karg – stiftung
hochbegabte fördern

4

Karg – Hefte

Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung

Werte schulischer Begabtenförderung

Begabung und Leistung

Herausgegeben von
Armin Hackl, Claudia Pauly, Olaf Steenbuck, Gabriele Weigand

Inhalt

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

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

Begabungsbegriff und Leistung.
Eine pädagogische Annäherung
Timo Hoyer 14

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

Zum Verhältnis von Begabung und Leistung
Ernst A. Hany 35

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

Leistung heißt Kompetenzentwicklung
Klaus Amann 48

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

Leistung in Konzepten der Hochbegabtenförderung
Richard Greiner, Ulrich Halbritter 56

Reflexivität und Leistung
Claudia Pauly, Gabriele Weigand 58

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

Autonomie und Leistung
Werner Esser 67

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

Impressum 87

Ingmar Ahl

»Leistung muss sich wieder lohnen« – oder eine Geburtsstunde der Hochbegabtenförderung

Mit dem Versprechen »Leistung muss sich wieder lohnen!« leitete Helmut Kohl 1982 einst die so genannte geistig-moralische Wende ein. Er traf damit den Nerv einer bürgerlichen Leistungsgesellschaft, deren kollektiver und individueller Wohlstand dem Leistungsprinzip geschuldet sein sollte. Im Klima jener Jahre beginnt in Deutschland auch die Auseinandersetzung mit dem Thema Hochbegabung und ihrer angemessenen Förderung. 1985 wird schließlich »Bildung & Begabung« gegründet – zwar auf Initiative des Stifterverbandes, doch finanziert auch aus Steuermitteln und gesteuert aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die Hochbegabtenförderung in Deutschland also eine Frucht der »geistig-moralischen Wende«? Das griffe wohl zu kurz. Aber es ist auffallend, dass in der bildungspolitischen Rede und bildungspraktischen Realität seither die Hervorbringung von Leistung, ja gerade Hoch- und Spitzenleistung, weithin Ziel der öffentlichen schulischen und außerschulischen Hochbegabtenförderung ist. Leistung scheint der Leitwert der Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher zu sein.

Und tatsächlich ist daran zunächst einmal nichts anrüchig. Doch geht oft genug auch in der Hochbegabtenförderung vergessen, dass die Hervorbringung von Leistung nicht Selbstzweck ist, sondern lediglich äußerer Indikator dafür, dass Kinder und Jugendliche ihre Begabungen entfalten können. Und was eine Leistung in den Kontexten der Hochbegabtenförderung sein kann, hat oft genug wenig mit dem schieren Ergebnis einer Aufgabe zu tun, deren Lösung erbracht oder übererfüllt wurde. Dass es sich bei Leistung sowohl aus begabungspsychologischer wie begabungspädagogischer Perspektive um einen zentralen Wert handelt, steht außer Zweifel. Nur was dieser gerade in den Kontexten der Hochbegabtenförderung wirklich umfasst, das bedarf dringend der Erörterung. Dass daher der Gadheimer Kreis – ein Kreis von Hochbegabungsexperten aus Praxis und Wissenschaft, der sich seit 2008 mit den Werten schulischer Begabtenförderung auseinandersetzt – prekären, problematischen Leistungsbegriffen der Hochbegabtenförderung nachgeht und diese durch personale, persönlichkeitsbildnerische Leistungskonzepte der Hochbegabtenförderung ersetzen möchte, liegt nahe.

Die Karg-Stiftung dankt allen Mitgliedern des Gadheimer Kreises, vor allem aber den Herausgebern sowie den Autorinnen und Autoren dieses Heftes! Dank ihres Engagements, die gemeinsamen Diskussionen für das Karg-Heft aufzubereiten und eigene Beiträge in die Diskussion einzubringen, ist erneut ein Heft möglich geworden, das einen wesentlichen Aspekt der Hochbegabtenförderung in gebündelter und eingehender Form auf die mit ihm verbundenen Wertsetzungen untersucht, damit relevante Fragen für praktische Konzepte aufwirft und Antworten vorschlägt. Gabriele Weigand, Armin Hackl, Olaf Steenbuck und Claudia Pauly haben die Debatten im Gadheimer Kreis zum Thema Begabung und Leistung orientiert, die Ergebnisse gesichert und zur Publikation vorbereitet. Dieses Heft spiegelt ihren und der Karg-Stiftung Standpunkt gegenüber einer leistungsbezogenen Hochbegabtenförderung, ja gegenüber einem Bildungssystem, dem Leistung – oder besser Hochleistung – immer stärker Selbstzweck wird.

Frankfurt am Main, September 2012

Dr. Ingmar Ahl
Vorstand Karg-Stiftung

Gabriele Weigand, Olaf Steenbuck, Claudia Pauly, Armin Hackl

Begabung und Leistung

Zur Einführung

Nicht erst seit »PISA, McKinsey & Co« (Münch 2009) fungiert »Leistung« als ein zentraler Begriff in der Erziehungswissenschaft und als eine Größe, die aus der pädagogischen Praxis und Diskursen über Bildung nicht wegzudenken ist. Im aktuellen, durch die Schulleistungsstudien ausgelösten Bildungsdiskurs, ist der Leistungsbegriff jedoch auf dem besten Wege, den Bildungsbegriff auszuhöhlen, ja sogar abzulösen. Die einschlägigen Publikationen der OECD, die auch das Bildungsgeschehen in Deutschland stark dominieren, verdeutlichen, worin die Qualität von Bildung gesehen wird: Sie misst sich am Output und an der ökonomischen Verwertbarkeit ihrer Resultate. Die Dominanz messbarer, quantifizierbarer Leistungen führt geradezu zur Instrumentalisierung der Bildung. So heißt es in »Bildung auf einen Blick« aus dem Jahre 2003: »Bildung (...) ist ein Mittel zur Entwicklung des Leistungsvermögens und der sozialen Fähigkeiten des Einzelnen« (OECD 2003, 25).

Eine derart ökonomische Tendenz stand hierzulande nicht immer im Vordergrund. So hat man sich in den 1960er bis 1980er Jahren von einer »demokratischen Leistungsschule« den Ausgleich herkunftsbedingter Nachteile sowie soziale Gerechtigkeit versprochen (vgl. Sander/Rolff/Nunner-Winkler 1971). In jener bildungs- und begabungsoptimistischen Zeit galt Leistung als ein Prinzip, das jedem gleichermaßen zugeschrieben wurde und das unterstellte, dass es von den Angeboten der Schule und den individuellen Anstrengungen des Einzelnen abhinge, in welcher Weise seine Begabungen gefördert und welchen Platz er im sozialen Leben erreichen werde. Begabung heiße *Begaben*, so die Formel des Erziehungswissenschaftlers Heinrich Roth und weiterer Bildungsreformer (Roth 1952, 1969). Mittlerweile weiß man aus einschlägigen Forschungen, dass neben der Umwelt zahlreiche weitere Faktoren für die Umsetzung von Potentialen in Leistungen notwendig sind (vgl. etwa das Münchner Hochbegabungsmodell). Überdies haben spätestens die internationalen Schulleistungsstudien gezeigt, dass soziale Unterschiede durch die Schule nur teilweise ausgeglichen werden, und dass Potentiale von Kindern aus bildungsfernen Milieus weniger beachtet und gefördert werden als diejenigen aus bildungsnahen Familien.

Trotz dieser Erkenntnisse werden der Begabungsbegriff und der Leistungsbegriff, der im Begabungs- und insbesondere im Hochbegabtendiskurs nach wie vor eine zentrale Rolle spielt, in vielfältigen Lesarten und Verbindungen verwendet, die die unterschiedlichen angedeuteten Linien aus der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskussion widerspiegeln. Gerade im Kontext der Hochbegabtenförderung kommt dabei oft eine mehr oder weniger explizite Verbindung von Ökonomie und Pädagogik zum Ausdruck. Vielfach geht es um die Herausbildung herausragender Leistungen, um die Hervorbringung von Leistungsexzellenz – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Reden um die »Standortsicherung« eines ansonsten rohstoffarmen Landes. Die Förderung von Leistungsexzellenz ist ein zentrales Ziel zahlreicher Begabtenförderprogramme und auch in der Bildungspolitik nicht selten die Motivation für deren Unterstützung. »Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz« heißt eine von Kurt A. Heller und Albert Ziegler 2007 begründete Reihe im LIT-Verlag, in deren Band 1 Albert Ziegler betont:

»Die Situation Deutschlands hinsichtlich der Förderung von Leistungsexzellenz scheint ernst« (Ziegler 2007, 133). Im Vorwort unterstreicht Arend Oetker, Präsident des Deutschen Stifterverbandes, die Notwendigkeit, »im weltweiten Wettbewerb um die besten Köpfe und Talente auf Dauer bestehen zu können« (2007, VIIf.). Bereits 2001 hat die damalige Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn Begabungsförderung mit der Begründung angemahnt: »Denn in einer global konkurrierenden Wirtschaft brauchen wir möglichst viele leistungsstarke Menschen, um wettbewerbsfähig zu sein. Also begabte Menschen aus allen Schichten« (Bulmahn 2001, 11).

Leistung als zentraler Begriff in der Begabtenförderung

Der Leistungsbegriff wird durch Diskurse wie die hier angeführten – in Bezug auf die Begabtenförderung wie darüber hinaus – in hohem Maße mit Werten besetzt. In der Thematisierung von Begabung und Begabungsförderung erhält der Wertebezug des Leistungsbegriffs seine besondere Brisanz dadurch, dass Begabung geradezu in Bezug auf den Leistungsbegriff definiert wird. So hat sich die Expertengruppe iPEGE auf folgende Definition verständigt: »Als Begabung wird allgemein das Leistungsvermögen insgesamt bezeichnet. Spezieller ist mit Begabung der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale (…) gemeint« (iPEGE 2009, 16).

Doch nicht nur auf der Ebene begrifflicher und theoretischer Diskussionen, sondern auch in der Praxis der Hochbegabtenförderung kommt der Frage der Umsetzung von Begabung in Leistung eine zentrale Bedeutung zu. Der Leistungsbegriff gibt ganzen Gruppierungen von Kindern und Jugendlichen ihre Bezeichnung, indem von Achievement als Norm und von Under- bzw. (seltener) Overachievement als Abweichungen nach unten oder oben ausgegangen wird. Hochbegabte Minderleister weisen demnach eine bedeutsame Diskrepanz zwischen hoher Begabung und nicht erwartungsgemäßer geringer Leistung auf. Auch für die unterschiedlichen Modelle der Gruppierung in der schulischen Begabtenförderung spielen schulische Leistungen oder aber Leistungen in Intelligenztests eine bestimmende Rolle.

Angesichts dieser dominanten Stellung des Leistungsbegriffs in der Begabtenförderung kommt es somit entscheidend darauf an, was unter Leistung verstanden wird (siehe dazu Ernst Hany in diesem Heft). Geht man von einem engen oder einem erweiterten Leistungsverständnis aus? Bevorzugt man einen klar abgrenzbaren und eindeutig messbaren Leistungsbegriff oder einen breiteren, etwa im argumentativen Dialog zu erringenden Begriff von Leistung? Folgt man einem eher ökonomisch ausgerichteten oder einem mehr pädagogischen Leistungsbegriff (siehe Timo Hoyer in diesem Heft)? Gegenwärtig scheint sich weder die eine noch die andere Tendenz durchzusetzen, vielmehr finden sich beide Positionen mit vielfältigen Facetten in der Diskussion und Realität der Begabtenförderung nebeneinander. Auf der einen Seite wird Leistung in Bezug auf ihre Messbarkeit (etwa im Kontext der Intelligenzforschung, vgl. Stumpf 2012, 74ff.) oder im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit definiert. Auf der anderen Seite wird Leistung in einem inhaltlich wie zeitlich erweiterten Sinn mit Blick auf die Möglichkeiten des Menschen, die – nicht nur während der Schulzeit, sondern im Laufe seines Lebens – Wirklichkeit werden können, erörtert. Dies schließt die Vielfalt möglicher Leistungen des Einzelnen in Bezug auf seine Lebensgestaltung ebenso ein wie die gestaltende Teilhabe an der Gesellschaft. Dementsprechend heißt es auch bei iPEGE im Sinne eines umfassenderen Leistungsbegriffs weiter, dass mit leistungsbezogenen Potentialen jene Voraussetzungen gemeint seien, »die bei entsprechender Disposition und langfristiger systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen« (iPEGE 2009, 16).

Zum Verhältnis von Begabung und Leistung

Die Veranstaltungsreihe »Werte schulischer Begabtenförderung« (Gadheimer Kreis) der Karg-Stiftung und der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe hat es sich vor dem Hintergrund schulischer Realitäten und der derzeitigen Diskussion um den Leistungsbegriff in der Begabtenförderung zur Aufgabe gemacht, sich zum einen kritisch mit gängigen Konzepten auseinanderzusetzen, und zum anderen, Fragen nach einem umfassenderen Leistungsverständnis im Kontext einer werteorientierten Begabtenförderung nachzugehen. Welche Werte sind uns in der Gesellschaft, welche Werte in den Schulen wichtig? Wie lassen sie sich mit den diversen Konzepten von Leistung vereinbaren? Gerade in einer Zeit, da vielfach nur zählt

und dementsprechend als *wert-voll* betrachtet wird, was nachweislich bewertet wird, ist die Frage zu stellen, ob es möglich und sinnvoll ist, auch Bereiche außerhalb herkömmlicher Bewertungsmodelle zu erfassen, als Leistungen anzuerkennen und entsprechend zu bewerten.

Das vorliegende Karg-Heft dokumentiert Beiträge und Arbeitsergebnisse, die in der Auseinandersetzung mit diesen Fragen auf der Tagung des Gadheimer Kreis 2010 zum Thema »Begabung und Leistung« entstanden sind, wie auch Beiträge, die wir darüber hinaus für dieses Heft zusammengestellt haben. Wir schließen damit an die allgemeinere und grundlegende Beleuchtung von Werten in der schulischen Begabtenförderung an, die Thema des Karg-Heftes Nr. 3 war (Hackl/Steenbuck/Weigand 2011), und rücken nunmehr den spezifischen Wertekontext »Leistung« in den Fokus.

Dabei geht es uns – aber längst nicht nur – um eine kritische Auseinandersetzung mit der traditionellen Notengebung bzw. um die Realisierung einer veränderten Leistungskultur in Schulen. Schulpraktische Konzepte für eine veränderte Leistungskultur gibt es seit geraumer Zeit. Unter dem Titel »Leistung sehen, fördern, werten« haben Felix Winter, Annemarie von der Groeben und Klaus-Dieter Lenzen 2002 einen Band über »Neue Wege in der Schule« herausgegeben. Ausgehend von den Unzulänglichkeiten der traditionellen Leistungsbewertung in Form der Notengebung setzen sich die Autorinnen und Autoren darin mit neuen Formen der Leistungsbeurteilung und vor allem -rückmeldung auseinander. Sie eröffnen den Blick auf die breite Vielfalt dessen, was in der Praxis als Schulleistung gesehen werden kann. Sie zeigen dialogische Verfahren der Begleitung und Bewertung sowie Möglichkeiten der Präsentation und der alternativen Wahrnehmung von Leistung auf. »*Werten* heißt zuerst, das Gelungene wertzuschätzen, aber auch offen und inhaltlich über Mängel zu sprechen. Werten heißt genau hinschauen, Qualitäten erkennen und mitteilen, was man sieht« (Winter/Lenzen/Groeben 2002, 8). Aus der mittlerweile stattlichen Fülle schulpädagogischer Literatur zu diesem Themenkomplex sei etwa auf die neueren Beiträge von Bohl und Bach-Blattner (2010) sowie Gläser-Zikuda (2010) verwiesen. In diesem Kontext werden wichtige Fragen gestellt, die angesichts schulrechtlicher Vorgaben nicht immer einfach zu beantworten sind: Was zählt eigentlich bei einer Leistung? Ist das Ergebnis zentral? Oder kommt es nicht vielmehr auf das Tun an sich an, das Interesse an der Sache, auf die Konzentration auf eine Aufgabe? Ganz in diesem Sinne hat Ludger Honnefelder in »Begabung als Herausforderung« einige Zeit vor Einführung der internationalen, bundes- und landesweiten Leistungstests formuliert: »Nicht Leistung ist das Zentrale, sondern die Aufgabe, das erstrebte Ziel, die Leistung indirekt mit sich bringen. Ob eine Leistung zustande kommt, ist zweitrangig. Sie kann Folge der Erfüllung einer Aufgabe, das Erreichen von Zielen, die ich mir gesetzt habe, sein, sich aus der Konzentration auf Herausforderungen, die ich annehme, ergeben« (Honnefelder 1991, 31). Noch immer kaum beachtet wird allerdings eine für gelingende Lern- und Bildungsprozesse gerade im Zusammenhang von Begabungsförderung ganz zentrale Forderung von Franz E. Weinert (siehe auch in diesem Heft), wonach es in den Schulen leistungsfreie Zonen geben müsse, um das kurzfristige Lernen auf die nächste Leistungsüberprüfung zu vermeiden und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich den Dingen und Problemen selbst zuwenden zu können.

Über die schulpädagogischen Aspekte hinaus geht es uns indessen grundsätzlicher noch um die Frage, welche Werte im Zusammenhang mit dem Leistungsprinzip in der Begabtenförderung von Bedeutung sind. Während auf der einen Seite der Leistungsbegriff zu erweitern und bisher wenig beachtete Leistungsbereiche neu oder wieder zu erschließen sind, ist auf der anderen Seite der Blick auf Leistung auch zu relativieren und mit weiteren Aspekten der Begabtenförderung in eine Balance zu bringen. So hatte Regina Ammicht Quinn bereits beim ersten Gadheimer Kreis herausgestellt: »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« (Ammicht Quinn 2010, 15).

Eine solch distanzierte Perspektive ermöglicht es, den Leistungsbegriff noch einmal neu zu denken und die pädagogische Sicht auf Begabung und Leistung in der Schule in den Lebenskontext der Kinder und Jugendlichen zu stellen. Wenn die Schule beansprucht, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, den Schülerinnen und Schülern

aktuell wie künftig ein Leben in Verantwortung und eine gestaltende Teilhabe an der Schulgemeinschaft wie an der Gesellschaft generell zu ermöglichen, dann geraten Leistungen wie Autonomie, Reflexivität und Sozialität in den Blick. In einem pädagogischen Verständnis von Bildung sind diese Dimensionen zwar enthalten, ihnen fehlt jedoch bislang in den Schulen vielfach die explizite Beachtung und Beurteilung – und damit die notwendige Wertschätzung.

Die Beiträge dieses Themenheftes

So waren Autonomie, Reflexivität und Sozialität drei Themenschwerpunkte, die im »Gadheimer Kreis« in Arbeitsgruppen von Expertinnen und Experten in der Begabtenförderung vertiefend diskutiert wurden. Hieraus entstandene Beiträge haben wir im zweiten Teil dieses Heftes versammelt. Um den Platz dieser Themenaspekte in einem erweiterten Leistungsverständnis für die Begabtenförderung verorten zu können, befassen sich die Beiträge im ersten Teil mit dem grundlegenden Verhältnis von Begabung und Leistung.

So widmet sich *Timo Hoyer* der Beziehung zwischen *»Begabungsbegriff und Leistung«* in einer *»pädagogischen Annäherung«*. Wie nötig eine genaue Begriffsbestimmung ist, die der Autor sich als ersten Schritt aufgibt, zeigt sich beim Blick auf das Verhältnis beider Begriffe im Laufe der Geschichte der Pädagogik: Erst mit der aufkommenden Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird der Begriff »Begabung« nennenswert in die pädagogische Diskussion eingeführt – hier zunächst verbunden mit der Idee der Chancengerechtigkeit und individuell zu fördernder Begabungen. Hoch spannend ist zu lesen, wie im Kontext der vielfach geforderten Auflösung der Ständeschule und der Bildungsselektion nach sozialer Herkunft von Befürwortern wie Gegnern dieser Forderung der Begabungsbegriff herangezogen wird, um die jeweilige Position argumentativ zu unterlegen – einmal im Sinne begabungsgerechter Bildungsangebote, ein andermal als sprachliche Verpackung für Leistungsauslese und naturalistische Vorstellungen angeborener Begabungen. Begabung ist im pädagogischen Kontext also von Beginn an mit sehr unterschiedlichen Werten behaftet, ebenso wie der Begriff diffizil und vielfältig mit dem der Leistung verknüpft ist. Hoyer zeigt auf, wie im weiteren Verlauf das Verhältnis beider Begriffe unter anderem dadurch geprägt ist, dass Begabung im Gegensatz zur Greifbarkeit der Leistung aus pädagogischer Sicht als nur schwer oder gar nicht operationalisierbar angesehen wird. Dennoch verweisen die Begriffe aufeinander, was bis heute zu Vereinfachungen in Konzepten der Begabungsförderung führt. Angesichts solcher Verkürzungen im Begabungs- wie Leistungsverständnis plädiert Hoyer dafür, einen pädagogischen Begabungsbegriff im Kontext eines umfassenden Bildungsverständnisses zu begründen.

Grundlegend analysiert *Franz E. Weinert* in dem Beitrag *»Begabung und Lernen: Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede«* den Leistungsbegriff. Begabung und Lernen – damit ist die lang geführte Debatte über die Rolle von Erb- und Umweltfaktoren für die individuelle Leistung und das Leistungsvermögen angesprochen. Der für sich genommen und punktuell betrachtet vergleichsweise leicht operationalisierbare Begriff der Leistung steht in der Psychologie wie in der Pädagogik in diesem (nicht nur geschichtlichen) Kontext zwischen den gleichermaßen unhaltbaren Positionen, dass alle alles lernen könnten (geeignete Bedingungen und genügend Zeit vorausgesetzt), oder dass eben individuelle Leistungsvoraussetzungen durch die genetische Disposition und kaum beeinflussbare Umweltfaktoren weitgehend determiniert seien. Im Hinblick auf die Bedeutung individueller Leistung und Leistungsentwicklung bewegt sich jede Interpretation von Leistung – und damit auch des Verhältnisses von Begabung und Leistung – zwischen diesen Polen. Es zeigt sich, dass der psychologische Diskurs hier parallel zu jenem pädagogischen läuft, auf den bereits Hoyer im vorausgehenden Beitrag aufmerksam macht.

Wir sind daher dankbar, dass wir diesen für unsere Thematik grundlegenden Beitrag von Franz E. Weinert an dieser Stelle erneut abdrucken können. Der Dank geht an Frau Prof. Dr. Sabine Weinert (Lehrstuhl Psychologie I, Entwicklung und Lernen, Otto-Friedrich-Universität Bamberg) sowie an Dr. Harald Wagner und »Bildung und Begabung« als Herausgeber des Originalwerkes (Wagner 2000) für die Genehmigung des Wiederabdrucks.

Weinert zeigt indessen nicht nur den begrifflichen und historischen Kontext auf, sondern schlägt vor, statt der relativ unergiebigen Debatte zu den anteiligen Einflüssen von Umwelt und genetischer Ausstattung die Entwicklung interindividueller Leistungsdifferenzen sowie ihre Stabilität über verschiedene Zeitpunkte des menschlichen

Lebenslaufes selbst zu untersuchen, um Aussagen über Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen ihrer Veränderbarkeit treffen zu können. Auf der Grundlage dreier Studien, darunter neben Weinerts bekannten Studien »LOGIK« und »SCHOLASTIK« auch eine 1937 begonnene und 1998 abgeschlossene Studie zur Zwillingsforschung über eine große Lebenslauf-Spanne, stellt Weinert bedeutsame Befunde zusammen, die differenzierte Perspektiven auf das Verhältnis von Begabung und Leistung aufzeigen und es in den psychologischen Erkenntnisstand einordnen. Dass sich dabei am Ende für Pädagogik und Schule lediglich ein kleinerer Wirkungsraum ergibt, in dem sich die individuelle Leistungsentwicklung in pädagogischen Kontexten beeinflussen lässt, dafür hält Weinert neben der pessimistischen Deutung auch eine optimistische bereit: Man sollte den verbleibenden Rest »weder kognitionspsychologisch noch motivationstheoretisch oder lebenspraktisch gering schätzen«, stattdessen sei die Welt auch »von der Anlage-Umwelt-Forschung aus betrachtet (...) voller Spielräume für die geistige Entwicklung sehr unterschiedlich begabter Individuen« (Weinert in diesem Heft, S. 33).

Nach diesen Sichtungen der theoretischen Kontexte von Begabung und Leistung in Pädagogik und Psychologie geht *Ernst Hany* in neun Thesen auf das *Verhältnis von Begabung und Leistung* ein. Deren dabei aufgezeigte Relationen, ihre definitorischen Bedingungen und die Variationsmöglichkeiten der Begriffe in Enge und Weite liefern gute Voraussetzungen für die begriffliche Arbeit in der Diskussion zum Themenschwerpunkt »Begabung und Leistung«; insbesondere, wenn es um ein erweitertes Leistungsverständnis geht, das einem pädagogisch begründeten Begriff von Begabung und Begabtenförderung an die Seite gestellt werden soll.

Mit diesen Beiträgen ist das Feld der Begriffe, ihrer definitorischen Grundlagen und ihres Verhältnisses zueinander aufgespannt. Vor dessen Hintergrund kann die Frage nach den mit Leistung verbundenen Werten und nach einem auf seine Werte reflektierten Leistungsverständnis im Rahmen einer pädagogisch begründeten, an der Bildung der ganzen Person orientierten Begabtenförderung diskutiert werden. Bevor wir indessen mit einer Reihe von Beiträgen in diese Diskussion einsteigen, soll noch ein Blick auf pädagogische Ansätze und Umsetzungsmodelle geworfen werden, die Vorschläge für den praktischen Umgang mit dem Verhältnis von Begabung und Leistung beinhalten. Nun wäre dies allerdings eine Aufgabenstellung, die leicht eine eigene Publikation füllen könnte. Man denke alleine an die Thematik des Underachievement, für die die Beziehung von Begabung und Leistung pädagogisch unmittelbar im Zentrum steht. Im Rahmen des Heftes können wir diesen Bereich lediglich streifen und haben das Angebot genutzt, Beiträge von zwei Teilnehmern des Gadheimer Kreises in das Heft aufzunehmen. Einem Ansatz, in dem Leistung mit lustvollem Lernen verbunden ist, geht *Olaf-Axel Burow* in seinem Beitrag *»Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld«* nach. Leistung und Freude am Lernen – das wird viel zu oft als Gegensatz gesehen. Dabei ist plausibel, dass gerade freudvoll erlebtes Lernen zu hoher Leistung führen kann. Burow ergründet das angespannte Verhältnis von Leistung und positiver Einstellung zum Lernen und bietet Argumente und Vorschläge für einen Ansatz der »Positiven Pädagogik« an (Burow 2011), in dem beides in eine leistungs- und begabungsförderliche Beziehung gesetzt werden könnte. Einen konkreten Einblick in ein praktisches Konzept zur Begabtenförderung auf der Basis eines umfassenderen Leistungsverständnisses gibt *Klaus Amann*. Sein Beitrag *»Leistung heißt Kompetenzentwicklung«* berichtet von einem am Gymnasium Salvatorkolleg in Bad Wurzach erprobten Konzept auf der Grundlage der Arbeiten Julius Kuhls. Im Rahmen eines Enrichment-Projektes wurden mit einem gezielten Ansatz zur Diagnostik und einer Rückmeldung an die Schüler Leistungsaspekte aufgezeigt und die Wahrnehmung der eigenen Leistungen gefördert. Gekoppelt mit der Projektarbeit konnten so neben dem Leistungsprodukt auch weitere Leistungsaspekte im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung bewusst gemacht werden.

Mit dem Statement *»Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen!«* eröffnet *Ursula Hellert* die Diskussion um Leistungskonzepte, Werte von Leistungen und Leistung als Wert. Wieviel Leistung gehört zur Schule? Sind nur Tätigkeiten, die auf Leistung zielen, wertvoll, oder gibt es auch andere wertvolle Tätigkeiten? Die Fragen führen zu sehr grundlegenden Gedanken über das Menschenbild: Wie weit gehört Leistung zum Menschsein? Sind Leistungsträger wertvoller als andere, die erwartete Leistungsnormen einer Gesellschaft scheinbar nicht erfüllen? Leistung gehöre zum Menschsein, so Hellert, »aber der Mensch ist nicht seine Leistung« (Hellert in diesem Heft, S. 52). Wie relevant diese grundsätzlichen Reflexionen für die schulische Praxis sein können, zeigt Hellert

an den bekannten Problematiken der Notengebung auf, die aufgrund ihrer »klassischen« Verbindung zum Leistungsbegriff und trotz ihrer unzureichenden Funktion als Leistungsrückmeldung das schulische Leistungsverständnis prägt. Allerdings führten »objektive« Tests einerseits oder aber ein völliger Verzicht auf Noten anderseits auch nicht zu überzeugenden Alternativen. Denkt man das Menschenbild hier konsequent weiter, könne indes das Nebeneinander beider Alternativen eine akzeptable Lösung bieten. Leistung, die mit Noten gemessen werden kann, gehört dazu, sie bedarf aber der Ergänzung durch individuelle Wertschätzung und Rückmeldung.

Die anschließenden drei Texte reflektieren die Themenaspekte Autonomie, Reflexivität und Sozialität im Hinblick auf ein mögliches Leistungsverständnis einer begabungsfördernden Pädagogik. Die Texte sind auf unterschiedliche Weise aus Arbeitsgruppen des Gadheimer Kreises hervorgegangen. Die Autoren sind Teilnehmer der Gruppen und haben Diskussionsergebnisse zusammengefasst oder darüber hinaus zu einem eigenen Beitrag erweitert. Wir sind froh und danken den Autorinnen und Autoren, dass wir auf diese Weise die vielen wertvollen Facetten der Thematik, die hier angesprochen wurden, einem größeren Kreise als Anregung zur eigenen Reflexion und weiteren Diskussion zur Verfügung stellen können.

Welche Leistungsverständnisse sich generell in Konzepten der Begabtenförderung finden und wie Leistung hier gesellschaftlich bewertet wird, waren Fragen, mit denen sich eine weitere Arbeitsgruppe befasst hat, deren Diskussionslinien *Ulrich Halbritter* und *Richard Greiner* zusammenfassen. *Claudia Pauly* und *Gabriele Weigand* zeigen auf der Grundlage der Ergebnisse der Arbeitsgruppe *»Reflexivität und Leistung«*, wie bei eingehender Befassung vielfältige Bezüge zwischen Reflexivität und den weiteren Diskussionspunkten Autonomie und Sozialität deutlich werden. Reflexivität wird damit als wesentlicher Aspekt von Leistung und als bedeutsamer Wert in der Begabungsförderung erkennbar. Der Beitrag *»Sozialität als schulische Leistung«* von *Insa Martin* und *Annette von Manteuffel* beleuchtet konzeptionell und anhand von Beispielen aus der schulischen Begabungsförderung, dass und wie Sozialität als Leistungsaspekt in ein umfassenderes Leistungsverständnis eingebunden und in konkreten Konzepten oder auch im gesamten Selbstverständnis einer Schule umgesetzt werden kann. Der Beitrag weist außerdem darauf hin, dass Sozialität im Kontext von Hochbegabtenförderung häufig auch im Hinblick auf soziale Etikettierungsproblematiken und daraus resultierende Herausforderungen für den Umgang mit der eigenen Begabung zu betrachten – und somit Sozialität als Teil eines umfassenden Bildungs- und Leistungsverständnisses von um so größerer Bedeutung ist.

Autonomie ist ein grundlegendes Ziel von Bildung. Autonomie kann aber auch bedeuten – in der Hochbegabtenförderung vielleicht in besonderer Weise – über Leistungen und deren Wert selbst zu bestimmen. Ein erweitertes Leistungsverständnis, das sowohl Leistungen wie auch Autonomie fördern möchte, muss mit den Paradoxien und Spannungsfeldern umgehen können, die daraus erwachsen. Dies äußert sich beispielsweise in der Frage, welche Äußerungsformen von Autonomie im schulischen, oft auf normierte Leistung ausgerichteten Kontext überhaupt möglich sind. Welche Wirkung hat es auf das Bewertungssystem und das Schülerbild einer Schule, wenn Autonomie als Leistung verstanden wird? Welches Spannungsfeld ergibt sich in Bezug auf die Leistung zwischen der Autonomie des Lernenden und der Verantwortung des Begleiters (Lehrer, Mentor, Coach)? *Werner Esser* setzt sich in seinem Text *»Autonomie und Leistung«* eingehend mit diesen Fragen auseinander.

Gewissermaßen als Vorschlag für ein Resümee schließen wir das Heft mit einem Beitrag von *Armin Hackl* ab: *»Leistung und Hochbegabung. Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis«*. Personale Begabungsförderung erfordert, wie die zahlreichen in den Beiträgen des Heftes aufgezeigten Themenfacetten deutlich machen, ein komplexes Leistungsmodell, ein personales Leistungsverständnis. Dieses gewinnt Hackl aus einem systematischen und analytischen Blick auf den Unterricht. Hinter den Feldern Intensität, Verantwortung, Komplexität und Beziehung zeigen sich jeweils Bestimmungsgrößen eines begabungsfördernden Unterrichts (Weite und Tiefe des Lernens, Autonomie oder stärkere Lenkung, mehr oder weniger komplexe Gegenstände, unterschiedliche Niveaus der Kooperation). Diese Felder bilden zugleich die Dimensionen eines multidimensionalen Leistungsbegriffs für die Hochbegabtenförderung. Quer zu den Dimensionen liegen Ebenen von Leistung: Häufig beschränkt sich der Blick auf die Inhalts-Ebene – und hier auf die Aspekte *Wissen* und *Können*, während die Aspekte *Reflexion* und *Performanz (Gestaltung)* unberücksichtigt bleiben. Als wesentlich für ein personales Leistungsverständnis be-

nennt Hackl indessen darüber hinaus die Ebenen des Leistungsprozesses und der auf die Person bezogenen Leistungsaspekte. Zudem fordert Hackl, die Formen der Erkennung und Anerkennung der so umschriebenen Leistungen weiter zu differenzieren – in Wahrnehmung, Bestätigung, Beschreibung, Auszeichnung und Bewertung.

Mit seinem Modell gibt Hackl den in diesem Heft diskutierten Facetten von Leistung und darauf bezogenen Werten in der Begabtenförderung eine Form und schlägt somit ein erweitertes Verständnis von Leistung, vom Wert der Leistung und folglich auch der Leistungsbewertung vor. Diese könne damit, so die Folgerung, »nicht mehr nur ein Instrument zur Benotung und damit zur Chancenzuteilung« sein, »sondern ein Mittel, die Potentiale der Einzelnen herauszufordern und zu stärken« (Hackl in diesem Heft, S. 85). Sie wäre dann ein integraler Bestandteil von Begabungsförderung.

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 in gifted education« (iPEGE) und hat in Kooperation mit der Fachhochschule Nordwestschweiz an der PH Karlsruhe den Master-Studiengang »Integrative Begabungs- und Begabtenförderung« initiiert.
Internet: www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=weigand

Dr. Olaf Steenbuck leitet das Ressort »Schule und Wissenschaft« in der Karg-Stiftung.
Dr. Claudia Pauly ist Referentin im Ressort »Schule und Wissenschaft« der Karg-Stiftung.
Internet: www.karg-stiftung.de

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

Ammicht Quinn, A. (2010): »Gut« sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen. In: Hackl/Steenbuck/Weigand 2011, S. 12–18.

Bohl, T./Bach-Blattner, T. (2010): Neue Formen der Leistungsbewertung. In: Bohl/Helsper/Holtappels/Schelle 2010, S. 376–379.

Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bulmahn, E. (2001): Eliteförderung ist Begabungsförderung. In: Arbeitsstab Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Finden und Fördern von Begabungen. Materialien des Forum Bildung 7. Köln, S. 10–14.

Burow, O.-A. (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim: Beltz.

Gläser-Zikuda, M. (2010): Lernvoraussetzungen diagnostizieren und Fördermaßnahmen realisieren. In: Bohl/Helsper/Holtappels/Schelle 2010, S. 369–376.

Hackl, A./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.) (2011): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg-Hefte, H. 3, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.

Heller, K./Ziegler, A. (Hrsg.) (2007): Begabt sein in Deutschland. Münster: LIT.

Honnefelder, L. (1991): Begabung als Herausforderung. In: Breulmann, H./Frühwald, W./Schavan, A. (Hrsg.): Begabung als Herausforderung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 21–33.

iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF).

Klafki, W. (1993): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 3. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 209–247.

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

OECD (Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2003): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2003. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (auch online unter www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/bildung-auf-einen-blick-2003_eag-2003-de, Abruf 14.08.2012).

Oetker, A. (2007): Vorwort. In: Heller/Ziegler 2007, S. VII–VIII.

Stumpf, E. (2012): Förderung bei Hochbegabung. Stuttgart: Kohlhammer.

Wagner, H. (Hrsg.) (2000): Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.

Wieczerkowski, W. (1986): Einleitung. In: Wieczerkowski, W. (Hrsg.): Hochbegabung – Gesellschaft – Schule. Ausgewählte Beiträge aus der 6. Weltkonferenz über Hochbegabte und Talentierte Kinder in Hamburg vom 5. bis 9. August 1985. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.

