

05

Begabung und Verantwortung

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



Inhaltsverzeichnis



4

EDITORIAL
INGMAR AHL

6

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

16

GRUNDLAGEN DER VERANTWORTUNG
JÜRGEN NIELSEN-SIKORA

27

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

33

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

37

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

44

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

50

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

54

**VERANTWORTUNGSLEARNEN AM GYMNASIUM
SALVATORKOLLEG**
KLAUS AMANN



57

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

REINHARD RUCKDESCHEL

62

**VERANTWORTUNGSLEARNEN AN DER
EVANGELISCHEN SCHULE BERLIN ZENTRUM**

MARGRET RASFELD

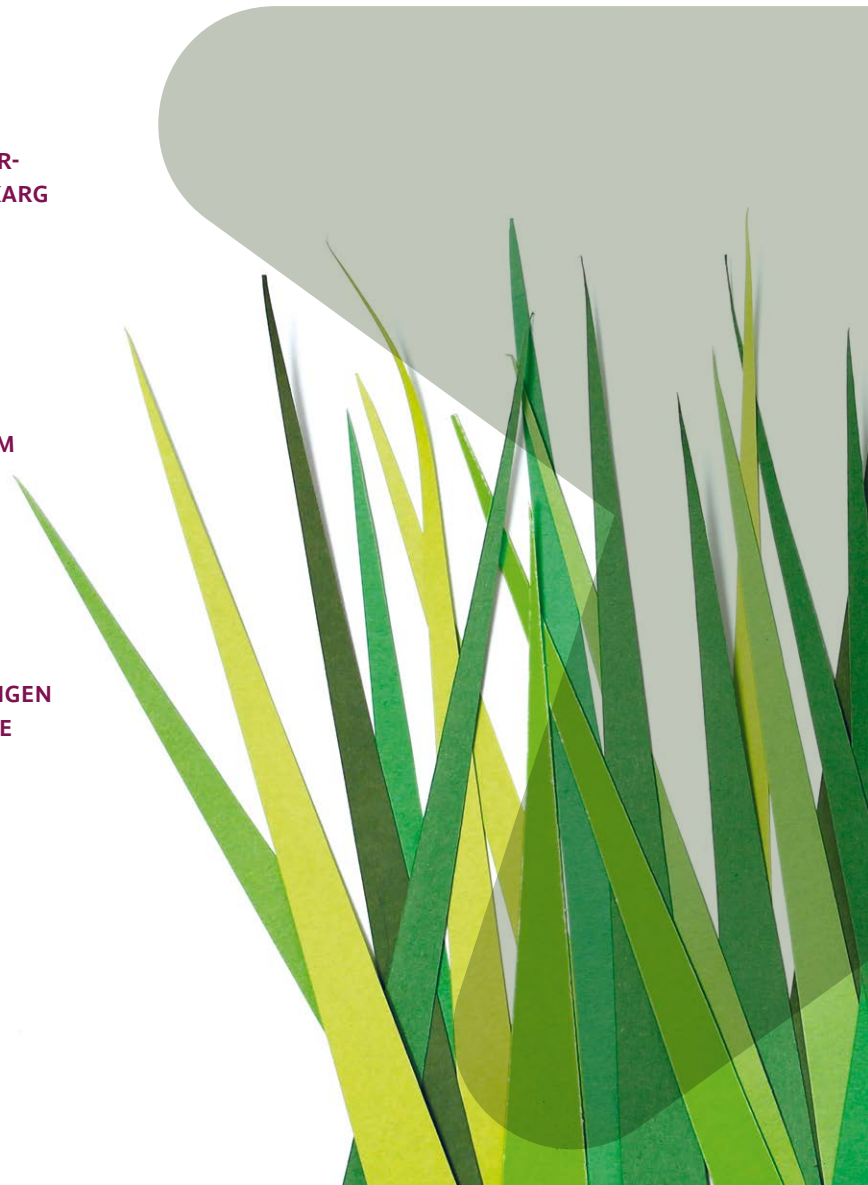
69

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

CORINNA MAULBETSCH

76

IMPRESSUM



INGMAR AHL

»Für das Maß seiner Begabung ist der Mensch nicht verantwortlich, wohl aber dafür, wie er die ihm verliehenen Gaben ausgebildet und benutzt hat.«

DANIEL HENDEL SANDERS ☆¹

☆¹ Sanders, D. H. (1899): Citatenlexikon. Sammlung von Citaten, Sprichwörtern, sprichwörtlichen Redensarten und Sentenzen. Leipzig: Weber.

Der große deutsche Sprachforscher Daniel Hendel Sanders hatte sich hinsichtlich dessen wenig vorzuwerfen. Denn am Ende seines Lebens als Privatgelehrter stand ein eindrucksvolles Werk zur Sammlung und Normierung der deutschen Sprache. Über die gelehrten Mühen, die das Potential zu Performanz haben werden lassen, erfahren wir von ihm wenig. Als sei das so einfach mit der Verantwortung und Verpflichtung, die aus einer besonderen Begabung angeblich erwächst!

Tatsächlich ist bis heute vor allem in bildungspolitischem und bildungspraktischem Zusammenhang, wenn die Hochbegabtenförderung begründet werden muss, gerne von der Verantwortung der Hochbegabten die Rede. Da verpflichtet besondere Begabung zu besonderer Verantwortung – zum verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Gaben, zum verantwortlichen Umgang mit bestmöglicher Begabtenförderung und schlussendlich soll man nicht nur für sich, sondern als Hochbegabter auch noch besondere Verantwortung für andere übernehmen. Verantwortung scheint ein Leitwert der Hochbegabtenförderung zu sein! Wer hat da eigentlich noch Lust auf ein Outing als Hochbegabter!

Tatsächlich ist die Übernahme von Verantwortung in unterschiedlichen Bereichen des Lernens und Lebens Teil der Selbst- und Persönlichkeitsbildung. Dies muss als konstitutiv für jeden Bildungsprozess, für jede Bildungsbiografie

angenommen werden. Was bedeutet das aber nun für Hochbegabte und für die Hochbegabtenförderung? Verantwortung muss auch hier mehr bedeuten als brave Performanz, ein Abi-Schnitt besser als 1,0 und das Durchlaufen des Studiums in Rekordalter und Rekordzeit, die Hebung des Bruttosozialprodukts durch clevere Patente und am besten das Erringen von Nobelpreisen für Deutschland! Verantwortungslernen muss zudem in den Kontexten der Hochbegabtenförderung mehr bedeuten als ein manchmal nur oberflächlich verstandenes »Service Learning« – wenn es nicht um Schein-Verantwortung oder den Schein von Verantwortlichkeit gehen soll.

Dieses Karg Heft und die ihm zugrundeliegende Veranstaltung des Gadheimer Kreises haben daher gut daran getan, sich nicht allzu lange mit der Verantwortung der Hochbegabung aufzuhalten – die kann nicht größer oder kleiner sein als die jeder Normalbegabung für ein rechtschaffenes Leben. Vielmehr geht es hier um die Verantwortung des Bildungssystems und seiner Akteure zu verantwortungsvoller Hochbegabtenförderung. Wie müssen Orte der Hochbegabtenförderung gedacht und konzipiert sein, in denen Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber begabungsfördernd gelebt werden kann? Bislang ist davon jedenfalls viel zu selten in den Kontexten der Hochbegabtenförderung die Rede!

Frankfurt am Main, August 2013



Dr. Ingmar Ahl | Vorstand Karg-Stiftung

GABRIELE WEIGAND, CLAUDIA PAULY

Begabung und Verantwortung

Zur Einführung

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

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

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

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

PERSON UND VERANTWORTUNG

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INDIVIDUUM UND VERANTWORTUNG

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

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

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

FUNKTION UND VERANTWORTUNG

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

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

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

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

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

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

INSTITUTION UND VERANTWORTUNG

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

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

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

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

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

DIE BEITRÄGE DIESES HEFTS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BEITRÄGE AUS DER PRAXIS VON KITA UND SCHULE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DIE AUTORINNEN

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

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

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

➤ www.karg-stiftung.de

LITERATUR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.



2.



3.

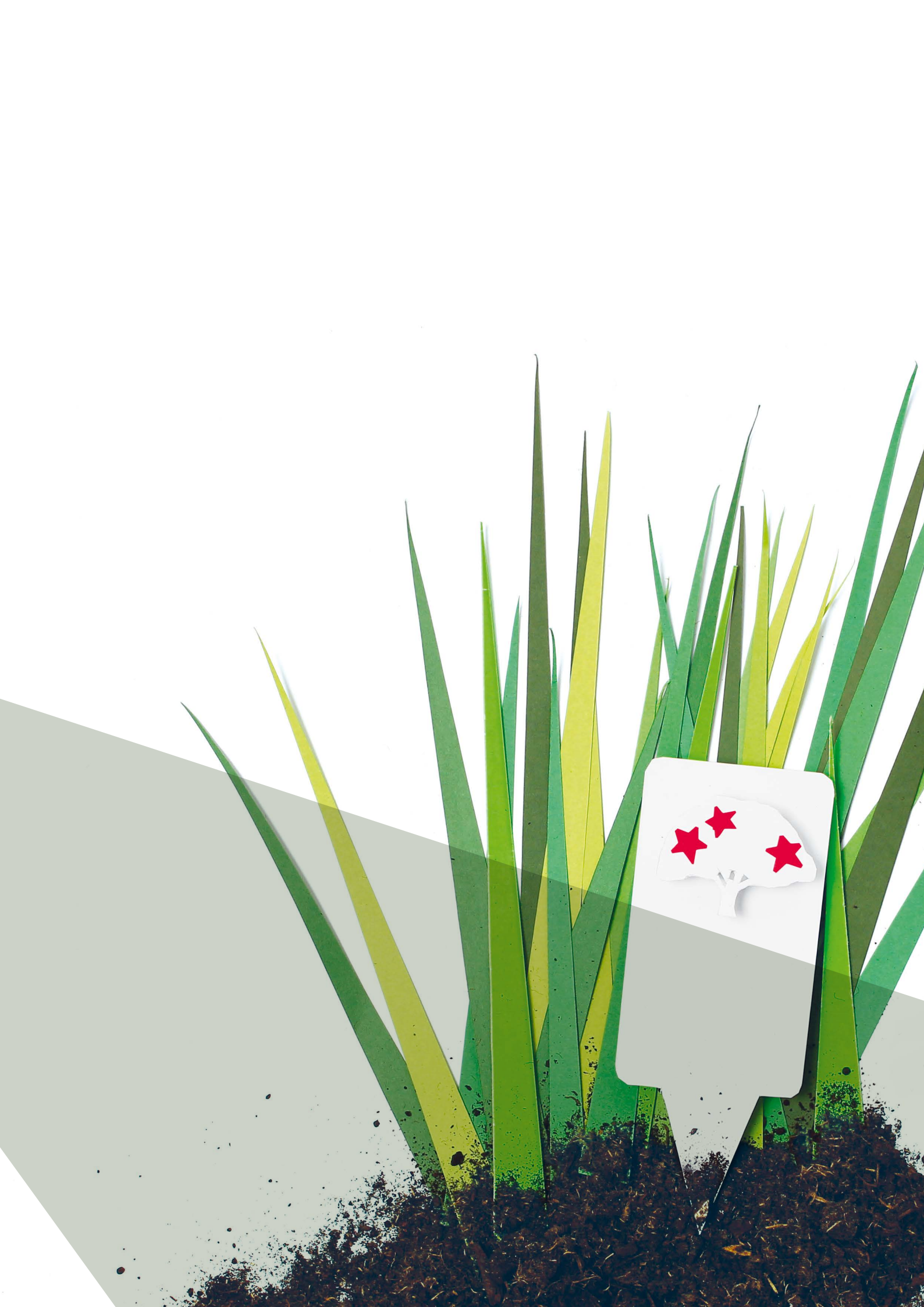


4.



Daran denken:

1. ausreichend Freiraum
2. Austausch fördern
3. sorgsam behandeln
4. positive Umgebung



JÜRGEN NIELSEN-SIKORA

Grundlagen der Verantwortung

»Es ist schön, mit jemand schweigen zu können.«
(Kurt Tucholsky)

»Alles ist durch das Wort geworden, und ohne das Wort wurde nichts, was geworden ist. In ihm war das Leben und das Leben war das Licht der Menschen. Und das Licht leuchtet in der Finsternis und die Finsternis hat es nicht erfasst« (JOHANNES 1, 3–4).

Diese bekannte Stelle aus dem Evangelium des Johannes möchte ich als Leitbild meines Themas vorwegschicken und ihr eine weniger bekannte Quelle beiseite stellen. Es handelt sich um das wundervolle Kinderbuch »Die große Wörterfabrik« (DE LESTRADE 2010), das den biblischen Gedanken über die Macht des Wortes und der Liebe wieder aufgreift. Es handelt von einem Land, in dem die Menschen fast gar nicht reden. Man muss die Wörter kaufen und sie schlucken. Erst dann kann man sie aussprechen. Ein kleiner Junge namens Paul braucht dringend Wörter, um seiner Freundin Marie sein Herz öffnen zu können. Doch für all das, was er ihr gerne sagen würde, bräuchte er ein Vermögen.

Vom Wert der Wörter handeln beide Bücher. Das Johannes-evangelium fokussiert das Wort Gottes, dessen Macht sich in den Wörtern der Menschen fortsetzt. An dieser Stelle setzt die Geschichte der Wörterfabrik an. Ihre Kernbotschaft ist, wenngleich die Ausgangssituation eine andere ist, mit der des Evangeliums identisch: Alles ist durch das Wort geworden.

Ein bemerkenswerter Satz, über den es sich nachzudenken lohnt: Da ist nichts ohne das Wort. Das Wort ist Leben. Leben entsteht nur durch Sprache. Anders formuliert: Sprache ist die Grundvoraussetzung für eine lebendige Welt, denn da ist nichts ohne das Wort. Könnte das Wort auch die Grundlage bilden, von der aus sich die Frage nach der Verantwortung des Menschen neu stellt?

Grundlage ist gewiss ein gewaltiges Wort. Philosophische Spötter behaupten, die Grundlage sei das Fundament der Basis. Ganz so abwegig scheint mir diese Tautologie nicht. Bezogen auf mein Thema stellt sich zumindest die Frage, ob Verantwortung nicht selbst die Grundlage des Menschseins respektive der Menschenwürde ist. Wir müssen die Frage wohl klarer formulieren: Was ist eigentlich Verantwortung, und was heißt »sich verantworten«?

Zunächst einmal möchte ich auf den engen sprachlichen Zusammenhang von Verantwortung und Wort bzw. Antwort hinweisen: Schon bei den alten Griechen ist die etymologische Verwandtschaft zwischen *apokrinomai* (antworten) und *krinein* (entscheiden) unverkennbar. Unsere Wörter »Krise« und »Kritik« entstammen ebenfalls dieser Sprachfamilie.

Verantwortung bedeutet in diesem Zusammenhang einerseits das Ringen um eine Antwort, und zwar die Antwort des einen Individuums gegenüber einem anderen in Bezug auf einen bestimmten Sachverhalt. Andererseits meint Ver-

antwortung das Einbringen eigener, argumentativ begründeter Kritik angesichts einer krisenhaften Situation.

Argumente fallen uns nicht einfach zu. Wir müssen sie suchen und sie verständlich machen. Dann zeichnen wir für sie auch verantwortlich. Es bedarf schließlich des Mutes, auf Grundlage eigener Kritik eine Entscheidung zu treffen, ein Urteil zu fällen, sich Rechenschaft abzulegen über sich selbst: Eine Kritik, die, wie der französische Philosoph Jacques Derrida sagt, »aufmerksam ist für alles, was noch in der bestlegitimierten, mit allen Vollmachten ausgestatteten Strategie (...) das Politische mit dem Metaphysischen, mit den kapitalistischen Spekulationen, mit den Perversionen des religiösen oder nationalistischen Affekts, mit dem Phantasma der Souveränität verschweift« (DERRIDA 2003, 37). Sprachfähigkeit verlangt Aufmerksamkeit; verlangt, wachsam zu sein im Hinblick auf alles, was durch das Wort geworden ist.

Sprache ist die Grundvoraussetzung für eine lebendige Welt, denn da ist nichts ohne das Wort. Könnte das Wort auch die Grundlage bilden, von der aus sich die Frage nach der Verantwortung des Menschen neu stellt?

Ein Urteil, eine Kritik, eine Entscheidung ist ohne Worte nicht möglich. Ein Urteil ist das Zugeständnis, kritische Maßstäbe auch auf das eigene Denken anzuwenden. Ein Urteil, eine Beurteilung erfordert ein grundsätzliches Interesse an Mitmenschen; es ist das Vermögen, Recht und Unrecht voneinander trennen zu können. Ohne den Anspruch, von diesem Vermögen auch Gebrauch zu machen, würde alles der Beliebigkeit und der Willkür anheim gegeben: Miteinander sprechen ist praktisches Handeln par excellence. Ohne das Wort bin ich nicht zur Verantwortung fähig.

Wie aber muss dieses Wort beschaffen sein? Welche Qualität muss es mitbringen? Welche Wirkkraft muss es entfalten? Welche Bedeutung hat es für mich und für andere? Nicht jeder Sprechakt zeugt gleichermaßen von der Verantwortung des Menschen.

Tragen nicht die, die sich professionell mit den Wörtern und mit Antworten auf die Herausforderungen der modernen Welt beschäftigen – die Dichter, die Intellektuellen, die Lehrer und Politiker – eine ganz besondere Verantwortung?

Noch ehe ich eine konkrete Antwort wage, darf ich eine These formulieren, die ich im Folgenden vertiefen möchte.

Ich habe sie eingangs bereits skizziert: Das Wort ist die Grundlage der Verantwortung.

Ich könnte auch sagen: Die sprachliche Verfasstheit des Menschen ermöglicht nicht nur ein verantwortungsbeusstes Handeln, sondern sie nötigt den Menschen auch, sich permanent seiner Verantwortung zu stellen, indem sie ihn zur Antwort auf bestimmte Sachverhalte drängt. In diesem Kontext möchte ich zugleich betonen: Der Mensch – wenn ich diesen Generalsingular hier nutzen darf – ergreift nicht das Wort, sondern das Wort ergreift ihn, und indem es ihn in Besitz nimmt, ist er angehalten, zu antworten, das heißt: sich Rechenschaft abzulegen, sich zu verantworten. An der Begründbarkeit seiner Antworten zeigt sich seine moralische Größe.

Ich will versuchen, (1.) diese These zu präzisieren und den Menschen als sprachbegabtes, kommunikatives Wesen zu charakterisieren; ein Wesen, das aufgrund seiner Sprachbegabung fähig ist, Verantwortung zu übernehmen. In einem zweiten Schritt (2.) werde ich fragen, welchen Problemen die konkrete Übernahme von Verantwortung heute gegenübersteht, und schließlich möchte ich (3.) kurz erläutern, welchen konkreten Zusammenhang es meines Erachtens zwischen Verantwortung und Begabungsförderung gibt.

Bei meinen Ausführungen handelt es sich jedoch nicht um einen philosophischen Diskurs im engeren Sinne. Vielmehr versuche ich, einige propädeutische Überlegungen zum Thema Verantwortung anzustellen. Diese theoretischen Überlegungen ziehen meines Erachtens gravierende praktische Konsequenzen nach sich, die ich allerdings an dieser Stelle nur grob zu skizzieren vermag.

1. SPRACHBEGABUNG UND VERANTWORTUNGSFÄHIGKEIT

Wenn alles durch das Wort geworden ist, heißt das: Die Welt, wie wir sie heute kennen, kennen wir allein aufgrund der Tatsache, dass wir imstande sind, die Dinge zu benennen. Denken wir an den kleinen Jungen, dem das Geld fehlt, sich die Wörter zu kaufen, um zu sagen, wie sehr er das kleine Mädchen liebt. Der Philosoph Ludwig Wittgenstein sagt in diesem Zusammenhang: »Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt« (WITTGENSTEIN 1998, Abs. 5.6). Und er ergänzt, die Bedeutung eines Wortes sei sein Gebrauch in der Sprache ^{☆1}. Wie trostlos wäre eine Welt, in der nicht mehr gesprochen würde.

^{☆1} Vgl. zur Wirkungsweise des Zeichenhandelns auch: Apel 1975; Joas 1989.

Mit dem Sprachgebrauch aber schwindet zugleich jede strikt festgelegte Bedeutung der Wörter. Sprache fließt, und mit ihr jede einzelne Silbe. Ihr Sinn erschließt sich allein durch ihre Verwendung im Miteinandersprechen, im Dialog, der seine Wurzeln in der Kindheit hat, und damit auch in der Differenz der Sprachen und ihrer Rettung. Gleichwohl haben sprachliche Differenzen ihre eigenen Gesetze: Missverständnisse, Unklarheiten, Sprachunterschiede und Sprachzerstörungen (LORENZER 1970) sowie das, was Adorno einst den metaphysischen Überschuss der deutschen Sprache, oder kurz »Schwindel« genannt hat (ADORNO 1965, 696). Hinzu kommen sprachlich bedingte Phänomene wie Dissens und Aporien, die unvermeidbar scheinen, sowie Kultur-differenzen, die sich in Sprachvarianzen ausdrücken, und schließlich verschiedene Vorstellungswelten der Menschen, die das Babel moderner Sprechakte charakterisieren.

Eine gravierende Folge unserer hochkomplexen, technisierten, von Fremd- und Fachvokabular und unzähligen Teilsystemen durchsetzten Welt ist die viel beschworene Orientierungslosigkeit: die Überforderung des Menschen durch die Dinge und die Krise des Ich angesichts einer Neuen Unübersichtlichkeit ^{☆2}.

Ein völlig neues Phänomen ist die Orientierungslosigkeit allerdings nicht. Bereits Wilhelm von Humboldt beklagte zu Beginn des 19. Jahrhunderts, der moderne Mensch überlasse sich nur den Zufällen, sein Tun gleiche Spielwerk und ihn zeichne eine Geistvergessenheit sowie eine Krise der Selbst-Verständlichkeit aus. Der Mensch, so lautete Humboldts Fazit, sei sich angesichts der Innovationsschübe durch die moderne Technik selbst unverständlich geworden; er könne sich die Frage, was ihn zum Menschen mache, gar nicht mehr beantworten (HUMBOLDT 1903, 283).

Seither stehen wir vor einem gravierenden Problem: Wenn alles durch das Wort geworden ist, die Fülle der Welt aber dazu beiträgt, dass sie sich nicht mehr im Detail erklären lässt, dann trägt das Wort zu seiner eigenen Verschleierung bei. Was deshalb nottut, sagt Humboldt, seien Koordination, Vernetzung und Interdisziplinarität, um das multiple Feld konfliktvoll konkurrierender Nicht-Wissenssysteme zu verstehen. Nicht ein Einzelner, sondern nur die Gemeinschaft, nur der Diskurs, sind in der Lage, die Klarheit der Sprache wiederherzustellen. Gegen den Nebel, den die Sprache auf die Dinge legt, hilft nur, miteinander zu sprechen, oder besser ausgedrückt, in einen Diskurs über die Welt, in der wir leben, einzutreten.

Die Berührung mit der Welt ist der elektrische Schlag, aus dem die Sprache hervorgeht. Humboldt schreibt, Denken

und Handeln seien nur möglich durch ein Drittes, »nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d.i. Welt zu seyn«. Und so suche der Mensch »soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden« (HUMBOLDT 1903, 283).

Nur das Denken und Nachdenken, nur das Selber-Denken hält uns letztlich davon ab, Anderen mit unseren Worten und Taten Schaden zuzufügen.

Weltaneignung, Weltbearbeitung und Weltgestaltung, letzten Endes auch Weltveränderung markieren das pädagogische Viereck, in den Humboldts Bildungsbegriff eingelassen ist (HUMBOLDT 1997). Es geht ihm darum, die geistigen Kräfte des Menschen zu einem Ganzen auszubilden. Niemand schafft dies aus sich selbst heraus. Immer ist der Mensch auf andere angewiesen, die ihn fördern und fordern, und die selbstverständlich auch Antworten auf ihr Engagement erwarten. Es geht dabei weniger um den Einzelnen, als vielmehr um das Projekt mit Namen Menschheit: Alles ist nichts ohne das Wort, und das Wort ist Antwort, ist Verantwortung in einer Welt, in die hinein der Einzelne gestellt ist.

Worum geht es noch in diesem Wort, das wir sind? Es geht um ein menschenwürdiges und humanes Leben. Das Medium, mit dem wir dies zu erreichen suchen, ist die Vernunft. Damit ist zunächst einmal nichts anderes als die Absage an Zufälligkeiten und Willkür im zwischenmenschlichen Umgang gemeint. Die menschliche Vernunft strukturiert die Welt, hilft, ihre Gesetzmäßigkeiten zu verinnerlichen und macht sie planbar. Auch wenn dies zunächst ein wenig abschreckend klingen mag, weil kaum jemand in einer vollends durchgeplanten Welt leben möchte: Es geht vor allem darum, die Welt aus dem Chaos, das uns sonst beherrschen würde, zu befreien und ihre Prozesse und Dynamiken zu verstehen, sprich: sie mit Sinn zu füllen, wie es im Faust heißt:

»Geschrieben steht: ›Im Anfang war das Wort!‹
Hier stock' ich schon! Wer hilft mir weiter fort?
Ich kann das Wort so hoch unmöglich schätzen,
Ich muss es anders übersetzen,
Wenn ich vom Geiste recht erleuchtet bin.
Geschrieben steht: Im Anfang war der Sinn.«
(GOETHE 2011, Abs. 1224–1229).

So spricht Faust zwar im Studierzimmer zum Pudel. Doch dieser Sinn muss erst gestiftet werden. Das vermag unsere Vernunft. Sie kann der Pluralität der Handlungen und Mei-

^{☆2} Exemplarisch hierzu: Habermas 1985; Heitmeyer 2011.

nungen Struktur und Ordnung verleihen. Das ist notwendig, denn die grundsätzliche Bedingung unseres Handelns und Sprechens manifestiert sich nicht nur als Gleichheit, sondern in gleichem Maße als Verschiedenheit: »Ohne Gleichartigkeit«, schreibt Hannah Arendt, »gäbe es keine Verständigung unter Lebenden, kein Verstehen der Toten und kein Planen für eine Welt, die nicht mehr von uns, aber doch immer noch von unseresgleichen bevölkert sein wird. Ohne Verschiedenheit (...) bedürfte es weder der Sprache noch des Handelns für eine Verständigung« (ARENDT 1999, 213). Die Welt, die wir bewohnen sei deshalb nur in der Vielfalt der Perspektiven überlebensfähig. Die Mehrzahl ist »das Gesetz der Erde« (ARENDT 1998, 29).

Wenn wir Menschen auf dieser Erde zu Hause sein wollen, so müssen wir versuchen, uns an dem nicht endenden Dialog aller Menschen zu beteiligen und verantwortungsbewusst zu handeln. Das heißt nichts anderes, als einen Beitrag zu dem nie endenden Versuch, Verschiedenheit zu artikulieren, zu leisten.

Dort, wo der Mensch dieses Gesetz missachtet und bloß noch funktioniert, beraubt er sich seiner Fähigkeit, eine Sache auch vom Standpunkt eines Anderen aus zu betrachten. Er beraubt sich des Weiteren der Fähigkeit, sich die Folgen seines Tuns überhaupt vorstellen zu können. Nur das Denken und Nachdenken, nur das Selber-Denken hält uns letztlich davon ab, Anderen mit unseren Worten und Taten Schaden zuzufügen.

Denken ist diskursiv, es ist auf Andere angewiesen, setzt den Anderen als Dialogpartner voraus und bemüht sich, andere Interpretationshorizonte zu verstehen. Ein Mensch, der nicht denkt, sei wie ein Schlafwandler, schreibt Hannah Arendt (ARENDT 1998, 66). Er wird nie eine verantwortungsvolle Rolle als Bürger innerhalb der Gemeinschaft einnehmen, geschweige denn Welt sinnvoll mitgestalten können.

Es ist diese kommunikative Macht des Menschen, der vor allem in der Politik eine herausragende Rolle zukommt, weil die Politik ein gemeinsames Sprechen und Abgleichen von Interessen ist; ein *Procedere*, das der Welt als einem Gebilde von Menschenhand zur Orientierung verhelfen sollte. Doch wo kein Diskurs und damit keine politische Willensbildung mehr stattfindet, wo es nur mehr darum geht, unter Zwang Mehrheiten zu organisieren (HABERMAS 2011), dort geht die gemeinsame Welt zugrunde. Gleichwohl wird dieser Diskurs, den wir miteinander führen, kontrol-

liert, organisiert und kanalisiert: »Der Diskurs (...) ist die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht«, heißt es bei Foucault (FOUCAULT 2004, 154).

Der Mensch dieser Diskurse ist Wahrnehmender und Wahrgenommener zugleich, er ist erscheinend in einer erscheinenden Welt. Seit Humboldt wissen wir: Die Welt bildet das *tertium comparationis* des Menschseins. Menschsein bedeutet insofern, in der von Menschen geteilten Welt als Antwortgebender und somit als Verantwortlicher zu erscheinen; es bedeutet, von Anderen wahrgenommen zu werden, und sich mit ihnen zu verständigen. Ohne ein Verstehenwollen kann es keine Verschiedenheit geben; ohne Verstehen und Verständigung ist der Mensch unfähig, sich in der Welt zu orientieren.

Wenn wir Menschen auf dieser Erde zu Hause sein wollen, so müssen wir versuchen, uns an dem nicht endenden Dialog aller Menschen zu beteiligen und verantwortungsbewusst zu handeln. Das heißt nichts anderes, als einen Beitrag zu dem nie endenden Versuch, Verschiedenheit zu artikulieren, zu leisten.

Es geht, so ließe sich im Anschluss an Hannah Arendt sagen, darum, dass unser Denken die gefrorenen Gedanken auftaut, sie wieder flüssig, durchlässig werden und sie zirkulieren lässt (KNOTT 2011). Es geht darum, eine in Floskeln, Klischees und Redewendungen verwaltete Sprache wiederzubeleben und Vorurteile zu vergessen, die uns nur daran hindern, selber zu denken (KNOTT 2011, 75; 89). Wir müssen, wollen wir verantwortlich handeln, scheinbar Selbstverständliches wieder verlernen, das heißt, die ausgetramelten Pfade der Sprache verlassen und die Sprache von ihren Verkrustungen befreien. Dann ist der Weg für ein neues Denken bereitet (KNOTT 2011).

Anders sieht es aus, wenn wir uns keine Zeit mehr nehmen, nachzudenken und zu reflektieren. Die bedenklichste Folge einer schnelllebigen Zeit ist Gedankenlosigkeit. Deshalb müssen wir das Denken immer wieder neu erlernen. Denken meint nichts anderes, als uns selbst Gesellschaft zu leisten. Wie machen wir das?

Denken ist ein Streben des Menschen nach Sinn. Es entspricht dem Bedürfnis unserer Vernunft. Es gilt hierbei, hinter die Welt der Erscheinungen zu dringen und den Schein als Schein zu entlarven. Ohne das Gespräch mit dem Anderen komme ich jedoch erst gar nicht zur Sprache, um den Schein als solchen zu dekonstruieren. Geistige Tätigkeit wird nur offenbar im Sich-Aussprechen.

Wir haben den Drang, uns dem Anderen mitzuteilen. In diesem Drang ist ein Streben nach Sinn eingelassen. Das, was wir mitzuteilen haben, ist uns wichtig; für dieses Mit-

geteilte beanspruchen wir Sinn und Geltung. Denken wird so zu einer steten Suche nach Sinn ^{☆3}.

Das Bedürfnis der Vernunft ist ein diskursives Denken, ein Rechenschaftsbericht des Denkens über das Gedachte. Die Sprache ist hierbei eine Brücke über dem Abgrund zwischen mir und dem Anderen, zwischen der Welt des nicht sichtbaren Geistes und der Welt der Erscheinungen. Auch die bereits beherrschte Sprache muss verlernt werden, um ihr neuen Sinn abzugewinnen. Hannah Arendt wollte einen »neuen Pakt der Sprache mit dem Leben« (KNOTT 2011, 10). Denn schließlich sprechen wir, um zu leben, teilen uns mit, um nicht zu sterben.

Sprechen meint aber nicht bloß linguistische Kompetenzen, mit denen es mir möglich ist, verständliche Aussagen zu produzieren. Sprechen heißt darüber hinaus, die Situation zu kennen und zu verstehen, in der ich mich befinde, um mich mit dem Anderen zu unterhalten. Pierre Bourdieu hat dieses soziale Distinktionsmerkmal treffend den »linguistischen Habitus« genannt, und darauf hingewiesen, dass das sprechende Subjekt die Wirkung der Rede bei seinen Zuhörern antizipiert (BOURDIEU 2005).

