziehen oft ein undifferenziertes Auswendiglernen nach sich (Bless/Fiedler 1999; Abele 1996).

»Motivation« beinhaltet immer auch »Volition«

Zeitgenössische Motivationstheorien beinhalten den Aspekt des eigenen Entscheids des Lernenden, sich auf Lernprozesse und Anforderungen einzulassen oder sich diesen zu verweigern respektive zu entziehen. Heckhausen und Heckhausen (1989) bezeichnen diesen Aspekt des Wollens, der Volition, mit dem »Überschreiten des Rubikon«, nach dessen Entscheid des Lernenden, sich auf eine Sache einzulassen, es also keinen Rückzug mehr gibt. Im Anschluss daran nimmt die Selbstwirksamkeitstheorie eine noch pointiertere Position zur Motivation ein (Deci/Ryan 1993; Wild/Krapp 1996; Prenzel 1996; Pintrich/Roeser/DeGroot 1994). Nach den Erkenntnissen der Selbstbestimmungstheorie ist die Lernmotivation umso höher,

- je stärker die Lernenden sich als »Verursacher ihrer Handlungen« erleben,
- je mehr sie sich als Person von den Lehrpersonen akzeptiert fühlen,
- je häufiger sie im Unterricht persönlichen Lernfortschritt (Erfolg) erkennen,
- je mehr Wert auf kooperatives Arbeiten und soziale Zugehörigkeit gelegt wird,
- je mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten sie wahrnehmen können.

Umgekehrt ist mit umso niedrigerer Motivation zu rechnen,

- je stärker Lehrpersonen kontrollierendes Verhalten an den Tag legen,
- je weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten fürs eigene Lernen eingeräumt werden,
- je mehr Leistungsbeurteilung auf Wettbewerb und Konkurrenz im sozialen Vergleich abzielt,
- je mehr sich Selektionsentscheide ausschließlich an formal erbrachten Leistungen orientieren.

Deutlich wird dabei, dass Motivation letztlich auf eigenem Entscheiden (Volition) der Lernenden basiert. Dies in Abwägung der Erwartungen oder Risiken aufgrund der eigenen Lerngeschichte und in enger Verbindung mit dem eigenen Selbstkonzept, der Vorstellung von den eigenen Fähigkeiten und der Erreichbarkeit von Zielen. Damit schließt sich ein wesentlicher Kreis zur Person als Urheber der eigenen Begabungsförderung.

Kognition und Reflexion in Lernprozessen

Mit Blick auf kognitive Anforderungen an begabungsfördernde Lernprozesse sei an dieser Stelle noch einmal auf die Bedeutung der Anschlussfähigkeit neuer Lernherausforderungen an die Interessen (den Eigensinn) und an das jeweilige domänenspezifische Vorwissen der Lernenden hingewiesen.

Darüber hinaus ist an dieser Stelle noch ein besonderer Fokus auf die Handlungs- und Reflexionsebene zu legen. Denn Exzellenz und Hochleistung manifestieren sich mehrheitlich in Performanz, also in Kompetenz, die in Handeln umgesetzt wird. Damit Handlung aber bewertet werden kann, muss sie reflexiv werden. In der Reflexion wird sie in Bezug gesetzt zur ursprünglichen Absicht, zur Zielerreichung, zu Qualitätsansprüchen oder zu Werten (Dewey 1910; Schoen 1983).

Zur Handlungsebene gehören das Erlernen von Denk- und Lernstrategien und von Lernpraktiken, der Aufbau von Methodenkompetenz (vor allem auch zu forschendem und entdeckendem Lernen), aber auch kommunikative Kompetenzen, welche die Zusammenarbeit mit anderen und die Präsentation von Leistungen ermöglichen.

Lebenslanges Lernen als Schlüsselqualifikation verlangt aber zusätzlich, das eigene Handeln und Lernen wahrzunehmen und in Bezug auf seine Effekte einschätzen und selber steuern zu lernen. Der Anspruch auf eigenverantwortliches und mündiges Lernen fordert über das Erlernen von Lerntechniken und Praktiken hinaus den Aufbau von Selbstlernkompetenzen und die Auseinandersetzung mit den eigenen Lerneinstellungen, den Sinnbezügen des Handelns und den damit verbundenen Werten (für die eigene Person und über diese hinausführend).

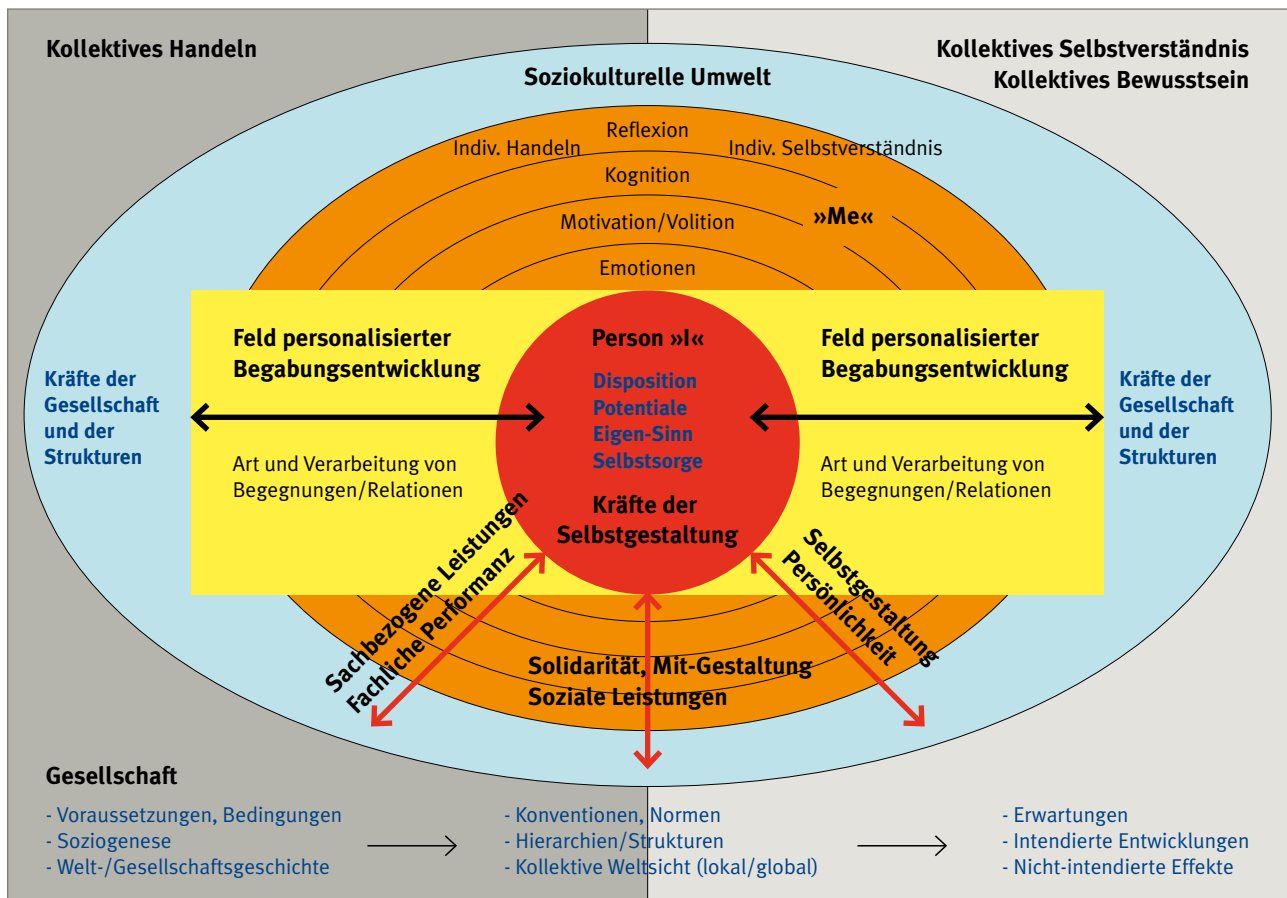


Abb. 3: Dialektisches Begabungsmodell: »Drei grundlegende Dimensionen der Hochleistung«.

Neben Selbstlernfähigkeiten bilden sich so auch Selbstbewusstsein und ein Bewusstsein für die Wirkungen und Konsequenzen des eigenen Handelns aus. Gerade bei (hoch-)begabten Schüler/innen erscheinen das Reflektieren über ihre besonderen Begabungen und deren Umsetzung, der Umgang mit ihrer Situation und ihr Rollenverständnis innerhalb und außerhalb ihrer Lerngruppe (respektive der Gesellschaft) wichtig. Denn der Aufbau ihres Selbst- und sozialen Situationsbewusstseins muss ein zentraler Aspekt einer auf Personentwicklung angelegten (Hoch-)Begabtenförderung sein.

In diesem Zusammenhang sei als Ansätze für die praktische Umsetzung auf Berufspraktiken wie das »dialogische Lernen« (Ruf/Gallin 1998), auf den Stellenwert von Lernbegleitung und Mentoring, aber auch auf die sich dem Aufbau von Reflexion und Selbstbewusstsein verpflichtenden didaktischen Instrumente wie Lernjournal, Logbuch und Portfolio hingewiesen.

