

Von der Begabtenförderung zu Selbstgestaltendem Lernen

Selbstgesteuertes und selbstsorgendes Lernen als Prinzipien nachhaltiger Begabungsförderung (Journal für Begabtenförderung 1/2010. Innsbruck: Studienverlag, S. 51-63)

Victor Müller-Oppliger

Abstract

Die Begabungs- und Begabtenförderung ist gefordert, sich im aktuellen pädagogischen Verständnis von Schulen der Heterogenität neu zu verorten und zu legitimieren. Dazu kommt, dass seitens der Lernpsychologie „vermittelndes Lehren“ durch didaktische Ansätze zu „selbstgesteuertem und sozial verantwortetem Lernen“ ergänzt wird.

Der Artikel stellt eine Pädagogik und Didaktik selbstgesteuerten Lernens zur Begabungs- und Begabtenförderung vor, wie sie an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz auf allen Schulstufen entwickelt wird. In Selbstlernarchitekturen mit Lernbegleitung geht es um die bewusste Auseinandersetzung der SchülerInnen mit ihren (Hoch-) Begabungen und um den Aufbau von Selbst- und sozialem Situationsbewusstsein. Kinder und Jugendliche entwickeln Fähigkeiten und Einstellungen zu eigenverantwortlichem, lebenslangem Lernen und ein reflektiertes Selbstverständnis innerhalb der Lerngruppe resp. der Gesellschaft.

Wendepunkt in der Begabungs- und Begabtenförderung

Es ist geboten, dass sich die Schulentwicklung zur Begabungs- und Begabtenförderung innerhalb dem Wandel, dem die Schulen im Austausch mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten und Ansprüchen unterliegen, weiterentwickelt. So waren die achtziger und neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts vor allem dadurch geprägt, Schulen und Lehrpersonen zu sensibilisieren, dass die Schule den Auftrag hat, alle Schüler/innen ihren Anlagen und Möglichkeiten entsprechend zu fördern: Lernende mit Lernschwierigkeiten ebenso wie Schüler/innen mit hohem Leistungspotenzial und überdurchschnittlichen Fähigkeiten.

Damit einher gingen breite Anstrengungen zum Erforschen der Entstehung herausragender Begabungen und zur Identifikation sogenannt als hochbegabt etikettierter Kinder und Jugendlicher. Diese Epoche kann als Gegenbewegung einer früheren, sich am Durchschnitt als das Maß aller Entwicklung und an Defiziten orientierenden Schule verstanden werden. Dabei hat sich diese Phase der Sensibilisierung vorwiegend psychologischer Ansätze und Modelle zum Erkennen und Diagnostizieren von Hochbegabungen bedient, um diejenigen SchülerInnen zu finden, die Anspruch resp. Berechtigung auf zusätzli-

che Förderung haben (Renzulli 1978, 2005; Heller, Perleth, Hany 1994; Gagné 1993, 2003).

Eine spezifische „Pädagogik der Begabungs- und Begabtenförderung“ mit entsprechender Wirkungsforschung wurde in den vergangenen Jahren in den europäischen Ländern nicht oder nur marginal entwickelt. Sie erschöpft sich in der Regel in der Anwendung von Methoden der Individualisierung aus der Reformpädagogik oder in der oft oberflächlichen Übernahme von Elementen des weltweit anerkannten Schoolwide Enrichment Models (Renzulli 1978, Renzulli & Reis 1985, 1997) wie Grouping (Gruppenbildung), Compacting (Straffung des Lehrplans), Enrichment (Bereichern), Pull-Out (Begabtenateliers) und Talent Portfolio.

Ausnahmen stellen einzelne Schulen dar, die in Zusammenarbeit mit Hochschulen der Pädagogik konkrete Schul- und Unterrichtskonzepte im Sinn einer Didaktik zur Begabtenförderung erarbeitet haben (wie bspw. das Deutschhausgymnasium in Würzburg, die Sir Karl Popperschule in Wien oder die Talenta Primarschulen in der Schweiz). Das Schoolwide Enrichment Model von Renzulli und Reis (ebenda) ist das bisher bekannte pädagogisch didaktische Konzept zur Begabungs- und Begabtenförderung.

Vom (An-)Erkennen besonders Begabter über die Stufen der Identifikation und Selektion hinaus zeichnet sich zunehmend ab, dass Handlungsbedarf der Schulen besteht nach einer „Pädagogik und Didaktik der Begabungs- und Begabtenförderung“ im Rahmen der aktuellen Heterogenitäts- und Inklusionsdebatten auf dem Weg zu „Schulen der Vielfalt“.

Lernverständnis der Selbstgestaltung in sozialen Kontexten

Ausgelöst durch internationale Vergleiche der Bildungssysteme setzt sich das Verständnis durch, dass Begabungs- und Begabtenförderung von gesamtgesellschaftlicher und nationaler Bedeutung ist (Eyre 2007). Es geht dabei um die Verbesserung optimaler Förderung von Fähigkeiten aller Kinder und Jugendlicher aus allen soziokulturellen Bevölkerungsgruppen, um Fragen der sozialen Gerechtigkeit sowie um Engagement und Teilhabe aller an einer gemeinsam zu gestaltenden Zukunft.