Winter, F./Groeben, A. v. d./Lenzen, K.-D. (Hrsg.) (2002): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ziegler, A. (2007): Förderung von Leistungsexzellenz. In: Heller/Ziegler 2007, S. 113–138.

Timo Hoyer

Begabungsbegriff und Leistung

Eine pädagogische Annäherung

Begriffsbestimmung – muss das sein?

»Es ist die Pflicht des Intellektuellen, seine Termini zu definieren« (Flusser 2008, 35). Wer wollte dem Kommunikationstheoretiker Vilém Flusser hier widersprechen? Intellektuelle, namentlich mit Theorien beschäftigte Wissenschaftler, kommen nicht umhin, anzugeben, wie sie die Begriffe verstehen, mit denen sie arbeiten. Unter Praktikern hingegen ist die Überzeugung, dass man Begriffe und Begriffsrelationen klären müsse, weniger verbreitet. Doch auch vorwiegend praktisch handelnde Personen sollten erklären können, wie sie jene Fachausdrücke begreifen, die für ihr Berufsfeld bedeutsam sind. Einen reflexiven Umgang mit dem fachspezifischen Vokabular gebietet sozusagen die Professionalität. Von einem Richter wird erwartet, dass er erläutern kann, was unter Gerechtigkeit oder Strafe zu verstehen ist, von einer Lehrerin darf man erwarten, dass sie eine einigermaßen klare Vorstellung davon hat, was Lernen, Unterricht, Bildung oder Erziehung bedeuten, und von Personen, die sich mit der Begabungsförderung befassen, darf man annehmen, dass sie über einen differenzierten, theoriegestützten Begriff von Begabung verfügen.

Nun wird regelmäßig beklagt, der Begabungs- und Hochbegabungsbegriff werde »uneinheitlich und unscharf gebraucht« (Rost 2009, 14), widersprüchliche Definitionen seien im Umlauf und keine einheitliche Bedeutung in Sicht. »Unglücklicherweise herrscht in der Wissenschaft, wenn über Begabung und Hochbegabung gesprochen wird, ein nahezu babylonisches Sprachgewirr« (Ziegler 2008, 14). Wäre der Begabungsbegriff prinzipiell bedeutungsdiffus und von Grund auf nebulös, dann sollte man ihn schleunigst fallen lassen. Doch ganz so dramatisch ist die Situation nicht. Denn mit »Begabung« verhält es sich genauso wie mit anderen Begriffen, die sich nicht auf identifizierbare Wahrnehmungsgegenstände beziehen. Man denke nur an Ausdrücke wie »Gerechtigkeit«, »Bildung«, »Macht« oder »Glück«. Überall findet man eine große Menge an strittigen Definitionen und nirgends ein einheitliches, unkontroverses Begriffsverständnis. Alle etwas reizvolleren Begriffe verlangen förmlich danach, immer wieder neu bestimmt zu werden, denn es sind keine »Spiegel der Natur«, die greifbare Entitäten mehr oder weniger akkurat abbilden (Rorty 1981). Es gehört sozusagen zur Wesensnatur von Begriffen, dass sich ihr Sinngehalt verändert, und zwar mit den Erfahrungen, die ihnen zugrunde liegen, mit den Denksystemen und Diskursen, in die sie eingebettet sind, und den Phänomenen, die sie erfassen, symbolisieren und konstruieren.

Diesen terminologischen Entwicklungszusammenhängen auf die Spur zu kommen, macht den erkenntniserhellenden Reiz von Begriffsgeschichten aus (Koselleck 2006). Wir lernen Begriffe überhaupt erst verstehen, wenn wir die Art ihrer *Verwendung* und die *Geschichte ihrer Verwendungsweise*, des Sprachgebrauchs, im Zusammenhang mit der Ereignis-, Kultur- und Sozialgeschichte rekonstruieren. Erst im Lichte solch einer historischen Vergewisserung wird es dann auch möglich, die eigene Verwendungsweise zu begründen, also im Sinne Flussers zu definieren, wie man den fraglichen Terminus verstanden wissen will.

Was die Begabungsforschung anbelangt, liegt hier ein umfangreiches Aufgabenfeld fast vollständig brach. Zur Begriffs- und Diskursgeschichte von »Talent«, »Begabung« und »Hochbegabung« gibt es kaum Untersuchungen und peinlich wenige Erkenntnisse. Ziemlich ungeklärt ist etwa, in welchen historischen und theoretischen Kontexten die Begriffe ihre Bedeutung annahmen und wechselten, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen sie Konjunkturen erlebten und in welcher Weise sich die öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurse miteinander verschränkten. Wenn man diesen offenen Fragen nachgeht, stößt man auf aufschlussreiche Sachverhalte, die uns auch einen Schritt näher an das Thema »Begabung und Leistung« heranführen.

Wie die Pädagogik »Begabung« entdeckte

Begabung ist ein recht junger Begriff. Erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts begegnet einem das Substantiv in psychologischen, philosophischen und medizinischen Denkzusammenhängen (Binneberg 1991). In dieser Zeit gewannen auch unterschiedliche Evolutions-, Abstammungs- und Entwicklungslehren an Popularität (Barth 1911, 472ff.). Die Naturwissenschaften (Lamarck, Darwin) und verschiedene Spielarten der naturwissenschaftsfreundlichen Philosophie (Comte, Spencer, Haeckel) ließen die Hoffnung keimen, die Gesetzmäßigkeiten der Phylo- und Ontogenese seien in absehbarer Zeit zu entschlüsseln.

Besonders vielversprechend erschienen hier die Vererbungstheorien (Lamarck, Galton, Mendel). Selbst anfängliche Skeptiker wie Charles Darwin zeigten sich endlich davon überzeugt, dass erworbene Eigenschaften vererbbar seien. Also auch die außerordentlichen intellektuellen Gaben und geistigen Talente – das »Genie«? Dies sei ohne Zweifel der Fall, erklärte Darwin in seiner *Abstammung des Menschen*. Insbesondere »die bewunderungswürdigen Arbeiten« Francis Galtons hätten bewiesen, »daß das Genie, welches eine wunderbar komplexe Kombination hoher Fähigkeiten umfaßt, zur Erblichkeit neigt« (Darwin 1871/1982, 30). Dafür hatte der mit Darwin verwandte Galton in seinem 1865 vorgelegten Aufsatz *Hereditary Talent and Character* und vier Jahre später in seiner Studie *Hereditary Genius* Belege gesammelt – mit einer wirkungsgeschichtlich verheerenden Stoßrichtung: der Eugenik oder, wie sich die Disziplin in Deutschland nannte, der Rassenhygiene (Weingart/Kroll/Bayertz 1988; zum aktuellen Stand der verhaltensgenetischen Intelligenzforschung vgl. Spinath 2010).

Galtons Vererbungsthesen und seine praktischen Vorschläge zu einer staatlichen Steuerung der Fortpflanzung »genialer« Personen fanden zahlreiche Anhänger – auch unter Pädagogen. Ellen Key beispielsweise, die mit ihrem Bestseller *Das Jahrhundert des Kindes* zur Wortführerin der sogenannten Reformpädagogik avancierte, zeigte sich gleich auf den ersten Seiten ihres Buches als glühende Advokatin der »Rassenveredlung« nach den Vorstellungen Galtons (Key 1904, 18ff.). Lediglich der Geniebegriff hatte mittlerweile einen etwas vorgestrigen Beigeschmack angenommen (Schmidt 1985). In der deutschen Übersetzung von Ellen Keys Schrift ist im Kontext der »Erblichkeitsfrage« und Eugenik zwar hin und wieder immer noch von Genie und von den »Anlagen in einem Säkulargenie« die Rede, daneben taucht aber ein Ausdruck auf, der sachlicher, zeitgemäßer war: »Begabung« oder, in neologistischer Steigerungsform, »Ausnahmebegabung« (Key 1904, 26f.).

Ist im einschlägigen pädagogischen Schrifttum bis Ende des 19. Jahrhunderts »Begabung« bestenfalls eine Marginalie – die meines Wissens erste ausformulierte *Theorie der Begabung* stammt bezeichnenderweise von keinem Pädagogen, sondern von einem Psychologen: Richard Baerwald (1896) –, so beginnt der Begriff mit der Jahrhundertwende auch im pädagogischen Denken heimischer zu werden. Reformpädagogisch gesinnte Autoren erkannten in ihm eine Kategorie, mit der sie die in Erziehung und Schule vernachlässigte Individualität der Kinder beim Namen nennen konnten. »Jedes einzelne Kind hat aber seine Begabung und erfordert deshalb auch seine eigene Beurteilung«, schreibt etwa Ludwig Gurlitt in seiner *Erziehungslehre* (Gurlitt 1909, 242). Zugleich erlaubte der Begriff, die individuellen Stärken der Kinder als determinierte Resultate überindividueller Entstehungsprozesse zu deuten. So war es den Pädagogen möglich, die im Schwange befindlichen Vererbungs- und Entwicklungsideen aufzunehmen, die ihrerseits anschlussfähig für völkische oder rassische Spekulationen waren. Gurlitt schickte seiner Bemerkung über die individuellen Begabungen der Kinder unmittelbar seine Auffassung hinterher, dass jedes Subjekt Teil einer Schicksalsgemeinschaft sei:

»Jedes Kind stellt den Abschluß einer unendlich alten und mannigfaltigen Entwicklung dar; in jedem Kinde prägen sich die ererbten Merkmale seiner Rasse aus, also des

Blutes, der geistigen und körperlichen Anlagen und Betätigungen seiner Vorfahren, väterlicher sowohl wie mütterlicher, sogar die Leidenschaften und Verfehlungen der Eltern wirken im Kinde nach. So ist das Kind Träger einer Entwicklung, der es gar nicht entrinnen kann und für die es mit keinem Worte verantwortlich zu machen ist« (Gurlitt 1909, 242).

Die bis dahin zur Bezeichnung von überdurchschnittlichen Dispositionen und Fähigkeiten gebräuchlichen Ausdrücke wie Anlage, Gabe, geistige Kraft, intellektuelle Stärke und Talent verloren mit dem Aufkommen des Begabungsbegriffs nicht an Geltung. Die meisten Autoren verwendeten recht wahllos mal den einen, mal den anderen Ausdruck, ohne auf semantische Trennschärfe zu achten.

Nicht anders verhielt es sich mit den Ausdrücken »hochbegabt« und »Hochbegabung«, die im selben Zeitraum, also Ausgang des 19. Jahrhunderts, erstmals in den Quellen anzutreffen sind. Das ist nicht überraschend. Die Begabungskategorie steht von Haus aus für eine positiv bewertete Besonderheit. Begabungen fallen auf, heben sich ab, stechen hervor. Unverzüglich bürgerten sich deshalb Sprechweisen ein, die noch schärfer zum Ausdruck brachten, *wie* sich die jeweilige Begabung in qualitativer und quantitativer Hinsicht zum hypothetischen Mittelmaß, den angenommenen Durchschnittsbegabungen, verhielt. Man sprach von Ausnahmebegabungen, Sonderbegabungen, von Minderbegabten, Bestbegabten und dergleichen. Friedrich Nietzsche, dessen philosophisches Werk eine pädagogische Fundgrube ersten Ranges ist (Hoyer 2002), hat in den 1880er Jahren womöglich als Erster *vertikale* Gradabstufungen von Begabungen ins Gespräch gebracht. Die »höher Begabten« (Nietzsche 1988a, 510) waren für den von hierarchischen Modellen faszinierten Philosophen Personen mit auffällig günstigen Bildungsvoraussetzungen, die ihrerseits in den wahrhaft »hochbegabten Naturen« (Nietzsche 1988b, 204) ihren Meister fänden. Breitenwirkung erlangten diese Begriffsschöpfungen aber nicht.

Mit dem Ausdruck »Hochbegabung« verband sich in den kommenden Jahrzehnten kein spezifisches Theorie- oder Praxiskonzept. Die Begriffe Begabung und Hochbegabung blieben weitgehend austauschbar. Selbst die um wissenschaftliche Expertise bemühten Organisatoren der unter dem Eindruck des Ersten Weltkriegs ins Leben gerufenen »Berliner Begabtenschulen« hielten sich in diesem Punkt an keine erkennbare Sprachregelung (Moede/Piorkowski/Wolff 1919). In ihrer Darstellung der Schulorganisation werden die nach kognitiven und charakterlichen Merkmalen gründlich ausgesiebten Volks- und Gemeindeschüler, die man für geeignet hielt, das Reifezeugnis zu erlangen (ca. 1,5 %), entweder als »Begabte« oder »Hochbegabte« bezeichnet; auch die Einrichtungen selbst trugen neben der amtlichen Bezeichnung den inoffiziellen Namen »Hochbegabtenschulen« (Moede/Piorkowski/Wolff 1919, 61).

Nimmt man noch die vom »Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht« initiierten Publikationen *Der Aufstieg der Begabten* (Petersen 1916a) und *Begabung und Studium* (Spranger 1917) hinzu, dann ahnt man, dass in den Wirren des Ersten Weltkriegs »Begabung« zu einem Schulpolitikum geworden war. Je heftiger sich die ungeheuren Verluste der nicht enden wollenden Gefechte ins Bewusstsein drängten, desto lauter wurde in Deutschland der Ruf nach einer staatlichen Mobilisierung der Leistungsträger von morgen. »Denn nur durch Staatskunst und Gesetzgebung kann planmäßig dahin gewirkt werden, daß die hervorragenden Einzelleistungen dem Ganzen der Nation, ihrem Gedeihen und ihrer Macht zugute kommen« (Spranger 1917, 1). Das von Spranger verwendete Leistungs- und Machtvokabular – er stand damit wahrlich nicht allein – hört sich nach geistiger Aufrüstung an und war auch so gemeint. Wenn man die Schätze der Bildungsnation, die Begabungen, verkümmern ließe, dann schwäche man das ohnedies lädierte Volk dauerhaft von innen, anstatt es langfristig zu stärken. Die Parole von der »Ökonomie der Menschenkräfte« (Götze 1916, 9) machte die Runde.

Überlegungen dieser Art hielten auch nach dem Krieg den Begabungsdiskurs in Schwung. Auf der Vorderbühne ging es dabei um schulische Auslese und die Förderung der Besten im Lande, auf der Hinterbühne gaben nicht selten nationalstaatliches Konkurrenzdenken sowie volkswirtschaftliche und revanchistische Motive den Ton an. Die 1919 von Hermann Lemke verfasste *Theorie der Begabungsauswahl vom pädagogisch-medizinischen Standpunkt* ist ein Beispiel für diese Motivverflechtung. Lemke, der es aus »rassenbiologischem« Blickwinkel für ausgemacht hielt, dass sich Talente oder Begabungen generativ vererben, leitete seine Ausführungen mit den alarmierenden Worten ein:

»Der erbarmungslose Krieg vernichtet nicht nur Körperkraft in Form von Individuen, die in gewissen Grenzen durch vermehrte Geburten nach dem Kriege wieder ersetzt werden können, sondern auch Talente, und das ist für das Fortbestehen eines Volkes von schwerwiegendster Bedeutung. Dasjenige Volk nämlich, welches die größte Menge von Talenten eingebüßt hat, wird hinter den andern Völkern im Kulturwettbewerb zurückbleiben, wenn es ihm nicht gelingt, diesen Verlust durch geeigneten Ersatz wieder auszugleichen. Von diesen Gesichtspunkten aus lassen sich die pädagogischen Strömungen verstehen, die darauf abzielen, schlummernde Talente zu entdecken und Begabungen zu fördern« (Lemke 1919, 1).

Dass in den schulpädagogischen Debatten »Begabung« zu einer festen Größe wurde, hat noch weitere Gründe. Schulpädagogen aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts griffen zumeist auf Ausdrücke wie Anlage und Kraft zurück, um auf die Potentiale der Kinder hinzuweisen, die in der Schule zur Entfaltung kommen sollten (Henk 1981, 172). Nachdem um die Jahrhundertwende vor allem die in Entstehung begriffene experimentelle oder pädagogische Psychologie, namentlich Ernst Meumann, mit begabungsanalytischen Arbeiten hervorgetreten war (Drewek 1989), hatte der Begriff im deutschen Sprachraum gewissermaßen seine wissenschaftliche Feuerprobe bestanden. Der deutschen Schulpädagogik kam er gerade recht, weil er zwei Zwecke erfüllte. Zum einen war es nicht mehr opportun, die Schule als eine Institution zu verteidigen, die die Schüler nach ihrer sozialen Herkunft selektierte (was faktisch weiterhin geschah). Als ein faireres Verteilungskriterium bot sich das Leistungsprinzip an. Die formalisierte, obrigkeitsstaatlich kontrollierte Leistungsauslese ist im Laufe des 19. Jahrhunderts in Preußen und anderen Staaten etabliert worden, allerdings ohne die traditionellen ständischen Herrschaftsstrukturen und die damit verbundenen sozialen Privilegien bzw. Benachteiligungen zu neutralisieren (Titze 1998). Die in Gang gesetzte Entwicklung machte es gleichwohl schwieriger, die nicht mehr länger natürlichen Ansprüche des Standes und der Geburt bei Bildungslaufbahnentscheidungen in die Waagschale zu werfen. Leistungen, Eignungsprüfungen und Zertifikate gewannen bei der Bildungsselektion an Gewicht. Die Schulen sollten, zumindest dem Programm nach, den individuellen Fähigkeitsprofilen gerecht werden und die Leistungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen beurteilen und ausschöpfen, so gut es eben ging. Um das in moderne Worte zu kleiden, bot sich die Begabungsrhetorik an. »Es ist eine wirtschaftlich, sozial und ethisch geforderte Notwendigkeit«, heißt es im Schlusswort von *Der Aufstieg der Begabten*, »Wege zu finden, um die Begabung, und zwar die durch Pflichtgefühl und Willenskraft schaffend tätige Begabung, besser als bisher zu erkennen, zu bewerten und zu fördern« (Umlauf 1916, 205). Der in Schulpolitik und pädagogischer Praxis engagierte Georg Kerschensteiner unterstrich während der Schulstrukturdiskussionen der Weimarer Republik, dass Begabungsförderung ein Gebot der Bildungsgerechtigkeit sei, von dem letztendlich alle profitierten:

»Ja, als Kulturgemeinschaft hat die Staatsgemeinschaft sogar das allergrößte Interesse daran, daß jeder soweit gefördert wird, als es seine Begabung erlaubt, daß jeder eine Erziehungsleiter vorfindet, auf der er geistig und moralisch so hoch steigen kann, als es sein individuelles Wesen gestattet. Der Kulturstaat würde sich selbst schädigen, der von seinen hohen Schulen Kinder aus anderen Gründen ausschlösse, als wegen mangelnder geistiger oder moralischer Begabung« (Kerschensteiner 1922, 14f.).

Zahlreiche Pädagogen, Psychologen und Bildungspolitiker hielten allerdings an der Überzeugung fest, dass der soziale Status die individuellen Leistungsmöglichkeiten und somit die Bildungskarrieren der Einzelnen quasi von Natur aus vorherbestimme: Intellektuelle und praktische Fähigkeiten seien nicht willkürlich verteilt, sondern eine Mitgift; man werde entweder als Volksschüler geboren oder als Mittelschüler oder als Gymnasiast. Diese Botschaft ließ sich auf weniger anstößige Weise verbreiten, wenn man sie in die Begabungsdiktion verpackte, was zur Konjunktur des Begriffs beitrug. Jene, die für erwiesen hielten, dass Begabungen sozio-biologisch determiniert sind, konnten problemlos als Befürworter von Begabtenselektion und Begabungsförderung auftreten und den »Aufstieg der Begabten« fordern, ohne die herkömmlichen Schulstrukturen und die herkunftsorientierten Verteilungsmechanismen in Frage zu stellen. Worauf es ankomme, sei eine Verbesserung der Auslese *innerhalb* der bestehenden Verhältnisse, darauf, dass »zur rechten *Förderung jeder Sonderbegabung* (...) die verschiedenen Schulformen mitbeitragen« (Petersen 1916b, 84).

Begabung ist …?

Der statische, naturalistische Begabungsbegriff, der hier Verwendung fand, diente zur Rechtfertigung eines Schulsystems, das Kindern unterer sozialer Schichten Aufstiegschancen vorenthielt. Um dem naturalistischen Denken entgegenzutreten, ist es hilfreich, sich vor Augen zu halten, dass es sich bei »Begabung« um keinen *empirischen* Begriff handelt: Begabung lässt sich nicht beobachten (und streng genommen auch nicht testen), Begabung ist eine Attribution, eine Zuschreibung. Zu beobachten dagegen ist dies: Einer Person fällt es ungewöhnlich leicht, komplizierte Sachverhalte zu lernen, eine zweite Person besitzt eine verblüffende Auffassungsgabe, wieder eine andere ist erstaunlich produktiv, einfallsreich, leistungsstark etc. Erklärt man jemanden für begabt, dann schließt man von einigermaßen offenkundigen Faktoren, die man für aussagekräftig hält, auf die Quelle oder Ursache dieser Faktoren. Wenn jemand relativ frühzeitig und gekonnt ein Instrument beherrscht, nennt man die Person musikalisch begabt. Würde man indes erfahren, dass die gezeigten Leistungen aufgrund eines erzwungenen Dauertrainings erbracht worden sind, dann geriete das Urteil umgehend ins Wanken, obwohl sich an der exzellenten Performanz nichts geändert hat. Das verdeutlicht, dass wir die Begabung der Person nicht unmittelbar erkennen. Wir stützen uns lediglich auf Interpretationen von mehr oder weniger eindeutigen Sachverhalten. »An ein Ende kommen wir dabei nie«, hat der Erziehungswissenschaftler Hans Scheuerl einmal treffend bemerkt, »weil wir immer nur Indizien in der Hand haben, niemals die Sache selbst« (Scheuerl 1958, 8).

Da der Begabungsbegriff jedoch meistens so verwendet wurde (und wird), als würde er die Sache selbst repräsentieren, stieß (und stößt) er in den Kreisen kritischer Erziehungswissenschaft vielfach auf Skepsis und Ablehnung. Theodor Ballauff – immerhin der Mitherausgeber des nach wie vor einzigen Sammelbandes zum pädagogischen Begabungsdiskurs in Deutschland (Ballauff/Hettwer 1967) – hat den Ausdruck zu Recht zum terminologischen Inventar einer ebenso unhaltbaren wie langlebigen »Potentialitätsmetaphysik« gerechnet, die für komplexe Bildungsvorgänge einigermaßen billige Erklärungen bereithält. In seiner *Skeptischen Didaktik* versuchte Ballauff, die Begabungsfrage mit einem reflektierten Agnostizismus aus dem pädagogischen Feld zu schlagen: »Von Anlagen oder Veranlagung wissen wir hinsichtlich des Zöglings, des Kindes, des Schülers gar nichts. Mit jenen haben es die Eltern, die Lehrer nicht zu tun. Erst jene Metaphysik legt das Tun und Lassen, das Lernen und Versagen des zu Erziehenden auf ›Potenzen‹ hin aus, bei deren Behauptung wir uns beruhigen« (Ballauff 1970, 26).

Diese falsche Beruhigung muss aber nicht zwangsläufig eintreten, wenn man im Bewusstsein behält, dass das Konstrukt »Begabung« im angesprochenen Sinn auf hochgradig auslegungsbedürftigen Indizien beruht. Mit Indizien beweist man keine Tatsachen, sondern man erhärtet oder verwirft Annahmen, bestätigt Mutmaßungen oder bildet Hypothesen – das sind dem altgriechischen Wortsinn nach Unterstellungen von begrenzter theoretischer Reichweite. Mit der Hypothese, jemand sei begabt, soll für gewöhnlich zum Ausdruck gebracht werden, die betreffende Person sei in der Lage, auf mindestens einem Gebiet überdurchschnittliche Leistungen zu erbringen. Weil damit eine (mehr oder weniger) begründete *Erwartung* verbunden ist – nämlich die, dass die Leistung in Zukunft auch erbracht wird –, ist »Begabung« eine *prognostische* Hypothese. Dies umso mehr, sofern wir unterstellen, dass sich Menschen fortwährend entwickeln, verändern – und folglich auch ihre Begabungen. Daher ist die Attribution, abermals in den Worten Scheuerls, immer eine Art »Wechsel auf die Zukunft« (Scheuerl 1958, 16).

Dass Begabung und Hochbegabung in der Literatur zumeist als besondere *Leistungs*vermögen, *Leistungs*voraussetzungen oder *Leistungs*potentiale definiert werden, muss ich an dieser Stelle nicht aufwendig belegen. Von William Stern bis Albert Ziegler herrscht in dieser Hinsicht Einigkeit. Auch der Leistungsbegriff erläutert sich nicht von selbst, doch er scheint operationalisierbarer als Begabung. Leistung ist eindeutiger zu bestimmen, leichter zu messen, besser zu vergleichen. Kein Wunder also, dass für viele Experten der Begabungsforschung die »Untersuchung der Leistung (…) im Mittelpunkt« steht (Mühle 1970, 89). Aber wofür braucht es dann überhaupt noch den historisch belasteten Begabungsbegriff?

Beim Wort Begabung liegt der Bedeutungsakzent auf den individuellen *Möglichkeiten*, deshalb wird Begabung häufig als Potential bezeichnet. Von künstlerisch, intellektuell oder handwerklich begabten Menschen wird erwartet, dass sie im fraglichen Bereich etwas Besonderes zu leisten in der Lage wären – ob sie es tun oder nicht, steht jedoch dahin. Begabung wäre somit eine latente und keine manifeste Leistung. Ähnlich verhält es sich im

Übrigen mit dem älteren Begriff »Talent«. Von einer worin auch immer talentierten Person nimmt man an, dass sie es auf bestimmten Gebieten zur Meisterschaft bringen *könnte*. Aber solange sie als ein Talent *gilt*, besagt dies, dass ihr Können noch nicht voll ausgereift, im Werden begriffen ist. Deshalb würde es wenig Sinn machen, einen seit Jahren überragenden Fußballer wie Lionel Messi oder einen gestandenen Künstler wie Gerhard Richter als Talent zu bezeichnen, obschon es in Ordnung wäre, sie als talentiert zu charakterisieren. Auch das Label »hochbegabt« wäre ohne einen erklärenden Zusatz in beiden Fällen fehl am Platz, weil damit heutzutage ein überdurchschnittliches *intellektuelles* Potential in schulspezifischen oder akademischen Domänen assoziiert wird. Auf der semantisch sicheren Seite befände man sich, wenn man die beiden als überaus leistungsstarke bzw. kreative Personen beschreiben würde. Damit würde man behaupten, dass sie in ihrem Metier *aktuell* Leistungen von hoher Qualität erbringen, aber man enthielte sich der Spekulation, ob ihre Fähigkeiten aus Begabung, Umwelt, Übung oder sonst woher resultieren.

Seit langem wird gesagt, dass außerordentliche Fähigkeiten oder eine hohe Intelligenz nicht ausreichen, damit aus der *möglichen* Leistung (Begabung) eine *wirkliche* wird. Weitere subjektive Faktoren (Motivation, Interesse, Willenskraft, Lernbereitschaft etc.) und positive objektive Umstände (fördernde Umwelt, anregungsreiches Milieu etc.) werden als Bedingungen genannt, damit Begabung in Gestalt von Leistung zutage treten kann (z. B. Heller 2008, 66ff.). Falsch wäre es, hierbei an eine schlichte Addition von isolierbaren Größen zu denken, nach dem formelhaften Muster: Begabung + Motivation + förderliche Umwelt = Leistung. Solch ein irreführender Formalismus begegnet einem jedoch allerorten. Selbst die weit verbreitete Broschüre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung *Begabte Kinder finden und fördern* leistet dem Vorschub, wenn darin z. B. erklärt wird: »Die musisch-künstlerische Begabung befähigt ein Kind zu Leistungen auf musischem Gebiet, wenn dem Kind entsprechende Möglichkeiten der Ausübung und Förderung geboten werden« (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, 9). Begabung und Umweltbedingungen werden hier wie zwei künstlich in Beziehung zu setzende Welten behandelt, von denen nur die erste, die Begabung, direkt zur Leistung beiträgt, falls das äußere Arrangement dies zulässt. Dieser Auffassung liegen Reste einer essentialistischen oder, mit Theodor Ballauff gesprochen, potentialitätsmetaphysischen Vorstellung zugrunde: »Möglichkeit [wird] ›substanzialisiert‹, verdinglicht, zu einem Seienden, zu einem Bestand umgedacht« (Ballauff 1970, 26). Dabei lässt sich weder analytisch noch psychogenetisch ein Substrat »Begabung« nachweisen, das nur darauf warte, entdeckt und aktiviert zu werden. Erziehungs- und Umweltfaktoren, von denen einige wahrscheinlich schon in der pränatalen Lebensphase zu Buche schlagen (vgl. schon Anastasi 1958/1982, 20), sind keine Akzidenzien der Begabung, sondern integrale Bestandteile, ohne die keine psychische, kognitive oder emotionale Eigenschaft wäre, was sie ist.

Dies zu berücksichtigen, ist nicht nur von theoretischem Belang, es hat auch praktische Konsequenzen. Für eher essentialistische Modelle ist der Zweischritt »erst finden, dann fördern« typisch. Am Anfang steht die Begabungsdiagnose. Zur Identifikation von sogenannten Hochbegabten etwa werden in der Regel unterschiedliche Intelligenztests zu Rate gezogen, weil eine hohe Intelligenz als das Alleinstellungsmerkmal der gesuchten Zielgruppe gilt; für manche Wissenschaftler neueren Datums, vorwiegend Psychologen, sind Hochbegabung und der g-Faktor sogar ein und dasselbe (Rost 2009). Der gemessene Begabungs- oder Intelligenzwert stellt dann die Expertise dar, auf dessen Grundlage Schullaufbahnentscheidungen getroffen und Maßnahmen zur Stimulation und Unterstützung der Leistungsentwicklung ausgewählt werden.

Integral-dynamische Begabungskonzepte dagegen messen punktuelle Testergebnissen, seien es IQ- oder Schulleistungstests, erheblich weniger Bedeutung bei; sie misstrauen generell der Aussagekraft von standardisierten Messverfahren. Stattdessen gründen sie ihre Urteile über den Lern- und Leistungsstand auf möglichst reichhaltige Beobachtungen der individuellen Prozesse des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung. Ferner beziehen sie die sozio-kulturellen Ausgangs- oder Rahmenbedingungen sowie die Austauschprozesse, die zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt vor sich gehen, in ihre Analysen ein, um so zu vorsichtigen Aussagen über das vorläufige »Begabungs«-Profil der jeweiligen Person zu gelangen. Die Gestaltung einer anregungsreichen Lernumwelt verfolgt hier das Ziel, tunlichst alle Akteure des pädagogischen Feldes nach ihren Möglichkeiten zu *begaben* (Roth 1952). Theodor Ballauff sprach im nämlichen Zusammenhang von *Befähigung*: »Der Lehrer weckt keine

schlummernden Anlagen, keine verborgenen ›Begabungen‹, keine geheimnisvollen, vererbten Kräfte, sondern er befähigt den Schüler, etwas zu lernen« (Ballauff 1970, 27). Selbstredend setzen sich solche Begabungs- oder Befähigungsprozesse nicht unbedingt das Ziel, absolute Hochleistungen herbeizuführen.

Begabung und Leistung

Begabung ist nicht unausweichlich gleichbedeutend mit *Leistungs*potential, aber sowohl im Alltagsverständnis wie im Wissenschaftsdiskurs wird beides häufig gleichgesetzt. Im Heft des Bundesministeriums werden vier Begabungstypen unterschieden. Die intellektuelle, die musisch-künstlerische, die psychomotorische und die soziale Begabung. Die drei erstgenannten Typen werden ausdrücklich als Leistungsvoraussetzungen deklariert. Nur bei der sozialen Begabung – der besonderen Befähigung zur Mitmenschlichkeit, zur Empathie, zum sozialen Umgang – unterbleibt ein direkter Leistungsbezug. Der Ratgeber konzentriert sich im Weiteren ausschließlich auf die intellektuelle Begabung, und zwar mit der Begründung, für sportliche und musische Talente bestünde bereits ein ausreichendes Fördersystem, während für die intellektuellen Talente zu wenig getan werde (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, 10). Die sozialen Begabungen werden mit keinem Wort mehr erwähnt. Das ist symptomatisch für die Denk- und Forschungskultur. Es gibt zwar Ansätze, die mit einem leistungsunabhängigen Begabungsbegriff arbeiten, aber sie haben längst nicht die Theorie- und Praxiswirksamkeit entfaltet, wie das unmittelbar leistungsbezogene Begabungsverständnis.

Zu den leistungsunabhängigen Begabungskonzepten würde ich am ehesten das der Psychoanalytikerin Alice Miller rechnen. Sie behandelt in ihrem Aufsatz *The Drama of the Gifted Child* (Miller 1979) das psychodynamische Schicksal frühkindlicher Begabung und begreift dabei *giftedness* als eine ungewöhnlich ausgeprägte Form von Sensibilität und zwischenmenschlicher Wahrnehmungsfähigkeit – soziale Begabung im Sinne des erwähnten Vier-Typen-Rasters. Das hochempathische Kind vollbringt aufgrund seiner Begabung keine Spitzenleistungen. Die Begabung äußert sich vielmehr in emotionaler Intensität sowie in bestimmten Umgangsformen und prosozialen Handlungsweisen.

Alice Millers Verständnis von Begabung hat in Anbetracht der Bedeutungsgeschichte und der vorherrschenden Verwendungsweise des Ausdrucks kaum Chancen, sich durchzusetzen. Begabung und erst recht Hochbegabung werden wohl auch zukünftig vorwiegend auf Leistungen in kognitiven, ästhetischen und physischen Bereichen zugeschnitten bleiben. Umso dringender ist es, sich kritisch mit dem Leistungsprinzip auseinanderzusetzen.

Aus pädagogischer Sicht ist die Verabsolutierung des Leistungsdiktats in Schule und Gesellschaft unakzeptabel – und eine gänzlich auf Spitzenleistung ausgerichtete Begabtenförderung und Hochbegabtenpädagogik ebenfalls. Dass sich das pädagogische Geschäft nicht auf Leistungsförderung und Leistungsmotivation *beschränken* kann, liegt auf der Hand. Substantielle Bildungsziele wie Mündigkeit, personale Gerechtigkeit, Demokratiefähigkeit, Moralität, Glück und gelingendes Leben seien hier nur erwähnt, um den weiten Aufgabenkreis pädagogischen Handelns anzudeuten (Hoyer 2011). Sollte es überhaupt so etwas wie eine eigenständige (Hoch-) Begabtenpädagogik geben, dann müsste sie sich innerhalb dieses weiten Rahmens theoretisch und praktisch verorten und nicht außerhalb, wie sie es täte, wenn sie sich mit der »Förderung von Leistungsexzellenz« (Ziegler 2007) begnügte. Mit einem Wort: Die auf Begabungsförderung spezialisierten Konzepte und Institutionen kommen nicht umhin, ihr *Bildungs*verständnis zu klären. Denn Bildung ist die angemessene Kategorie, um in pädagogische Bezirke vorzustoßen, die jenseits der Leistungsmaximierung ihren Ort haben. Dorthin hat Volker Ladenthin vor einigen Jahren bereits die Begabungsdebatte zu lenken versucht: »Die Forderung nach Bildung beinhaltet also die Berücksichtigung sowohl der individuellen Begabungen und Lebensvorstellungen (Werte, Sinn) als auch eine Beachtung der Anforderungen der Ausbildung und der Entfaltung sozialer und sittlicher Kompetenzen. (...) Die Hochbegabtenförderung darf die sittliche Dimension nicht vergessen« (Ladenthin 2006, 124).

Sowohl im Interesse der Kinder und Jugendlichen als auch der Begabungsförderung und der Leistungsmotivation hat sich in der Schule ein und dasselbe didaktische Prinzip bewährt, welches da heißt: Differenzierung von Lernangeboten, von Leistungsanforderungen und Leistungsbeurteilungen (z. B. Jürgens 1999). Kaum zu empfehlen ist dagegen, wenn die Schulen sich dem ökonomischen Diktat der konkurrenzbasierten Leistungssteigerung ver-

schreiben. Wolfgang Klafki (1985) hat stattdessen für eine problem- und kooperationsorientierte Leistungsmotivation plädiert. Leistungsanforderungen sind pädagogisch gerechtfertigt, insofern sie die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden unterstützen, deren Individualität berücksichtigen und zur eigenmotivierten Lern- und Leistungsverbesserung anregen – aber nicht, wenn sie die Kinder auf ihre Intelligenz oder Begabungen reduzieren und im Interesse der Leistungssteigerung unter Druck setzen, sei es komparatistisch (»Du musst besser werden als ...«) oder normativ (»Du darfst deine Talente nicht verschwenden«; »Du musst was aus deinen Begabungen machen« etc.).