Begabungen und Hochleistung in drei Leistungsdimensionen

Oftmals werden unter Hochbegabung und Hochleistung verkürzt Leistungen im intellektuellen oder kreativ-innovativen Bereich verstanden (z. B. Mathematikwettbewerb, Literaturwettbewerbe, Jugendforscherpreise, künstlerische oder sportliche Wettbewerbe etc.). Demgegenüber versteht das vorliegende Modell Hochleistungen in einem breiteren Sinn. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass sich Hochleistungen sowohl als sachbezogene und fachliche Leistungen, als auch als soziale und/oder personale Leistungen manifestieren können (Abb. 3). Damit erweitert sich die Perspektive der (Hochbegabungs-)Förderung auf Bereiche wie Fürsorge und Solidarität in der Gesellschaft (z. B. Mutter Theresa, Henri Dunant) oder der sozialen oder politischen Begabungen und Mit-Verantwortung (Mahatma Gandhi, Eva Peron, Nelson Mandela u. a.). Diese Ausdehnung der Betrachtungsweise schließt an die Überlegungen

zur Selbstsorge und Selbstgestaltung der eigenen Persönlichkeit an (bspw. Martin Luther King, Viktor Frankl), aber auch an die Überlegungen zu co-kognitiven Begabungen, zum »Sozialen Kapital« der Begabtenförderung oder zu »Future Leadership«.

Ganz im Sinn der Fragestellung nach den der Begabungsförderung zugrunde liegenden Menschenbildern, von der ursprünglich ausgegangen wurde, rücken mit dieser Ausrichtung erneut auch Wertebezüge, ethische Fragen und Sinnfragen für den Einzelnen in den Fokus der jeweiligen Begabungsförderung. (Hoch-)Begabungen und Begabungsförderung sehen sich mit Sinn- und Wertefragen konfrontiert, und zwar mit Bezug auf den einzelnen Menschen und seine mögliche Bestimmung und Selbstsorge, wie auch hinsichtlich der Relevanz dieser Fragen für die Gesellschaft und deren Erneuerung und Weiterentwicklung, einschließlich der Rückbindung an Handlungsweisen der Nachhaltigkeit für die Gestaltung der Um- und Mitwelt.

Der Autor:

Victor Müller-Oppliger ist Professor für Pädagogische Psychologie und Didaktik an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz in der Professur für Selbstgesteuertes Lernen. Seit 2003 ist er Studienleiter des internationalen Masterstudiengangs (MAS IBBF) zur »Integrativen Begabungs- und Begabtenförderung« der PH FHNW (in Kooperation mit der University of Connecticut, USA und den Pädagogischen Hochschulen Zentralschweiz und Karlsruhe).
Internet: <http://www.fhnw.ch/personen/victor-mueller>

Literatur

- Abele, A. (1996):** Zum Einfluß positiver und negativer Stimmungen auf die kognitive Leistung. In: Möller, J./Köller, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 91–111.
- Aristoteles (1831):** *téchne rhetorike*. In: Bekker, I. (Hrsg.): *Aristotelis opera*, Berlin, Band 1, Rhet. I 1, 1355a, 15–17.
- Arnold, R./Gomez Tutor, C. (2007):** Grundlinien einer Ermöglichsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: Ziel Verlag.
- Beck, U. (1993):** Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bless, G./Fiedler, K. (1999):** Mood and the regulation of information processing and behaviour. In: Forgas, J. P. (Hrsg.): *Affect in social thinking and behaviour*. New York: Psychology Press, S. 65–84.
- Bloom, B. S. (1984):** *Taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P./Passeron, J. C. (1990):** *Reproduction in Education, Society and Culture*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1987):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001):** *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bremer H. (2007):** *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.
- Bröckling, U. (2007):** *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, U. (1981):** *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Callahan, C. M./Hiatt, E. L. (2002):** *Assessing and nurturing talent in a diverse culture. What do we do, what should we do, what can we do?* In: Friedman, R. C./ Rogers, K. B. (Hrsg.): *Talent in context. Historical and social perspectives of giftedness*. Washington D. C.: American Psychological Association, S. 3–16.
- Deci, E. L./Ryan, B. M. (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 223–238.
- Derrida, J. (1983):** *Grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1910):** *Science as subject matter and as method*. *Science* 31, S. 121–127.
- Elias, N. (1978):** *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Edelmann, D. (2007):** *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien: LIT Verlag.
- Forneck, H. J. (2006):** *Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Foucault, M. (1966):** *Les Mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1993):** *Technologien des Selbst*. In: Foucault, M./ Martin, R./Martin, L. H./Paden, W. E./Rothwell, K. S./Gutman, H./ Hutton, P. H. (Hrsg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 24–67.

- Frasier, M. (1997):** Gifted minority students: Reframing approaches to their implication and education. In: Colangelo, N./Davis, G. (Hrsg.): Handbook of gifted education. Boston: Allyn & Bacon, S. 498–515.
- Gagné, F. (1999):** My Convictions About the Nature of Abilities, Gifts, and Talents. In: Journal for the Education of the Gifted 22, H. 2, S. 109–136.
- Gardner, H. (1983):** Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999):** Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic.
- Hamann, B. (1932):** Pädagogische Anthropologie. Theorien – Modelle – Strukturen. Eine Einführung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Hannover, B. (1997):** Das dynamische Selbst. Bern: Huber.
- Heckhausen, H./Heckhausen, J. (1989):** Motivation und Handeln. Berlin: Springer Verlag.
- Heller, K. A. (1996):** Cross-cultural studies on the development of giftedness and talent. In: Munandar, U./Semiawan, C. (Hrsg.): Optimizing excellence in human resource development. Jakarta: University of Indonesia Press, S. 28–42.
- Heller, K. A./Hany, E. A. (1996):** Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion, Bd. 2 der Pädagogischen Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie). Göttingen: Hogrefe, S. 477–513.
- Jonas, H. (1989):** Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kühnle, J. (2002):** Menschenbild-Implikationen im Kontext der Erziehungswissenschaft. Kritische Bestandsaufnahme und Entwicklung einer neuen Perspektive. Dissertation: Universität Heidelberg.
- Kant, I. (1964):** Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Band VI. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lemke, T. (2000a):** Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–30.
- Lemke, T. (2000b):** Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies. In: Politische Vierteljahresschrift 41, H. 1, S. 31–47.
- Maschelein, J./Simons, M. (2002):** An Adequate Education in a Globalised World? A Note on Immunisation Against Being-Together. In: Journal of Philosophy of Education 36, H. 4, S. 589–682.
- Mead, G. H. (1913):** The Social Self. In: Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods 10, S. 374–380.
- Mead, G. H. (1934):** Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Hrsg. von Morris, C. W. Chicago: University of Chicago.
- Mönks, F. J. (1990):** Hochbegabungsförderung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 37, S. 243–250.
- Müller-Oppliger, V. (2010):** Von der Begabtenförderung zu Selbstgestaltendem Lernen. Selbstgesteuertes und selbstsorgendes Lernen als Prinzipien nachhaltiger Begabungsförderung. In: Journal für Begabtenförderung 10, H. 1, S. 51–62.
- Müller-Oppliger, V. (2011a):** Co-Kognitive Einstellungen und Fähigkeiten als Grundlage zur Selbstgestaltung und als soziales Kapital. In: Begabung – Wissen – Werte. Wege zur Leistungsexzellenz. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb).
- Müller-Oppliger, V. (2011b):** Heterogenität, Diversität und hohe Begabung als »Soziales Kapital«. Ungleiches miteinander verbinden als Aufgabe von Schulen. In: Ostermaier, U. (Hrsg.): Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung. Thelem-Verlag: Dresden.
- Oerter, R. (2007):** Menschenbilder im Kulturvergleich. In: Trommsdorff, G./Kornadt, H.-J. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Kulturvergleichende Psychologie. Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie Bd. C/VII/1. Göttingen: Hogrefe, S. 487–530.
- Pintrich, P. R./Roeser, R./De Groot, E. (1994):** Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. Journal of Early Adolescence 14, H. 2, S. 139–161.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2001):** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 323–397.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007):** PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M. (1996):** Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher, J./Mandl, H. (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern: Hans Huber, S. 11–22.
- Reich, K. (2004):** Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. München: Luchterhand.
- Reichelt, H. (Hrsg.) (1984):** Texte zur materialistischen Geschichtsauffassung von L. Feuerbach, K. Marx, F. Engels. Berlin: Ullstein.
- Renzulli, J. S. (1978):** What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. Phi Delta Kappan 60, H. 3, S. 180–184.

-
- Renzulli, J. S. (2002):** Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan* 84, H. 1, S. 33–58.
- Renzulli, J. S./Sytsma Reed, R. E. (2008):** Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive traits that contribute to giftedness. In: Plucker, J./Callahan, C. M. (Hrsg.): *Critical issues and practices in gifted educations*. Waco, Texas: Prufrock Press, S. 303–320.
- Roth, H. (1967):** Begabung und Begaben. In: Ballauff, T./Hettner, H. (Hrsg.): *Begabungsförderung und Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 18–36.
- Rousseau, J. J. (1762/1971):** *Emile oder über die Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ruf, U./Gallin, P. (1998):** *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch zwischen Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Salamanca-Statement (1994):** *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (Salamanca, Spain, 7.–14. Juni 1994).
- Schoen, D. A. (1983):** *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stamm, M. (2009):** *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vofß, G. G. (2000):** *Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung* 20, H. 2, S. 149–166.
- Vygotsky, L. S. (1978):** *Mind in society: the development of higher psychological processes*. 14. Auflage. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weigand, G. (2004):** *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. Würzburg: Ergon.
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2006):** *Psychologie des Lernalers*. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz PVU, S. 203–269.
- Wild, K. P./Krapp, A. (1996):** Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten. *Unterrichtswissenschaft* 24, S. 195–216.
- Ziegler, A. (2008):** *Hochbegabung*. München: Reinhardt UTB, S. 53–58.
-

Marianne Soff

Gestaltpsychologie und Begabungsförderung

Einleitung

Die Gestaltpsychologie, insbesondere die der sogenannten Berliner Schule, hat seit 1912 und in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, jedoch auch darüber hinaus, die Psychologie insgesamt stark beeinflusst. Viele der in anderen Kontexten und Forschergruppen später untersuchten Themen wurden von gestalttheoretisch orientierten Wissenschaftlern bereits seit den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts konzeptionalisiert. Dies betrifft bekanntlich wahrnehmungs- und denkpsychologische Fragestellungen, in denen exakte experimentelle Forschungen mit originellen Konzepten verbunden wurden, es gab aber zum Beispiel auch frühzeitig eine intensive Beschäftigung mit anthropologischen, epistemologischen und ethischen Fragen (vgl. Wertheimer 1991; Köhler 1968). Mittlerweile wird nicht nur in der Psychologie – und keineswegs nur vereinzelt – wieder explizit auf gestalttheoretische Konzepte zurückgegriffen (vgl. Metz-Göckel 2008a, b). Für pädagogisch-psychologische Fragestellungen erweisen sich besonders die Werke Wolfgang Metzgers und Kurt Lewins immer noch als wertvolle und anregende Quellen, sofern man die »Mühen der Aneignung« (Petzold 1990, 181) nicht scheut. Der Thematik des Denkens und Lernens widmet sich in neuerer Zeit verstärkt Ferdinand Herget (2008).

