

(Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild

Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell

In: *Werte schulischer Begabtenförderung - Begabungsbegriff und Werteorientierung*. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Ulrike Ostermaier & Donatus Thürnau (Hrsg.) Frankfurt am Main: Karg. S. 55-69. (Herbst 2011: In Druck).

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

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

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

Aufgrund dieser Gegebenheiten und Fragestellungen wird deutlich, dass die Begriffe der (Hoch-)Begabung und der Begabungs- und Begabtenförderung mit jeweils epochaltypischen Menschenbildern und Gesellschaftsvorstellungen eng und unauflösbar verhängt sind.

Menschenbilder – Grundlagen pädagogischer Leitvorstellungen

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

Gültigkeit erlangen Menschenbilder entweder durch Erziehung, Bildung und Sozialisation oder aufgrund einer kollektiven Stimmung respektive gesellschaftlicher Diskurse und Dynamismen. In positiver Funktion vermögen sie Orientierung, Bezugsmöglichkeiten und verlässliche Beziehungsstrukturen zu vermitteln. Sie ermöglichen Identifizierung mit der eigenen

Kultur. Mit der Festlegung auf bestimmte deskriptive oder normative Bilder ist allerdings immer wieder auch die Gefahr zur Stereotypisierung und Ausgrenzungen Einzelner und von Gruppen verbunden, die den jeweils akzeptierten Mustern nicht entsprechen. Dies ist historisch mehr als belegt. Innerhalb einer Gesellschaft scheint deshalb der Diskurs über offene oder verborgene Verständnisse hinsichtlich unterschiedlicher Begabungen, damit verbundener pädagogischer Zielsetzungen und (Macht-)Ansprüche von existentieller Bedeutung.

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

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

Menschenbilder und pädagogische Implikationen – exemplarisch

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

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

Bild vom Menschen, der sich auf sein Gewissen beruft. Durch die Beseitigung von Nichtwissen, Lehren und Aufklären, Selbstprüfung und Selbsterkenntnis ist es dem Menschen möglich, *tugendhaft* zu leben und *sittlich* zu handeln. Aristoteles proklamiert, dass die »Menschen für das Wahre von Natur aus hinlänglich begabt sind« (Rhet. I 1, 1355a, 15-17). Der Mensch lässt sich definieren als *vernunftbegabtes Lebewesen*. Erziehung durch Mäeutik (Anleitung zum Denken durch Fragen).

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

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

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

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

durch harte Arbeit ihr Existenzminimum sichern kann, ist sichergestellt, dass eine maximale Produktion erreicht werden kann.

Aufklärung (17.-18. Jhdt.)

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

Industrialisierung (ab 1850)

Die durch die Industrialisierung bewirkten gesellschaftlichen Veränderungen bringen im 19. Jahrhundert eine neue Sichtweise des Menschen hervor: »Der Mensch erschafft sich selbst und kann nur durch Produktivität sein Wesen verwirklichen«. Dabei ist der unter kapitalistischen Verhältnissen produzierende Mensch nicht, was er sein könnte. Erst nach der Verwandlung entfremdender Arbeit in freie Arbeit kann der universale Mensch ein sinnvolles Leben verwirklichen (Marx in Reichelt 1984).

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

Nachindustrialisierung

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

Poststrukturalismus und Wertepluralität – instabile Grundlagen für Bildung und Begabungsförderung