Die Anstrengungen müssen sich deshalb auf alle Ebenen der Bildung und Erziehung erstrecken: Von der Familie, zur einzelnen Lerngruppe und Klasse, darüber hinaus zu Ergänzungsangeboten in Schulen und - über die einzelne Schule hinaus führend - zu regionalen und nationalen Förderprogrammen. Außerschulische Lernfelder und Fachpersonen (MentorInnen) ergänzen überdies die allgemeine Bildung dort, wo der Schule die dazu nötige Expertise fehlt.

Bildungstheoretisch kann Begabungsförderung im Spannungsfeld von „Anthropologie, Ökonomie und Ökologie“ situiert werden. Gesucht ist deshalb eine Pädagogik und Didaktik der Integration, die sowohl den Bestimmungen des Individuums, seiner ihm eigenen Potenziale und seinem Anspruch auf Selbstgestaltung gerecht wird, wie auch den bildungsökonomischen Erwartungen der Gesellschaft an deren Leistungsfähigkeit im internationalen Vergleich. Das Recht des Einzelnen auf eine ihm entsprechende „Schule der Person“ (Weigand 2004), eine seinen Möglichkeiten entsprechende Bildung und Verwirklichung trifft auf das Ziel der Leistungsgesellschaft, Humanressourcen sozioökonomisch optimal wahrzunehmen und zu fördern. Dabei kann es weder um

eine Verzweckung und Instrumentalisierung des Individuums gehen, noch darum, an Bildungssysteme die Forderung zu stellen, Einzelinteressen zur reinen Selbstverwirklichung über die allgemeinen Bildungsaufgaben zu stellen. Vielmehr handelt es sich um die beiden Seiten der selben Medaille: Sich als Person in einer Gesellschaft integriert, wirksam und anerkannt wahrzunehmen und dadurch diese Gemeinschaft mit zu verantworten und mit zu gestalten.

Zu den Ansprüchen des Individuums und der Gesellschaft gehört in verantwortungsbewussten Bildungssystemen das ökologische Anliegen der Nachhaltigkeit, des sorgsamsten Umgangs mit Menschen und Wissensressourcen und in diesem Zusammenhang auch das Fördern von Fähigkeiten zu lebenslangem Lernen der zukünftigen Generation. Selbstgestaltung, soziale Mit-Verantwortung und lebenslanges Lernen werden so zu den Eckwerten einer sich diesen Werten verpflichtenden Pädagogik und Didaktik der Begabungs- und Begabtenförderung.

Heterogenität und Integration als Prinzipien der Begabungs-/Begabtenförderung

Die „Verschiedenheit der Köpfe“ (Herbart) bildet das kreative Potenzial einer aufgeklärten Gesellschaft. Dabei ist eine allgemein verbindliche und verbindende Basis-Bildung (Minimalstandards) für den Zusammenhalt und die Verständigung innerhalb einer Gesellschaft ebenso wichtig wie das Fördern herausragender Begabungen, individueller Innovationen und besonderer Werke (Exzellenz). Beides sind zwar unterschiedliche aber notwendigerweise zusammengehörende Aspekte erfolgreicher gesellschaftlicher Zukunftsgestaltung.

In der aktuellen Debatte um den positiven Umgang mit Heterogenität und Diversity muss die Begabungs- und Begabtenförderung ihr Selbstverständnis überprüfen. Und gleichzeitig vermag sie wertvolle und konkrete Beiträge zu leisten aufgrund jahrzehntelanger Forschung zur effektiven Förderung individueller Begabungen aller und zu Hochbegabungen Einzelner innerhalb schulischer Strukturen. Dabei geht es nicht mehr um die Diskussion, ob separa-

tive oder integrative Schulungsformen und Fördermassnahmen geeigneter seien. Diese Auseinandersetzung wird abgelöst durch ein umfassenderes Verständnis von differenziertem Lernen aller SchülerInnen innerhalb einer ungeteilten Lerngemeinschaft in Schulen der Vielfalt und der Inklusion (Vaughan, Boban, Hinz 2003).

Die Schule wird so zum Modell einer Gesellschaft, die nicht auf Ausgrenzung angelegt ist, sondern den Auftrag einer multikulturellen Gesellschaft wahrnimmt, dass Kinder und Jugendliche lernen, Andersartigkeit, Widersprüchliches und Ungewohntes (auch Hochbegabung) auszuhalten, in einer pluralen Gesellschaft mit unterschiedlichen Interessen zu bestehen und diese durch Einbringen ihrer eigenen Fähigkeiten positiv mitzugestalten

Damit bei aller Heterogenität eine solche Lerngemeinschaft entstehen kann, bedarf es anstelle der oft gewohnten Vermittlungsdidaktik veränderter Lernarrangements, die Unterschiede berücksichtigen und ermöglichen. Dass Einheitsunterricht (für alle Lernenden des gleichen Alters gleichzeitig die gleichen Inhalte, gleich intensiv mit den gleichen methodischen Mitteln und gleichen Anforderungen) zwangsläufig zur Überforderung eines Teils der Lernenden wie zu Unterforderung eines andern Teils der Klasse führen muss, ist hinlänglich bekannt. Und ebenso wissen wir um damit oft einhergehende mögliche negative Auswirkungen auf die Selbstkonzepte und Lerneinstellungen der Lernenden.

In diesem Bewusstsein hat sich der Ruf der vergangenen Jahrzehnte nach „Bildungs- und Chancen-Gleichheit“ gewandelt in den neuen Anspruch auf „Bildungs- und Chancen-Gerechtigkeit“. Dabei wird unter „Gerechtigkeit“ nun nicht mehr „Gleichheit von Ungleichem“ verstanden, sondern das Recht des Einzelnen auf eine seinen Anlagen, Möglichkeiten und damit auch seiner sozialen und soziokulturellen Herkunft entsprechende optimale (Aus-)Bildung.