Im folgenden Beitrag wird skizziert, wie Begabungsförderung aus gestaltpsychologischer Sicht aussehen könnte und welche Aspekte dabei besonders zu berücksichtigen sind. Die Ähnlichkeit und sogar mögliche Überschneidung mit einer bildungstheoretischen Position zum Thema wird

aufgegriffen und diskutiert, da es in erster Linie um eine Bereicherung des Diskurses gehen soll.

Begabungsförderung bei Metzger

Zur Frage der Begabung und Begabungsförderung findet sich im Abschlusskapitel der dritten Auflage von Metzgers »Psychologie in der Erziehung« zunächst die folgende explizite Anmerkung:

»Es gibt kein Alter und keine Begabungsstufe, auf welcher Verständnis sich durch irgend etwas anderes, etwa durch die Vermittlung von Regeln und Formeln oder das induktive Überzeugen, ersetzen läßt« (Metzger 1976, 222).

Diesem Zitat ist bereits zu entnehmen, dass Metzger in seinem Abschlusskapitel, in dem er einen Beitrag zur Bildungsdebatte der 1970er Jahre des vorigen Jahrhunderts leistet, vor dem Hintergrund gestalttheoretischer Grundannahmen und -überzeugungen argumentiert. Wir finden die Betonung des »Verständnisses« – anders gesagt: der Einsicht – als Kern des Lernens überhaupt und die Überzeugung, dass der Prozess der Einsichtgewinnung für *alle* Schülerinnen und Schüler zentral ist und nicht ersetzt werden kann. Es folgt eine scharfe Kritik an der »Stückhaftigkeit« und »Undsummenhaftigkeit« der damaligen Entscheidungen von Schulverwaltungen, die beispielsweise die Einführung von A-, B- und C-Kursen nach zweifelhafter Feststellung von Begabungsunterschieden betrifft. Man muss dieser Kritik nicht gänzlich folgen. Unbedingt nachvollziehbar aber ist, dass »Begabung« als einzelner,

isoliert gesehener Teil der Persönlichkeit von Schülern, zum Einteilungskriterium erhoben, zu einer verkürzten Sicht auf die Entfaltungs- und Fördermöglichkeiten in der Schule führt:

»(...) hatte man nicht mit Menschen, sondern mit ›Begabungsträgern‹ gerechnet. Man hatte vergessen, daß die Begabung kein herausisolierbarer Teilfaktor ist, der auf jedem beliebigen Platz in den sozialen Strukturen, an dem der junge Mensch sich befindet, und bei jeder beliebigen – möglicherweise durch diesen Platz bedingten – Gemütsverfassung genau gleich funktioniert, also zum Beispiel auch in einer C-Klasse genauso wie in der Testprüfung, in der er scheinbar so genau und zuverlässig bestimmt werden kann. Aber diese Prüfung sagt nichts darüber aus, sie kann nichts darüber aussagen, ob an dem Platz, auf den man auf Grund ihrer Ergebnisse den Schüler versetzt, auch *die Antriebe vorhanden* sind, ohne die keine Begabung, die starke sowenig wie die schwache, irgend etwas ausrichtet« (Metzger 1976, 224).

Einige gestalttheoretische Grundannahmen

Begabung und Begabungsförderung gehören nicht zum klassischen Themenbestand gestalttheoretischer Auseinandersetzung. Es lassen sich jedoch auf der Basis allgemeinerer Annahmen Folgerungen für diesen Bereich ableiten.

Allgemein-psychologische Grundannahmen

In der Gestaltpsychologie wird eine differenziert-ganzheitliche Position in Bezug auf psychisches Geschehen eingenommen, insbesondere auf menschliches Erleben und Verhalten. Demnach gehört zu einer angemessenen wissenschaftlichen Betrachtung einzelner Sachverhalte die Berücksichtigung des Gesamtzusammenhanges, in dem sie stehen, von dem sie mitbeeinflusst sind und den sie ihrerseits mitbeeinflussen; eine isolierte (»stückhafte«) Betrachtung bleibt unvollständig und kann zu falschen Schlussfolgerungen führen.

Der Feldcharakter von Wahrnehmung, Denken, Motivation und Handeln wird betont, im Sinne einer »(...) Gesamtheit von gleichzeitig bestehenden Tatsachen und Kräften, die gegenseitig voneinander *abhängig* sind« (Metz-Göckel 2008c, 16).

Dabei sind unter »Kräften« z. B. Motive, Wünsche und Einstellungen zu verstehen, die im Kontext wahrgenommener Umweltangebote auftreten und sie verändern können. Sie können als »innere« Erfahrungen, jedoch auch als »von außen kommend« (z. B. als Anreiz, Druck oder Zwang) erlebt werden, bedingen sich aber in dieser Betrachtungsweise stets wechselseitig.

Das im Gesamtfeld entstehende Kräftespiel von Verhalten und Erleben hat Systemcharakter und tendiert zu einem dynamischen Gleichgewicht, zu *möglichst guter Ordnung*, dies hat man auch als *Prägnanztendenz* oder als *Tendenz zur guten Gestalt* bezeichnet und nimmt an, dass sie selbstregulativ erfolgt (Metz-Göckel 2008c, 16 f.). Allerdings kann die Gleichgewichtsregulierung im Sinne der Prägnanztendenz auch beeinträchtigt sein, etwa durch Zwangsmaßnahmen von außen, restriktive innere Überzeugungen oder Gewohnheiten. Andererseits besteht, sobald das Ungleichgewicht erlebt wird, die Möglichkeit zur Wiederherstellung des dynamischen Ausgleichs nach einer Störung und sogar zur Entwicklung des Systems in Richtung auf eine höhere Ordnung auf einem komplexeren Niveau (vgl. Tholey 1994, 251).

Da die Gestaltpsychologie »Organisiertheit und Strukturiertheit als ursprüngliches Phänomen des Bewusstseins« postuliert (Herget 2008, 139), das dem Prägnanzprinzip unterliegt, anstatt von im Wesentlichen durch zufällige Kontiguität und Gewöhnung zustande gekommenen Schemata auszugehen, wird besonders betont, dass Denken und Lernen *ganzheitlich-dynamische, zielbestimmte* und *freie* Prozesse sind:

»Ganzheitlich bezeichnet dabei, dass alle Komponenten in einem Realzusammenhang stehen, so dass die Struktur, also die Stelle und Rolle der Teile im Ganzen und für das Ganze vom Strukturgesetz des Ganzen selbst bestimmt sind. Dynamisch meint, dass sich die Teile untereinander und das Ganze und seine Teile wechselseitig beeinflussen und Änderungen an Teilen Wirkungen auf alle anderen Teile bzw. das Ganze haben können (...) Als zielbestimmt werden Prozesse bezeichnet, die von beliebigen Ausgangszuständen zu einem Endzustand optimalen Gleichgewichts verlaufen, so dass eine Ordnung größtmöglicher Prägnanz entsteht. Frei heißt, dass diese Verläufe durch die inneren Kräfte gesteuert und angetrieben werden und nicht durch von außen eingreifende, also mechanische Ordnungskräfte« (ebd., 138 f.). Lernvorgänge

werden wesentlich unter dem Aspekt des Problemlösens betrachtet, »bei dem ein Lernender für sich entdeckt und dann versteht, *warum* es bestimmte Zusammenhänge in einem Feld gibt« (ebd., 139).

Das heißt zugleich, Lernen, bei dem es um Einsicht, Entdeckung, Verständnis geht, ist ein Sonderfall produktiven oder kreativen Denkens, das sich auf den Neu-Erwerb, die erstmalige Aneignung von strukturellen Zusammenhängen bei Inhalten bezieht, die zumeist zwar »bereits kultureller Besitz« sind, aber: Die »denkpsychologischen Prozesse beim Gewinnen von Einsichten verlaufen (...) unabhängig davon, wem die Inhalte sonst noch bekannt sind« (ebd., 134).

Damit kann auch Lernen zu den schöpferischen Prozessen gezählt werden, sofern man mit Lernen nicht bloßes Auswendiglernen meint.