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

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

Trotz der offensichtlichen Heterogenität und Wertepluralität in der Gesellschaft gilt seit den 60er Jahren als unumstritten, dass die soziale Herkunft der Schüler einen schwerwiegenden Einfluss auf das Lernen, auf die Erwartungshaltungen der Lernenden, aber auch auf die Bewertung von deren Lernleistungen durch die Schule ausübt. Spätestens mit den Berichten zu PISA (2000; 2006) ist erneut deutlich geworden, dass die Schulen in Zentraleuropa die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler meist nicht ausgleichen oder positiv verändern. Vielmehr reproduzieren sie mehrheitlich die gesellschaftlichen Gefälle, indem sie bestimmte normative und zu erwartende Verhaltens- und Ausdrucksweisen belohnen. »Wie die Kultur zum Bauern kommt« (Bourdieu/Passeron 1990; Bourdieu 2001, 38ff.) oder ob Begabungen bei Fremdsprachigen oder bei Kindern aus niedrigeren sozialen Milieus erkannt und gefördert werden – dies sind Fragestellungen, die Bildungsverantwortliche und Bildungspolitik seit Jahren unverändert beschäftigen müssen. Aktuelle Forschungsergebnisse stellen unseren Schulen hinsichtlich der Unterrepräsentation von Mädchen, Fremdsprachigen, sozialen und kulturellen Minoritäten respektive bildungsferneren Milieus in Förderangeboten für Hochbegabte nach wie vor ein unbefriedigendes Zeugnis aus (Callahan & Hiatt 2002; Heller 1996; Frasier 1997; Edelmann 2007; Stamm 2009).

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

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

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

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

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

Begabungsförderung als »Soziales Kapital«

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

In Ergänzung zum personenzentrierten Ansatz der Selbststeuerung und der Selbstsorge muss aber mit gleicher Bedeutsamkeit die gesellschaftliche Dimension und Verantwortung der Begabungsförderung mitgedacht werden. Eine Zukunftsfrage unserer pluralen Gesellschaften ist dahingehend, ob und wie es gelingen mag, Heterogenität, Diversität und individuelle Begabungspotenziale zu »sozialem Kapital« werden zu lassen. Dieses soll der Selbstverwirklichung der Individuen ebenso gerecht werden wie der Sorge um die Gemeinschaft und der Wohlfahrt und Weiterentwicklung einer zwar heterogenen und dennoch ungeteilten Gesellschaft. Wie kann es gelingen, einerseits unentdeckte Potenziale in weniger bildungsnahe Bevölkerungskreisen zu erkennen und zu fördern und andererseits unterschiedlichste Potenziale und Lebensentwürfe zur individuellen Verwirklichung und gleichzeitig in gesellschaftlichen Mehrwert umzusetzen? Dabei kann es keinesfalls um eine Instrumentalisierung und Ver-Zweckung des Individuums und eine Unterstellung dessen Selbstgestaltung in Staatsdienste gehen. Vielmehr wird mit dieser Zielsetzung auf die Wechselwirkung zwischen individueller Selbstverwirklichung und dem gesellschaftlichen Umfeld verwiesen, das seinerseits wiederum durch die Menschen und deren Merkmale und Leistungen mitgestaltet und mitverantwortet wird – ganz im Sinn der Figuration nach Elias (1978).

Renzulli (2002, 33ff.; 2008) beschreibt das »social capital« als ein »Set schwer greifbarer Anlagen zugunsten der kollektiven Bedürfnisse und Probleme von Mitmenschen und der Gesellschaft«. Er schließt damit an soziologische Theorien zum Kapital von Bourdieu und Passeron (1990) an, die ein immaterielles »soziales Kapital« mit dem »ökonomischem Kapital« einer Gesellschaft in Beziehung setzen.

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

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

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

Neuorientierung und Wendepunkt in der Begabtenförderung

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

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

Schüler zu finden, die Anspruch respektive Berechtigung auf zusätzliche Förderung haben (Renzulli 1978; Mönks 1990; Heller/Hany 1994; Gagné 1999).