Es gibt mithin verschiedene Formen der Distinktion, die sich im Sprechen offenbaren. Nichtsdestotrotz bleibt Sprechen eine existentielle Aufgabe aller Menschen, wie auch immer sich Sprache konkret zum Ausdruck bringt. Denn als sprachbegabte Wesen wissen wir: Was wir sind, das sind wir nur durch Sprache, durch ein schier unerschöpfliches System der Zeichen, der Wörter und Symbole. Die Grenzen unseres Sprachsystems bilden hierbei zugleich die Grenzen unseres Weltverständnisses.

Wir sind insofern dazu aufgerufen, diese Grenzen immer wieder zu überschreiten, das Althergebrachte zu verwüsten, das Land hinter uns zu lassen, uns selbst neu zu erfinden. Nur so ist ein schrittweises Hineingelangen in Sprache und Kultur möglich.

Wenn wir die Grenzen der Sprache, des Selbst und der Kultur stets neu definieren müssen, so ist zu bedenken, dass wir die Grenzen mitnehmen, die wir überschreiten: die Zäsur in unserer Biografie. Mit uns und in uns wandern die Grenzen selbst. Das verunsichert. Deshalb könnten wir ohne ein Versprechen, das uns der Andere gibt, ohne die Verantwortung des Anderen für uns, nicht leben. Wir wären hilflos und von Furcht durchsetzt. Die Sorge, die uns in einer Welt, die nicht mehr zu durchschauen ist, quält, kann durch das Versprechen des Anderen, sich um uns zu sorgen, gelindert werden. Ein Versprechen verwandelt das Unvorher-

sagbare in Absehbares und Voraussagbares. Ein Versprechen macht aus einem Wort einen Anker, an dem man sich festhalten kann. Es bekundet Solidarität und ist ein Indiz für das Verantwortungsbewusstsein des Anderen: »Das Heilmittel gegen Unwiderruflichkeit (...) liegt in der menschlichen Fähigkeit zu verzeihen. Und das Heilmittel gegen Unabsehbarkeit (...) liegt in dem Vermögen, Versprechen zu geben und zu halten« (ARENDE 1999, 231).

Fassen wir in einem Zwischenfazit zusammen: Alles ist durch das Wort geworden. Das Wort ist die Grundlage der Verantwortung. Ein Versprechen macht diese Verantwortung für den Anderen erfahrbar. In der Dialogreflexion der Sprechenden zeigt sich ein reziprokes Anerkennungs- und Verpflichtungsverhältnis: Der Dialog ist allen gemeinsam; und alle gemeinsam tragen für den Erhalt des Dialogs die Verantwortung ^{☆4}. Diese Verantwortung ist ein wechselseitiges, verbindliches Versprechen, den Dialogpartner als gleichberechtigt ernst zu nehmen und anzuerkennen: Nichts ist ohne das Wort, alles wurde erst durch das Wort.

2. ZUR PROBLEMATIK DER KONKRETEN VERANTWORTUNGSÜBERNAHME

Zunächst muss die Frage beschäftigen, vor welchen Herausforderungen die konkrete Übernahme von Verantwortung heute steht.

Blicken wir zunächst einmal zurück und betrachten den gesellschaftlichen Wandel der Moderne, so stellen wir fest, dass insbesondere durch die Industrialisierung und die damit einhergehende Arbeitsteilung im Verlaufe des 19. Jahrhunderts die menschliche Verantwortung zu einem zentralen ethischen Thema wird. Das Ineinandergreifen verschiedener Teiltätigkeiten in einem immer komplexeren Netzwerk von Handlungsprozessen ruft wie nie zuvor die Frage nach Verantwortlichkeiten hervor. Die fortschreitende Technisierung der Lebenswelt lässt jedoch eindeutige Verantwortungszuschreibungen kaum noch zu.

Die Technik wird mit der Industrialisierung zu einem ständigen Begleiter des Menschen. Bezieht sich der Begriff Technik auf einen unmittelbaren Gegenstandsbereich, dessen Organisation im 19. Jahrhundert zu einer vorrangigen Aufgabe des Menschen wird, so überschreitet die technologische Entwicklung des 20. Jahrhunderts mit ihren Dynamiken und ungeahnten Nebenwirkungen diesen Bereich. ^{☆5}

^{☆4} Dazu exemplarisch die Beiträge in: Böhler/Kettner/Skirbekk 2003.

^{☆5} Vgl. z.B. die opulente Darstellung dieser Zeit in: Osterhammel 2009.

^{☆3} Hierzu zuletzt: Stekeler-Weithofer 2011.

Man könnte sagen, die Technik war ein Besitz des Menschen, oder auch ein Zustand, zu dem der Mensch sich verhalten musste. Die Technologie hingegen ist eher ein Unternehmen, ein Prozess, der in alle menschlichen Belange hineinreicht und der geradezu verhindert, dass sich noch konkret auf ihn bezogen werden kann – von der Herzchirurgie über künstliche Insemination bis hin zu Fragen der atomaren Entsorgung und Endlagerung und darüber hinaus reicht das Spektrum technologischer Entwicklungen des 20. und 21. Jahrhunderts.

Das Ineinandergreifen verschiedener Teiltätigkeiten in einem immer komplexeren Netzwerk von Handlungsprozessen ruft wie nie zuvor die Frage nach Verantwortlichkeiten hervor. Die fortschreitende Technisierung der Lebenswelt lässt jedoch eindeutige Verantwortungszuschreibungen kaum noch zu.

Folgen und Nebenfolgen dieser Entwicklung sind Ausdruck dieses Wandels der Arbeits- und Lebenswelt. Und der Ruf nach Verantwortung kann als beinahe hilflose Reaktion auf diesen Wandel gelesen werden.

Folgen und Nebenfolgen sind nicht unbedingt bemerkbar, ihre Wirkungen jedoch stehen außer Frage.^{☆6} Die technologische Entwicklung hat zu einer zunehmenden Spaltung von »Merk-« und »Wirkwelt« geführt: Die radioaktive Strahlung von Fukushima werden wir nicht merken, ihre Wirkung aber steht außer Frage. Fukushima ist wie zuvor Tschernobyl ein Beispiel für die Tatsache, dass die hochkomplexe Arbeitswelt einen Verlust direkter Handlungsfolgen nach sich gezogen hat. Denn die Nebenfolgen des Reaktorunglücks treten erst mit erheblicher zeitlicher Verzögerung zutage, die Halbwertszeit steht in keinem Verhältnis zu unserer konkreten Vorstellungskraft gesellschaftlicher Entwicklung.

Wie immer im Zusammenhang katastrophaler Ereignisse stellt sich die Frage, ob es individuelle Schuld oder doch bloß ein Systemversagen gewesen ist. Unzweifelhaft orientiert sich die Welt der Arbeit und der Märkte zunehmend an ökonomischen Gesetzen der Erfolgsverantwortung. Geht es um die Zukunftsperspektive einer solchen Verantwortung, stehen Fragen nach Arbeitsplatzsicherung und Wahrung des öffentlichen Gleichgewichts im Vordergrund.

Die drastischen Auswirkungen der wirtschaftlichen und moralischen Krise auf die Lebensverhältnisse der Menschen schüren zudem das Unbehagen in der Gesellschaft (EHRENBURG 2011): Denn wir stehen heute vor einem völligen Verfall von Arbeit einerseits, und damit zusammenhängend von Verantwortung andererseits. An ihre Stelle treten Forderungen nach Mobilität, Anpassungsfähigkeit und Eigenverantwortung, Flexibilität und Projektarbeit für eine ungewisse Zukunft. Der sogenannte »Katastrophenkapitalismus« (KLEIN 2007) polt unseren Verstand auf maximale Unternehmensrentabilität und totale Wirtschaftsliberalisierung: Der Geiz, und eben nicht mehr der Geist, ist geil in einer Welt, die die Erziehung zur Kritiklosigkeit mit allen Mitteln fördert.

In dieser Welt haben es vor allem jene Worte schwer, die auf Gründe und Begründung bauen. Ihr wahrer Wert steht heute mehr denn je infrage. Was bedeutet das? Zunächst einmal ist die Verheißung der Technik in Drohung umgeschlagen (JONAS 1984), insbesondere durch die Unterwerfung der Natur durch wirtschaftliche Ausbeutung wie etwa im Regenwaldgebiet.

Darüber hinaus setzte nach dem Zusammenbruch des Bretton-Woods-Systems 1971 der Abbau von Handels- und Wettbewerbsbeschränkungen, aber auch der Rückgang rein staatlicher Steuerungs- und Einflussfähigkeit ein. Die traditionell nationalstaatliche Rolle bei der Handhabung wirtschafts- und finanzpolitischer Fragen wich einem verstärkt international ausgerichteten Handel, in dem weltweit operierenden Wirtschaftsunternehmen neue Macht und neuer Einfluss zuwuchsen. Dazu trug vor allem die Liberalisierung der Außenwirtschaften bei gleichzeitiger Deregulierung der innerstaatlichen Angelegenheiten bei. Resultat war der langsam zunehmende Verlust staatlicher Souveränität und der Aufbau eines Marktes, der kaum noch einer effizienten gesellschaftlichen Kontrolle unterworfen war. Eine weitere Folge wurde offenbar in politischer und wirtschaftlicher Instabilität der Nationalstaaten bei zunehmender sozialer Ungleichheit, die an Ländern mit niedrigeren Lohnkosten, minimalen umweltpolitischen Auflagen und schlecht ausgebildeten sozialen Sicherungssystemen abzulesen war (NIELSEN-SIKORA 2009). Schließlich erschien im Jahre 1972 der Bericht »The limits to growth« (MEADOWS et al. 1972), in welchem dem bedingungslosen Glauben an Fortschritt und Technik selbst ein weltzerstörerisches Potential unterstellt wurde. Letztlich war dieser viel diskutierte Bericht nur der Auftakt eines allmählich wachsenden kritischen bis skeptischen Bewusstseins über die zusehends bedenkliche weltpolitische Entwicklung, die unter dem Dach des Kalten Krieges voranschritt.

Im 21. Jahrhundert stehen wir nun vor weiteren gravierenden, weltweit virulenten Problemen – wie Armut, Arbeitslosigkeit und Alterung – und Herausforderungen wie dem

.....
^{☆6} Klassisch hierzu: Beck 1986.

medizinischen Fortschritt, moderner Medientechnologie und dem Klimawandel. Wir kennen die Schneeballeffekte des technologischen Fortschritts und wissen, dass der Mensch immer neue Präzedenzfälle schafft. Nicht erst seit Fukushima kennen wir darüber hinaus das Problem atomarer Energie. Wir wissen um die Seuchen, die jede Generation heimsuchen, nicht nur diverse Krankheitserreger, sondern ebenso elektronische Viren. Ganz zu schweigen von den Naturkatastrophen der Gegenwart.

Jonas kommt zu der Antwort, dass wir nicht das Recht haben, die Welt, die wir nur vorübergehend bewohnen, so zu zerstören, dass potentiell nachfolgende Generationen keine Möglichkeit mehr haben, ihr Leben unter menschenwürdigen Umständen zu leben.

Der deutsch-jüdische Philosoph und Theologe Hans Jonas hat bereits vor über 30 Jahren gefordert, dass die neuen Arten und Abmaße des Handelns einer kommensurablen Ethik der Voraussicht und Verantwortung bedürften, einer Ethik, die so neu wäre wie die Eventualitäten, mit denen sie zu tun hat. Und er hat sich die gar nicht so einfach zu beantwortende Frage gestellt: Warum soll überhaupt etwas sein und nicht vielmehr nichts (JONAS 1984)?

Jonas kommt zu der Antwort, dass wir nicht das Recht haben, die Welt, die wir nur vorübergehend bewohnen, so zu zerstören, dass potentiell nachfolgende Generationen keine Möglichkeit mehr haben, ihr Leben unter menschenwürdigen Umständen zu leben. Er fordert deshalb ein Ja zum Dasein als kriteriologisches Moment unseres Wollens. Zugleich verlangt er ein Nein zum Nichtsein, das wir unserem Können auferlegen müssten. Denn dass die Welt weiter bestehen solle, stehe außer Frage. Der Mensch sei das zur Sachwaltung dieser Welt berufene Subjekt. Jonas sagt weiter: »Wir wissen erst, was auf dem Spiel steht, wenn wir wissen, dass es auf dem Spiel steht« (JONAS 1984, 8). Es gelte aus diesem Grunde, eine Radikalisierung der ethischen Ausgangsstellung vorzunehmen und die Größenordnung der Fernwirkungen und die Unumkehrbarkeit der Handlungen und der Handlungsfolgen zu bedenken. Jonas begründet den moralischen Anspruch der Natur an den Menschen damit, dass er ihr Dasein »um ihrer selbst willen und aus eigenem Recht« (JONAS 1984, 29) herleitet. Diese Deduktion des Naturwertes hat er bereits in seiner Anthropologie grundgelegt (JONAS 1973). Darin entwickelt er eine Stufenfolge des Lebens, in der Erfindungs- und Einfallsgabe, Repräsentationsvermögen und Glaube zu den Grundmomenten einer wachsenden Freiheit des Menschen werden.

Er hebt vor allem die Weltoffenheit des Menschen hervor: Durch die Schaffung von Werkzeug, Bild und Grab übersteigt menschliches Handeln alles Tierische und macht ihn zugleich auch offen für Gut und Böse (SIKORA 2003; Apel 1988).

Durch die Übernahme eines politischen Amtes wächst dem Menschen ein besonderer Einfluss auf Andere zu. Herrschaft über das Volk und Macht über die Menschen, die der Politiker qua Amt innehat, werden – insbesondere dann, wenn sich die Art der Politik zu parlamentarisch-demokratischen Grundsätzen bekennt – zu einer Verantwortung des Menschen für den Menschen: »Alle politischen Institutionen sind Manifestationen von (...) Macht; sie erstarren und verfallen, sobald die lebendige Macht des Volkes nicht mehr hinter ihnen steht und sie stützt« (ARENDT 1970, 42).

Durch die gewollte Übernahme von Kollektivinteressen haftet der Ausübung politischer Ämter eine gewisse Künstlichkeit der Sache an. Das Spannungsfeld von natürlicher und künstlicher Verantwortung macht Jonas deutlich am Beispiel Eltern-Staatsmann: »Die Aufzucht des Kindes schließt die Einführung in die Welt der Menschen ein, beginnend mit der Sprache und fortgehend in der Übermittlung des ganzen Kodex gesellschaftlicher Überzeugungen und Normen, durch deren Aneignung das Individuum Mitglied der weiteren Gemeinschaft wird. Das Private öffnet sich wesentlich zum Öffentlichen und schließt es, als zum Sein der Person gehörig, in seine eigene Vollständigkeit ein. Mit anderen Worten, der ›Bürger‹ ist ein immanentes Ziel der Erziehung, somit Teil der elterlichen Verantwortung, und dies nicht erst kraft Auferlegung durch den Staat. Andererseits, wie die Eltern ihre Kinder ›für den Staat‹ erziehen (wenn auch für manches mehr), so übernimmt der Staat von sich her Verantwortung für die Erziehung der Kinder« (JONAS 1984, 191).

In beiden Sphären sieht Jonas eine Art Urbild aller Verantwortung des Menschen für den Menschen verwirklicht: »Für irgendwen irgendwann irgendwelche Verantwortung de facto zu haben (nicht darum auch, sie zu erfüllen, selbst nur zu fühlen) gehört so untrennbar zum Sein des Menschen, wie daß er der Verantwortung generell fähig ist«. Politische Verantwortung wird zu einer Verantwortung »für das Lebensganze des Gemeinwesens« (JONAS 1984, 185).

Der Staatsmann, selber Geschöpf der Gemeinschaft, trägt aufgrund der Qualität seiner Verantwortung Sorge für das Ganze der Gemeinschaft. Als Bürger eines gesellschaftlichen Sozialisierungsprozesses, in dessen Rahmen er selbst erzogen worden ist, obliegt es ihm aufgrund der ihm aufgetragenen und mitgegebenen machtpolitischen Befugnis im Staat und über den Staat hinaus, eine besondere Verantwortung für all diejenigen zu übernehmen, die ebenso

Teil des Ganzen der Gemeinschaft sind. Diese Art der Verantwortung muss nach Jonas »geschichtlich« verfahren. Insofern gehen hier die historisch gewachsene Gemeinschaft und die Ansprüche an eine Zukunft des Gemeinwesens und damit des Gemeinwohls Hand in Hand.

Was bedeutet das? Es bedeutet, dass das Innehaben von Verantwortung zugleich das moralische Komplement unseres Zeitlichseins darstellt. Die Anforderung, den Gegenstand (der Politik) in seiner Geschichtlichkeit zu umgreifen, wird angesichts der Entwicklung, die die Menschheit in den letzten fünf Jahrzehnten gemacht hat, immer dringender, da durch das Zusammenwachsen verschiedener Politikfelder und Wirtschaftsbereiche die Verantwortung für das Ganze des Gemeinwesens sich nun nicht mehr bloß auf einen Einzelstaat beschränkt, sondern überstaatliche, globale Bedeutung erhält. Verantwortung wird hier vor allem virulent, wenn es darum geht, zwischen dem allgemein bekannten Diktat der Wirtschaft heute, welches mit dem Globalisierungsprozess einhergeht, und die Gefahren hochtechnologischer wie auch hochtechnokratischer Zivilisationen in sich birgt, und der damit ebenso wachsenden Notwendigkeit einer auf den Ideen der Aufklärung – nämlich Freiheit, Reziprozität und Solidarität – beruhenden Bildung mittels einer Politik der Vernunft zu vermitteln. Dies schließt dann notwendigerweise ein, Zustände herzustellen, die das reziproke Tragen von Verantwortung überhaupt erst ermöglichen und deren Permanenz bewahren, sowie umgekehrt Zustände, die dies nicht ermöglichen, zu kritisieren und zu verändern. Im positiven Fall sind es Zustände gegenseitigen Respekts der Andersartigkeit und Individualität, gegenseitige Transparenz der Motive, gegenseitige Solidarität zur Überwindung von Nachteilen – basierend auf gegenseitiger, strikt reziproker Rechtfertigung und Ernsthaftigkeit. Verantwortung zu übernehmen bedeutet dann, dass ich für eine Person, Sache, Situation etc. Verantwortung in reziproker, intersubjektiver Mitverantwortung trage (BURCKHART/HOYER/SIKORA 2005).

Hans Jonas' Idee der Zukunftsverantwortung verlangt, angesichts der durch Umweltverschmutzung und Biomedizin hervorgerufenen Probleme, aber auch angesichts des Machtraumes, in dem der Mensch mittels neuer Technologien handelnd die Welt verändert, eine neue Form der menschlichen Demut – insbesondere gegenüber der Natur – sowie ethische Regulierung menschlicher Macht. Er möchte uns wieder das Fürchten vor der Gefahr der hochtechnologischen Zivilisation und das Fürchten vor der immensen Produktion von Risiken lehren. Furcht erwächst aus dem Wissen über das Schicksal des Lebens als Ganzes. Sie ist positiv zu bewerten, weil es dem Menschen durch sie allererst möglich wird, bewusst und verantwortungsvoll mit dem umzugehen, was ihm widerfährt.

Die Furcht vor Gefahr und Risiko tritt hierbei an den Ort erfahrener Gefahren und bereits produzierter Risiken. Das Lernen aus Erfahrung im Hinblick auf die Zukunft präferiert die Unheilsprophezeiung und gesteht der Heilsprophezeiung nur sekundäre Bedeutung zu. Logische Konsequenz dessen ist der Ausdruck des Dubio, und zwar contra projectum, wenn ernsthafte Zweifel an der Werthaftigkeit des Handelns bestehen. Der Zweifel umschreibt jene imaginative Kasuistik, die eine angemessene Reaktion auf die gesellschaftliche Situation darstellen soll. Jonas verwendet dazu ein quasi anticartesianisches Argument: »Um das unzweifelhaft Wahre festzustellen, sollen wir nach Descartes alles irgendwie Bezweifelbare dem erwiesenen Falschen gleichstellen. Hier dagegen sollen wir umgekehrt das zwar Bezweifelbare, aber Mögliche (...) für Zwecke der Entscheidung wie Gewissheit behandeln« (JONAS 1984, 81).

Doch keine Theorie allein vermag es, Verantwortung zu stiften. Sie bedarf des praktischen Handelns und der Unterrichtung, sprich: der Erziehung und Bildung.

Somit ist angesichts der Möglichkeiten unserer Handlungen Vorsicht geboten. Wir müssen von nun an Sorge für unser Tun tragen. Das Phänomen der Sorge zeigt sich nach Jonas archetypisch ausgeprägt in der Verantwortung gegenüber den (eigenen) Nachkommen: »Da spätere Menschen auf jeden Fall da sein werden, gibt ihnen, wenn es so weit ist, ihr unerbetenes Dasein das Recht, uns Frühere als Urheber ihres Unglückes zu verklagen (...). Also besteht für uns Heutige aus dem Recht des zwar noch nicht vorhandenen, aber zu antizipierenden Daseins Späterer eine antwortende Pflicht der Urheber, kraft deren wir ihnen mit solchen unseren Taten, die in die Dimension solcher Wirkungen hineinreichen, verantwortlich sind« (JONAS 1984, 87f.). Dabei sieht Jonas die mögliche Vereitelung eines künftigen Sollens als das eigentlich moralische Übel an. Sein Imperativ lautet, dass eine Menschheit auch in Zukunft sein soll. Da der Mensch ein zur Verwaltung der Dinge »berufenes« Subjekt ist, hat er prinzipiell auch die Möglichkeit, unverantwortlich zu handeln. Da er aber Verantwortung innehat, muss er auch Verantwortung übernehmen. Somit ist Verantwortung stets von Macht- und Wissensdiskursen subvertiert und bedarf der Weitsichtigkeit und des Fernhorizontes der Hegemonialbeziehungen, sprich: der Zukunftsverantwortung.

Doch keine Theorie allein vermag es, Verantwortung zu stiften. Sie bedarf des praktischen Handelns und der Unterrichtung, sprich: der Erziehung und Bildung. Damit erlangt

das zuvor analysierte Machtgefüge zwischen den Menschen erneut pädagogische Brisanz, die Jonas bis in die Sphäre der Politik geltend macht.

3. ZUM VERHÄLTNIS VON VERANTWORTUNG UND BEGABTENFÖRDERUNG

Meine Ausführungen zur Frage nach dem Zusammenhang von Verantwortung und Begabtenförderung bleiben zwar bloß kursorisch, nichtsdestotrotz möchte ich an meine Eingangsthese anknüpfen: Alles ist durch das Wort geworden und ohne das Wort wurde nichts, was geworden ist.

Förderung vollzieht sich demnach im Gespräch, insbesondere im Dialog der Eltern mit ihren Kindern, im Gespräch am Tisch, am Bett, im Zimmer. Beim gemeinsamen Lesen eines Buches, beim Besuch eines Museums oder eines Theaters. Diese elementare Art der Förderung wird leider allzu oft vernachlässigt. Stattdessen regieren Bildungsprogramme und Fortbildungskurse sowie der Glaube an die permanente Leistungsbereitschaft aller Zweijährigen. Ein wenig erinnert die Erziehungswelt heute an die Einschätzungen von Ivan Illich zu Beginn der 1970er Jahre. Mich persönlich erschrecken seine Worte noch immer. Er beginnt sein Buch mit folgenden Sätzen: »Viele Schüler, zumal wenn sie arm sind, wissen intuitiv, was die Schulen mit ihnen anstellen. Sie werden geschult, Verfahren und Inhalt miteinander zu verwechseln. Wird dieser Unterschied erst einmal verwischt, so gilt eine neue Logik: je mehr Behandlung desto besser das Ergebnis; oder auch: Eskalation führt zum Erfolg. Dergestalt wird der Schüler dazu ›geschult‹, Lehren und Lernen miteinander zu verwechseln, ebenso das Versetztwerden mit Bildung, ein Zeugnis mit Sachkunde, und Geläufigkeit mit der Fähigkeit, etwas Neues zu sagen. Seine Vorstellung wird dazu ›geschult‹, eine Dienstleistung anstelle von Werten hinzunehmen« (ILLICH 2003, 17).

Was haben wir in den vergangenen 40 Jahren getan, um die Situation zu ändern? Wenig, zu wenig, fürchte ich. Vielmehr wurden wir unserer eigenen Sprache auch im Unterricht enteignet, indem wir vom frühesten Kindesalter an durch Benotung und Vergleiche diszipliniert worden sind.

Die Situation hat sich seit Illichs Veröffentlichung seiner Streitschrift eher verschärft als entspannt. Wer die Worte anzweifelt, wird dennoch zugestehen müssen, dass sich inzwischen ein Leistungsdenken Bahn gebrochen hat, das nicht mehr gesund ist, weil es bereits auf unsere Kinder übergegriffen und fatale Folgen für das soziale Gefüge hat. Der Reduktion der Demokratie auf Hypothesen korrespondieren in der Erziehungswelt Disziplin, Anpassung und

Funktionsfähigkeit.^{☆7} Dabei wissen wir doch eigentlich ganz genau, dass nur die Mittelmäßigen stets auf Höchstniveau arbeiten und deshalb immer wieder in Champion-Posen verfallen müssen. Alle anderen benötigen Ruhepausen und Stille und hin und wieder ein paar aufmunternde Worte. Das ist die Grundlage, auf der später alle konkreten Fördermaßnahmen aufbauen können: Sprachförderung, Förderung des logischen Denkens, musikalische Erziehung, Förderung bildlich-räumlichen Vorstellungsvermögens, kinästhetische Förderung und so weiter.

Was haben wir in den vergangenen 40 Jahren getan, um die Situation zu ändern? Wenig, zu wenig, fürchte ich. Vielmehr wurden wir unserer eigenen Sprache auch im Unterricht enteignet, indem wir vom frühesten Kindesalter an durch Benotung und Vergleiche diszipliniert worden sind.

Im Kern ist damit bereits auf die Theorie der sogenannten »mental faculties« (GARDNER 1983) verwiesen: Begabung hängt nicht allein vom Intelligenzquotienten ab. Sie drückt sich auf ganz unterschiedliche Art und Weise aus. Diese Vielfalt der Begabungen sollten wir ernst nehmen und durch ein breites Feld an Förderangeboten abseits der populären, auf kindliche Funktionstauglichkeit ausgerichteten Ratgeberliteratur darauf reagieren. Ein schlauer Mensch hat einmal gesagt: Kinder wachsen in all ihren Stärken. Verantwortungsvolle Förderung geht auf die einzelnen Bedürfnisse der Kinder ein und bemüht sich gleichwohl um eine ganzheitlich ausgerichtete Zuwendung im Sinne der verschiedenen »faculties«. Hier sind alle zugelassen beim Fest des Verstehens. Es gilt, dieses Fest im pädagogischen Alltag wiederzuentdecken und Fördermaßnahmen anzustoßen, die gemeinwohlorientiert sind. Diese Maßnahmen können sowohl beschleunigend als auch vertiefend eingesetzt werden, solange sie sich primär an den Bedürfnissen der zu Fördernden ausrichten. Das reicht von einer Diskussion über die Lektüre eines Romans bis hin zum Engagement im Verein. Es kann auch gerne ein Schachspiel oder das Erlernen einer fremden Sprache sein. Wichtig scheint mir, dass wir unsere Kinder nicht überfordern, sondern uns an einem möglichen Erfolg orientieren. Nichts ist frustrierender als Misserfolg, gerade in einer strukturell rücksichtslosen Gesellschaft.

☆7 Dazu kritisch: Brumlik (2007).

Erfolg braucht Anerkennung und extrinsische Motivation. Bestärken wir unsere Kinder in ihren Interessen, bieten wir ihnen Hilfe an und ebnen so den Weg zu ihrem ganz individuellen Erfolg. Vor allem: Seien wir ihnen ein Vorbild. Ermutigung, Eingestehen von eigenen Schwächen, realistische Anforderungen an uns selbst als Eltern zu formu-

lieren, gehören gewiss mit zur Vorbildfunktion. Reden wir aber vor allem wieder mehr mit unseren Kindern, um sie selbst zu verantwortungsvollen Akteuren in einer zusehends von verschiedensten Gefahren bedrohten Welt zu machen. Denn wir leben noch immer in der großen Wörterfabrik, in dem die Menschen fast gar nicht reden und man die Wörter kaufen und sie schlucken muss, um sie aussprechen zu können. Denken wir an den kleinen Jungen, der dringend Wörter braucht, um seiner Freundin sein Herz öffnen zu können.

Reden wir aber vor allem wieder mehr mit unseren Kindern, um sie selbst zu verantwortungsvollen Akteuren in einer zusehends von verschiedensten Gefahren bedrohten Welt zu machen.

Reden wir vom Wert der Wörter. Denn ich kann es nicht oft genug wiederholen: Alles ist durch das Wort geworden und ohne das Wort wurde nichts, was geworden ist.

DER AUTOR

PD DR. JÜRGEN NIELSEN-SIKORA studierte Philosophie, Pädagogik und Geschichte in Köln und promovierte 2002 zum Thema »Zukunftsverantwortliche Bildung«. Er war von 2003 bis 2011 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Historischen Institut der Universität zu Köln. 2011 habilitierte er sich an der Stiftung Universität Hildesheim für das Fach Neuere und Neueste Geschichte. Seit 2012 leitet er die Abteilung Zeitgeschichte im Wissenschaftlichen Dienst/Archiv für Christlich-Demokratische Politik der Konrad-Adenauer-Stiftung in Sankt Augustin. Er arbeitet zur Europäischen Integrationsgeschichte, Jugendbewegung und Politischen Geschichte seit 1945.

➤ www.kas.de/wfi/de/42.66/

LITERATUR

- ADORNO, T. W. (1965):** Stichworte. Kritische Modelle 2. GS 10/1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- APEL, K.-O. (1975):** Der Denkweg von Charles S. Peirce. Eine Einführung in den amerikanischen Pragmatismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- APEL, K.-O. (1988):** Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ARENDT, H. (1970):** Macht und Gewalt. München: Piper.
- ARENDT, H. (1998):** Vom Leben des Geistes. Das Denken. München: Piper.
- ARENDT, H. (1999):** Vita activa oder Vom tätigen Leben. 11. Auflage. München: Piper.
- BECK, U. (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BÖHLER, D./KETTNER, M./SKIRBEKK, G. (2003) (HRSG.):** Reflexion und Verantwortung. Auseinandersetzungen mit Karl-Otto Apel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, P. (2005):** Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wien: Braumüller.
- BRUMLIK, M. (2007) (HRSG.):** Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Beltz.
- BURCKHART, H./HOYER, T./SIKORA, J. (2005) (HRSG.):** Sphären der Verantwortung – Prinzip oder Lebenspraxis? Münster: Lit.
- DE LESTRADE, A. (2010):** Die große Wörterfabrik. München: mixtvision.
- DERRIDA, J. (2003):** Fichus. Frankfurter Rede. Wien: Passagen-Verlag.
- EHRENBERG, A. (2011):** Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- FOUCAULT, M. (2004):** Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer.
- GARDNER, H. (1983):** Frames of Mind, The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- GOETHE, J. W. v. (2011):** Faust. Der Tragödie erster Teil. Frankfurt am Main: Suhrkamp, Abs. 1224–1229.
- HABERMAS, J. (1985):** Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (2011):** Die Verfassung Europas. Ein Essay. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HEITMEYER, W. (2011):** Deutsche Zustände 10. Berlin: Suhrkamp.
- HUMBOLDT, W. v. (1903):** Theorie der Bildung des Menschen. In: Werke. Herausgegeben von A. Leitzmann, Bd. I, Berlin.
- HUMBOLDT, W. v. (1997):** Bildung und Sprache. 5. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- ILLICH, I. (2003):** Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München: Beck.
- JOAS, H. (1989):** Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- JONAS, H. (1973):** Organismus und Freiheit. Ansätze zu einer philosophischen Biologie. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- JONAS, H. (1984):** Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KLEIN, N. (2007):** Die Schock-Strategie: Der Aufstieg des Katastrophenkapitalismus. Frankfurt am Main: Fischer.
- KNOTT, M. L. (2011):** Verlernen. Denkwege bei Hannah Arendt. Berlin: Matthes & Seitz.
- LORENZER, A. (1970):** Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MEADOWS, D. L./MEADOWS, D. H./ZAHN, E./MILLING, P. (1972):** Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- NIELSEN-SIKORA, J. (2009):** Europa der Bürger. Anspruch und Wirklichkeit der europäischen Einigung. Eine Spurensuche. Stuttgart: Franz Steiner.
- OSTERHAMMEL, J. (2009):** Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München: Beck.
- SIKORA, J. (2003):** Zukunftsverantwortliche Bildung. Bausteine einer dialogisch-sinnkritischen Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- STEKELER-WEITHOFER, P. (2011):** Sinn. Berlin: De Gruyter.
- WITTGENSTEIN, L. (1998):** Logisch-philosophische Abhandlung, Tractatus logico-philosophicus. Kritische Edition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

ANNE SLIWKA

Lernen durch Engagement als Enrichment-Strategie in der Begabtenförderung

Das Service Learning (Lernen durch Engagement), eine Lehr-Lernform, die Engagement in gemeinnützigen Projekten mit akademischem Lernen verknüpft, hat an Schulen und Universitäten in Nordamerika eine weite Verbreitung gefunden. Auffällig ist, dass insbesondere selektive Elite-Universitäten dem gemeinwesenorientierten Lernen schon früh eine hohe Bedeutung beigemessen haben. So hat die Universität Stanford mit dem Haas Center for Public Service

Entwicklung des Gemeinwesens dienen. Dabei fördert sie sowohl das freiwillige Engagement von Studierenden im Gemeinwesen, als auch das sogenannte »Academic Service Learning«, also die Verknüpfung von akademischen Lernprozessen mit praktischem Handeln in gemeinnützigen Projekten. Die ursprünglich in den USA entwickelte und heute in vielen Ländern der Welt an Schulen und Universitäten verbreitete Lehr-Lernform des Service Learning kommt dabei zur Anwendung.