Anthropologische Grundannahmen

Auch das gestalttheoretische *Menschenbild* ist insgesamt durch das *Modell des offenen, dynamischen Systems mit finaler Orientierung* charakterisierbar (vgl. Metzger 1976, 26 und 33 f.), woraus sich (unter hinreichend günstigen Bedingungen) auch die Annahme eines natürlichen Strebens nach Lernen und Weiterentwicklung ergibt. Metzger betont, dass »ein Mensch, um gesund zu bleiben, und ein Kind, um sich zu entwickeln, ein Mindestmaß an Tätigkeit und der Sinne benötigt, daß die Befriedigung seiner Neugier und seiner ›Funktionslust‹ (seines Bewegungs- und Betätigungsdranges und etwas später seiner Werkfreude) nicht etwa eine Zugabe ist, auf die ohne Schaden auch verzichtet werden kann (...)« (ebd., 33 f.).

Als weiterer und mindestens ebenso bedeutsamer Aspekt des Menschenbildes nach dem Modell des offenen Systems ist hervorzuheben, dass die »*Systemgrenzen* nicht mit den Grenzen des Einzelorganismus zusammenfallen«. Dies wird unmittelbar verständlich, wenn man als epistemologische Basis den Kritischen Realismus mit in die Überlegungen einbezieht (vgl. ebd., 37 ff.): In seinem Erleben, seiner phänomenalen Welt, ist der einzelne Mensch keineswegs allein, sondern er findet dort neben anderen Umweltgegebenheiten andere Menschen vor, er findet sich selbst inmitten anderer Menschen vor, als (nicht einmal notwendigerweise zentraler) Teil einer (oder mehrerer) Gruppe(n), die für ihn ebenso wirklich sind wie er selbst. Von diesen

gehen erlebte Kräfte aus, die ihn beeinflussen, und indem er Teil des gleichen Kraftfeldes ist, nimmt er umgekehrt auch Einfluss auf sie. Anders formuliert, wird der Mensch in der Gestalttheorie als von Anfang an *soziales Wesen* gesehen, mit dem Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit, nach »Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit«, wie Metzger dies bezeichnet. Er führt auch verschiedene Konstellationen auf, in denen das soziale »Ich-Welt-Verhältnis« gestört ist (ebd., 45 ff.; vgl. auch Stemberger 2002). Auch in solchen Konstellationen werden Kräfte wirksam, die darauf gerichtet sind, »aus dem gestörten in ein befriedigendes Verhältnis überzugehen.« Falls dies nicht möglich ist, kann es zu charakteristischen Fehlentwicklungen in der Persönlichkeit und damit zugleich der Beziehungsfähigkeit kommen. Insbesondere ist mit Fehlentwicklungen durch alle Formen der Degradierung von Menschen zu »Objekten« zu rechnen.

Damit sind zugleich die *ethischen Komponenten* des gestalttheoretischen Menschenbildes berührt, wie sie unter anderen von Wertheimer (in seinen Aufsätzen 1934–1940, vgl. ders. 1991), Köhler (1968), Metzger (1962 und 1976), Walter (1991, 1994 und 1996) herausgearbeitet wurden. Unter diesen ist zunächst die Fähigkeit zur Sachlichkeit von herausragender Bedeutung. Sie besteht darin, in der jeweils aktuellen Situation die »Gefordertheit der Lage« (Wertheimer 1964) wahrnehmen, anzuerkennen und ihr gemäß handeln zu können. Dies betrifft sowohl intellektuelle wie vor allem auch soziale Problemlagen aller Art. Dazu gehören auch »die Fähigkeit, sich mit neuen Problemen selbständig auseinanderzusetzen und die Bereitschaft, zusammenzuarbeiten, ohne mit den Wölfen zu heulen« (Metzger 1976, 254) bzw. ohne sich der Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, blind zu unterwerfen (Walter 1994, 147). Eng mit dieser Fähigkeit zur Sachlichkeit ist im gestalttheoretischen Menschenbild die Annahme der Fähigkeit zu Freiheit und Verantwortungsübernahme verbunden:

»Wir werden weder nur von unseren physiologischen oder anders begründeten Bedürfnissen angetrieben (Psychoanalyse) noch nur durch äußere Kräfte gesteuert (Behaviorismus). Vielmehr ist vom Wechselspiel der Kräfte im psychologischen Feld, zu dem zugleich ein aktives, aussuchendes, aufsuchendes oder herstellendes Ich gehört, auszugehen« (Metz-Göckel 2008c, 21).

Begabung, (nicht nur) gestalttheoretisch gesehen

Aus der hier dargelegten Sichtweise, die sich, wie wohl nicht erst im letzten Zitat deutlich wurde, von der anderer psychologischer Denktraditionen unterscheidet, kann nun eine gestalttheoretische Position zur Thematik der Begabung und Begabungsförderung formuliert werden, die sich mit bildungstheoretischen Positionen fruchtbar verbinden lässt.

Es ist zunächst darauf hinzuweisen, dass Klassifizierungen von Menschen in Typen und/oder Stufen aus Sicht der ganzheitlich und dynamisch ausgerichteten Gestalttheorie insofern problematisiert werden, als damit Vorstellungen einhergehen, die das »Wesen« von Verhalten statistisch und historisch erklären wollen. Damit ist selbstverständlich auch die Anlage-Umwelt-Diskussion, z. B. in Bezug auf Begabung, kritisch zu hinterfragen, wie dies bereits Kurt Lewin in seinem 1931 in der Zeitschrift »Erkenntnis« erschienenen Artikel »Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie« tut:

»Was ist wichtiger: Anlage *oder* Milieu? Wie erwähnt, steht dabei ganz im aristotelischen Sinne die Frage im Mittelpunkt, inwieweit die Situation »stören« (oder eventuell »fördern«) kann. Wiederum also wird in einer Form, die überhaupt nur historisch-statistisch einen Sinn hat, ein dynamisches Problem aufgrund eines abstraktiv gewonnenen Begriffes »Situation überhaupt« behandelt. Die Diskussion über die Frage »Anlage oder Milieu?« zeigt auch im einzelnen eindringlich, wie sehr bei der Begriffsbildung Gegenstand und Situation primär getrennt werden und wie die Dynamik von den isolierten Gegenständen ausgeht« (Lewin 1931a, 268).

Lewin setzt dem entgegen: »Es kündigt sich, wenn auch nur zögernd, eine Begriffsbildung an, die die Bestimmung der Anlage nicht dadurch vorzunehmen versucht, daß sie alle Umwelteinflüsse möglichst ausschaltet, sondern dadurch, daß sie in den Begriff der Anlage die notwendige Beziehung zu einem Inbegriff konkret zu definierender Umfelder selbst aufnimmt. In der Biologie findet diese Tendenz ihren Ausdruck in der Unterscheidung von »Phänotypus« und »Genotypus«. Allerdings nehmen diese Begriffe im wesentlichen auf die durchschnittliche Struktur einer Umgebung von gewisser Dauer Bezug und noch nicht auf die konkrete Gesamtstruktur einer Momentsituation, wie sie

für die Dynamik entscheidend ist. (...) *Die Dynamik des Geschehens ist allemal zurückzuführen auf die Beziehung des konkreten Individuums zur konkreten Umwelt* und, soweit es sich um innere Kräfte handelt, auf das Zueinander der verschiedenen funktionellen Systeme, die das Individuum ausmachen« (ebd., 269f.).

Dieses Plädoyer für die gleichwertige Einbeziehung von individueller Person und ihrer spezifisch erlebten Umwelt in der aktuell gegebenen Situation samt den Veränderungen, die sich durch die jederzeit vorhandene Wechselwirkung dynamisch ergeben, ist ein frühes anspruchsvolles Grundlagenkonzept. Bezogen auf Begabung können wir hier durchaus Parallelen zu heutigen bildungstheoretisch begründeten Vorstellungen finden.

Eine bildungstheoretische Position (z. B. Schenz 2011) unterstellt, dass sich Begabung im Rahmen von Bildungsprozessen aus einer besonderen Ansprechbarkeit des individuellen Menschen und seiner selbstbestimmten Zuwendung gegenüber bestimmten Inhalten, die ihm Anspruch werden können, entwickelt. Die Ansprechbarkeit für bestimmte Inhalte ermöglicht eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Stoff und die Ausgestaltung der damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Damit jedoch der Schritt von der Ansprechbarkeit zum Anspruch und zur besonderen Ausgestaltung erfolgt, bedarf es immer wieder der persönlichen Entscheidung des sich entwickelnden Menschen. Die Entscheidung, sich bestimmten Inhalten zuzuwenden und seine Begabungen auszugestalten, findet innerhalb von Rahmenbedingungen statt, die in den Gegebenheiten, den Anforderungen und Ansprüchen der Umwelt bestehen.

Im Rahmen des Bildungsprozesses geht es zugleich darum, sich selbst immer wieder »ins Verhältnis zur Welt zu setzen«, das eigene Wollen und den inneren Anspruch in persönlich sinnvoller Weise mit den Ansprüchen der ihn umgebenden Gesellschaft in Verbindung zu bringen. Dieser ganzheitliche, Bildungs- und Erziehungsprozesse umfassende, Sachverhalt kann gestalttheoretisch in der Begrifflichkeit »Gefordertheit der Lage« (vgl. Wertheimer 1964) zum Ausdruck gebracht werden. Begabungsunterschiede können dann in der Art und Weise entstehen, wie klar die Individuen jeweils die Gefordertheit der Lage erkennen können, wie sie sich von ihr leiten lassen und welche Folgerungen sie daraus ziehen, wie sie also die Aufgabe des »Sich-ins-Verhältnis-zur-Welt-Setzens« erfüllen. Dass dies

auch dem gleichen Individuum nicht in jeder Situation gleich gut gelingt, liegt allerdings im Sinne Lewins auf der Hand.