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

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

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

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

Dialektisches Begabungsmodell: Personbezogene Begabungsförderung zwischen Selbstgestaltung und Bildungsauftrag

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

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

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

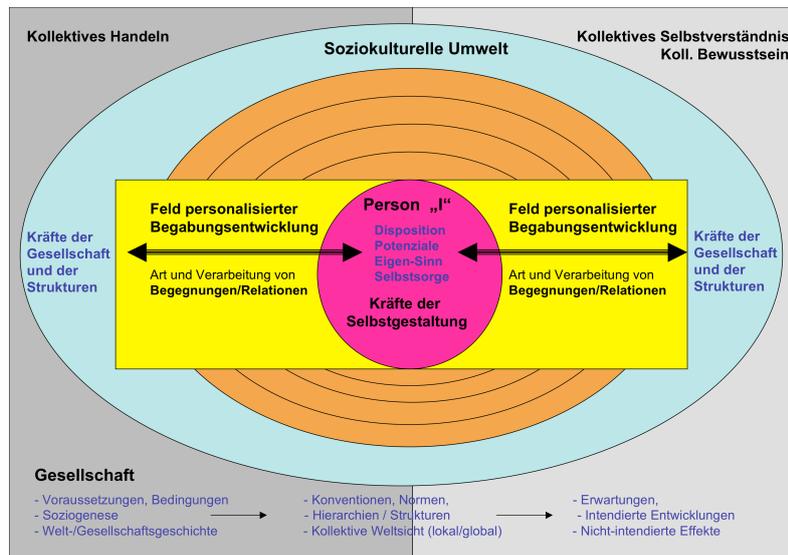


Abb. 1: Dialektisches Begabungsmodell: »Eigensteuerung und Selbstsorge als zentrale Faktoren der Begabungsförderung«.

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

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

Die Person ist umgeben von ihrer soziokulturellen Umwelt (Mesosystem). Diese umfasst primär ihre Familie, die über eigene Wertvorstellungen verfügt, aber auch Werte mit einer bestimmten soziokulturellen, politischen und/oder beruflichen Schicht teilt. Darüber hinaus ist der Lernende Mitglied einer oder mehrerer jugendlichen oder interessenspezifischen Subkulturen, an denen er teilhat, und durch die und deren Wertvorstellungen er mit beeinflusst wird (und sie umgekehrt mitgestaltet).

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

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

Hinsichtlich Begabungsentwicklung und deren Lernprozessen ist zu berücksichtigen, dass diese in individuell unterschiedlichen Begabungsdomänen und Interessensgebieten (auch schwerpunktmäßig) stattfinden. Sie finden sich darüber hinaus auf unterschiedlichen Niveaus und zwar jeweils in den »Zonen nächster Entwicklung« (Vygotsky 1978) der jeweiligen Personen mit ihren Potenzialen und Interessen. Damit ist gemeint, dass Lernen einerseits auf subjektivem Vorwissen und Voreinstellungen aufbaut, sofern das neue Wissen als erreichbar und erstrebenswert bewertet wird. Andererseits wird unter der »Zone of proximal development« diejenige Spannbreite verstanden, die mit Hilfe und Unterstützung Fortgeschrittener auf der Basis des bisherigen Wissens erreichbar ist. Da diese Zone nächster Entwicklung an biografisch unterschiedliche (Lern-)Erfahrungen anschließt, sind mit monodimensional angelegten Lehrmethoden nie alle Lernenden einer heterogenen Lerngemeinschaft am Ausgangspunkt ihrer Begabungsentwicklung erreichbar.

Beim Lernen entwickeln die Lernenden eigen-sinnige Wissenskonstruktionen und Verstehensweisen von Lerninhalten. Dies trifft in erhöhtem Ausmaß für bestimmte begabte und kreative Schüler zu. Diese individuellen Verstehenshorizonte können auch als »Lesarten« eines Lerninhalts bezeichnet werden (Forneck 2006). Im Feld der Begabungsentwicklung werden diese Lesarten in der Begegnung mit anderen (Mitlernende, Lehrpersonen, Fachexperten) in Bezug gesetzt zu deren Verstehensweisen. So entstehen reflexives Wissen und wirkliches und tiefes Verstehen in sozialer Co-Konstruktion; im Rahmen von kooperativen Lernanlässen in der Lerngemeinschaft oder in Lerndialogen mit Lehrpersonen, Experten oder Mentoren. Überall da, wo Lernen über bloßes Auswendiglernen und Automatisieren hinausgeht, stellen diese Lerndialoge und der damit verbundene Abgleich personaler Lesarten und Verstehensweisen mit anderen oder mit der Lehrperson als Fachperson respektive mit Experten einen bedeutsamen Durchgang dar zur Reflexion des eigenen Lernens und Denkens (vgl. dazu auch Bloom's Taxonomien zu »Higher Order Thinking« 1984).