Das Engagement-Projekt reagiert auf ein echtes Problem oder einen realen Bedarf. Die Aufgabe wird von den Schülern als bedeutsam und als nützlich empfunden.

schon 1985 ein eigenes Center for Public Service eingerichtet, um gemeinwesenorientierte Lehr-Lernformen gezielt zu fördern. Ziel des Haas Center ist »to inspire Stanford University to realize a just and sustainable world through service, scholarship, and community partnerships« (HAAS CENTER). Mit diesem Leitbild ermöglicht es die Universität Stanford ihren Studierenden, ihr intellektuelles Potential und ihre akademische Leistungsfähigkeit in den Dienst von Projekten zu stellen, die im sozialen, ökologischen oder künstlerischen Non-Profit-Bereich einer fairen und nachhaltigen

Diese Methodik, die anspruchsvolle kognitive und metakognitive Lernprozesse mit handelndem Engagement im Gemeinwesen verknüpft, eignet sich aus mehreren Gründen gut als Enrichment-Angebot im Kontext der schulischen Begabtenförderung. Für die Zielgruppe der Schüler mit besonderen Begabungen ist bei der Wahl der Projekte und der Gestaltung der Lernarrangements auf bestimmte Qualitätskriterien zu achten:

- Das Engagement-Projekt reagiert auf ein echtes Problem oder einen realen Bedarf. Die Aufgabe wird von den Schülern als bedeutsam und als nützlich empfunden.
- Das Engagement der Schüler ist mit anspruchsvollen kognitiven und meta-kognitiven Aufgaben verbunden. Sie können bei der Problemlösung ihre intellektuellen Fähigkeiten einsetzen.
- Das Engagement der Schüler wird gezielt mit fachlichen Inhalten des Bildungsplans verknüpft.
- Die Engagement-Projekte bieten den Schülern Raum

für aktives Entscheiden und Gestalten. Sie erleben sich als Akteure mit Verantwortung und entwickeln Handlungs- und Führungskompetenzen.

- Die Engagement-Projekte führen die Schüler aus der Schule hinaus in die Gemeinde an neue Lernorte. Sie erhalten dort die Möglichkeit, ihr Wissen in authentischen Kontexten anzuwenden.
- Im Rahmen von Schule und Unterricht erhalten die Schüler regelmäßig Gelegenheit zur Reflexion ihrer Handlungserfahrungen.
- Das Engagement der Schule wird öffentlich gewürdigt und die im Engagement entwickelten Kompetenzen werden in Form von Zertifikaten oder Zeugnissen dokumentiert.

Die folgenden schulischen Beispiele illustrieren, wie Lernen durch Engagement Schülern auf anspruchsvollem Niveau Lernmöglichkeiten bietet, die sowohl dem fachlichen Lernen als auch der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen und der Persönlichkeitsentwicklung dienen.

- Im Fach »Naturwissenschaft und Technik« der Mittelstufe entwickelt eine 7. Klasse eine mehrstündige Lerneinheit für Vorschulkinder an einem Kindergarten zu den vier Elementen Erde, Wasser, Feuer und Luft. Zu jedem Element wählen die Siebtklässler passende Experimente aus, bereiten kindgerechte Materialien vor und betten das Ganze in eine passende Geschichte ein, die die Schüler zu jedem der vier Elemente selbst verfasst haben. Anschließend führen die Siebtklässler diese Lerneinheiten selbst in einem Kindergarten durch.
- Ein Gymnasium entwickelt eine enge Kooperation mit der Lebenshilfe vor Ort. Viele Unterrichtsprojekte werden in enger Kooperation mit der Lebenshilfe durchgeführt. Das Orchester der Schüler führt Konzerte auf, in denen ein Instrument zum Einsatz kommt, das Menschen mit Behinderung in der Lebenshilfe-Werkstatt bauen. Schüler eines Deutschkurses der Oberstufe machen die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für die Lebenshilfe. Sie schreiben Texte für die Tageszeitung, erstellen Rundfunkbeiträge und führen Pressekonferenzen durch. Mehrere Facharbeiten in den Fächern Deutsch, Sozialkunde, Sport und Informatik entstehen in der Kooperation mit der Lebenshilfe, indem Schüler konzeptionelle Fragen bearbeiten, die der Lebenshilfe dienlich sind. Schüler des Gymnasiums ermöglichen den behinderten Menschen aus der Werkstatt auf gemeinsamer Studienreise ein barrierefreies Reisen.
- Eine Schule, die mitten in der historischen Altstadt liegt, entwickelt ein Schulprofil rund um den Denkmalschutz. Die Schüler dokumentieren historische Gebäude und andere Denkmäler und geben selbst ein mehrsprachiges Buch dazu heraus. Sie bieten Stadtführungen zur Geschichte der Denkmäler in deutscher,

englischer und französischer Sprache an. Sie beteiligen sich in Kooperation mit dem staatlichen Denkmalschutz an Renovierungsarbeiten vor Ort und sammeln in unterschiedlichen Fundraising-Aktionen insgesamt über 300.000 Euro für die Sanierung weiterer Denkmale.

Nach diesem kurzen exemplarischen Überblick soll das Lernen durch Engagement nun in drei Schritten aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden: Zunächst werden dazu einige lerntheoretische Fundamente des Konzepts beschrieben und daran anschließend Forschungsergebnisse zu den Wirkungen auf die kognitive, persönliche und soziale Entwicklung von Schülern vorgestellt. Zuletzt werden einige praktische Hinweise zur schulischen Umsetzung des Lernens durch Engagement zusammengefasst.

LERNEN DURCH ENGAGEMENT: BEGRIFFSKLÄRUNG UND LERNTHEORETISCHER HINTERGRUND

Zentrale Elemente des Lernens durch Engagement sind zum einen das Angebot von Dienstleistungen in gemeinnützigen Projekten in Kooperation mit lokalen Partnerorganisationen, zum anderen die Reflexion über die in den Projekten gesammelten Erfahrungen. Partner können alle Einrichtungen und Organisationen sein, in denen es möglich ist, dass Schüler sich gemeinnützig engagieren, zum Beispiel Umweltorganisationen, Kulturzentren, Krankenhäuser, Kindergärten, öffentliche Bibliotheken, Stadtparks, Obdachlosenasyile, Sozialstationen etc. In der Regel arbeiten mehrere Schüler in kleinen Teams gemeinsam an einem Projekt. Der Service kann im Rahmen des Unterrichts erbracht oder im Unterricht vorbereitet und dann außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit durchgeführt werden.

Lernen durch Engagement ist eine Form des Erfahrungslernens so wie es zum Beispiel von Reformpädagogen wie John Dewey seit Beginn des 20. Jahrhunderts propagiert wird. So schrieb Dewey in »Democracy and Education« (1916): Der ideale Lernprozess verknüpfe Theorie mit Erfahrung, »weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat« (zit. nach OELKERS 2000, 193). Erfahrungen seien dann pädagogisch wertvoll, wenn sie Menschen dazu motivierten, weitere Erfahrungen zu machen und ihre Bereitschaft zum Handeln förderten (SLIWKA 2004). Schulische Bildung könne nur dann eine ernsthafte und erfolgreiche Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Gemeinschaft sein, wenn Schulen selbst sich zu einem aktiven Teil des Gemeinwesens entwickelten: »The school itself shall be made a genuine form of active community life, instead of a place apart in which to learn lessons« (DEWEY 1916, 27).

Lernen durch Engagement enthält darüber hinaus Elemente des entdeckenden Lernens und des selbstgesteuerten Lernens. Nach Kolb (1984) beginnt Lernen mit einer konkreten Erfahrung und führt über reflektierte Beobachtungen zu abstrakten Konzepten, die dann wiederum zur Anwendung kommen, was zu neuen Erfahrungen auf einer höheren Verstehens-Ebene führt. Als komplexe Lehr-Lernmethode bietet das Lernen durch Engagement die Möglichkeit zur Reflexion, zur theoretischen Untermauerung und zum aktiven Hypothesentesten. Nach Sheckley und Keeton (1997) tendieren Lernende dazu, Informationen möglichst »energiesparend« zu verarbeiten. Sie greifen auf vorhandene kognitive Strukturen zurück, ordnen die neuen Informationen ein und bestätigen damit ihre subjektiven Erklärungsmuster. Dieser sogenannte »Tunneleffekt« erfüllt seinen Zweck, wenn vertraute Aufgaben ohne viel Nachdenken erledigt werden können. Er führt jedoch auch zu einer kognitiven Unterforderung, weil Informationen ohne substantielle kognitive Verarbeitung in bestimmte »Schubladen« gesteckt werden. Eine Auffächerung der Deutungsmöglichkeiten hingegen, der sogenannte »Akkordeoneffekt«, erfolgt dann, wenn die Lernenden von neuen Informationen überrascht werden. Ein solcher Überraschungseffekt entsteht vor allem dann, wenn wenig Vorwissen mit der aktuellen Erfahrung verknüpfbar ist oder die Situation komplexer ist als die, denen Lernende bisher begegnet sind (SHECKLEY/KEETON 1997, 43). In diesen Fällen müssen die Lernenden über ihre Erfahrungen reflektieren, da sie nicht auf vorgefertigte Erklärungen zurückgreifen können. Die bestehenden Konzepte müssen angepasst werden, um die überraschende Information speichern zu können. Dazu werden weitere Informa-

Privilegierung und Muster der Benachteiligung? Youniss stellte in seinen Analysen fest, dass die Jugendlichen sich selbst mit Hilfe der Reflexion ihrer Erfahrung in bisher ungekannten Handlungszusammenhängen »transzendierten«: Sie waren in der Lage, gesellschaftliche Realitäten in komplexeren historischen, soziologischen und psychologischen Zusammenhängen zu deuten und entwickelten durch die Verknüpfung von Handeln, Erfahrung und Reflexion anspruchsvolle kognitive Fähigkeiten, die auch ihre moralische Urteilsfähigkeit beeinflussten.

EMPIRISCHE ERGEBNISSE ZUR WIRKSAMKEIT DES SERVICE LEARNING

Die empirische Forschung zu den Effekten des Lernens durch Engagement fokussiert auf die persönliche, soziale und intellektuelle Entwicklung der beteiligten Schüler. Die meisten Studien stammen aus Nordamerika, für den deutschsprachigen Raum existieren bislang kaum vergleichbare Wirkungsuntersuchungen. Eine Studie von Eyler, Giles und Braxton (1997) unter Beteiligung von über 1.500 Studierenden aus 20 Colleges zeigt unter anderem signifikante positive Veränderungen in Bezug auf kommunikative Kompetenzen, auf kritisches Denken, auf das Selbstwirksamkeitsempfinden, die Verbundenheit mit dem eigenen Lebensort, die Bedeutsamkeit von zivilgesellschaftlichem Engagement und auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Osborne, Hammerich und Hansley (1998), die mit randomisierter Gruppenzuteilung arbeiteten, ließen die Hälfte der Schüler eines Pharmazie-Kurses ein Service Learning Projekt durchführen, die andere Hälfte ein »normales« Forschungsprojekt im Labor. Zu Beginn des Kurses zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Am Ende des Kurses hatte sich die Gruppe ohne Service Learning auf keiner der abhängigen Variablen signifikant verändert. Bei den Studierenden der Service Learning Gruppe ergaben sich hingegen bedeutsame positive Veränderungen der Selbstwahrnehmung, des sozialen Verhaltens, der kommunikativen Fähigkeiten und des Bewusstseins für Verschiedenheit.

Als komplexe Lehr-Lernmethode bietet das Lernen durch Engagement die Möglichkeit zur Reflexion, zur theoretischen Untermauerung und zum aktiven Hypothesentesten.

tionen aus dem Kontext der Situation herangezogen, um der Erfahrung einen Sinn zu geben und sie einordnen zu können. Wenn der gesamte Lernkreis durchlaufen werden kann, führt dies zu einer Differenzierung mentaler Modelle und zu höheren Ebenen reflexiver Beurteilung. Ein Beispiel findet sich in der Forschung von Yates und Youniss (1996): Schüler aus privilegierten Familien, die ein Projekt mit Obdachlosen in einer Suppenküche durchführten, begannen sich für die Lebensgeschichten der Obdachlosen zu interessieren und daraus gesellschaftspolitische Fragen abzuleiten: Warum wird jemand in einer reichen Gesellschaft obdachlos? Wie sind Ressourcen und Lebenschancen in der Gesellschaft verteilt? Wieso kumulieren sich Muster der

Mehrere Studien konnten positive Effekte von Service Learning auf soziales Verantwortungsbewusstsein nachweisen (z.B. ASTIN/SAX 1998; KENDRICK 1996; MARKUS/HOWARD/KING 1993; MOLEY et al. 2002). Rockquemore und Schaffer (2000) fanden signifikante Veränderungen der Einstellungen in Bezug auf soziale Gerechtigkeit, Chancengleichheit und ziviles Verantwortungsbewusstsein. Durch die Auswertung der Reflexionstagebücher von 50 Schülern konnten sie drei Stufen der Entwicklung identifizieren, die während des Service Learning stattfinden: erstens ein gewisser »Realitätsschock« beim direkten Kontakt mit konkreten gesellschaftlichen Herausforderungen, zweitens Normalisierung und aufkommende Fragen nach Ursachen und drittens aktive Einbindung der

Fragen in den Lernprozess, d.h. Integration von Engagement und Lernen durch Reflexion.

Andere Studien zeigen, dass Schüler von der Teilnahme an Service Learning Kursen hinsichtlich interpersoneller und kommunikativer Fähigkeiten sowie Führungskompetenzen profitieren (EYLER/GILES 1999). Dazu kommen positive Effekte auf die Entwicklung der Persönlichkeit im Hinblick auf Selbstwirksamkeit, Identitätsbildung und moralische Entwicklung.

LERNEN DURCH ENGAGEMENT: GELINGENSBEDINGUNGEN

Im Folgenden sollen nun einige praktische Hinweise zur Umsetzung von Lernen durch Engagement in der schulischen Begabtenförderung zusammengefasst werden:

KLÄRUNG DER LERNZIELE UND KOOPERATION MIT PARTNERN

Um das Potential von Projekten des Lernens durch Engagement in der Begabtenförderung voll ausschöpfen zu können, ist es empfehlenswert, festzulegen, welche Inhalte und Kompetenzen im Serviceprojekt und im begleitenden Unterricht jeweils vermittelt werden sollen (SEIFERT/ZENTNER/NAGY 2012, 72ff.). Die Interessen der Schüler und die Themen des Bildungsplans können bei der Suche nach geeigneten Projekten als Orientierung dienen. Die Gestaltungsspielräume sind dabei groß: Das Engagement von Schülern kann in unterschiedlichen Settings stattfinden. Sinnvoll ist, dass die Schule ein Netzwerk an Partnereinrichtungen aus dem kulturellen, dem sozialen und dem ökologischen Bereich pflegt, bei denen Schüler Projekte durchführen können. Als Ausgangspunkte für die Recherche möglicher Projekte bieten sich an:

- persönliche Kontakte von Lehrern und Schülern,
- Brainstorming über mögliche Partner mit Schülern, Schulleitung und Kollegen,
- Kontakte zu Ehrenamtsbeauftragten oder Freiwilligenzentren,
- Internetrecherchen,
- direkte Kontaktaufnahme und Nachfrage bei städtischen, kirchlichen oder anderen gemeinnützigen Einrichtungen.

Die Auswahl der Service-Projekte sollte sich im Idealfall sowohl an den Bedürfnissen der Partnerorganisationen als auch an den Interessen der Schüler orientieren. Projekte, die zwar exakt auf die Interessen von Schülern zugeschnitten sind, in der Realität aber nicht benötigt werden, führen über kurz oder lang zu einer Demotivation der Schüler. Umgekehrt können Schüler ihr Potential nicht voll entfalten,

wenn sie einen Dienst leisten, der nicht ihren Interessen entspricht. Erstrebenswert sind vielmehr Partnerschaften, von denen beide Seiten gleichermaßen profitieren. Bei der Auswahl von Projekten sollte darauf geachtet werden, dass es sich um sinnvolle, herausfordernde und das Lernen stimulierende Aufgaben handelt. Bei der Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen in der Gemeinde hat es sich bewährt, folgende Punkte zu beachten:

- Zu Beginn eines Engagement-Projekts sollte die Partnerorganisation mit den Schülerteams und dem das Projekt begleitenden Lehrer eine Zielvereinbarung treffen, damit für beide Seiten klar ist, worauf man sich einlässt.
- In der Partnerorganisation sollten die Schüler feste Ansprechpersonen haben, mit denen eventuell auftretende Schwierigkeiten oder Entscheidungen besprochen und Erfahrungen reflektiert werden können.
- Da die Schüler in der Regel freiwillig über die Unterrichtszeit hinaus Zeit in die Projektarbeit investieren, sollte die Zusammenarbeit von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sein und auch Spaß machen.

Engagement-Projekte können unterschiedliche Dimensionen einnehmen:

- ein großes Projekt einer ganzen Klasse in Zusammenarbeit mit einem einzigen Partner und der Aufteilung der Klasse in arbeitsteilige und komplementäre Teams,
- mehrere kleine Projekte, die Teams von jeweils drei bis fünf Schülern in Zusammenarbeit mit jeweils einer Partnerorganisation durchführen,
- mehrere kleine Projekte von Schülertandems oder einzelnen Schülern bei einzelnen Partnerorganisationen.

Damit die Projektarbeit der Schüler sowohl die Erwartungen der Partnerorganisation als auch die der Schüler erfüllt, ist es wichtig, transparente Absprachen zu treffen:

ZIEL DES PROJEKTES

- Welche konkreten Ziele sollen durch das Engagement der Schüler in einem bestimmten Zeitraum erreicht werden?
- Welche Ziele verfolgt das Projekt langfristig?

AUFGABEN DER ANSPRECHPARTNER BEI DEN PARTNERORGANISATIONEN

- Wofür sind die Ansprechpartner bei der Partnerorganisation verantwortlich?
- Was erwarten die Schüler von den Ansprechpartnern?

AUFGABEN DER SCHÜLER

- Was sind die Aufgaben der Schüler im Projekt?
- Welche Regeln sollten die Schüler beachten?

ABSPRACHEN

- Welche Kommunikationsformen und -wege zwischen Schülern, Lehrern und Partnerorganisationen eignen sich, um eine gute Kommunikation zu sichern?

DIDAKTISCHE GESTALTUNG UND REFLEXION

Die besondere didaktische Herausforderung des Service Learning besteht darin, eine konkrete Verbindung zwischen der Dienstleistung und dem Lernprozess herzustellen, so dass Verknüpfungen entstehen: zwischen Theorie und Praxis, zwischen den eigenen Talenten und Interessen und verantwortungsvollem Handeln in der Gesellschaft, zwischen der Schule und ihrem lokalen und regionalen Umfeld. Durch die Reflexion wird aus der Handlungserfahrung ein Lernprozess, denn nicht aus Erfahrung wird man klug, sondern aus der kognitiven Verarbeitung von Erfahrungen. Reflexion kann dabei viele unterschiedliche Formen einnehmen und sollte zum Schüler und seiner Persönlichkeit passen. Während manche Schüler Gruppen- oder Partnergespräche, Unterrichtspräsentationen oder schriftliche Formen der Reflexion (Lerntagebuch, schriftliche Ausarbeitung, Fachartikel) wählen, bevorzugen andere kreativ-künstlerische Formen wie die Gestaltung von Ausstellungen oder Internetseiten oder Reflexion durch Tanz oder darstellendes Spiel. Reflexion sollte kontinuierlich projektbegleitend ablaufen, um einerseits einen möglichst großen Lernzuwachs zu gewährleisten und zugleich der formativen Projektevaluation zu dienen. Reflexionsfragen beziehen sich auf die Lernerfahrung im engeren Sinne, auf die Person des Lernenden und auf größere gesellschaftliche Zusammenhänge. Hier einige Beispiele:

- Was ist schwierig in meinem Engagement im Projekt?
 - Was bewirkt mein Engagement?
 - Was würde ich im Projekt jetzt anders machen, wenn ich die Zeit zurückdrehen könnte?
 - Was habe ich durch die Arbeit über mich selbst gelernt (meine Interessen und Talente, meine Kompetenzen, meine Werte und Haltungen)?
 - Was habe ich geleistet, worauf ich stolz bin?
 - Was habe ich aus Enttäuschungen/Fehlern lernen können?
 - Inwiefern hat sich meine Einstellung anderen Menschen gegenüber geändert?
 - Inwiefern hat sich meine Einstellung gegenüber der Gesellschaft oder Teilen davon geändert?
- (Für weitere Reflexionsfragen siehe auch CONRAD/HEDIN 1987; SLIWKA/FRANK 2004).

Nach Eyler, Giles und Schmiede (1996) ist Reflexion wirksam, wenn sie fortwährend erfolgt (»continuous«), bewusst Theorie-Praxis-Verbindungen aufbaut (»connected«), Lernende herausfordert, andere Perspektiven einzunehmen und sich auch mit unbequemen Beobachtungen und Erfahrungen

auseinander zu setzen (»challenging«) und an den jeweiligen Kontext angepasst ist (»contextualized«).

LEISTUNGSRÜCKMELDUNG UND KOMPETENZZERTIFIZIERUNG

Im Sinne einer pluralistischen Leistungskultur, die individuelle Lernprozesse dokumentiert, sollte die freiwillige Leistung und das Engagement der Schüler in den Projekten dokumentiert und zertifiziert werden. Bewährt hat sich die verbale Dokumentation in Zeugnissen oder die Vergabe von Zertifikaten, die Unterschrift und Stempel von Lehrern, Schule und Vertretern der Partnerorganisationen in der Gemeinde enthalten. Dabei ist es wichtig, das Projekt zu beschreiben, besondere Herausforderung zu benennen, die die Schüler im Projektverlauf gemeistert haben und die fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen, die einzelne Schüler im Projektzusammenhang entwickeln konnten, konkret zu benennen. Abschlussveranstaltungen (Feiern, Ausstellungen etc.) zum Ende eines Engagement-Projekts eignen sich zur Anerkennung des Engagements der Schüler, aber auch zur Pflege der Partnerschaften zwischen einer Schule und ihren Partnerorganisationen im Gemeinwesen und zur Präsentation der Leistungen von Schülern vor einer breiteren Öffentlichkeit.

FAZIT

Der ursprünglich in Nordamerika entwickelte und mittlerweile auch in Deutschland erfolgreich eingeführte Ansatz des Lernens durch Engagement eignet sich sehr gut als Form des schulischen Enrichments für Schüler mit besonderen Begabungen. Durch die Übernahme von Verantwortung in Projekten im Gemeinwesen, die in Kooperation mit Partnerorganisationen der Schule durchgeführt werden, können sie ihre kognitiven und metakognitiven Kompetenzen entwickeln und ihre Persönlichkeit stärken. Empirische Studien, überwiegend aus dem nordamerikanischen Raum, belegen positive Effekte für die persönliche Entwicklung (allgemeine Selbstwirksamkeit, Identitätsstärkung, moralische Entwicklung, Berufsorientierung, Veränderung von Werten und Einstellungen etc.) und für ihre sozialen Kompetenzen (interpersonelle Kompetenzen, Leadership, soziales und politisches Bewusstsein, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sowie Bereitschaft zu weiterem Engagement über die Schulzeit hinaus) von Schülern. Dazu kommen Wirkungen im kognitiven Bereich, zum Beispiel beim analytischen und kritischen Denken, der strategischen Planung und dem komplexen Problemlösen. Wenn die Leistungseliten der Gesellschaft frühzeitig im schulischen Kontext erleben, dass Engagement für das Gemeinwohl nicht nur die Persönlichkeit stärkt und komplexe Lernprozesse befördert, sondern auch Freude auf weiteres gesellschaftliches

Engagement im Erwachsenenleben macht, dann dient dies nicht nur den besonders Begabten selbst, sondern auch der gesamten Gesellschaft.

DIE AUTORIN

ANNE SLIWKA ist Professorin für Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Schulentwicklung in internationaler vergleichender Perspektive an der Universität Heidelberg.

➤ www.ibw.uni-heidelberg.de/

LITERATUR

ASTIN, A./SAX, L. (1998): How undergraduates are affected by service participation. In: *Journal of College Student Development* 39, H. 3, S. 251–263.

CONRAD, D./HEDIN, D. (1987): *Youth Service: A Guidebook for Developing and Operating Effective Programs*. Washington, DC: Independent Sector.

DEWEY, J. (1916): *Democracy and education*. New York: Free Press.

EYLER, J./GILES JR., D. E. (1999): *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

EYLER, J./GILES JR., D. E./BRAXTON, J. (1997): The impact of service-learning on college students. In: *Michigan Journal of Community Service Learning* 4, H.1, S. 5–15.

EYLER, J./GILES JR., D. E./SCHMIEDE, A. (1996): *A Practitioner's guide to Reflection in Service-Learning: Student Voices and Reflection*. Nashville, TN: Vanderbilt University.

HAAS CENTER FOR PUBLIC SERVICE:
<http://studentaffairs.stanford.edu/haas> (Abruf 23.7.2013).

KOLB, D. A. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

MARKUS, G./HOWARD, J./KING, D. (1993): Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15, H. 4, S. 410–419.

MOLEY, B. E./McFARLAND, M./MIRON, D./MERCER, S./ILUSTRE, V. (2002): Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. In: *Michigan Journal of Community Service Learning* 9, H. 1, S. 18–26.

OELKERS, J. (2000): *John Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

OSBORNE, R. E./HAMMERICH, S./HANSLEY, C. (1998): Student effects of service-learning: Tracking change across a semester. In: *Michigan Journal of Community Service Learning* 5, H.1, S. 5–13.

ROCKQUEMORE, K. A./SCHAFER, R. H. (2000): Toward a theory of engagement: A cognitive mapping of service-learning experiences. In: *Michigan Journal of Community Service Learning* 7, H.1, S. 14–25.

SEIFERT, A./ZENTNER, S./NAGY, F. (2012): *Praxisbuch Service Learning. Lernen durch Engagement an Schulen*. Beltz: Weinheim.

SHECKLEY, B. G./KEETON, M. T. (1997): *Service Learning: A Theoretical Model*. In: Shine, J. (Hrsg.): *Service Learning – Ninety-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press, S. 23–55.

SLIWKA, A. (2004): »Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich das sofort wieder tun«: Erfahrungen mit Service Learning an deutschen Schulen. In Sliwka, A./Petry, C./Kalb, P. E. (Hrsg.): *Durch Verantwortung lernen – Service Learning: Etwas für andere tun*. Weinheim: Beltz.

SLIWKA, A./FRANK, S. (2004): *Service Learning – Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Weinheim: Beltz.

YATES, M./YOUNISS, J. (1996): A developmental perspective on community service in adolescence. In: *Social Development* 5, H. 1, S. 85–111.

ARMIN HACKL

Verantwortung als Wert einer personorientierten Pädagogik

Der Verantwortung kommt im Wertespektrum der personorientierten Pädagogik eine herausgehobene Bedeutung zu. In diesem Wert spiegelt sich wie in keinem anderen der pädagogische Gehalt des Personbegriffs für eine begabungsfördernde Schule.

Der Verantwortung kommt im Wertespektrum der personorientierten Pädagogik eine herausgehobene Bedeutung zu. In diesem Wert spiegelt sich wie in keinem anderen der pädagogische Gehalt des Personbegriffs für eine begabungsfördernde Schule.

Die folgenden zehn Thesen zur näheren Bestimmung des Begriffs Verantwortung im Wertefeld der personorientierten Pädagogik beziehen sich auf das nachstehende Modell ^{☆1}, das diesen komplexen Begriff mit seinen verschiedenen Bezugs- und Bedingungsfeldern für eine pädagogische Reflexion und Diskussion im Gadheimer Kreis 2011 vorstrukturieren sollte. Es baut auf einem verantwortungsethischen Strukturmodell von Otfried Höffe (HÖFFE 1986, 263f.) auf. Im Unterschied zu dieser Prozessstruktur von Höffe werden die Einzelfaktoren im vorliegenden Modell ausschließlich vom Personbegriff abgeleitet und mit diesem und teilweise auch miteinander in Beziehung gesetzt. Daraus entsteht ein scheinbar geschlossenes Konstrukt, das eine inhärente

Verantwortungspädagogik nahelegen könnte. In Wirklichkeit ist die Förderung verantwortungsethischen Verhaltens von einer Vielzahl von Umfeldeinflüssen und Strukturbedingungen, aber auch von Beziehungsqualitäten und schulischen Ziel- bzw. Wertevorgaben abhängig. Die Entwicklung von Verantwortlichkeit als zentraler Wert einer Persönlichkeit ist für alle an diesem Bildungsprozess beteiligten Personen, ob Schüler oder Lehrpersonen, ob Eltern oder Verantwortliche in der Schulverwaltung, nicht direkt planbar. Dennoch liegt es nahe, die beiden Determinanten jedes pädagogischen Prozesses, sowohl die Personen mit ihren Haltungen und Werten als auch die Strukturen als Rahmenbedingungen für ein selbstgestaltendes oder vorgestaltetes Tun, als die bestimmenden Momente zu betrachten.

Die nachfolgenden Thesen sind angelegt als Impulse für einen pädagogischen Diskurs. Sie verfolgen nicht den Anspruch, dieses facettenreiche Thema umfassend klären zu wollen. Noch weniger zielen sie auf eine wissenschaftlich begründete Auseinandersetzung mit vorliegenden Erkenntnissen zu einer Pädagogik der Verantwortungsbildung ab.

1. Verantwortung meint im herkömmlichen Wortsinn antwortfähig sein auf Fragen und Situationen. Antwortfähigkeit setzt ein autonomes, selbstständiges und im »Selbststand« gegründetes Urteil voraus. Verantwortlichkeit gründet vor allem in der Mühe der Reflexivität und in einer ernsthaften Sinnsuche (ahd. »sinan« = ans Ziel kommen), die es dem Subjekt erlauben, personal, d.h. mit der eigenen Person, zu handeln und zu entscheiden.
2. Verantwortung hat seine Wurzeln im abendländischen Personbegriff. Die Vorstellung, jeder Mensch sei für sein Leben mitverantwortlich, die im Begriff von der »Autorschaft des Lebens« (WEIGAND 2004) zum Ausdruck

^{☆1} Das Modell wurde erstellt von Gabriele Weigand, Claudia Pauly (Reimer), Olaf Steenbuck und Armin Hackl.

➤ Abb.1: Verantwortungsmodell



gebracht wird, stellt diesen Wert ins Zentrum einer personorientierten Lebensbetrachtung. Die im Personbegriff angelegten Dimensionen der Relationalität (Beziehung und Du-Verwiesenheit) und der Einmaligkeit und Würde des Individuums werden durch den Wert der Verantwortung fundiert. Keine Beziehung und schon gar nicht der Schutz der Würde und der Respekt vor der Einmaligkeit des Individuums sind ohne Verantwortlichkeit für sich oder für den anderen möglich. Insoweit ist der Verantwortungsbegriff ein zentrales Moment des abendländischen Menschenbildes und des daraus abgeleiteten Gesellschaftsmodells, das in der Demokratie seinen Ausdruck findet.