Eine Pädagogik der Begabungsförderung bedeutet in dieser Logik, Lernarrangements zu entwickeln, in denen die bisher struktural bereits eingeplante Unter- und Überforderungssituation einer oft unformen und eingleisigen Unterweisungsdi-

didaktik aufgebrochen wird und das Lernen der Einzelnen an ihren jeweiligen individuellen Möglichkeiten anschliesst.

Selbststeuerung und Eigensinn als Voraussetzungen nachhaltigen Lernens

Lernen basiert auf der Basis des individuellen Vorwissens. Darauf verweist die aktuelle Lernforschung mit Bezug auf den pädagogischen Konstruktivismus (Reich 2004; Arnold & Gomez 2007) in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der Neuropsychologie zum Aufbau individueller Wissensnetze. Die jeweiligen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Lernenden definieren die Art, wie Lerninhalte aufgenommen, verarbeitet und allenfalls Vorwissen verändert oder weiter ausdifferenziert werden kann (Spitzer 2003, Roth 2001). Lernen im konstruktivistischen Verständnis bedeutet Aufbau neuer und das Modifizieren bereits vorhandener Schemata, semantischer Netzwerke oder mentaler Modelle und Vorstellungen. Für den Prozess des Wissenserwerbs sind dabei drei Schritte zentral: Die Aktivierung des Vorwissens, die Verknüpfung neuer Informationen mit dem Vorwissen und das Herstellen neuer und zusätzlicher Verbindungen.

Bereits im Kindergarten und beim Eintritt in die Volksschule verfügen die Schülerinnen und Schüler über sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Diese stehen in engem Zusammenhang mit ihrer vorangehenden Lernbiografie und dem familiären Hintergrund in teilweise bildungsnahen resp. bildungsfernen Bildungsmilieus. Diese Startvoraussetzungen zu Bildungskarrieren können eine positive resp. defizitäre Ausgangslage für sämtliche nachfolgende Lernprozesse darstellen, wenn das schulische Lernen die individuell unterschiedlichen Anschlussstellen ignoriert oder nicht berücksichtigt.

Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage, auf der neue didaktische Ansätze und eine Didaktik der Begabungsförderung eine verstärkte Personalisierung von Lernprozessen ins Zentrum des Lernens setzen. Unter Personalisierung wird dabei verstanden, dass die Person, ihre Potenziale und ihre Lerngeschichte als Ausgangspunkt für ihr weiteres Lernen wahr- und

ernst genommen werden und Lernende nicht hinter einem „Stoff, den es zu vermitteln gilt“, verschwinden. Es geht aber auch um den qualitativen Anspruch, dass die SchülerInnen die Lerninhalte und die Lernverfahren als für die eigene Person bedeutsam und sinnvoll wahrnehmen. Person und Sache begegnen einander in nachhaltigen Lernprozessen an der Stelle und in der Weise, dass die Lernenden an ihr Vorwissen anknüpfen und einen persönlichen Sinnbezug, einen eigenen Sinn zum Lerninhalt herzustellen vermögen.

Dies kann in Lernarrangements gelingen, die entsprechend unterschiedliche Zugänge zu den (meist curricular) gegebenen Inhalten anbieten, individualisierte Lernwege und Lernzeiten ermöglichen, offen sind für eigene Fragestellungen und Interessen der Lernenden und eine unterschiedliche Art der Tiefe der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ermöglichen (je nach den Begabungspotenzialen der Lernenden). In solchen Lernumgebungen, die wir als Lernarchitekturen bezeichnen (mit verschiedenen Stockwerken und Lernräumen, wie auch Aufzügen und Speichern) bewegen sich die SchülerInnen eigenständig; im Bereich ihrer Lernkapazität und in ihnen angemessener Weise und Zeit. Sie lernen in ihrer jeweiligen „Zone nächster Entwicklung“ (Vygotski 1987).

Lernen in begleiteten Selbstlernarchitekturen

Arrangements zum selbstgesteuerten Lernen können von der Themenstellung her unterschiedlich offen sein. Als inhaltlich offenste Lernformen kennen wir den Projektunterricht (Dewey, Kilpatrick 1935), und die Freiarbeit nach Freinet. In diesen beiden offenen Lernformen aus der Reformpädagogik legen die SchülerInnen die Inhalte, Fragestellungen und Lernziele selber fest. Diese Lernformen erfüllen - wenn sie in ihrem ursprünglichen Sinn eingesetzt werden - einen Anspruch der Begabungsförderung an interessengeleitetes Lernen und gelten als zentrale Lernformen (Type III) im Enrichmentkonzept nach Renzulli (1997).

Als inhaltlich weniger freie Lernumgebungen sind in der Schule Formen wie Werkstattunterricht, Daltonplan, Wochenplanunterricht oder Planspiele verbreitet, die den Lernenden je nach Art der Durchführung mehr oder weniger Entscheidungsräume und Lernräume zur persönlichen Selbstgestaltung eröffnen. Diese sogenannten „Erweiterten Lernformen“ tragen viel Potenzial zum Erlernen personaler und sozialer Fähigkeiten in sich. Leider werden sie allzu oft lediglich als Organisationsform eingesetzt und nicht unter den ihnen ursprünglich zugrunde gelegenen Gesichtspunkten von eigenständigem und selbstverantwortendem Lernen. An dieser Stelle zeigt sich oft ein Bruch zwischen Lernformen mit der Absicht, Schüler/innen zur Autonomie und Selbstkompetenz zu befähigen und eingeschliffenen Berufspraktiken der Gleichschaltung und der Fremdkontrolle.