Die angeblich an objektiven, neutralen Leistungskriterien orientierten Begabungs- und Hochbegabungskonstrukte sind noch immer gesellschaftliche Instrumente, die den sozial privilegierten, höheren Schichten in dem Maße Vorteile verschaffen, wie sie Bevölkerungsgruppen niedriger sozialer Herkunft (Migranten, Arbeiterfamilien etc.) benachteiligen. In den entsprechenden Bildungsprogrammen manifestieren sich nach neueren Untersuchungen gesellschaftliche »Ausschlussmechanismen, die sich in der Aussortierung bildungsferner Schichten und der Reproduktion bildungsnaher Schichten artikulieren. Damit verkommt die Nomination für ein Förderprogramm zu einem meist durch Herkunft erworbenen Privileg, während die Nichtnomination mit ungenügender individueller Begabung legitimiert wird« (Stamm 2007, 236). Solange Begabungsdiagnosen und die exklusive Begabtenförderung sich auf Leistungsstandards stützen, zu deren Erfüllung ein gesellschaftlich ungleich verteiltes »kulturelles Kapital« (Pierre Bourdieu) vonnöten ist, wird sich an den ungerechten Systemverhältnissen wenig ändern. Es gilt zunächst einmal, davon Abstand zu nehmen, dass sich die Beurteilung von Begabung und Leistung vorwiegend aus horizontalen Vergleichen ergibt und in scheinbar untrüglichen Skalierungswerten abbilden lässt. Das rechte Maß für Begabung und Leistung ist in erster Linie das Individuum selbst. Exzellente Bildungsfortschritte sind nicht die Domäne »kleiner Genies« aus gutem Hause, sondern in allen Schichten und Schulstufen zu beobachten, falls man ein Auge dafür hat.

Der Autor:

Dr. Timo Hoyer ist außerplanmäßiger Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel und Akademischer Rat (Allgemeine Pädagogik) an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Historischen Bildungsforschung, der Bildungsphilosophie, der Moralpädagogik sowie in der Bildungstheorie der Begabung und Hochbegabung.
Internet: www.ph-karlsruhe.de/index.php?id=hoyer

Literatur

Anastasi, A. (1958/1982): Vererbung, Umwelt und die Frage: »Wie«? In: Skowronek, H. (Hrsg.): Umwelt und Begabung. Frankfurt am Main: Ullstein, S. 9–26.

Baerwald, R. (1896): Theorie der Begabung. Psychologisch-pädagogische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. Leipzig: Reisland.

Ballauff, T. (1970): Skeptische Didaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Ballauff, T./Hettwer, H. (Hrsg.) (1967): Begabungsförderung und Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Barth, P. (1911): Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig: Reisland.

Binneberg, K. (1991): Ist »Begabung« ein unwahres Wort? Sprachkritische Bemerkungen zu einem pädagogischen Problem. In: Pädagogische Rundschau 45, S. 627–635.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010): Begabte Kinder finden und fördern. Bielefeld: Bertelsmann.

Darwin, C. (1871/1982): Die Abstammung des Menschen. 4. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.

Drewek, P. (1989): Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890–1918. In: Jeismann, K.-E. (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Steiner, S. 387–412.

Flusser, V. (2008): Kommunikologie weiter denken. Frankfurt am Main: Fischer.

Götze, C. (1916): Schulbegabung und Lebensbegabung. In: Petersen 1916a, S. 9–16.

Gurlitt, L. (1909): Erziehungslehre. Berlin: Wiegandt & Grieben.

Heller, K. A. (2008): Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Berlin: LIT Verlag.

Henk, D. (1981): Schulpädagogen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Weinheim: Beltz.

Hoyer, T. (2002): Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Hoyer, T. (2011): Wozu ist die Bildung da? In: Scheef, S./Schlemminger, G. (Hrsg.): Plädoyer für eine anspruchsvolle LehrerInnenbildung. Versuch einer anderen Festschrift für Liesel Hermes. Karlsruhe, S. 145–154.

Jürgens, E. (1999): Zeugnisse ohne Noten. Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung. Braunschweig: Westermann.

Kerschensteiner, G. (1922/1970): Das einheitliche deutsche Schulsystem. Als Beitrag zum Problem einer Neuorganisation des allgemeinbildenden Schulwesens. München: Oldenbourg.

Key, E. (1904): Das Jahrhundert des Kindes. 5. Auflage. Berlin: Fischer.

Klafki, W. (1985): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 155–180.

Koselleck, R. (2006): Begriffsgeschichten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ladenthin, V. (2006): Begabung fördern – Leistung fordern. 15 Thesen zum Verhältnis von Hochbegabung und schulischer Leistung. In: Engagement, H. 2, S. 122–127.

Lemke, H. (1919): Die Theorie der Begabungsauswahl vom pädagogisch-medizinischen Standpunkt. Langensalza: Beyer.

Miller, A. (1979): The Drama of the Gifted Child and the Psycho-Analyst's Narcisstic Disturbance. In: International Journal of Psycho-Analysis 60, S. 47–58.

Moede, W./Piorkowski, C./Wolff, G. (1919): Die Berliner Begabtenschulen, ihre Organisation und experimentellen Methoden der Schülerauswahl. 3. Auflage. Langensalza: Beyer.

Mühle, G. (1970): Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschung. 5. Auflage. Stuttgart: Klett, S. 69–97.

Nietzsche, F. (1988a): Menschliches, Allzumenschliches II. In: Nietzsche, F.: Kritische Studienausgabe, herausgegeben von G. Colli/M. Montinari. Band 2. Berlin: Walter de Gruyter.

Nietzsche, F. (1988b): Nachgelassene Fragmente 1884–1885. In: Nietzsche, F.: Kritische Studienausgabe, herausgegeben von G. Colli/M. Montinari. Band 11. Berlin: Walter de Gruyter.

Petersen, P. (Hrsg.) (1916a): Der Aufstieg der Begabten. Leipzig: Teubner.

Petersen, P. (1916b): Die Probleme der Begabung und der Berufswahl auf den höheren Schulen. In: Petersen 1916a, S. 78–94.

Rorty, R. (1981): Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rost, D. H. (2009): Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Projekt. 2. erw. Auflage. Münster: Waxmann, S. 1–91.

Roth, H. (1952): Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung. In: Die Sammlung 7, S. 395–407.

Scheuerl, H. (1958): Begabung und gleiche Chancen. Zur Frage der »Startgerechtigkeit« im Schulwesen. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Schmidt, J. (1985): Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945. Band 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Spinath, F. M. (2010): Intelligenzforschung: Fluch und Fortschritt 2.0. In: Rost, D. H.: Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung. Münster: Waxmann, S. 11–35.

Spranger, E. (1917): Begabung und Studium. Leipzig: Teubner.

Stamm, M. (2007): Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27, S. 227–242.

Titze, H. (1998): Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie 18, S. 66–81.

Umlauf, K. (1916): Schlußwort. In: Petersen 1916a, S. 204–208.

Weingart, P./Kroll, J./Bayertz, K. (1988): Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ziegler, A. (2007): Förderung von Leistungsexzellenz. In: Heller, K. A./Ziegler, A. (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Münster: LIT, S. 113–138.

Ziegler, A. (2008): Hochbegabung. München: UTB.

Franz E. Weinert

Begabung und Lernen

Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede[1]

Manche werden die Überschrift dieses Vortrags für anmaßend halten, ist sie doch mit dem Titel eines Buches identisch, das vom Deutschen Bildungsrat 1969, also vor genau dreißig Jahren, veröffentlicht wurde. Es hat das deutsche Schulsystem bis heute nachhaltig beeinflusst. Einige der in diesem Band enthaltenen Gutachten dienten nämlich als wissenschaftliche Begründung oder Rechtfertigung für revolutionäre Veränderungen des Bildungswesens in vielen Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

Der damalige Vorsitzende der Bildungskommission im Deutschen Bildungsrat Karl Dietrich Erdmann kennzeichnete schon in seinem Vorwort die neue bildungstheoretische Vision: »Wenn für die Erfüllung jeweiliger Lernanforderungen adäquate Begabung Voraussetzung ist, so gilt nach den Aussagen dieses Gutachtenbandes noch mehr der umgekehrte Satz, dass im Zusammenwirken der Faktoren, durch die Begabung zustande kommt und sich entwickelt, die richtig angelegten Lehr- und Lernprozesse selbst entscheidende Bedeutung besitzen« (Erdmann, 1969, 5f.).

»Man ist nicht begabt, sondern man wird begabt«, wurde zur hoffnungsvollen Maxime, später zur verzweifelten Hoffnung ungezählter Lehrer; die Egalisierung der geistigen Entwicklung unterschiedlicher Menschen durch kompensatorische Bildung wurde zum fundamentalen Ziel vieler Politiker.

Von dieser pädagogischen Vision träumte man nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch in Großbritannien, Skandinavien, den Vereinigten Staaten von Amerika und in vielen anderen Ländern. In den USA radikalisierte Benjamin Bloom, ein sehr angesehener und einflussreicher Bildungsforscher, die wissenschaftlich höchst spekulative, aber pädagogisch für gültig gehaltene Annahme: »Was irgendeine Person in der Welt lernen kann, kann fast jede Person lernen, vorausgesetzt, dass das frühere und gegenwärtige Lernen unter angemessenen Bedingungen erfolgt (...) die Theorie bietet eine optimistische Perspektive auf das, was Bildung für Menschen leisten kann« (Bloom 1976, 7).

Was für eine pädagogische Utopie; aber auch welch ein psychologisches Fehlurteil! Theoretische Grundlage der pädagogischen Verheißung Blooms war die schlichte, in den 60er Jahren systematisch untersuchte Tatsache eines kompensatorischen Verhältnisses zwischen dem individuellen Niveau der Lernvoraussetzungen und der benötigten Lernzeit zur Erreichung eines anspruchsvollen Bildungszieles. Wer weniger kann und weniger weiß als andere, muss eben mehr Zeit für zusätzliche, nachholende und ergänzende Lernschritte investieren, um jene Aufgaben meistern zu können, die bessere Schüler bereits früher beherrschen. Man spricht deshalb vom Modell des zielerreichenden Lernens und Lehrens, das aber erst in Verbindung mit der theoretischen Annahme praktischen Sinn

[1] Wiederabdruck mit freundlicher Genehmigung von Bildung und Begabung gGmbH und Familie Weinert; aus Wagner, H. (Hrsg.) (2000): Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock. Festvortrag anlässlich der Hauptversammlung der Max-Planck-Gesellschaft in Dortmund am 11. Juni 1999.

macht, dass nämlich die zusätzlich benötigte Lernzeit als Funktion des vorhergehenden systematischen Lernens kontinuierlich abnimmt. Diese Erwartung konnte empirisch nicht bestätigt werden! Ein statistischer Witzbold hatte deshalb schon früh errechnet, dass man die Schulzeit einfach auf einhundertzwanzig Jahre verlängern müsste, damit jeder und jede Heranwachsende einen universitären Abschluss erreicht.

Aus den umfangreichen und vielfältigen seriösen Forschungsbemühungen zu dieser Thematik mussten die Verfechter einer pädagogischen Egalisierungsillusion mehr oder minder resignativ oder aggressiv zur Kenntnis nehmen, dass das Modell des zielerreichenden Lernens zwar für umschriebene Bildungsziele – z. B. beim Erwerb des Lesens, des Schreibens, oder der Arithmetik – brauchbar und sogar notwendig ist, dass aber auch unter optimalen schulischen Bedingungen gilt: Hält man bei unterschiedlich begabten Schülern die Lernzeit konstant, so ergeben sich große Leistungsunterschiede; will man die gleichen anspruchsvollen Schulleistungen erreichen, so sind – wenn es überhaupt gelingt – extreme Differenzen der Lernzeit zu erwarten (Slavin 1987).

Unerfüllbare ideologisch-theoretische Hoffnungen sind Wurzeln vieler praktischer Enttäuschungen, was zumindest in den Sozialwissenschaften häufig zu ebenso ideologieanfälligen Kontrasttheorien führt. So auch im Bereich von Begabung und Lernen, also bei der klassischen Kontroverse über die Erb- oder Umweltdeterminiertheit geistiger Leistungen und Leistungsunterschiede. Innerhalb weniger Jahre schlug das Pendel von der dominierenden Wertschätzung des Lernens zur bevorzugten Fixierung auf stabile Begabungsunterschiede zurück. Dieser Trend ist weltweit zu beobachten, am radikalsten hat er sich in der Studie von Herrnstein und Murray *»The Bell Curve«* (1994) artikuliert.

Das dickleibige, mit Statistiken überladene Werk enthält zwei grundlegende wissenschaftliche Annahmen und eine daraus nicht ableitbare provokante gesellschaftspolitische Schlussfolgerung:

a) Das Zusammenspiel von Unterschieden der genetischen Ausstattung und der sozioökonomischen Lage in den USA führt in der Entwicklung von Kindern schon sehr früh zu stabilen interindividuellen Unterschieden in kognitiven Kompetenzen, motivationalen Tendenzen und sozialen Verhaltensmustern. Dabei kommt dem Intelligenzquotienten für die gesamte Lebensführung eine Schlüsselrolle zu.

b) Sozialpädagogische, schulorganisatorische und didaktische Interventionen führen zu keiner bedeutsamen Reduzierung der Intelligenzunterschiede zwischen verschiedenen Kindern und vor allem nicht zu einer Anhebung niedriger intellektueller Fähigkeiten. »Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Versuche zur Steigerung der Intelligenz eine Geschichte bilden, die durch große Hoffnungen, überzogene Behauptungen und enttäuschende Ergebnisse charakterisiert ist« (Herrnstein/Murray 1994, 389).

c) Nach Meinung von Herrnstein und Murray sollte man deshalb künftig auf kompensatorische Förderprogramme, auf Maßnahmen zur Reduzierung kognitiver, schulischer und beruflicher Ungleichheiten sowie auf die öffentliche Propagierung von Chancengleichheit als eines gesellschaftlichen Wertes verzichten und die frei werdenden finanziellen Ressourcen in die Bildung derjenigen Jugendlichen investieren, die über ein großes geistiges Potential verfügen und die später den größten Teil des nationalen Sozialprodukts erwirtschaften. Im Übrigen müsse die amerikanische Gesellschaft wieder lernen, mit individuellen und sozialen Ungleichheiten in Würde und gesellschaftlicher Harmonie zu leben.

Der daraufhin ausbrechende differentialpsychologische, schulpädagogische und gesellschaftspolitische Streit wird inzwischen durchweg als »Krieg« bezeichnet, der – fünf Jahre nach Erscheinen des Buches – weniger zur Klärung der Sachfragen als zur Bildung sozialanthropologischer Profilierungsneurosen beigetragen hat.

Bei den zwei wissenschaftlich unhaltbaren Thesen von Bloom einerseits und von Herrnstein und Murray andererseits handelt es sich selbstverständlich um Extrempositionen. Eine Durchsicht der wissenschaftlichen wie der populärwissenschaftlichen Literatur zeigt aber, dass sich die radikalen Standpunkte in vielfältigen Schattierungen als mehr oder minder einseitige theoretische Voreingenommenheiten in vielen humanbiologischen und pädagogisch-psychologischen Arbeiten wiederfinden.

Was an der zeitgeschichtlich interessanten Veränderung von stark umweltsoziologischen Einstellungen zu betont

erbtheoretischen Positionen innerhalb weniger Jahre besonders erstaunt, ist das Fehlen neuer Erkenntnisse, die als wissenschaftliche Erklärungen dafür dienen könnten. Auf dem Gebiet der verhaltens- wie der molekulargenetischen Intelligenzforschung gibt es zwar viele und große methodische Fortschritte, aber keine revolutionären empirischen Befunde, die einen radikalen Wechsel wissenschaftlicher Annahmen über die Notwendigkeiten, Möglichkeiten, Grenzen und Spielräume der Bildung für die geistige Entwicklung des Menschen rechtfertigen würden.

- Dass 50 Prozent oder etwas mehr der interindividuellen Fähigkeitsunterschiede durch Erbeinflüsse erklärbar sind, weiß man aus den übereinstimmenden Resultaten von Zwillingsuntersuchungen und Adoptionsstudien seit langem.

- Dass die Einflüsse kollektiv erfahrener Umwelten im Verlauf des Lebens ab- und die Wirkungen individuell erlebter Eigenwelten zunehmen, ist ebenfalls nicht neu.

- Dass Erb- und Umwelteffekte nicht unabhängig voneinander sind, sondern in starkem Maße kovariieren, liegt seit Jahrzehnten auf der Hand (vgl. Sternberg/Grigorenko 1997).

Das Fatale am gegenwärtigen Erkenntnisstand ist, dass sowohl erb- als auch umwelttheoretische Deutungen der individuellen Entwicklung möglich sind. Daraus ergibt sich eine erhebliche Ideologieanfälligkeit der gesamten Forschungsrichtung. Denn die Tatsache, »dass ungefähr die Hälfte der Varianz intellektueller Leistungen genetischen Differenzen zwischen den Individuen zuzuschreiben ist«, bedeutet trivialerweise auch, »dass ungefähr die Hälfte der Varianz in ihrem Ursprung nicht genetisch determiniert ist« (Plomin 1988, 9).

Auch wenn man in naher Zukunft massive molekulargenetische Erkenntnisfortschritte erwarten kann, dürfte sich an der pädagogisch relevanten wissenschaftlichen Gesamtsituation nach der Überzeugung führender Fachvertreter auf diesem Forschungsgebiet wenig ändern. Es erscheint deshalb unergiebig, wieder und wieder nach abschließenden wissenschaftlichen Antworten auf die fundamentale Frage nach den biologischen Erb- und soziokulturellen Umweltdeterminanten der geistigen Entwicklung zu suchen. Zweckmäßiger dürfte es sein, nach der Stabilität kognitiver Leistungsunterschiede zu verschiedenen Zeitpunkten des menschlichen Lebenslaufes zu fahnden, um die Möglichkeiten, Bedingungen, aber auch Grenzen der Veränderbarkeit interindividueller Leistungsdifferenzen zu analysieren.

Das soll im Folgenden geschehen. Dabei wird die einschlägige Literatur vorwiegend als Hintergrundinformation benutzt, um einige Ergebnisse aus drei größeren Studien zu interpretieren, die in den zwei vergangenen Jahrzehnten am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München durchgeführt wurden:

a) Eine Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen (kurz: LOGIK), an der mehr als 220 Kinder zwischen ihrem 3. und 12. Lebensjahr teilnahmen und mehrmals jährlich beobachtet, befragt, getestet und unter experimentellen Bedingungen studiert wurden. Nach 5-jähriger Unterbrechung konnten 94 Prozent der inzwischen 17 Jahre alten Jugendlichen für eine erneute intensive Untersuchung gewonnen werden, so dass nunmehr Längsschnittdaten für einen Zeitraum von vierzehn Jahren verfügbar sind (Weinert/Schneider 1999).

b) Eine Untersuchung über schulorganisierte Lernangebote zur Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen (kurz: SCHOLASTIK), an der sich neben 118 Kindern der LOGIK-Stichprobe mehr als 1100 Mitschüler in 54 Klassen während der gesamten Grundschulzeit beteiligten. Die Kinder wurden pro Schuljahr neun Mal im regulären Unterricht beobachtet und getestet (Weinert/Helmke 1997). Abbildung 1 gibt einen Überblick über den Verlauf und die Verzahnung der kombinierten LOGIK- und SCHOLASTIK-Studien.

c) Eine genetisch orientierte Lebenslaufstudie zur Differentialentwicklung (kurz: GOLD) mit ein- und zweieiigen Zwillingen. Begonnen wurde diese Untersuchung im Jahr 1937 unter Leitung von Kurt Gottschaldt am Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik. Beteiligt waren 90 Zwillingspaare im Alter von 11 Jahren. 53 der Paare wurden 1965/1966, also im 40. Lebensjahr, erneut untersucht. Nach dem Tode von Kurt Gottschaldt konnte die Studie seit 1992 am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung weitergeführt werden. Neben den verbliebenen – inzwischen 70 Jahre alten – 32 Zwillingspaaren der Gottschaldt'schen Längsschnittstichprobe wurden zusätzlich mehr als 180 Zwillingspaare im Alter von 65–85 Jahren für eine Teilnahme an der Studie gewonnen

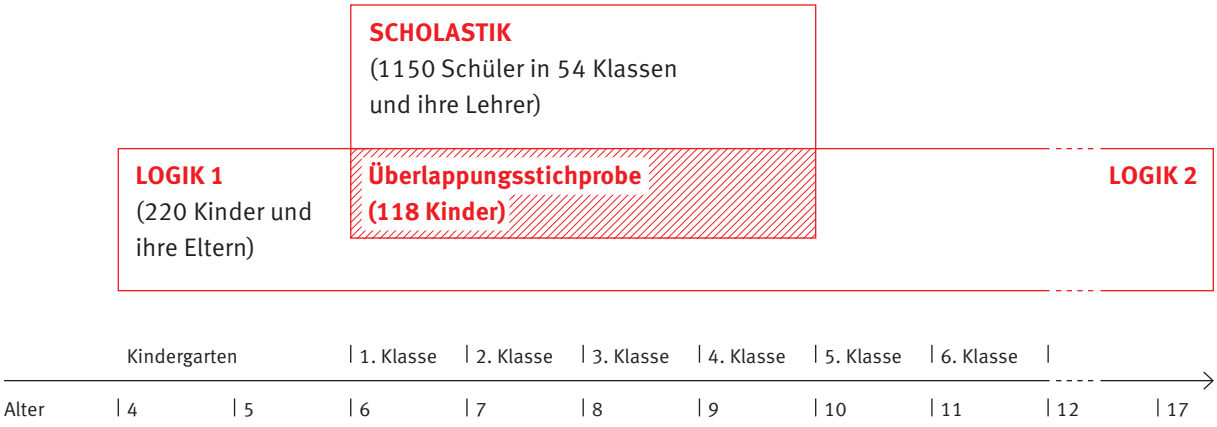

Abb. 1: Verzahnung der beiden Projekte LOGIK und SCHOLASTIK.

(Weinert/Geppert 1998). Abbildung 2 enthält die Details der GOLD-Untersuchung.

Mit Hilfe der drei Datensätze, die in dieser Form nur unter den besonderen, forschungsförderlichen Bedingungen eines Max-Planck-Instituts gewonnen werden konnten, lassen sich einige wesentliche Fragen zur differentiellen Entwicklung geistiger Kompetenzen während der Lebensspanne beantworten. Das wird im Folgenden in fünf kurzen Schritten geschehen:

1. Individuelles Lernen und der Erwerb geistiger Kompetenzen
2. Interindividuelle Unterschiede beim Erwerb geistiger Kompetenzen
3. Die Stabilität von individuellen Intelligenz-, Lern- und Leistungsunterschieden
4. Die Rolle der Schule beim Erwerb geistiger Kompetenzen
5. Determinanten der beruflichen Entwicklung.

Die Bedeutung des individuellen Lernens für den Erwerb geistiger Kompetenzen

Welche Rolle spielen kognitive Lernprozesse bei der Entwicklung geistiger Fähigkeiten und Kompetenzen? Verweisen die Besonderheiten des frühen Spracherwerbs, die universellen Regularitäten der psycho-motorischen Entwicklung oder die alterstypischen Veränderungen des kindlichen Denkens nicht auf genetisch vorprogrammierte hirnorganische Reifungsprozesse, so dass dem Lernen nur eine marginale verhaltensspezifizierende Bedeutung zukommt? Dem ist nicht so! Alle geistigen Kompetenzen müssen gelernt werden. Lernen ist in der Ontogenese ein ubiquitäres Geschehen, dessen Ergebnisse wir im Verhalten und Erkennen als Entwicklungskurven, Wachstumsfunktionen oder Veränderungssequenzen darstellen können. Vorausgesetzt, man verfügt über zuverlässig standardisierte Messverfahren, die weder alterstypische Boden- noch Deckeneffekte aufweisen, so lassen sich im Kindes- und Jugendalter in allen Verhaltensbereichen massive Leistungsverbesserungen nachweisen.

Also ließe sich die geistige Entwicklung einfach mit kognitivem Lernen gleichsetzen? Das ist einer der gravierenden Fehlschlüsse mancher Lerntheoretiker. Lernen bedeutet nämlich vor allem in der frühen Kindheit nicht das Erwerben beliebiger Informationen und Verhaltensdispositionen zu beliebigen Zeitpunkten, sondern unterliegt einigen grundlegenden Beschränkungen.

Der Mensch ist zum Zeitpunkt der Geburt keineswegs eine *Tabula rasa*, sondern verfügt neben den generellen assoziativen Lernmechanismen über domänspezifische Lernpotentiale, die sich bereits im Säuglingsalter nachweisen lassen. Dazu gehören spezielle Formen der sozialen Wahrnehmung, linguistische und numerische Kompetenzen sowie »Einsichten« in physikalische und biologisch-psychologische Prinzipien. Diese artspezifische geistige Grundausstattung ist im strengen Sinn des Wortes das Erbe unserer Stammesgeschichte. Mit anderen Worten: Es gibt schon in der frühesten Kindheit domänspezifische Lernpotentiale, die man sich als privilegierte hirnorga-

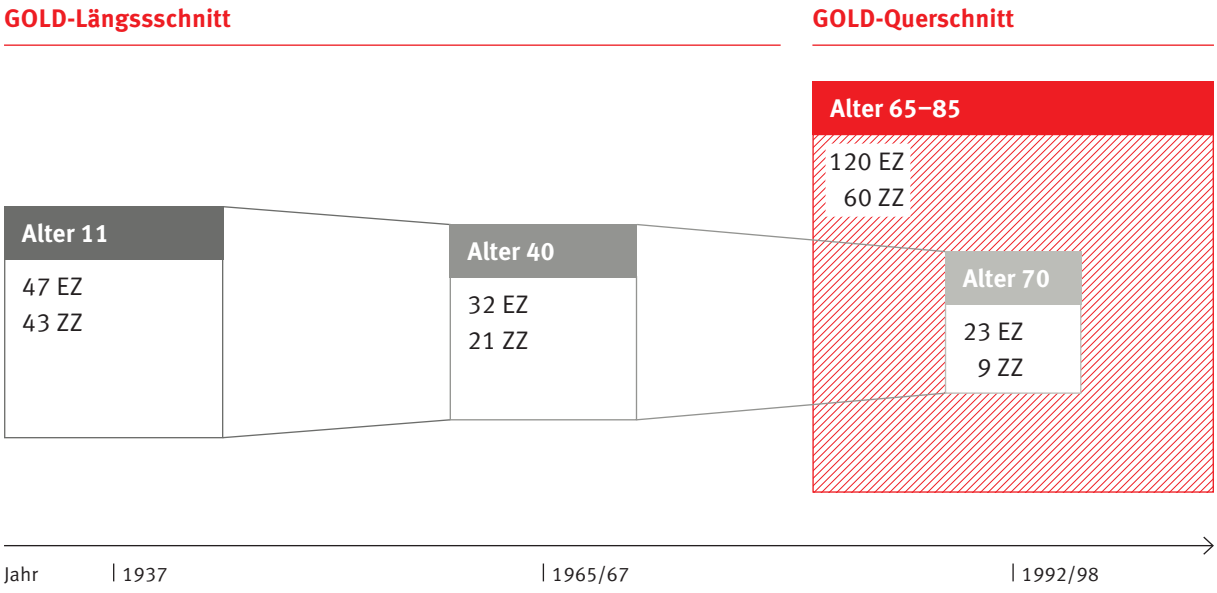

Abb. 2: Verlauf der GOLD-Studie.

nische Verschaltungsmöglichkeiten vorstellen kann, und die auf der einen Seite die Spielräume möglicher Erfahrung einengen, auf der anderen Seite aber gerade deshalb die Wirksamkeit bestimmter Lernvorgänge dramatisch verstärken. Diese Lernprozesse sind kumulativ, also aufeinander aufbauend, folgen einer mehr oder minder deutlichen Sachlogik und führen zu deklarativen wie prozeduralen Kompetenzen, die sich nicht als Bündel gespeicherter Informationen, sondern als organisierte Wissenssysteme charakterisieren lassen.

Sinnvolles Lernen heißt demnach von Anfang an, neue Informationen in eine bereits verfügbare Wissensbasis einzugliedern; Verstehen ergibt sich aus dem Zusammenspiel wohlorganisierter Informationssysteme, die wir als Wissen bezeichnen. Es ist deshalb mehr als ein metaphorisches Sprachspiel, wenn man das Wissen auch schon bei kleinen Kindern in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien betrachtet, denn es erlaubt den Heranwachsenden auf allen Altersstufen, ihre Welt auf ihre Weise zu verstehen, Ereignisse plausibel zu erklären, Dinge vorherzusagen und dem eigenen Handeln Orientierung zu geben.

Interindividuelle Unterschiede beim Erwerb geistiger Kompetenzen

Neben den entwicklungspsychologischen und sachlogischen Beschränkungen des Lernens gibt es differentialpsychologische Begünstigungen und Benachteiligungen, deren wissenschaftliche Erfassung im Säuglings- und frühen Kindesalter noch ganz am Anfang steht.

Konzentriert man sich auf die kognitiven Veränderungen während der Vorschul- und Schulzeit, so erweist sich das Entwicklungstempo als ein überaus interessantes differentielles Merkmal. Kinder unterscheiden sich schon früh in der Geschwindigkeit, Menge und Qualität von Lernprozessen, die in einer bestimmten Zeiteinheit stattfinden. Daraus ergeben sich individuell unterschiedliche Wachstumskurven. Abbildung 3 zeigt den erwarteten Verlauf. Von besonderer theoretischer Bedeutung ist dabei, dass die Steigungswinkel der Kurven zu verschiedenen Zeitpunkten der Entwicklung eine brauchbare Prognose der Asymptote, also des erreichbaren Entwicklungsniveaus erlauben.

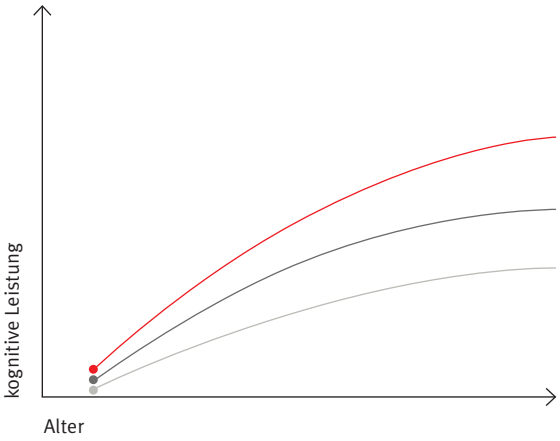

Abb. 3: Individuelle Unterschiede in der Entwicklung kognitiver Leistungen (beobachtete Entwicklungsverläufe).

Im Vergleich zu den in Abbildung 3 dargestellten naturwüchsigen Entwicklungskurven halten es optimistische Bildungstheoretiker allerdings für möglich, dass sich die vorfindbaren interindividuellen Entwicklungsunterschiede durch Optimierung der schulischen Lernprozesse angleichen lassen. Abbildung 4 veranschaulicht dieses Entwicklungsmodell.

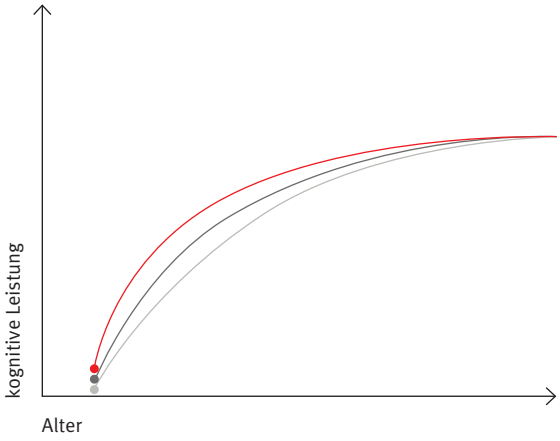

Abb. 4: Individuelle Unterschiede in der Entwicklung kognitiver Leistungen (unter optimalen Lernbedingungen erhoffte Entwicklungsverläufe).

Betrachtet man die zu dieser Kontroverse vorliegenden empirischen Befunde, so belegen sie eindeutig die Stabilität interindividueller Unterschiede bei der Entwicklung anspruchsvoller geistiger Leistungsfähigkeiten. Nimmt man als Beispiel die Entwicklung der Intelligenz, so zeigt Abbildung5, dass sich die drei mit Hilfe einer Clusteranalyse identifizierten Niveaugruppen parallel mit einer leichten Spreizungstendenz verändern.

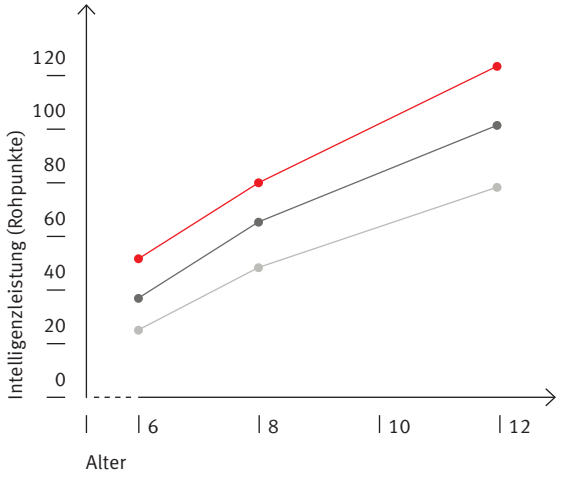

Abb. 5: Entwicklung der Intelligenzleistungen bei schlechtem, durchschnittlichem und gutem Leistungsniveau.

Dieses Muster der differentiellen Entwicklung scheint für das gesamte Kindesalter typisch zu sein. Es muss allerdings in dreifacher Hinsicht spezifiziert werden:

a) Bei allen kognitiven Kompetenzen, bei denen sich in der Frühphase der Ontogenese bedeutsame interindividuelle Unterschiede zeigen, bleiben diese Differenzen langfristig auch unter dem Einfluss extern angeregter und geförderter Lernprozesse erhalten und beeinflussen in bedeutsamer Weise das individuell erreichbare, maximale Leistungsniveau im frühen Erwachsenenalter.

b) Bei den meisten kognitiven Kompetenzen können fast alle geistig gesunden Kinder ein Entwicklungsniveau erreichen, das ihre spätere aktive Teilhabe am sozialen, kulturellen und beruflichen Leben der Gesellschaft ermöglicht. Das erfordert allerdings eine Vielzahl und Vielfalt von Lernprozessen, die vor allem bei den leistungsschwächeren Kindern möglichst optimal gefördert werden müssen.

c) Für die Entwicklung vieler geistiger Kompetenzen gilt unter den gegebenen sozio-kulturellen Bedingungen sogar eine Art Matthäusprinzip. Wer zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu anderen über bessere individuelle Lernvoraussetzungen verfügt, wird von gleichen Lernangeboten, Lerngelegenheiten und Lernanforderungen stärker profitieren. Das führt in der kognitiven Entwicklung notwendigerweise zu Schereneffekten, das heißt zu einer Spreizung der interindividuellen Leistungsunterschiede, wenn nicht kompensatorische Einflüsse wirksam werden. Das ist zum Beispiel in den deutschen Grundschulen programmatisch der Fall, sollte aber auf den Erwerb aller basalen Leistungsdispositionen ausgeweitet werden, wobei den Hauptschulen eine besonders wichtige Funktion zukommt.

Die Stabilität interindividueller Intelligenz-, Lern- und Leistungsunterschiede

Versteht man unter Begabung die Gesamtheit jener kognitiven Faktoren, welche die Stabilität von individuellen Lern- und Leistungsunterschieden auch unter variablen Umwelteinflüssen und unter gezielten didaktischen Interventionen determinieren, so stößt man einerseits auf relativ allgemeine intellektuelle Fähigkeiten und andererseits auf domänspezifische Kompetenzen. Abbildung 6 veranschaulicht beispielhaft die Zusammenhänge innerhalb und zwischen der Entwicklung intellektueller Fähigkeiten und mathematischer Kompetenzen während der Vor- und Grundschulzeit.

Bei den in dieser Grafik benutzten Koeffizienten bedeutet der Wert +1 die maximale Gleichheit der Unterschiede, der Wert 0 verweist auf einen fehlenden Zusammenhang. Alle Daten stammen von denselben Kindern der LOGIK-Studie. Analysiert man die im Bild dargestellten zwei Stränge der kognitiven Entwicklung, so beeindruckt vor allem die zunehmende Stabilität der Kompetenzunterschiede zwischen verschiedenen Kindern. Das gilt sowohl für die allgemeine Intelligenz als auch für die mathematische Kompetenz. Wer am Anfang der Grundschule besser ist als andere, besitzt eine überzufällige Wahrscheinlichkeit, dass er oder sie eine ähnliche Position auch am Ende der Grundschulzeit einnimmt. Leider gilt die gleiche Stabilität auch für die weniger leistungstüchtigen Schüler. Dieser Trend nimmt im Verlauf der späteren Kindheit und des Jugendalters zu, – sieht man von gelegentlichen Leistungsirritationen bei manchen Heranwachsenden ab.