3. Dieses Verständnis vom Menschen als ein von Vernunft, Freiheit und Sprache bestimmtes Wesen führte in unserer geistesgeschichtlichen Tradition zur Auffassung vom Menschen als einem verantwortungsfähigen, handelnden Subjekt. Im Laufe der Rechtsgeschichte emanzipierte sich der Einzelmensch aus der Sippe oder Familie zum rechtlich verantwortlichen Einzelnen. Ihm wird eine moralisch-sittliche Urteilsfähigkeit zuerkannt. Im christlichen Verständnis kommt ihm eine direkte Verantwortungsfähigkeit vor Gott (Gericht) zu.
4. Verantwortung ist der Komplementärbegriff zur Autonomie. In der personorientierten Pädagogik sind Autonomie und Verantwortung aufeinander bezogene und sich ergänzende Werte. Beide leiten sich unmittelbar aus dem Personparadigma ab. Die Autonomie des Lernenden resultiert auch aus der erfahrungsbestimmten Einsicht, dass jeder Mensch (auch der Lernende) ein gewisses Maß an Entscheidungsfähigkeit besitzt. Sie ist aber auch den Erkenntnissen der Lernpsychologie geschuldet, die auf der Grundlage der konstruktivistischen Theorie die Subjektivität und damit die Autonomie des Lernenden als gegeben ansieht. Das Postulat der Autonomie führt im pädagogischen Kontext zum selbstbestimmten Lernen und ist somit die anthropologische Fundierung der methodischen Individualisierung.
5. Die Verantwortung als ein grundlegender Wert personorientierter Pädagogik bildet wiederum das Gegengewicht zur Individualisierung. Sie begrenzt den Bildungs-subjektivismus und die einseitige Konzentration auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen. Verantwortung weitet den Anspruch an die Lernenden und öffnet über den Einzelnen hinausgehende Wahrnehmungsfelder. Für die schulische Praxis ist diese Komplementarität die Bedingung einer ganzheitlichen Bildung und einer Erziehung zu gesellschaftlicher Mitwirkung und Teilhabe.
6. Der Wortsinn von ›Ver-antwort-ung‹ legt eine Rechtfertigung vor Instanzen nahe, sei es gegenüber dem eigenen Selbst, den Mitmenschen, der Lebensgemeinschaft oder der Gesellschaft. Verantwortung steht in einem Anspruchsverhältnis, das von normativen Instanzen wie Gesetzen, Verordnungen, Normen oder Geboten ausgeht. Im religiösen Deutungszusammenhang kann sie von Gott oder dem Absoluten her begründet werden und muss sich davor rechtfertigen. Verantwortung ist per se immer Verantwortung vor etwas oder jemandem und für etwas oder jemanden. Sie ist ein Beziehungsgeschehen, das vom Einzelnen in einem inneren Dialog den Instanzen gegenüber wahrgenommen wird. Die Stadien der Moralentwicklung nach Kohlberg legen eine sich zunehmend erweiternde Verantwortungsfähigkeit auf der Grundlage der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit nahe. Dies schließt die Einsicht einer wachsenden Verantwortlichkeit des Heranwachsenden ein.
7. Verantwortung bezieht sich auf unterschiedliche Lebensfelder der Existenz. Sie zielt zuerst auf das ICH oder auf sich selbst, d.h. die eigene Person. Sie bezieht sich auch auf das DU, die Anderen oder die Mitmenschen. Und sie bezieht sich auf das ES, die Welt als Ganzes oder Teile dieser mir zugänglichen Welt. Im Kontext seiner Sozialität ist der Mensch für mehr verantwortlich als nur für sich selbst. Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass ich nicht nur für mich als Person Sorge zu tragen habe, sondern auch z.B. für das Lernen und die Möglichkeiten der Anderen. Ich bin Teil der Lerngruppe und für deren Erfolg mitverantwortlich. Und ich bin Teil der Klassen- oder Schulgemeinschaft und partizipiere mitgestaltend an deren Entwicklung und Kultur.
8. Verantwortung ist eine dynamische, sich stetig verändernde Größe (s. Kohlberg: Stufen der Moralentwicklung). Sie ist abhängig von den persönlichen und psychischen Konditionen des Einzelnen sowie von seinen sozialen und emotionalen Bedingungen. Sie verändert sich durch Wissen und sie ist abhängig von Lebenssituationen oder Ereignissen. Verantwortung ist daher immer relativ, d.h. auf einen konkreten Menschen oder bestimmte Bereiche bezogen. Eine für jeden gleiche Verantwortungsfähigkeit gibt es nicht. Dies führt im schulischen Umfeld zu einer individuellen und differenzierten Zumutbarkeit von Verantwortung und Verantwortungszuschreibung. Verantwortung ist nicht als Klassennorm verfügbar oder gar als solche durchsetzbar.
9. Der unterschiedliche Verantwortungsstatus des Einzelnen ist darüber hinaus von subjektiven Erfahrungen abhängig. Die verschiedenen Erfahrungen in Bezug auf

das Gelingen und Scheitern (Schuld) bestimmen das Selbstkonzept, die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit, die Veränderungsfähigkeit und das Zutrauen zur eigenen Nachhaltigkeit. Diese Erfahrungen sind es, die neben den Konditionen und der Abhängigkeit von Instanzen das verantwortliche Handeln in einem hohen Maße beeinflussen. J. Renzulli hat den Fokus in der Begabungsförderung vor allem auch auf die Förderung der co-kognitiven Kompetenzen gelegt, die er mit Mut, Energie, Optimismus, Hingabe, Vision und Bestimmung umschrieben hat. Sie sind prägende mentale Bausteine und Erfahrungsmomente dieses Verantwortungsmodells.

- 10.** Die Entwicklung der Verantwortung als Wert ist im Verständnis der personorientierten Pädagogik ein pädagogisches Projekt oder ein pädagogisches Ziel und nicht eine abzurufende Haltung. D.h. Verantwortung ist keine entwicklungsbedingte Größe. Sie ist, wie oben dargelegt, eher ein relatives, von den bisherigen Erfahrungen und Voraussetzungen abhängiges personales Vermögen.

Erziehung zur Verantwortung setzt Freiheit und Freiräume, d.h. Entscheidungsräume voraus. Ohne diese ›riskanten‹ Spielräume entwickeln sich Verantwortungsbereitschaft und -fähigkeit nicht oder jedenfalls nicht weiter.

Verantwortungsübernahme lässt sich nicht durch Appellation erreichen (Seid selbstverantwortlich!), sondern findet in der dialogischen Reflexion von Gelingen und Scheitern des eigenen Handelns in selbstdefinierten Freiräumen ihren Nährboden. Diese Verantwortlichkeit wird durch Wissen und Reflexivität erlernt, aber auch durch Selbst- und Mitbestimmung, d.h. im Handeln und durch die Erfahrung der Selbstwirksamkeit auch in der politischen Gestaltung der Mitwelt.

Daher tangiert die Verantwortungsbefähigung vor allem das Thema der Begleitung (Tutoring, Mentoring, Coaching) und steht in einer engen Beziehung zu einer entwickelten Reflexionskultur im Sinne der Metareflexion oder des Feedbacks. Damit wird offensichtlich, dass das Thema Verantwortung in der personorientierten Pädagogik neben dem Leitwert Autonomie die beiden anderen Leitwerte dieser Pädagogik, den Dialog bzw. die Partizipation und die Leistung, tangiert. Zusammen bilden sie den Werterahmen, der eine Schule der Person wesentlich prägt.

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.

➤ www.ewib.de

LITERATUR

HÖFFE, O. (HRSRG.) (1986): Lexikon der Ethik. 3., neubearb. Auflage. München: Beck.

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

VICTOR MÜLLER-OPPLIGER

Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung als Kernelemente der Begabtenförderung

»Die Schule soll in Verbindung mit den Erziehungsberechtigten den Kindern und Jugendlichen eine ihren Anlagen und Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung gewährleisten. Sie leistet damit ihren Beitrag, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigen, verantwortungsbewussten und zur Zusammenarbeit fähigen Menschen zu erziehen« (ERZIEHUNGSRAT BL 1997). So und ähnlich lauten die Versprechen praktisch aller Bildungsgesetzgebungen unserer Schulen. Damit wird – zusätzlich zur Kinderrechtskonvention der UNO (DECLARATION OF SALAMANCA 1994) – der Anspruch einer angemessenen Förderung auch (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher explizit zum Auftrag von Lehre und Unterricht. Und gleichzeitig zum Recht auf Förderung wird als Zielsetzung der Bildungs- und Erziehungsanstrengungen der eigenverantwortliche Mensch als Subjekt seiner eigenen Handlungen postuliert.

Dieses Menschenbild einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit trifft sich mit den Vorstellungen einer neoliberalen Gesellschaft, in der die Einzelnen aufgefordert sind, sich als »Entrepreneur ihres Lebens« (MASCHELEIN/SIMONS 2002) zu verstehen. Die Forderung an Schulen, bei den Lernenden Kompetenzen und Einstellungen zu lebenslangem Lernen aufzubauen, verbindet sich mit dem Anspruch an lebenslange »Selbst-Produktion« (BRÖCKLING 2007; BRÖCKLING/KRAMANN/LEMKE 2000) und »Selbstökonomisierung« (VOSS 2000) des Einzelnen in einer Gesellschaft andauernder und sich beschleunigender Veränderungen. In einer zunehmend sich entsolidarisierenden Gesellschaft scheint nur logisch,

dass das Individuum darauf vorbereitet wird, seine Potentiale selbstbewusst zu nutzen und die schulische und berufliche Biografie als lebenslangen dynamischen Akt der Selbstkapitalisierung zu verstehen.

Vielerorts reagierte das Schulsystem auf das Phänomen »Hochbegabung« mit der Eingrenzung hoher Begabung auf kognitive Fähigkeiten und mit der Festlegung, dass Anspruch auf Förderung hat, wer einen Intelligenzquotienten von mindestens 130 ausweist. Das Recht auf Förderung wurde damit hierarchisiert.

In dieser Situation stellt sich die Frage, inwieweit die Schule die Herausforderung erfüllt, diese als zukunftsrelevant betrachteten Schlüsselqualifikationen und Einstellungen aufzubauen. Angestoßen wird aber auch das Nachdenken darüber, ob und wie Konzepte der Begabtenförderung die Zielsetzung wahrnehmen, das Individuum auf Selbstgestaltung, Selbstverständnis und Selbststeuerung in sozialen Kontexten vorzubereiten.

ENTWICKLUNGSLINIEN DER BEGABTENFÖRDERUNG

Betrachten wir die Entwicklungslinien der Begabtenförderung in den vergangenen 25 Jahren, dann stellen wir fest, dass der Fokus sich über die Zeit immer wieder verändert hat. Im Überblick können fünf Phasen unterschieden werden, in denen »Selbstverantwortung« je unterschiedlichen Stellenwert erhielt respektive beanspruchte.

SENSIBILISIERUNG

Nach langjähriger Entwicklung der Sonderpädagogik fielen zunehmend Kinder und Jugendliche auf, die trotz hohen Potentials Lern- und Verhaltensprobleme zeigten. Es wurde erkannt, dass gezeigte Schulleistung nicht zwingend den Möglichkeiten der Lernenden entspricht, sondern von wesentlich mehr Faktoren abhängt als etwa deren Intelligenz. Augenscheinlich wurde, dass es Lernende gibt, denen es in normativen Lernsettings und je nach Lernkultur nicht gelingt, ihre Interessen und Fähigkeiten in gezeigte Leistung umzusetzen. Seither gilt unbestritten, dass auch überdurchschnittlich Begabte besondere Bedürfnisse haben und angepasste Lernbedingungen notwendig sein können, spezifische Begabungen zu erkennen und angemessen zu fördern. Die Verantwortung für die Förderung von Begabungen liegt – unter diesem Gesichtspunkt – beim Anbieter von Bildung, der garantieren soll, dass alle Lernenden eine für sie optimale (Aus-)Bildung erfahren können.

REGULIERUNG – AUSGRENZUNG – DELEGATION

Vielerorts reagierte das Schulsystem auf das Phänomen »Hochbegabung« mit der Eingrenzung hoher Begabung auf kognitive Fähigkeiten und mit der Festlegung, dass Anspruch auf Förderung hat, wer einen Intelligenzquotienten von mindestens 130 ausweist. Das Recht auf Förderung wurde damit hierarchisiert. Sprachliche und mathematische Fähigkeiten, die durch Intelligenztestung nachzuweisen sind, erschienen förderwürdig; andere Bildungsbereiche wie musische, ästhetische oder soziale Fähigkeiten wurden teilweise ausgeschlossen oder zur Privatsache. Mit der Verrechtlichung wurde gleichzeitig ein genuin pädagogischer Auftrag der Lehrpersonen geschwächt, alle Begabungen zu erkennen und jeweils entsprechende Fördermaßnahmen zu ergreifen. Hochbegabung wurde zum »schulpsychologischen resp. »sonderpädagogischen Fall«. Die Definitionsmacht, was förderbar sei und wer gefördert werden soll, wurde an die Schulpsychologie delegiert.

BEGABUNG ALS PRODUKT HERAUSFORDERNDER LERNPROZESSE

Aufgrund der Erkenntnisse von Lernpsychologie und Expertiseforschung ist eine einseitige Orientierung an Intelligenztestung und IQ nicht länger haltbar. Hohe Begabung ist nicht als »goldenes Chromosom« (RENZULLI 1978) gegeben und als Testergebnis zu finden. Begabungspotentiale können sich in einem förderlichen soziokulturellen Umfeld und unter günstigen Lern- und Bildungsbedingungen in Hochleistungen transformieren (oder unbeachtet bleiben). Dabei lassen sich besondere Interessen und herausragende Leistungen in einem an durchschnittlichen Leistungserwartungen orientierten normativen Unterricht weder vorher-sagen noch genügend anregen; denn oft entwickeln Schüler ihr Potential erst in herausfordernden Situationen. Einer formalisierten Abklärungsdiagnostik stehen deshalb Stimulation durch anregende Lernsituationen und eine weniger formale »Förderung auf Verdacht« entgegen, bei der Lernende mit Hinweisen auf Begabungspotentiale probeweise in anspruchsvollere Lernsituationen gebracht werden (z.B. in Begabungsprogramme, höhere Schularten usw.). Die allge-

Dabei lassen sich besondere Interessen und herausragende Leistungen in einem an durchschnittlichen Leistungserwartungen orientierten normativen Unterricht weder vorhersagen noch genügend anregen; denn oft entwickeln Schüler ihr Potential erst in herausfordernden Situationen.

meinbildende Schule wäre dabei gut beraten, sich nicht ausschließlich auf ein festgelegtes Verfahren zur Identifikation bestimmter Begabungen zu beschränken. Vielmehr sollten individuelle Begabungspotentiale in alltäglichen Lernsituationen von Lehrpersonen und Begabungsspezialisten angeregt, erkannt und durch entsprechende Fördermaßnahmen ihrer Realisierung zugeführt werden. Dabei geht es um ein breiteres Begabungsspektrum als nur um kognitive respektive akademische Begabungen.

PERSONALISIERUNG DER BEGABUNGSENTWICKLUNG

Hochleistungen entstehen nicht nur aufgrund von Potentialen und externalen Bildungsangeboten, sondern vor allem dann, wenn die Person ihre Fähigkeiten erkennt und entscheiden kann, diese selbst zu aktivieren. Persönlichkeitsfaktoren (co-kognitive Kompetenzen) sowie motivati-

onale und volitionale Faktoren spielen eine zentrale Rolle. Damit gewinnt die Person die Urheberschaft und damit auch einen Teil der Selbstverantwortung über den eigenen Lernprozess zurück, was ein basales Anliegen aktueller Lerntheorien zu selbstgesteuertem Lernen ist. Eine zentrale Position nehmen dabei die Persönlichkeitskompetenzen der Lernenden, deren Selbstkonzept, ihre Einstellungen und Haltungen zu sich selbst, zu anderen, zu den Lerngegenständen und zur Leistung ein. Das ›Selbst‹ entscheidet wesentlich über die Realisierung hoher Begabungen. Begabtenförderung beinhaltet deshalb – zusätzlich zur fachlichen Auseinandersetzung mit Inhalten – den Aufbau von Haltungen, Einstellungen und Selbstpraktiken. Diese entwickeln sich einerseits in reflexiver Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen und andererseits in persönlichen Begegnungen, in Lernberatungen, in der Zusammenarbeit mit Mentoren sowie in der gemeinsamen Praxis in Begabungsdomänen mit Fachpersonen und Experten, die Vorbilder und Rollenmodelle sein können. Wesentliche Konzepte der Hochbegabtenförderung bauen auf Identifikation aufgrund faszinierender Begegnungen und auf personaler Förderung durch Mentoren auf (CALLAHAN/DICKSON 2008). Dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Entscheide, ob Potentiale in Hochleistung transformiert werden, letztlich durch die Person selbst getroffen werden (DAMASIO 2013; DECI/RYAN 2004; KUHL/MARTENS 2011; WEIGAND 2011).

REFLEXION UND WERTEDISKURS

Im Anschluss an die Ansätze der Personalisierung und der Selbstwirksamkeit stellen sich mit Blick auf die Selbstverantwortung in der Begabtenförderung zwei Fragen: zum einen, ob alle Bevölkerungskreise über dieselben Zugangsmöglichkeiten zur Förderung (auch verdeckter) Begabungen verfügen, und zum anderen, wie mit Begabungen verantwortungsvoll umgegangen wird, wie und wozu Begabungen eingesetzt werden.

Forschungsergebnisse zur Unterrepräsentation von Mädchen, fremdsprachigen und jungen Menschen aus bildungsfernen Familien in Programmen zur Begabungsförderung sind brisant. Sie verweisen darauf, dass nach wie vor nicht für alle Bevölkerungsgruppen dieselben Chancen zur Begabungsförderung bestehen. Die Frage nach Selbstbestimmung und der Übernahme von Selbstverantwortung für die eigene Begabungsentwicklung ist deshalb nicht lösbar von Fragen der Zugänge und der Selektionsmechanismen zu Programmen höherer (Aus-)Bildung (s. dazu BOURDIEU 2001; BREMER 2007; FOUCAULT 2000; STAMM 2009).

Ebenso mögen Beobachtungen zur Werteausrichtung gelebter Begabungen in jüngster Zeit beunruhigen. Das Auseinanderklaffen von Salären und Arbeitszeiten, hohe Abfindungszahlungen trotz missglückter Unternehmensführung,

arbeitslose Jugendliche und Studienabgänger oder unverhältnismäßige Lohndiskrepanzen im Spiegel einer wachsenden Bevölkerungsgruppe sogenannter ›Working Poor‹ sind Zeichen einer Entsolidarisierung der Gesellschaft; Zeichen teils ungenutzter Begabungen eines nicht unbeachtlichen Teils der Bevölkerung und teils ethisch fragwürdiger und egozentrischer Nutzung von Begabungen bestimmter Akteure.

Von daher scheint nicht unwichtig, dass sich die aktuelle Begabtenforschung erneut mit Themen wie ›Begabung als Soziales Kapital‹ oder Konzepten wie ›Weisheit und Leadership‹ auseinandersetzt. Denn: Begabungen können individuelles und soziales Kapital bedeuten. Sie können sowohl missbraucht als auch zu erfüllender Selbstgestaltung und sozialer Mitverantwortung eingesetzt werden. Darin findet sich eine der Begründungslinien zu Schulentwicklungen der Inklusion mit ihrer bewussten Verbindung von individualisierendem und selbstbezogenem mit sozialem Lernen in einer ungeteilten Lerngemeinschaft und Gesellschaft.

VORAUSSETZUNGEN ZUR SELBSTVERANTWORTUNG UND SELBSTSTEUERUNG

Selbstverantwortetes und selbstgesteuertes Lernen in der Begabtenförderung geht davon aus, dass die Person ihre Begabungspotentiale erkennt und durch Erziehung und Bildung Möglichkeiten erhält, diese in hohe Leistung zu transformieren. Dies bedingt (Aus-)Bildungssysteme, die sich nicht lediglich an der Erfüllung normativer und curricular vorgegebener Leistungsnormen orientieren, sondern auch zu erkennen vermögen, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher außerordentliche Interessen, hohes Engagement oder besondere Fähigkeiten in spezifischen Begabungsreichen aufweisen. Dabei ist zu beachten, dass Begabungen nicht nur in kognitiven sondern in allen Bildungsbereichen auftreten können (vgl. Multiple Intelligenzen nach GARDNER 2000). Dass Lernende Mitverantwortung für ihr Lernen und ihre Begabungsentwicklung übernehmen können bedingt vier Voraussetzungen:

- Der Wille und die Kompetenz eines Bildungssystems und der Lehrpersonen, Begabungspotentiale Einzelner zu erkennen,
- Lernstrukturen innerhalb einer Schule, die auch Gelegenheiten zur extraordinären und erweiterten Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten (auch extracurricularen) beinhalten,
- stärkendifferenzierende Lernangebote und Lernprozesse innerhalb des regulären Unterrichts,
- eine Anerkennungskultur, die herausragende Leistungen als erstrebenswert erkennen lässt.

ERKENNEN VON BEGABUNGSPOTENTIALEN

Das Erkennen von besonderen Interessen und Fähigkeiten ist eine pädagogische Kernaufgabe – im Sinne einer pädagogischen Diagnostik, die bestrebt ist, für den Lernenden und dessen Lernentwicklung bestmögliche Entscheidungen zu treffen. Entsprechend sind derzeit in vielen Lehrerbildungsprogrammen Bestrebungen wahrnehmbar, diese Grundkompetenzen des Berufes vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken. Weil die Forschung aber aufzeigt, dass Lehrpersonen zum Teil Begabungspotentiale in ihren Klassen übersehen, ist dies auch eine Aufgabe für zusätzlich weitergebildete Fachpersonen der Begabungs-

gramm zu entwickeln. Das Modell zeigt, wie einerseits der Klassenunterricht durch leistungsdifferenzierende Aufgabenstellungen, »Curriculum Compacting« (Lehrplanstraffung für Einzelne) und herausfordernde Vertiefungsangebote ergänzt werden kann. Darüber hinaus ermöglichen zusätzliche Enrichmentgruppen, Begabtenateliers, Leistungsclusters und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Mentoren (in Zusammenarbeit mit der Schule), hohe Begabungen personenbezogen zu entwickeln. Das Talentportfolio zusätzlich Geförderter weist den Entwicklungsverlauf und spezifische Kompetenzen aus: Es dokumentiert individuelle Hochleistungen. (Zur ausführlichen Beschreibung des SEM: MÜLLER-OPPLIGER 2013).

Das Erkennen von besonderen Interessen und Fähigkeiten ist eine pädagogische Kernaufgabe – im Sinne einer pädagogischen Diagnostik, die bestrebt ist, für den Lernenden und dessen Lernentwicklung bestmögliche Entscheidungen zu treffen.

förderung in Schulen (Zertifikats- oder Masterabschlüsse in Begabtenförderung). Ferner existieren zum Erkennen von Potentialen eine Anzahl diagnostischer Instrumente sowie Screeningverfahren. Geht es um Selbst- und Mitverantwortung, dann ist bei Identifikationsverfahren die Frage zentral, ob einer gewissen Tradition folgend dabei über Schüler verfügt wird oder ob diese als Person – ebenso wie ihre Erziehungsberechtigten – in einem dialogischen Prozess der Potentialfindung mit einbezogen werden. Eine tradierte einseitige Zulassungskultur, in der bestimmte Normen zu erfüllen sind, hat in den letzten Jahren die Weiterentwicklung personorientierter pädagogischer Diagnostik stark behindert. Sie steht im Widerstreit zu Formen der Prozess- und Förderdiagnostik, die in den Findungsprozess von Potentialen die Person, ihr Selbstverständnis sowie ihre Motivation und Volition mit einbeziehen.

Unter dem Gesichtspunkt der Eigenverantwortung besticht das SEM durch die mehrdimensionale Form der Zulassung zu den Förderangeboten. Diese bezieht sich weder einseitig auf einen Intelligenzquotienten noch auf gezeigte schulische Noten, sondern ist breit abgestützt durch ein kombiniertes Verfahren, das auch der Selbstnominaton, Interessenabklärungen und Empfehlungen durch Lehrpersonen und Fachpersonen Raum gibt. Dies ermöglicht Schülern, sich auch selber zu bewerben und zu verpflichten. Denn die Teilnahme am Begabtenprogramm verlangt die Bereitschaft zu außergewöhnlicher Leistung. Das sogenannte Drehtür-Prinzip ermöglicht zeitlich flexible Begabtenförderung und Profilierung in denjenigen Zeitphasen, in denen sich überdurchschnittliche Interessen oder Fähigkeiten zeigen. Wenn diese abklingen oder entwicklungsbedingt nicht realisiert werden können, wird die Teilnahme am Programm ausgesetzt. Anstelle eines statischen Zulassungsentscheides erfolgt die Förderung – dem dynamischen Verlauf von Begabungen entsprechend – bei deren Auftreten und solange sie erfolgreich ist.

Die Schüler sollen sich als Akteure ihres Lernens erleben. Lernen gilt als aktive Selbst- und Mitgestaltung in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten und den eigenen Lernpraktiken.

BEGABTENFÖRDERNDE SCHULSTRUKTUREN

Ein anerkanntes Modell integrativer Schulentwicklung zur Förderung besonders Begabter stellt das Schoolwide Enrichment Model (SEM) nach Renzulli und Reis (1997) dar, in dem begabungsfördernder Regelunterricht mit zusätzlichen Lernangeboten für überdurchschnittlich Begabte kombiniert wird. Es handelt sich dabei um ein theoretisch abgestütztes und in der Praxis bewährtes Schulkonzept, das jeder Schule Wege aufzeigt, flexibel und auf ihre lokalen Möglichkeiten und Ressourcen bezogen ihr eigenes Pro-

SELBSTSTEUERUNG IN BEGABUNGSFÖRDERNDEN LERNARRANGEMENTS

Für einen Unterricht, der innerhalb heterogener Lerngruppen auch überdurchschnittliche Begabungspotentiale berücksichtigt, besteht die Herausforderung, leistungsdifferenzierende Lernarrangements zu entwickeln, die Lernen auf unterschiedlichen Niveaus, in der jeweiligen Zone nächster Entwicklung (VYGOTSKY 1978), der einzelnen Schüler

ermöglichen. Für diese Form integrativer Begabungsförderung werden derzeit an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz in Zusammenarbeit mit verschiedenen Schularten und -stufen begleitete Selbstlernarchitekturen konzipiert, umgesetzt und evaluiert. In diesem didaktischen Setting können Schüler in gegebenen oder offenen Themenbereichen in definierter eigener Verantwortung und weitgehend selbstgesteuert lernen. Dabei sind die Lernarrangements inhaltlich weder beliebig noch steuerungsfrei. Sie sind themen- und inhaltsbezogen auf den Erwerb angestrebter Kompetenzen angelegt. Ein spezieller Fokus liegt auf zusätzlichen anspruchsvollen Aufgabenstellungen, die im Sinn des »Higher Order Thinking« (BLOOM 1984) Möglichkeiten vertiefter oder weiterführender Auseinandersetzung für überdurchschnittlich begabte Schüler eröffnen und Aufschluss über vorhandene Begabungspotentiale geben.

Selbstwirksamkeit steht im Gegensatz zu Ohnmachtserleben im Unterricht, zu sinn-leerem »Erledigen« von Aufgaben, deren Bedeutung nicht geklärt ist, und zum Gefühl des Ausgeliefertseins oder der Unfähigkeit.

In der Bearbeitung der Lernfelder wird bewusst dem Eigensinn im Lernen (dem Lernen einen eigenen Sinn geben und erfahren), eigenen Entscheidungen, selbstverantwortetem Handeln und der Reflexion des eigenen Lernens der größtmögliche Raum gegeben. Die Schüler sollen sich als Akteure ihres Lernens erleben. Lernen gilt als aktive Selbst- und Mitgestaltung in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten und den eigenen Lernpraktiken. Es ist weder unreflektierte Anpassung noch sinnleeres Auswendiglernen und Reproduzieren, sondern vielmehr ein Akt eigener Überlegungen und Wissenskonstruktion sowie kreativer Produktivität. In Lernaktivitäten kooperativen Lernens, die in der Selbstlernarchitektur mit angelegt sind, entstehen gemeinsames Wissen und Lerndialoge mit Anderen und unterschiedlich Denkenden. Die anschließende Reflexion zu den Lernergebnissen und Lernwegen bezweckt, dass die Lernenden ein Bewusstsein für das eigene Lernen und Handeln, für Gelingendes aber auch für Hemmnisse und Widerstände sowie für Sinn- und Bedeutungshorizonte der gelernten Inhalte erlangen.

REFLEXIVITÄT UND SELBSTVERHÄLTNIS

Selbstlernarchitekturen sind weit mehr als das Bereitstellen vorbereiteter Lerninhalte im Vertrauen darauf, dass die

Lernenden diese abarbeiten wollen oder können. Dies wäre weitgehend zum Scheitern verurteilt, denn die Zielsetzung (Lernen, selbstverantwortlich zu lernen) würde als Voraussetzung des eigentlichen Lernprozesses genommen. Eine begleitende Lernberatung, in der die Lernstrategien und -praktiken der Lernenden reflektiert werden, ist deshalb eine Gelingensbedingung. Dabei geht es in der fachlichen Lernberatung um die Klärung von Sachfragen, während die überfachliche Lernberatung die individuellen Lernvoraussetzungen, Lernwege und Lerneinstellungen zum Ausgangspunkt der Reflexion nimmt.

Die fachliche Lernbegleitung versteht sich nicht als Kontroll- und Prüfungsanlass. Im Lerngespräch legen die Lernenden ihre Arbeiten und Fragen und ihr Verständnis des Gelernten dar. Die Lehrkräfte erkennen, was die Schüler in welcher Weise verstanden haben; die Wissenskonstruktionen und Verstehenshorizonte der Lernenden werden damit zum Ausgangspunkt für weiterführendes Lernen. Die Schüler ihrerseits nehmen wahr, dass die Lehrpersonen Interesse an ihren Denkprozessen haben und sie in ihrem eigenständigen und eigensinnigen Lernen unterstützen.

In der überfachlichen Lernberatung geht es um Schlüsselqualifikationen zu selbstverantwortendem Lernen und um den Aufbau von Selbstlernkompetenzen. Lernmotive, eigene Stärken und Schwächen, aber auch co-kognitive Fähigkeiten (RENZULLI 2002) wie Mut zu eigenständigem Denken, Selbstvertrauen, Erfolgszuversicht oder die Fähigkeit zu Austausch und Zusammenarbeit können Inhalte überfachlicher Lernberatung sein. Diese wird damit zu einer Art Mentoring, das sich an der lernenden Person und ihrem Selbstkonzept in Zusammenhang mit bestimmten Bildungsinhalten und im Zusammenspiel mit einer Lerngruppe orientiert. Das schulische Selbstkonzept der Lernenden, Leistungswille und Anstrengungsbereitschaft, aber auch Sinnfragen zum Gelernten und die Frage der Bedeutung für den Lernenden sowie ein selbstbewusster Umgang mit den eigenen Begabungspotentialen sind bedeutsame Inhalte der personenbezogenen Lernberatung.

SELBSTSORGE UND SELBSTWIRKSAMKEIT

Die Selbstlernarchitektur mit den dazugehörigen Lernberatungsgesprächen schließen an die Erkenntnisse zur Selbstwirksamkeit beim Lernen an (DECI/RYAN 1993). Die Lernenden erleben, dass sie ihr Lernen beeinflussen und etwas bewirken können und müssen. Sie sind gefordert, selbstständig und mit anderen zusammen Lösungswege zu finden und Mitverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Selbstwirksamkeit steht im Gegensatz zu Ohnmachtserleben im Unterricht, zu sinn-leerem »Erledigen« von Aufgaben, deren Bedeutung nicht geklärt ist, und zum Gefühl des Ausgeliefertseins oder der Unfähigkeit. Das Bewusstsein,

selbstwirksam und für das eigene Lernen verantwortlich zu sein, ist Voraussetzung für selbstmotiviertes Lernen und für positive Einstellungen zu lebenslangem Lernen.

Selbststeuerung beinhaltet aber auch den Aspekt der Selbstsorge. Diese erscheint im Zusammenhang mit den aktuellen Transformationsprozessen der Gesellschaft (Neoliberalismus) und den Veränderungen traditioneller Strukturen (Poststrukturalismus) bedeutsam. Denn lebenslanges Lernen und sich Veränderungen anpassen zu können, bedingen Selbstbewusstsein und Fähigkeiten der Selbstgestaltung und Selbsterneuerung. Der Begriff der Selbstsorge, der dem französischen Philosophen Foucault (1993) entliehen ist, meint die Sorgfalt, die eine Person auf sich selbst bzw. ihr eigenes Tun verwendet. Sie setzt Reflexivität voraus, die ein spezifisches Verhältnis der Lernenden zu sich selbst, zu den eigenen Aktivitäten und deren Folgen bewirkt. Dazu gehört auch, Sorge zu tragen für die eigenen Ressourcen – gerade in der speziellen Situation besonders Begabter.