An dieser Schnittstelle der Schulentwicklung entwickeln die Professur für Selbstgesteuertes Lernen und das Masterstudienprogramm für Integrative Begabungs- und Begabtenförderung IBBF der Pädagogischen Hochschule der FH Nordwestschweiz in Zusammenarbeit mit Primar- und weiteren Volksschulstufen Lernarchitekturen zu selbstgesteuertem Lernen.

Unter Lernarchitektur verstehen wir ein didaktisches Setting, in dem SchülerInnen in gegebenen oder offenen Themenbereichen in eigener Verantwortung und selbstgesteuert lernen können. Dabei sind die Lernarchitekturen vom Inhalt her weder beliebig noch steuerungsfrei. Selbstlernarchitekturen sind keine „Selbstbedienungsläden“; sie sind themen- und inhaltsbezogen angelegt und auf den Erwerb angestrebter Kompetenzen ausgerichtet. In der Bearbeitung der Lernfelder wird aber trotzdem dem Eigensinn im Lernen (einen eigenen Sinn geben und erfahren), eigenen Entscheidungen, selbstverantwortetem Handeln und der Reflexion des eigenen Lernens der größtmögliche Raum gegeben. Die SchülerInnen sollen sich als Akteure ihres eigenen Lernens erleben. Lernen gilt als aktive Selbstgestaltung in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten und den eigenen Lernpraktiken und weder als unreflektierte Anpassung oder Unterwerfung noch als sinnleeres Auswendiglernen.

Leitfragen zur Selbstlernarchitektur

Der Konstruktion einer Lernarchitektur liegen folgende Überlegungen zugrunde:

- Aus welchen Materialien erschließen sich die Informationen, welche die Schüler/innen zum Aufbau neuen Wissens benötigen und wie sind diese didaktisch aufzubereiten?
- Welches sind Lernaufgaben und Problemstellungen, die Neugier und Interessen wecken und an denen sich neues Wissen in eigenständigem Lernen entdecken und erarbeiten lässt resp. an denen sich neue Lernpraktiken oder Lernstrategien entwickeln lassen?
- Welche Teilthemen eignen sich für kooperatives Lernen, Zusammenarbeit, Diskurs und Reflexion in der Lerngruppe (aneinander und voneinander lernen)?
- Welche Supportmöglichkeiten stehen den Schüler/innen zur Verfügung in ihrer eigenständigen Lernarbeit (Informationssysteme, Bibliothek bis Internet, Unterstützung aus der Lerngruppe heraus, aber auch individuelle Lernberatung)?
- Wie dokumentieren und kommunizieren die Lernenden ihre Lernwege und Lernergebnisse? (Lernpässe, Werkstatthefte, Präsentationen, Lernjournale, Portfolios).
- Im Dialog mit wem und in welchen Anlässen reflektieren die SchülerInnen Ihre Lernwege, Lernstrategien, Lernhaltungen und Produkte? Wie gestalten sich die Lernberatung und Lernbegleitung?

Anspruchsvolle und mehrdimensionale Lernaufgaben

In der Selbstlernarchitektur liegen die Lerninhalte didaktisch aufbereitet als Lernmaterialien (Texte, Bilder, Modelle, Experimentier- und Gestaltungsmaterial zum Hantieren, Übersichten, Bücher, Medien) vor, die eine Annäherung und Bearbeitung über unterschiedliche Zugangsweisen ermöglichen. Unterschiedliche (multimodale) Zugangsweisen kann an dieser Stelle auch die Berücksichtigung

von Lerntypen bedeuten oder mehrfache Anschlussfähigkeit an unterschiedlich Bekanntes und Vertrautes.

Die von den Lehrpersonen entwickelten Lernaufgaben beginnen mit so genannten „**Einstiegspunkten**“, welche die Lernthematik resp. Problemstellung in ihrem jeweiligen Sinnzusammenhang resp. Lebensbezug darstellen.

Die am Einstiegspunkt anknüpfende „**Lernaufgabe**“ kann sowohl als Auftrag, als interessante Frage, als Problem, das gelöst werden soll, oder als offener Impuls formuliert sein. Die Lernaufgabe initiiert die Aneignung von Wissen, Können und Fertigkeiten anhand von vorliegendem Material. Darüber hinaus wird in der Lernaufgabe in stufengerechter Form ein bewusstes Auseinandersetzen mit der eigenen Aneignung und zu den Bedingungen zum Gelingen oder Misslingen mit angelegt (Reflexion des eigenen Lernens).

Das Bearbeiten der Lernaufgaben erfordert aber auch Methoden oder Lernpraktiken. In den Lernarchitekturen, die wir entwickeln, schlagen wir deshalb zu den Lernaufgaben jeweils Möglichkeiten zur Bearbeitung derselben vor. Wir bezeichnen diese Vorschläge als „**Lernwegsempfehlungen**“ (Forneck 2006).