Es wäre jedoch eine einseitige Interpretation der empirischen Daten, würde man nicht auch die Variabilität der kognitiven Entwicklung hervorheben. Einige Kinder verbessern, andere verschlechtern sich im Vergleich zu ihren Mitschülern. Das gilt sowohl für die intellektuellen Fähigkeiten als auch für die verschiedenen Schulleistungen. Drastische Veränderungen sind allerdings seltene Ausnah-

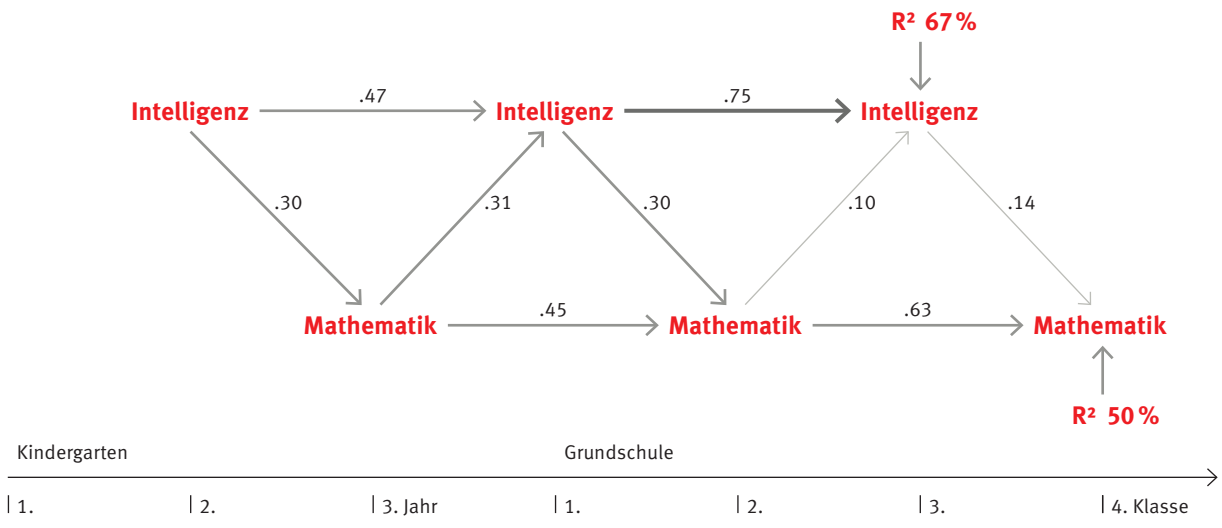

Abb. 6: Vorhersagemodell der Mathematikleistungen in der 4. Grundschulklasse.

men. Leider ist es in den bisherigen Datenanalysen noch nicht gelungen, die Stabilität und Variabilität der interindividuellen Entwicklungsunterschiede als Folge interner Personmerkmale und/oder externer Umwelteinflüsse zu erklären.

Von erheblichem wissenschaftlichem wie praktischem Interesse ist die Tatsache, dass auch bedeutsame individuelle Differenzen in den mathematischen Kompetenzen schon im Vorschulalter nachweisbar sind und die weitere Entwicklung in diesem Bereich stärker determinieren als die allgemeinen Intelligenzunterschiede.

Dabei gilt: Kompetenz ist nicht gleich Kompetenz, Wissen ist nicht gleich Wissen. Überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten, spezielle Begabungen und verständnisintensive Lernprozesse erhöhen die Qualität des erworbenen Wissens und Könnens, das heißt dessen Organisiertheit, Abstraktheit, Anpassungsfähigkeit und Zugriffsmöglichkeit. Man kann deshalb von der Entwicklung mehr oder minder intelligenten Wissens sprechen.

Am offenkundigsten ist die Stabilität der individuellen Merkmalsunterschiede bei den intellektuellen Fähigkeiten. Abbildung 6 zeigt diesen Trend für die Zeit der Kindheit. Die gleiche Tendenz setzt sich im Jugend- und frühen Erwachsenenalter fort, wie die Ergebnisse zahlreicher Längsschnittstudien übereinstimmend belegen. Überaus beeindruckend sind die extrem geringen interindividuellen Veränderungen zwischen dem 40. und 70. Lebensjahr, wie sich aus Abbildung 7 ersehen lässt.

Ordnet man die Probanden aufgrund der 1965 erzielten Testleistungen in eine Rangreihe, so ergeben sich über eine dreißigjährige Zeitspanne hinweg fast keine Positionsverschiebungen, obwohl auch in dieser Altersperiode vielfältige Prozesse des Lernens, des Wissenserwerbs und der Gewinnung neuer Erfahrungen stattfinden.

Alles in allem: Kinder werden älter und allmählich erwachsen, erwerben dabei große Mengen von Informationen, verbessern ihre geistigen Kompetenzen in markanter Weise, erlernen verschiedenste Berufe und bleiben im Vergleich zu ihren Altersgenossen im intellektuellen Niveau doch fast die alten.

Was sind die Ursachen dieser Stabilität kognitiver Merkmalsdifferenzen? Natürlich muss bei der Beantwortung

HAWIE-Kennwert	Stabilität (40.–70. Lebensjahr)	Korrigierte Stabilität
Gesamt-IQ	.88	.92
Verbal-IQ	.88	.92
Handlungs-IQ	.79	.93

Abb. 7: Stabilität der Intelligenzkennwerte zwischen dem 40. und 70. Lebensjahr, korrigiert durch die Reliabilität der Messinstrumente.

dieser Frage an erster Stelle die Verschiedenheit der genetischen Ausstattung genannt werden (vgl. Abb. 8).

Abbildung 8 zeigt einen repräsentativen Überblick über die Befunde zur Ähnlichkeit des Intelligenzquotienten bei genetisch identischen (erste zwei Zeilen), genetisch verwandten (mittlere vier Zeilen) und genetisch nicht verwandten Menschen (letzte zwei Zeilen), die entweder zusammen oder getrennt leben bzw. aufgewachsen sind. Die Graphik veranschaulicht die etwas größere Bedeutung der Erb- im Vergleich zu den Umwelteinflüssen auf die intellektuelle Entwicklung. Die für ein- und zweieiige

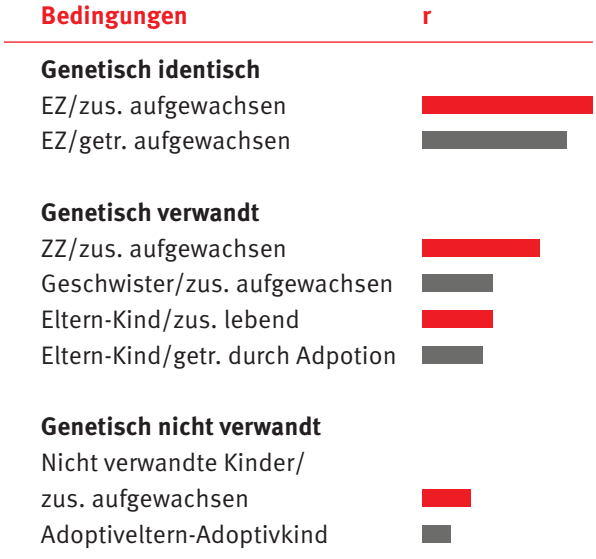

Abb. 8: Korrelationskoeffizienten für die IQ-Werte von genetisch identischen, genetisch verwandten und genetisch nicht verwandten Menschen.

Zwillinge dargestellten Werte stimmen mit den entsprechenden Ergebnissen der GOLD-Studie überein. Bei 65- bis 70-jährigen eineiigen Zwillingen sind die IQ-Differenzen extrem gering. Sie liegen fast alle innerhalb einer halben Standardabweichung, um es technisch auszudrücken (Dörfert 1996).

Neben der genetischen Ausstattung lässt sich die hohe Stabilität individueller Intelligenzunterschiede aber natürlich auch auf Umwelteinflüsse zurückführen, die bereits in der Kindheit bedeutsam mit dem Genotypus korrespondieren. Das bedeutet in den meisten Fällen nicht nur die Identität der leiblichen Eltern als Träger des genetischen wie des sozio-kulturellen Erbes, sondern auch die mit dem Alter zunehmende Selektion und Gestaltung der individuellen Umwelt durch den einzelnen Menschen, – selbstverständlich stets in mehr oder minder großer Übereinstimmung mit dem Genotypus.

Diesen mächtigen kausalgenetischen Bedingungen für die Entstehung, Aufrechterhaltung und Verstärkung der Stabilitäten interindividueller Unterschiede in den kognitiven Kompetenzen stehen nur begrenzte kompensatorisch oder gegenläufig wirkende Mechanismen gegenüber. Es können dies die idiosynkratischen sozialen Interaktionen innerhalb der Familie, die gleichaltrigen Freunde und die durch sie definierten neuen sozialen Bezugsgruppen, vielfältige Medieneinflüsse, Schulen, berufliche Konstellationen, Eheschließungen, kritische Lebensereignisse und Zufälle der verschiedensten Art sein, wobei die Variabilität der individuellen Lebensverhältnisse in der Regel sehr begrenzt ist.

Die Entwicklung theoretischer Modelle zur Verknüpfung all dieser Einflussfaktoren auf die Stabilität und Variabilität interindividueller Unterschiede der geistigen Entwicklung ist ein wissenschaftliches Feld, in dem es mehr offene Fragen als befriedigende theoretische Antworten gibt. Was hier aus guten Gründen unterbleibt, ist der beliebte Versuch, die Erbeinflüsse, die Effekte der von Zwillingen gemeinsam erlebten Umwelt und die Wirkungen der von jedem Individuum spezifisch erfahrenen Umwelt auf die intellektuelle Entwicklung zu separieren und in Prozentanteilen auszudrücken. Das kommt nämlich in mancher Hinsicht dem Unterfangen gleich, eine Gemüsesuppe erb- und umweltspezifisch analysieren zu wollen, wie der »New Yorker« vor einiger Zeit sarkastisch bemerkte.

Die Rolle der Schule beim Erwerb geistiger Kompetenzen

Weltweit ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt niemand in der Lage, die Zusammenhänge zwischen individuellen Lernvoraussetzungen, typischen Lernprozessen und stabilen Leistungsunterschieden durch Erb-, Umwelt-, Entwicklungs- und Situationseinflüsse befriedigend zu erklären. Die wissenschaftlich zweifelsfrei nachgewiesenen Unterschiede in der Lernwirksamkeit und – damit zusammenhängend – im Leistungsniveau zwischen verschiedenen Kindern rechtfertigen aber die theoretische Annahme von stabilen interindividuellen Begabungsdifferenzen. Welche Rolle spielen diese im Bildungssystem? Um auf diese Frage eine Antwort geben zu können, muss man sie zuerst in zwei sehr unterschiedliche Teilfragen zerlegen, denn es geht zum einen um die Lernfortschritte aller, also um das Erreichen bestimmter Bildungsziele; zum anderen handelt es sich um die Reduzierung von Leistungs- und Begabungsunterschieden zwischen den Individuen.

Für den Erwerb geistiger Kompetenzen, insbesondere jener, die wir in unserer wissenschaftlich-technisch überformten Welt benötigen, ohne dass sie in der naturwüchsigen Umwelt der Kinder »gelehrt« werden, sind Schulen notwendige, unentbehrliche und auch wirksame Institutionen. Die nachwachsende Generation lernt im Wesentlichen das, was ihr an Lerninhalten in den Schulen angeboten wird, und sie lernt es – allerdings begabungsabhängig – in einer Güte, die weitgehend durch die Qualität des Unterrichts beeinflusst wird.

Die Situation stellt sich völlig anders dar, wenn es nicht um Lernfortschritte und Leistungssteigerungen bei allen Schülern geht, sondern um den Abbau von Leistungsdifferenzen und Begabungsunterschieden zwischen verschiedenen Schülern. Das ist nur in sehr begrenztem Maße möglich.

Aus diesen gut gesicherten wissenschaftlichen Befunden lassen sich zwei divergierende schulpraktische Schlussfolgerungen ziehen:

a) Die optimistische Botschaft bezieht sich auf das Lernen als dem wichtigsten Mechanismus der kognitiven Entwicklung. Die individuellen Lernpotentiale werden in unseren Schulen noch keineswegs optimal ausgeschöpft. Das gilt sowohl für Hochbegabte als auch für begabungsschwächere Schüler, die eine intensive

didaktische Förderung benötigen. Noch so gut gemeinte sozialpädagogische Maßnahmen können dafür kein Ersatz, sondern nur eine Ergänzung sein.

b) Die pessimistische wissenschaftliche Botschaft gilt dem Versuch, die stabilen Begabungs-, Lern- und Leistungsunterschiede zwischen den Schülern aufzuheben. Sowohl in der Münchner Hauptschulstudie als auch in der SCHOLASTIK-Untersuchung konnte überzeugend nachgewiesen werden, dass massive Bemühungen in dieser Richtung sogar dysfunktional für die individuellen Lernfortschritte sein können.

Persönliche Determinanten der beruflichen Entwicklung

Vergleicht man die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten und basaler kognitiver Kompetenzen während der Schulzeit mit der Mannigfaltigkeit beruflicher Spezialisierungsnotwendigkeiten, so wird der Wechsel von der Allgemeinbildung zum Erwerb tätigkeitsspezifischer Expertise offenkundig. Durch viele wissenschaftliche Studien wird die alltägliche Erfahrung bestätigt, dass innerhalb der Grenzen breit definierter Begabungs- und Spezialbegabungsniveaus sehr unterschiedliche Wissensinhalte, Handlungsroutinen, methodische Kompetenzen und andere Verhaltensdispositionen erworben werden können.

Darf man unter diesen Umständen überhaupt eine Stabilität kognitiver Merkmale und langfristige Einflüsse juveniler Begabungsunterschiede auf die berufliche Entwicklung erwarten? Klassifiziert man Berufe nicht nach ihren spezifischen Tätigkeitsmerkmalen, sondern aufgrund ihrer geistigen Anforderungen, so erhält man auf die gestellte Frage eine interessante empirische Antwort, wie Abbildung 9 demonstriert (vgl. Weinert/Hany 2000).

Dargestellt ist ein Pfadmodell zur Vorhersage der intellektuellen und der beruflichen Entwicklung im Erwachsenenalter. Erwartungsgerecht ist die hohe Stabilität der Intelligenzunterschiede, wobei der etwas schwächere Zusammenhang zwischen den im 11. und im 40. Lebensjahr erhobenen Werten auf einen Wechsel des Messverfahrens in der GOLD-Studie zurückzuführen sein dürfte. Auffällig, aber erwartungsgemäß ist auch die Bedeutung des erreichten Bildungsniveaus für die berufliche Karriere, wobei die niedrigen numerischen Werte zwischen dem mit 25 und dem mit 40 Jahren erreichten Berufsstatus auf die Besonderheiten der Kriegsgeneration und ihrer beruflichen Entwicklung in der unmittelbaren Nachkriegszeit zurückzuführen sind.

Dass dabei die ökonomische Situation der Eltern sich differentiell auf die spätere ökonomische Situation der Kinder ausgewirkt hat, erstaunt nicht sehr. Interpretati-

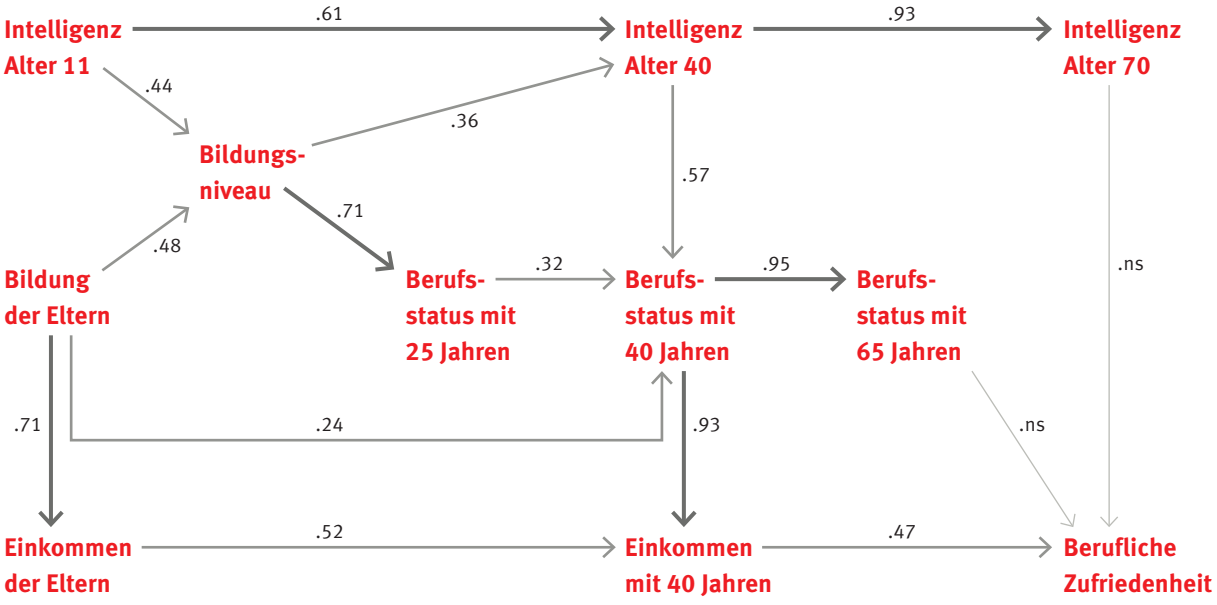

Abb. 9: Pfadmodell zur Vorhersage der intellektuellen und beruflichen Entwicklung.

onsbedürftig ist eher die Tatsache, dass die berufliche Zufriedenheit im Rentenalter stärker von der ökonomischen Lage als vom früher erreichten Berufsniveau und von der intellektuellen Leistungsfähigkeit abhängig ist.

Dass die moderne Berufswelt weder dem Modell einer Kadettenanstalt noch einer philosophischen Gerechtigkeitstheorie entspricht, verdeutlichen die letzten zwei Schaubilder.

Während Abbildung 10 zeigt, dass Erwachsene mit hoher intellektueller Leistungsfähigkeit im Beruf durchweg erfolgreich sind, demonstriert Abbildung 11, dass unterdurchschnittlich intelligente Menschen eher schlechte berufliche Aussichten haben, es sei denn, ihre Eltern verfügten über einen hohen Bildungsgrad und über die damit im Durchschnitt verbundenen Privilegien. In diesem Fall sind die weniger intelligenten Kinder im späteren Erwachsenenalter fast ebenso erfolgreich wie die intelligenten Probanden. Ein Befund, der zweifellos im Einklang mit vielen Lebenserfahrungen steht, aber in ebenso vielen akademischen Oberseminaren zu heftigen Debatten führen dürfte.

Im Zusammenhang mit der GOLD-Studie haben mich in den letzten Jahren viele Journalisten gefragt, ob es nicht schrecklich sei, dass die Gene in so starkem Maße unser Lebensschicksal bestimmen. Ich konnte dem nie zustimmen! Ist es nicht letztlich eine List der Vernunft, dass etwa 50 Prozent der geistigen Unterschiede zwischen Menschen

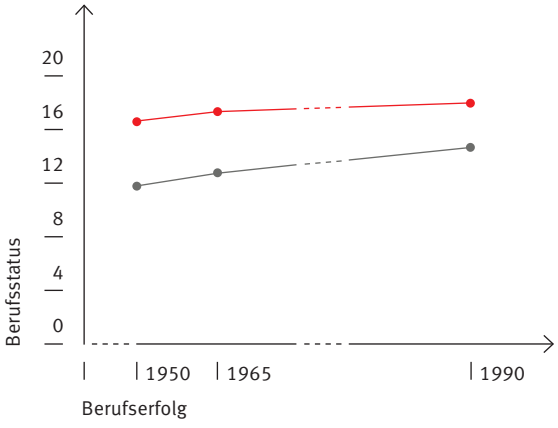

Abb. 10: Berufserfolg von *überdurchschnittlich* intelligenten Kindern, deren Eltern entweder über ein niedriges oder hohes Bildungsniveau verfügten.

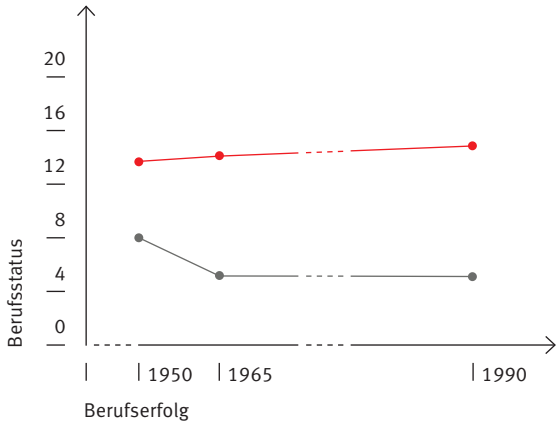

Abb. 11: Berufserfolg von *unterdurchschnittlich* intelligenten Kindern, deren Eltern entweder über ein niedriges oder hohes Bildungsniveau verfügten.

genetisch determiniert sind, ungefähr ein Viertel durch die kollektive Umwelt und ein weiteres Viertel durch die individuelle, zum Teil selbstgeschaffene Umwelt erklärbar sind? Man sollte dieses letzte Viertel weder kognitionspsychologisch noch motivationstheoretisch oder lebenspraktisch gering schätzen. Durch dieses komplexe Determinationsmuster geistiger Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen Menschen erübrigen sich Schuldzuweisungen an die biologischen Eltern wie gegenüber der sozialen Umwelt. Es gibt aber auch keine Gründe für persönliche Resignation! Von der Anlage-Umwelt-Forschung aus betrachtet ist die Welt voller Spielräume für die geistige Entwicklung sehr unterschiedlich begabter Individuen. Ist das nicht beruhigend und motivierend zugleich?

Der Autor:

Prof. Dr. Franz Emanuel Weinert (1930–2001) gehörte zu den einflussreichsten Fachvertretern der Psychologie im wissenschaftlichen und politischen Bereich. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte lagen in der kognitiven Entwicklung, insbesondere in der Entstehung individueller Intelligenz-, Motivations- und Persönlichkeitsunterschiede. Franz E. Weinert war 1980 bis 1986 Vizepräsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft, 1984 bis 1986 Präsident der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 1990 bis 1999 Vizepräsident der Max-Planck-Gesellschaft und zudem Gründungsdirektor des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung in München. Von 1968 bis 1982 hatte er den Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie an der Universität in Heidelberg inne. Zwischen 1990 und 1995 war Prof. Dr. Weinert Mitglied des Kuratoriums der Karg-Stiftung, 1999 und 2000 stellvertretender Stiftungsratsvorsitzender.

Literatur

Bloom, B. S. (1976): Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill.

Dörfert, J. (1996): Dynamik und Genetik der Intelligenz. Göttingen: Cuvillierg.

Erdmann, K. D. (1969): Vorwort. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, S. 5–6.

Herrnstein, R. J./Murray C. (1994): The Bell Curve. New York: The Free Press.

Plomin, R. (1988): The nature and nurture of cognitive abilities. In: Sternberg, R. J. (Hrsg.): Advances in the psychology of human intelligence. Bd. 4. Hillsdale: Erlbaum, S. 1–33.

Slavin, R. E. (1987): Mastery learning reconsidered. Review of Educational Research 57, S. 175–213.

Sternberg, R. J./Grigorenko, E. (Hrsg.) (1997): Intelligence, heredity, and environment. Cambridge: Cambridge University Press.

Weinert, F. E./Geppert, U. (Hrsg.) (1998): Genetisch orientierte Lebensspannenstudie zur differentiellen Entwicklung (GOLD). Report Nr. 2: Erste Ergebnisse der Studie. München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.

Weinert, F. E./Hany, E. A. (2000): The role of intelligence as a major determinant of a successful occupational life. In: Van Lieshout, C. F. M./Heymans, P. G. (Hrsg.): Developing talent across the life-span. Hove: Psychology Press, S. 67–99.

Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Weinert, F. E./Schneider, W. (Hrsg.) (1999): Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study. New York: Cambridge University Press.

Ernst A. Hany

Zum Verhältnis von Begabung und Leistung

Nennt man die Begriffe »Begabung« und »Leistung«, geht man in der Regel von einem unkomplizierten Zusammenhang dieser Konzepte aus: Wer begabt ist, kann etwas leisten, und wer etwas leistet, ist vermutlich dafür begabt. Ganz so einfach ist dieser Zusammenhang bei näherem Hinsehen aber nicht. Man nehme beispielsweise den Begriff der »naturalistischen Intelligenz« von Gardner (1999) und überlege, was Menschen, die über eine so geartete Begabung verfügen, wohl zu leisten vermögen. Oder man nehme die häufig benutzte Redewendung, bestimmte Einrichtungen, Berufsgruppen oder Gremien »leisteten hervorragende Arbeit«. Werden bei dieser Art von Leistung Begabungen unterstellt?

Die folgenden Ausführungen versuchen, in neun Punkten einige wesentliche Standpunkte der pädagogisch-psychologischen Forschung zu umreißen und das Verhältnis von Begabung und Leistung zu klären. Dass es sich bei diesen Begriffen um theoretische Konzepte handelt, die aus real vorzufindenden Phänomenen erschlossen werden, wird schon im ersten Punkt dargelegt. Genau aus diesem Grund fühlen sich jedoch viele berufen, die Begriffe Begabung und Leistung selbst zu definieren oder in irgendeiner Hinsicht einzuschränken oder zu erweitern. Dem Dialog und der Verständigung über gemeinsame Grundbegriffe tut man dabei aber nichts Gutes. Der Leser und die Leserin sind also freundlich eingeladen, zu prüfen, ob sie sich die folgenden Darlegungen zu eigen machen wollen.

1. Begabung wurde und wird über den Bezug zur Leistung definiert

Aus pädagogisch-psychologischer Sicht wird Begabung immer mit Bezug zu einem Leistungsbegriff definiert. So schreibt die Schweizer Forscherin Margrit Stamm: »Begabung ist (...) das Potential eines Individuums zu ungewöhnlicher oder auffälliger Leistung, also die Kompetenz eines Menschen« (Stamm 1999, 10). Diese Sichtweise von Begabung als Potential führte bereits William Stern in die Diskussion ein: »Begabungen sind immer Möglichkeiten zur Leistung, unumgängliche Vorbedingungen, sie bedeuten jedoch nicht Leistung selbst« (Stern 1916, 110). In derselben Weise äußern sich etliche Forscherinnen und Forscher. Zitiert werden soll noch der Persönlichkeitsforscher Kurt Gottschaldt, der sich als Ganzheitspsychologe verstand: »Von der Begabung des Menschen sprechen, heißt, auf die mehr oder weniger komplexe und noch weiter zu analysierende geistig-seelische Gesamtausstattung hinzuweisen, die wir unterstellen, wenn wir entsprechende Leistungen auf irgendeinem Wertgebiet beobachten und untersuchen« (Gottschaldt 1939, 122). Die Sichtweise, dass »Begabung« den Kern oder das Insgesamt der Leistungsvoraussetzungen der Person darstelle, findet sich in gleicher Weise bei Kurt Heller, Franz E. Weinert oder Christian Fischer. Ohne Leistungsbezug ist der Begabungsbegriff also nicht denkbar.

Begabung ist kein empirisches, sondern ein theoretisches Konstrukt. Als solches benötigt es gewisse Festlegungen. Begabung ist nicht direkt beobachtbar, sondern hilft, Beobachtungen einzuordnen und damit insgesamt zu

erklären, (1) warum Menschen überhaupt Leistungen erbringen können, (2) warum sich Menschen in ihrem Leistungsverhalten unterscheiden, (3) warum einzelne Menschen bestimmte Leistungsschwerpunkte haben.

Der Begabungsbegriff ist im Kontext von Leistung entwickelt worden. Man kann den Begriff auch anders definieren, muss dann aber zeigen, dass ein solcher Begriff weiterhin wissenschaftlich und praktisch ergiebig ist. Von Anfang an bewährte sich der Begabungsbegriff bei der Erklärung und Vorhersage von Leistung und Leistungsunterschieden. So wollte Alfred Binet Anfang des 20. Jahrhunderts über ein Verfahren verfügen, das ihm helfen sollte, die eigentliche kognitive Leistungsfähigkeit von lernbehinderten Schülern zu erfassen (Binet/Simon 1905). Seinen Sonderschullehrern traute er nämlich bei der Beurteilung dieses Potentials nicht recht über den Weg (Binet 1912). William Stern strebte 1920 andererseits ein Verfahren an, um Grundschüler anhand ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit für das Gymnasium auswählen zu können (Stern 1920). Abschließend sei noch der erste amerikanische Intelligenztest genannt (der Army Alpha-Test; Yerkes 1921), der zur Erfassung der Wehrtauglichkeit eingesetzt wurde. Die Begriffe Intelligenz und Begabung wurden also von Anfang an im Zusammenhang mit Schulleistung und beruflicher Leistung entwickelt und verwendet.

2. Es gibt mehr als Leistung und Begabung

Das menschliche Dasein ist mehr als Leistung und auch als Begabung. Dies kann gar nicht oft genug betont werden, um der Tendenz entgegenzuwirken, alles, was Menschen wichtig ist, in die Nähe des Begabungsbegriffs zu bringen. Lebenszufriedenheit, Lebenssinn und Glück, um nur einige aktuelle Forschungsthemen der »Positiven Psychologie« zu nennen – diese Begriffe muss man nicht über Begabung und Leistung definieren. Die menschliche Persönlichkeit hat zahlreiche Facetten, und das Leben hat viel mehr zu bieten als nur Leistung. Der Begabungsbegriff bezeichnet also keineswegs die gesamte menschliche Persönlichkeit. Und es ist völlig unstrittig, dass sich der Mensch auch in nicht-leistungsbezogenen (und damit nicht-begabungsbezogenen) Bereichen entfalten und entwickeln soll und dass die Förderung dieser menschlichen Dimensionen ein anerkennenswertes pädagogisches Anliegen ist. Man muss also eine Sache nicht als »Begabung« definieren, um eine Legitimation für deren Förderung zu erhalten.

3. Enge und weite Fassung des Begabungsbegriffs

Man kann den Begabungsbegriff sehr eng fassen, und zwar bietet sich dies dann an, wenn man auf der Ergebnisseite eine sehr abstrakte Leistungsfähigkeit vor Augen hat. Dann spricht man gern von Denkfähigkeit, bezieht sich häufig auf die allgemeine Intelligenz im Sinne des schnellen, komplexen, schlussfolgernden Denkens und hat den IQ als Kenngröße im Sinn. Dies kann nützlich sein, wenn man die individuellen Voraussetzungen für ein bestimmtes, aber sehr breit definiertes Leistungsniveau ansprechen möchte.

Oft wird der Begabungsbegriff aber breiter und differenzierter gefasst, vor allem, wenn auf der Kriteriumsseite spezifische Leistungstätigkeiten oder -bereiche stehen. Man betrachtet auf diese Weise nicht nur Spezialleistungen, sondern auch die weiteren Voraussetzungen für längerfristige Lern- und Leistungsprozesse. Ein schon älteres Zitat soll deutlich machen, dass man eine größere Zahl an menschlichen Eigenschaften in Betracht ziehen muss, wenn es darum geht, die Voraussetzungen für Leistungstätigkeiten erschöpfend aufzuzählen.

»Nun setzt jede komplexe Begabung, mathematische Begabung, musikalische Begabung, Sprachbegabung, aber auch Begabung für kaufmännisch geschäftliche Tätigkeiten, für politisches Handeln und dergleichen weiter *mehr* als eine entsprechende intellektuell-geistige Ausstattung voraus, mehr also als Funktionstüchtigkeit des Denkens, Abstrahierens, Kombinierens usw. In jeder begabten Verhaltensweise sind tiefer liegende seelische Schichten der Person mitbeteiligt; Willensbereiche, Spannungsmomente, Ansprechbarkeit, Temperament u. dgl. weiter sind für das Zustandekommen des begabten Handelns von ebenso großer Bedeutung. Jede Begabung umfasst also mehr als die intellektuellen Funktionen, andererseits können wir uns im Bereiche des Normalen nicht Begabung vorstellen ohne eine entsprechende intellektuelle Ausstattung« (Gottschaldt 1939, 447).

Kurt Gottschaldt trifft den Kern auch der heute noch gültigen Erkenntnisse: Geistige Fähigkeiten sind ein notwendiges Konzept, wenn man von Leistungen spricht,

aber sie sind nicht hinreichend, um das Leistungsverhalten zu erklären. Dieser Ansatz empfiehlt also, dass man alle Personmerkmale, die eine Beziehung zur Leistung aufweisen, in das Begabungskonzept einbezieht. Dabei wird angenommen, dass nur eine günstige Ausprägung *vieler* dieser Merkmale dazu führt, dass eine Person hervorragende Leistungen erbringen kann. Manche Begabungsmodelle listen sogar Merkmale auf, die *alle* in einer gewissen Ausprägung realisiert sein müssen, damit besondere Leistungen entstehen können (Renzulli 1986; Simonton 1999; Fritzlar 2010).

Nur knapp soll angesprochen werden, dass der Begabungsbegriff auch grundlegend in Frage gestellt werden kann. Die Expertiseforschung hat deutlich gemacht, dass für das Erbringen eindrucksvoller Leistungen das lange, systematische Üben unter erfahrener Anleitung vielleicht wichtiger ist als spezifische Begabungsvoraussetzungen (Ericsson 1996). Selbst wenn irgendwann der Beweis erbracht werden würde, dass individuelle Begabungsunterschiede nur wenig mit Leistungsdifferenzen zu tun haben, so bliebe dennoch die Erkenntnis, dass alle Lern- und Entwicklungsvorgänge ein grundlegendes Lern- und Entwicklungspotential auf Seiten des Individuums notwendig voraussetzt. Man hätte dann allerdings nur noch einen allgemeinen und keinen differentiellen Begabungsbegriff.

4. Das Wunder des IQ

Wie kommt es, dass man den Begabungsbegriff oft einschränkt auf Intelligenz und IQ? Die Gründe liegen auf der Hand: Das IQ-Maß erlaubt eine überraschend gute Vorhersage von Leistungen, sei es im schulischen, sei es im beruflichen Bereich. Es gibt kein anderes Personmerkmal, das sich so einfach, so objektiv und so zuverlässig wie die allgemeine Intelligenz erfassen lässt und das gleichzeitig so gute Vorhersagen in vielen Leistungsbereichen ermöglicht (Helmke/Weinert 1997; Schmidt/Hunter 2004).

Eine Längsschnittstudie von Lubinski und Benbow (2006) zeigt, wie positiv sich Kinder entwickeln, die im Alter von zwölf Jahren in Fähigkeitstests extrem hohe Werte erzielten. 20 Jahre später sind diese Kinder auch in ihren akademischen Leistungen an der Spitze ihres Jahrgangs. Interessanterweise zeigen sich noch innerhalb dieser Gruppe von Hochbegabten erkennbare Leistungsunterschiede in Abhängigkeit vom früheren Testergebnis. Also sind auch die Unterschiede zwischen sehr hoher und noch höherer Intelligenz bedeutsam für die langfristige Leistungsentwicklung.

5. Hochbegabungsmodelle als Extrapolation von Leistungsbedingungsmodellen

Wem solche Begabungsdefinitionen auf der Basis von Fähigkeitsmessungen zu eng sind, kann sich an komplexere Begabungsmodelle halten. Beispiele dafür sind das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller/Hany 1986) oder das Modell der Begabungen und Talente von François Gagné (2000). Diese Modelle beziehen sich nicht nur auf differenzierte Leistungsbereiche, sondern sie umfassen viele Person- und Umweltfaktoren jenseits kognitiver Fähigkeiten. Obgleich diese Modelle nur wenig ausformuliert sind (vor allem hinsichtlich der Beziehungen zwischen den Elementen), ist offensichtlich, (a) dass auch hier Begabung immer auf Leistung bezogen definiert wird und (b) man noch nicht im Detail verstanden hat, wie Hochleistungen eigentlich zustande kommen.

6. Erweiterung des Leistungsbegriffs

Wir haben das Konzept der Leistung bisher nur auf Schulleistungen, akademische Meriten und berufliche Erfolge bezogen. Bei diesen Leistungen ist irgendwie einleuchtend, dass es ohne Lern- und Denkfähigkeit nicht geht. Der Leistungsbegriff muss aus psychologischer Sicht aber weiter gefasst werden. *Von Leistung sprechen wir immer dann, wenn eine Person die eigenen Kapazitäten mobilisiert, um eine Aufgabe zu bewältigen, für deren Ergebnis ein Gütemaßstab als verbindlich gesetzt ist.*

Wenn eine Frau willentlich ihr Gewicht um fünf Kilogramm reduziert, liegt eine Leistung vor. Wenn ein Mann trotz vielfältiger Anfechtungen seiner Ehefrau ein Leben lang treu bleibt, liegt eine Leistung vor. Wenn ein Schiedsrichter trotz Bestechungsangeboten neutral bleibt, liegt eine Leistung vor. Keine dieser drei genannten Leistungen erfordert besondere kognitive Fähigkeiten. Wir sprechen hier beispielsweise von Willensleistungen und diese können, wie Roy Baumeister gezeigt hat, durchaus anstrengend sein (Muraven/Baumeister 2000). Eine längere Phase der Selbstdisziplin führt zur Willenserschöpfung und damit

zur Schwächung der Selbstdisziplin. Wenn wir hier von Begabung sprechen wollten – und das müssen wir, da wir auch von Leistung sprechen –, dann sind Willenskräfte und moralische Einsichten auch Begabungsfaktoren. Dies ist vielleicht keine ganz neue Einsicht: Schon Meumann (1925, 323) sprach von »Willensbegabung«.