Damit Schüler mit Blick auf die Realisierung ihrer Begabungen lernen, Verantwortung für die eigene Person und das eigene Lernen zu übernehmen, ist deren angemessener Einbezug in sie betreffende Entscheide (z.B. Zulassung zur Begabtenförderung) ebenso unabdingbar wie ergänzende Bildungsangebote innerhalb und außerhalb von Schulen (mit einer dadurch bedingten Flexibilität der Lernorganisation) und ein stärkenorientiert differenzierender Klassenunterricht. Zentral erscheint bei alledem aber die professionelle Lernbegleitung im Sinn eines Mentoring. Das Reflektieren mit Lernenden, wie sie ihre Begabungspoten-

tiale nutzen, ihr aus der besonderen Situation entstehendes Selbst- und Rollenverständnis, ihre soziale Einbettung innerhalb und außerhalb der Lerngruppe sowie die Werteausrichtung in der Nutzung ihrer Begabung stellen zentrale

Zentral erscheint bei alledem aber die professionelle Lernbegleitung im Sinn eines Mentoring. Das Reflektieren mit Lernenden, wie sie ihre Begabungspotentiale nutzen, ihr aus der besonderen Situation entstehendes Selbst- und Rollenverständnis, ihre soziale Einbettung innerhalb und außerhalb der Lerngruppe sowie die Werteausrichtung in der Nutzung ihrer Begabung stellen zentrale Schwerpunkte der Lernbegleitung (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher dar.

Schwerpunkte der Lernbegleitung (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher dar. Der damit verbundene Aufbau eines gesunden Selbst- und sozialen Situationsbewusstseins ist ein zentraler Aspekt einer auf ›Selbstgestaltung in sozialer Mitverantwortung‹ angelegten Begabungs- und Begabtenförderung.

DER AUTOR

VICTOR MÜLLER-OPPLIGER ist Professor für Pädagogische Psychologie und Didaktik an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz in der Professur für Selbstgesteuertes Lernen. Seit 2003 ist er Studienleiter des internationalen Masterstudiengangs (MAS IBBF) zur »Integrativen Begabungs- und Begabtenförderung« der PH FHNW (in Kooperation mit der University of Connecticut, USA und den Pädagogischen Hochschulen Zentralschweiz und Karlsruhe).

➤ www.fhnw.ch/personen/victor-mueller

LITERATUR

BLOOM, B. S. (1984): Taxonomy of Educational Objectives. Boston, MA: Allyn and Bacon, (c) Pearson Education.

BOURDIEU, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung. Hamburg: VSA-Verlag.

BREMER, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim: Juventa Verlag.

BRÖCKLING, U./KRASMANN, S./LEMKE, T. (HRSG.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 41–67.

BRÖCKLING, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

CALLAHAN, C. M./DICKSON, R. K. (2008): Mentoring. In: Plucker, J. A./Callahan, C. M. (Hrsg.): Critical Issues and Practices in Gifted Education. Waco, Texas: Prufrock Press, S. 409–423.

DAMASIO, A. (2013): Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins. München: Siedler.

DECI, E. L./RYAN, B. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223–238.

DECI, E. L./RYAN, B. M. (HRSG.) (2004): Handbook of Self-Determination. Rochester: University of Rochester.

ERZIEHUNGSRAT BASEL-LANDSCHAFT (1997): Stufenlehrplan Primarschule. Liestal: Bildungsrat.

FOUCAULT, M. (1993): Technologien des Selbst. In: Von Luther, H. M./Gutmann, H./Hutton, P. H. (Hrsg.): Technologien des Selbst. Frankfurt am Main: Fischer, S. 24–67.

GARDNER, H. (2000): Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic.

KUHL, J./MARTENS, J. (2011): Die Kunst der Selbstmotivierung: Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen. Stuttgart: Kohlhammer.

LEMKE, T./KRASMANN, S./BRÖCKLING, U. (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 7–40.

MASCHELEIN, J./SIMONS, M. (2002): An Adequate Education in a Globalised World? A Note on Immunisation Against Being-Together. In: Journal of Philosophy of Education 36, H. 4, S. 589–682.

MÜLLER-OPPLIGER, V. (2013): Schulentwicklung und Didaktik der Begabungs- und Begabtenförderung. In: Hoyer, T./Weigand, G./Müller-Oppliger, V.: Begabung – Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 101–121.

RENZULLI, J. S. (1978): What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. In: Phi Delta Kappan 60, S. 180–184.

RENZULLI, J. S. (2002): Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. Phi Delta Kappan 84, H. 1, S. 33–58.

RENZULLI, J. S./REIS, S. M. (1997): The Schoolwide Enrichment Model. Mansfield, Storrs: Creative Learning Press.

SALAMANCA-STATEMENT (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain. 7–10 June 1994. Paris (UNESCO).

STAMM, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

VOSS, G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung 20, H. 2, S. 149–166.

VYGOTSKY, L. S. (1978): Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes. 14. Auflage. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

WEIGAND, G. (2011): Begabung und Bildung. Anthropologisch-pädagogische Überlegungen zur Begabtenförderung. In: Journal für Begabtenförderung 11, H. 2, S. 44–54.

CORINNA MAULBETSCH

Personale Verantwortung in der »Philosophie der Lebenskunst« von Wilhelm Schmid

Ein personales Menschenbild impliziert, dass der Mensch als Person selbst der Autor der eigenen Lebensgeschichte ist, also Verantwortung für sich trägt und sich selbst gegenüber verantwortlich ist. Diese Verantwortung für die eigene Person, die im Folgenden als Selbstverantwortung bezeichnet wird, beinhaltet die Kompetenz, für sein eigenes Handeln bzw. Nicht-Handeln, für sein Denken, sein Reden und mitunter auch sein Schweigen sowohl prospektiv als auch retrospektiv die Verantwortung übernehmen zu können. Insbesondere in komplexen Gesellschaften, die zunehmend geprägt sind von Wert- und Normunsicherheiten, tritt die Forderung nach einer verantwortlich handelnden Person immer mehr in das Zentrum ethischer Theoriebildung.

Was genau zeichnet nun eine verantwortlich handelnde Person aus? Im Folgenden wird ein erster Klärungsversuch vor dem Hintergrund der zeitlichen Dimension von Verantwortung unternommen: Wenn ich als verantwortliche Person mein Handeln im Voraus und im Nachhinein vor mir selbst oder anderen zu rechtfertigen vermag, wirke ich dadurch auf mein eigenes Leben ein. Dieses verhältnismäßige Wirken von mir auf mich selbst kann dazu führen, dass ich meine Einstellungen, Haltungen und Handlungen für mein zukünftiges Handeln begründet beibehalte oder verändere. Als Verhältnis setzt Verantwortung Selbstreflexion voraus und ermöglicht diese zugleich; letztendlich zeigt sich darin die Dialektik von Sein und Werden der Person.

Selbstverantwortung beinhaltet folglich auch, dass die Person nicht nur theoretisch über das erforderliche Wissen verfügt, sondern dieses im praktischen Lebensvollzug im Einklang mit dem moralischen Gewissen auch umsetzt. Das heißt, dass sie sich um sich selbst sorgt und als Autor des eigenen Lebens die Aufgabe hat, das eigene Leben selbst zu gestalten – nicht die Umstände sind es, die letztendlich unser Leben bestimmen, sondern das, was wir selbst daraus zu machen in der Lage sind.

Dieser Gedanke wird von Wilhelm Schmid in seiner Grundlegung einer »Philosophie der Lebenskunst« aufgegriffen und handlungstheoretisch konsequent verfolgt. Als Philosoph der Gegenwart ^{☆1} beleuchtet er in seinem Konzept unterschiedliche Aspekte der Persönlichkeitskompetenz und zeigt Möglichkeiten auf, wie die Verantwortungsübernahme für sich und das eigene Leben theoretisch begründet und praktisch – in Form von Übungen und Tech-

☆1 Der 1953 in Billenhausen/Bayerisch-Schwaben geborene Wilhelm Schmid lebt seit 1980 als Freier Philosoph in Berlin. Daneben hat er an der Universität Erfurt eine außerplanmäßige Professur für Philosophie.

niken zur Selbstsorge^{☆2} – umgesetzt werden kann. Darüber hinaus liefert er eine Begründung dafür, weshalb die Realisierung dieser Möglichkeiten für das Leben in unserer gegenwärtigen Gesellschaft bedeutsam ist.

Nicht die Umstände sind es, die letztendlich unser Leben bestimmen, sondern das, was wir selbst daraus zu machen in der Lage sind.

Der von Wilhelm Schmid in der Praktischen Philosophie verortete Begriff der Lebenskunst bezeichnet seiner Meinung nach »die Möglichkeit und die Anstrengung [...], das Leben auf reflektierte Weise zu führen und es nicht unbewusst einfach nur dahingehen zu lassen« (SCHMID 2006, 10). Im Sinne der Verantwortungsübernahme für die eigene Person beinhaltet diese reflexive Lebensführung den Auftrag, »das Gesetz des Handelns hinsichtlich des eigenen Lebens auf reflektierte Weise selbst wahrzunehmen, statt nur ein Objekt anderer oder ein Produkt von Strukturen zu sein« (SCHMID 2006, 117).

Schmid legt den Begriff in seiner Grundlegung der »Philosophie der Lebenskunst« nicht inhaltlich fest, sondern erörtert grundlegende Aspekte, deren Auswahl und konkrete Ausgestaltung der einzelnen Person überlassen bleibt. Mit der von ihm beschriebenen Vorgehensweise, die Optionen, Möglichkeiten eröffnet – er verwendet hier den Begriff »optativ« – grenzt er sich deutlich ab von einem normativen Verständnis, wie es in der Philosophiegeschichte vor allem in der Antike gegeben war.

Nach Schmid ermöglicht philosophisches Nachdenken, die Frage »Wie kann ich mein Leben führen?« theoretisch zu erörtern und praktische Anleitungen zu geben. Bezogen auf die Lebenskunst ist es die Aufgabe der Philosophie, theoretisch über »die Bedingungen und Möglichkeiten eines gekonnten Lebensvollzugs« zu reflektieren, sowie diese praktisch zu realisieren (SCHMID 2006, 50). Der Frage nach dem

»Wie« stellt Schmid allerdings noch die Sinnfrage nach dem »Warum« voraus: »Warum überhaupt gestalten?« (SCHMID 2006, 88). Als finales Argument führt er die Begrenztheit des Lebens durch den Tod an: Dieser beendet das Leben und schenkt ihm dadurch Bedeutung – ohne diese Grenze wäre die Gestaltung des Lebens gleichgültig. Somit wird die Affirmation der Grenze des Lebens zum Motor für die Lebensgestaltung in Selbstverantwortung.

Dadurch, dass die Theorie als Grundbestandteil einer reflektierten Lebenskunst verstanden wird, grenzt sich das philosophische Konzept von Lebenskunst gegenüber einem populären Verständnis, bei dem es um die Gestaltung angenehmer, erfolgsorientierter Lebensbedingungen geht, ab. Ausgehend von anthropologischen Grundannahmen, die mit einem personalen Menschenbild vereinbar sind (MAULBETSCH 2010, 43) erörtert Schmid Grundfragen und zeigt dabei Aspekte einer reflektierten Lebenskunst auf.

Als Person ist der Mensch im Laufe des Lebens immer wieder aufs Neue aufgefordert, sein Person werden im Personsein eigenaktiv und situativ zu gestalten.

Die im Folgenden angeführten Grundfragen stehen in keinem chronologischen Verhältnis zueinander, sondern bedingen sich wechselseitig. Des Weiteren verweist Schmid auch auf die Unmöglichkeit einer endgültigen Klärung dieser Fragen. Er versucht vielmehr, »operable Antworten – Antworten, die im philosophischen Raum erörtert werden können, aber in der Lebenspraxis erprobt und verantwortet werden müssen« (SCHMID 2006, 93), zu geben.

- *Wie kann ich mein Leben gestalten?*
zum Aspekt der Freiheit als Voraussetzung für ein personal geführtes Leben
- *In welchen Zusammenhängen lebe ich?*
zum Aspekt der Strukturen als bedingendes Moment für ein personal geführtes Leben in Selbstverantwortung
- *Welche Wahl habe ich?*
der Aspekt der Wahl als inhaltliches Moment für ein personal geführtes Leben in Selbstverantwortung
- *Wer bin ich?*
zum Aspekt der Selbstsorge als Motor für ein personal geführtes Leben in Selbstverantwortung
- *Welches Verständnis vom Leben habe ich?*
zum Aspekt der Hermeneutik als ein Ziel eines personal geführten Lebens in Selbstverantwortung

^{☆2} In einem Artikel zur Biographie des Begriffes skizziert Schmid (1995) dessen vorläufige Geschichte, um diesen dann in seiner Grundlegung der »Philosophie der Lebenskunst« für eine »andere Moderne« neu zu bestimmen. Auf die einige Jahre zurückliegende schriftliche Anfrage der Verfasserin, weshalb er auf den Begriff Verantwortung im Kontext seiner Lebenskunstphilosophie verzichte, antwortete Schmid am 28.09.08: »[...] ich selbst meide den Begriff, weil er etwas moralisch klingt, stattdessen spreche ich von »Selbstsorge«. [...] Die Selbstsorge halte ich für praktischer orientiert als die Selbstverantwortung, die doch oft nur theoretisch bleibt«.

○ *Was kann ich konkret tun?*

zum Aspekt der Techniken als praktische Hilfestellung für ein personal geführtes Leben in Selbstverantwortung^{☆3}

Als Person ist der Mensch im Laufe des Lebens immer wieder aufs Neue aufgefordert, sein Personwerden im Personsein eigenaktiv und situativ zu gestalten. Für die Übernahme von Verantwortung für die eigene Person kann die Lebenskunst eine sinnstiftende Zielvorstellung bereithalten, nämlich diejenige eines bejahenswerten, erfüllten Lebens (SCHMID 2005, 23f.). In seiner Grundlegung einer »Philosophie der Lebenskunst« erörtert Schmid verschiedene Aspekte, die dabei eine Rolle spielen. Mit der Betonung einer optativen Vorgehensweise legt er keinen normativen Maßstab fest, sondern bietet eine theoretische Erörterung dessen, was Lebenskunst beinhalten kann und wie diese Inhalte klugerweise im praktischen Lebensvollzug realisierbar sind.

Im Zusammenhang mit der Anthropologie der Person (WEIGAND 2004) lässt sich hieraus ein handlungsleitendes Prinzip für die Verwirklichung von Selbstverantwortung ableiten: die »personale Bewahrung« (MAULBETSCH 2010, 64). Mit Rückbezug auf das althochdeutsche »wara« bedeutet Bewahrung »Wahrnehmung, Beobachtung, Aufmerksamkeit«. Gemeint ist das Geschehen des aufmerksamen, sorgsamen Umgangs mit sich selbst im personalen Sinn: Ich

achte und (be-)wahre mich selbst als Person, wobei sich mein Personsein im Laufe meines Lebens immer wieder neu im Personwerden realisiert. Personales Bewahren als Handlungsprinzip ist entsprechend dem Konzept der »Ästhetik der Existenz« von Schmid (2006, 165ff.) also durchaus dynamisch zu verstehen derart, dass sich jede Person ihr eigenes Leben personal gestaltet. Das Prinzip der personalen Bewahrung beinhaltet in der Perspektive eines bejahenswerten Lebens, wie Schmid (1998, 89) es fasst, auch Momente des Scheiterns, Momente der Widersprüche, die als Lebenserfahrung Anlässe für personale Reflexionen und Entwicklungen bieten.

Lernen und Übernahme von Verantwortung ergeben sich demnach aus einem Bildungsgeschehen, das quer durch die Schulfächer, aber auch über sie hinaus erworben und vom Einzelnen aktiv gestaltet wird.

Dass der Mensch als Person, was die Fähigkeit zur Selbstverantwortung betrifft, angewiesen ist auf Erziehung und Bildung, bezieht Schmid in seiner Grundlegung mit ein und fordert deshalb ein Unterrichtsfach »Lebensgestaltung« (SCHMID 2006, 317ff.). Dass dies jedoch keine pädagogische Lösung für das Verantwortungslernen darstellen kann, ist nachvollziehbar, wenn Verantwortungslernen personal gedacht wird. Lernen und Übernahme von Verantwortung ergeben sich demnach aus einem Bildungsgeschehen, das quer durch die Schulfächer, aber auch über sie hinaus erworben und vom Einzelnen aktiv gestaltet wird.

^{☆3} Seine pragmatischen Anleitungen im Sinne von »Übungen« und »Techniken« begründet Schmid damit, dass diese notwendig sind »um Selbstmächtigkeit zu gewinnen und sich sein Leben zu gestalten« (Schmid 2006, 325). Den Begriff der Technik leitet er her von dem antiken Begriff der *téchnē*, also eine kalkulierte, regelgeleitete und methodische Vorgehensweise.

DIE AUTORIN

DR. CORINNA MAULBETSCH ist Fachschulrätin und stellvertretende Leiterin des Zentrums für Schulpraktische Studien an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Theorie von Erziehung, Bildung und Schule, der Verantwortung im pädagogischen Denken sowie Schulentwicklung und Ganztagschule.

➤ www.ph-karlsruhe.de/index.php?id=4350

LITERATUR

MAULBETSCH, C. (2010): Person und Verantwortung. Zur Grundlegung einer pädagogischen Handlungstheorie unter dem Aspekt der Erziehung zur Verantwortung im Kontext Schule. Münster: Waxmann.

SCHMID, W. (1995): Selbstsorge. Zur Biographie eines Begriffs. In: Endreß, M./Krämer, H. (Hrsg.): Zur Grundlegung einer integrativen Ethik. Für Hans Krämer. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 98–129.

SCHMID, W. (2005): Die Wiederentdeckung der Lebenskunst. In: Schmid, W. (Hrsg.): Leben und Lebenskunst am Beginn des 21. Jahrhunderts. München: Fink, S. 13–24.

SCHMID, W. (2006): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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





ANNETTE VON MANTEUFFEL

Begabungs- und Verantwortungsentwicklung am Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd

Das Landesgymnasium für Hochbegabte (LGH) ist ein staatliches Gymnasium ab Klasse 7 mit Internat und Kompetenzzentrum (unter anderem mit den Aufgaben Beratung und Fortbildung). Den Abschluss bildet das baden-württembergische Zentralabitur. Das LGH wurde 2004 auf Betreiben der damaligen Kultusministerin von Baden-Württemberg, Annette Schavan, gegründet. Es ist die einzige staatliche Schule im süddeutschen Raum, an der ausschließlich hochbegabte Schüler unterrichtet werden.

Grundsätzlich liegt der Hochbegabtenförderung in Baden-Württemberg die Annahme zugrunde, dass Hochbegabung eine Disposition zu außergewöhnlichen Leistungen ist. Zugangsvoraussetzung ist daher eine in wissenschaftlich standardisierten Testverfahren diagnostizierte Hochbegabung. Da am Landesgymnasium nicht ausschließlich hochleistende Schüler, sondern alle Typen von Hochbegabten wie sog. Spezialisten, Minimalisten und Underachiever gefördert werden, bezeichnen wir uns auch als Gesamtschule für Hochbegabte.

LEITBILD – ETHISCHE GRUNDLAGEN UNSERER SCHULENTWICKLUNG

Die pädagogische Konzeption des LGH war von Beginn an auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Schülers ausgerichtet: Campus- und Mentorenmodell, Akzeleration, zwei verpflichtende Profile (naturwis-

senschaftliches und sprachliches Profil) im Fundamentum und an ganzheitlicher Förderung orientierte Enrichmentangebote im Additum.^{☆1} Diese Strukturen haben wir in den letzten acht Jahren systematisch weiterentwickelt, wobei die Verbindung von Begabungs- und Verantwortungsentwicklung im Zuge des Personalisierungskonzepts immer stärker in den Mittelpunkt rückte.

Unser Leitbild und vor allem die Weiterentwicklung unserer pädagogischen Konzeption gründen auf einem Menschenbild, das jeden Menschen als gleichwertig annehmen und achten möchte. Das bedeutet für unser Konzept, dass jeder seine individuellen Begabungen entfalten darf im Sinne einer Definition von Begabung als »Gabe und Verantwortung«. Das Bildungsziel ist deshalb neben Wissenserwerb ein kreativer Umgang damit sowie die individuelle Aneignung des Wissens für die eigene Persönlichkeitsbildung vor dem Hintergrund unseres Menschenbildes.

Im Schuljahr 2006/07 haben wir gemeinsam unser heutiges Leitbild entwickelt. Mit seinem Leitsatz – »Intelligenz an sich ist ein Rüstzeug; wertvoll wird sie erst durch die positiven Ziele, in deren Dienst sie verwandt wird« – verknüpft es Begabung und Verantwortung untrennbar mitei-

☆1 Vgl. bei allen LGH-Konzepten unsere Homepage:
www.lgh-gmuend.de

ander: Hier wird zum einen die Verantwortung des einzelnen Schülers formuliert, seine Begabung so einzusetzen, dass sowohl das eigene Lernen und Leben als auch das der Mitmenschen gelingen kann. Zum anderen wird auf die Verantwortung der Lehrkräfte abgehoben, den Schüler dabei bestmöglich zu unterstützen. Nach vielen Diskussionen, die bis heute anhalten, haben wir uns mit dem Leitbild bewusst der Herausforderung gestellt, Exzellenz einerseits und die ethische Dimension der Verantwortung andererseits miteinander zu verbinden.

ZENTRALE INHALTE DES PÄDAGOGISCHEN KONZEPTS

Bei der Vorstellung unseres pädagogischen Konzepts möchten wir im Folgenden zwei Schwerpunkte setzen und nur diese näher erläutern:

- die Gelingensbedingungen für eine positive Persönlichkeitsbildung im Sinne einer Verbindung von Begabungs- und Verantwortungsentwicklung,
- das individuelle Mentoring: Die Frage, wie Begabung am effektivsten zu entwickeln ist, wird nach neuesten Forschungsergebnissen eindeutig beantwortet: Maßnahmen wie Drehtürmodell, Überspringen etc. zeigen keinen befriedigenden Erfolg. Einzig das individuelle Mentoring führt zu signifikant besseren Ergebnissen bei der Förderung der Begabung (ALLISAT 2012).

GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR BEGABUNGS- UND VERANTWORTUNGSENTWICKLUNG

WERTEORIENTIERTE BEZIEHUNGSKULTUR: DAS CAMPUSMODELL

Das Campusmodell ist der Rahmen für einen respektvollen, wertschätzenden und verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst und der Gemeinschaft. Am LGH leben und lernen Schüler und Lehrer gemeinsam auf dem Campus. Dadurch entsteht ein sehr enges Beziehungsgeflecht zwischen allen Klassenstufen, zwischen den Mitgliedern der altersgemischten Wohngruppen, zwischen Gleichgesinnten in schulischen Enrichment- und internatlichen Freizeitangeboten sowie zwischen Schülern und Lehrern, die sehr viel gemeinsame Zeit miteinander verbringen und sich in unterschiedlichen Lern- und Lebenssituationen begegnen. Dadurch ist für jeden Einzelnen die Chance groß, seinen Platz in der Gemeinschaft zu finden, an dem er sich wohlfühlen und positiv entwickeln kann. Gleichzeitig lernt er dadurch, dies auch anderen zuzugestehen und sich für ein gelingendes Gemeinschaftsleben einzusetzen.

Idealerweise entsteht daraus eine Kultur des »Miteinander und Füreinander« (unser diesjähriges Jahresthema), die auf

Vertrauen, Teamfähigkeit, Empathie und zunehmender Freiheit und Verantwortung basiert, und dadurch eine der wichtigsten Bedingungen für gelingendes Lernen erfüllt.

AUTONOMIE UND SELBSTBESTIMMTE, HERAUSFORDERNDE LERNKULTUR: GESTALTUNGS- UND ENTSCHEIDUNGSSPIELRÄUME INNERHALB DES BILDUNGSPLANS

Welche schulorganisatorischen und unterrichtlichen Möglichkeiten gibt es im Rahmen eines Gymnasiums für Hochbegabte, dessen Ziel das Zentralabitur ist und das deshalb Curricula und normativen Leistungsbeurteilungen unterworfen ist, vielfältige Orte für individuell selbstgestaltetes, sinnvolles und herausforderndes Lernen zu schaffen und dabei immer wieder die Balance zwischen dem Lernen für den Abiturdurchschnitt und dem Wissenserwerb für die eigene Persönlichkeitsentwicklung (Bildung) durch Reflexion und Erfahrung zu halten?

Für das Ziel optimaler Begabungsentfaltung, das für jeden Einzelnen Erfolg und Anerkennung trotz unterschiedlicher Begabung, Einstellung, Vorwissen und Vorgeschichte erreichbar macht, haben wir drei schulorganisatorische Maßnahmen entwickelt:

1. Wahlfreiheit beim Vertiefungsfach (Profilfächer): Vielfalt und Qualität der Angebote, Stärkenorientierung

Da im Einrichtungserlass der Schule für jeden Schüler zwei verpflichtende Profile festgeschrieben sind, wählt jeder Schüler als erstes Profilmfach entweder das naturwissenschaftliche oder sprachliche Profilmfach aus. Für das zweite Profilmfach steht ihm auch der Wahlbereich (Additum) zur Verfügung, so dass er seinen Stärken entsprechend entweder ein dreistündiges Spitzenadditum aus dem Wahlbereich oder das zweite Profilmfach aus dem Pflichtbereich wählen kann. Durch die Akzeleration im Pflichtbereich können wir dafür ein viele Fächer abdeckendes Angebot bereitstellen. Im Wahlbereich findet das eigentliche »Grouping« statt, das ein besonders auf Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen setzendes Lernen und ein sehr bereicherndes Gemeinschaftserlebnis ermöglicht.

2. Wahlfreiheit beim Anforderungsniveau: Vorwissen, Motivation, Aussicht auf Erfolg

Ein Kurssystem in Mathematik und den Sprachen sowie die Möglichkeit, über einen Lernvertrag außerhalb des Unterrichts an weiterführenden Themen selbstständig zu arbeiten, ermöglichen es dem Schüler, das seinen Stärken, seinem Vorwissen und seiner Leistungsbereitschaft entsprechende Anspruchsniveau zu wählen. Dies schafft Herausforderungen und damit Lernmoti-

vation, belässt aber gleichzeitig die Entscheidung dafür beim einzelnen Schüler.

3. Wahlfreiheit beim Grad des selbstständigen Lernens: Unterstützungsangebote

Eng geführte bis zunehmend selbstständige Rahmenbedingungen (Studierzeitstufen, Zielvereinbarungen) für das selbstorganisierte Lernen sollen den Schüler dort abholen, wo er steht, ihn unterstützen beim schrittweisen Heranführen an das eigenverantwortliche Lernen und gleichzeitig Anreize bieten, um das zu erreichen. Im unterrichtsorganisatorischen Bereich setzen wir neben Lernvertrag und Frühstudium viele der bewährten Methoden und Instrumente für selbstbestimmtes Lernen ein: Lernpläne, Seminare, Projekte, Jahresarbeiten, Forschungsarbeiten etc.

PARTIZIPATION – MITGESTALTUNGSVERANTWORTUNG FÜR DIE GEMEINSCHAFT

Jeder muss lernen, dass Pflichten und Verantwortung die notwendige Ergänzung zu Rechten und Freiheit sind. Deshalb gibt es am LGH für jeden Einzelnen Dienste und Pflichten, die den Klassenstufen, und solche, die den Wohngruppen zugeordnet sind, und die für die höheren Klassenstufen mit zunehmender Verantwortung und gleichzeitig mit zunehmenden Freiheiten ausgestattet sind. Ebenso gibt es verpflichtende Jahrgangsthemen: In Klasse 7 das wöchentliche Coaching, das Wissen und Erfahrungen im verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenem Lernen und mit den Klassenkameraden übt; in Klasse 10 das wöchentliche Sozialpraktikum, das sowohl die Erfahrung, wirklich gebraucht zu werden, vermitteln kann, als auch den Horizont weitet für die Vielfalt menschlichen Lebens. Die verpflichtende Teilnahme und Mitgestaltung der gemeinschaftsfördernden Rituale am LGH (Immatrikulationsfeier, LGH-Taufe, tägliches Frühkonzil, vierzehntäglicher Schulaabend, Bälle etc.) verstärken die Identifikation und damit auch das Verantwortungsgefühl für die LGH-Gemeinschaft.

Neben diesem für alle verpflichtenden Verantwortungslernen gibt es vielfältige Möglichkeiten im Rahmen des Campuslebens, sich freiwillig für die eigene Weiterentwicklung, für die LGH-Gemeinschaft sowie für die Menschen außerhalb des LGH zu engagieren und dabei viele positive und auch negative Erfahrungen im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeit, Verlässlichkeit, Durchsetzungs- und Durchhaltvermögen zu sammeln und zu reflektieren. Viele dieser Angebote haben in der Schul- und Internatsstruktur ihren festen Platz und haben den Umfang eines eigenen Schwerpunktthemas wie u.a. Austauschprogramme, erlebnispädagogische Aktivitäten, Wettbewerbe, Lernbörse (umfangreiche, jahrelange Nachhilfe für Schwäbisch Gmünder (Haupt-) Schüler) und Patenschaftsprogramme. Besonders hervorzu-

heben sind die Möglichkeiten der Partizipation unserer Schüler an der Entwicklung der Schule, die in unseren vielfältigen demokratischen Gremien und regelmäßigen Evaluationen verankert sind, intensiv genutzt werden und einen besonders hohen Stellenwert für unsere Schulentwicklung haben. Die Evaluation, die wir regelmäßig mit unseren Abi-

Da nicht nur Erfolg und Selbstwirksamkeitserfahrung, sondern auch deren Anerkennung für eine positive Persönlichkeitsentwicklung von zentraler Bedeutung sind, haben wir auch dafür eigene Strukturen geschaffen.

turienten durchführen, zeigt, dass für viele unserer Schüler der Weg vom spontan engagierten Handeln zu bewusster, reflektierter Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme erfolgreich war.

WERTSCHÄTZENDE RÜCKMELDEKULTUR UND ANERKENNUNGSKULTUR

Rückmeldung als eine Vorbedingung für adressatenbezogene Weiterentwicklung von Schule und Unterricht war von Anbeginn an ein fester Bestandteil der LGH-Kultur. Hier soll nur die institutionalisierte Anerkennungskultur kurz beschrieben werden. Da nicht nur Erfolg und Selbstwirksamkeitserfahrung, sondern auch deren Anerkennung für eine positive Persönlichkeitsentwicklung von zentraler Bedeutung sind, haben wir auch dafür eigene Strukturen geschaffen.

Grundlage ist und bleibt ein wertschätzender Umgang mit sich selbst, mit anderen – »Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!« – und mit der Umwelt. Für eine gelingende Leistungs- und Verantwortungsentwicklung bedarf es deshalb zunächst immer wieder der Erfahrung der Wertschätzung des eigenen Handelns durch das eigene Ich und durch andere, respektierte Menschen verbunden mit der Gewissheit, mit seinem Tun und Wirken gebraucht zu werden. Dennoch halten wir darüber hinaus Maßnahmen für wichtig, die die gute Tat sichtbar machen. Dazu zählen neben dem Portfolio als eigener Sammlung selbst erworbener »Wertpapiere« auch Anrechnungsmöglichkeiten der im Wahlbereich erbrachten Leistungen im entsprechenden Pflichtunterricht. Weiter gehören dazu die öffentliche Anerkennung in Form von Vertrauensbeweisen (Wahl in Ämter), Veröffentlichungen der Erfolge innerhalb der Schulgemeinschaft (Vollversammlung, Elternbrief), auf der Homepage und in Form von Ehrungen wie Urkunden, Preisen oder Pokalen.

Um dem Leitbild und damit dem Ziel der Schule, Leistungs- und Verantwortungsentwicklung zu fördern, sichtbaren Ausdruck zu verleihen, hat das Kollegium vier hoch dotierte Preise gestiftet: den Ehrenamtspreis, den Sozialpreis, den Wissenschaftspreis und – besonders begehrt – den LGH-Preis für denjenigen Schüler, der sowohl außergewöhnliche Leistung als auch Verantwortung für das eigene Lernen, für sich selbst und die Gemeinschaft besonders hervorragend zeigte.

INDIVIDUELLE BEGLEITUNG – MENTORENMODELL

DER GYMNASIALMENTOR – STRUKTUREN UND STANDARDS

Jeder einzelne Schüler wird als Person wahrgenommen und einzeln unterstützt. Hierzu haben wir eine institutionalisierte und individuelle Beratung und Begleitung durch Gymnasialmentoren und weitere Vertrauenspersonen (WG-Mentoren, Experten, Psychologen des Kompetenzzentrums, Paten) entwickelt.