Lernwegsempfehlungen regen an, sich in einer bestimmten Art und Weise mit der Problemstellung resp. den Lernmaterialien auseinanderzusetzen. Sie eröffnen eine Möglichkeit der Bearbeitung, erzwingen diese aber nicht, wenn Lernende begründet eine andere Vorgehensweise wählen. Bestimmte „**Lernpraktiken**“ (Forneck 2006) werden vorgeschlagen. Diese umfassen sowohl Lerntechniken und Lernstrategien, aber auch Lerneinstellungen und metakognitive Techniken zur Reflexion des eigenen Handelns. Dies in Anlehnung an die „Technologien des Selbst“ (Foucault 1993).

Mit dem didaktischen „Doppeldecker“ von angelegten Lerninhalten einerseits und Lernpraktiken andererseits, die sich in der selben Lernaufgabe aufeinander beziehen, setzen wir uns der Vorstellung ab, dass Lerntechniken und Lerneinstellungen, die inhaltsfrei und dekontextualisiert (z.B. in Methodenateliers) gelernt werden, anschliessend problemlos auf unter-

schiedliche Problemsituationen übertragen werden können.

Vielmehr folgen wir der Expertiseforschung, wonach Lerninhalte, Bedeutungszuschreibungen, Emotionen und Handlungen ineinander übergreifen und sich gegenseitig durchdringen (Shulmann 1986). Lern- und Denkstrategien werden immer in Bezug auf spezifische Inhalte erworben. Sie sind dadurch weitgehend in inhalts- oder materialspezifische Schemata eingebunden. Für Lernprozesse, bedeutet dies, dass gleichzeitig mit der Bearbeitung von Lerninhalten (Sachebene) entsprechende Lernpraktiken (Techniken, Strategien, Einstellungen) als Teile des Lernprozesses wahrgenommen und gelernt werden müssen.

Ergänzung zu bisherigen didaktischen Konzepten der Begabtenförderung

In diesem Zusammenhang lassen sich die Lernaktivitäten (Type II) im didaktischen Konzept des „Schoolwide Enrichmentmodel“ erweitern. Statt isolierte Lernaktivitäten zur Aneignung erweiterter Grundfertigkeiten und Techniken zu entdeckendem und forschendem Lernen, wären diese erstens nicht als gesonderte Techniken zu betrachten, sondern in direkter Anwendung in konkreten individuellen Projekten der SchülerInnen zu entwickeln.

Zweitens stellen Lerntechniken und Methodenkompetenzen in der Berufspraxis oft nur die pragmatische Dimension von Lernkompetenzen dar. Weit bedeutsamer als methodische Technologien wäre aber die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit ihren Selbsttechniken, mit eigenen Lernhaltungen, -einstellungen und Widerständen, verbunden mit dem Aufbau reflexiver Fähigkeiten zum eigenen Lernen und zu eigenen personalen und sozialen Kompetenzen. „Wie bearbeite ich die Lernaufgaben?“ „Was bereitet mir Mühe?“ „Mit wem arbeite ich zusammen?“ „Welches Ziel möchte ich erreichen?“ „Wann bin ich mit meiner Arbeit zufrieden?“ „Welche Probleme ergeben sich beim Lernen und wie könnte ich diese lösen?“ „Was oder wer hilft mir dabei?“ Dies sind Fragen zu sinnbezogenem Lernen, wenn wir den selbstbewusstem Lerner zum Ziel haben.

Das im didaktischen Modell von Renzulli angelegte Erlernen von Lern- und Arbeitstechniken bedarf deshalb einer Erweiterung durch die explizite Funktion der Reflexion und den Aufbau von Selbsttechniken und Selbstbewusstsein über das eigene Lernen, zum Umgang mit den eigenen Ressourcen und zur eigenen Position innerhalb der Lerngemeinschaft. Mit dieser Ergänzung zum „Triad Model“ von Renzulli eröffnet sich anhand solcher Bearbeitung von Lernaufgaben auch der Zugang zu den von ihm formulierten „co-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen“, auf die im Kapitel zur Lernberatung näher eingetreten wird (Renzulli 2002).

SchülerInnen lernen in Selbstlernarchitekturen

Selbstgesteuert Lernen können alle Kinder von frühesten Lebensjahren an. Sie lernen durchaus selbstgesteuert Gehen, Sprechen und Lernen. Noch im Kindergarten im Vorschulbereich, der ersten Stufe institutioneller Bildung, lernen die Kinder zu großen Teilen eigengesteuert im Freien Spiel. Die Argumentation „Meine SchülerInnen sind zu selbstgesteuertem Lernen (noch) nicht fähig“ greift zu kurz, weil sie außer Acht lässt, dass die „plötzlich auftretende Unfähigkeit“ weitgehend aufgrund von Setzungen durch die Formen des schulischen Lernens selbst verursacht wird. Unsere Entwicklungsarbeiten zum selbstgesteuerten Lernen in Primarschulen zeigen denn auch eindrücklich, dass Kinder durchaus bereit und fähig sind, eigen-sinnig und eigeninitiativ zu lernen, wenn ihnen der entsprechende Raum und Anreiz dazu gewährt wird.

In vorbereiteten Lernumgebungen arbeiten die Kinder an ausgewählten Lernaufgaben. Diese sind motivierend durch interessante Fragestellungen, anregendes Material oder durch eine Erklärung zum Sinn der Aufgabe. Die Lernaufgaben ermöglichen unterschiedliche Zugangsweisen, Lernaktivitäten und Ausdrucksformen der Lernergebnisse (etwas beschreiben, zeichnerisch oder gestaltend umsetzen, vorspielen, mit jemandem diskutieren, einer Gruppe präsentieren, usw.). Sie sind anspruchsvoll und verlangen in der Bearbeitung immer wieder auch nach zusätzlichen Informationen, die in Arbeitsmaterialien

lien, Medien (auch neue Informationstechnologien), durch Beobachtungen oder Begegnungen erreichbar sind. Die Lernaufgaben ermöglichen eine unterschiedliche Tiefe der Bearbeitung und die Möglichkeit, sie alleine oder mit anderen zusammen zu bearbeiten.