Gestaltpsychologische Beiträge zur Begabungsförderung

Gestaltpsychologisch betrachtet, lassen sich Begabungen vor allem als schöpferische Prozesse in der Auseinandersetzung von Individuen mit ihrer Umwelt erkennen. Schöpferische Prozesse sind – wie erwähnt – solche, die zu (mindestens für das Individuum selbst) neuen und dabei sinnvollen und in sich stimmigen (prägnanten) Ergebnissen führen. Da es sich um freie, dynamische Selbstorganisationsprozesse handelt, lassen sie sich nicht erzwingen, schon gar nicht von außen. Aber es wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche selbst über die inneren Kräfte verfügen, die sich unter günstigen Rahmenbedingungen entfalten, in schöpferischen Prozessen wirksam und als Begabungen sichtbar werden.

Speziell zur Begabungsförderung im schulischen Unterricht ist zunächst auf den denk- und lernpsychologischen Ansatz der Gestaltpsychologie, zuletzt konzeptionalisiert von Seel (1997; 1999) und Herget (2008), zu verweisen. In der Tradition von Wertheimer, Köhler, Koffka, Duncker und Luchins stehend, hat etwa Herget strukturelle Operationen beim einsichtigen Lernen (wie Umzentrierung, Funktionswechsel, Gruppierung und Herausgreifen unklarer Stellen) herausgearbeitet und sie mit Duncckers »heuristischen Methoden« zur Durchdringung von Problemsituationen (Ziel- und Konfliktdanalyse, Materialanalyse und Verfahrensanalyse) verbunden, um so zu einem stringenten und überzeugenden didaktischen Modell zu gelangen, das einsichtiges Lernen ermöglichen soll. Im sog. »didaktisch-methodischen Kegel« werden die Denkprozesse von Schülern und das Lehr-Lern-Geschehen im Unterricht systematisch aufeinander bezogen. Hergets Anliegen ist es, Unterricht so zu gestalten, dass die »Begreifprozesse von Schülern Angelpunkt des Unterrichts« (Herget 2008, 146) werden. Wie bereits Metzger (z. B. 1976, 186) fordert er dazu auf, das Staunen der Schüler zu wecken und nutzbar zu machen, für die Klarstellung der jeweiligen Aufgabe und die Konkretisierung dessen, was man eigentlich wissen will, aber noch nicht weiß, und schließlich, was man braucht, um zur Lösung des Problems zu kommen (Materialbeschaffung). Er betont die Notwendigkeit, auf die unterschiedlichen Zugänge der einzelnen Schüler zu Aufgabe, Material und

Lösungsablauf, auf ihre unterschiedlichen Schwierigkeiten und Wege im Unterricht einzugehen. Gerade die Beschaffung des Materials hält Herget (2008, 154 f.) für das Kennzeichen geistiger Selbstständigkeit, und die vom Schüler ausgehende Organisation eines Lösungsablaufs bezeichnet er als »Nagelprobe der Einsicht« (ebd., 155). Demnach findet Begabungsförderung im Unterricht über einsichtiges Lernen in dem hier beschriebenen Sinn statt.

Welches sind nun in einem weiteren Sinn günstige Rahmenbedingungen für das Zustandekommen schöpferischer Prozesse im Denken, Lernen und Handeln bei Kindern und Jugendlichen?

Als globale Randbedingung ist zunächst noch einmal auf die soziale Natur des Menschen hinzuweisen. Eine »gute Ordnung des Zusammenlebens«, in der das einzelne Kind seinen Platz finden, sich als »Teil eines größeren Ganzen« zugehörig und – bei aller Unterschiedlichkeit der aktuellen Möglichkeiten – möglichst als gleichwertig erleben kann, wird daher in der gestalttheoretischen Erziehungspsychologie (z. B. Metzger 1976; Soff 2008) als förderlich angesehen.

Zu förderlichen Randbedingungen gehört nach Metzger (1976, 54) weiter eine möglichst große Entscheidungs-, Handlungs- und Selbsterprobungsfreiheit für Kinder innerhalb von sinnvollen »festen« Grenzen. Die Grenzen sollen vor allem von kleinen Kindern als unerschütterlich erlebt werden, dürfen aber nicht willkürlich gesetzt werden, sondern sollen im Hinblick auf die Notwendigkeit des Schutzes vor (realen, nicht eingebildeten!) Gefährdungen für Leben und Gesundheit sowie der Rücksichtnahme auf Bedürfnisse und Besitz der Mitmenschen sinnvoll sein. Im Sinn unserer speziellen Thematik der Begabungsförderung können wir daraus folgern: Selbsterprobungsfreiheit erleichtert aktives Auseinandersetzen und Sammeln von neuen und vertiefenden Lernerfahrungen mit der Umwelt. Sie ist dazu geeignet, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit (self-efficacy im Sinne von Bandura 1997) zu ermöglichen.

Bei Pannen und Rückschlägen im Lern- und Auseinandersetzungsprozess gilt vor allem Ermutigung als geeignete Lernhilfe. Hingegen muss der »pädagogische« Einsatz von zusätzlichen und vor allem sachfremden Belohnungen (wie er in vielen Trainings- und Verhaltensmodifikationsprogrammen üblich ist) kritisch gesehen werden, fördert er doch einseitig die Entwicklung ausschließlich oder

vorrangig extrinsischer Motivation zur Beschäftigung mit einem Sachgebiet oder Thema. Schon Lewin (1931b), der als Pionier der psychologischen Motivationsforschung angesehen werden muss, räumt in seiner feldtheoretischen Erörterung »Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe« der von ihm so bezeichneten »Interessenpädagogik« den Vorrang vor dem Einsatz von Lohn und Strafe ein. Lewin betont besonders, dass Strafandrohungen im Bereich intellektueller Aufgaben nicht nur ungeeignet zur Weckung von Interesse sind, sondern dass der Lernerfolg und das Lösen von intellektuellen Aufgaben durch Strafandrohungen negativ beeinflusst werden. Dies lässt sich mit der bei Strafandrohung erhöhten Spannungslage in der Gesamtsituation des Kindes schlüssig erklären: Wird die Spannung zu groß, verhindert dies den Überblick über die Gesamtsituation, die aber Voraussetzung für erfolgreiches Umstrukturieren und damit für Einsichtgewinnung und das Lösen eines intellektuellen Problems ist. Stattdessen wird sich ein durch Strafandrohung zur Aufgabe »gezwungenes« Kind vermehrt mit Einzelheiten beschäftigen, deren Funktion und Zusammenhang ihm aber nicht klar werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass dies zu Misserfolg und weiterer Demotivierung führt, ist sehr hoch.

Schöpferische Freiheit und pädagogische Haltung

Abschließend sei auch an dieser Stelle noch auf die grundsätzlichen Erörterungen Wolfgang Metzgers zur schöpferischen Freiheit hingewiesen, die in denkbar unfreier Zeit (1941) erstmals erschienen und seit 1962 als Buch vorliegen (vgl. auch Soff 2001). Zwei Schwerpunkte sind daraus besonders erwähnenswert: zum einen die Charakterisierung schöpferischer Vorgänge selbst (auf die oben bereits kurz eingegangen wurde), zum anderen die in der angewandtgestalttheoretischen Literatur (z. B. Metzger 1973a, 1973b; Walter 1994; Soff 2008) immer wieder betonten »Kennzeichen der Arbeit am Lebendigen«, die gerade auch in Bezug auf Begabungsförderung in schulischen und anderen Zusammenhängen zu einer achtsamen, die »Machbarkeit« begrenzenden und zugleich höchst anspruchsvollen pädagogischen Haltung herausfordern. Es sind dies

- *Die Nicht-Beliebigkeit der Form*

Damit ist gemeint, dass sich lebende Wesen im Gegensatz zu unbelebtem Material, das einem Herstellungs- oder Formungsprozess unterworfen werden kann, nicht vom »Bearbeiter« (dem Betreuer, Lehrer, Therapeuten) beliebig

formen lassen. Bezogen auf Begabungsförderung bedeutet die »Nicht-Beliebigkeit der Form« zunächst den Abschied des Pädagogen von der illusionären Haltung des »Machen-Könnens« und die Achtung vor dem bereits vom Schüler »Mitgebrachten«, das es zu erkennen und in einer dem individuellen Kind angemessenen Weise mit Förderangeboten zu begleiten gilt.

- *Die Gestaltung aus inneren Kräften*

Metzgers zweites »Kennzeichen der Arbeit am Lebendigen« hängt mit dem zuvor Genannten eng zusammen und betont Ursprung und Urheberschaft der zu fördernden Kräfte, in unserem Zusammenhang der Begabungen des Kindes oder Jugendlichen, in ihm selbst. Daraus folgt für den Fördernden, dass er sich darauf beschränkt sieht,

»(...) durch die Setzung und Abwandlung gewisser Randbedingungen dessen innere Kräfte nach seinem Wunsch zu steuern, zu stärken oder zu schwächen, ihre Wirksamkeit im ganzen oder an bestimmten Stellen zu erleichtern oder zu hemmen. (...) Die Art und der Erfolg äußerer Eingriffe zur Formung des Lebendigen sind durch Wachstums- und Triebkräfte des lebenden Wesens selbst in bezeichnender Weise eingeschränkt; man kann nichts gegen sie tun, sondern muß sich mit ihnen verbünden« (Metzger 1962, 24)

Unter den »Randbedingungen« sind prinzipiell sowohl einzelne Erziehungsmittel wie Belohnung, Bestrafung oder Ermutigung zu verstehen, als auch ganze »Trainingsprogramme« oder eben im Gegenteil eine didaktische Gestaltung im Sinne Hergets sowie eine demokratisch ausgerichtete Klassenführung, in der eine »gute Ordnung des Zusammenlebens« für die Schüler erfahrbar wird. Dass die zuletzt genannten Randbedingungen nach gestalttheoretischer Auffassung zur Förderung von Begabungen eher geeignet sind, wurde bereits ausgeführt.