Der Gymnasialmentor (GM) wird vom Schüler gewählt, denn Vertrauen ist die Voraussetzung für gelingende Lern-, Laufbahn- und Lebensberatung, der Aufgabe des GM. Die Freiheit, selbst zu entscheiden und mitzugestalten, der am LGH großer Raum gegeben wird, will gelernt sein und bedarf der wertschätzenden, Sicherheit gebenden Begleitung. Nur reflektiertes Wissen über die eigene Person ermöglicht eigenverantwortliches Handeln. Deshalb hilft der GM in regelmäßigen, zielgerichteten und vertraulichen Gesprächen mit seinem GM-Schüler bei der Entwicklung seines Selbstkonzepts anhand der Fragen: Wer bin ich, was kann ich, was will ich für mich und für andere bewirken? (Ge-

sprächsleitfaden für Erstgespräch, Diagnose, Zielvereinbarungen, Überprüfung). Er kennt den Leistungsstand des Schülers, nimmt an allen Konferenzen teil, die den Schüler betreffen, und ist dort Ansprechpartner für die Kollegen und Anwalt des Schülers. Er händigt das Zeugnis aus und bespricht es mit dem Schüler im Beisein der Eltern. Ähnliches kann für den WG-Mentor und weitere Lehrer sowie für die Psychologen des Kompetenzzentrums gelten, wenn die Chemie stimmt.

Neben den Vorteilen für eine positive Entwicklung des einzelnen Schülers führt dieses Konzept auch zu einer höheren Berufszufriedenheit für den Mentor, indem er seine eigene Professionalität weiterentwickelt (Diagnosefähigkeit und Unterrichtsentwicklung): Der Mentor gewinnt vielfältige Einblicke in Unterrichtsbeurteilung aus Schülerperspektive und hinterfragt eigene Einstellungen z.B. bezüglich Heterogenität und Lernkultur. Die Person des einzelnen Schülers gerät in den Mittelpunkt der Pädagogik.

Darüber hinaus sind Schülerpaten in Internatsschulen wichtig, da sie aus anderer Perspektive aktive Hilfe bei der Organisation des Alltags, für das eigene Verhalten und den Umgang mit anderen geben können und eine Beziehung zu älteren Schülern aufbauen.

Eine besondere Form des Mentoring stellt schließlich die Zusammenarbeit mit außerschulischen Experten dar. Hier kann der einzelne Schüler sowohl viel Unterstützung und Anregung erfahren, ebenso wie sich besondere Gelegenheiten zum Verantwortungslernen ergeben.

Dies alles führt zu einer Weiterentwicklung von Unterricht und Schule im Sinne einer bestmöglichen Entwicklung des einzelnen Schülers und des Inklusionsgedankens.

DIE AUTORIN

ANNETTE VON MANTEUFFEL war von 2004 bis 2013 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 in Wertheim wechselte.

➤ www.lgh-gmuend.de

LITERATUR

ALLISAT, J. (2012): Begabung fördern – aber wie? In: Labyrinth 35, H. 113, S. 31.

KLAUS AMANN

Verantwortungslernen am Gymnasium Salvatorkolleg

Das Gymnasium Salvatorkolleg in Bad Wurzach zeigt in seinem Konzept deutlich, dass es Verantwortung mehr als Herausforderung und weniger als Belastung versteht. So heißt es im Schulprofil: »Jeder Heranwachsende wird in seiner Einzigartigkeit bestärkt, zur Eigeninitiative und Mitverantwortung angeregt und entsprechend seiner individuellen Möglichkeiten unterstützt, um die persönlichen Fähigkeiten und Anlagen auszubilden.« Wie kann dies nun in konkretes Handeln umgesetzt werden?

Der Fachunterricht leidet meist daran, dass er die Relevanz des Lerninhalts nicht sichtbar machen kann; Lerngänge allein verlagern nur den Ort des Lernens, nicht aber die Relevanz der Erfahrung. Dies gilt insbesondere beim Thema Verantwortung: Warum soll ich für etwas Verantwortung übernehmen, das mich nicht anspricht?^{☆1}

Die im Folgenden beschriebenen Lernfelder sind Beispiele, die jeweils für die Schüler echte Fragen an sich selbst hervorrufen. Diese Fragen fordern mit ihrer Relevanz heraus,

stimulieren so die Motivation und lassen Verantwortung für das eigene Tun und Denken erfahren.

SOZIALPRAKTIKUM ›COMPASSION‹^{☆2} IN JAHRGANGSSTUFE 11

Das von den Schulen der Erzdiözese Freiburg entwickelte und von Prof. Lothar Kuld evaluierte Sozialpraktikum wird am Salvatorkolleg seit gut zehn Jahren für alle Schüler verpflichtend durchgeführt.

Während des zweiwöchigen Praktikums in Altenheimen, Kindergärten oder Kliniken werden die Schüler von einem Lehrer an ihrem Praktikumsort besucht. Die Schüler können über ihre Erfahrungen im Praktikum, über die Aufgaben und die Zusammenarbeit mit dem Personal sprechen, gleichzeitig kann sich der Lehrer bei der Praktikumsstelle nach dem Schüler erkundigen. Den Schülern zeigt der Besuch des Lehrers die Relevanz der Lernerfahrung am Lernort, die Verbindung von Erfahrungslernen und schulischem Lernen wird unterstrichen.

^{☆1} Auf die Wichtigkeit der Authentizität für die Motivationsentwicklung weist hin: Sliwka 2008, 118; interpretiert man die Projekte als Erfahrungen von Selbst-Wirksamkeit, wäre zu verweisen auf die psychologische Bedeutung des Selbst. Dies ist sehr anschaulich dargestellt im Artikel von Prof. Julius Kuhl zusammen mit Prof. Gerald Hüther: www.llv.li/pdf/llv-asd-kuhl_060307.pdf.

^{☆2} Für eine genauere Darstellung: www.salvatorkolleg.de/profil/solidaritaet/sozialpraktikum/projekt-compassion/; zu Compassion finden sich zahlreiche Literaturhinweise unter www.schulstiftung-freiburg.de/eip/pages/76_literatur.php?rg=5.

Die Schüler kommen aus den Praktikumswochen gestärkt und mit klarerem Blick auf ihre persönliche Lebensplanung zurück an die Schule. Die Vor- und insbesondere Nachbereitung des Praktikums wird federführend von den Fächern Gemeinschaftskunde bzw. Religion vorgenommen, so dass die Reflexion über das Erfahrene einen Ort hat und aus der Erfahrung Erkenntnis werden kann.

Der Kontakt mit Personengruppen und Situationen, die nicht zum Alltagserleben eines Gymnasiasten gehören, führt die Schüler zu der Erfahrung, dass im Kontext von Schule wichtige Lernerfahrungen ermöglicht werden; dies stärkt schließlich das Lernen an der Schule insgesamt – eine Erfahrung, die auch durch die Studien von Lothar Kuld gestützt werden.

PHILOSOPHISCH-THEOLOGISCHES FORUM IN JAHRGANGSSTUFE 11

Besondere Verantwortung entsteht dann, wenn ethische Entscheidungen anstehen. Diese Situation bildet den Ansatzpunkt für das Philosophisch-Theologische Forum (PTF): Die Schüler sollen an realistischen Situationen die Herausforderung erleben, sich so zu entscheiden, dass die Entscheidung nicht nur der momentanen intuitiven Reaktion entspricht, sondern rational durchdacht ist, so dass sie auch zu einem späteren Zeitpunkt nachvollziehbar und vor sich selbst und anderen gegenüber gerechtfertigt werden kann. Lernbereiche sind also die Verantwortung gegenüber Mitmenschen, der Schöpfung, der Gesellschaft, gleichzeitig aber auch Verantwortung gegenüber sich selbst, seiner Identität und Integrität.

Für diese Veranstaltung verlassen wir das Schulgebäude: Für zweimal zwei Tage verlagert die gesamte Jahrgangsstufe ihr Lernen in ein Tagungshaus, um in anderer Umgebung und in überwiegend selbstgesteuertem Lernstil zu arbeiten. Bereits das Verlassen des Schulgebäudes, die ganze Jahrgangsstufe als Gruppe (ca. 80 Schüler), die veränderten Arbeitsformen und die gute Unterbringung mit Vollpension im Tagungshaus bewirkt bei vielen Schülern ein verändertes Sozial- und Lernverhalten.

Den Auftakt bildet eine Dilemmadiskussion, in der anhand eines Fallbeispiels zur pränatalen Diagnostik Pro- und Contra-Argumente in einer kontrollierten Debatte ausgetauscht und in einem zweiten Durchgang auch die Wertschätzung der Gegenargumente zum Ausdruck gebracht werden. Insbesondere die Erfahrung, sich mit den Gegenargumenten intensiver zu beschäftigen, macht die Schüler aufmerksam für die Art des Argumentierens. Im Anschluss lernen die Schüler die Argumentationsweisen des Utilitarismus und der Pflichtethik Kants kennen. Ist dies in mehreren Durchgängen erarbeitet und geübt, wird

die konduktive Methode von Dietmar Mieth (vgl. MIETH 2002, 65ff.) als Weg zur Entscheidungsfindung vorgestellt. Damit sind – nach zwei Tagen am Ende der ersten Phase – alle Voraussetzungen geschaffen, dass die Schüler eine Hausarbeit schreiben können, in der sie einen konkreten Fall zur Entscheidung führen.

Die zweite Phase des PTF baut unmittelbar auf der ersten Phase auf: Wie sind bioethische Fragestellungen zu behandeln? Welche philosophischen Strömungen gab es im 20. Jahrhundert? Wie tragfähig ist ein Berufsethos? Für die letzte Fragestellung wird ein Referent eingeladen, der zum eigenen Berufsethos spricht: Dies waren bisher ein Geschäftsführer, eine Bankdirektorin und ein Bürgermeister.

In der Regel wird im folgenden Schuljahr noch ein Seminartag zur Ethik veranstaltet, an dem nochmals beispielhaft ethisch herausfordernde Themen argumentativ durchleuchtet werden. Der Seminartag des vergangenen Jahres wurde vom Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) der Universität Tübingen zum Thema »Ethische Fragen an die Sicherheitstechnik« gestaltet.

LERNCOACHES^{☆3}

Das Schulprofil des Salvatorkollegs gründet u.a. auf dem Gedanken der Solidarität. So war es bei der Einführung der Begabungsförderung naheliegend, die Frage an die Schule zu stellen, weshalb etwas für die begabteren, nicht aber für die schwächeren Schüler getan werde. Es entstand die Idee der Lerncoaches: Interessierte Schüler ab Klassenstufe 10 melden sich für das Projekt Lerncoaches für ein Schuljahr an. Sie werden dazu ausgebildet, Schüler aus der Unterstufe beim eigenen Lernen zu beraten. Während des etwa vier-tägigen Trainings lernen diese Coaches Lerntypen, Lernstrategien und auch verschiedene (Fehl-)Haltungen zum Lernen kennen. Die Lerncoaches führen dann meist zu zweit Nachmittage für etwa sieben bis acht Kinder der Klassenstufen 5 und 6, die sich nach einer Informationsstunde der Lerncoaches freiwillig anmelden, durch: Hier wird zum Teil in spielerischer Form oder mit Übungsblättern über das eigene Lernverhalten, Schwierigkeiten beim Lernen und Erfolgskonzepte nachgedacht; von Bedeutung ist, dass die Lerncoaches dabei auch mit einzelnen Schülern ins Gespräch kommen. Für die jüngeren Schüler ist dies ein wichtiger Kontakt mit älteren Schülern, die ihnen hier respektvoll begegnen und an den Fragen der »Kleinen« interessiert sind.

^{☆3} Die Konzeption wurde in Zusammenarbeit mit Dipl. Päd. Christoph Huber, Dozent an der Uni Tübingen und Mitinhaber des ARGO-Instituts in Schwäbisch-Gmünd, entwickelt.

Der Impuls für die Lerncoaches entstand also aus dem Gedanken der Solidarität; zusätzlich ergeben sich jedoch auch Effekte für die Lerncoaches selbst: Sie erfahren sich in der persönlichen Begleitung und Beratung der jüngeren Schüler als besonders selbstwirksam. Die Chance auf Rückmeldung und Bestätigung ist hier besonders groß. Dies wird umso intensiver erlebt, weil die Lerncoaches weitgehend selbstständig arbeiten und damit echte Selbst-Verantwortung wahrnehmbar wird.

So wird aus der solidarischen Hilfe ein Element der Begabungsförderung für den Lerncoach selbst, auf dem Weg des Service Learning.

In der Begabungsförderung des Salvatorkollegs wird der Leistungsgedanke auf der Grundlage der Kompetenzentwicklung verstanden.^{☆4} Wenn nun ältere Schüler jüngere Schüler bei der Kompetenzentwicklung begleiten, so ge-

schieht hier Kompetenzentwicklung bei beiden Beteiligten. Es ist davon auszugehen, dass die Lerncoaches in besonderer Weise von der Begleitung profitieren. So wird aus der solidarischen Hilfe ein Element der Begabungsförderung für den Lerncoach selbst, auf dem Weg des Service Learning.

RESÜMEE

Verantwortungslernen in den beschriebenen Feldern ist unbestritten eine wichtige Erfahrung für die Schüler, die bei diesen bleibende Eindrücke hinterlässt. Insbesondere das Sozialpraktikum und das PTF, die jeweils mit der gesamten Jahrgangsstufe durchgeführt werden und damit zum Pflichtprogramm eines Schülers gehören, zeigen zudem, dass die dabei investierte Zeit des Fachunterrichts, die zunächst einmal entfällt, diesem selbst auch wieder zugutekommt: Die veränderte Haltung und Motivation stärkt letztlich den Fachunterricht selbst, weil Schule als »sinnvoller« Lernort erfahren wird: Ein wichtiger Schritt in Richtung Verantwortung ist geschafft.

.....
 ☆4 Zum Grundgedanken der Begabungsförderung am Salvatorkolleg vgl. Amann 2012, 48–50.

DER AUTOR

.....

KLAUS AMANN ist stellvertretender Schulleiter und Leiter der Begabungsförderung am Gymnasium Salvatorkolleg Bad Wurzach.

➤ www.salvatorkolleg.de

LITERATUR

.....

AMANN, K. (2012): Leistung heißt Kompetenzentwicklung. In: Hackl, A./Pauly, C./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung: Begabung und Leistung. Karg Hefte, H. 4, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 48–50.

SLIWKA, A. (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 118.

KUHL, J./HÜTHER, G.: Das Selbst, das Gehirn und der freie Wille: Kann man Selbststeuerung auch ohne Willensfreiheit trainieren? www.llv.li/pdf/llv-asd-kuhl_060307.pdf (Abruf 22.5.2013).

MIETH, D. (2002): Was wollen wir können? Ethik im Zeitalter der Bioethik. Freiburg: Herder, S. 65ff.

REINHARD RUCKDESCHEL

Verantwortungsgenese im Elementarbereich am Beispiel der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte, Nürnberg

Ein Kind in einer Kindertagesstätte übernimmt grundsätzlich Verantwortung. Verantwortung für das eigene Tun und Verantwortung für Andere! Im Spiel sind Kinder Kämpfer für das Gute und gegen das Böse, sie sind Beschützer, Vater, Mutter und guter Freund. Ebenso wie dieser Gestaltungswunsch für das Spiel gilt, will ein Kind seine Lebenswelt in der Kita aktiv mitgestalten.

Eine Erziehung zur Verantwortungsübernahme setzt Vertrauen voraus. Hierbei müssen beim Kind verschiedene Ebenen des Vertrauens früh ausgebildet werden:

- Vertrauen, dass Hilfe von nahen Menschen da ist/Bindungssicherheit (sichere Bindung ist erforderlich für die Fähigkeit zur Exploration)
- Vertrauen, dass alles gut wird/Werte/Orientierung/Vorbilder
- Vertrauen in die Eigenwirksamkeit/stabiles Selbstkonzept.

Die Erziehung zu einer Fähigkeit der Verantwortungsübernahme erfolgt in der Kita in verschiedenen Bereichen. Von besonderer Bedeutung sind hierbei drei Bereiche, die im Folgenden näher erläutert werden sollen: der Alltag, Projekte und das Prinzip der Partizipation.

VERANTWORTUNGSGENESE IM KITA-ALLTAG

Das Verständnis von früher Bildung steht in der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte auf zwei Fundamenten und sieben Säulen (➤ ABB. 1).

Eine Erziehung zur Verantwortungsübernahme setzt Vertrauen voraus.

Die beiden Fundamente sind zum einen die Netzwerkarbeit und zum anderen das Bild vom Kind. Kinder wollen lernen – und sie lernen in der Kita nicht in strukturierten Einheiten wie in der Schule, sondern sie lernen überwiegend praktisch, informell und empathisch: Kinder gestalten mit den Erzieherinnen ihren Alltag, sie decken beispielsweise den Tisch und räumen nach dem Essen auf, sie kochen oder backen, sie erfinden Spiele, besorgen Material und laden andere Kinder zum Spiel ein. Sie feiern die großen christlichen Feste, sie leiden dabei mit den Figuren der Geschichten wie zum Beispiel mit Jesus, sie identifizieren sich mit Figuren der Geschichten wie etwa mit St. Martin: Martin hat seinen Mantel geteilt. In der Zeit, in der sich die Kinder mit der Martinsgeschichte beschäftigen, zeigen sie eine besondere Bereitschaft zum Teilen.

➤ Abb.1: Konzept früher Bildung

Probespieltage

»Schnuppern«

- Beobachtung
- Eingangsdiagnostik (SON, CPM)
- Familiengespräch
- Aufnahme nach Fallbesprechungen

Projekte

(permanent selbstinitiiert)

- Funktionsbereiche (Werkstatt, Bauzimmer)

Beispiele kinderinitiiert

Projekte:

- Steinmuseum
- Schneckenforschungsstation
- Schatzsuche
- Schmetterlingsstation

Projekte

(projektorientiert)

Erlebnispädagogik

- Walddtage
- Höhlenbegehungen
- Abseilübungen

Exkursionen

- Museen
- Theater
- Künstler vor Ort
- Industrie und Handwerk

Thematische mehrtägige

Angebote (bis 2009)

- kognitiv
- bildnerisch darst.
- musisch
- motorisch
- sozial

Workshops

(Zeit nach Erfordernis)

Beispiele

- Schach
- Philosophie
- Portugiesisch
- Foto und Medien
- Anatomie
- Theater
- Multi-Kulti Kochkurs
- Yoga
- Streitschlichter
- Naturwissenschaftliches Experimentieren
- PC Führerschein
- Werkstatt Führerschein
- Etc.

Fachdienste

- Begabungsdiagnostik
- Psychologische Beratung
- Logopädie
- Heilpädagogik
- Begabungspädagogik
- Psychomotorik
- KoKita Karg
- Fachberatung Tagespflege

Übergang Kita – Schule

- Differenzierte Begabungsdiagnostik (CFT 1, K-ABC, HAWIK IV, AID 2, NNAT, SPM, KFT-K, IDS)
- Schullaufbahnberatung
- Schulspiel
- Kita-Kinder als Dauerhospitanten in 1-2 Klassen
- Fallbesprechungen
- Deutsch 240
- Wuppi Kurs
- Vorschulprojekte

Dokumentation/ Erziehungsplanung

Portfolio

- Lerngeschichten
- MLV (Making learning visible)
- Videotagebuch
- Tagebuch
- Projektbuch
- Mitteilungen an das Kind
- Literacy
- Mengen, Zahlen, Rechnen etc.
- Elterngespräche (zweimal jährlich)
- Kindergespräche
- Fallbesprechungen

KINDER WOLLEN LERNEN UND LERNEN DAS, WAS SIE WOLLEN

Unsere Kinder erfahren weitgehende Freiheiten zu forschen und zu experimentieren. Die ErzieherInnen schaffen durch ihre pädagogische Begleitung »Räume für Kinder«, in denen das für den gesamten Bildungsweg wichtige selbstinitiierte und selbstorganisierte Lernen ermöglicht wird.

Verschiedene Formen der Partizipation: Kinderbeirat, regelmäßige Kinderbefragungen, Reflexionsprojekt

NETZWERK (BERATUNG/COACHING/WEITERBILDUNG)

Kooperationsprojekt des staatlichen Schulamtes »Bildung in Vielfalt«, Kooperation mit der Impulsschule St. Leonhard (Hochbegabtenförderung in altersgemischten Eingangsklassen), Mittagsbetreuung, CJD Nürnberg Kinderakademie, Institut für Hochbegabtenförderung (IHF), Arbeitskreis Hochbegabung der staatlichen Schulpsychologen im Bezirk Mittelfranken, KoKita ifp, netzbb, Netz für Kinder, Konsultationsnetzwerk der Karg-Stiftung

Kinder übernehmen nach ihren Begabungen »Ämter« oder »Dienste« wie etwa Streitschlichter (natürlich mit Hilfe der Erzieherinnen). Sie gestalten gemeinsam mit ihren Erzieherinnen thematische Aktivitäten (Beispiel: gesundes Frühstück).

So prägen große und kleine Geschichten, gemeinsam gestalteter Tageslauf und das Vorbild der Pädagogen die Bereitschaft der Kinder, bereits früh Verantwortung übernehmen zu wollen.

Kinder wollen lernen – und sie lernen in der Kita nicht in strukturierten Einheiten wie in der Schule, sondern sie lernen überwiegend praktisch, informell und empathisch.

Von entscheidender Bedeutung für die Verantwortungsgenese in der Kita ist das Aufstellen eines gemeinsamen Regelwerks. Zu Beginn jedes Kindergartenjahres sammeln die Kinder in Gesprächskreisen ihre Vorstellungen eines fairen Miteinanders, die dann auf Plakaten mit Bildern und Worten dargestellt und in den Stammgruppenräumen aufgehängt werden. Somit kann frühe Bildung den Grundstein für das künftige Demokratieverständnis eines Menschen legen.

PROJEKTE WERDEN VON KINDERN INITIIERT

Kinder initiieren Projekte. Die Erzieherin ist dabei Lernbegleiterin. Als Beispiel sei hier kurz das Umweltprojekt 2011 der Regenbogengruppe der Hans-Georg Karg Kita skizziert: Die Gruppe befand sich beim monatlichen Waldtag. Beim Spiel entdeckten die Kinder viel Müll im Wald. Da sie erkannten, dass hier eine Gefahr für die Tiere des Waldes besteht, wurde beschlossen, die mitgebrachten Tüten, die eigentlich für »Schätze« gedacht waren, für das Einsammeln des Mülls zu benutzen. In den nächsten Tagen und Wochen beschäftigten sich unsere Kinder mit Fragen, wo der Müll herkomme und was man damit machen könne. Bücher wurden gewälzt, eine Müllverbrennungsanlage wurde besichtigt, die Kinder suchten und fanden Lieder, auch eine Artikel-Serie über Müll in der Zeitung, aber sie fanden keine Spiele.

Also erfanden und gestalteten einige besonders begabte Kinder drei Spiele zum Thema Müll. Nachdem die Spiele in der Gruppe erprobt worden waren, baten die Kinder ihre Erzieherinnen, sich gemeinsam an die Zeitung und an Spiele-Verlage zu wenden. Schließlich zeigten sich tatsächlich zwei Spiele-Hersteller interessiert. Zu guter Letzt gewannen unsere

Kinder für ihr Umwelt-Engagement einen Sonderpreis beim bundesweiten Leuchtpol-Wettbewerb.

Dieses Umwelt-Projekt wurde von Kindern initiiert, es wurde von Kindern organisiert bzw. mitorganisiert und es wurde von Kindern multipliziert als Lernspiel für alle Kinder. Methodisch ließe sich dieses Kind-initiierte Projekt dem Service Learning zuordnen, da die Kinder sich während des Projektes und darüber hinaus dafür engagierten, ihre Umwelt zu schützen, und somit aktiv lernten, Verantwortung zu übernehmen, neben dem Erwerb von Wissen, Methoden- und Reflexionskompetenz.

WER FRÜH VERANTWORTUNG ÜBERNIMMT, HAT EIN RECHT MITZUBESTIMMEN

Das Prinzip der Partizipation findet seine konkrete Umsetzung in unserem Haus insbesondere durch die Bausteine des Kinder-Beirates, der Kinder-Gespräche und der Kinder-Befragungen.

KINDERBEIRAT

Der Kinderbeirat hat entgegen dem Elternbeirat, der ausschließlich ein beratendes Gremium ist, ein echtes Mitbestimmungsrecht in allen Bereichen, abgesehen von trägerrelevanten und personalrechtlichen Themen. Der Kinderbeirat tagt also regelmäßig zu Themen, die ansonsten die Erwachsenen entscheiden.

Wenn Kinder in einer Kita vor eine Wahl gestellt werden, ist dies in der Regel öffentlich. Unser demokratisches Grundverständnis und unsere Wahlgrundsätze sagen uns jedoch, dass eine echte Wahl neben weiteren Grundsätzen auch geheim stattfinden muss. Die Kinderbeiratswahl erfolgt deshalb entsprechend den demokratischen Wahlgrundsätzen.

Seit Einführung des Kinderbeirats im Jahr 2010 schlagen die Kinder bei Besprechungen häufiger vor, Entscheidungen über den Beirat zu treffen. So wurde etwa das Sommerfest 2011 in der Hans-Georg Karg Kita komplett von Kindern mit Kindern als Experten verschiedener Spielstationen organisiert.

Ein erstaunliches Phänomen, welches das Verantwortungsbewusstsein der Kinder zeigt, war die Tatsache, dass sich die gewählten Beiräte bis auf wenige Ausnahmen von Anfang an als Beauftragte für ihre Gruppe, nicht als »Bestimmer« verstanden.

KINDERGESPRÄCHE

Die Kindergespräche finden bei uns analog zu Mitarbeitergesprächen oder Elterngesprächen statt. Zweimal jährlich kann jedes Kind mit der Bezugserzieherin unter vier Augen folgende und weitere Themen besprechen:

- Gibt es etwas, was du mit mir besprechen möchtest?
- Freunde? Soziale Beziehungen?
- Was gefällt dir in der Kita? Was nicht so gut?
- Stärken? Das kann ich gut!
- Das will ich noch lernen!
- Zielvereinbarung mit dem Kind (einschließlich der Entwicklungsrückstände).

KINDERBEFRAGUNGEN

Jährlich erfolgt eine Kinderbefragung im Rahmen unseres Reflexionsprojekts: Wie zufrieden sind die Kinder mit ihren Erzieherinnen? Betrachten wir zunächst eine prototypische Situation eines Gesprächs im Stuhlkreis einer Kita und die verschiedenen relevanten psychologischen Aspekte.

Die Situation, dass Kinder in Gesprächskreisen bei einer Sache entscheiden oder mitentscheiden dürfen, ist pädagogischer Alltag. Bei näherer Betrachtung der psychologischen Phänomene, die in solchen Gesprächskreisen auftreten, muss man jedoch erkennen, dass eine solche Situation nichts mit demokratischen Grundsätzen zu tun hat. Im Gegenteil: Unser Credo, Kinder seien Bildungsexperten, kollidiert mit den auftretenden psychologischen Gruppenphänomenen. Einige typische Phänomene, die in einer altersheterogenen Kita-Gruppe in Gesprächskreisen auftreten, seien kurz genannt – für die persönliche Wahl oder Entscheidung eines Kindes sind derartige Aspekte häufig entscheidender als der eigene Wille: Es gibt Antworten nach sozialer Erwünschtheit, das »Kleben« an Aussagen oder Deutungen anderer Kinder; man könnte dieses Phänomen als eine Art Gruppenperseveration bezeichnen. Die Orientierung an Anderen, an der Stellung in der Peer-group, ist oftmals entscheidend. Aspekte wie beispielsweise etwas zu wagen, abwarten zu können oder Unsinn zu machen, können Entscheidungen beeinflussen. Also sind Gruppengröße, soziale Stellung und das Beziehungsgeflecht oft die entscheidenden Kriterien dafür, welche Wünsche ein Kind äußert.

Seit mehreren Jahren führen wir jährlich Kinderbefragungen mit Metaplanmethoden durch, die den Kindern bisher stets großen Spaß gemacht haben und die ihnen verdeutlichen, dass ihre Meinung wichtig ist. Das Vorgehen erfolgt in folgenden Schritten:

- Kartenabfrage, Brainstorming, Ideen
- Clustern nach Sammel-/Oberbegriffen
- Lückenanalyse
- Bewertung der Oberbegriffe nach bestimmten Kriterien
- Interpretation und Diskussion
- Lösungsvorschläge, weitere Kreativmethoden, zum Beispiel PMI.

Metaplan ist natürlich zunächst keine Methode für Kinder, sondern kommt aus der Erwachsenenbildung. Die Erfahrung zeigt aber, dass Kinder hervorragend brainstormen und praktisch alles auf Karten malen können, was ein Erwachsener in Stichworten auf Karten schriebe. Zur Verdeutlichung nachfolgend einige Schritte des Vorgehens mit Kindergartenkindern. Ein besonderer Spaß ist bisher stets schon das Einstiegsspiel, in dem die Kinder die Methode des Power-Brainstormings kennenlernen.

Nach dem Einstiegsspiel sind die Kinder mit der Methode des Brainstormings vertraut. Im nächsten Schritt geht es darum, zu überlegen, was eine Erzieherin so alles machen muss. Nach dem Clustern erfolgt eine Lückenanalyse, auch dafür gäbe es verschiedene methodische Möglichkeiten. Anschließend erfolgen zwei Bewertungen, einmal, wie wichtig das ist, was die Erzieherin macht, später, wie gut die Erzieherin es macht. Eine ausführliche Beschreibung der Methodik der Bewertungen ist hier in der gebotenen Kürze leider nicht möglich. Es folgt die Interpretation der Unterschiede in den Bewertungen. Handlungsbedarf ist insbesondere gegeben bei hoher Wichtigkeit und schlechter Umsetzung. Anschließend können Lösungsvorschläge gesammelt und die Machbarkeit bewertet, evtl. die Weitergabe an den Kinderbeirat beschlossen werden.

Die Umsetzung ihrer Ideen zeigt den Kindern, dass ihre Meinung und ihre Mitarbeit zählen und dass es sich lohnt, Verantwortung zu übernehmen.

EINSTIEGSSPIEL:

Dieses Spiel hat das Ziel, dass die Kinder mit der Methode des Brainstorming vertraut werden und dass sie auf das Finden möglichst vieler Ideen in kurzer Zeit eingestimmt sind. Es werden zwei Mannschaften gebildet. Die Mannschaften erhalten nacheinander den Auftrag, zu einer bestimmten Frage möglichst viele Ideen bzw. Einfälle zu nennen. Zeit für jede Mannschaft zum Nennen der Ideen sind ca. 30 Sekunden. Jedes Mannschaftsmitglied soll möglichst viele Ideen nennen und kann diese einfach sagen. Der Moderator zählt die Anzahl der Nennungen mit. Diejenige Mannschaft gewinnt, die mehr Ideen genannt hat.

INSTRUKTION:

Wir spielen jetzt ein Spiel. Dazu bilden wir zunächst zwei Mannschaften (die Mannschaften sollen nach einem System gebildet werden, das den Kindern vertraut ist). Ziel des

Spieles ist es, zu gewinnen. Es gewinnt diejenige Mannschaft, die mehr Einfälle hat. Mannschaft Eins, ihr habt gleich etwa eine halbe Minute Zeit, möglichst viel zu sagen, was eine Mama alles machen muss. Es gibt ja so viele Dinge, die die Mütter so machen. Es fällt euch bestimmt viel ein. Ihr dürft anfangen, wenn ich »Los« sage, dann darf Jeder von euch so viel sagen, wie ihm einfällt. Hast du dazu noch eine Frage? Dann also »Los«!

Es kann bei diesem Spiel recht laut werden. Die Erfahrung zeigt, dass die Kinder ihre Ideen umso lauter nennen, je mehr ihnen einfällt. Analog zur ersten Mannschaft erhält die zweite Mannschaft anschließend den Auftrag, möglichst viele Ideen oder Dinge zu nennen, die der Vater bzw. der Papa macht. Falls eine Mannschaft deutlich mehr Nennungen schaffen sollte, ist dies natürlich kein hinreichender Beweis dafür, dass eine der genannten Gruppen tatsächlich mehr macht. Manche Kinder kennen vielleicht das Spiel »Outburst« und sind somit mit der Aufgabenstellung vertraut.

DER AUTOR

REINHARD RUCKDESCHEL ist Diplom-Psychologe und Leiter der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte im CJD Nürnberg sowie Pädagogischer Mitarbeiter im Institut für Hochbegabtenförderung des CJD (IHF). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Frühen Begabungsdiagnostik, der Begabungspsychologischen Beratung, der Erlebnispädagogik und Methoden des Reflektierens und Philosophierens mit Kindern.