Eine richtige Verwendung des Leistungs- und Begabungsbegriffs erschließt also bislang wenig beachtete Begabungsfacetten. In einer schlauen Analyse haben Haensly, Reynolds und Nash schon 1986 dargelegt, dass es immer von den Gütemaßstäben der Gesellschaft abhängt, was als Leistung definiert ist. Wenn man also beispielsweise Autonomie, Reflexivität und Sozialität als bedeutsame Entwicklungsbereiche ansieht, deren für das Individuum nicht gerade einfache Verwirklichung man positiv bewertet, dann hat man diese Begriffe bereits als Leistungsbereiche definiert. Entsprechend kann man die Entwicklung der Voraussetzungen dafür als Begabungsförderung bezeichnen.

7. Setzt Leistung immer eine Begabung voraus?

Ja und Nein. Es hat nach meinem Verständnis nur Sinn, von Begabung im differentiellen Sinne zu sprechen, wenn (a) die gezeigte Leistung überhaupt variiert, (b) personseitige Merkmale eine Bedeutung für diese Leistung haben und (c) auch diese personseitigen Merkmale deutliche individuelle Unterschiede aufweisen. Betrachten wir ein Beispiel: Jeder Erwachsene mit einem regelmäßigen Einkommen muss eine Steuererklärung anfertigen. Diese jedes Jahr zu erstellen, stellt durchaus eine Leistung dar. Dennoch spricht kein Mensch von einer Begabung dafür, Steuererklärungen zu erstellen. Dies liegt daran, dass wir den Begabungsbegriff meist nur dort verwenden, wo wir individuelle Unterschiede betrachten. Man kann aber einen zweiten Begabungsbegriff definieren, der das Lern- und Leistungspotential erfasst, das allen Menschen gemeinsam ist. Leistungen wie die Anfertigung der Steuererklärung, das Lösen eines Fahrscheins an einem Automaten, der viele Optionen anbietet, oder das Zurechtkommen im Straßenverkehr setzen also im Allgemeinen keine besondere Begabung (im Sinne des differentiellen Begabungsbegriffs) voraus, wohl aber eine allgemeine Lern- und Entwicklungsfähigkeit, denn Kinder beherrschen die genannten Fertigkeiten nicht von vornherein, sondern müssen sie erst erwerben.

8. Empirische Erweiterung des Begabungsbegriffs

Auch wenn wir daran festhalten, dass der Begabungsbegriff nur in Bezug auf Leistungstätigkeiten sinnvoll ist, so ist die Liste der Begabungsfaktoren offen für neue Forschungsbefunde. Ich persönlich stand bislang dem Konzept der »Emotionalen Intelligenz« skeptisch gegenüber, weil niemand so genau sagen konnte, welche *Leistungen* denn ein emotional intelligenter Mensch eigentlich erbringt. Und ohne Leistungskriterium möchte ich weder von Begabung noch von Intelligenz sprechen. Inzwischen gibt es aber Befunde dafür, dass eine bestimmte Form des Gefühlsmanagements in bestimmten Arbeitssituationen günstig für die Arbeitsleistung und das Wohlbefinden sind (Joseph/Newman 2010). Damit könnte man diese Facette der emotionalen Intelligenz (d. h. das Gefühlsmanagement) künftig auch in Begabungsmodelle einbeziehen.

9. Begabung als Entwicklungsbegriff

Wenn Margrit Stamm schreibt: »Begabung ist (…) das Potential eines Individuums zu ungewöhnlicher oder auffälliger Leistung, also die Kompetenz eines Menschen« (Stamm 1999, 10), ist mir nicht ganz wohl. Unter Kompetenz verstehen wir in der gegenwärtigen Diskussion bereits entwickelte, ausgebildete Leistungsvoraussetzungen, also das Ergebnis von Lernprozessen. Unter Begabung stellen wir uns aber oft das Entwicklungsfähige, Unfertige vor. Wenn wir es in neueren Begriffen fassen wollen, *dann ist Begabung die intrapersonale Voraussetzung für den Erwerb von Kompetenz, ermöglicht also die Entwicklung von Kompetenz.*

Das heißt aber, dass sich Begabung noch gar nicht in fertigen Leistungen zeigen kann, weil dafür ja Kompetenzen entwickelt sein müssen. Begabung manifestiert sich also allenfalls in Vorläuferleistungen oder in Elementarleistungen und die Beziehung zwischen Begabung und echter Leistung ist ohne Bezugnahme auf einen Lern- und Entwicklungsprozess unvollständig. Deshalb ist auch das sogenannte »Münchner Dynamische Begabungs-Leistungs-Modell« von Perleth (2001) vor allem ein Lern- und Entwicklungsmodell.

Zusammenfassung

In neun Punkten habe ich in sehr knapper Weise versucht, den Zusammenhang von Begabung und Leistung zu klären und dabei den Begabungsbegriff in seiner Komplexität darzulegen. Die Kernaussagen sollen in Kurzform noch einmal zusammengefasst werden.

- Als theoretisches Konstrukt muss »Begabung« wissenschaftlich definiert werden.
- In historischer und systematischer Perspektive ist Begabung immer in Bezug zu Leistung definiert worden. Hierin besteht die Begründung, dass man überhaupt von Begabung sprechen kann.
- Gerade weil wir *außergewöhnliche* Leistungen beobachten, ist es legitim, von *Hoch*begabung zu sprechen.
- Als *Leistung* können viele Tätigkeiten angesehen werden, weit mehr als die klassischen Schulleistungen, die mit Noten bewertet werden. Damit ist auch der Begabungsbegriff logisch betrachtet weiter, als vielfach angenommen. Aber nicht hinter jeder Leistung steckt eine spezifische Begabung.
- Nicht alle menschlichen Eigenschaften haben Begabungscharakter im definierten Sinne.
- Dass der Mensch einer pädagogischen Förderung bedarf, hängt vom Entwicklungscharakter der Persönlichkeit ab, im Besonderen von der Offenheit und Vielseitigkeit der menschlichen Natur gerade in der Kindheit – und nicht davon, dass man ihm Begabungen bescheinigt. Begabungen müssen sicherlich entwickelt und entfaltet werden, aber es wäre töricht, all das, was man für entwicklungsbedürftig hält, als Begabung zu bezeichnen. Entwickelt und angeregt werden müssen auch andere, nicht begabungsbezogene Facetten der Persönlichkeit, die für die Persönlichkeitsentfaltung, Lebensgestaltung und gesellschaftliche Teilhabe wichtig sind.

Der Autor:

Prof. Dr. Ernst A. Hany ist Professor für Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie sowie Direktor der Erfurt School of Education der Universität Erfurt. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Begabtenförderung, der Potentialdiagnostik und der Berufsorientierung. Prof. Dr. Hany ist Mitglied im Kuratorium der Karg-Stiftung und Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf).
Internet: www.uni-erfurt.de/psychologie/professuren/paedagogisch-psychologische-diagnostik-und-differentielle-psychologie/
www.uni-erfurt.de/ese/

Literatur

Binet, A. (1912): Die neuen Gedanken über das Schulkind. Autorisierte deutsche Bearbeitung besorgt durch Prof. Dr. Georg Anschütz und Stud.-Prof. W. J. Ruttmann. Leipzig: Verlag von Ernst Wunderlich.

Binet, A./Simon, T. (1905): Methodes nouvelles pour le diagnostique du niveau intellectuel des anormaux. In: Année Psychologique 11, S. 191–244.

Ericsson, K. A. (Hrsg.) (1996): The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fritzlar, T. (2010): Begabung und Expertise. Eine mathematikdidaktische Perspektive. In: mathematica didactica 33, S. 113–140.

Gagné, F. (2000): Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In: Heller, K. A./Mönks, F. J./Sternberg, R. J./Subotnik, R. (Hrsg.): International handbook for research on giftedness and talent. 2. Edition. Oxford: Pergamon, S. 67–79.

Gardner, H. (1999): Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

Gottschaldt, K. (1939): Erbpsychologie der Elementarfunktionen der Begabung. In: Just, G. (Hrsg.): Handbuch der Erbbiologie des Menschen. Band 5. Berlin: Springer, S. 445–537.

Haensly, P./Reynolds, C. R./Nash, W. R. (1986): Giftedness: coalescence, context, conflict, and commitment. In: Sternberg, R. J./Davidson, J. E. (Hrsg.): Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, S. 128–148.

Heller, K. A./Hany, E. A. (1986): Identification, development and achievement analysis of talented and gifted children in West Germany. In: Heller, K. A./Feldhusen, J. F. (Hrsg.): Identifying and nurturing the gifted. Toronto: Huber,S. 67–82.

Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie. Vol. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 71–176.

Joseph, D. L./Newman, D. A. (2010): Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. In: Journal of Applied Psychology 95, S. 54–78.

Lubinski, D./Benbow, C. P. (2006): Study of Mathematically Precocious Youth after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. In: Perspectives on Psychological Science 1, S. 316–345.

Meumann, E. (1925): Intelligenz und Wille. 4. Auflage. Leipzig: Quelle & Meyer.

Muraven, M. R./Baumeister, R. F. (2000): Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? In: Psychological Bulletin 126, S. 247–259.

Perleth, C. (2001): Follow-up-Untersuchungen zur Münchner Hochbegabungsstudie. In: Heller, K. A. (Hrsg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe, S. 357–446.

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.

Schmidt, F. L./Hunter, J. (2004): General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. In: Journal of Personality and Social Psychology 86, S. 162–173.

Simonton, D. K. (1999): Talent and its development: An emergenic and epigenic model. In: Psychological Review 106, S. 435–457.

Stamm, M. (1999): Einführung in die Thematik. In: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.): Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Trendbericht SKBF Nr. 2. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, S. 10–28.

Stern, W. (1916): Psychologische Begabung und Begabungsdiagnose. In: Petersen, P. (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Leipzig: Teubner, S. 105–120.

Stern, W. (1920): Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. An Stelle einer dritten Auflage des Buches: Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.

Yerkes, R. M. (Hrsg.) (1921): Psychological examining in the United States Army. In: Memoirs of the National Academy of Sciences 15, S. 1–890.

Olaf-Axel Burow

Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld

»Herauszufinden, wozu man sich eignet,
und eine Gelegenheit zu finden, dies zu tun,
ist der Schlüssel zum Glücklichsein.«

John Dewey

Lust und Leistung – ein Gegensatz?

Im Gefolge der von der OECD und anderen internationalen Organisationen vorangetriebenen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen nimmt der Druck auf Schüler, Lehrer, Eltern, aber auch Schulen insgesamt zu, die Schulleistungen – vor allem in den überprüften Hauptfächern – zu optimieren und regelmäßig an Standards zu messen. Stand in der bildungspolitischen Rhetorik der Bildungsreform der siebziger Jahre die Ermöglichung von Chancengleichheit im Zentrum der Bemühungen, so dominiert nun der Eliten- und Effizienzdiskurs. Beginnend bei der Frühförderung über die an den Schulfächern orientierte – vermeintlich begabungsorientierte – Selektion (oft weniger nach Leistung als stärker nach sozialer Herkunft) bis hin zur Bildung von Exzellenzclustern an den Universitäten, geht es immer häufiger vor allem darum, Spitzenleistungen zu fördern. Begründet wird diese neue Perspektive vor allem durch eine auf die Ökonomie verkürzte Globalisierungs- und Standortrhetorik, die Sachzwänge postuliert, denen es – bei Strafe des sozialen und ökonomischen Abstiegs – gerecht zu werden gilt. Die forcierte Durchrationalisierung, Effektuierung und Beschleunigung des gesamten Bildungssystems – etwa auch im Gefolge des Bologna-Prozesses – wird mit dem Versprechen betrieben, Deutschland könne nur so zur Weltspitze aufschließen, zum Vorzeigebildungsland werden und seinen Wohlstand sichern. Wie ist dieser rasante Umbau unseres Bildungs- und damit auch Gesellschaftssystems zu bewerten und was ist dran an den Versprechen optimierter Leistungsergebnisse durch einseitig outputorientierte Steuerung? Führen mehr Druck und Verdichtung (wie bei der Schulzeitverkürzung G8), Standardisierung (wie bei der Modularisierung des Studiums) und leistungsorientierte Bezahlung aufgrund abrechenbarer Zielvereinbarungen (wie etwa bei der Lehrerbesoldung angestrebt, bei den Hochschullehrern bereits umgesetzt) zu besseren Ergebnissen?

Zweifel sind angebracht. Den mit hohem Tempo und beachtlichem Druck vorangetriebenen Reformprozessen liegt, so meine These, ein vereinseitigter Leistungsbegriff zugrunde, der – ähnlich wie bei den fehlgeschlagenen Bonussystemen des Finanzsektors – in mehrfacher Hinsicht desaströse Nebenwirkungen zeitigt, von denen einige bereits erkennbar sind. Nur einige Beispiele:

- Wie selbst Ministerin Schavan einräumen musste, sind die Kernziele der Bolognareform nicht erreicht worden: Weder wurde die Mobilität erhöht noch die Studienabbruchszahlen reduziert oder die internationale Konkurrenzfähigkeit verbessert. Im Gegenteil: Studienabbrecherzahlen sind teilweise gestiegen, die Mobilität selbst innerhalb Deutschlands gesunken und die Anerkennung der sechssemestrigen Bachelorstudiengänge in den USA gescheitert. Schlimmer noch: Verschulung und ein enges Netz von Prüfungen verhindert zu oft sinnvolles Lernen.

- Die PISA-Studie 2006 zeigte bezogen auf die Schulleistungen keine wesentliche Verbesserung. Kinder aus unteren sozialen Schichten werden durch die für eine Gymnasialempfehlung zu erreichenden Leistungspunkte sogar noch stärker diskriminiert und damit ausgeschlossen (Bude 2008).
- Die Einführung der leistungsorientierten Besoldung bei neuberufenen Professoren führt neben einer Diskriminierung von drittmittelschwachen Geisteswissenschaftlern zu einer Spaltung der Wissenschaftler, zu einer Orientierung an forschungsfremden Kriterien und zu einem unproduktiven Konkurrenzgerangel.
- Die Verdichtung der Anforderungen im Bildungsbereich führt bei vielen Beteiligten zu vermehrten Stressgefühlen und Überforderungserfahrungen.

Es ließen sich weitere Beispiele anführen, die klarmachen, dass die Zielrichtung der Leistungssteigerung durch äußere Anreize auf einem fehlerhaften, sogar kontraproduktiven Leistungsbegriff beruht. Es zeigt sich:

Der Rückgriff auf überholte Modelle des Lehrens und Lernens durch Stärkung extrinsischer Motivation, des Führens und Verwaltens durch entmündigende, kontrollierende Steuerungskonzepte bietet keine Antwort auf drängende Herausforderungen wie die Modernisierung unseres Bildungs- und Gesundheitssystems, die Überwindung unserer einseitig wachstumsorientierten Lebensweise des Konsumierens und Produzierens, unsere Suche nach Wegen aus der Mehr-desselben-Falle. Kreativität und Spitzenleistungen, so meine These, entstehen nicht durch den weiteren Ausbau einer äußerlichen Selbstzwangsapparatur, wie sie der Soziologe Norbert Elias als Kennzeichen des Prozesses der Zivilisation beschrieben hat, durch eine Politik des sachzwangsgetriebenen Müssens und Sollens, die das Individuum unter verschärften Druck setzt, sondern durch die Entdeckung und Freisetzung dessen, was uns wirklich wichtig ist und uns innerlich bewegt. Lust und Leistung, das möchte ich zeigen und durch ausgewählte Untersuchungen belegen, sind kein Gegensatz, sondern gehören untrennbar zusammen.

Argumente für lustvolles Lernen

Obwohl erkennbar ist, dass der Wandel von der Industriegesellschaft alten Typs zur kreativitätsorientierten Wissensgesellschaft (Florida 2002) mit den alten Tugenden nicht zu erreichen ist, erfreuen sich simplifizierende Titel wie Bernhard Buebs »Lob der Disziplin« (2008) großen Zuspruchs – vor allem bei einem durch den rasanten Wandel tief verunsicherten Bürgertum. Reden gegen eine als »Kuschelpädagogik« denunzierte personenzentrierte und bedürfnisorientierte pädagogische Praxis sind populär, obwohl es erdrückende wissenschaftliche Belege dafür gibt, dass Lernen und Leisten nur dann erfolgreich gefördert werden können, wenn Individuen in entspannter, unterstützender Umgebung lustvoll lernen.

»Herauszufinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, dies zu tun«, wusste der große amerikanische Pädagoge John Dewey, »ist der Schlüssel zum Glücklichsein«. Er reiht sich damit ein in eine vergessene Tradition, die schon bei Aristoteles beginnt, der im 3. Jahrhundert vor Christus »Glück als das letzte Ziel menschlichen Handelns« definierte. In seinem »Plädoyer für eine zweckfreie Bildung« hat gerade Jürgen Overhoff unter dem Titel »Vom Glück, lernen zu dürfen« (2009) die Positionen führender pädagogischer und philosophischer Denker zu dieser Frage zusammengestellt. Beginnend bei John Locke (1693) über Benjamin Franklin (1749) bis hin zu Immanuel Kant (1803) stimmen diese unterschiedlichen Denker darin überein, dass nur eine Bildung das Lernen und Lernklima der Gesellschaft bestimmen sollte, die nicht charakterisiert ist durch »die ängstliche und hektische Anpassung an etwaige wirtschaftliche Gegebenheiten von morgen, sondern die selbstbewusste Besinnung und das Ausschöpfen der eigenen Fähigkeiten und Potentiale« (Overhoff 2009, 265). Beispielhaft zeigt er diese, die Aufklärer verbindende Position anhand der Argumente Kants: »Trotz aller Einsicht in die zeitweilige Notwendigkeit von vernünftigen und begründbaren Maßnahmen der (Selbst-) Disziplinierung bleibt Kant unverrückbar davon überzeugt, dass Kinder – und Erwachsene – nur dann dauerhaft gut und gerne lernen, wenn sie das Lernen zuvor ganz bewusst mit einem Gefühl der Lust als eine tief befriedigende und den eigenen Horizont erweiternde Tätigkeit erlebt haben (…). ›Das fröhliche Herz allein‹ – so der Königsberger Philosoph, kann den Menschen zum steten Wissenserwerb antreiben. Und nur eine mit Freuden gewonnene Weisheit kann ›Menschen glücklich machen‹« (Overhoff 2009, 254).

In diesem Sinne argumentierte auch der erste Lehrstuhlinhaber der Pädagogik, Johann Christian Trapp, in Halle in seinem »Versuch einer Pädagogik« (1780): »Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit«, wusste er –

eine Einsicht, die, wie Timo Hoyer (2005) gezeigt hat, seitdem aus der deutschen Pädagogik verschwunden ist. Glück taucht an zentraler Stelle weder in pädagogischen Fachlexika noch in den pädagogischen Konzeptionen auf. Anstatt die pädagogischen Praktiker mit fragwürdigen Leistungsvergleichen zu traktieren, könnte uns im Sinne der noch ausstehenden Entwicklung einer »salutogenen Pädagogik« eine Erinnerung an Voltaire weiterbringen: »Ich habe beschlossen glücklich zu sein«, meinte der, »weil es besser für die Gesundheit ist«. Diese These kann man inzwischen durch zahlreiche Untersuchungen empirisch belegen und auch das Gegenteil: Wie Schaarschmidt (2005) in seiner repräsentativen Potsdamer Lehrerstudie gezeigt hat, sind fast zwei Drittel aller Lehrer durch ihren Beruf in bedenklichem Maße gesundheitlich belastet. Diese Belastung durch eine in weiten Bereichen verfehlte Organisation des Lernens betrifft – wie Joachim Bauer (2007) gezeigt hat – aber auch einen zu großen Teil der Schüler. Hier zeigt sich, wovor mich Joachim Fittkau vor kurzem auf einem Kongress in origineller Weise warnte: Unvermittelt riss er die Schöße seines Jacketts frei und öffnete den Blick auf die Inschrift seines T-Shirts: »Achtung – Schule kann Ihre Gesundheit gefährden!« las ich da. Leistung, die durch äußeren Zwang gefordert wird und nicht mit Lust verbunden ist, kann – so Fittkau – die Gesundheit gefährden. Und als langjähriger Supervisor einer Vielzahl überlasteter Lehrer weiß er, wovon er spricht.

Was Locke, Franklin, Kant, Dewey und viele andere ahnten, verspricht heute die Hirnforschung zu belegen: Wer Hüther, Pöppel oder Spitzer liest, um nur drei herausragende Vertreter dieser Forschungsrichtung zu benennen, der erfährt, dass unser Gehirn ein lust- und belohnungsorientiertes Organ ist. Druck erzeugt, das zeigt Hüther anhand von Hirnscans, eine Blockade der Frontallappen – Lernen wird erschwert, wenn nicht verunmöglicht.

In unserem Buch »Lernziel Menschlichkeit: Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung« (Burow/Scherpp 1981) hatten wir vor dreißig Jahren aus Sicht der Gestalttherapie und Gestaltpädagogik gezeigt, dass Lernen »persönlich bedeutsam« sein muss, wenn es der Entwicklung der Person förderlich und zur Herausbildung von Spitzenleistungen taugen soll. Fünfundzwanzig Jahre später veröffentlichte der Freiburger Hirnforscher, Joachim Bauer, »Prinzip Menschlichkeit« (2006), in dem er aus Sicht neuerer Forschungsergebnisse unsere damaligen Thesen bestätigt.

Die Verfechter eines Rückfalls in autoritäre und kontrollierende Formen der Leistungserbringung lassen sich offenbar durch solche Argumente nur schwer in ihrem Irrglauben erschüttern, Leistung sei ohne äußeren Druck und äußerliche Belohnungssysteme nicht zu erreichen. Unbeirrt verfolgen solche »Reformer« mit einer Art Rolle rückwärts längst überholte Konzepte und ignorieren wissenschaftliche Gegenbelege, auch wenn diese Ignoranz zu katastrophalen Ergebnissen beiträgt.

Aus aktuellem Anlass ein weiteres Beispiel hierfür: Bezogen auf verstärkt geforderte Konzepte leistungsorientierter Besoldung liegt eine erdrückende Zahl wissenschaftlicher Studien vor, die belegen, dass variable Vergütungs- und Anreizsysteme – im Bereich geistiger bzw. kreativer Leistungen – nicht nur nicht zu besseren Leistungen führen, sondern ganz im Gegenteil kontraproduktiv sind, weil sie – wie man in der Finanzkrise sehen konnte – zu exzessivem Risikoverhalten ermutigen. Aber was noch wichtiger ist: Margit Osterloh von der Universität Zürich hat gezeigt, dass dort, wo es um radikale Innovation geht, aufgrund des ungelösten Zurechnungsproblems bei kreativen Leistungen leistungsorientierte Bezahlung versagt.

Weiter konnte gezeigt werden, dass eine Extra-Belohnung oft die ursprüngliche Motivation zerstört. Mehr noch: Leistungsorientierte Bezahlung führte in den untersuchten Fällen, nicht zuletzt aufgrund des erlebten Misstrauens- und Abwertungseffekts, zum Rückgang von Leistung. Forscher sprechen vom »crowding-out-Effekt«: Eine ursprünglich vorhandene innere Motivation wird zunichte gemacht, wenn man Menschen extra belohnt, was dazu führt, dass sie das Interesse verlieren. Dieser Prozess ist irreversibel.

Auch Bebchuk (Harvard) und Fried (Berkeley) kommen in ihrem Buch »Pay without performance« (2004), dem Standardwerk zur variablen Belohnung, zu dem Schluss: »Empirische Untersuchungen haben keinen starken und dauerhaften Zusammenhang zwischen geldwerter Vergütung und der Performance von Managern feststellen können« (Bebchuk/Fried 2004, zit. n. Lotter 2008). Insbesondere zeigt sich, dass es – im Gegensatz zu den häufig medial vorgetragenen Behauptungen – keinen Zusammenhang zwischen Spitzengehältern und Spitzenleistung gibt.

Ich könnte nun fortfahren und weitere Argumente aus anderen Wissenschaftsbereichen zusammentragen, um

meine These zu belegen, dass Lust und Spitzenleistung untrennbar zusammengehören, doch möchte ich den beschränkten Platz nutzen, um auf die wichtige Frage einzugehen, was man tun kann, um lern- und leistungsförderliche Umgebungen zu gestalten.

Herausragende Leistungen durch Lust und Leidenschaft im Kreativen Feld

Wenn wir zur Herausbildung herausragender Leistungen bei uns und anderen beitragen wollen, dann sollten wir uns als ersten Schritt von den Mythen der neoliberal gewendeten Leistungsgesellschaft mit ihrer Sachzwangrhetorik und ihren selbstgesetzten Denkzwängen verabschieden und uns zunächst auf uns selbst besinnen. Auf die Frage der Wochenzeitung »Die Zeit«, was eine entscheidende Ursache für die Finanzkrise gewesen sei, antwortete unlängst der oberste Bankenaufseher: »Wir haben zu sehr mathematischen Modellen vertraut und unseren gesunden Menschenverstand außen vor gelassen«. Ähnliches geschieht im Bildungsbereich: Wir starren gebannt auf die Leistungsvergleichsstudien und vergessen, dass wir selbst über ein ungenutztes Wissen zur Gestaltung von lern- und leistungsförderlichen Umgebungen verfügen. Aus dieser Einsicht heraus unterstützen wir seit vielen Jahren Gruppen, Institutionen und Firmen darin, als Ergänzung zum expliziten Wissen, ihre bislang ungenutzten kreativen Potentiale, die in inneren Bildern gebunden sind, zu entdecken. Aus einer Vielzahl solcher Workshops der letzten Jahre wissen wir, dass in jedem Menschen mehr an kreativem Potential steckt, als er in der Regel weiß; aber mehr noch: Auch in jedem sozialen System steckt mehr, als dessen Mitglieder wissen. Exemplarisch deutlich machen kann ich dies an dem von uns entwickelten Verfahren der »Wertschätzenden Schulentwicklung« (Burow 2009): An einem Tag treffen sich bis zu 200 Lehrer, Schüler, Eltern und andere Dienstkräfte, um einen einführenden Vortrag zu hören, und erhalten anschließend die Aufgabe, sich einen Augenblick an eine Situation zu erinnern, in der sie eine pädagogische Herausforderung optimal bewältigt haben; eine Situation, von der sie sagen, dass sie sich Lernen, Lehren und Leisten so wünschen. Sie erhalten dazu ein Din A4 Blatt und sollen auf der unteren Hälfte die Kernelemente ihrer Erfolgsgeschichte stichpunktartig notieren, um dann auf der oberen Hälfte, mit Jaxon-Ölkreiden, ein Symbol zu skizzieren sowie ein Wort oder einen Satz zu schreiben, der die Situation eindrücklich charakterisiert. Innerhalb von 15 Minuten erhalten wir so bis zu 200 Erfolgsgeschichten – deren emotionale Bedeutung durch die ausdrucksstarken Symbole für alle sichtbar wird. Anschließend wird der Marktplatz eröffnet. Alle gehen mit ihren Blättern herum, begegnen sich mit ihren Gestaltungen, betrachten die anderen Arbeitsergebnisse und finden sich nach ähnlichen Symbolen zu Achtergruppen zusammen, die sich über ihre Geschichten austauschen, eine Geschichte für das Plenum auswählen und auf Karten drei Prinzipien schreiben, die in allen Geschichten enthalten sind. Leuchtende Sonnen begegnen Kleeblättern, lachenden Smilies und bunten Regenbögen. Die Erfahrung zeigt: Es handelt sich um einen begrenzten Satz persönlich und kollektiv bedeutsamer Symbole, eine Art archetypischen Alphabets verbindender menschlicher Grundbedürfnisse. In gelöster und fröhlicher Stimmung finden für viele überraschende Begegnungen durch den Austausch in der ungewohnten Sprache verbindender Symbole statt. Gleichzeitig wird durch das Sitzen im Kreis und die Begegnung auf dem Marktplatz eine neue Choreographie der Begegnung erfahren, die sich völlig von dem unterscheidet, was man bei »normalen« Konferenzen erlebt. Im Anschluss an die Gruppenarbeit werden dann im Plenum die ausgewählten Erfolgsgeschichten vorgelesen, die Erfolgsprinzipien geclustert und eine Ausstellung aller Geschichten und Symbole eröffnet. Was kommt bei diesem hier nur knapp skizzierten Verfahren heraus?

Unabhängig davon, um welche Institution oder Einrichtung es sich handelt: Fast alle Teilnehmer sind verblüfft über die Ähnlichkeit der von ihnen gewählten Symbole und die leichte Einigung auf sieben bis neun gemeinsam geteilte Erfolgsprinzipien: Die Geschichten handeln ausnahmslos von beeindruckenden Lernsituationen, in denen es den Lehrern gelang, effektive und beglückende Lernerfahrungen zu organisieren. Oft sind es Situationen, in denen sie den gewohnten Rahmen des Unterrichts verlassen und sich geöffnet hatten für die Anregungen und Ideen ihrer Schüler. Welches sind diese Erfolgsprinzipien, die wir im Laufe der Jahre bei mittlerweile Tausenden von Teilnehmern in unterschiedlichsten Zusammenhängen und unterschiedlichsten personellen Mischungen fast gleichlautend mitgeteilt bekamen?

An erster Stelle wird die Ermöglichung von Gemeinschaftserfahrungen genannt, befriedigende Kooperationen, die Erfahrung von Wertschätzung, Vertrauen, Selbst-

organisation, individueller Förderung, unterstützendem Miteinander, Teamarbeit; an zweiter Stelle die Ermöglichung von Kreativität, freien Räumen und unverplanter Zeit. In allen Gestaltungen ist Hierarchie abgebaut zugunsten eines demokratischen Miteinanders. Jeder ist mit seinen spezifischen Stärken und Schwächen geschätzt und Lern- bzw. Lehrsituationen werden mit dem Empfinden von Freude und bisweilen sogar Glück verbunden. In all diesen geschilderten Situationen kam es aus Sicht der Vortragenden ohne Druck – gewissermaßen in Selbstorganisation – zu Spitzenleistungen. Entscheidend war eine Haltung, die der MIT-Forscher Claus Otto Scharmer in seiner »Theorie U« (2009) als Führungsprinzip erfolgreicher Manager mit den Begriffen Open Mind, Open Will, Open Heart umschreibt.

Die geschilderten Situationen gleichen dem, was der Glücksforscher Csikszentmilhalyi als »flow« bezeichnet. Flow tritt demnach dann auf, wenn wir selbstgesteckte oder gemeinsam vereinbarte Ziele verfolgen, die vom Anforderungsniveau etwas über unseren Fähigkeiten liegen und einen Herausforderungscharakter haben. Wichtig sind weiter kontinuierliche Rückmeldungen über den Erfolg unserer Bemühungen sowie die Möglichkeit, die Probleme mithilfe unserer Erfahrungen lösen zu können. In solchen Situationen erleben auch Erwachsene ein Phänomen, das Maria Montessori bei der Beobachtung von spielenden Kindern entdeckt hat: Polarisation der Aufmerksamkeit. Man ist ganz in die Sache versunken. Csikszentmilhalyi spricht von einem autotelischen Bewusstseinszustand.

Im Unterschied zu ihm, der schwerpunktmäßig an der Kreativität des Individuums interessiert ist, sind wir der Frage nachgegangen, welchen Einfluss große Gruppen auf die Entwicklung kollektiver Kreativität haben. Nach unserer Theorie des Kreativen Feldes (Burow 1999, 2000, 2011) entstehen überragende Leistungen nicht allein durch überragend begabte Genies, sondern können auch Ausdruck besonders strukturierter Felder sein, die es dem Einzelnen ermöglichen, über seine individuellen Begrenzungen hinauszuwachsen, wenn es ihm gelingt, für seine Ideen Mitstreiter zu finden und eine neue Form gemeinschaftlichen Sehens zu entwickeln. Auf die Mischung kommt es an! Beispiele dafür sind die Entwicklung des Apple Personalcomputers durch Steve Jobs und Steve Wozniak, einem begabten Visionär und einem Technikbastler. In dieser Perspektive erweist sich auch die Musik der Beatles als Ergebnis einer kreativen Mischung unterschiedlich begabter Persönlichkeiten: Sie wäre nicht als Schöpfung eines Einzelgenies denkbar, sondern nur als Ergebnis der kreativen Konkurrenz von Lennon und McCartney, die zudem durch ihre zwei anderen Partner unterstützt wurden. Meine These: Überragende Leistungen sind öfter als wir es in unserer geniefixierten Wahrnehmung vermuten, Ergebnis herausfordernder Umgebungen, die es erst ermöglichen, dass unsere oftmals nicht erkannten Begabungen erkannt und freigesetzt werden. Solche begabungsförderlichen Umgebungen bezeichne ich als »Kreative Felder«. Folgende Definition benennt die wesentlichen Elemente eines Kreativen Feldes: »Das Kreative Feld zeichnet sich durch den Zusammenschluss von Persönlichkeiten mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten aus, die eine gemeinsam geteilte Vision verbindet: Zwei (oder mehr) unverwechselbare Egos, die sich trotz ihrer Verschiedenheit ihres gemeinsamen Grundes bewusst sind, versuchen, in einem wechselseitigen Prozess ihr kreatives Potential in kreativer Konkurrenz gegenseitig hervorzulocken und zu erweitern. Die wesentlichen Elemente des kreativen Schaffens, nämlich die begabte Persönlichkeit, ein kreativer Schaffensprozess und das Produkt, werden durch die Struktur des Feldes in besonderer Weise organisiert« (Burow 1999, 123).

Was folgt aus dieser Definition für unsere Fragestellung? Überragende Leistungen bedürfen der Gestaltung unterstützender Felder, offener Räume, in denen es möglich ist, dass die Individuen ihre individuellen Potentiale und Wünsche ausdrücken, koordinieren, indem sie ihren gemeinsamen Grund entdecken, eine kohärente Form gemeinschaftlichen Sehens entwickeln und zur gemeinsamen Gestaltung nutzen. Wenn dies gelingt, dann entsteht eine neue Form selbst- und organisationstranszendierenden Wissens. In der Arbeit mit einer Vielzahl von Institutionen in den letzten Jahren haben wir (Burow/Hinz 2005) entdeckt, dass es Räume der Selbstbesinnung, des Ausdrucks des eigenen Wissens, der eigenen Wünsche und Potentiale bedarf, um zu gemeinsam getragenen Spitzenleistungen zu kommen. In den Geschichten und Bildern (Burow 2008) liegt ein ungehobener Schatz an Informationen, den wir mit Surowiecki (2005) als Ausdruck der »Weisheit der Vielen« betrachten.

Wenn es gelingt, das verborgene Tiefenwissen freizusetzen und in gemeinsamen Projekten zu bündeln, dann werden Spitzenleistungen möglich, weil Fragmentierung über-

wunden wird und sich so Lust und Leistung im Kreativen Feld verbünden können. Mit diesem Modell scheint ein Gegenbild auf zum überholten Mythos einer Druck- und Angstpädagogik, die sich bei näherer Betrachtung nur als der Versuch erweist, Schüler, Studierende, Lehrkräfte und Mitarbeiter für fremdbestimmte Ziele zu funktionalisieren. Kein Wunder, dass Lehrer und Schüler, aber auch Arbeitnehmer unter diesem System leiden und oft nur noch in innerer Kündigung oder gar Krankheit einen Ausweg sehen. Das Ernstnehmen der Bedürfnisse, die in den inneren Bildern und Geschichten von Lehrern, Schülern, Eltern, Mitarbeitern verankert sind, erweist sich als Schlüssel zur Nutzung der »Weisheit der Vielen« (Surowiecki 2005), unserer bislang unterschätzten »kollektiven Intelligenz« (Levy 1996). Das Erschließen archetypischer innerer Bilder bzw. der Sprache der gemeinsam geteilten Symbole (Burow 2008) sowie die Schaffung eines Raumes der Begegnung weisen uns nicht nur neue Wege zu zukunftsfähigen Organisationen, die Spitzenleistungen hervorbringen, sondern ermöglichen uns tendenziell auch die Einlösung des vergessenen Programms einer allgemeinen Bildung zur Glückseligkeit.

Der Autor:

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Kassel. Derzeitiger Forschungsschwerpunkt ist die Entwicklung der Theorie des Kreativen Feldes und deren Umsetzung mit spezifischen Verfahren in den Bereichen Kreativitäts-, Begabungs- und Innovationsförderung, Schul- und Organisationsentwicklung, Bürgerbeteiligung und Social Entrepreneurship.
Internet: www.uni-kassel.de/fb1/burow,
www.art-coaching.org

Literatur

Bauer, J. (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Bebchuk, L./Fried, J. (2004): Pay without performance. The Unfulfilled Promise of executive Compensation. Harvard: University Press.

Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum der gerechten Gesellschaft. München: Hanser.

Bueb, B. (2008): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein.

Burow, O.-A./Scherpp, K. (1981): Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung. München: Kösel.

Burow, O.-A. (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta (vergriffen, kostenloser Download unter www.uni-kassel.de/fb1/burow).

Burow, O.-A. (2000): Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Burow, O.-A./Hinz H. (Hrsg.) (2005): Die Organisation als Kreatives Feld. Kassel: University Press.