Die Kinder erlernen, sich im Lernsetting zu orientieren (Übersicht über das Lernangebot) und zu informieren, sich eigene Ziele zu setzen, zu planen und Zeit einzuteilen, sich mit anderen abzusprechen, auf ein eigenes und selbstbestimmtes oder ein gefordertes Lernziel hinzuwirken, ihre Lernergebnisse anschließend in geeigneter Form zu präsentieren und dafür einzustehen. Jede Lernaufgabe schlägt zusätzlich zum Lerninhalt in der Lernwegempfehlung auch eine Lernpraktik vor, die im Rahmen der Aufgabenstellung kennengelernt oder geübt werden kann.

Während der Arbeit lernen die Schülerinnen, mit Schwierigkeiten und auftretenden Problemen umzugehen, eine einmal begonnene Arbeit zu Ende zu führen oder begründet abzubrechen, sich Hilfe zu holen und andere zu unterstützen, ihre Lernwege und Ergebnisse zu dokumentieren und anschließend darüber zu sprechen. Sie lernen, sich aus beiliegenden Lernmaterialien und Medien zu informieren, um die Aufgaben aufgrund von übertragbaren Beispielen oder eigener Überlegungen eigenständig zu lösen.

Dabei haben sie die Möglichkeit und das Recht, zu eigenen Überlegungen und zu eigenen Lösungen zu gelangen. Diese eigensinnigen Lösungen und Lösungswege signalisieren gleichzeitig den Lehrpersonen, wie die Lernenden sich die Lerninhalte erschlossen haben und verstehen, resp. wo sie allenfalls „anstehen“ oder ein Fehlverständnis entwickelt haben.

Die Lernaufgaben verlangen explizit auch nach Reflexion im vorangehend ausgeführten Sinn. Es darf nicht darum gehen, sinnlos Aufträge abzuarbeiten und zu erfüllen. Vielmehr sollen – zusammen mit dem Lernen in der Sache – jeweils der eigene Lernweg und die genutzten Lernstrategien und Haltungen (auch Widerstände und deren Hintergründe) erkannt werden, um dem eigenen Lernen und dessen Bedingungen gewahr zu werden um dieses zu steuern zu lernen.

Unvermeidbar ist, dass in der Arbeit auch sogenannte „Störungen“ auftreten (durch andere, durch Ablenkung, durch niedrige/hohe Selbstansprüche, usw.). Diese Nahtstellen können in Lernprozessen zu selbstgesteuertem Lernen stets als „Störungen“ eines geordneten planmäßigen Unterrichts oder auch als echte „Lernanlässe“ für die SchülerInnen gewertet werden. Sie stehen in enger Verbindung zu den Selbsttechniken der Lernenden, zu Arbeitshaltungen, sozialem Verhalten oder Einstellungen zum Lernen oder zum Lerninhalt. Sie halten sich oft nicht an den Plan der Lehrperson, sondern verweisen auf die Grenzen der wirklichen Fähigkeiten und Einstellungen der SchülerInnen, an denen weiteres Lernen ansetzen kann.

An dieser Stelle setzt ein weiteres, zentrales Element von Lernarchitekturen zu selbstgesteuertem Lernen an, die individuelle Lernberatung und Lernbegleitung.

Fachliche und überfachliche Lernberatung

Selbstlernumgebungen sind mehr als lediglich Lerninhalte bereitzustellen im Vertrauen darauf, dass die Lernenden diese abarbeiten können oder wollen. Dies wäre weitgehend zum Scheitern verurteilt, denn es würde die eigentliche Intention (Lernen, eigenständig zu Lernen) zur Voraussetzung des Lernprozesses nehmen. Kinder und Jugendliche, die dies nicht bereits können, wären in solchen Lernarrangements verloren. Unsere Absicht muss vielmehr sein, anregende und herausfordernde Lernsituationen zu gestalten, in denen die personalen und sozialen Kompetenzen, ein Bewusstsein fürs eigene Lernen und für die eigenen Lerneinstellungen durch die Anforderungen der Lernarchitektur in ihrer Entwicklung angeregt und unterstützt werden. Diese explizite Auseinandersetzung der SchülerInnen mit ihrer eigenen Motivation, ihrem Lernen, ihren Selbsttechniken und ihrer Situation in der Lerngemeinschaft verändert den Unterricht grundlegend.

Die Lernberatung nimmt dabei eine bedeutsame Stellung ein. Dabei unterscheiden wir eine fachliche von einer überfachlichen Lernberatung. Während die fachliche Lernberatung von der Klärung von Sachfragen ausgeht, setzt die überfachli-

che Lernberatung an den Lernwegen und Lernhaltungen der Person an. Lernjournale als Reflexion zum Lernen und Portfolios als Sammlungen von Lernergebnissen leisten wichtige Dienste in der Vorbereitung und in der Gestaltung der Lernberatungsgespräche.