➤ www.cjd-nuernberg.de/nuernberg/pages/index/p/6744

MARGRET RASFELD

Verantwortungslernen an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum

DAS ETHOS DER NACHHALTIGEN ENTWICKLUNG

Dem Auftrag und Anspruch der Bildung für nachhaltige Entwicklung entspricht an der ESBZ (Evangelische Schule Berlin Zentrum) eine Lern- und Schulkultur, die Verantwortung zum Kern schulischer Bildung macht und dabei fachliches Lernen, Wertebewusstsein und verantwortungsvolles Handeln zusammengehörig denkt. Wir verstehen uns als Schule, die sich den Herausforderungen der AGENDA 21 in besonderer Weise verpflichtet weiß. Schulethos der ESBZ ist das »Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung«, formuliert in der AGENDA 21. Es bezieht Sinn- und Wertefragen als Querschnittsaufgabe in alle Lernbereiche ein. Verständigung und Bewusstsein für eine globale Verantwortung verstehen wir als wesentliche Herausforderungen im 21. Jahrhundert. Das Zusammenleben zu lernen, Diversity-Kompetenz, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Zeit und wir alle müssen Verantwortung übernehmen: für uns selbst, für unsere Mitmenschen, für unseren Planeten.

»Verantwortung für Kinder, Verantwortung für die Erde« lautet unser Grundsatz, der gelebt wird in den tragenden Säulen des Schulprogramms:

- Lernen, Wissen zu erwerben
- Lernen, zusammen zu leben
- Lernen, zu handeln.

Kinder und Jugendliche wollen Verantwortung übernehmen, wenn sie nicht davon abgehalten werden. Die zeitgemäße Schule unterstützt die Schülerinnen und Schüler in der Übernahme von Verantwortung. Die ESBZ ist ein Ort, der offen ist für die Herausforderungen der Zeit und für die Interessen der Jugendlichen, der Zeit lässt für das Wichtigste, nämlich für Beziehungen der Lernenden untereinander und zwischen Lernenden und Lehrenden als Grundlage allen Lernens. Wir brauchen die Verbindungen nach außen: Nur durch sie wird die Schule zu einem sowohl wert- als auch welthaltigen Ort, an dem Lernen Sinn macht und der Einzelne merkt, wie sehr es auf ihn ankommt.

MULTIDIMENSIONALER KOMPETENZ- UND LEISTUNGSBEGRIFF

Grundlage des Bildungsverständnisses der ESBZ ist ein multidimensionaler Kompetenz- und Leistungsbegriff. Für alle Menschen liegt es in ihrer persönlichen Verantwortung, wie sie ihre Potentiale nutzen. Zum einen geht es darum, die eigenen Fähigkeiten zu entfalten. Zum anderen geht es darum, zu lernen, wie diese Fähigkeiten in den Dienst nicht nur von sich, sondern auch von anderen gestellt werden können. Das ist umso wichtiger, als hochbegabte Kinder in ihrem späteren Leben häufig Führungsaufgaben übernehmen. Für diese jungen Menschen, aber auch für die Gesellschaft als Ganzes ist es wichtig, dass sie lernen, mit ihrer Begabung in einer verantwortlichen Weise umzugehen.

Und das heißt, nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch emotionale und soziale Fähigkeiten zu entwickeln. Hochbegabungsförderung in diesem Sinne zielt immer auf die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit. Neben der Entwicklung von kognitiven Begabungen, dem Aufbau metho-

Hochbegabte brauchen erfahrungsgemäß in ihren Beziehungen zu Lehrkräften, Mitschülern und Eltern hohe Authentizität und Zutrauen. Dies ermöglicht ihnen, ihre Selbstmotivation zu erhalten, um sich individuell entfalten zu können, ohne Erwartungshaltungen gerecht werden zu müssen.

discher Kompetenz zur Generierung und Beurteilung von Wissen, der Einschätzung der eigenen Domäne, Stärken und Schwächen, der Ermöglichung individueller Suchstrategien geht es uns deshalb gleichermaßen um die Entwicklung von Metakompetenzen wie effektive Organisation und Teamfähigkeit, Planungs- und Strategiekompetenz, Kreativität, Intuition und Herzkraft, Verantwortung und Gemeinsinn, Vision und Bestimmung, Handlungsmut und Gestaltungskompetenz.

MIT WERTSCHÄTZUNG POTENTIALE ENTFALTEN

Eine wertschätzende Beziehungskultur prägt den Geist der Schule. Lehrerrolle und -haltung sind die eines Lernbegleiters und Mentors. Er oder sie unterstützt die Lernenden in der Entwicklung ihrer Lernpfade und ihrer Reflexivität und damit in der Entwicklung eigenverantwortlichen Handelns. Hochbegabte brauchen erfahrungsgemäß in ihren Beziehungen zu Lehrkräften, Mitschülern und Eltern hohe Authentizität und Zutrauen. Dies ermöglicht ihnen, ihre Selbstmotivation zu erhalten, um sich individuell entfalten zu können, ohne Erwartungshaltungen gerecht werden zu müssen. Freiraum für Wissbegier, Begeisterung, komplexe Fragestellungen, Inspiration, Forschergeist und Herausforderungen – dieses Umfeld bietet die ESBZ durch ihre Organisationsstruktur und durch ihre Lern- und Schulkultur. Wir arbeiten in der Sekundarstufe I in Jahrgangsmischung 7–9. Das bedeutet Auflösung des vorwiegend fremdgesteuerten Unterrichts zugunsten selbstregulativer Lernarrangements. Die Schüler arbeiten weitestgehend selbstständig, in klarer Struktur, mit dem Logbuch als Steuerinstrument.

TUTORSYSTEM – GEGENSEITIGE VERANTWORTUNG

Kern der Begleitungs- und Beziehungskultur ist das Tutoriensystem. Jede Klasse hat 26 Schüler und zwei Klassenlehrer, die für die Klasse verantwortlich sind. Jeder Klassenlehrer ist Tutor für die Hälfte der Schüler, die er langjährig und vertrauensvoll betreut. Jedes Kind führt mit seinem Tutor regelmäßig, mindestens jede zweite Woche, ein Gespräch. »Das ist wie unten abgefedert, oben nicht gedeckelt« – so hat es Bennet, ein 12-jähriger Schüler, einmal Besuchern erklärt. Damit hat er sehr feinsinnig den Zusammenhang und die Balance von Freiheit und Verantwortung ausgedrückt, von Zutrauen und Zumuten einerseits und Schutz und Sicherheit durch die begleitenden Erwachsenen andererseits – Voraussetzung für die Entwicklung von Autonomie. Diese Reflexivität als pädagogische Grundhaltung fördert Mündigkeit und Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess.

LEISTUNGS- UND ANERKENNUNGSKULTUR

Damit Bildung zu Verantwortung gelingen kann und Kinder ihre Potentiale entfalten und Höchstleistungen erbringen können, ist außer Freiraum, Autonomie, Vorbild und Beziehung, außer vielen und vielfältigen Möglichkeiten und Suchstrategien auch wichtig, dass in der Schule eine *Leistungs- und Anerkennungskultur* gelebt wird. Denn Anerkennung und Wertschätzung sind entscheidende Faktoren für *Motivation*, für das Lernen, das Weiterlernenwollen, das Engagement von Kindern und Jugendlichen.

Damit Bildung zu Verantwortung gelingen kann und Kinder ihre Potentiale entfalten und Höchstleistungen erbringen können, ist außer Freiraum, Autonomie, Vorbild und Beziehung, außer vielen und vielfältigen Möglichkeiten und Suchstrategien auch wichtig, dass in der Schule eine **Leistungs- und Anerkennungskultur** gelebt wird.

Entgegen der Tendenz, gute schulische und anerkanntswerte Verhaltensleistungen mies zu machen, gilt es, das Gegenteil in den Fokus der Aufmerksamkeit zu stellen – Geschichten vom Gelingen mit der Botschaft:

- Du zählst hier! Du bist wichtig!
- Deine Fähigkeiten brauchen und auf sie vertrauen wir!

- Deine Möglichkeiten fördern wir!
- Du kannst Dich offen zeigen!
- Du bist einzigartig – und alle anderen auch!

Leistung ist an der ESBZ gewollt und wird vielfältig und differenziert anerkannt. So gibt es in der ESBZ z.B. auch eine öffentliche Auszeichnungskultur:

- Lobe auf den wöchentlichen Schulversammlungen,
- Auszeichnungsversammlungen mit Urkunden am Ende jeden Halbjahres (Leistungsbeste, sozial Engagierteste und jeweils dazu die Aufsteiger des Jahres, weitere Auszeichnungen),
- Auszeichnungen beim jährlichen Verantwortungsfest, bei dem besondere Verantwortungsübernahme anerkannt wird.

Das Besondere: Die Schülerinnen und Schüler selbst sind die Akteure. Sie gehen bei den Schulversammlungen spontan auf die Bühne und loben, sie diskutieren in den Klassen, wer eine Auszeichnungsurkunde verdient hat.

VERANTWORTUNGSÜBERNAHME FÜR DAS FACHLICHE LERNEN

Hochbegabte sind gefährdet, unterfordert zu sein. Deswegen ist es so wichtig, Arrangements zu finden, die sie anregen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Was könnte da geeigneter sein, als Verantwortung für das Gelingen einer Aufgabe zu übernehmen, insbesondere, wenn diese auch noch selbst gewählt werden kann. Wählen können erhöht die Motivation und ist für die Lernenden ein Zeichen der Wertschätzung und des Vertrauens. Dieses Grundprinzip, Verantwortung für die eigenen Interessen und Begabungen zu übernehmen, und das in einer Weise, in der die Interessen und Begabungen von anderen auch Berücksichtigt

werden. In unserer Schule heißt es nicht mehr unterrichtet werden, sondern lernen, so individuell wie möglich, aber immer auch gemeinsam. In Freiheit übernehmen die Schüler Verantwortung für ihren Lernprozess, z.B. in offenen Lernarrangements wie dem Lernbüro oder im Projektunterricht. Wir setzen auf Potentialentfaltung und Beziehungskultur. Wo der Mensch im Mittelpunkt steht, kann sich eine Kultur von Achtsamkeit, Hinhören, Hinschauen, Wertschätzung, Dialog, Sinn, Begeisterung, Verantwortung, Vertrauen und der Mut zu Wandel und Ungewöhnlichem entwickeln.

DAS BEISPIEL LERNBÜRO

In Lernbüros für Deutsch, Englisch, Mathematik und Natur & Gesellschaft werden die curricularen Basics erarbeitet. Individualisierung ist möglich in Bezug auf Zeitintensität pro Fach, Komplexität, Sozialform. Die Schüler bestimmen den Zeitpunkt für ihre Leistungsnachweise selbst. Das bedeutet den mentalen Wandel von »du sollst« zu »ich kann« und damit Eigenverantwortung. Besondere Begabungen können eingebracht werden, indem schneller, auf höherem Niveau, tiefgründiger, mit ausgefallenen Präsentationen oder Leistungsnachweisen gearbeitet werden kann – *Enrichment im System*, ohne dass explizit Programme angeboten werden müssen und Hochbegabte dadurch eine Sonderrolle bekommen.

DAS BEISPIEL PROJEKTUNTERRICHT

Es gibt an der ESBZ einen Projekttag und drei große Projekte im Jahr. Auch hier übernehmen die Schüler Verantwortung für ihren Lernprozess. Sie gehen eigenen Forscherfragen nach, die sich dann mit den Ergebnissen der anderen zum großen Ganzen zusammenfügen. Hier werden Themen *kooperativ, interdisziplinär* und *verständnisintensiv* erarbeitet. Gefördert werden Team- und Kooperationsfähigkeit, Prozess- und Selbstorganisation, Handlungskompetenz, kreative Fähigkeiten. Häufig arbeiten wir mit außerschulischen Experten als Projektpartnern zusammen. Projektergebnisse werden vor den Eltern präsentiert.

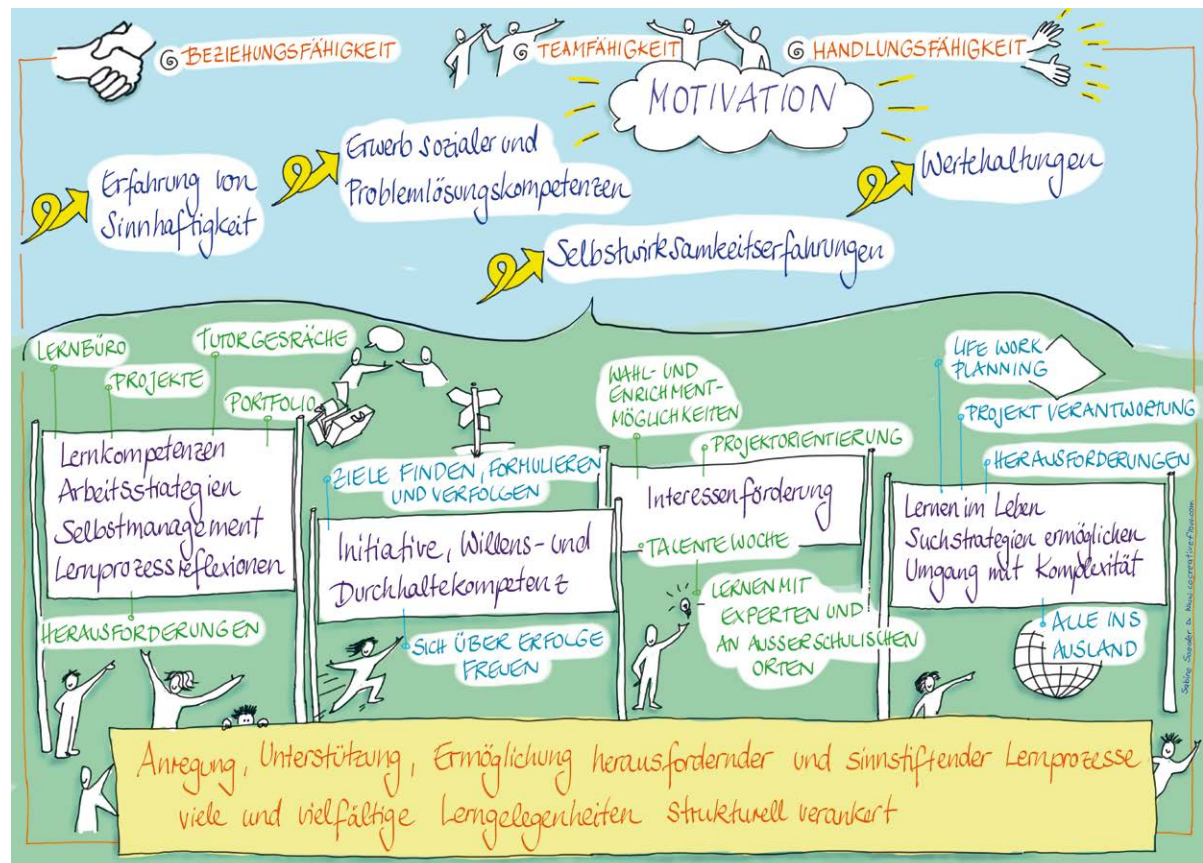
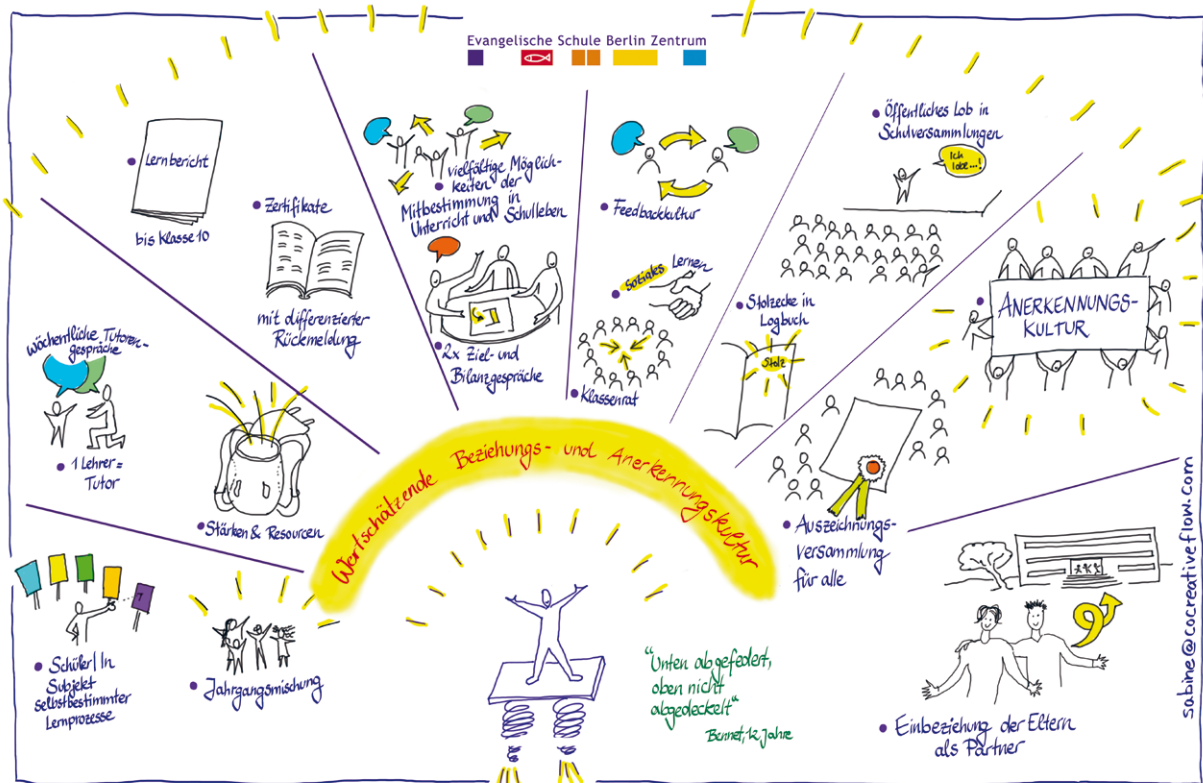
VERANTWORTUNG ENDET NICHT AM SCHULTOR

PROJEKT »VERANTWORTUNG«

Die entscheidenden Erfahrungen machen Menschen dann, wenn sie sich gemeinsam mit anderen um etwas Wichtiges kümmern. Deshalb sind an der ESBZ in jedem Jahrgang Gelegenheitsstrukturen für das Lernen im Leben fest verankert. *Zivilgesellschaftliches Engagement* ist ein Kernelement

Die Jugendlichen sind Subjekt ihrer Lernprozesse und nicht das Objekt von Belehrungen. In unserer Schule heißt es nicht mehr unterrichtet werden, sondern lernen, so individuell wie möglich, aber immer auch gemeinsam.

gung finden, zieht sich wie ein roter Faden durch die Schulkultur der ESBZ. Freiheit und Würde des Menschen beruhen grundlegend darauf, dass ihm Verantwortung zugetraut und zugemutet wird und er sie vertrauensvoll annimmt. In der ESBZ spiegelt sich diese Subjektrolle des Menschen in der Subjektrolle der Lernenden wider. Die Jugendlichen sind Subjekt ihrer Lernprozesse und nicht das Objekt von Belehrungen.



der Schulkultur. Im Projekt ›Verantwortung‹ übernimmt Jede und Jeder im Jahrgang 7 und 8 eine verantwortungsvolle Aufgabe im Gemeinwesen – Pflicht für alle, dabei mit hohen Freiheitsgraden in der Wahl der Aufgabe. Auch im Schulfach ›Verantwortung‹ können die Schüler ihre besonderen Interessen und Begabungen einbringen. Naturwissenschaftlich Interessierte sind im Projekt ›Kleine Forscher‹ aktiv und bieten naturwissenschaftliche Versuche in Kitas an, andere entwickeln mit Kindern ein Theaterstück und bringen es zur Aufführung, wieder andere geben Computerkurse für Senioren. Paul, ein mathematisch hochbegabtes Kind, hat sich im Projekt ›Verantwortung‹ das Ziel gesetzt, Grundschulkindern Schachspielen beizubringen und sie dafür zu begeistern. Diese Aufgabe kommt nicht nur seinen logisch rationalen Begabungen entgegen, sondern fordert ihn auch heraus, seine sozialen Kompetenzen zu entwickeln.

Wenn junge Menschen sich als wirksame Akteure im Gemeinwesen erleben, machen sie nachhaltige Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, was Empowerment und Resilienz aufbaut und sie stärkt. Wer sein Gemeinwesen mitgestaltet, macht grundlegende, das Demokratiebewusstsein stärkende Erfahrungen – das ist der Kernauftrag von Schule.

Das ist ihm gelungen. Er hat es geschafft, Disziplin durch Begeisterung zu entwickeln, und jedes Mal, wenn er in die Grundschule kommt, rennen ihm ›seine‹ Kinder freudig entgegen und umarmen ihn. Wieder andere sind als Sprachbotschafter in Schulen im sozialen Brennpunkt unterwegs, kümmern sich um alte und behinderte Menschen, machen mit ihrem Da-Sein kranken Kindern im Krankenhaus eine Freude. »Da spürst du, wie Verantwortung ist«, hat einmal ein 14-jähriger Junge gesagt, »da musst du selbst entscheiden«, denn wer sich nicht verantwortungsvoll verhält, spürt hautnah die Folgen. Die Erfahrungen im Projekt ›Verantwortung‹ werden regelmäßig reflektiert.

DEMOKRATIEBEWUSSTHEIT, SELBSTWIRKSAMKEIT UND RESILIENZ

Die Jugendlichen lernen durch das Gefordertsein in der Lebenswirklichkeit Metakompetenzen wie Mut, Selbstorganisation, Folgenabschätzung, Handlungskompetenz, Konfliktlösungsstrategien, Reflexionsfähigkeit, Perspektivwechsel, Herzensbildung. Wenn junge Menschen sich als wirksame Akteure im Gemeinwesen erleben, machen sie nachhaltige

Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, was Empowerment und Resilienz aufbaut und sie stärkt. Wer sein Gemeinwesen mitgestaltet, macht grundlegende, das Demokratiebewusstsein stärkende Erfahrungen – das ist der Kernauftrag von Schule (s. auch der Beitrag von Prof. Dr. Anne Sliwka in diesem Heft, S. 27).

PROJEKT ›HERAUSFORDERUNG‹

Das 21. Jahrhundert braucht eine Vielfalt von Talenten und Persönlichkeiten. Es ist wichtig, jungen Menschen die Gelegenheit zu geben, zu entdecken und zu experimentieren – ästhetisch, sportlich, wissenschaftlich, kulturell und sozial. »Kinder brauchen immer wieder Gelegenheit, etwas zu erfahren, was unter die Haut geht, was sie berührt und begeistert«, so der Hirnforscher Gerald Hüther.^{☆1} »Selbstvertrauen und Zuversicht sind Fähigkeiten, die in den Menschen wachsen müssen, nicht von außen, sondern von innen.«^{☆2}

Dreimal in ihrer Schullaufbahn, in den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10, stellen sich alle Jugendlichen einer dreiwöchigen selbst gewählten Herausforderung außerhalb von Berlin, allein oder in einer Gruppe. Sich Ziele zu setzen, eine Vision zu verfolgen, Herausforderungen zu bestehen und dabei Erfahrungen von Selbstwirksamkeit zu machen, bildet Menschen und stärkt sie. Zutrauen der Erwachsenen in die Potentiale der jungen Menschen ist dabei die Voraussetzung! Die Schüler müssen in den drei Wochen mit 150 Euro auskommen, was bedeutet, dass sie sich keine Jugendherberge leisten können, sondern sich Unterkünfte organisieren müssen, Menschen ansprechen, Dienste anbieten. Wer an keinem festen Ort ist, weil die Gruppe zum Beispiel eine Radtour, Kanutour oder Wanderung macht, wird von Erwachsenen begleitet, z.B. durch Studierende oder angehende Führungskräfte von Unternehmen. Für die meisten Jugendlichen ist das Projekt ›Herausforderung‹ das wichtigste Fach. Warum? Weil ich dort am meisten lerne, für mein Leben – so die Antwort. Hier erfahren sie, was ein starkes Team bedeutet, lernen Impulskontrolle, Folgenabschätzung, Risikobereitschaft, Unternehmensgeist. Hier werden Jugendliche auf den Umgang mit Unsicherheit und Risiko vorbereitet. Hier ist die Möglichkeit, Scheitern als Entwicklungs- und Innovationschance zu erleben. Und sie erleben das Vertrauen, das die Erwachsenen in sie haben, wenn diese sie loslassen.

Manche suchen sich eine Aufgabe für sich alleine – die Achtklässlerin Loukie z.B. hat in einem Dorf einen 300-seitigen Roman geschrieben, woraus sich ein Jahr später das

☆1 Quelle: www.psychophysik.com/html/re042-huether.html.

☆2 Quelle: www.stern.de/wissen/mensch/hirnforschung-kinder-sind-keine-gefaesse-die-man-mit-wissen-fuellen-kann-564685.html.

Wahl-Angebot »Kreatives Schreiben« für besonders Begabte an der ESBZ entwickelte. Jette hat auf einem Bio-Bauernhof in Südfrankreich für ihre Unterkunft und Verpflegung gearbeitet, Leonie war im Kloster. Der Großteil tut sich jedoch in Teams zusammen. Elf Jungen sind z.B. 380 Kilometer den Benediktusweg in Thüringen gelaufen, vier 13-jährige Mädchen zu Fuß von Berlin nach Hamburg, um dort in der Suppenküche mitzuarbeiten. Entsprechend ihrer künstlerisch kreativen Hochbegabung haben sich Luca und drei andere Mädchen einen Dachboden auf einem Hof in der Prignitz organisiert, sich dort intensiv mit der Damenmode des frühen 20. Jahrhunderts befasst, sowohl mit den geschichtlich gesellschaftlichen Hintergründen, als auch mit den Stilrichtungen und Stoffen. Entstanden sind fantastische Eigenkreationen, die sie genäht und hochprofessionell fotografiert haben. Zurück in Berlin haben sie in drei Tagen und Nächten einen beeindruckenden Katalog erstellt, den sie auf dem Campus »Herausforderung« präsentierten. Luca verbringt inzwischen ihren dreimonatigen Auslandsaufenthalt in Barcelona. Sie geht dort zur Schule, belegt den Kunstkurs der Abiturstufe, macht ein Kurzpraktikum in Regieassistentin und arbeitet in einem sozialen Projekt mit Kindern, für die sie Theater und Zirkus anbietet.

ALLE INS AUSLAND – SICH MIT DEM FREMDEN ANFREUNDEN

Dies ist die Weiterführung der Projekte »Verantwortung« und »Herausforderung« in die globale Dimension. Die Welt ist in einem radikalen Veränderungsprozess. Nie zuvor waren die Lebenswelten der Menschen auf unserem Planeten dergestalt verbunden und voneinander abhängig wie heute. In der Welt des 21. Jahrhunderts, im Globalen Zeitalter, kommt daher der Förderung einer internationalen Gesinnung, der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Dialog der Kulturen zentrale Bedeutung zu. Über den Kopf lässt sich interkulturelles Verständnis kaum befördern. Die traditionellen Formen und Inhalte des Lernens werden der

neuen Komplexität und Dynamik gesellschaftlicher Verhältnisse in einer zusammenwachsenden Welt kaum gerecht. Wenn mir das Fremde zum Freund werden soll, wenn ich aus der Ent-Fremdung in die Be-Freundung hineinkommen will, dann muss ich in andere Kulturen eintauchen. Für das Verstehen und die Verständigung, für das Be-Greifen sind Real-Begegnungen mit den Menschen und ihren kulturellen Besonderheiten unersetzlich. »Alle ins Ausland« bedeutet, dass alle Schüler der 11. Jahrgangsstufe sich für mindestens drei Monate in einem internationalen Projekt im Ausland engagieren. Nach sprachlichen, kulturellen und thematischen Kriterien wählen die Jugendlichen nach persönlichen Interessen und Begabungen ihr interkulturelles Projekt, in dem sie Verantwortung übernehmen wollen. Vor- und nachbereitend reflektieren die Schüler ihre Erfahrungen in dreitägigen Reflexionsseminaren unter Mitwirkung von Führungskräften aus der Wirtschaft.

WEGWEISER FÜR BERUFUNG UND BERUF

Um mit Unsicherheit – dem Merkmal moderner Lebenswelten und der Zukünfte, in die wir und unsere Kinder hineinwachsen – souverän und verantwortungsvoll umgehen zu können, braucht es zweierlei: eine emotionale und soziale, früh sich stärkende Stabilität, die sich aus Selbstwirksamkeitserfahrungen, sozialer Unterstützung und dem Erleben von Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns entwickelt. Zudem bedarf es eines Sich-Erproben-Könnens in offenen Lernfeldern und herausfordernden Lernlandschaften; Ermutigung also und Auseinandersetzung mit Risiko und Scheitern. Menschen brauchen ein Gespür dafür, was sie authentisch werden lässt und wie sie in Übereinstimmung mit ihren Fähigkeiten gelangen können. Hierfür wollen wir Erfahrungsräume öffnen. Alle in unserer Schule sind immer wieder eingeladen, sich und andere zu fragen: Wofür will ich da sein, wofür stehe ich ein, wofür setze ich mich ein – mit Herzkraft, mit Sinn, mit Verstand.

DIE AUTORIN

MARGRET RASFELD ist Gründerin und Schulleiterin der Evangelischen Schule Berlin Zentrum. Neben ihrer engagierten Tätigkeit in der Schul- und Kommunalentwicklung hat sie zahlreiche Projekte zur Förderung der Community Education initiiert, führt Lehrerfortbildungen durch und berät Schulen, kommunale Einrichtungen, Stiftungen und Vereine. Die Evangelische Schule Berlin Zentrum ist Trägerin des Karg Preises 2013.

➤ www.ev-schule-zentrum.de/683.0.html

CORINNA MAULBETSCH

Über die Verantwortung von Lehrkräften im Kontext von Schulentwicklungsprozessen – Überlegungen für eine begabungsfördernde Schule

Eine begabungsfördernde Schule ist eine Schule, in der die personalen Bildungsprozesse eines jeden Schülers im Zentrum der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer stehen. Eine begabungsfördernde Schule ist eine Schule, die es den Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, die Verantwortung für die Begleitung personaler Bildungsprozesse zu übernehmen. In einer begabungsfördernden Schule brauchen die

In einer begabungsfördernden Schule brauchen die Lehrerinnen und Lehrer folglich strukturelle und pädagogische Freiräume, um selbst Verantwortung übernehmen und Ermöglichungsräume schaffen zu können, die es für Verantwortungsgenese und Begabungsförderung braucht.

Lehrerinnen und Lehrer folglich strukturelle und pädagogische Freiräume, um selbst Verantwortung übernehmen und Ermöglichungsräume schaffen zu können, die es für Verantwortungsgenese und Begabungsförderung braucht.

Ein Ringen um eine solche *zeitgemäße* Gestaltung von Schule findet sich unter anderem in aktuellen Schulentwicklungsdebatten: Diese beinhalten eine starke Ausdiffe-

renzierung unterschiedlicher Teilbereiche, die insgesamt betrachtet einen sehr breiten Fokus auf das schulische Feld aufweisen. Dies zeigt sich beispielsweise am aktuellen »Handbuch Schulentwicklung« (BOHL et al. 2010), das auf ca. 650 Seiten über einhundert Einzelbeiträge anerkannter Expertinnen und Experten enthält und damit einen umfassenden Überblick zum Thema bietet. Die Ausdifferenzierung der Schulentwicklungsdebatten, so die Herausgeber des Handbuchs, hängt nicht zuletzt mit dem andauernden Aufwind der empirischen Forschung im Bildungsbereich zusammen, die zu vielen neuen Erkenntnissen beigetragen hat (BOHL et al. 2010, 11).

Im folgenden Beitrag wird zunächst die Schulentwicklung im Spannungsverhältnis von Einzelschule und Schulsystem dargestellt. »Begabung und Verantwortung« erfordert auf handlungstheoretischer Ebene aber auch das kritische Nachdenken über die eigene Lehrerrolle und -haltung, um den daraus resultierenden Ansprüchen gerecht zu werden. Deshalb wird im zweiten Teil des Beitrags erörtert, wie die Akteure ihre jeweilige Schule mit dem Ziel der Begabungsförderung für jede Schülerin und jeden Schüler weiterentwickeln können.

SCHULENTWICKLUNG IM SPANNUNGSVERHÄLTNIS VON EINZELSCHULE UND SYSTEMSTEUERUNG

Nicht nur im Hinblick auf ihre Entwicklung, da jedoch besonders sichtbar, befindet sich die Schule als gesellschaftliche Institution immer in einem Spannungsverhältnis zwischen staatlichen Rahmenvorgaben und Freiräumen mit Gestaltungsmöglichkeiten. Bei der Weiterentwicklung der Schule als Institution können sowohl die Einzelschule als auch das Schulsystem in den Blick genommen werden.