Burow, O.-A. (2008): Bildwissen als Quelle wirksamer Personal- und Organisationsentwicklung. Wie die Organisation zum Kreativen Feld wird. In: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, H. 4, S. 391–408.

Burow, O.-A. (2009): Wertschätzende Schulentwicklung. In: Journal für Lehrerbildung, H. 1, S. 48–55.

Burow, O.-A. (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim: Beltz.

Csikszentmilhalyi, M. (1992): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta.

Csikszentmilhalyi, M. (1999): Lebe gut! Wie Sie das Beste aus Ihrem Leben machen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Csikszentmilhalyi, M. (2004): Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart: Klett-Cotta.

Florida, R. (2002): The Rising of the Creative Class and How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life. New York: Basic Books.

Habermas, J. (2008): Nach dem Bankrott. Interview Thomas Assheuer. In: Die Zeit, Ausg. 46 vom 06.11.2008, S. 53–54.

Hoyer, T. (2005): Pädagogische Verantwortung für ein glückliches Leben oder: Vom »Glück« in der Pädagogik. In: Burkhart, H./Sikora, J./Hoyer, T.: Sphären der Verantwortung. Münster: LIT, S. 151–210.

Hüther, G. (2004): Die Macht der inneren Bilder. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Levy, P. (1996): Kollektive Intelligenz. München: Hanser.

Lotter, W. (2008): Das Lohn-Dilemma. In: brand eins 10, H. 9 (auch online unter www.brandeins.de/magazin/wieder-was-geschafft/das-lohn-dilemma.html, Abruf 29.5.2012).

Overhoff, J. (2009): Vom Glück lernen zu dürfen. Für eine zweckfreie Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Pöppel, E. (2006): Der Rahmen. Ein Blick des Gehirns auf unser Ich. München: Hanser.

Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.

Scharmer, C. O. (2009): Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik der Freiheit. Heidelberg: Carl Auer.

Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin: Spektrum.

Surowiecki, J. (2005): Die Weisheit der Vielen – Warum Gruppen klüger sind als Einzelne und wie wir das kollektive Wissen für unser wirtschaftliches, soziales und politisches Handeln nutzen können. München: C. Bertelsmann.

Trapp, E. C. (1780/1977): Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Paderborn: Schöningh.

Klaus Amann

Leistung heißt Kompetenzentwicklung

Das Gymnasium Salvatorkolleg in Bad Wurzach hat seit dem Jahr 2004 ein Konzept für die Begabungsförderung entwickelt, das mit dem Jahr 2009 – bis auf Weiteres – festgeschrieben werden konnte. Angetreten war das Projekt Begabungsförderung mit dem Ziel, Jugendlichen bei der Entwicklung einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit, die Herausforderungen an- und Verantwortung übernimmt, zu unterstützen.

Unterstützung fand die Schulleitung in Prof. Dr. Julius Kuhl, Professor für differentielle Psychologie an der Universität Osnabrück: Die von ihm entwickelte PSI-Theorie bot Beschreibungsmöglichkeiten für wesentliche Kompetenzen, die für die Entwicklung der Persönlichkeit entscheidend sind.[1]

Strukturierung der Förderidee

Die eigenen Begabungen umzusetzen in Leistung und Erfolg erfordert persönliche Kompetenzen. Ein fußballbegabter Schüler etwa braucht, um seine Begabung in Leistung umzusetzen, zahlreiche Kompetenzen: Durchhaltevermögen, Handlungsfähigkeit bei Misserfolg, Kreativität, Teamfähigkeit, er muss sich selbst Ziele setzen und diese auch verfolgen können. Dieses Beispiel macht deutlich, dass eine höhere Begabung höhere Kompetenz braucht – eine Erkenntnis, die in der Öffentlichkeit gemeinhin nicht gesehen wird.

Das Salvatorkolleg hat sich dafür entschieden, die Begabungsförderung als Arbeit an den Kompetenzen anzulegen mit dem Ziel, so zu einer Begabungsausschöpfung zu kommen. Die von Professor Kuhl entwickelte EOS-Diagnostik lieferte hierzu ein wissenschaftlich fundiertes Beobachtungs- und Beschreibungsinstrument.

Der praktische Ablauf der Begabungsförderung

Zum Ende eines Schuljahres werden an der Schule Projekte für das kommende Schuljahr ausgeschrieben, für die sich die Schülerinnen und Schüler anmelden können. Dies waren in den letzten Schuljahren immer ca. 100 der insgesamt über 800 Schüler. Die Projektgruppen treffen sich während des ganzen Schuljahres regelmäßig und arbeiten an ihren Themen. In der Regel steht am Ende eines Projektes eine Präsentation oder ein Produkt. Es handelt sich also um ein klassisches Enrichment-Programm.

Während der Projektphase finden regelmäßige Rückmeldegespräche zwischen dem einzelnen Schüler und dem Mentor bzw. Lehrer statt, in denen thematische Aspekte, insbesondere aber die Arbeit in der Gruppe und die eigene Arbeitsweise besprochen werden. Wesentliches Element der Begabungsförderung ist damit die Begleitung der Schülerinnen und Schüler durch Lehrer als Mentoren. Die Themen- oder Projektgruppen bieten für die Schüler Trainingsfelder, in denen sie ihren Begabungen und Interessen gemäß Aufgaben wählen, an denen ihre Kompetenzen angewendet, erprobt und gestärkt werden können.

[1] Vgl. als hinführende Gedanken: Kuhl (2004).

Zentral: Leistung zeigt sich in der Entwicklung der Kompetenzen

Worin besteht nun die Leistung? Ein doppelter Leistungsbegriff ist hier hilfreich:

a) Nach »außen« zeigt sich die Leistung der Schüler in den Präsentationen, in den vorzeigbaren Produkten, die während der Projektarbeit entwickelt werden. Diese Leistung darf nicht unterschätzt werden, denn die darin gebündelte Aufmerksamkeit, das starke persönliche Engagement der Schüler und die meist gegebene Zusammenarbeit mit geschätzten Lehrpersonen macht die Erfahrungen in den Projekten für die Schüler bedeutsam – sie fühlen sich in dieser Arbeit in ihrem Selbst[2] angesprochen.

b) Nach »innen« besteht die Leistung in der Entwicklung der Kompetenzen: Die Schüler nehmen über die Rückmeldegespräche immer wieder ihre eigenen Kompetenzen in den Blick, sie reflektieren die Erfahrungen mit diesen Kompetenzen während der thematischen Arbeit und planen auch, wie sie deren Weiterentwicklung in Angriff nehmen können. Damit erfahren die Schülerinnen und Schüler nicht nur den Fortgang in den Projektgruppen als selbstgesteuert, sie steuern gleichzeitig auch ihre Kompetenzentwicklung.

Es ist wohl ein Zusammenspiel beider Wirkungen, das die Schüler zentral in die Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Selbstkonzept führt und sie daran arbeiten lässt, so dass die äußere und die innere Leistung gelingt.

Das Werkzeug EOS-Diagnostik

Die EOS-Diagnostik wurde am Salvatorkolleg zunächst mit dem Gedanken eingeführt, die wissenschaftliche Evaluation des Projekts Begabungsförderung zu leisten. Dr. Sebastian Renger ist dies in seiner Dissertation beeindruckend gelungen und er konnte für die Schule erfreuliche Effekte beschreiben.

Bei der Durchführung der Diagnostik wurde allerdings das Interesse der Schüler, über die Ergebnisse der Diagnostik selbst Auskunft zu erhalten, immer deutlicher. So wurde vereinbart, dass die Schüler in Gesprächen mit ihren Mentoren und mit Herrn Dr. Renger Auskunft über die Ergebnisse aus den Bereichen Leistungsmotivation und Selbstregulation erhalten und darauf gestützt weitere Entwicklungsschritte planen:

- Was motiviert mich zur Leistung – ist es Druck von außen, sind es die anderen, ist es mein Interesse an der Sache?
- Wie reagiere ich auf Misserfolg, wie reagiere ich auf Druck, auf Erwartungen von außen?

Auch hier also sind die Schüler aktiv an ihrer Entwicklung beteiligt, sie erhalten Unterstützung bei der Entwicklung ihres Selbstkonzeptes. Dem Mentor kommt die Rolle des Beraters, oder noch besser, des Lernbegleiters zu.

Schulentwicklung

Für das Gymnasium Salvatorkolleg war es immer wichtig, die Förderung besonders Begabter nicht abzulösen vom »normalen« Schulbetrieb. Die Erfahrungen des Projektes Begabungsförderung sollen in den Schulalltag einfließen und das Verständnis von Lernen und Leistung präzisieren. Umso erfreulicher ist es, dass insgesamt neun der etwa 60 Lehrerinnen und Lehrer bis 2011 an einer zweijährigen Lehrerfortbildung des DZBF Hannover in insgesamt acht zweitägigen Modulen teilnahmen, die sie zum »Begabungspsychologischen Lernbegleiter« qualifizierten. Sie sind mit dieser Fortbildung dazu berechtigt, die EOS-Diagnostik sowie Beratungsgespräche durchzuführen. Diese Qualifikation in den Bereichen professionelles Mentoring und Lernberatung gibt der Schule viele Impulse.

Die Orientierung am Lehrerbild des Lernbegleiters jedenfalls soll und wird auf die Schule insgesamt ausstrahlen: Sie unterstreicht dabei das Schulprofil des Salvatorkollegs, das an die erste Stelle das Prinzip der Personalität stellt – den eigenständigen, selbstverantwortlichen Menschen.

[2] Der Begriff des Selbst spielt in der PSI-Theorie eine zentrale Rolle; welche tiefere Bedeutung im Selbst zu sehen ist, zeigt der Artikel »Das Selbst, das Gehirn und der freie Wille. Kann man Selbststeuerung auch ohne Willensfreiheit trainieren?« von Kuhl und Hüther (2007).

Der Autor:
Klaus Amann ist stellvertretender Schulleiter und Leiter der Begabungsförderung am Gymnasium Salvatorkolleg Bad Wurzach.
Internet: www.salvatorkolleg.de

Literatur

Kuhl, J. (2004): Begabungsförderung: Diagnostik und Entwicklung persönlicher Kompetenzen. In: Fischer, C./Mönks, F.J./Franz, J./Grindel, E. (Hrsg.): Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung: Begabungen fördern, Lernen individualisieren. Münster: LIT Verlag, S. 18–40.

Kuhl, J./Hüther, G. (2007): Das Selbst, das Gehirn und der freie Wille. Kann man Selbststeuerung auch ohne Willensfreiheit trainieren? In: Pädagogik 59, H. 11, S. 36–41 (auch online unter www.llv.li/pdf-llv-asd-kuhl_060307.pdf, Abruf 20.6.2012).

Ursula Hellert

Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen!

Oder: Wie viel Mittagessen verträgt der Mensch?

Was ist Leistung?

In der Schule reden wir davon, im Beruf, im Sport und in den Künsten. Gehört die Leistung wirklich zum Menschsein, quasi als eines seiner Definitionsmerkmale? Aber was ist mit dem berühmten homo ludens? Ist der Mensch wahrer Mensch nur dort, wo er spielt?

Um einen Anfang zu machen, werfen wir einen Blick in das Grimmsche Wörterbuch von 1855ff. »Leisten« heißt ursprünglich »jemandem nachgehen oder folgen« und wendet sich dann schnell zum abstrakten Verständnis »das befolgen oder das tun, was einem als Schuldigkeit auferlegt ist«. Es scheint so zu sein, dass wir letztlich über unser Menschenbild sprechen, wenn wir von Leistung sprechen. Und nachfolgend auch von einem Bild unserer Gesellschaft, die wir wollen oder ablehnen. Leistungsprinzip, Leistungsdruck und Leistungsmotivation sind weitere Begriffe in diesem Zusammenhang.

Ein Blick in die Naturwissenschaften ist erfrischend einfach, wenn dieser Ausdruck einmal erlaubt ist. »Die Leistung P (von engl. power) wird in der Physik durch den Quotienten aus verrichteter Arbeit W (von engl. work) bzw. der dafür aufgewendeten Energie E (von engl. energy) und der dazu benötigten Zeit t (von engl. time) definiert: Hierbei ist P die Leistung, E die Energie, W die Arbeit und t die Zeit. $P = E/t = W/t$«. Das lernt jeder Schüler in der Mittelstufe.

Das Leben gibt es nicht umsonst.

Das Leben gibt es nicht umsonst. Energieumsatz ist immer dabei, ohne Energie gibt es kein biologisches Leben. Um Energie umsetzen zu können, muss Energie zugeführt werden. Und spätestens da fangen wir an, über menschliche und gesellschaftliche Fragen von Leistung und Leistungsverhalten zu reden. Wer kümmert sich um die Energie, die zugeführt werden muss? Jeder für sich selbst? Die Starken für die Schwachen?

Geld zu verdienen, ist zunächst einmal nur die abstrakte Variante des Bereitstellens von Energie, die zum Leben gebraucht wird. Geld verdienen entspricht dem Jagen und Sammeln unserer Vorvorvor…fahren. Und hört alles schon auf mit der Bereitstellung der notwendigen Energie, oder gibt es weitere Triebe als den Lebens- und Überlebenstrieb, die den Menschen zu immer neuen Leistungen führen?

Das Leben gibt es nur umsonst.

Alles andere ist nicht wert, Leben genannt zu werden, sondern eher Existieren oder sogar Vegetieren. Auch in diese Position können wir uns unmittelbar eindenken. Wann fühlen wir uns richtig lebendig? Wenn wir uns angestrengt haben und das Vorhaben gelingt – wenn wir also Leistung bringen –, dann macht jede einzelne Faser in unserem Körper einen Luftsprung. Aber wenn wir auf dem See sind und das Licht der Morgenröte uns gefangen nimmt, wenn ein Kind geboren wird, oder wenn in einem Konzert die Musik in uns eindringt, so dass wir kaum

noch atmen können, dann fühlen wir auch die Fülle des Lebens. Und doch, wir konnten uns nur hineingeben, anstatt zu leisten. Am intensivsten erleben wir dieses Gefühl in der Liebe, im Lieben wie im Geliebtwerden. Liebe kann man nur schenken, und man kann sich beschenken lassen. Mit Leistung hat das gar nichts zu tun.

Mehrdimensionalität als Wesensmerkmal

So kann die Antwort auf die Frage nach dem Menschen als ein auf Leistung bezogenes Wesen nur ein »sowohl als auch« sein. Der Mensch ist beides oder auf beides angelegt; er ist das Wesen, zu dem Leistung gehört, und zugleich erfüllt er sein Wesen in einem geschehen lassenden Innehalten.

Dies soll im Folgenden genauer gedacht werden, insbesondere in Bezug auf das eingangs genannte Menschenbild.

Der Mensch ist ein zeitliches Wesen. Er ist auf Zukunft angelegt, und er weiß um die Zukunft. Der Mensch ist das Tier, das letztlich um seinen Tod, d. h. um seine Zeitlichkeit weiß. Und dieses Wissen macht einen totalen Unterschied. Nur wer die Zukunft im Bewusstsein hat, wird Leistung als Eigenart seines Tuns definieren und akzeptieren. Die andere Seite dieses Wissens um Zeitlichkeit ist das Wissen um Ewigkeit. Wenn die Zeitlichkeit der Progress ist, dessen Erfüllung sofort schon von dem nächsten Ziel überboten wird, dann ist die Ewigkeit die Erfüllung, die nichts mehr offen lässt. Wenn die Zeitlichkeit mit dem Wollen und dem Sehnen und Planen einhergeht, so geht die Ewigkeit mit dem Schauen und Genießen und der Ruhe einher, zwecklos und nutzlos. Nützlichkeit gibt es nur in der Welt, in der Zeit unseres individuellen Weges und des langen Weges der Geschlechterfolge der ganzen Menschheit. In der Ewigkeit ist reine Zweckfreiheit und schauendes Sein in einer Gegenwart, die nicht mehr Zeit ist.

Das Spielen des homo ludens ist für uns so attraktiv, weil es eben nutzlos ist und auf diese andere Seite im Menschlichen verweist. Und erst recht ist das so mit Liebe.

Leistung gehört zum Menschsein, weil in der Welt die Gestaltung von Zukunft sein Erbteil ist. Aber der Mensch ist nicht seine Leistung, sondern berührt darüber hinaus einen gänzlich anderen Raum. In diesem Glück der Mehrdimensionalität unseres Wesens bewegen wir uns, aber auch in diesem Dilemma. Unser gemeinsames gesellschaftliches Leben basiert auf dem Leistungsprinzip, bedarf aber genauso vielem anderen: der Schönheit, der Verspieltheit, der Nächstenliebe und grenzenlosen Fürsorglichkeit für jeden anderen, der nicht für sich selbst sorgen kann. Wir brauchen die Leistungsträger, und wir sind stolz auf sie; aber jeder von ihnen ist nicht mehr oder minder wertvoll als jeder andere Mensch, der diese Leistung nicht erbringen kann. Manchmal fällt es uns schwer, das anzunehmen.

Leistung ist positives Ergebnis von Anstrengungsverhalten. Leistung zu fördern und zu fordern, ist richtig und normal. Doch genauso gilt es, jeden Einzelnen anzunehmen und zu fördern, der keine Leistung erbringt und/oder erbringen kann.

Wenn eine neue junge Generation auf das Leben der etablierten Erwachsenen und ihrer Gesellschaft schaut, dann stößt sie sich oft an der Enge dieses durch Leistung bestimmten Daseins und seines leistungsbezogenen Wertekanons. Und immer wieder bricht die Frage neu auf: Ist das wirklich alles, was das Leben ausmacht? Es ist das Vorrecht der jungen Menschen auf dem Sprung in die gesellschaftliche Verantwortung, jedes Mal wieder die Balance der Gesellschaft zwischen Leistung und dem freien Spiel aller anderen menschlichen Möglichkeiten zu hinterfragen, zu stören und anzugreifen. Denn es gibt keine endgültigen Antworten, sondern im besten Fall die nie versiegende Neugierde auf die unzähligen Möglichkeiten, das Leben lebenswert zu gestalten.

Leistung in der Schule

Und nun kommen wir zurück zum angekündigten Thema. Jede junge Generation wird massiv mit dem Leistungsprinzip konfrontiert. Wenn die Kinder die Schule betreten, begegnet ihnen auf Schritt und Tritt die Bewertung ihrer Leistung, ob mit Smilies oder später mit Noten. Wie auch immer man die Beurteilungen vornimmt, es ist eine Beurteilung von Leistung. Und schon ist man mitten in der Diskussion, wie viel Leistung sein muss und sein darf.

Wolfgang Klafki, einer der bekanntesten Erziehungswissenschaftler, formuliert Leistung aus pädagogischer Sicht als »Ergebnis und Vollzug einer zielgerichteten Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden ist und für die Gütemaß-

stäbe anerkannt werden« (Klafki 1975, 528). Somit geht Leistung automatisch mit Leistungsbeurteilung einher. Um die Zielsetzung erreichen zu können, wird »ein hohes Maß an Anstrengung und an spezifischem Können« (Klafki 1975, 527) erwartet. In Bezug auf schulische Leistung definiert sich der Begriff Leistung als ein von der Schule gefordertes und vom Schüler zu erbringendes Ergebnis seiner Lerntätigkeit.

Die erste Frage lautet, wie ein erfolgreiches Leistungsverhalten gefördert werden kann. Und die zweite Frage ist, inwieweit Beurteilungen – und also über kurz oder lang Noten – als Förderung tauglich sind. In der Realität der Schule kehrt sich die Argumentationskette dabei um, und die Notengebung steht fast immer im Mittelpunkt. Von Schülern und Eltern wird diese zu häufig als ungerecht empfunden, Lehrkräfte sind ganz ungeachtet ihrer persönlichen Meinung in diesen Referenzrahmen gezwungen. Die amtlichen Definitionen der Noten in den Schulgesetzen helfen nicht weiter.

Dieser Beitrag verschafft der Autorin – selbst wenn sie Schulleiterin ist – die Glück bringende Situation, den, wie Kant es nennt, öffentlichen Gebrauch der Vernunft praktizieren zu dürfen. D. h., es geht nicht um die Rechtfertigung der Leistungs- und Leistungsmessungssysteme, die zurzeit in Schulen benutzt werden, sondern es geht allein um die Überlegungen, wie es Sinn machen kann!

Notengebung und ihre Funktion

Denn die übliche Notengebung erregt mehr Zweifel als Sicherheit, zumindest wenn man auf Objektivität aus ist. Zu all diesen Fragen gibt es zahlreiche wissenschaftliche empirische Untersuchungen mit ähnlichen Ergebnissen (Ingenkamp 1995; Weinert 2002). Fachspezifisch wird sehr unterschiedlich zensiert; d. h., es gibt so etwas wie harte und weiche Fächer. Das Leistungsniveau einer Klasse bildet immer wieder den Referenzrahmen, in dem die Notengebung gemittelt wird. Hinzu kommen Erwartungseffekte auf Seiten der Lehrkräfte, ob dies die Leistungsfähigkeit eines Schülers, seine soziale Stellung oder sein Geschlecht betrifft. Selbst das Geschlecht der Lehrkräfte geht als Größenordnung in die Notengebung ein.

»Zusammenfassend kann auf der Grundlage der genannten und weiterer Untersuchungen gesagt werden, dass die Zensuren weder in ausreichendem Maße Objektivität (Durchführungs- und Auswertungsobjektivität) noch Reliabilität [Zuverlässigkeit einer Messung, Anm. d. Verf.] und Validität [Eignung eines Messverfahrens, Anm. d. Verf.] beanspruchen können und ›weder die pädagogischen noch gesellschaftlichen Aufgaben der Leistungskontrolle mit der heute möglichen Genauigkeit und Güte erfüllen können‹ (Ingenkamp 1985a, 1979).

Der Prozess der Notengebung muss damit als Schätzverfahren und die Zensur als subjektives Schätzurteil auf vorwissenschaftlichem Niveau bezeichnet werden. Das eigentliche Messinstrument ist nicht die vorgegebene Zensurenskala, sondern die jeweils urteilende Lehrkraft. Als pädagogische Hilfe zur individuellen Lernförderung und Verbesserung von Lernprozessen sind Zensuren mehr als fragwürdig und problematisch. Für didaktische, curriculare Entscheidungen bedarf es unbedingt der Ergänzung durch differenziertere Beurteilungsformen« (Jürgens 1995, 59).

Zensuren erfüllen also nicht die in sie gesetzten Erwartungen. Weil sie so vielen Einflüssen unterliegen, ist es auch problematisch, aus ihnen Verteilungskriterien zu gewinnen für den Zugang zur weiterführenden Schule, zur Universität, für Stipendien oder anderes.

Es ist Zeit, noch einmal genau festzuhalten, worin die Schwierigkeit der Notengebung liegt. Das Instrument, das geradezu das klassische Äquivalent zum Leistungsbegriff ist, erfüllt nicht den Anspruch, Leistung objektiv und fair zu beurteilen. Dazu müsste es ein objektives Messkriterium sein. Nun könnte man eine andere Position beziehen. Der Schwerpunkt in der Notengebung wird nicht auf Objektivität gelegt, sondern auf den Anspruch, dass die Notengebung Indikator ist, welche Maßnahmen zum Fördern und Fordern gebraucht werden. Die Noten wären dann die Ausgangsbasis, um methodisch-didaktisch sowie pädagogisch Hilfen zur Förderung des Leistungsverhaltens zu generieren. Dies gelingt aber nicht und kann auch nicht gelingen, weil das gewählte Verfahren dazu individuell ausgerichtet sein müsste. Und so ergibt sich als Schluss: Weil Notengebung also beides nicht ist, weder objektiv noch individuell, ist es wirklich schwierig.

Alternativen

Auf den ersten Blick scheint man, sofern man der Logik und nicht der Politik folgen will, als Konsequenz zwei Wege beschreiten zu können. Entweder wird die Leistungsmessung tatsächlich standardisiert, d. h., es werden quasi »geeichte« Tests ausgegeben, deren Beurteilung schon vorab in einer Skalierung festgehalten ist. Damit würde man die Frage der Objektivität klären, und man hätte ein verlässliches Ranking über das in Tests verlangte Leistungsvermögen von Schülern. Oder man konzentriert sich auf das individuelle Feedback für jeden Einzelnen und verzichtet komplett auf den Anspruch von Objektivität. D. h., es werden grundsätzlich Beschreibungen von Leistungsständen herausgegeben und nicht Messungen.

Genauso schnell aber, wie diese beiden Wege zu denken sind, muss man beide Seiten der Alternative verwerfen. Der erste Weg wird nämlich Kindern und Jugendlichen in Entwicklung (und wohl Menschen überhaupt) nicht gerecht. Denn objektive Messung ist überhaupt nicht gleichbedeutend mit gerechter Behandlung. Der zweite Weg hingegen funktionierte nur, wenn zumindest die Zugänge zu allen Bildungslevels und Förderungen inklusive Universität nicht von Noten abhingen.

Nicht ohne Grund wurde zu Beginn über den Zusammenhang von Leistung und Menschenbild gesprochen. Leistung gehört zum ganz normalen Menschenleben. Leistung zu erbringen heißt, das zu tun, was einem als Schuldigkeit auferlegt ist. Unsere Schuldigkeit ist nichts anderes als die Gestaltung der Welt, und zwar als eine lebbare und lebenswerte Welt für alle. Das geht nur mit Leistung. Ebenso haben wir gesehen, dass Menschsein mehr und anderes ist, als zu leisten, und der Wert eines Menschen eben nicht von seiner Leistung abhängig ist. Das akzeptieren wir relativ leicht bei denjenigen, die durch Krankheit oder Schicksal leistungsunfähig sind. Viel schwerer ist es mit allen, bei denen uns der Verdacht beschleicht, dass sie sehr wohl leisten könnten, wenn sie nur wollten. Mit diesem Zwiespalt müssen die Leistungsträger leben. Und sich hoffentlich an all den Blumen freuen, die auch ihr Leben bereichern, und nicht darüber bitter werden, dass es mit Sicherheit auch sozusagen »Schulschwänzer« des Lebens gibt. Und dass wir also allgemein aussagen können, dass es mit Sicherheit Leistungsverweigerer auf Kosten der Gesellschaft gibt, aber niemals für ein Individuum beurteilen können, ob das der Fall ist. Beurteilungen können sich ausschließlich auf Leistung (performance) beziehen, aber sie helfen nicht zur Beantwortung der Frage, welche Anforderungen mit Recht an den Einzelnen gestellt werden können. Und da schließt sich der Kreis auch zu dem, was über die Noten zu sagen war.

(Aus)Weg aus dem Dilemma

Gibt es also einen dritten Weg? Eigentlich ergibt sich dieser dritte Weg ganz natürlich. Er besteht, kurz gesagt, ganz einfach im Akzeptieren der beiden Seiten der Alternative und in einer aufrichtigen Praxis.

Erste Seite: Weil Leistung akzeptiert ist, wird Leistungsmessung akzeptiert und so objektiv wie möglich durchgeführt. D. h., es werden grundsätzlich immer standardisierte Tests verwendet, wenn eine Note als Beschreibung einer Leistung in einem definierten Bezugsrahmen gefunden werden soll. Es gibt also Noten. Und es ist Aufgabe von Eltern und Pädagogen, diese Beurteilungen als etwas ganz Normales einzuschätzen und Kindern wie Jugendlichen zu kommunizieren.

Zweite Seite: Wenn es aber um Gestaltung von Bildung und Erziehung geht, dann ist der differenzierte Blick des Pädagogen gefragt, um das geeignete Setting zu bestimmen, das dem Einzelnen hilft, den nächsten Entwicklungsschritt zu vollziehen. Hier helfen ausschließlich begründete Beschreibungen zur Situation des Einzelnen.

Der dritte Weg: Das Leben jedes Einzelnen wie der Gesellschaft spielt in dem Zwischenraum von Tatsachen, die zu akzeptieren sind, und Möglichkeiten, die gestaltet werden können. Das fängt bei den Genen und der Gesundheit an und hört bei der Gestaltung von Freizeit auf. Was die Tatsachen angeht, ist das Leben nicht gerecht. Lebenswert wird es durch die persönliche und gesellschaftliche Perspektive, dass auf dem Boden von Tatsachen wie auch jenseits aller Tatsachen Wertvolles gestaltet werden kann.

Noten werden als objektive Messung einer Leistung in standardisierten Tests dokumentiert. Das sind Tatsachen. Leben müssen wir eine Haltung, in der Wertschätzung unmittelbar und immer für jedes einzelne Kind, für jeden einzelnen Menschen fühlbar und fassbar ist. Nur so ist glaubhaft, dass der Wert des Einzelnen sich nicht aus seiner Leistung ergibt und dass Zukunft immer möglich

ist, mit exzellenter oder mittelmäßiger oder schwacher Leistung. Und nur so ist ebenfalls glaubhaft, dass jeder Schritt in der Entwicklung eines Menschen wertvoll ist, unabhängig vom Vergleich mit allen anderen.

Selbstverständlich müssen beide Seiten für die Wahrnehmung gleich stark ausgeprägt sein. Zeugnisse müssen also beide Seiten gleich stark wiedergeben, um die Balance zwischen objektiven Messergebnissen und individueller Entwicklung zu halten und jenseits der unterschiedlichen Perspektiven den Einzelnen wertschätzend in den Blick zu nehmen.

Bildungsarbeit ist Beziehungsarbeit

Das Leben und Lernen in einer Schule wird zwischen Menschen gestaltet. Förderung für die Entwicklung der Persönlichkeit wie für die Leistungsfähigkeit gibt es nicht ohne Beziehung. Die Erwachsenen, Eltern und Pädagogen, tragen in dieser Beziehung die Verantwortung für das Klima, damit Kinder individuell wachsen können. Und zwar unbeschadet der Klarheit, mit der Leistung und Leistungsanforderung eine Rolle spielen.

Wir brauchen das Essen zum Leben, aber wir leben nicht nur vom Mittagessen. Wir leben aus der Akzeptanz der Mehrdimensionalität des Menschen. Wir leben aus allem, was das Leben möglich und lebenswert macht und das Menschsein in seine Fülle bringt. Leistung ist wichtig, und das Geschenk des Lebens ist groß.

Die Autorin:

Ursula Hellert ist Gesamtleiterin der CJD Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig und tätig in der Entwicklung von schulischen Programmen, von Unterrichts- und Schulprofilen in Gymnasium und Grundschule, in der Hochbegabtenförderung, der Beratungstätigkeit für die Entwicklung und Installation von Förderprogrammen für hochbegabte Schülerinnen und Schüler sowie im Coaching für Schulprofilentwicklungen.
Internet: www.cjd-braunschweig.de/braunschweig

Literatur

Klafki, W. (1975): Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. In: Die Grundschule 1975, H. 10, S. 527–532.
Weinert, F. E. (Hrsg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
Jürgens, E. (1995): Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. 2. Auflage. Sankt Augustin: Academia Verlag.

Richard Greiner, Ulrich Halbritter

Leistung in Konzepten der Hochbegabtenförderung[1]

Hochleistung und Hochbegabung sind zunächst unabhängige Begriffe. Ohne Testung bleibt (Hoch-)Begabung ein Potential unbekannter Größe: Sie entspricht der unbekannten PS-Zahl eines Motors, der einer Werkstatt zum Testen zur Verfügung gestellt wird. Die Werkstatt wird dem Motor aufgrund von Versuchen eine gewisse Leistungsdauer und eine (in der Regel andere) zeitweilige Spitzenleistungsfähigkeit attestieren, ohne dass der Besitzer des Motors diese Leistungsfähigkeit auch nutzen muss: Die Stärke des Motors wird möglicherweise gar nicht benötigt. Dem Test in der Werkstatt entsprechen die Hochbegabungstests, wie sie in der Psychologie oder Pädagogik üblich sind. Sie können auch als Screening angelegt sein, also Reihentests, die ohne konkreten Anhaltspunkt für vorliegende Hochbegabungen durchgeführt werden. Sofern dabei die überragenden Fähigkeiten einzelner Personen festgestellt werden, bedeutet dies noch nicht, dass die entsprechenden Personen diese Fähigkeiten auch einsetzen oder nutzen, geschweige denn gezielt weiter ausbauen. Individuelle und gesellschaftliche Relevanz erhält Hochbegabung erst dann, wenn dieser Schritt zur »Nutzung« auch vollzogen wird. Um im Vergleich zu bleiben: Einem immer ruhenden oder nur mit einem Bruchteil seiner Stärke ausgenutzten Motor ist ein schwächerer Motor gleichwertig.

Die pädagogischen Institutionen müssen demnach die folgenden Problemfelder behandeln:

- Leistungstests
- Wille (Zwang?) zur Leistungserbringung
- Nutzen (individueller oder gesellschaftlicher) der Leistung
- Notwendigkeit der Hochbegabtenförderung.

Als erste pädagogische Aufgabe ergibt sich, dass Kinder und Jugendliche darin unterstützt werden sollten, ihre besonderen Begabungen zu entwickeln und zu entfalten. Dies setzt voraus, dass Eltern und/oder Erzieherinnen und Erzieher im Kindergarten in die Lage versetzt werden müssen, besondere Fähigkeiten wahrzunehmen und zu fördern. Insbesondere sind auch die Lehrkräfte der Grundschulen gefordert. Oft werden Begabungen erst zu einem späteren Zeitpunkt erkannt, wobei es sich um intellektuelle, künstlerische, soziale, emotionale oder sportliche Begabungen handeln kann. Inwieweit die üblichen Tests alle diese Begabungen erfassen können, sei dahingestellt. Es ist jedoch eine gesellschaftliche Aufgabe, sachnormbezogene und individualnormbezogene Instrumente hierfür zu entwickeln, bereitzustellen und einzusetzen.

Eine weitere Aufgabe ist es, Jugendliche zu motivieren oder auch zu ermuntern, ihre Fähigkeit in vollem Maße auszunutzen und weiterzuentwickeln, selbst wenn sie auf dem entsprechenden Sektor (z. B. der Mathematik) ihren Altersgenossen bereits überlegen sind. Das erfordert hohe intrinsische Motivation, Selbstständigkeit, Selbstorganisation, Anpassungsfähigkeit an andere Umgebungen und Anstrengungsbereitschaft. Die fördernden Institutionen (z. B. Förderwerke) müssen die entsprechenden Umgebungen schaffen und Ressourcen bereitstellen, die den Geförderten Hochleistungen dauerhaft ermöglichen. Dazu gehören auch immer wieder neu zu setzende Anreize, z.B. in Form öffentlicher Anerkennung. Bislang sind

[1] Der Text beruht auf der Diskussion einer Arbeitsgruppe des Gadheimer Kreises 2010 mit gleichem Titel.

staatliche (z. B. schulische) Maßnahmen zur Begabtenförderung noch recht schwach entwickelt.

Eine der kritischsten Wertedimensionen der Begabtenförderung ist sicherlich die des »Nutzens« – nicht nur, weil hier gesellschaftlicher und individueller Nutzen durchaus unterschiedlich sein können, sondern auch, weil hier menschliche Grundwerte (ethische, politische, soziale, religiöse, ökonomische oder ökologische) bei der Beurteilung, was »Nutzen« ist, mit einfließen. Auch innerhalb eines gegebenen gesellschaftlichen Systems mit vom jeweiligen Individuum akzeptierten Normen stellt sich für den Einzelnen die Grundfrage, inwieweit er seine Begabung zum eigenen oder zum allgemeinen Wohl einsetzt.

Zu den gesellschaftlichen Zielsetzungen, die durch Begabtenförderung verwirklicht werden sollten, gehören Effizienz, Exzellenz und Expertise sowie das Einsetzen von Potentialen zum Wohle der Gemeinschaft. Zu den individuellen Zielen können das Ausschöpfen der eigenen Fähigkeiten, Zufriedenheit, die Erkennung von Begabungsschwerpunkten, die Verwirklichung von Potentialen sowie auch das Erreichen von Effizienz und Expertise gezählt werden, wobei die Anerkennung sowohl der jeweiligen Peergroup als auch der Öffentlichkeit sicherlich eine große Rolle spielt.

Ein pädagogischer Begriff von Hochbegabung erscheint uns persönlich nur sinnvoll, wenn sich individuelle (Hoch-) Begabung durch pädagogische Interaktion in einer (Hoch-) Leistung manifestiert. Dafür müssen geeignete pädagogische Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche die individuellen und gesellschaftlichen Erwartungen berücksichtigen, mit dem Ziel, das Individuum zu motivieren, seine Begabungen auch für das Gemeinwohl einzusetzen. Instrumente der Hochbegabtenförderung unterscheiden zwischen geschlossenen Leistungsmodellen, in denen eine norm- und zielorientierte Bewertung vorgenommen wird, und offenen Leistungsmodellen, die eine entwicklungs- und fortschrittsorientierte Bewertung vornehmen.

In jedem Fall wird Nachhaltigkeit in der Begabtenförderung nur zu erreichen sein, wenn individueller und gesellschaftlicher Nutzen aus der Perspektive sowohl des Individuums als auch der Gesellschaft in Einklang zu bringen sind. Frühkindliche und schulische Phasen der Entwicklung spielen dabei eine prägende Rolle: In dieser Zeit erfährt sich das Individuum erstmals als soziales Subjekt und vergleicht sich bewusst oder unbewusst mit anderen. Der Gesellschaft obliegt es – durchaus auch aus eigennützigen Motiven – angemessene Rahmenbedingungen zu schaffen.