- *Die Nicht-Beliebigkeit der Arbeitszeiten*

Das dritte Grundmerkmal bezieht sich auf einen wesentlichen Prozessaspekt der Arbeit am Lebendigen, der in der Schule im Allgemeinen viel zu wenig Beachtung findet: Ein Lebewesen hat – im Gegensatz zu totem Stoff, der typischerweise zu jeder Zeit mit gleicher Aussicht auf Erfolg bearbeitet werden kann – »seine eigenen Gezeiten von Tätigkeit und Ruhe, von Hunger und Sättigung und allen sonstigen eigentümlichen Verhaltensweisen und Bedürfnissen. Es hat vor allem auch *seine eigenen fruchtbaren Zeiten und Augenblicke*, in denen es bestimmten Arten

der Beeinflussung, der Lenkung oder der Festlegung zugänglich ist; während es vorher und nachher sich ihnen verschließt, sodass entweder alle Bemühungen vergeblich sind, oder doch nur schwer und spät und vielleicht trotzdem unvollkommen erreichen, was sich im rechten Augenblick spielend und zugleich vollkommen verwirklicht hätte. Wer mit lebenden Wesen umgeht, muß also in viel höherem Maß als der Macher geduldig warten können, andererseits aber, wenn der rechte Augenblick heranrückt, ohne Zögern bei der Hand sein« (Metzger 1962, 27).

»(...) Ebenso notwendig wie das geduldige Abwarten ist also das Gefühl für den rechten Augenblick und die Bereitschaft, ihn beim Schopf zu fassen und nicht etwas eben Fälliges auf unbestimmte Zeit zu verschieben, weil man gerade etwas anderes vorhat oder weil es zu beschwerlich ist« (Metzger 1976, 77).

Voraussetzung für das »Gefühl für den rechten Augenblick«, z. B. auch in einem fördernden Prozess, ist eine hinreichend enge »Fühlung mit dem Gegenstand«, das heißt hier: eine achtsame und möglichst individuelle Begleitung der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf die Förderung ihrer Begabungen.

- *Die Nicht-Beliebigkeit der Arbeitsgeschwindigkeit*

Dieses Kennzeichen bezeichnet einen verwandten und in den letzten Jahren zunehmend aktuellen und wichtigen Prozessaspekt, an den deshalb gerade im Zusammenhang mit Begabungsförderung erinnert werden muss:

»In der Technik lassen sich vielfach Fertigungsgeschwindigkeiten fast beliebig steigern. Demgegenüber hat alles lebendig sich Entwickelnde, und so auch der Zögling, seine eigenen Geschwindigkeiten der Entfaltung, der Änderung, der Annahme oder des Ablegens gewisser Verhaltensweisen. Die genau planende und Termine festsetzende Organisationssucht ist darum in der Erziehung ebenso wenig am Platz wie die Ungeduld, die alles schneller und immer noch schneller, früher und noch früher erreichen will. Beispielsweise sind sowohl das fruchtbare Denken wie auch die Umstellung *ehrlichen* Gehorchens (...) ihrer Natur nach *langsame* Vorgänge, die durch ungeduldiges Drängen nicht beschleunigt, sondern nur verhindert werden. Die Erziehung ist für olympische Geschwindigkeitswettbewerbe nicht der rechte Platz, weder im großen noch im kleinen. Pädagogische »Stoßtherapien« sind ebenso fragwürdig wie die medizinischen« (Metzger 1976, 81).

Die zunehmende Beschleunigung der Lebensvollzüge (vgl. Rosa 2005), die auch vor dem Bildungsbereich nicht Halt macht, verbunden mit einem Dauer-Wettbewerb, in dem alle außer den jeweils »Besten« und »Schnellsten« in der Gefahr der Ausgrenzung stehen, ist – die These sei gewagt – kontraproduktiv für die Förderung von Begabungen und dürfte nicht einmal im Bereich der »Hochbegabung« auf die Dauer zu wünschenswerten Resultaten führen.

- *Die Duldung von Umwegen*

Auch Metzgers fünftes Grundmerkmal der Arbeit am Lebendigen stellt für Lehrer und Erzieher und alle, die meinen, es im jeweiligen Fall »besser« zu wissen, eine Herausforderung dar: Geht es doch darum, Abweichungen von einer denkbaren »Ideallinie« zur Erreichung eines Zieles oder einer Problemlösung zuzulassen, im Vertrauen darauf, dass schöpferische Prozesse einer prägnanten Gestalt zustreben, dass etwa einsichtiges Denken als selbstorganisierter, also freier und zielgerichteter Prozess, letztlich zu einem fruchtbaren Ergebnis führen wird. Hierzu passt, dass Herget rät, den zeitlichen »Freiraum für das Finden und Klären einer Aufgabe (...) großzügig zu bemessen, damit sich Schüler gedanklich auf ihr Ziel einpendeln können« (2008, 153).

Und Rosebrock (2011), der sich mit Begabungsförderung im Bereich der Mathematik auseinandersetzt, weist darauf hin, dass Metzgers fünftes Kennzeichen sowohl allgemein für schöpferische Prozesse, als auch im Besonderen für die freie Beschäftigung mit mathematischen Problemen Geltung hat.

- *Die Wechselseitigkeit des Geschehens*

Metzgers sechstes Kennzeichen schließlich betont das »Hin und Her zwischen dem Menschen, der kultiviert, und dem Leben, das unter seiner Wartung gedeiht«, das »Frage-und-Antwort-Spiel« zwischen »Partnern des Lebens« (Metzger 1962, 33), die sich gegenseitig hinreichend kennen und grundsätzlich vertrauen. Daraus folgt: »Alle echte Pflege ist Einzelbetreuung. Sie ist es auch dann noch, wenn sie sich auf eine kleinere oder größere Gruppe von Pflegelingen richtet. (...) Wird die Schar so groß, dass der Pfleger sich nicht mehr reihum um alle besonderen Bedürfnisse kümmern kann, so wird der Zweck der Pflege verfehlt, und es gibt keine technischen Einrichtungen, mit denen man diese Grenzzahlen überschreiten kann« (ebd., 35).

Hierauf wäre demnach bei der Begabungsförderung in der Schule und im Rahmen anderer Bildungsangebote ein

besonderes Augenmerk zu richten: In einer zu großen Lerngruppe oder Schulklasse dürfte es für den Lehrer oder Betreuer schwierig werden, zu jedem einzelnen Schüler eine hinreichend tragfähige Beziehung für einen fruchtbaren Lern- und Förderprozess zu entwickeln.

Zusammenfassung und Fazit

Wenn auch Metzgers explizite Bezugnahme auf den Begriff der Begabung wegen der in seiner Zeit verkürzten Sichtweise eher auf eine kritische Haltung zur Thematik schließen lässt, bietet gestalttheoretische Literatur insgesamt – von der hier nur ein kleiner Ausschnitt angesprochen werden konnte – ein fruchtbares Fundament für Begabungsförderung. Sowohl die allgemein-psychologischen Grundlagen, als auch die anthropologischen Überlegungen und besonders die Auseinandersetzung mit der Natur produktiver Denk- und einsichtiger Lernprozesse sind dazu geeignet, Anregungen für den Diskurs um Begabung und Begabungsförderung zu geben.

Die Autorin:

Dr. Marianne Soff, Dipl.-Psych., ist Akademische Oberärztin im Institut für Psychologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
Internet: www.ph-karlsruhe.de/index.php?id=1029

Literatur

- Bandura, A. (1997):** Self-Efficacy. The Exercise of Control. Palgrave: Macmillan.
- Herget, F. (2008):** Einsichtiges Denken und Lernen – gestaltpsychologische Beiträge zur Denkpsychologie und zur pädagogischen Psychologie. In: Metz-Göckel 2008a, S. 133–158.
- Köhler, W. (1968):** Werte und Tatsachen. Dt. Übersetzung von: Ders. (1938): The place of value in a world of facts. Berlin: Springer.
- Lewin, K. (1931a):** Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: Graumann, F.-C. (Hrsg.) (1981): Kurt-Lewin-Werkausgabe. Band 1, Wissenschaftstheorie I. Bern, Stuttgart: Huber, Klett-Cotta, S. 233–278.
- Lewin, K. (1931b):** Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. In: Weinert, F. E./Gundlach, H. (Hrsg.) (1982): Kurt-Lewin-Werkausgabe. Band 6, Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Bern, Stuttgart: Huber, Klett-Cotta, S. 113–167.
- Metzger, W. (1941):** Zur Frage der Bildbarkeit schöpferischer Kräfte. In: Arbeit und Betrieb 12, S. 60–70 und S. 118–127.
- Metzger, W. (1962):** Schöpferische Freiheit. Frankfurt: Kramer.
- Metzger, W. (1973a):** Kreativität – unbekannt und doch bekannt. In: Bayerische Schule 26, S. 87–90.
- Metzger, W. (1973b):** Wie kann man Kreativität im mathematischen Unterricht fördern? In: Bayerische Schule 26, S. 115–118.
- Metzger, W. (1976):** Psychologie in der Erziehung. 3. Aufl. Bochum: Kamp.
- Metz-Göckel, H. (Hrsg.) (2008a):** Gestalttheorie aktuell. Wien: Krammer.
- Metz-Göckel, H. (2008b):** Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Gestalttheorie aktuell. Wien: Krammer, S. 7–13.
- Metz-Göckel, H. (2008c):** Einführung in die Gestaltpsychologie – Klassische Annahmen und neuere Forschungen. In: Ders. (Hrsg.): Gestalttheorie aktuell. Wien: Krammer, S. 15–37.
- Petzold, H. (1990):** Die »vier Wege der Heilung« in der »Integrativen Therapie«. In: Ders. (Hrsg.): Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie. 2. Aufl. Paderborn: Jungfermann, S. 173–284.
- Rosa, H. (2005):** Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosebrock, S. (2011):** Begabungs- und Kreativitätsförderung aus Sicht der Mathematikdidaktik. In: Schenz, C./Rosebrock, S./Soff, M. (Hrsg.): Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik. Berlin: LIT-Verlag, S. 85–96.
- Schenz, C. (2011):** Von der Begabungsförderung zur Begabungsgestaltung: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. In: Schenz, C./Rosebrock, S./Soff, M. (Hrsg.): Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik. Berlin: LIT-Verlag, S. 45–62.
- Seel, H. (1997):** Didaktik und Gestaltpsychologie. In: Gestalt Theory 19, S. 100–127.
- Seel, H. (1999):** Gestalttheoretische Grundlagen des exemplarischen Lernens. In: Gestalt Theory 21, S. 240–255.
- Soff, M. (2001):** Gestalttheoretische Beiträge zur Förderung von Kreativität. In: Gestalt Theory 23, S. 184–195.
- Soff, M. (2008):** Gestaltpsychologie in der Lehrerbildung – Einige erziehungspsychologische Konsequenzen. In: Metz-Göckel, H. (Hrsg.): Gestalttheorie aktuell. Wien: Krammer, S. 273–290.