Demzufolge gibt es auf der einen Seite die systematische Entwicklung von Einzelschulen auf unterrichtlicher, organisatorischer und personaler Ebene (ROLFF 2010). Das Ziel von Schulentwicklung in diesem Sinne ist es, auf der Grundlage der Erfahrungen der Akteure auf allen drei Ebenen immer wieder eine neue Praxis zu entwickeln, zu erproben und zu institutionalisieren. Der Bezugspunkt dabei sind die Schülerinnen und Schüler und deren Lernfortschritte. In schultheoretischen Publikationen ist in Bezug auf die Entwicklung der Einzelschule auch immer wieder die Rede von der »eigenverantwortlichen Schule« oder der zunehmenden »Selbstverantwortung der Einzelschule« (ROLFF 2007, 66ff.; ARNOLD 2010; PFEIFFER 2010).

Diese lässt sich, der Terminologie von Rolff folgend, sowohl schulpädagogisch als auch organisationspädagogisch begründen. Als schulpädagogisches Argument führt er an, dass selbstständiges Lernen und Lehren in der Konsequenz auch eine *selbstständige Schule* erfordere. Damit meint Rolff die »Autonomie der Lehrer, das Gesicht der Schule mitzugestalten, aber auch die Abläufe und Prozesse, und Autonomie der Schülerinnen und Schüler bei der Steuerung der Lernprozesse« (ROLFF 2007, 67). Was Rolff an dieser Stelle metaphorisch als »Gesicht« bezeichnet, wird im kulturtheoretischen Ansatz mit dem Begriff »Schulkultur« (HELSPER 2010, 19) erfasst. Als organisationspädagogisches Argument für die Selbstverantwortung der Schule führt Rolff an, dass die »traditionelle Schule aus innerorganisatorischen Gründen für Schulentwicklung wenig geeignet ist« (ROLFF 2007, 68).

Der Paradigmenwechsel hin zur Einzelschule wurde bereits in den 1980er Jahren durch das Konzept der Organisationsentwicklung (OE) beeinflusst. Dieses Konzept beinhaltet ein »planmäßiges und zielgerichtetes Verfahren zur Veränderung des Sozialverhaltens von Organisationsmitgliedern und zugleich der Organisationsstrukturen zum Zweck verbesserter Aufgabenerfüllung auf der Grundlage angewandter Sozialwissenschaften« (HOLTAPPELS/ROLFF 2010, 76). Für die Schulentwicklung liefert OE ein systematisches Verfahren zur gezielten Entwicklung organisationaler Konzepte und Gestaltungsformen. Holtappels (2007, 2010) entwickelt in diesem Zusammenhang eine »Architektur der Schule als lernende Organisation«. Hierbei gilt es jedoch kritisch anzu-

merken, dass die Schule als Institution mit Erziehungs- und Bildungsauftrag als *pädagogische* Organisation zu betrachten ist, die sich einer ausschließlich technokratischen Entwicklung entzieht, da sich pädagogische Bildungsprozesse immer in der Begegnung und im Dialog von Personen vollziehen. Dies berücksichtigt Holtappels, indem er die Schule nur dann als *Lernende Organisation* bezeichnet, wenn diese »in ihrer Organisationsstruktur und -kultur ein System mit *pädagogischer* [Herv. d. Verf.] Selbstentwicklungs- und Selbsterneuerungsfähigkeit, zielorientierter Analyse, Planung und Gestaltung und damit hoher Problemlösefähigkeit erlangt hat, um auf neue oder veränderte Situationen innerhalb der Schule oder ihres sozialen Umfeldes angemessen reagieren zu können« (HOLTAPPELS 2010, 105). Die Verantwortung dafür liegt bei den Personen, welche als Akteure die Schulen gestalten.

Auf der anderen Seite beinhaltet Schulentwicklung auch die Entwicklungen auf der Gesamtsystemebene, was sich beispielsweise in der Einführung einheitlicher Bildungsstandards, zentraler Lernstandserhebungen oder der Einführung externer Evaluationen zeigt. Diese sind mitunter ein Ergebnis der veränderten schulischen Realität nach PISA. Als Konsequenz aus dem öffentlichen Druck auf die Kultusministerien ist der Wunsch nach schnellen Lösungen entstanden. Die Diskussion wird nach Meinung von Altrichter und Helm deshalb häufig reduziert auf einen »Steuerungsdiskurs«, dessen Leitfrage lautet: »Wie kann die Steuerungsstruktur des Schulwesens (die Art und Weise, wie seine Ordnung und seine Leistung zustande kommen und sich weiter entwickeln) rasch und zielgerichtet so verändert werden, dass qualitätsvolle Ergebnisse – und bessere Ergebnisse als bisher – ökonomisch erbracht werden können?« (ALTRICHTER/HELM 2011, 27). Diese von den Autoren zu Recht festgestellte Reduzierung impliziert eine bestimmte Form von Organisationsentwicklung auf der Gesamtsystemebene. Sie gründet auf Evidenzbasierung und Outputorientierung als Konjunkturtrends in der Bildungspolitik. Aus bildungstheoretischer Perspektive ist kritisch zu bemerken, dass Schulentwicklung dadurch eine Pointierung erfährt, die im Wesentlichen ökonomisch motiviert ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Schulentwicklung im engen Sinn auf die Einzelschulentwicklung (Mikro- und Mesoebene) und im weiten Sinn auf das gesamte Schulwesen im gesellschaftlichen Kontext (Makroebene) bezieht. Mit Blick auf die Geschichte der Schulentwicklung seit den 1990er Jahren wird deutlich, dass sie im Sinne von »Pendelbewegungen« verläuft: Wurden zunächst Konzepte der Einzelschulentwicklung auf den Ebenen der Unterrichts-, der Organisations- und der Personalstruktur entwickelt, schlägt das Pendel derzeit in die andere Richtung aus zu Reformen der Systemsteuerung im gesamten Schulwesen (ALTRICHTER/HELM 2011, 26ff.). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie

Schule und das Schulleben von allen Akteuren *handelnd* so konstituiert und weiterentwickelt werden kann, dass Begabungsförderung für alle Kinder und Jugendlichen realisiert werden kann. Dies hängt in erster Linie mit Entwicklungen in den Einzelschulen zusammen, die jedoch eingebettet in ein Bildungssystem auch eng verflochten sind mit Entwicklungen auf der Gesamtsystemebene.

ZUR VERANTWORTUNG IM KONTEXT VON SCHULENTWICKLUNG

VERANTWORTUNG ALS ETHISCHER MASSSTAB FÜR LEHRERHANDELN

Mit der zunehmenden Autonomie der Einzelschule tritt die Forderung nach *professionell* handelnden Lehrerinnen und Lehrern immer mehr ins Zentrum erziehungswissenschaftlicher Diskurse. Auf die Frage: »Was müssen Lehrer können?« bieten forschungsbasierte Kompetenzmodelle, wie zum Beispiel das Modell der »Domänen von Lehrer/innen-professionalität« von Michael Schratz u. a. (2008), scheinbar klare Antworten. Doch angesichts der komplexen und mitunter auch herausfordernden zwischenmenschlichen Situationen, in denen sich die Akteure in den Schulen täglich wiederfinden, zeigen sich die Defizite dieser Modelle, wenn es darum geht, ethische Maßstäbe für konkretes Handeln anzubieten. Sie geben keine Antworten darauf, *wie* die Lehrerinnen und Lehrer ihr Wissen und Können handelnd in der Praxis realisieren sollen.

Die Schwierigkeit besteht darin, dass Lehrerhandeln personenbezogen ist. Ausgehend von der Anthropologie der Person (WEIGAND 2004) impliziert dies, dass Lehrerhandeln immer einmalig, d. h. auf konkrete Herausforderungen bezogen, erfahrungsbezogen und im Modus der Kommunikation verläuft. Oder, wie es der Neurobiologe Gerhard Roth formuliert: »Alles Lehren und Lernen findet im Rahmen der *Persönlichkeit* [Herv. d. Verf.] des Lehrenden und des Lernenden und damit im Rahmen seiner kognitiven, emotionalen und motivationalen Fähigkeiten statt. Darauf nicht Rücksicht zu nehmen, mindert den Bildungserfolg dramatisch« (ROTH 2011, 31). Die Persönlichkeit, so führt Roth weiter aus, bestimmt »seine Grundhaltung gegenüber seiner beruflichen Tätigkeit und gegenüber den Lernenden« (ROTH 2011, 308).

Wird die Lehrperson als »Persönlichkeit« verstanden, impliziert dies, dass es keine standardisierten Lösungen für professionelles Lehrerhandeln geben kann. Aus bildungstheoretischer Perspektive scheint es deshalb umso wichtiger, einen handlungsleitenden Maßstab für Lehrerhandeln anzubieten, der einerseits Sicherheit, andererseits größtmögliche Freiheit für das Lehrerhandeln bietet. Wie an anderer Stelle ausführlich begründet (MAULBETSCH 2010, 12f.), leistet der Ver-

antwortungsbegriff in der Praxis sowohl im pädagogischen als auch im organisationalen Handeln eine solche Orientierungshilfe.

Was genau ist nun unter Verantwortung als ethischem Prinzip zu verstehen? Die inhaltliche Offenheit des Begriffs wird hier unter dem Aspekt der Zuschreibung auf drei Dimensionen konzentriert: die zeitliche Dimension, die relationale Dimension und die ethische Dimension. Zunächst zeigt sich Verantwortung in einer *zeitlichen Dimension* mittelbar durch die bewusste Ausübung bestimmter Handlungen (im prospektiven Sinn bin ich verantwortlich für jemanden/etwas) und durch die Wirkung derselben (im retrospektiven Sinn werde ich zur Verantwortung gezogen). Diese zeitliche Dimension lässt sich erweitern durch eine zweite Dimension, die hier als *relationale Dimension* bezeichnet wird. Demnach wird Verantwortung als mehrstelliger Relationsbegriff gefasst. In der Regel werden drei Relationen angegeben, d. h. ein Verantwortungssubjekt, also jemand ist für etwas oder jemanden (Verantwortungsin-

Wird die Lehrperson als »Persönlichkeit« verstanden, impliziert dies, dass es keine standardisierten Lösungen für professionelles Lehrerhandeln geben kann.

halt) vor oder gegenüber jemandem (Verantwortungsinstanz) verantwortlich. Verantwortung realisiert sich folglich in einer Handlung, die sowohl durch Freiheit als auch durch Pflicht bestimmt ist und sich an Werten und Normen orientiert. Die Wert- und Normbezogenheit wiederum verweist auf die dritte, *ethische Dimension*. Mit Bezug auf Löwisch zeigt sich Verantwortung in einer ethischen Dimension als »*Handlungsprinzip*« darin, dass jede handelnde Person zwischen verschiedenen Verantwortungsarten abzuwägen hat. Demnach ist die untere Stufe die Funktions- oder Rollenverantwortung, die mittlere Stufe die Gemeinwohl- oder Bürgerverantwortung und die oberste Stufe die Gewissens- oder personale Verantwortung (LÖWISCH 2006, 75). Wichtig ist, dass in jeder Handlungssituation die drei genannten Verantwortungsarten aufs Neue gegeneinander abgewogen werden und folglich eine Verantwortungspräferenz festgelegt wird, ohne die anderen Verantwortungsarten auszublenden.

Wenn Verantwortung als Maßstab für Lehrerhandeln dient, dann impliziert dies eine bestimmte ethische Haltung und Einstellung – oder im Duktus von Roth, eine bestimmte Persönlichkeit – mit der Handlungen im Berufsfeld ausgeübt werden. Es handelt sich um die Bereitschaft, mit der

die handelnde Person »ihr Handeln und Verhalten selbstständig bestimmt und über es entscheidet, es überprüft und kritisiert, auf seinen Sinn hin bedenkt und festlegt. Verantwortung ist also die Bereitschaft und Fähigkeit zur Rechenschaftsablegung [...] für Handeln und Verhalten vor einer Rechenschaft fordernden Instanz« (LÖWISCH 2006, 19f.).

Auf den Kontext Schule bezogen, zeigt sich dies darin, dass die Akteure prospektiv bereit sind, »ihre Schule« oder genauer »das Schulleben« aktiv zu gestalten und retrospektiv vor »Instanzen« Rechenschaft für ihre Entscheidungen und Handlungsweisen abzulegen. Instanzen sind auf rechtlicher Ebene das Recht bzw. die Gesetze. Instanzen können auch Mitmenschen sein, welche soziale Bewertungen vornehmen. Nicht zuletzt stellt, bezogen auf die personale Verantwortung, das eigene Gewissen eine solche Instanz dar, mit der Folge einer moralischen Bewertung. Vor dem Hintergrund der Rechenschaft fordernden Instanzen ist verantwortliches Handeln stets handlungsfallbezogen, situationsbezogen und personbezogen (LÖWISCH 2006, 82). Dies wiederum impliziert, dass jeder Lehrer, jede Lehrerin für das eigene Handeln die jeweiligen Ansprüche der drei möglichen Instanzen durch Abwägen gegeneinander ausgleicht und eigenständig in jeder Handlungssituation eine neue Präferenz festlegt. Löwisch spricht in diesem Zusammenhang vom Ausgleich der drei Verantwortungsarten, der keine Verantwortungsart unbedacht lässt und je eigene »Verantwortungswahrnehmungskonstellationen« (LÖWISCH 2006, 82) ermöglicht. Damit dieses Abwägen geleistet werden kann, ist eine moralische Urteilskompetenz erforderlich, die es beispielsweise auch ermöglicht, eine unter Zeitdruck getroffene Entscheidung im Nachhinein verantwortlich zu legitimieren oder zu korrigieren. Es handelt sich hierbei um Verantwortungsdiskurse, die es auch im berufsalitäglichen Miteinander einzuüben gilt.

DAS KONZEPT DER REKONTEXTUALISIERUNG: EIN ERKLÄRUNGSMODELL FÜR BEGABUNGSFÖRDERNDE SCHULGESTALTUNG UND -ENTWICKLUNG

In der Schule handeln die pädagogischen Akteure auf verschiedenen Ebenen, die systematisch unterschieden werden können in eine

- personale Ebene (Verantwortung für sich selbst),
- interpersonelle Ebene (soziale Verantwortung für andere),
- intragruppale Ebene (Verantwortung für das Lernen im Unterricht) und
- institutionell-organisationale Ebene (Verantwortung für die innere und äußere Schulgestaltung).

Die Bedeutung des Zusammenspiels von Lehrerhandeln auf verschiedenen Ebenen ist aussagekräftig nachvollziehbar in dem von Helmut Fend entwickelten Konzept der

»Rekontextualisierung« (FEND 2008, 239ff.). Innerhalb dieses Konzeptes unterscheidet Fend die primäre Rekontextualisierung als »Adaption von Kultur bzw. des Masterplans schulischer Bildung an die Besonderheiten lernender Subjekte«. Damit ist gemeint, dass die Lernangebote in den Schulen so arrangiert werden müssen, dass ein Lernen für alle Schülerinnen und Schüler möglich ist. Vor der Folie des Verantwortungsbegriffs geht es dabei um die Verantwortung der Lehrperson für jeden einzelnen Schüler, jede einzelne Schülerin. Auf der Basis ihrer pädagogischen Grundhaltung berücksichtigt die Lehrperson bei der Auswahl und Darbietung der Lerninhalte und der Methoden die Potentiale jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin als dessen und deren Möglichkeiten, die im Laufe der Schulzeit Wirklichkeit werden können. Begabungsfördernde Schulgestaltung beinhaltet innerhalb der Einzelschule mit ihren jeweiligen Rahmenbedingungen, dass Lernprozesse mit Blick auf den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin initiiert, begleitet und auch bewertet werden (WEIGAND 2011, 53). Wie nachfolgende, leicht modifizierte Grafik zeigt (➤ ABB. 1), rechnet Fend diesem Bereich das Inhaltswissen, das Methodenwissen und diagnostisches Wissen der Lehrperson zu (FEND 2008, 331).

Auf der Basis ihrer pädagogischen Grundhaltung berücksichtigt die Lehrperson bei der Auswahl und Darbietung der Lerninhalte und der Methoden die Potentiale jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin als dessen und deren Möglichkeiten, die im Laufe der Schulzeit Wirklichkeit werden können.

Schulisches Lehren und Lernen, so Fend, erschöpft sich jedoch nicht in diesem primären Prozess, denn darüber hinaus müssen die Lehrpersonen sich auch an institutionelle Rahmenregelungen wie zum Beispiel curriculare Vorgaben oder Prüfungen halten. Ihr Handeln steht deshalb nicht zuletzt in einem komplexen sozialen Erwartungszusammenhang von Kollegium, Schulleitung, Elternhaus und Öffentlichkeit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Lehrerhandeln bezogen auf begabungsfördernde Schulgestaltung primär an der Anschlussfähigkeit an den Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientieren sollte, daneben aber auch die Perspektive der Sicherung von vorgegebenen Standards und verschiedene Erwartungszusammenhänge im Blick behalten muss. Anschlussfähigkeit an soziale Erwartungen ist dabei zu verstehen als kritisch-

➤ Abb.1: Das Konzept der Rekontextualisierung

(modifiziert übernommen aus Fend 2008, 331).



Fach- und fachdidaktische Kompetenz:

Wissen und Können in den Fächern



Pädagogisch-psychologische Kompetenz:

Wissen und Diagnosefähigkeit zum lernenden Schüler



Primäre Rekontextualisierung:

Verantwortung der Lehrperson für die Schülerinnen und Schüler:

Pädagogische Haltung und methodisches Wissen und Können für Maximierung der Anschlussfähigkeit

Sekundäre Rekontextualisierung:

Soziale Verantwortung der Lehrperson:

Anschlussfähigkeit an soziale Erwartungen



Institutionelle Kompetenz

Ausschlussfähigkeit an Rahmenvorgaben



Personale Kompetenz:

Anschlussfähigkeit an die »Innere Umwelt«

konstruktive Auseinandersetzung mit diesen Erwartungen im Hinblick auf die Entfaltung und Gestaltung von Potentialen der Schülerinnen und Schüler. Die institutionellen, sozialen und personalen Kompetenzen der Lehrkräfte bilden das Fundament für die primären Aufgaben und werden von Fend als »sekundäre Rekontextualisierung« bezeichnet (FEND 2008, 240).

Schulentwicklung wird zunehmend sowohl pädagogische Entwicklungsbereiche als auch organisationale Entwicklungsbereiche beinhalten. Schulentwicklung für eine begabungsfördernde Schule bedarf verantwortungskompetenter Akteure in den Einzelschulen!

Das Modell der Rekontextualisierung visualisiert, dass das Lehrerhandeln durch institutionelle Rahmenvorgaben konstituiert ist und sich sowohl gegenüber einer schulinternen

als auch einer schulexternen Öffentlichkeit vollzieht. Schulentwicklung in diesem Sinn beinhaltet die Offenheit der Akteure, sich immer wieder neu auf den Prozess der Rekontextualisierung einzulassen und die Anschlussfähigkeit stets aufs Neue zu prüfen und zu gestalten. Schulentwicklung wird zunehmend sowohl pädagogische Entwicklungsbereiche als auch organisationale Entwicklungsbereiche beinhalten. Schulentwicklung für eine begabungsfördernde Schule bedarf verantwortungskompetenter Akteure in den Einzelschulen!

Um all die mitunter divergenten Herausforderungen bewältigen zu können, müssen Lehrkräfte und Schulleitungen ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst entwickeln (MAULBETSCH 2010, 124ff.). Dadurch sind und bleiben sie in der Lage, Herausforderungen konstruktiv zu meistern, Kritik und Ansprüche von außen zu verarbeiten und ihr Handeln vor sich selbst und anderen zu »verantworten«. Dabei ist es offensichtlich, dass diese Aufgaben von Schulen Zeit, Raum und Mittel erfordern – pädagogische Erwartungen können institutionell dann auf professionelle Weise erfüllt werden, wenn sie bildungspolitisch gestützt werden durch personelle und materielle Ressourcen.

DIE AUTORIN

DR. CORINNA MAULBETSCH ist Fachschulrätin und stellvertretende Leiterin des Zentrums für Schulpraktische Studien an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Theorie von Erziehung, Bildung und Schule, der Verantwortung im pädagogischen Denken sowie Schulentwicklung und Ganztagschule.

➤ www.ph-karlsruhe.de/index.php?id=4350

LITERATUR

- ALTRICHTER, H./HELM, CH. (2011):** Schulentwicklung und Systemreform. In: Altrichter, H./Grunder, H.-U. (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer; Bd. 7), S. 13–35.
- ARNOLD, R. (2010):** Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung. In: Bohl et al. 2010, S. 79–82.
- BOHL, T./HELSPER, W./HOLTAPPELS, H. G./SCHELLE, C. (HRSG.) (2010):** Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FEND, H. (2008):** Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HELSPER, W. (2010):** Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In: Bohl et al. 2010, S. 19–112.
- HOLTAPPELS, H. G. (2007):** Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: Berkemeyer, N./Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 11–39.
- HOLTAPPELS, H. G. (2010):** Schule als Lernende Organisation. In: Bohl et al. 2010, S. 99–105.
- HOLTAPPELS, H. G./ROLFF, H.-G. (2010):** Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In: Bohl et al. 2010, S. 73–79.
- LÖWISCH, D.-J. (2006):** Einführung in pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Sonderausgabe der Erstauflage von 1995. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- MAULBETSCH, C. (2010):** Person und Verantwortung. Zur Grundlegung einer pädagogischen Handlungstheorie unter dem Aspekt der Erziehung zur Verantwortung im Kontext Schule. Münster: Waxmann.
- PFEIFFER, H. (2010):** Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Bohl et al. 2010, S. 19–26.
- ROLFF, H.-G. (2007):** Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- ROLFF, H.-G. (2010):** Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts-, und Personalentwicklung. In: Bohl et al. 2010, S. 29–36.
- ROTH, G. (2011):** Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SCHRATZ, M./SCHRITTESSER, I./FORTHUBER, P./PAHR, G./PASEKA, A./SEEL, A. (2008):** Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, Ch. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 123–137.
- WEIGAND, G. (2004):** Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon-Verlag.
- WEIGAND, G. (2011):** Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In: Hackl, A./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung: Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg Hefte, H. 3, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 48–54.

Impressum



KARG HEFTE: BEITRÄGE ZUR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG

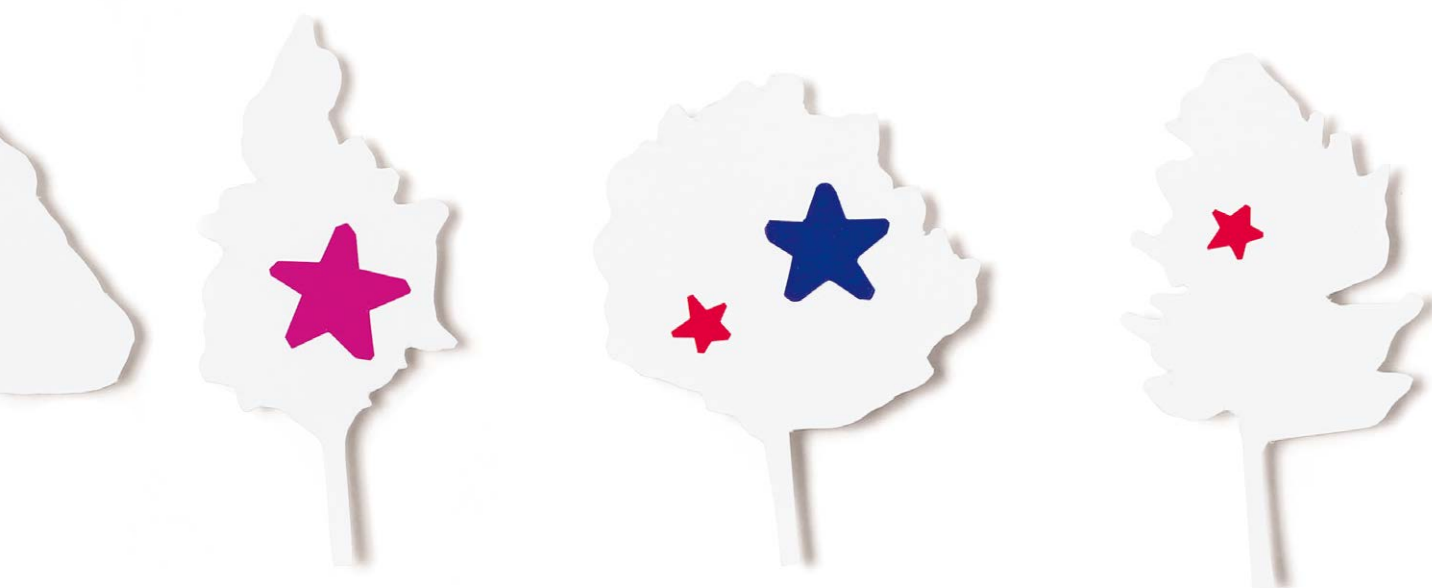
Karg Heft 5, September 2013:
Begabung und Verantwortung

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



GESTALTUNG UND REALISIERUNG

Novamondo GmbH, www.novamondo.de

DRUCK

Druckerei Imbescheidt
1. Auflage, September 2013

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.

Die Inhalte dürfen nicht zur Entwicklung, zum Training und/oder zur Anreicherung von KI-Systemen, insbesondere generativen KI-Systemen, verwendet werden. Text- und Data-Mining ist verboten. Die Nutzung der Inhalte für Text- und Data-Mining und KI-Training, gleich welcher Art, ist ausdrücklich vorbehalten und daher untersagt.

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.

NOCH MEHR INTERESSE AM THEMA HOCHBEGABUNG? ENTDECKEN SIE UNSER NEUES KARG FACHPORTAL HOCHBEGABUNG!

Das KARG Fachportal Hochbegabung vermittelt Grundlagenwissen zum Thema Hochbegabung und bietet Orientierung zur Situation professioneller Hochbegabtenförderung in Deutschland.

Es richtet sich an psychologische und pädagogische Fachkräfte, die Basiskenntnisse zur Gestaltung eines begabungsgerechten Bildungssystems suchen sowie weiterführende Informationen für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Hochbegabung.

Verantwortliche in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung finden hier unterstützende Daten und Fakten zur Erfüllung ihres Auftrags, ratsuchende Eltern Erstinformationen und kompetente Anlaufstellen.

DIE ANGEBOTE:

○ FRAGEN UND ANTWORTEN

Wissenschaftlich abgesichertes Grundlagenwissen

○ BLOG HOCHBEGABUNG

Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis im Diskurs

○ BERATUNGSSTELLEN

Bundesweites Verzeichnis kompetenter Anlaufstellen mit Schwerpunkt Hochbegabung

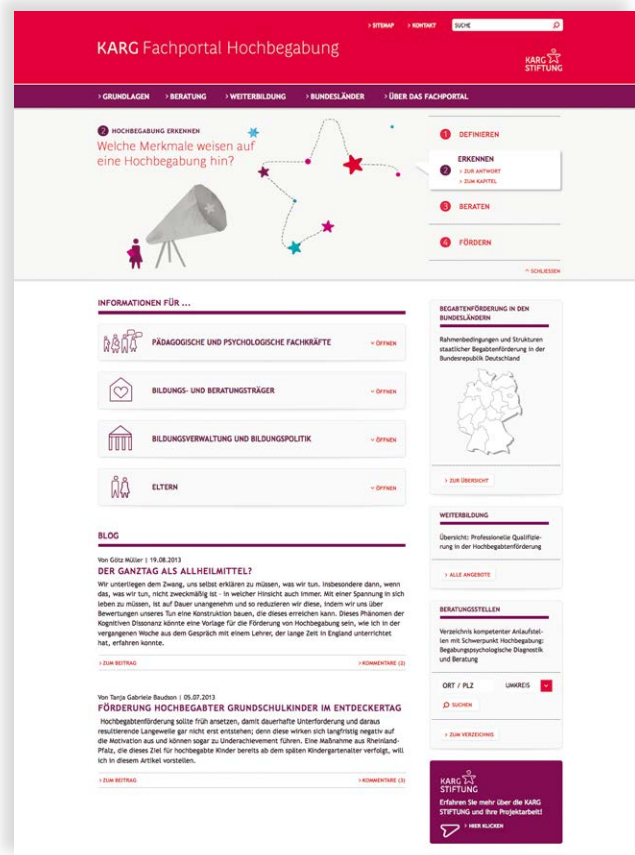
○ WEITERBILDUNG UND STUDIENGÄNGE

Qualifizierung in der Hochbegabtenförderung

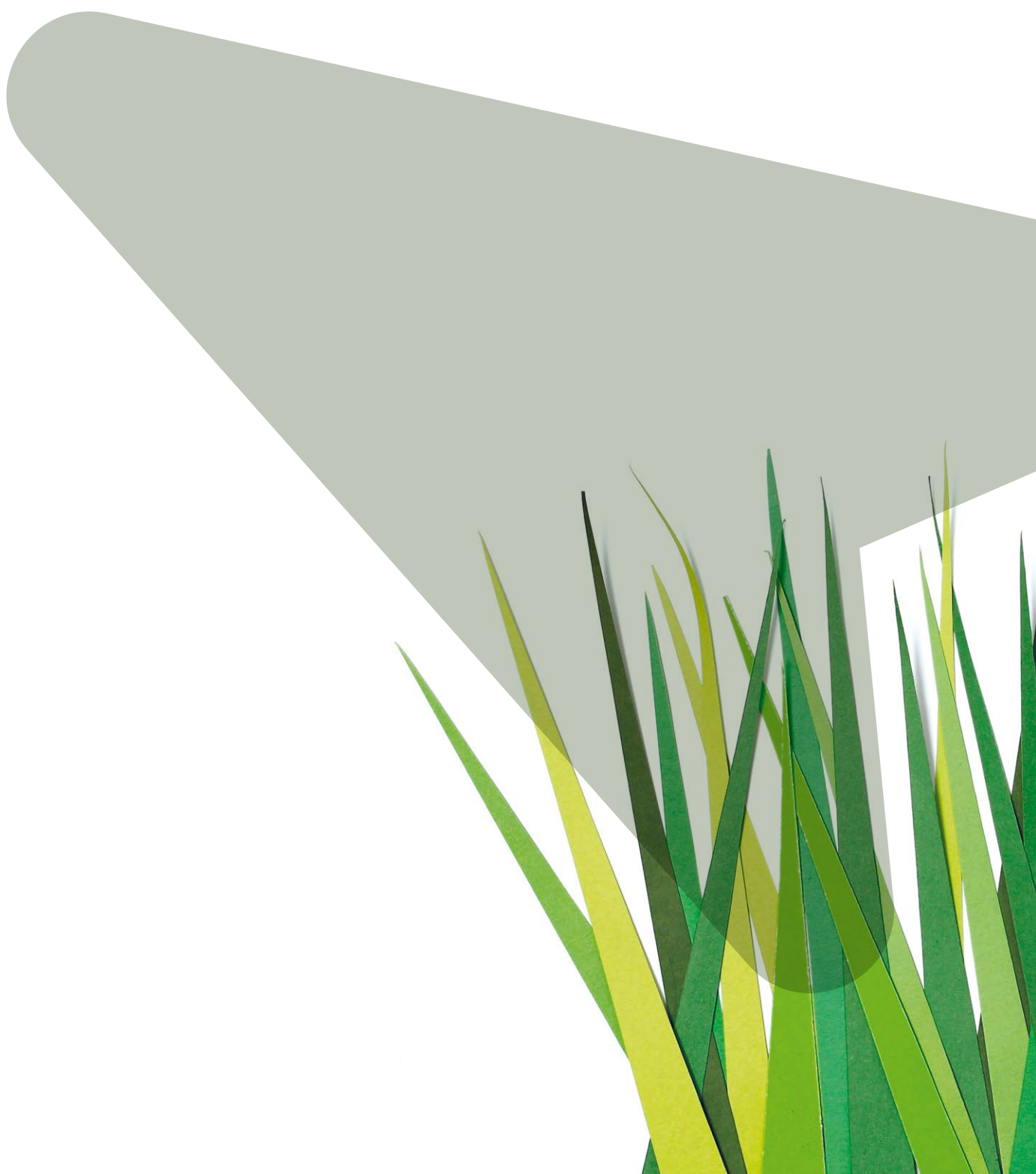
○ BEGABTENFÖRDERUNG IN DEN BUNDESLÄNDERN

Rahmenbedingungen und Strukturen staatlicher Begabtenförderung

○ weitere Themen folgen



www.fachportal-hochbegabung.de





KARG-STIFTUNG

www.karg-stiftung.de

www.fachportal-hochbegabung.de

ISSN 2191-9984