Selbstkonzept, Selbstlernkompetenzen und Reflexion als Schlüssel zur Hochleistung

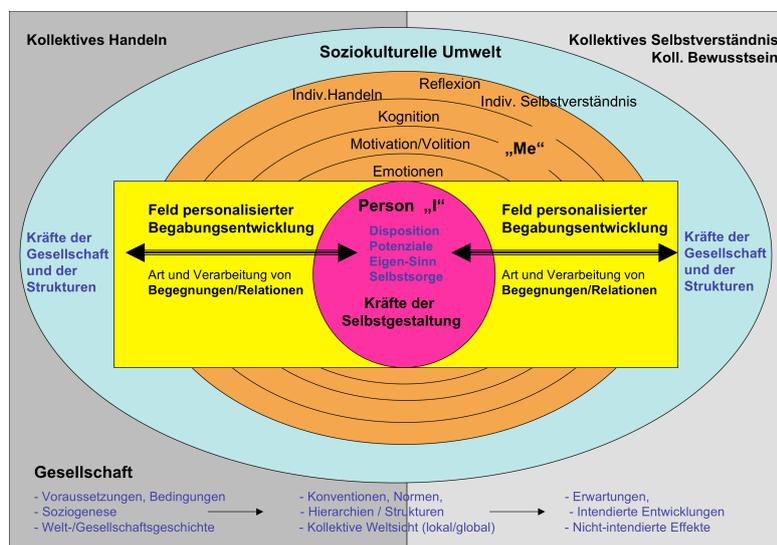


Abb. 2: Dialektisches Begabungsmodell: »Selbstkonzept – Selbstlernkompetenzen und Reflexion«.

In Anlehnung an G. H. Mead (1913; 1934; 2011) wird im Modell unterschieden in Wesenskerne der Person, (das »Ich«; engl. »I«; der Innenkreis) mit ihren Grundvoraussetzungen und Dispositionen und in das »Selbst« (engl. »ME«). Dabei ist festzuhalten, dass das »I« und das »ME« zusammen wirken und alle Ausdrucksformen von Personen jeweils auf einem Miteinander dieser beiden Instanzen beruhen. Dennoch erscheint die Unterscheidung im Zusammenhang mit Begabungsentwicklung dienlich, weil wir damit unterscheiden können in Persönlichkeitsanteile, die als gegebenes Begabungspotenzial verstanden werden und in die sich ausgestaltete Person (das Selbst), die ihre Anlagen durch Umwelt, gelungene Lernprozesse und Eigenaktivität realisieren konnte. Dieses »Selbst« der Person umfasst die aus vorhandenen Anlagen entwickelten, in Hochleistung transformierten Begabungspotenziale.

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

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

An das Selbstkonzept referieren auch die von Renzulli postulierten *co-kognitiven Personenmerkmale* (2002; 2008), die er als »intelligences outside the normal curve« oder als »co-cognitive traits« (2002, 33) bezeichnet. Damit schließt Renzulli an die bereits mit seinem 3-Ringe-Modell (1978) formulierte Interdependenz der Begabungsentwicklung zwischen Personenmerkmalen und den das Individuum beeinflussenden sozialen und Umweltkontexten (Familie, Peers, soziokulturelle Schicht, Schule, Gesellschaft) an. Aufgrund einer breit angelegten Metaanalyse und mehrstufigen Delphi-Befragungen, wurden schließlich vom National Research Center on the Gifted and Talented, USA sechs hauptsächliche Schlüsselmerkmale definiert, auf die sich die weitere Forschung ausrichtet (Renzulli 2002; Renzulli & Sytsma 2008):