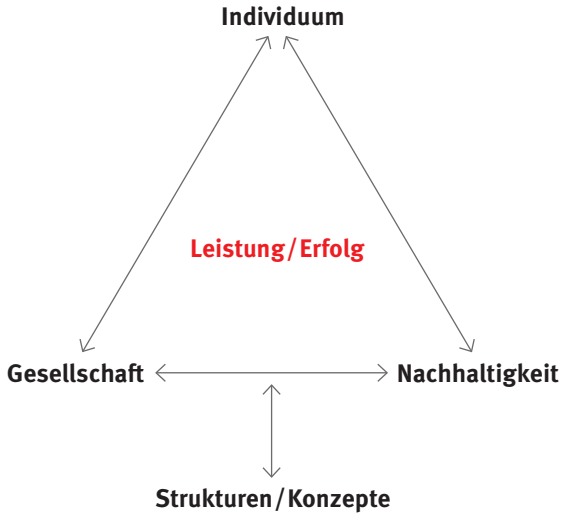

Abb. 1: Pädagogische Rahmenbedingungen (Konzepte / Strukturen) unterstützen die Entwicklung und Entfaltung der Fähigkeiten Hochbegabter unter Berücksichtigung gesellschaftlicher und individueller Ziele.

Die Autoren:

Dr. Richard Greiner: Seit 2004 Fachkoordinator für das Frühstudium an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Geschäftsführer und Dozent am Institut für Mathematik, betreut als Fachmentor Frühstudierende und engagiert sich an der Schnittstelle Schule/Hochschule insbesondere in den Bereichen Hochbegabung und Mathematik.
Internet: www.mathematik.uni-wuerzburg.de/personal/greiner.html

Dr. Ulrich Halbritter: Akademischer Direktor am Mathematischen Institut der Universität zu Köln. Seit 2000 Mitinitiator und Projektkoordinator für das Frühstudium, deutschlandweite Tätigkeit zur Verbreitung desselben (ab 2003 unterstützt von der Deutsche Telekom Stiftung).
Internet: www.mi.uni-koeln.de/home-institut/Beschaeftigte/Personen/Lehrkoerper_Mitarbeiter/Mitarbeiter_alphabetisch/Halbritter%2CUlrich.de.html

Claudia Pauly, Gabriele Weigand

Reflexivität und Leistung

»Information ohne Reflexion ist geistiger Flugsand.«

Ernst Reinhardt (2003)

Stellt Reflexion eine Leistung dar? Ist Reflexivität ein begabungsspezifisches Moment? Gehören Reflexion bzw. Reflexivität und Begabungsförderung zusammen? Und was ergibt sich daraus für Schule und Bildung? Vier von vielen Fragen, mit denen sich eine Arbeitsgruppe[1] zum Thema »Reflexivität und Leistung« während des Gadheimer Kreises 2010 beschäftigte, deren Ergebnisse wir in diesem Beitrag vorstellen. Neben der Klärung der Begriffe ging es insbesondere auch um die Frage nach den bildungspraktischen Konsequenzen hinsichtlich der Förderung von Reflexionskompetenz sowie deren Beachtung und Bewertung im Sinne einer besonderen Leistung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext.

Begriffsverständnis

In einem Papier der OECD zur Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen aus dem Jahr 2005 wird Reflexivität als Kern dieser Schlüsselkompetenzen verstanden. Sie bedinge, dass »das Subjekt zum Objekt des Denkens« werde (OECD 2005, 10). Dabei gehe es »auch um die Auseinandersetzung mit Erfahrungen einschließlich Gedanken, Gefühlen und sozialen Bindungen. Dies erfordert, dass die Individuen ein Niveau an sozialer Reife erlangen, das es ihnen ermöglicht, sich von sozialem Druck zu distanzieren, verschiedene Sichtweisen einzunehmen, eigenständige Urteile zu fällen und die Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen« (OECD 2005, 11). Im Unterschied zur Reflexion, die als Nachdenken, als Zurückverfolgen eines Gedankens oder auch als Vertiefung in einen Gedankengang gefasst werden kann, lässt sich Reflexivität als die Fähigkeit und Möglichkeit zur Reflexion bezeichnen. Etymologisch lassen sich beide Begriffe zurückführen auf lat. »reflectere«: zurückbeugen, drehen bzw. lat. »reflexio«: Zurückbeugen, Biegen, Krümmen. Dies legt im Sinne insbesondere von »Zurückbeugen« ein Betrachten der eigenen Person, also ein Zurückschauen auf sich selbst nahe. Und so definiert Schäffter (2003, 51) unter systemtheoretischer Perspektive »Reflexion« auch als eine Selbstthematisierung oder Selbstvergewisserung; einen Prozess, bei dem ein Subjekt ein Verhältnis zu sich selbst herstellt, gleichzeitig aber auch zu seiner Umwelt, indem es sich mittels Reflexion in dieser verortet (Schäffter 2003, 51).

Die Arbeitsgruppe goss diese Vorstellung von Reflexion in ein »Linsen-Modell« (Hackl[2]): Stimmen subjektive Vorstellungen und Ideale nicht mit »objektiven« Informationen von den Dingen überein, kann dies als Diskrepanz erfahren werden, was wiederum den Ausgangspunkt bildet für das Bedürfnis nach Reflexion als einer Suche nach Passung bzw. nach Integration von persönlichen in allgemeine

[1] Mitglieder der Arbeitsgruppe waren Petra Esser, Dr. Christiane Grosch, Armin Hackl, Dr. Corinna Maulbetsch, Dr. Claudia Pauly und Reinhard Ruckdeschel.

[2] Als Modell vorgestellt im Rahmen der Arbeitsgruppe.

Vorstellungen und Bedingungen. Für eine solche komplexe Wahrnehmung von Welt, die persönliche und objektive Informationen gegeneinander abgleicht und zu einem Gesamtbild zusammenfügt, ist zunächst einmal Distanz nötig – sowohl in zeitlicher als auch in räumlicher Hinsicht. Bildlich gesprochen schiebt sich dabei zwischen das Selbst und die Welt eine Art Linse, bestehend aus ethischen und moralischen Vorstellungen, aus inhaltlichen und methodischen Kenntnissen. Gefiltert durch diese Linse können sich subjektive Wahrnehmungen dann zu einem Bild von Welt bündeln, das durch den Einbezug objektiverer Sichtweisen, Urteile und Wissensbestände eine überindividuelle Färbung bekommt.

Schäffter versteht Reflexivität als Eigenschaft, als einen Rückbezug von ganzen Prozessen auf sich selbst, also beispielsweise das Lernen des Lernens oder das Erforschen der Forschung (Schäffter 2003, 51) – ähnlich wie die OECD, die als Beispiel für Reflexivität das »Denken über das Denken« in Form einer »Anwendung metakognitiver Fähigkeiten« nennt (OECD 2005, 10). Beides, Reflexion und Reflexivität, stellen für Schäffter »außerordentlich voraussetzungsvolle Formen der Problemlösung« dar (Schäffter 2003, 52). Auf ähnliche Einordnungen legte sich auch die Arbeitsgruppe fest: Sie definierte als Ausgangpunkt ihrer Überlegungen »Reflexion« als eine Methode bzw. ein Vorgehen, das darauf zielt, die Welt einschließlich der eigenen Person zu deuten, »Reflexivität« hingegen als Personmerkmal bzw. Kompetenz, welche ausgebildet und erweitert werden kann.

Von dieser Definition ausgehend soll nun der Blick auf verschiedene Zugänge zum Reflexivitätsbegriff gerichtet werden.

Auf *metaphorischer* Ebene bietet sich das Bild des *Spiegels* im Sinne einer Reflexion – oder auch der *Linse* im Sinne einer Fokussierung und Blickschärfung – an. Hier tritt auch die Komplexität des Begriffs zutage, der eben einerseits beschreibt, dass eine intensive Rückschau auf sich selbst vorgenommen wird, der gleichzeitig aber auch das Interesse an einer Welt- und Wirklichkeitsdeutung darlegt. An diese Lesart knüpft eine *philosophische* Sicht, die mit Reflexivität ein prüfendes und vergleichendes Nachdenken verbindet, recht nahtlos an. *Phänomenologisch* erschließt sich Reflexivität darin, einen Sinnzusammenhang der Welt des Wissens mit der eigenen Person herzustellen und damit Stellung beziehen zu können. Dies bedeutet dann auch, aus persönlichen Erfahrungen heraus Fragen zu stellen und sich eine Sache neu zu erschließen. Dieser Prozess der Tiefenschau birgt den Weg zu einer eingehenderen Erkenntnis der Dinge und zur Erschließung mehrerer Dimensionen einer Sache, welche dann wieder in Bezug zur eigenen Person gesetzt werden kann. Aus diesen beschriebenen Interpretationszugängen erschließen sich Ziel und Zweck von Reflexion bzw. die Bedeutung von Reflexivität.

Auf der Ebene der *Wissensaneignung* dienen Reflexion und Reflexivität der Vernetzung, der Betrachtung von Phänomenen auf einer Metaebene und der Erweiterung des eigenen Weltverständnisses. Auf diese Weise kann Reflexivität auch handlungsleitend sein. Durch die Reflexion einer Sache wird deutlich, welche Rolle diese in meinem Handeln spielt und welche Bedeutung ihr zu eigen ist. Dies führt dann letztlich von einem vielleicht vormals trägen Wissen zur Handlungskompetenz. Auf der Ebene des *Selbst* zielen Reflexion und Reflexivität auf Sinnverstehen ab, vorrangig in Form eines Denk- und damit auch Handlungskorrektivs für die eigene Person: Indem ich mein Denken und meine Handlungen reflektiere, bin ich in der Lage, bewusst zu agieren und mein Handeln – in gewisser Weise autonom – zu gestalten. Dies führt dazu, dass Menschen als konstruktive und kritische Verantwortungsträger agieren können.

Nach dieser Ausdeutung soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Rolle Reflexivität im Kontext von Hochbegabung spielt, insbesondere in Bezug auf die Förderung und Bewertung von Reflexivität. Dass Reflexivität eine Kompetenz darstellt, die es zu fördern gilt, ergibt sich aus der Tatsache, dass die Fähigkeit zur Reflexion ein selbstbestimmtes Handeln und eine an der Person orientierte Bildung maßgeblich unterstützt – dies aber gleichzeitig unter Berücksichtigung der Ansprüche und Bedürfnisse anderer. Der Aspekt der leistungsorientierten Bewertung von Reflexivität stellt sich – ähnlich der Bewertung anderer Kompetenzen wie z. B. Kreativität – zwar nicht ganz so konfliktarm, aber auch nicht unauflösbar dar.

Förderung und Bewertung im Kontext hoher Begabung

Nach Auffassung der Arbeitsgruppe geht eine hohe Begabung häufig auch mit einer hohen Reflexivität einher. Bemerkbar macht sich dies darin, dass zumeist die Frage

nach dem *Sinn* einer Sache, einer Handlung oder komplexer Zusammenhänge besonders intensiv verfolgt wird. Des Weiteren stellen sich die Zugangsebenen zur Welt oft auffällig vielfältig und komplex dar. Wenn reflektiert wird, dann geschieht dies sowohl besonders breit als auch besonders tief. Insofern liegt genau darin auch eine Besonderheit bzw. sollte darin ein spezieller Anspruch der Hochbegabtenförderung bestehen: Gelegenheiten und Anregungen zu einer intensiven und breiten Reflexion von Welt zu eröffnen. Didaktisch-methodisch bietet sich hier z. B. der Ansatz des forschenden Lernens an – und dies aus mehreren Gründen. Zunächst bestärkt er Lernende in ihrer Neugier und dem Bedürfnis, den Dingen auf den Grund zu gehen, entsprechend der ihm innewohnenden Prinzipien: »sich selbst Fragen stellen und sich zum Ziel setzen, darauf eigenständig Antworten zu finden; planmäßig vorgehen; sich auf den Weg eigenen Untersuchens und Nachforschens begeben; alles Behauptete überprüfen und für andere durchschaubar machen« (Messner 2009, 22). Zudem erscheint das Konzept des forschenden Lernens auch im Kontext eines inklusiven Ansatzes sinnvoll, denn es eröffnet vielfältige Vertiefungsmöglichkeiten, welche weitgehend von den Lernenden selbst bestimmt und austariert werden können. Gerade auch für die bewusste Einbindung und Herausforderung reflexiven Tuns in Lerngruppen sollte versucht werden, dass alle Mitglieder einer Gruppe daran partizipieren können, dass das Reflektieren also nicht nur auf individueller Ebene geschieht, sondern auch im Austausch mit anderen. Hier bietet sich neben dem forschenden Lernen auch das gemeinsame Philosophieren an (vgl. Calvert/Hausberg 2011) – eine Methode, die für ein breites Altersspektrum und eine recht große Spanne an Reflexivitätskompetenz geeignet ist und dabei den Austausch nicht nur ermöglicht, sondern vielmehr forciert. Die der Reflexion inhärente Verknüpfung von Welt und Person, von (noch) Fremdem und Persönlichem geschieht dann nicht nur auf individueller Ebene, sondern wird bereichert durch die Kommunikation mit anderen; durch deren Fragen, Rückmeldungen, Bestärkungen oder auch Zweifel. Allgemein betrachtet trägt eine philosophische Dimension auch einem wichtigen Aspekt von Unterricht Rechnung: Ohne diese Dimension wäre Unterricht kein Bildungsraum, sondern bloße Wissensvermittlung.

Der Reflexivität als Kompetenz bzw. der Reflexion als Tätigkeit ausreichend Raum in schulischen Kontexten einzuräumen ist die eine Seite der Medaille – Schule bringt, ob gewünscht oder nicht, jedoch zumeist das Prinzip der Bewertung von Kompetenzen und Tätigkeiten mit sich. Diese andere Medaillenseite wirft die Frage auf, wie sich Reflexivität denn nun angemessen bewerten lässt? Kann jeweils nur ein »Endprodukt« (sofern es dieses im Zusammenhang von Reflexion überhaupt gibt) bewertet werden – im Kontext des forschenden Lernens z. B. die Ergebnispräsentation eines Forschungsprojekts – oder lässt sich auch die Reflexion selbst erfassen, einstufen, bewerten? Ist dies überhaupt sinnvoll oder führt es das Prinzip von Reflexivität als eine um ihrer selbst Willen relevante Kompetenz ad absurdum? Und wie gelingt eine Umsetzung möglichst sinnvoller Bewertungsprinzipien in die Praxis? Die Arbeitsgruppe hat hierzu erste Antworten gefunden, die als Anregung dienen sollen, um diese Thematik intensiver zu bedenken – eben zu reflektieren:

Sinnvoll erscheint die Bewertung von Reflexivität bzw. Reflexion durchaus. Denn neben der evtl. diskussionswürdigen Kategorisierung von schwer bewertbaren Vorgängen fördert eine solche Fokussierung von Reflexion und Reflexivitätskompetenz deren generelle Wahrnehmung und damit ihre sichtbare Wertschätzung und Einforderung. Zentral scheint dabei hinsichtlich der Bewertungs*maßstäbe*, die jeweilige *Komplexität* von Reflexivität in den Mittelpunkt zu rücken, also deren Maß an Tiefe, Breite und Dichte zu beachten und anzuerkennen. Etwas greifbarer wird dies, wenn man Reflexionsprozesse in eine stufenförmige, an Komplexität zunehmende Anordnung bringt (Hackl[3]):

Auf einer *ersten* Ebene stehen Inhalte und deren Generierung beim Lernenden. Diese Inhalte werden zunächst noch nicht näher bedacht, sondern zunächst einmal zur Kenntnis genommen. Auf einer *zweiten* Ebene erfolgt dann in einem subjektiven Aneignungsprozess die Integration dieser Inhalte in beim Lernenden vorhandene Strukturen (nicht nur hier wird ersichtlich, dass eine solche Stufung von Reflexionsprozessen zwar für deren Bewertung förderlich ist, im Grunde jedoch vor dem Hintergrund miteinander verwobener Prozesse eine künstliche Trennung darstellt). Auf einer *dritten* Ebene erfolgt der Schritt der Reflexion von einer bloß intuitiven zu einer systematischen. Dies geschieht in der Regel nie ganz von allein, sondern bedarf der Unterstützung durch andere, beispielsweise in schulischen Kontexten durch den Leh-

[3] Als Modell vorgestellt im Rahmen der Arbeitsgruppe.

rer oder auch andere Schüler. Eng verbunden dürfte diese Ebene mit der nächsten, der *vierten* Ebene sein, auf der in einen dialogischen Prozess über das zu Reflektierende eingetreten wird, auf der also der oben erwähnte Vorgang eines gegenseitigen, befruchtenden Austauschs vonstatten geht. Hierauf lässt sich eine *fünfte* Bedeutungsebene auflagern, welche vor allem beinhaltet, den reflektierten Gegenstand in größere Kontexte einzuordnen, gewissermaßen seine Position zu bestimmen und neue, erweiterte Zusammenhänge herzustellen – also ähnlich der zweiten Ebene, nur in einem umfangreicheren Rahmen. Auf einer *sechsten* Ebene, der Handlungsebene, erfolgt schließlich die Umsetzung von der Theorie in die Praxis: die Überlegung, wie das bisher Bedachte in konkrete Handlungen münden kann. Lehnt man sich an solche Reflexionsstufen an (Inhalt – subjektiver Prozess – Anleitung – dialogischer Prozess – Bedeutungszuweisung – Handlung), so ergibt sich eine Grundlage, um eine jeweils vorhandene Reflexionskomplexität erfassen und damit auch bewerten zu können.

Zusammenfassung

Zum Abschluss sollen noch einmal die wesentlichen Aspekte des Zusammenhangs von Reflexivität und Begabung aus diesem Beitrag zusammengefasst werden:

Reflexion als Denkprozess bezieht sich auf die Vernetzung zwischen Wissen und Person und geht mit Sinnverstehen einher. Reflexivität definiert sich als veränderliche Kompetenz und dabei als ein mögliches Kennzeichen von Hochbegabung: Je höher bzw. ausgeprägter die kognitiven Fähigkeiten, desto höher dürfte sich das Potential für eine tiefreichende Reflexionsfähigkeit gestalten. Lernende sollten gezielt in der Entwicklung ihrer Reflexivität angeregt werden, da diese die Ausbildung verantwortlichen autonomen Handelns unterstützt und als konstituierendes Ziel einer Schule der Person gelten darf. Didaktisch-methodisch kann Reflexivität gefördert werden z. B. beim forschenden Lernen, beim Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen und durch vielfältiges Fragen mit dem Ziel, eine Beziehung zwischen Person und Welt generell aufzubauen. Reflexivität stellt als pädagogische Grundhaltung eine Voraussetzung für zur Mündigkeit erziehende Bildungseinrichtungen dar. Vor diesem Hintergrund sollte sie ein integraler Bestandteil aller Bildungskonzepte sein, was konsequenterweise auch bedeutet, sie deutlicher als bisher in Leistungsbewertungen zu berücksichtigen.

Die Autorinnen:

Dr. Claudia Pauly ist Referentin im Ressort »Schule und Wissenschaft« der Karg-Stiftung.
Internet: www.karg-stiftung.de

Prof. Dr. Gabriele Weigand ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Im Rahmen ihres Arbeitsschwerpunktes Begabungsforschung und Begabungsförderung war sie für das europäische Weiterbildungsprojekt eVOCATIOn verantwortlich, ist Mitglied im »international panel of experts in gifted education« (iPEGE) und hat in Kooperation mit der Fachhochschule Nordwestschweiz an der PH Karlsruhe den Master-Studiengang »Integrative Begabungs- und Begabtenförderung« initiiert.
Internet: www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=weigand

Literatur

Calvert, K./Hausberg, A. (Hrsg.) (2011): PhiNa – Philosophieren mit Kindern über die Natur. Praxishandbuch. Hohengehren: Schneider.

Messner, R. (2009) (Hrsg.): Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf (Abruf 06.07.2012).

Reinhardt, E. (2003): »Gedankensprünge«. Basel: Friedrich Reinhardt Verlag.

Schäffter, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 48–62.

Insa Martin, Annette von Manteuffel

Sozialität und schulische Leistung

Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff

Im Rahmen des Gadheimer Kreises 2010 wurde der Themenkomplex »Sozialität und Leistung« von einer Arbeitsgruppe[1] bearbeitet, deren Ergebnisse im folgenden Beitrag zusammengefasst sind. Die Schwerpunkte dieser Zusammenfassung liegen auf der Peergroup, dem Stellenwert sozialer Leistungen und den angemessenen schulischen Maßnahmen für eine stärkere Präsenz sozialer Leistungen. Mit einem kurzen Exkurs zu einem konkreten Schulbeispiel wird ein Einblick in die gelungene Umsetzung eines ganzheitlichen, die Sozialität umfassenden Leistungsbegriffes gegeben.

Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Arbeitsgruppe wurden mit dem Thema »Sozialität und Leistung« unterschiedliche Vorstellungen und Intentionen verbunden. So gingen der Diskussion um die Anerkennung und Implementierung sozialer Leistungen in schulischen Bildungsinstitutionen auch Überlegungen voraus, die die Sozialität der Peers in einer Schulklasse und deren Umgang miteinander in den Blickpunkt rückten.

Sozialität in der Peergroup

Die Frage nach Inklusion und Ausgrenzung wurde als ein Thema aufgeworfen, das für Hochbegabte sowohl in heterogenen Schülergruppen als auch in homogenen Gruppen hochbegabter Schüler relevant ist. Die Arbeitsgruppe befasste sich in diesem Zusammenhang mit den Möglichkeiten schulisch-institutioneller Vorgaben und der Aufwertung prosozialen Schülerhandelns. Es wurden zudem Überlegungen eingebracht, die weniger die Ebene des pädagogischen Handelns der Lehrerpersönlichkeit im Blick hatten, sondern mehr die Dynamiken und Aushandlungsprozesse innerhalb der Peergroup in den Fokus rückten. Welche Unterstützung brauchen hochbegabte Schüler in ihren Schulklassen, abseits von gelingender Wissensvermittlung und der Herausbildung exzellenter kognitiver Leistungsfähigkeit? Gibt es Ressourcen bei den Schülern selbst – und wie können diese im Sinne einer prosozialen Gruppenbildung Gewicht bekommen? Die Diskussion darüber, wie es zu prosozialen Aushandlungsprozessen in der Gruppe der Schulklasse kommt, wie die sozioemotionale Integrität von einzelnen Schülern geschützt und nicht durch Ausschlusshandlungen, Stigmatisierung und soziale Ausgrenzung beschädigt wird, wurde mit dem Schwerpunkt auf der schulisch-institutionellen Ebene weitergeführt. Den Ausgangspunkt bildete dabei ein Erfahrungsbericht hinsichtlich eines »Stempels«, den Hochbegabte nach einer erfolgten Diagnose häufig zu tragen haben. Er überstrahlt großflächig den ganzen übrigen Teil der Persönlichkeit und die von der intellektuellen Befähigung unabhängigen Qualitäten solcher Schüler, so dass diese häufig in eine von negativen Vorurteilen behaftete Schublade gesteckt werden. Durch dieses »Abstempeln« fällt Betroffenen die soziale Integration sehr viel schwerer.

[1] Mitglieder der Arbeitsgruppe: Ina Behrend, Robin Brünn, Karl Büchsenschütz, Annette von Manteuffel, Insa Martin, Anke Schmidt und Dr. Inge Schubert.

Sozialität als Leistung

Wenn wir davon ausgehen, dass Begabungsentwicklung stark verknüpft ist mit der Persönlichkeitsentwicklung, gehören soziale Fähigkeiten genauso zum schulischen Leistungsbegriff wie die kognitiven Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern. Dies wird zwar aktuell kaum mehr in Frage gestellt, hat aber noch nicht zu einer Implementierung eines solchen Verständnisses in das schulische Bewertungssystem geführt. Vier Fragen werden in diesem Zusammenhang relevant:

- Welchen Stellenwert haben soziale Leistungen für den einzelnen Schüler, die Lerngruppe, den einzelnen Lehrer, das Kollegium, die Eltern und damit für das schulische System?
- Welche Schulstrukturen sind geeignet, um den sozialen Leistungen Gewicht zu verschaffen?
- Welches Bewertungssystem ist hilfreich, damit diese Leistungen von Schüler-, Lehrer- und Elternschaft ernst genommen werden?
- Ist ein erweiterter Begriff von schulischer Leistung sinnvoll?

Der Stellenwert sozialer Leistungen in den verschiedenen Bildungsinstitutionen

Soziale Werte und Kompetenzen werden zunächst im Elternhaus vorgelebt, vermittelt und bewertet und sind deshalb individuell unterschiedlich ausgeprägt. Die Vermittlung und Bewertung dieses Teils der Persönlichkeit eines Kindes setzt sich im Kindergarten bzw. der Kindertagesstätte fort und prägt je nach Wertesystem und dessen Umsetzung das einzelne Kind.

In der Grundschule werden soziale Leistungen häufig erstmalig explizit mit schulisch-kognitiven Leistungen in Beziehung gesetzt und bewertet. Je nach Bewertungsform – normativ oder individuell – werden sie dabei ausführlich oder »nur verbal« berücksichtigt. In den staatlichen weiterführenden Schulen verschiebt sich in der Regel das Gewicht und damit der Stellenwert sozialer Leistungen in eine »Kopfnote Verhalten«, die weder versetzungsrelevant noch für die Anerkennung schulischer Leistungen in Form von Preis und Lob in den Notendurchschnitt einfließt (in Baden-Württemberg verhindert eine schlechte Verhaltensnote allerdings Preis und Lob).

Spätestens hier also stellt sich die Frage – und bei hochbegabten Schülern, von denen besonders hohe kognitive Leistungen erwartet werden, in besonderem Maße – nach einem schulischen Anforderungs- und Bewertungssystem für soziale Leistungen, das so relevant ist, dass es vom einzelnen Schüler und von Schülergruppen bzw. Klassen ernst genommen wird und deshalb verstärkt Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung gewinnen kann. Der Bildungsplan für das Gymnasium in Baden-Württemberg beispielsweise schreibt explizit die Ausbildung personaler und sozialer Kompetenzen fest und bietet Fortbildungen für die Erstellung eines Sozialcurriculums an den einzelnen Schulen an.

Im Zusammenhang mit sozialer Kompetenzentwicklung in der Schule sollte besonderes Augenmerk auf die Vorbildfunktion des einzelnen Lehrers gelegt werden, getreu dem Motto: »Erziehung ist Beispiel und Liebe, sonst nichts« (Pestalozzi; Fröbel). Ein Lehrer, der jedem Schüler offen begegnet und ihn annimmt, der selbst soziales Engagement zeigt und als Vorbild fungiert, z. B. selbst Müll aufhebt oder beim Aufräumen hilft, wird von den Schülern viel leichter und schneller kopiert und nachgeahmt als geschriebene Regeln an der Wand. Aus diesem Grund sollte die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen der zukünftigen Lehrer in der Lehrerausbildung viel stärker gewichtet werden und zu einem professionellen Rollenverständnis dazugehören – mit dem Ziel, die Akzeptanz von Diversität zu stärken sowie Wertschätzung und Toleranz dem anderen gegenüber weiterzuentwickeln.

Schulische Maßnahmen für ein verstärktes Gewicht sozialer Leistungen

Ausgehend vom ersten Artikel des Grundgesetzes »Die Würde des Menschen ist unantastbar« (Art. 1 Abs. 1 GG) müsste es in Elternhaus, Kindergarten und Schule darum gehen, Verhaltensweisen zu belohnen, die »Wert«-voll sind, d. h., die sich an Werten orientieren, welche das Bewusstsein für die individuelle Verantwortung des Einzelnen sowohl sich selbst als auch anderen gegenüber schärfen. Die Herausforderung bestünde darin, zu Werten wie Ehrlichkeit, Bescheidenheit, Verlässlichkeit, Ordnung, Solidarität, Risikobereitschaft bzw. Mut (einschließlich der Bereitschaft, sich Entscheidungen zu stellen, statt ihnen auszuweichen) Situationen und Handlungsfelder zu definieren, die in Elternhaus, Kindergarten und Schule bedeutsam sind, von Kindern und Jugendlichen ausgefüllt und dann vom jeweiligen Umfeld belohnt werden können.

An erster Stelle bedarf es dafür einer Verständigung aller am Schulleben Beteiligter über ein gemeinsames Menschenbild und Leitbild, in dem sich eine Schulkultur spiegelt, die es ernst meint mit Werten wie Respekt, Toleranz, Vertrauen, mit sozialem Engagement, demokratischer Mitbestimmung, Teilhabe an der Schulentwicklung und mit Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen und für die Gemeinschaft.

Der zweite Schritt besteht dann in der konkreten Umsetzung im Alltag der Schule, des Unterrichts und des Zusammenlebens in Form von vielen kleinen und großen organisatorischen und dialogischen Strukturen und Maßnahmen. Die Strukturen für soziales Lernen im Unterricht sind an vielen Schulen bereits vorhanden: durch die Öffnung des lehrerzentrierten Frontalunterrichts hin zu einer Mischung von Still-, Partner- und Gruppenarbeit, Präsentationen, Lernen durch Lehren, kooperativem Lernen, selbstorganisiertem Lernen, fächer- und jahrgangsübergreifendem Unterricht und vielem mehr. Ebenso gibt es vielerorts bereits im (Sozial-)Curriculum der Schule verortete Schwerpunkte wie Jahrgangsthemen (Coaching, Darstellendes Spiel, Sozialpraktikum) oder regelmäßige erlebnispädagogische Aktivitäten und Rituale wie den Morgenkreis oder Klassenrat. Und es gibt bereits viele Strukturen für Mitbestimmung, für demokratisches Lernen, für die unterschiedlichsten Dienste an der Gemeinschaft. Diese sollten bereits von klein auf als Selbstverständlichkeit eingeübt werden und dem Gendergedanken verpflichtet sein, damit sie später nicht als entwertend empfunden werden. Sie sind besonders wichtig für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Sinnhaftigkeit des Lernens und Handelns und ermöglichen das Erlernen eines reflektierten Umgangs mit Verantwortungsübernahme.

Drittens ist die Schaffung eines Anerkennungssystems, das von Schülern, Lehrern und Eltern gleichermaßen geschätzt wird (und nicht als »uncool« gilt) unabdingbar, um die Wertschätzung dieser Leistungen sichtbar zu machen. Hier bewegten sich die Ansprüche in der Diskussion der Arbeitsgruppe von einem einfachen »Danke« für eigentlich Selbstverständliches über das Statement »Ich wehre mich dagegen, dass selbstverständliches gutes Verhalten benotet wird« bis hin zu der Forderung nach kognitiven Leistungen gleichgestellten Noten für z. B. soziales Engagement, da im schulischen Kontext nur Gewicht hat, was in Noten auch sichtbar wird.

Im letztgenannten Bereich besteht sicherlich noch am meisten Nachholbedarf, denn in der Regel fehlt ein Bewertungssystem, das den sozialen und personalen Kompetenzerwerb ausdrücklich zum Ziel hat und diesem Ziel im Rahmen der schulischen Leistungsbewertung ein angemessenes Gewicht verleiht. Besonders wichtig erscheint, dass vermittels einer Bewertung – unabhängig von der gewählten Form – die Anerkennung durch die soziale Umwelt befördert wird. Bewährt haben sich dabei unter anderem:

- verbale Beurteilungen der Persönlichkeitsentwicklung in Verbindung mit ritualisierten Rückmeldegesprächen mit dem Schüler und seinen Eltern
- gemeinsame Lernentwicklungsgespräche zwischen Lehrer (Gymnasialmentor, Lernprozessbegleiter, Klassenlehrer, Fachlehrer, Vertrauenslehrer), Schüler und Eltern
- Eingang von projektähnlichen Leistungsnachweisen in die Zeugnisnote (Bewertung des Prozesses im Hinblick auf Zuverlässigkeit, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Zeitmanagement)
- Belohnungen für besonderen Einsatz, bspw. für das Klassenklima oder für Mobbingopfer (z. B. ein zusätzlicher Ausflugstag für die Klasse)
- Belohnungen für den Einsatz für die Schule (je nach Schultradition: Ehrennadel, besondere Preise, Urkunden)
- Beilagen zu (Abschluss-)Zeugnissen
- Übertragung besonders verantwortungsvoller Aufgaben (z. B. Medienpräsenz).

Alle genannten Bewertungsformen erhalten ihren sichtbaren Wert und ihre Nachhaltigkeit einerseits durch das Führen eines Kompetenzentwicklungs-Portfolios, in dem alle »Wertpapiere« gesammelt werden und als Grundlage oder Ergänzung für berufliche Bewerbungen mittlerweile sehr erwünscht sind. Schwerer wiegt aber wohl andererseits die Erfahrung eines wertschätzenden und engagierten Gemeinschaftslebens, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch eigenes Handeln und damit die Erfahrung, gebraucht zu werden.

Exkurs: Sozialität als ein Ziel der Persönlichkeitsentwicklung an der Werkstattschule in Rostock

Dieser kurze Exkurs stellt die Impulsschule Rostock vor – als ein Beispiel für die gelungene Implementierung eines schulischen Leistungsbegriffes, der den ganzen Menschen im Blick hat.

Das gemeinschaftliche Lernen von Kindern der Klassen 1 bis 4 in einer Stammgruppe bildet die Grundlage und den Rahmen der Arbeit in dieser Schule. Durch die Altersmischung in den Stammgruppen wird es möglich, dass Regeln unkompliziert und innerhalb einer Stammgruppe von einer zur nächsten Klassenstufe weitergegeben werden. Die Kinder lernen – besonders im Hinblick auf das Übernehmen von Verantwortung – unterschiedliche Rollen kennen: Verantwortungsübernahme für Mitschüler, das Einhalten von Regeln, die Achtung materieller Werte sowie die Beachtung des eigenen Lernprozesses und des Lernprozesses der Mitschüler.

Etwas Besonderes stellt das Patenamt älterer Lernender (2. bis 4. Klasse) für die Erstklässler dar, welches nach den bisherigen Erfahrungen in den ersten drei Schulmonaten besonders wichtig ist, und dessen Intensität dann zumeist nachlässt, weil der entsprechende Bedarf der Erstklässler abnimmt.

Die sich bereits durch die Altersmischung ergebende Individualisierung des Lernprozesses wird von den Kindern als normal und wertfrei erlebt. Dies hat zur Folge, dass Leistungsvergleiche untereinander, die möglicherweise mit einem Gefühl der Entwertung einhergehen könnten, minimiert werden, was dem respektvollen Umgang miteinander auffällig zuträglich ist.

Wichtig ist allen die tägliche Stammgruppenzeit von mindestens 15 Minuten (Morgenkreiszeit), die je nach Situation und Bedarf beliebig erweiterbar ist, da sich direkt an diese Zeit der Stammgruppenunterricht in Form von Freiarbeit anschließt. In den Morgenkreisen werden Informationen ausgetauscht, Problemsituationen und Konflikte zur Sprache gebracht und gemeinsam an deren Lösung gearbeitet sowie Spezialwissen der Kinder in Vorträgen und ähnlichem präsentiert. Es gibt Morgenkreise, die von den Kindern im Team oder auch allein geleitet werden. Ansagen, die in diesem Zusammenhang notwendig sind, werden von den Mitschülern akzeptiert. Hier hilft es, dass ältere Schüler die jüngeren von allein an die Regeln erinnern. Besonders in der Morgenkreiszeit erleben die Kinder ganz bewusst, was es bedeutet, aufmerksam zuzuhören und aufmerksame Zuhörer zu haben, sich an Gesprächsregeln zu halten, Kritik sachlich und konstruktiv zu formulieren sowie Wertschätzung zu geben und zu empfangen.

Häufig sind hier auch »die Dienste« ein Thema, welches der Klärung bedarf. Mit dem Beginn ihrer Schulzeit übernehmen die Kinder in Form verschiedener Dienste Verantwortung für die Gestaltung ihres Lern- und Lebensortes, der Schule. Hierzu zählt der Ordnungsdienst, der von jedem alle fünf bis sechs Wochen für eine Woche erledigt wird. Es wird der Fußboden gereinigt, die Tafel abgewischt, die Mülleimer werden geleert, die Blumen gegossen, und zusätzlich müssen von Zeit zu Zeit die Regale mit den Freiarbeitsmaterialien gesäubert werden. Das Mittagessen nehmen die Kinder in festen Tischgruppen ein. Im Anschluss an das Essen gehört es zu den Aufgaben jeder Tischgruppe, den Tisch abzuwischen und für die folgende Gruppe neu einzudecken. Für das Außengelände ist jede Stammgruppe ca. zwei Mal pro Jahr für eine Woche zuständig.