Stemberger, G. (Hrsg.) (2002): Psychische Störungen im Ich-Welt-Verhältnis. Gestalttheorie und psychotherapeutische Krankheitslehre. Wien: Krammer.

Tholey, P. (1994): Gestaltpsychologie. In: Asanger, R./Wenninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 249–255.

Walter, H.-J. (1991): Zur Aktualität Max Wertheimers. In: Wertheimer, M. (1991): Zur Gestaltpsychologie menschlicher Werte. Aufsätze 1934–1940, herausgegeben von H.-J. Walter. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 171–208.

Walter, H.-J. (1994): Gestalttheorie und Psychotherapie. Zur integrativen Anwendung zeitgenössischer Therapieformen. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Walter, H.-J. (1996): Angewandte Gestalttheorie in Psychotherapie und Psychohygiene. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Wertheimer, M. (1964): Produktives Denken. Frankfurt am Main: Kramer.

Wertheimer, M. (1991): Zur Gestaltpsychologie menschlicher Werte. Aufsätze 1934–1940, herausgegeben von H.-J. Walter. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Christine Koop

Was ist Begabung?

Eine Reflexion zum Begabungsdiskurs

50 Menschen treffen aufeinander. Es verbindet sie das Interesse und das Engagement für besonders begabte Kinder und Jugendliche. Die Formulierung eines gemeinsamen Verständnisses von Begabung jedoch gelingt nicht. Was ist da los!?

Ein möglicher Zugang zu einer Begriffsbestimmung – zu gegeben ein recht pragmatischer – ist die Annäherung an das Wort *Begabung* auf einer rein semantischen Ebene. Man könnte die Hypothese aufstellen, dass hierdurch am schnellsten eine Einigung erzielt werden kann, da schließlich alle 50 oben gemeinten Menschen ihren Gedankenaustausch in deutscher Sprache pflegen. Es ließe sich vermuten, dass sie daher zumindest auf der semantischen Ebene ein gemeinsames, im alltäglichen Gebrauch der Sprache implizit erlerntes Verständnis dieses Begriffes haben.

Folgende Synonyme lassen sich für das Wort *Begabung* finden: *Begabung* wird mit *Fähigkeit* (im Sinne von *Befähigung*) und auch *Veranlagung* erklärt. Auch die Wörter *Gabe* sowie – etwas veraltet – *Schenkungen* werden in Wörterbüchern aufgeführt. Als Kollokationen, also Worte, die besonders häufig neben dem Wort *Begabung* auftreten, werden zudem *Gott* und *Natur* angeführt.

Begabung hat zwei je für sich bemerkenswerte Konnotationen:

Zum einen eine eher passive: Das Wort wird offensichtlich im deutschen Sprachraum für Fähigkeiten genutzt, mit denen der Mensch von *jemandem* oder *etwas* ausgestattet wird: Es wird ihm gegeben.

Zum anderen ist das Wort tendenziell positiv konnotiert, wenngleich grundsätzlich auch negativ besetzte Adjektive angefügt werden können (z.B. eine mittelmäßige *Begabung*). Wenn jedoch jemandem *gegeben* wird, ja er sogar *beschenkt* wird oder *von Natur aus befähigt* ist/wird, klingt das vielmehr nach etwas, für das der Beschenkte dankbar sein darf. Und schließlich gibt es weit mehr positiv besetzte Adjektive, die im Zusammenhang mit *Begabung* Verwendung finden: eine hohe, eine außerordentliche, eine besondere, eine überdurchschnittliche *Begabung*...

Da sich der Gadheimer Kreis mit den Werten schulischer *Begabtenförderung* befassen will, müssen wir nicht nur *Begabung* klären, sondern uns auch fragen, wer denn nun *Begabte* sind. Leiten wir das aus den oben aufgeführten Synonymen ab, sind *Begabte* *befähigte*, je nach Glaubensbild *von Gott* oder *der Natur beschenkte* Menschen, denen gegeben wurde. Die Synonyme erwecken den Eindruck, dass es sich bei *Begabung* um etwas handelt, für das der *Begabte* nicht viel selbst tun musste, schließlich wurde ihm ja gegeben. Ein Geschenk muss man sich nicht verdienen, man erhält es einfach. Und damit wird – zumindest von der sprachlichen Bedeutung her – auch klar, dass es sich bei diesen *Gaben* und *Schenkungen* um etwas handeln muss, was dem *Begabten* Vorteile gegenüber anderen verschafft. Denn wäre es etwas, das ihm zum Nachteil gereichte, würden im Deutschen wohl andere Worte verwendet, z.B. ›*Er ist von Gott gestraft*‹, ›*Die Natur hat ihn nicht bedacht*‹, ›*Ihm wird aber auch nichts geschenkt*‹.

Grundsätzlich kann *Begabung* im Deutschen durch Hinzufügen von Adjektiven alle Ausprägungen annehmen. Denkbar

ist beispielsweise ein Kontinuum von *tiefster Begabung* bis hin zu *höchster Begabung*. Der Satz ›*Jeder ist begabt*‹ erhält vor diesem Hintergrund eine andere Bedeutung: Ja, jeder ist begabt, genau so wie jeder groß ist – der eine mehr, der andere weniger. Grundsätzlich ist jedes Merkmal normalverteilt, so wie die Größe auch die Begabung. Der Satz ›*Jeder ist begabt*‹ wird im Alltag oft genutzt, um die implizite Bewertung im Wort *begabt*, also die Assoziationen von *begabt* = *besser* aufzulösen (oder ethisch-moralisch unanfechtbar zu machen?). ›*Jeder ist begabt*‹ meint eigentlich, dass jeder Mensch Stärken hat, vielleicht auch dass jedem Menschen von Gott oder der Natur etwas mitgegeben wurde, das ihn von anderen Menschen abhebt, das ihn persönlich *besonders* macht, *wertvoll* für die Gesellschaft.

Und so scheinen uns die Worte *Begabung* und *begabt* wie von selbst in eine Wertediskussion zu führen, da sie unser Menschenbild berühren. Darf ich als Pädagoge oder Psychologe Menschen in begabte und nicht begabte unterteilen? Darf ich den Begabten andere Entwicklungschancen zutrauen? Darf ich die Begabten gar anders bilden und erziehen?

Nach dem Wiederaufleben der Debatte um die Förderung hochbegabter Kinder haben Pädagogen und Psychologen genau das in den letzten 20 Jahren getan: Sie haben begabte Kinder identifiziert. Sie haben sie zum Teil auch unter- bzw. aufgeteilt und in spezialisierten Klassen und Schulen unterrichtet. Sie haben ihnen andere Entwicklungschancen zugetraut als den normal begabten Kindern, nämlich dass sie in der gleichen Schulzeit schneller und elaborierter lernen können. Sie haben sie zumindest zu einem Teil auch anders gebildet, indem sie methodisch andere Schwerpunkte setzten (z. B. mehr Freiraum für selbstgesteuertes Lernen gegeben haben als es häufig in den Regelschulen der Fall ist).

Vor diesem Hintergrund scheint das Ringen um eine gemeinsame Definition von *Begabung* zum Teil auch die Frage nach der Identität derjenigen zu berühren, die Hochbegabtenförderung betreiben. Die Frage: *Was ist – für uns – Begabung?* dient der Klärung der Identität und des Menschenbildes einer Gemeinschaft. Und es stellt sich die Frage, wie diese Gemeinschaft die Tatsache, sich überwiegend besonders begabten Kindern und Jugendlichen zu widmen, in ihr Selbstverständnis integriert, ohne einen Rechtfertigungszwang zu spüren, warum man sich nicht allen Kindern widme, wo doch jedes seine eigene Begabung hat.