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

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

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

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

Emotionen als Grundlage gelingender Lernprozesse

Über Emotionen wissen wir, dass positive Emotionen (Als Mensch mit seinen Stärken und Schwächen und seiner Herkunft akzeptiert und respektiert zu sein, Wertschätzung und Sicherheit) holistische und kreative Formen des Denkens begünstigen. Spannungsfreie und positiv erlebte Lernsituationen begünstigen »riskantere« und innovativere Wege des Denkens und Handelns. Demgegenüber ziehen negative besetzte Lernsituationen, Stresserleben, Prüfungs- oder Versagensangst, Leistungsdruck oder soziale Spannungen, einen eher auf Details fixierten, weniger beweglichen Denkstil nach sich. Lernen wird in solchen Situationen auf einfache und sicher zu bewältigende Probleme zurückgenommen; experimentelles und exploratives Lernen wird eher vermieden. Negative Emotionen wie die Angst vor Beschämung oder rivalisierende Vergleiche (Notensystem mit Sozialbezugsnorm) führen zu weniger flexiblen Problemlöseverhalten und weniger differenzierten Denkleistungen. Sie ziehen oft ein undifferenziertes Auswendiglernen nach sich (Bless/Fiedler 1999, Abele 1996).

»Motivation« beinhaltet immer auch »Volition«

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

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

Umgekehrt ist mit umso niedrigerer Motivation zu rechnen,

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

Deutlich wird dabei, dass Motivation letztlich auf eigenen Entscheiden (Volition) der Lernenden basiert. Dies in Abwägung der Erwartungen oder Risiken aufgrund der eigenen Lerngeschichte und in enger Verbindung mit dem eigenen Selbstkonzept, der Vorstellung von den

eigenen Fähigkeiten und der Erreichbarkeit von Zielen. Damit schließt sich ein wesentlicher Kreis zur Person als Urheber der eigenen Begabungsförderung.

Kognition und Reflexion in Lernprozessen

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

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

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

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

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

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

Begabungen und Hochleistung in drei Leistungsdimensionen

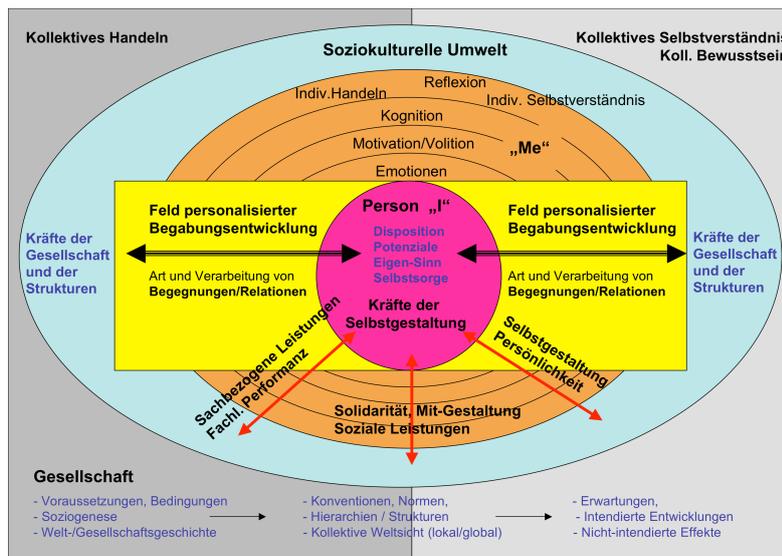


Abb. 3: Dialektisches Begabungsmodell: »Drei grundlegende Dimensionen der Hochleistung«.