Fachliche Lernberatung als Diskussion von Lesarten

Die fachliche Lernbegleitung versteht sich nicht als Kontroll- und Prüfungsanlass. In den Beratungsgesprächen werden die Lernenden aufgefordert, ihre Arbeiten und Fragen und ihr Verständnis des Gelernten darzulegen. Die LehrerInnen erkennen derart, was die SchülerInnen von den Lerninhalten her in welcher Weise verstanden haben; die Wissensnetze und Verstehenshorizonte der SchülerInnen werden damit offengelegt und zu Ausgangspunkten für ihr weiterführendes Lernen. Die SchülerInnen nehmen wahr, dass die Lehrperson Interesse an ihren Lösungen und an ihrem Denken haben und sie in ihrem eigen sinnigen Lernen unterstützen. Die Lehrperson nimmt als LernbegleiterIn eine Stellung zwischen dem Verstehen der SchülerInnen und den Lerninhalten ein und wird nicht lediglich als VertreterIn eines Schulstoffes oder Curriculums wahrgenommen.

Die Wissenskonstruktionen und Verstehensweisen der SchülerInnen können auch als deren „Lesarten“ (Forneck 2006) bezeichnet werden. Die Lernberatung bietet dann die Plattform, in der die „Lesarten“ der Lernenden mit denjenigen der LehrerInnen in Beziehung gesetzt und diskutiert werden. Lernen im Dialog und am Austausch eigenständiger Gedanken orientiert tritt an die Stelle von oft diskussionslosem „Lernen – Kontrollieren – Bewerten“.

Dies scheint vor allem da sinnvoll, wo Lernen über bloßes Auswendiglernen hinausgeht und eigenständiges Denken auch von den Lernaufgaben her im Sinne der Stufen kognitiven Herausforderung (Taxonomien nach Bloom 1984) angelegt ist - also in Lernaufgaben, in denen geordnet, strukturiert, analysiert, gestaltet, konstruiert und evaluiert werden kann.

Überfachliche Lernberatung und Selbstlernkompetenzen

Lebenslanges Lernen als Schlüsselqualifikation verlangt, das eigene Handeln und Lernen wahrzunehmen, einschätzen zu können und zu steuern. Der Aufbau von Kompetenzen zu eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen verlangt deshalb über die Arbeit am Lehrstoff hinaus die Auseinandersetzung mit den eigenen Lerneinstellungen und Lerntechniken.

Dabei erfahren wir in der Praxis, dass vielen Kindern zu Beginn nicht leicht fällt, übers eigene Lernen nachzudenken und zu sprechen. Es scheint, dass vielen von ihnen die Sprache - oder auch die Vorbilder - dazu fehlen. Um Selbstreflexion aufzubauen arbeiten wir deshalb in den Klassen anfangs oft mit einem Repertoire von gezielten Leitfragen oder Impulsen: „Was ist mir gelungen?“ „Worauf bin ich stolz?“ „Wie bin ich die Arbeit angegangen?“ „Hat sich das bewährt?“ „Womit bin ich noch nicht zufrieden?“ „Was macht mir Mühe?“ „Ich hätte nie gedacht, dass ...“ „Wenn ich diese Aufgabe nochmals bearbeiten würde, würde ich anders machen, ...“ oder „Ich habe gelernt, dass ...“

Eine weitere Möglichkeit, selbstreflexives Verhalten aufzubauen, besteht im Modellieren durch Lehrpersonen: Die Lehrperson kommentiert ihr Arbeiten, ihre Gedanken, Schwierigkeiten und Lösungsansätze bezogen auf die Lernaufgaben modellhaft, so dass die Lernenden vom Vorbild lernen und adaptieren können.

Bei (hoch-)begabten SchülerInnen stellt das bewusste Reflektieren und Diskutieren über ihre besonderen Begabungen, ihren Umgang mit dieser Situation und ihr Rollenverständnis innerhalb und außerhalb einer Lerngruppe resp. der Gesellschaft ein Schwerpunkt der Lernbegleitung dar. Der damit verbundene Aufbau eines Selbst- und sozialen Situationsbewusstseins erscheint als ein zentraler Aspekt einer auf Persönlichkeitsentwicklung angelegten Begabungsbegabtenförderung.

Lerngewohnheiten und Selbsttechniken stehen in enger Beziehung zum Selbstkonzept der Lernenden, das sie aufgrund ihrer Lernbiografie und -erfahrungen konstituieren. In diesem Zusammenhang sei auf die von Renzulli formulierten „co-

kognitiven Persönlichkeitsmerkmale“ verwiesen, die mitentscheidend sind, wie sich die Begabungspotenziale einer Person entwickeln und an welchen Wertvorstellungen sich deren Ausgestaltung orientiert. Sie können als „soziales Kapital“ Renzulli (2002, 33) des Einzelnen gelten, - unter Umständen aber auch destruktive Formen annehmen.

Als „co-kognitiven Merkmale“ unterscheidet Renzulli sechs Teilkonzepte: „Optimismus“, „physische und mentale Energie“, „Mut“, „Sensibilität für menschliche Belange“, „Zukunftsvision und das Gefühl, eine Bestimmung zu haben“, sowie „Hingabe an einen Inhalt oder ein Fach“. Sie können sowohl individuelle Ausgangslagen wie auch die Zielsetzung der Begabtenförderung sein. Und sie verbinden Hochleistung und deren Förderung mit Einstellungen, Sinnbezügen und Werthaltungen.