Als Ergebnisse der Reflexion und Evaluation, was erfolgreiche Hochbegabtenförderung ausmacht, werden immer wieder die gleichen Stichworte genannt. In ihrer stärksten Komprimierung lassen sich die Ergebnisse vielleicht so zusammenfassen: Der Schlüssel für eine erfolgreiche Hochbegabtenförderung liegt einerseits in der Differenzierung der pädagogischen Angebote je nach individuellem Lernentwicklungsstand und andererseits in einer hohen Prozessqualität. Eine weitere zentrale Erkenntnis von Praktikerinnen und Praktikern ist zudem die, dass in der Regel alle Kinder einer Einrichtung von dieser Individualisierung und Differenzierung von Lernangeboten in ihrer Entwicklung profitieren. Eine veränderte Methodik, z. B. durch eine Intensivierung fächerübergreifender Projektarbeit und die vermehrte Beobachtung der Lernvoraussetzung jedes Einzelnen ermöglichen, die Stärken von Kindern und Jugendlichen besser wahrzunehmen. Kita und Schule werden somit kompetenz- und stärkenorientiert. – Ob man nun jede individuelle Stärke und jede erworbene Kompetenz als *Begabung* deklariert, ist wiederum eine Frage der Definition. – Im Großen und Ganzen haben die Einrichtungen der Hochbegabtenförderung durch ihr Engagement und die Reflexion ihrer Erkenntnisse sicher einen wichtigen Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion um eine Bildungsreform beigetragen. In dieser Zeit, in der das gesamte vorschulische und schulische Bildungssystem auf dem Prüfstand steht, hinterfragt sich auch die Gemeinschaft der Hochbegabte fördernden Einrichtungen aufs Neue, will sie sich zu dieser reformierten Pädagogik positionieren und sich in ihr einen nachhaltigen Platz erarbeiten. Sicher ist es sinnvoll, jede Kita und jede Schule zu einer begabungsfördernden Einrichtung machen zu wollen, doch ist noch zu klären, ob eine begriffliche Egalisierung aller Kinder (›Jedes Kind ist begabt‹) der Notwendigkeit nach Differenzierung nicht entgegensteht.

Setzte man das Spiel mit Sprache und mit der rein semantischen Bedeutung von *Begabung* fort, würden unweigerlich Fragen auftauchen, die uns beim Versuch der Formulierung eines Begabungsmodells aus pädagogischer oder psychologischer Perspektive beschäftigen, die man umgangssprachlich so formulieren könnte: Welche Fähigkeiten, mit denen der Begabte beschenkt wurde, sind denn hier gemeint? Gibt die Natur im Verlaufe des Lebens nur einmal, quasi bei der Zeugung? Oder kann der Begabte auch im weiteren Verlauf seines Lebens beschenkt werden (indem ich beispielsweise auch die Familie mit all ihren »beschenkenden« Einflussfaktoren als naturgegeben

deklariere, schließlich kann sich kein Kind diesem Einfluss entziehen)? Wenn ja, wessen und welche Geschenke fördern dann Begabung? Und schließlich: Sind die Geschenke der Natur verderblich? Muss der Begabte sie aktiv pflegen oder stehen sie ihm zeitlebens in originärem Zustand zur Verfügung?

Nehmen wir noch einmal eine andere Perspektive ein, diesmal eine psychologische: Die Psychologie möchte zunächst einmal den Menschen in seinem Wesen verstehen. Deshalb versucht sie, ihn zu beschreiben und sein Erleben und Verhalten unter Einbezug innerer und äußerer Ursachen zu erklären. Das tut sie zunächst wertfrei. Das einfachste *psychologische* Modell von Begabung sieht in ihr das intellektuelle Potential einer Person und bezeichnet Menschen als hochbegabt, die einen IQ von 130 oder mehr haben. Eine rein wissenschaftlich-pragmatische Definition, die zunächst einmal die Erforschung des Wesens intellektuell hoch leistungsfähiger Menschen erleichtern soll, indem sie eine Festlegung trifft, welche Personen der Gruppe der Hochbegabten zugeordnet werden und welche der sogenannten Kontrollgruppe. Dieses Modell ist per se ein wertfreies: Der Intelligenzquotient misst nicht, um *wie viel* ein Mensch *besser* ist als alle anderen, sondern beschreibt nur, wie viele Menschen in einer repräsentativen Stichprobe die gleiche oder eine ähnliche Leistung im verwendeten Testverfahren erzielt hätten. Ein Mensch, der ein Ergebnis erzielt hat, das einem IQ von 130 entspricht, ist also nicht um 30% schlauer oder *besser* als ein Mensch, dessen intellektuelle Leistungsfähigkeit mit einem IQ von 100 beschrieben wird. *Hochbegabt* ist in diesem Sinne lediglich eine sachliche, analytische Kategorie, um Menschen hinsichtlich der Ausprägung eines Merkmals zu beschreiben.

Was aus der Perspektive der Differentiellen Psychologie so pragmatisch-einfach aussieht – nämlich Begabung als das intellektuelle Potential einer Person zu beschreiben – erweist sich bei entwicklungspsychologischer Betrachtung als komplexeres Thema. Wie entwickelt sich denn eigentlich das intellektuelle Potential eines Menschen? Und wie entsteht eine besonders hohe Begabung?

Trotz teils sehr kontroverser Diskussionen im Detail gibt es unter Intelligenzforschern hierzu einen weitgehenden Minikonsens (vgl. Eysenck 2004): Unterschiede in der Intelligenz liegen demnach in unterschiedlichen Umwelten *und* unterschiedlichen Erbanlagen begründet. Die intellektuelle Entwicklung eines Menschen verläuft viel zu komplex, als

dass sie durch eine unidimensionale und lineare Beziehung erklärt werden könnte. Vielmehr ist sie durch die Wechselwirkungen aus zahlreichen personen- und umweltbezogenen Merkmalen beeinflusst. Individuelle Entwicklungsmöglichkeiten sind weder rein genetisch determiniert, noch können wir durch die Gestaltung von Umwelt den genetischen Einfluss auf die Entwicklung behindern. Genetische und Umweltfaktoren sind in ihrer Wechselwirkung untrennbar.

Diese Komplexität macht eine quantitative Bestimmung der Determinanten einer individuellen Begabungsausprägung jedoch unmöglich. Betrachtet man das Münchner Hochbegabungsmodell wird das schnell deutlich: Seinen Nutzen hat das Modell vor allem darin, dass es helfen kann, zu beschreiben, unter Berücksichtigung welcher Faktoren die Entfaltung der Hochbegabung eines Kindes gefördert werden kann. Meines Erachtens wird das Modell aber missverständlich interpretiert, wenn man es so auslegt, als erklärte es, wie die *Entstehung* einer (Hoch-)Begabung gefördert im Sinne von initiiert werden kann. Vielmehr soll es wohl beschreiben helfen, wie sich eine hohe individuelle Begabung *entfalten* kann. In diesem Sinne ist es eher ein Expertisemodell, das Begabung – neben personen- und umweltbezogenen Einflussfaktoren – als einen wesentlichen genetisch bedingten Prädiktor von Expertise darstellt. Als Begabung werden individuelle Leistungsvoraussetzungen, Perleth nennt sie auch »Vorläuferfähigkeiten«, bezeichnet, die veranlagt (!) sind.

In Gadheim stand trotz des Einbezugs diverser Berufsgruppen explizit das Bemühen um eine *pädagogische* Definition von Begabung im Mittelpunkt. Die Pädagogik beschäftigt sich von jeher mit der Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung. Ihr Gegenstand ist – stark vereinfacht – zum einen der Wissenserwerb (aus der Perspektive des Lernalters) und zum anderen die Wissensvermittlung (aus der Perspektive des Lehrers). Ebenso stehen Fragen der »Charakterbildung«, also der Persönlichkeitsbildung im Mittelpunkt. Bildung aber ist immer ein Prozess! Daher ist nur zu verständlich, dass sich der Pädagoge, der sich aus seiner Berufung heraus mit Veränderungsprozessen beschäftigt, Bedenken hat, das vergleichsweise stark genetisch bedingte Begabungskonzept der Psychologie (als veranlagte Vorläuferfähigkeiten) unverändert für sich zu übernehmen.

Doch noch einmal sei die Frage erlaubt, ob es sinnvoll ist, einen Begriff wie »Begabung«, der – zumindest in der empirischen Wissenschaft – zur Unterscheidung von Merkmalsausprägungen eingeführt wurde, zur Kennzeichnung einer pädagogischen Haltung oder eines pädagogischen Leitbildes zu gebrauchen. Denn hinter ›*Jeder ist begabt*‹ steht ein Menschenbild, das zum Ausdruck bringen will: *Jeder will und kann lernen, will und kann sich entwickeln, will und kann einen Beitrag zur Gemeinschaft leisten ...*

Daher plädiere ich dafür, als *Begabtenförderung* weiterhin die pädagogischen Bemühungen im Kontext der Förderung *besonders und hochbegabter* Kinder und Jugendlicher zu bezeichnen. Die Wertediskussion (Werte schulischer Begabtenförderung) im Rahmen des Gadheimer Kreises wird sicher konkreter, wenn bei den folgenden Veranstaltungen bestimmte Fragestellungen, wie z. B. das Verhältnis von Begabung und Leistung, fokussiert werden. Die Diskussion um eine *begabungsfördernde* Kita oder Schule ist meines Erachtens die um ein Leitbild, wenn nicht gar um ein Menschenbild. Nicht zuletzt möchte ich in diesem Zusammenhang zu bedenken geben, ob wir uns und unserer originären Zielgruppe, den besonders begabten Kindern und Jugendlichen, mit dem inflationären Gebrauch des Wortes *Begabung* zuletzt nicht einen Bärendienst erweisen, indem wir denjenigen Akteuren, die eine konsequente begabungsgerechte Individualisierung ablehnen, Argumente für eine falsch verstandene Gleichbehandlung aller Kinder liefern.

Die Autorin:

Dipl.-Psychologin Christine Koop leitet das Ressort »Frühe Förderung und Beratung« in der Karg-Stiftung.
Internet: www.karg-stiftung.de

Literatur

Eysenck, H. J. (2004): Die IQ-Bibel. Intelligenz verstehen und messen. Stuttgart: Klett-Cotta.

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.