Oftmals werden unter Hochbegabung und Hochleistung verkürzt Leistungen im intellektuellen oder kreativ-innovativen Bereich verstanden (z. B. Mathematikwettbewerb, Literaturwettbewerbe, Jugendforscherpreise, künstlerische oder sportliche Wettbewerbe, usw.). Demgegenüber versteht das vorliegende Modell Hochleistungen in einem breiteren Sinn. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass sich Hochleistungen sowohl als sachbezogene und fachliche Leistungen, als auch als soziale und/oder personale Leistungen manifestieren können. Damit erweitert sich die Perspektive der (Hochbegabungs-)förderung auf Bereiche wie Fürsorge und Solidarität in der Gesellschaft (z. B. Mutter Theresa, Henri Dunant) oder der sozialen oder politischen Begabungen und Mit-Verantwortung (Mahatma Gandhi, Eva Peron, Nelson Mandela u. a.). Diese Ausdehnung der Betrachtungsweise schließt an die Überlegungen zur Selbstsorge und Selbstgestaltung der eigenen Persönlichkeit an (bspw. Martin Luther King, Viktor Frankl) aber auch an die Überlegungen zu co-kognitiven Begabungen, zum »Sozialen Kapital« der Begabtenförderung oder zu »Future Leadership«.

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

Der Autor:

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

Internet: <http://www.fhnw.ch/personen/victor-mueller>

Literatur:

- Abele, A. (1996):** Zum Einfluß positiver und negativer Stimmungen auf die kognitive Leistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 91-111.
- Aristoteles (1831):** *téchnē rhētorikē*. In: Bekker, I. (Hrsg.): *Aristotelis opera*, 2. Bde., Berlin, S. 1831 ff.
- Arnold, R./Gomez Tutor, C. (2007):** Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: Ziel Verlag.
- Beck, U. (1993):** Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- Bless, G./Fiedler, K. (1999):** Mood and the regulation of information processing and behaviour. In Forgas, J. P. (Hrsg.): *Affect in social thinking and behaviour*. New York: Psychology Press, S. 65-84.
- Bloom, B.S. (1984):** *Taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon, Boston, MA: Pearson Education.
- Bourdieu, P./Passeron, J. C. (1990):** *Reproduction in Education, Society and Culture*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Bourdieu, P. (1987):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- 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, München: Juventa Verlag.
- Bröckling, U. (2007):** Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, U. (1981):** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Callahan, C.M./Hiatt, E.L. (2002):** Assessing and nurturing talent in a diverse culture. What do we do, what should we do, what can we do? In: R.C. Friedman/K.B. Rogers (Eds.), *Talent in context. Historical and social perspectives of giftedness*. Washington, D.C.: American Psychological Association, pg. 3-16.
- Deci, E. L./Ryan, B. M (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 223-238.
- Derrida, J. (1983):** *Grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dewey, J. (1910):** Science as subject matter and as method. *Science* 31, S. 121-127.
- Durkheim, É. (1898):** Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale* 6, S. 273-302.
- Elias, N. (1978):** Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Edelmann, D. (2007):** Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Wien, Zürich: LIT Verlag.
- Forneck, H.J. (2006):** *Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Foucault, M. (1966):** *Les Mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1993):** Technologien des Selbst. In: Foucault, M./Martin, R./Martin, L. H./Paden, W. E./Rothwell, K. S./Gutman, H./Hutton, P. H. (Hrsg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 24-67.
- Frazier, M. (1997):** Gifted minority students: Reframing approaches to their implication and education. In: N. Colangelo & G. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education*, Boston: Allyn & Bacon, pgs. 498-515.
- Gagné, F. (1999):** My Convictions About the Nature of Abilities, Gifts, and Talents. In: *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 22, No. 2, 1999, p. 109-136.
- Gardner H. (1983):** *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic.
- Gardner, H. (1999):** *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic.
- Hannover, B. (1997):** *Das dynamische Selbst*. Bern: Huber.