Selbstsorge und Selbstwirksamkeit

Mit der Selbstlernarchitektur und den Lernbegleitungsgesprächen schließen wir an die Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserfahrungen beim Lernen an (Deci & Ryan 1993). Die Lernenden erleben, dass sie ihr Lernen beeinflussen und etwas bewirken können. Sie werden gefordert, Mitverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und sind Handelnde und Mitentscheidende im eigenen Lernen. Positive Selbstwirksamkeit steht im Gegensatz zu Ohnmachtserleben, dem Gefühl des Ausgeliefertseins oder der Unfähigkeit. Das Entwickeln von Selbstwirksamkeitsüberzeugung gilt als grundsätzliche Voraussetzung zu eigenmotiviertem Lernen und zum Aufbau von Einstellungen zu lebenslangem Lernen und co-kognitiver Fähigkeiten und ist damit eine pädagogische Schlüsselaufgabe auf jeder Stufe.

Selbststeuerung setzen wir in Bezug zur Selbstsorge, gibt sie der Steuerung doch ihre Ausrichtung. Selbstsorge wird im Zusammenhang mit den aktuellen Transformationsprozessen der Gesellschaft und den Veränderungen traditioneller Strukturen gesehen. Lebenslanges Lernen und stetes sich Anpassen an Veränderungen

bedingt Fähigkeiten zur Selbstökonomisierung. Fürsorgliche Strukturen sind oft nicht mehr garantiert und rufen nach Selbstsorge des Einzelnen, steter Selbsterneuerung und Selbstverantwortung für die eigene Existenz und Zukunft.

Der Begriff der Selbstsorge, der dem französischen Philosophen Foucault (1993) entlehnt ist, meint die Sorgfalt, die jemand auf sich selbst bzw. sein eigenes Tun verwendet. Sie setzt Reflexivität voraus, die ein spezifisches Verhältnis der Lernenden zu sich selbst, zu den eigenen Aktivitäten und deren Folgen bewirkt. Dazu gehört auch Sorge zu tragen zu den eigenen Ressourcen - gerade in der speziellen Situation besonders Begabter.

Fazit:

Für die Begabtenförderung gehen wir davon aus, dass Schulen, die Heterogenität, Multikulturalität und Wertepluralität für wahr nehmen, ihre Lernorganisation flexibilisieren und ausdifferenzieren werden aber auch Lehreinstellungen sich verändern und eine Schulkultur individueller Begabungsentwicklung entstehen kann.

Bisherige Fehlentwicklungen unserer Schulen und der Begabtenförderung, die durch „Ausgrenzung“, „Etikettierungen“ und Zuschreibungen (als „Hochbegabte“) entstehen, werden dadurch vom Ansatz her obsolet.

In begabungsfördernden Lernarchitekturen mit individueller Lernbegleitung, die sich an unterschiedlichen Potenzialen und Voraussetzungen der Lernenden orientieren, und in einer Lernkultur, in der gilt „du bist dann gut, wenn du das leistest, wozu du imstande bist“, mag sich die Thematik des „anders als die andern“ in der sozialen und emotionalen Situation (Hoch-)Begabter drastisch verändern.

Dies vor allem dann, wenn sich Lernprozesse nicht nur auf fachliches Lernen beschränken, sondern sich im dargestellten Sinn der Persönlichkeitsentwicklung, der Reflexion des Selbst und seiner Wirkungen sowie dem Aufbau von Selbstlernfähigkeiten und sozialem Mitverantwortungsbewusstsein verpflichten.

Bibliographie:

- Arnold, R., Gomez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: Ziel Verlag.
- Bloom, B.S. (1984): Taxonomy of educational objectives. Boston: Allyn and Bacon; Pearson Education.
- Dewey J, Kilpatrick, W.H. (1935): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Hrsg. Peter Petersen. Weimar.
- Deci, E.L. & Ryan, B.M (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223-238.
- Eyre D. (2007): Gifted and Talented. What really works. The English Model. World Congress of Gifted and Talented. University of Warwick U.K.
- Forneck, H.J. (2006): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Foucault, M. (1993): Technologien des Selbst. In: ders.: Technologien des Selbst. Hrsg. Von Luther, H.M, Gutmann, H. und Hutton, P.H. Frankfurt am Main: Fischer, S. 24-67.
- Gagné, F (1993): Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: Heller K.A. (Ed.) International handbook of giftedness and talent, S. 69-87. Amsterdam: Elsevier.
- Müller-Oppliger, V. (2008). Begabungsförderung zwischen «Standardisierung», einer «Didaktik der Heterogenität» und der «Neuorganisation von Lernstrukturen». In: Begabt - Begabend - Verausgabt? Salzburg: özbf.
- Spitzer, M. (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum.
- Reich, K. (2004²): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. München: Luchterhand.
- Renzulli, J.S.; Reis, S.M. (1997²); The Schoolwide Enrichment Model. Mansfield, Storrs CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2002); Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. PhiDelta Kappan, 84(1), pg. 33-58.
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie unser Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Shulman, L.S. (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching. Educational Researcher 15, pg. 4-14.
- Weigand G. (2004): Schule der Person. Erziehung, Schule, Gesellschaft, Band 32. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Habilitationsschrift. Würzburg: Ergon.
- Vaughan M., Boban I.; Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin Luther Universität.
- Vygotsky, L.S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Victor Müller-Oppliger, Prof., Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz. Professur für Selbstgesteuertes Lernen. Leiter internationaler Masterstudienganges für Integrative Begabungs- und Begabtenförderung IBBF. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik/Didaktik des Selbstgesteuerten Lernens. Begabungs-/Begabtenforschung.