Die besondere Rolle der Lehrperson hat gerade auch in Bezug auf die Entwicklung der Sozialität der Kinder im Lernort Schule eine außerordentlichen Bedeutung. Die Lehrperson, die Lernpartner ist, den Lernprozess begleitet und lenkt, die Impulse der Kinder sensibel aufnimmt und in ihrem Selbstverständnis davon ausgeht, in all dem nicht unfehlbar sein zu können – und auch nicht sein zu müssen –, ist für die Arbeit unerlässlich. Offenheit, Interesse an den Kindern sowie eine natürliche Autorität auszustrahlen, die Nähe, Ehrlichkeit und Vertrauen fördert, sind es wert, erhalten, gestärkt und gepflegt zu werden. Hierzu gibt es besonders während der halbjährlich stattfindenden Klausurtagungen (zwei Tage plus Übernachtung) des Lehrerteams Gelegenheit. Zur pädagogischen Arbeit gehört nicht zuletzt auch der enge, unkomplizierte und direkte Kontakt mit den Eltern. Zwei Mal pro Schuljahr findet ein obligatorisches Kind-Eltern-Lehrer-Gespräch statt. In der Zwischenzeit ist der Kontakt zu den Stammgruppen und Kurslehrern jederzeit problemlos möglich, um besondere Situationen, spezielle Lernstrategien oder ähnliches zu besprechen.

Grundsätzlich besteht bei allen Beteiligten die Überzeugung, dass ein positives Sozialverhalten etwas Selbstverständliches und für das Wohlbefinden in einer Gemeinschaft unerlässlich ist. Wenn Schüler eine Sensibilität für Situationen entwickeln, die sie durch ihr eigenes Handeln positiv beeinflussen können, und ihnen genau dies zum Bedürfnis wird, sind Bewertungen des Sozialverhaltens überflüssig.

Akzeptanz eines erweiterten Begriffs von schulischer Leistung

Die Forderung nach Strukturen für soziales Lernen und Handeln und dessen größere Anerkennung im Rahmen schulischer Leistung trifft aktuell auf einen Zeitpunkt in der Schulentwicklung, an dem das Lernen und die Leistungsmessung erweitert werden von einem rein ergebnisorientierten, am jeweiligen Klassenstandard normierten und mittels Noten gemessenen Leistungsgedanken um eine an individuellen Lern- und Leistungsprozessen interessierte verbale Beurteilung. Diese richtet sich an sozialen, individuellen, sachlichen und fähigkeitsorientierten Bezugsnormen aus. Sie wird befördert durch eine differenzierte Unterrichts- und Rückmeldekultur sowie die anerkannte Möglichkeit von Portfolios als Zeugnisergänzung. Dies spiegelt sich auch im Verhalten vieler »Schulabnehmer« wider, die sich für den ganzen Menschen interessieren: für seine personalen und sozialen Kompetenzen genauso wie für seine Leistungsfähigkeit und seine besondere Motivation und Eignung für den angestrebten Beruf – wobei nicht der Eindruck erweckt werden soll, dass diese Sicht von Leistung und Verantwortung als zwei Seiten einer Medaille in allen wichtigen Bereichen unserer Gesellschaft gelebt wird. So hat das staatliche Schulwesen bei vielen Abnehmern Vertrauen als »Chancenzuweiser« für die weitere Ausbildung und Eignung ihrer Schüler eingebüßt, da es sich bis jetzt noch auf ein normatives Bewertungssystem beschränkt.

Es ist also auch hinsichtlich der gesellschaftlichen Akzeptanz der Weg frei für eine Ergänzung des normativen Bewertungssystems durch eine individuelle Beschreibung der personalen und sozialen Kompetenzen, die diese nicht nur als »schöne Nebensache« einstuft. Zusätzlich unterstützen die Erkenntnisse aus dem Bereich der Neurowissenschaften zum Thema Lernen die Bedeutung des sozialen Lernens: Ein gutes Lernklima, ein anerkannter Platz in der Gruppe, der Sicherheit verleiht, lässt Motivation und Fähigkeiten frei werden und führt zu besseren Leistungen und umgekehrt.

Eine abschließende wichtige, aber nicht wirklich überraschende Erkenntnis der Arbeitsgruppe war, dass von ihr nicht explizit über eine spezielle Förderung von Hochbegabten diskutiert wurde. Durch den Fokus auf die einzelne Person bekommt jedes Kind, ob hochbegabt oder nicht, die Chance, unabhängig von seinen kognitiven Leistungen die unterschiedlichen Facetten seiner Persönlichkeit und seines Charakters weiterzuentwickeln, an seinem Platz mit einem gelebten Wertekanon weiter zu lernen und sein Bestes zu geben. Hochbegabtenförderung ist in diesem Sinne immer auch ein wertvoller Beitrag zur allgemeinen Schulentwicklung.

Die Autorinnen:

Annette von Manteuffel ist seit 2004 Schul- und Gesamtleiterin des Landesgymnasiums für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd. Zuvor unterrichtete sie von 1978–1999 die Fächer Musik und Deutsch in Hamburg, Rottweil und an der Deutschen Schule Istanbul. Dort wurde sie zur stellvertretenden Schulleiterin ernannt, bevor sie 1999 als Schulleiterin an das Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium Wertheim wechselte.
Internet: www.lghgmuend.de

Insa Maria Martin hat 2012 ihr Abitur am Deutschhaus-Gymnasium in Würzburg abgeschlossen. Derzeit arbeitet sie als Assistenzlehrerin für Deutsch und Italienisch in Frankreich, um daran anschließend Kulturwissenschaften zu studieren.

Werner Esser

Autonomie und Leistung

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

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

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

Zu Begriff und Konzept »Autonomie«

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

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

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

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

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

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

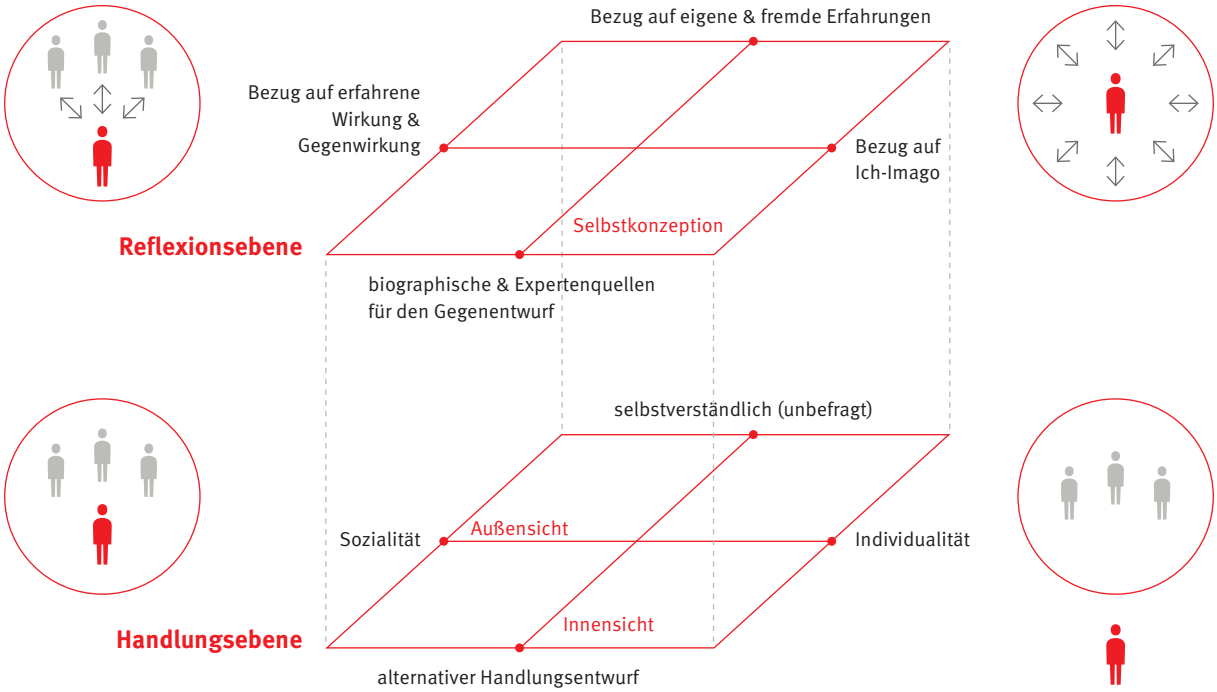

Abb. 1: Autonomie als Bildungsprozess im systemischen Spannungsfeld (Grafik: Esser/Pauly).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Welche Äußerungsformen sind im schulischen Kontext möglich?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

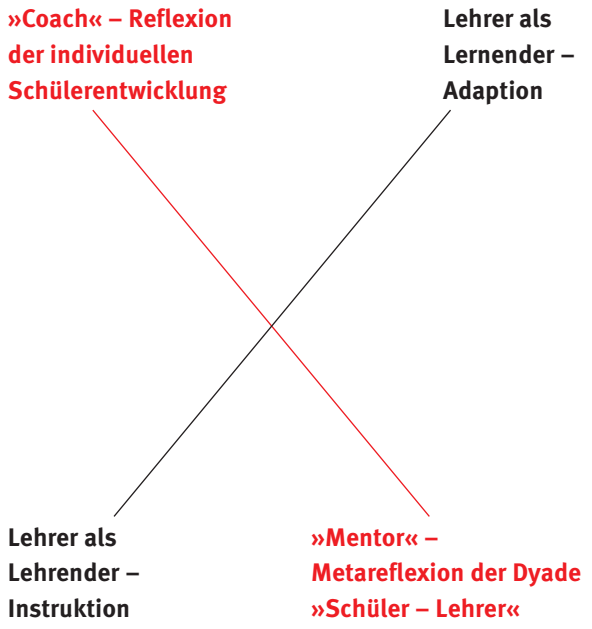

Abb. 2: Lehrerprofessionalität zwischen Reflexion, Metareflexion, Instruktion und Adaption (Grafik: Esser/Pauly).

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

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

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

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

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

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

dargestellten pädagogischen Haltung manifestiert: professionelle Partizipation!

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

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

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

Der Autor:

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

Armin Hackl

Leistung und Hochbegabung

Überlegungen zu einem personalen Leistungsverständnis

Leistung ist und bleibt im Umfeld der Hochbegabtenpädagogik ein wiederkehrendes, weil umstrittenes Thema. Die weitverbreitete Einschätzung, dass alle Hochbegabten auch schulisch zu den Hochleistern einer Schule gehören müssten, wird in der Realität relativiert oder gar konterkariert (Underachievement). Schulen mit einer spezifischen Hochbegabtenförderung geraten dennoch in den Sog, ihre Legitimation durch überdurchschnittliche schulische (Noten-)Leistungen rechtfertigen zu müssen. Umgekehrt leiten Eltern vom Leistungsergebnis ihrer Kinder deren Hochbegabung ab. Lehrer verzweifeln an der Leistungsunfähigkeit oder -unwilligkeit »getesteter« Hochbegabter. Leistung wird andererseits zum politischen Rechtfertigungsgrund für die besondere Förderung dieser Lerngruppe im schulpolitischen System. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen wird deutlich, dass Leistung und ein verbrämter Elitebegriff im Allgemeinen als zusammengehörige Größen verstanden werden.

Die starke Betonung des Kompetenzbegriffs in der derzeitigen schulpädagogischen Diskussion hat ihre Wurzeln unter anderem im Paradigma des »lebenslangen Lernens« und in der Erfahrung der fortschreitenden Wissensprogression. Im Umfeld der Hochbegabtenförderung mag diese Gewichtung aber auch als ein Ausweg aus dem Dilemma der Leistungsfrage erscheinen. Im Kontext der Diskussion über die Hochbegabtenförderung taucht häufig eine Dichotomie zwischen Leistung, Kompetenz und Persönlichkeitsbildung auf, die ihre Ursache in einem verengten Leistungsverständnis hat, das Leistung wesentlich als Produkt- und Notenleistung versteht. Die Auflösung dieses Widerspruchs stellt eine wichtige Aufgabe in der Weiterentwicklung der Begabtenförderung dar.

Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff ist mehrschichtig und wird in der pädagogischen Diskussion sehr unterschiedlich gebraucht. Das lateinische Wort »competo« umfasst vier Bedeutungen, die sich im pädagogischen Begriff »Kompetenz« mehr oder weniger als Definitionselemente erhalten haben:

Mit der Bedeutung »zusammenfallen« wird die Fähigkeit, unterschiedliche Denk- und Handlungsebenen zusammenzubringen, d. h. Transferleistungen zu erbringen, umschrieben. Die zweite Bedeutung »kräftig sein«, »in der Lage sein«, »ausreichen« bezieht sich auf die geistige Potenz oder das methodische Können. Mit der dritten Bedeutung »zustehen« wird ein Status oder eine Erwartungszuschreibung ausgedrückt. Die vierte Bedeutung »verlangen«, »begehren« bezieht sich auf die Motivation oder drückt das Zutrauen oder den Willen aus, etwas zu bewirken oder zu lösen.

Diese Mehrschichtigkeit in der Wortbedeutung spiegelt sich seit der Einführung des Kompetenzbegriffs in die pädagogische Diskussion durch Klafki in dessen Verständnis und Verwendung. Kompetenz ist die Fähigkeit zur Problemlösung und die Bereitschaft, dies auch zu wollen. Die methodische wie auch die volitionale Dimension prägen diesen Begriff ebenso wie die Begriffsebenen »nominelle Kompetenz« (Wissenskompetenz) und »multidimen-

sionale Kompetenz« (Zusammenführen unterschiedlicher Aspekte). Heinrich Roth hat durch seine Einteilung in »Selbstkompetenz – Sachkompetenz – Sozialkompetenz« die klassische, begriffliche Ordnung formuliert (Roth 1971, 180).

Aus dieser kurzen Beleuchtung des Begriffes wird ersichtlich: Ein Kompetenzbegriff, der ausschließlich die Fähigkeit, Wissen zu generieren und zu ordnen, fokussiert, greift zu kurz. Er nimmt einseitig nur die methodischen, fachbezogenen, d. h. die nominellen Kompetenzen in den Blick und ignoriert die für die Leistungsermöglichung ebenso grundlegenden Selbst- und Sozialkompetenzen des Lernenden.

Die Berufung auf einen differenzierten Kompetenzbegriff kann der Hochbegabtenförderung einen Ausweg aus der sogenannten »Leistungs-Legitimierungs-Falle« weisen. Die Leistung einer Schule im Bereich der Hochbegabtenförderung ist nicht ausschließlich am Ergebnis schulischer Notenergebnisse ablesbar. Eine gelingende Hochbegabtenförderung ist vor allem definiert über die Entwicklung von Begabungen, den Aufbau methodischer Kompetenzen zur Generierung und Beurteilung von Wissen, die Definition der eigenen Domäne, d. h. der Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen, sowie die Herausbildung fachlicher Schwerpunkte – und sie ist auch geprägt von einer Unterstützung der personalen Begabungen (Renzulli/Jost 2006) wie Mut, Energie, Optimismus, Hingabe, Leidenschaft, Vision und Bestimmung. In diesen drei klassischen Förderfeldern (Wissen – Kompetenz – Persönlichkeitsbildung) wird über den Erfolg der schulischen Begabtenförderung entschieden. Umgekehrt ist die subjektive Leistung des einzelnen Schülers neben der traditionellen Lernleistung, die zur Benotung dient, gerade in diesen Segmenten seiner Entwicklung anzusiedeln. Dieses Leistungsverständnis bewegt sich zugegebenermaßen in Bereichen mit einer geringeren »Objektivität« als Grundlage einer Bewertung im Sinne der Notengebung. Das schulische Leistungsverständnis hat sich bisher fast ausschließlich auf vergleichbare Bewertungen bezogen. Die subjektive Lernstandsentwicklung eines Lernenden kann nach dem bisherigen Standard der Bewertung nur am Rande als positive Entwicklungswahrnehmung oder als Störungsmoment einbezogen werden. Schulische Leistung wird weithin als von der Person des Leistenden zu abstrahierendes Ergebnis gesehen.

Dimensionen von Leistung

Die adäquate Bewertung einer Leistung, gleichgültig, ob es sich um die subjektive Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen oder um »objektive« Lernergebnisse handelt, ist in hohem Maße von den jeweiligen Lernvoraussetzungen und -bedingungen abhängig. Die Frage, ob es in der Hochbegabtenförderung über gesteigerte Anforderungslevels im Unterricht hinaus signifikante didaktische oder pädagogische Merkmale gibt, die eine spezielle Hochbegabtendidaktik begründen, ist umstritten. Eine Analyse allgemeiner Dimensionen eines Lernprozesses kann für das Verständnis einer dezidierten Hochbegabtenförderungsdidaktik eventuell hilfreich sein. Im Folgenden sollen vier Dimensionen des Unterrichts unter dem Gesichtspunkt der Relevanz für ein eigenständiges Verständnis der Hochbegabtenförderung im Lernraum Schule skizziert werden.

Intensität

Die Pole auf einer Skala, die die inhaltliche Intensität von Unterricht und Lernen umschreibt, können mit Weite und Tiefe bezeichnet werden. Mit dem Paradigma »Weite« ist die Aufgabe schulischen Lernens umschrieben, Lernende anzuregen, sich mit Themen und Fragen zu beschäftigen, Interesse zu wecken und eine motivationale Offenheit für Wissen aufzubauen. Unter dem Begriff »Tiefe«, dem anderen Pol der Skala, verbergen sich Leistungsbereiche wie Genauigkeit, Qualität, Anstrengung oder Forschendes Lernen. Aus wissenschaftlichen Untersuchungen (z. B. Kulik/Kulik 1982) ist bekannt, dass die Fähigkeit zur Erfüllung dieses Parameters mit der Höhe der Begabung ansteigt. In diesem Zusammenhang steht die Erkenntnis, dass die eigene Leistung von Lernenden subjektiv unterschiedlich eingeschätzt wird. Eine gute Notenbewertung muss im Selbstverständnis des Schülers noch keine hohe Leistung bedeuten.

Verantwortung

Unterrichtsstrategien und -stile pendeln zwischen den Polen »Lenkung« und »Autonomie«. Je höher die Lenkungsdimensionen eines Unterrichts ausgeprägt sind, umso stärker wirkt die Außensteuerung auf das Lernverhalten der Schüler. Umgekehrt, je stärker die Dimension »Autonomie« entwickelt ist, umso größer ist der Freiraum für Selbstentscheidungen, Interessenverwirklichung,

Selbstkonzept-Relevanz, kurzum der Selbststeuerung. Es ist davon auszugehen, dass mit einer höheren Begabung die Fähigkeit zu einer autonomen Lernleistung zunimmt. Autonomie ist eine qualifizierende Mehrleistung.

Komplexität

Die dritte Dimension im Prozess des Lernens wird vom Gegensatz »Elementarisierung – Komplexität« gebildet. Elementarisierung ist seit jeher eine grundlegende didaktische Strategie, um komplexe Sachverhalte für die Lernenden überschaubar und damit verstehbar zu machen. Mit ihr verbunden ist die Reduktion und Vereinfachung der Zusammenhänge. Die Elementarisierung ist ein unterstützendes Konstrukt zur Wirklichkeitsbeherrschung. Komplexität ist demgegenüber die Wiedergabe der Wirklichkeit, so wie sie ist. Mit ihr ist eine grundsätzliche Mehrdimensionalität allen Wissens verbunden. Ein didaktisches Modell (Abb. 1), das von der Komplexität der Wirklichkeit ausgeht, untersucht auf der Ebene der Wissensgenerierung (Wissen) nicht nur die Einzelphänomene und deren Zusammenhänge, es reflektiert auf einer zweiten Ebene (Reflexionsebene) die Bedeutung dieses Wissens. Es bedenkt den Sinn und den Wertebezug. Es prüft die geistesgeschichtliche oder naturwissenschaftliche Einordnung des Phänomens. Es stellt die grundsätzlichen philosophischen Fragen nach dem Warum und Wozu. Und es prüft in einer dritten Phase (Performanzebene) deren Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeit. Ein solches Modell der Wirklichkeitswahrnehmung im schulischen Lernprozess setzt ein hohes Maß an qualitativer und quantitativer Leistung durch Erwerb, Bewertung und Gestaltung des vorhandenen Wissens voraus.

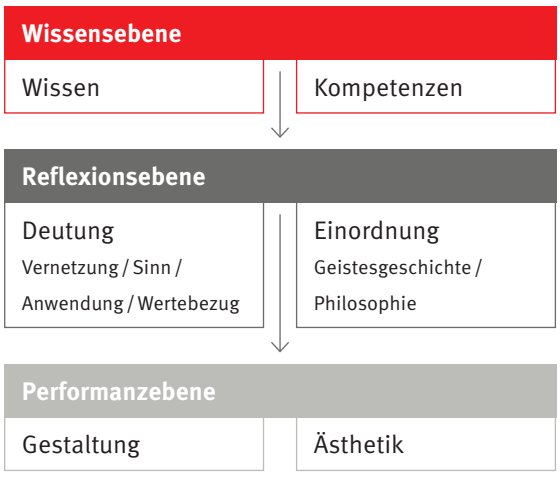

Abb. 1: Komplexitätsmodell.

Beziehung

Die Beziehung zwischen den Lernenden sowie zwischen dem Lehrenden und den Lernenden kann in allen Lernprozessen zwischen den Polen »Distanz« und »Beteiligung« eingeordnet werden. Beide Pole haben eine personale und eine sachliche Ebene. Von der Distanz oder Beteiligung an einer Sache hängt das innere und äußere Interesse, die Leidenschaft, mit der an ihr gearbeitet und miteinander gearbeitet wird, oder die Distanz, die zu ihr aufgebaut wird, ab. Gleiches trifft auch auf die personale Ebene zu. Auf Seiten der Lernenden geht es um die Intensität der aktiven oder destruktiven Präsenz in einem Lernvorgang (z. B. kooperatives Lernen). Auf Seiten der Lehrenden geht es um die Haltung von Gleichgültigkeit bis hin zu aktiver, fördernder Begleitung. Die Beziehungsdimension als soziale Leistung ist die Grundlage für einen demokratischen oder partnerschaftlichen Lernprozess und die Mitgestaltung des Lernraums Schule. Sie baut auf den Sozialkompetenzen der Mitglieder eines Lernprozesses auf.

In jeder dieser vier Dimensionen eines Lernprozesses (Intensität – Verantwortung – Komplexität – Beziehung) wird ein anderes Leistungsfeld definiert. Im Feld »Intensität« geht es um die fachliche Exzellenz. Im Feld »Verantwortung« um Steuerung, im Feld »Komplexität« um Verstehen und Kreativität und im Feld »Beziehung« um Sozialität. Damit sind die wesentlichen inhaltlichen Felder eines multidimensionalen Leistungsbegriffs für die Hochbegabtenförderung angedeutet. Meistens werden nur das Feld »fachliche Exzellenz« und in Teilen das Feld »Verstehen und Kreativität« in einen Leistungskodex einbezogen. Die anderen Felder sind als Bedingungsfaktoren Voraussetzung oder Randphänomene für Bewertungen.

Die Frage, ob Kompetenzen Leistungsvoraussetzungen oder selbst bereits Leistungen sind, erübrigt sich nach den bisherigen Überlegungen. Exzellenz setzt methodische Kompetenz voraus. Verantwortung ist ohne die Kompetenz der Selbststeuerung, d. h. der Entscheidungsfähigkeit oder der Zielorientierung nicht möglich. Verstehen und Kreativität verlangen in hohem Maße Sachkompetenz wie Analysefähigkeit oder Organisationsvermögen. Und das Feld »Beziehung« baut auf einer Fülle von sozialen

Kompetenzen auf. Eine künstliche Trennung zwischen Kompetenz und Leistung (Produkt) ist irreführend und für einen schulischen Leistungsbegriff, der die gesamte Leistung einer Person in den Blick nehmen will, hinderlich. Ebenso irreführend ist auch der Versuch, Kompetenzen ohne Inhalte, Themen oder »Stoffe« erlernen zu können. Im Vorgang der Bewertung wird dieser Zusammenhang erst evident, wenn in der schulischen Praxis neben dem Produkt der Prozess und die personalen Qualitäten eigenständig bewertet werden.

Leistungsebenen

Neben der Aufgliederung in Dimensionen lässt sich der Leistungsbegriff auch auf verschiedenen Ebenen betrachten.

Auf der Leistungsebene »Inhalt« bündeln sich die sogenannten »objektiven« Bewertungsbereiche: Wissen, Können, Reflexion (Transfer) und Performanz (Gestaltung). Dass die beiden Bereiche »Wissen« und »Können« dabei dominant sind, ist eine Tatsache, die sich aus dem traditionellen Selbstverständnis der Schulen ableitet.

Die Abbildung »Prozessleistung« (Abb. 3) zeigt, dass sich auf der Ebene »Prozess« vor allem Segmente finden, die mit personalen Kompetenzen in Verbindung gebracht werden, wie Aufgabenorientierung, Kooperationsfähigkeit, Autonomie, Sozialität, Kreativität sowie mit den personalen Faktoren, die Renzulli in den sogenannten co-kognitiven Begabungen zusammengefasst hat.

Ein kritischer Blick auf diese Bewertungsebene macht deutlich, dass sich dort auch jene Qualitäten sammeln, die den langfristigen Erfolg im Prozess eines lebenslangen Lernens bestimmen werden. Zusammen mit der dritten Leistungsebene »Personale Qualitäten« (kurz »Person«) mit den subjektiven Leistungsfaktoren (Arbeitshaltung, Interesse, Selbstkonzept, Motivation) bilden sie jene Qualitäten ab, die für die Bewertung einer Gesamtleistung von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Dieses Leistungsverständnis erfordert ein differenziertes, pädagogisches System der Leistungserkennung und -würdigung. Es wird von der bloßen Wahrnehmung bis zur Notenbewertung reichen müssen.

Leistungswahrnehmung

In der Tradition unserer Schulen wird Leistung vor allem durch Noten gemessen und die Leistungsfähigkeit eines Schülers über die Benotung ausgedrückt. Die Würdigung personaler oder prozessualer Leistungen bleibt dem pädagogischen Geschick und Ethos des einzelnen Lehrers überlassen. Ob er sie wahrnimmt oder kommentiert, ob er

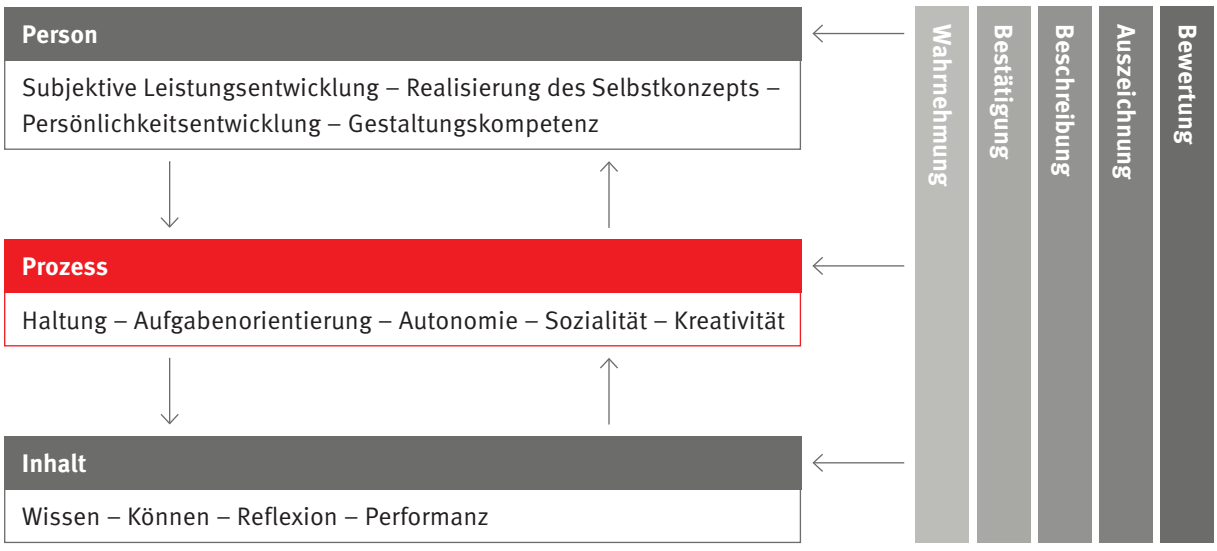

Abb. 2: Leistungsebenen.

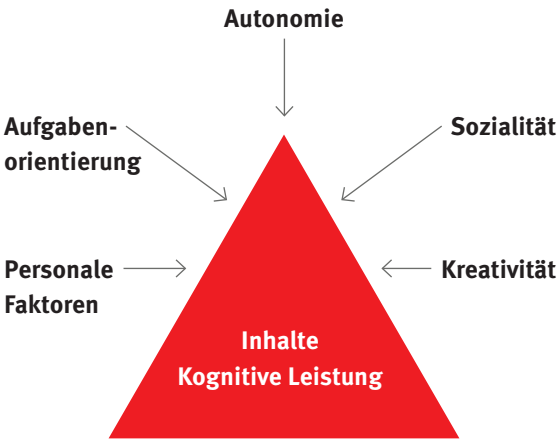

Abb. 3: Prozessleistung.

sie in seine Gesamtleistungsbilanz aufnimmt oder übergeht, ist seiner Sicht von Leistung und seiner Auslegung der Schulgesetze anheim gestellt. Einzelne Schulen haben über das sogenannte Notenzeugnis hinaus ergänzende Zeugnisformen (Begleitzeugnisse) entworfen, andere entwickeln eine eigene Anerkennungskultur für besondere Leistungen (Schulmeetings mit Auszeichnungen), in manchen Schulen gibt es Feedbackgespräche und Leistungszielvereinbarungen. Die Aufschlüsselung der Leistungswahrnehmung in unterschiedliche Qualitätsformen (Abb. 4) entspricht der differenzierten Selbstwahrnehmung der eigenen Leistungen durch den Lernenden.

Gerade wenn die Zielsetzung schulischer Leistungsbewertung nicht allein über die Faktoren »Chancenzuteilung« oder »Auslese« definiert wird, sondern mit pädagogischen Faktoren wie Stärken- und Potentialentwicklung, mit dem Prozess der Selbsteinschätzung, der individuellen Domänenbildung, einer motivationalen Leistungsoptimierung, der Selbstwirksamkeitserfahrung und einem sozialen Statusgewinn in Verbindung gebracht wird, ist eine Diversifizierung von Leistungswahrnehmungsformen ein hilfreiches und die Notengebung ergänzendes Verfahren.

Leistungsqualität

Gleichzeitig steht im Kontext der Begabungsförderung immer die Frage nach der »höherwertigen« oder begabungsangemessenen Leistung im Raum. Diese Frage ist insoweit berechtigt, als die »passende« Leistung ein wichtiges Moment einer nachhaltigen Leistungsmotivation und Leistungsbereitschaft, aber auch der Persönlichkeitsentwicklung ist. Diese Frage wurde bislang in der Begabungsförderung vor allem über die verschiedenen Formen der Akzeleration (Beschleunigung), durch das Compacting (Stoffverdichtung) und durch die Steigerung der Komplexität (Vernetzung und Verdichtung) zu lösen versucht.

Die Leistungsqualität ist ein Resultat aus der Verbindung der Lernqualitätsstufen mit den Handlungsstufen des Lernens. Das Modell geht von der Annahme aus, dass fak-

Wahrnehmung	Bestätigung	Beschreibung	Auszeichnung	Bewertung
Beobachtung	• Zertifikate für besondere Arbeiten	• Gutachten	• Wettbewerbs-auszeichnung	• Prüfungen
Feedback	• Urkunden	• informelle Leistungsberichte	• Einladung zu öffentlichen Präsentationen	• Tests
Gespräch	• individuelle Zeugnisse • mündliches Lob	• Kopfbemerkungen im Zeugnis	• Aushänge • Schulver-sammlungen	• Vergleichsarbeiten, Klassenarbeiten • Präsentationen • Portfolio

Abb. 4: Leistungswahrnehmung.

tisches Wissen und Können (Kompetenzen) einen niedrigeren Anforderungsgrad darstellen als die Reflexion. Sie beinhaltet jene Prozesse, die das erworbene Wissen in einen Wissenszusammenhang mit anderen Wissensbereichen stellen, sowie auch in einen Zusammenhang mit den Fragen der historischen Entwicklung dieses Wissens und der ethischen Dimension dieses Wissensbereichs. Mit der Gestaltung, Umformung und Anwendung des Wissens wird die höchste Qualität von Wissen erreicht. Die Wissensperformanz schließt die anderen Wissensebenen notwendig ein. Eine ähnliche Graduierung ist auf der Handlungsebene in einem Lernprozess anzunehmen. Die individuelle Leistung steigt von der Lenkung bis zur Übernahme der Verantwortung für den eigenen wie den Lernprozess der ganzen Lerngruppe stufenweise an. Eine »begabungsgerechte« Leistung resultiert demnach aus der Korrelation der beiden Koordinaten »Lernqualitätsebene« und »Lernhandlungsebene« (Abb. 5).

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zu einer spezifischen Hochbegabtendidaktik (s. Dimensionen) wird erkennbar, dass gerade in der Hochbegabtenförderung die Qualitätsebenen, aber auch die Handlungsebenen des Lernens wesentliche Indikatoren für eine leistungsadäquate Einordnung und Förderung des Lernenden darstellen. Im Zusammenhang mit Fragen, die heterogene Lerngruppen aufweisen, können sowohl die Differenzierung der Leistungsebenen (Wissen – Prozess – Person) als auch die Wahrnehmungsebenen und eine differenzierte Leistungsqualitätsbeschreibung zu einem personalen, d. h. angemessenen Umgang mit Leistung führen. Es wäre wünschenswert, wenn der Leistungsbegriff nicht mehr nur ein Instrument zur Benotung und damit zur Chancenzuteilung sein könnte, sondern ein Mittel, die Potentiale der Einzelnen herauszufordern und zu stärken.

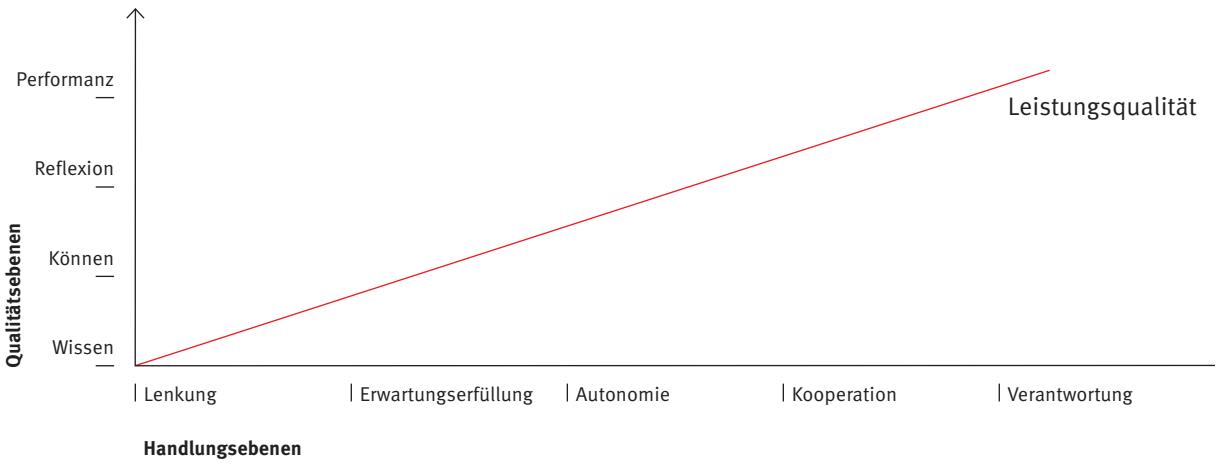

Abb. 5: Werte einer personalen Leistungskultur.

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

Kulik, J. A./Kulik, C.-L. (1982): Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. American Educational Research Journal 19, S. 415–428.

Renzulli, J./Jost, M. (2006): Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung von co-kognitiven Merkmalen mit dem Ziel der Vermehrung von sozialem Kapital. Teil 2. In: Labyrinth (DGhK) 87, S. 12–16.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.

Impressum

Karg-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung

Karg-Heft 4, Oktober 2012:
Werte schulischer Begabtenförderung:
Begabung und Leistung

Herausgegeben von
Armin Hackl,
Kuratorium Karg-Stiftung
Dr. Claudia Pauly,
Karg-Stiftung, Ressort Schule und Wissenschaft
Dr. Olaf Steenbuck,
Karg-Stiftung, Ressort Schule und Wissenschaft
Prof. Dr. Gabriele Weigand,
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Konzept und Redaktion des Karg-Heftes
Dr. Ingmar Ahl, Vorstand
Christine Groh, Beratung und Redaktion (extern)
Dr. Claudia Pauly, Ressort Schule und Wissenschaft
Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft
Sabine Wedemeyer, Ressort Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Umschlagfoto
Petra Hornig

Satz
Novamondo GmbH, Berlin, www.novamondo.de

Druck
Druckerei Imbescheidt
1. Auflage, Oktober 2012

Herausgeber der Karg-Hefte
Karg-Stiftung
Lyoner Straße 15
60528 Frankfurt am Main

T +49 69 665 62-113
F +49 69 665 62-119
info@karg-stiftung.de
www.karg-stiftung.de

Verantwortlich
Dr. Ingmar Ahl, Vorstand

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.

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

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde in der überwiegenden Zahl der Beiträge die männliche Schreibweise verwendet. Wir weisen an dieser Stelle darauf hin, dass in diesen Fällen sowohl männliche als auch weibliche Personen gemeint sind.

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.

hochbegabte fördern

karg – stiftung

ISSN 2191-9992