- Heckhausen H./Heckhausen J. (1989):** Motivation und Handeln. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Heller, K. A./Hany, E. A. (1996):** Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion, Bd. 2 der Pädagogischen Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie). Göttingen: Hogrefe, S. 477-513.
- Jonas, H. (1989):** Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kühnle J. (2002):** Menschenbild-Implikationen im Kontext der Erziehungswissenschaft. Kritische Bestandsaufnahme und Entwicklung einer neuen Perspektive. Dissertation: Universität Heidelberg.
- Kant, I. (1964):** Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Band VI. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lemke, T. (2000a):** Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-30.
- Lemke, T. (2000b):** Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies. In: Politische Vierteljahresschrift 41, H. 1, S. 31-47.
- Maschelein, J./Simons, M. (2002):** An Adequate Education in a Globalised World? A Note on Immunisation Against Being-Together. In: Journal of Philosophy of Education 36, H. 4, S. 589-682.
- Mead, G. H. (1913):** The Social Self. In: Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods 10, S. 374-380.
- Mead G. H. (1934):** Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Hrsg. von Morris, C. W. Chicago: University of Chicago.
- Mönks, F. J. (1990):** Hochbegabungsförderung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 37, S. 243-250.
- Müller-Oppliger, V. (2010):** Von der Begabtenförderung zu Selbstgestaltendem Lernen. Selbstgesteuertes und selbstsorgendes Lernen als Prinzipien nachhaltiger Begabungsförderung. In: Journal für Begabtenförderung 10, H. 1, S. 51-62.
- Müller-Oppliger, V. (2011a):** Co-Kognitive Einstellungen und Fähigkeiten als Grundlage zur Selbstgestaltung und als soziales Kapital. In: Begabung – Wissen – Werte. Wege zur Leistungsexzellenz. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb).
Müller-Oppliger (2011b): Heterogenität, Diversität und hohe Begabung als »Soziales Kapital«. Ungleiches miteinander verbinden als Aufgabe von Schulen. In: Ostermaier, U. (Hrsg.): Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung. Thelem-Verlag: Dresden (in Druck).
- Oerter, R. (2007):** Menschenbilder im Kulturvergleich. In Trommsdorff, G./Kornadt, H.-J. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Kulturvergleichende Psychologie. Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie Bd. C/VII/1. Göttingen: Hogrefe, S. 487-530.
- Pintrich, P.R./Roeser, R./De Groot, E. (1994):** Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. Journal of Early Adolescence, 14(2), 139-161.
- PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2001):** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 323-397.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007):** PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann Verlag.
- Prenzel, M. (1996):** Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: J. Lompseher and H. Mandl (Eds.), Lehr- und Lernprobleme im Studium {Problems of instruction and learning in higher education). Bern: Hans Huber, S. 11-22.
- Reich, K. (2004):** Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. München: Luchterhand.
- Reichelt, H. (Hrsg.) (1984):** Texte zur materialistischen Geschichtsauffassung von L. Feuerbach, K. Marx, F. Engels. Berlin: Ullstein Taschenbuchverlag.
- Renzulli, J. S. (1978):** What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. Phi Delta Kappan 60, H. 3, S. 180-184.
- Renzulli, J. S. (2002):** Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. Phi Delta Kappan 84, H. 1, S. 33-58.
- Renzulli, J. S./Sytsma Reed, R. E. (2008):** Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive traits that contribute to giftedness. In: Plucker, J./Callahan, C. M. (Hrsg.): Critical issues and practices in gifted educations. Waco, Texas: Prufrock Press, S. 303-320.

- Roth, H. (1967):** Begabung und Begaben. In: Ballauff, T./ Hettner, H. (Hrsg.): Begabungsförderung und Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 18-36.
- Rousseau, J. J. (1762/1971):** Emile oder über die Erziehung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ruf, U./Gallin, P. (1998):** Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch zwischen Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Salamanca-Statement (1994):** The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (Salamanca, Spain, 7.-14. Juni 1994).
- Schoen, D. A. (1983):** The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc.
- Stamm, M. (2009):** Begabte Minoritäten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voß, G. G. (2000):** Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung 20, H. 2, S. 149-166.
- Vygotsky, L. S. (1978):** Mind in society: the development of higher psychological processes. 14. Auflage. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Weigand, G. (2004):** Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2006):** Psychologie des Lerner. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Weinheim: Beltz PVU, S. 203-269.
- Wild, K. P./Krapp, A. (1996):** Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten. Unterrichtswissenschaft, 24, S. 195-216.
- Ziegler, A. (2008):** Hochbegabung. München: Reinhardt UTB, S. 53-58.