

Co-Kognitive Einstellungen und Fähigkeiten als Grundlage zur Selbstgestaltung und als soziales Kapital

Victor Müller-Oppliger (Referat am Kongress des özbf vom 5. November 2010, Salzburg)

Abstract

Das Referat setzt sich auseinander mit der Bedeutung sogenannt co-kognitiver Personenmerkmale oder Kompetenzen für eine individualisierte Begabungsförderung und die Entwicklung von Hochleistung. Dabei wird von sechs Schlüsselmerkmalen nach Renzulli (2002) ausgegangen. Sie werden in Bezug gesetzt zu einem «dialektischen Begabungsmodell», das die Persönlichkeitsbildung in den Fokus der Aufmerksamkeit stellt. Dies ist die Grundlage für konkretes pädagogisches Handeln in personalisierten Lernprozessen in vorbereiteten Lernarchitekturen, die charakterisiert sind durch Selbststeuerung, den Aufbau von Selbstlernkompetenzen und Lerneinstellungen, Selbstgestaltung und soziale Mitverantwortung. Einen zentralen Stellenwert nehmen in solchermassen begabungsfördernden Lernprozessen die professionelle Lernberatung und Lernprozessbegleitung im Dialog von Lernenden und Lehrenden ein.

Co-Kognitive Merkmale - «Operation Houndstooth» Hintergründe und Begründung

Es mehren sich zunehmend Ansätze innerhalb der Begabungsforschung, die sich mit Gesichtspunkten zur Begabung resp. Hochbegabung jenseits einseitiger Eingrenzung auf ausschließlich hohes kognitives Potenzial (oft reduziert auf Konstrukte zur „Intelligenz“) auseinandersetzen (Albert, 1975; Bloom & Sosniak, 1981; Csikszentmihalyi, 1996; Gardner, 1983; Renzulli, 1978, 2002; Sternberg, 1986). Vermehrt finden affektive, personale und soziale sowie auch moralische und ethische Aspekte Beachtung als Voraussetzungen und Determinanten zu realisierter Begabung resp. Hochleistung. Diese werden in Renzulli's «Operation Houndstooth» (2002, 33) als «intelligences outside the normal curve» oder als «co-cognitive traits» bezeichnet.

In der von ihm so bezeichneten «Operation Houndstooth» bezieht Renzulli sich zurück auf sein den heutigen Begabungsdefinitionen zugrunde liegendes, originäres «Drei-Ringe-Modell» (1978), dem er – entgegen den meisten deutschsprachigen Übersetzungen zu seinem Konzept – von Anbeginn einen Houndstooth-Hintergrund hinterlegt hatte. Mit «Houndstooth» wird das grafische Muster bezeichnet, das in der deutschen Sprache als «Hahnentritt» bekannt ist: Ein Muster, in dem schwarze und weisse Karofragmente ineinander greifen und eine in ihrer kleinteiligen Komplexität nicht in Einzelteile aufzulösende Einheitlichkeit darstellen und untrennbar ineinander verwoben sind. Zur Houndstooth-Unterlage seines Begabungskonzepts formuliert er «*I embedded the three rings in a Houndstooth background that represents the interactions between personality and environment. These interactions aid in the development of the three defining traits of gifted behaviors.*» (Renzulli, 1978). Er verweist damit vor allem an sein Modell anschliessenden Konzepten auf die Dynamik der Begabungsentwicklung zwischen Personenmerkmalen und den das Individuum beeinflussenden sozialen- und Umweltkontexten (Familie, Peers, Schule, soziokulturelle Schicht, Gesellschaft).

Sechs Schlüsselmerkmale als «soziales Kapital»

Co-kognitive Personenmerkmale können über deren Bedeutung für die individuellen Lernprozesse des Einzelnen hinaus auch als «soziales Kapital» betrachtet werden: als bedeutsames Vermögen von Mitgliedern einer Gesellschaft zugunsten kollektiver Bedürfnisse oder zur Lösung von Problemen Einzelner oder der Gemeinschaft.

Renzulli schließt damit ursprünglich an soziologische Theorien zum Kapital von Bourdieu & Passeron, 1970/1977 an. In Anlehnung an Bourdieu, der in seinen empirischen Forschungen die Begrifflichkeit eines immateriellen «sozialen Kapitals» mit dem «ökonomischem Kapital» in Verbindung setzt (Bourdieu, 1986, 46), definiert Renzulli soziales Kapital als eine Ressource, die einen Menschen befähigt, Beziehungen innerhalb einer kollektiven Gruppe und zwi-

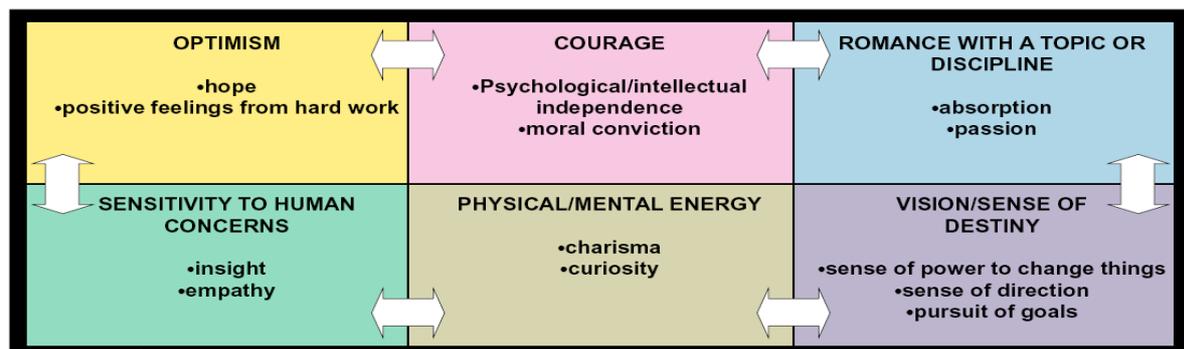
schen Gruppenmitgliedern zu gestalten. Dadurch entstehende soziale Beziehungen vermögen Einzelnen aufgrund der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen Einfluss und Macht zu verschaffen, über die sie als singuläre Person nicht verfügen würden. Diese, von Renzulli als «strategische Annäherung» bezeichneten Sichtweise ergänzt er in der Folge durch eine gesellschaftlich «funktionale Position» in Anlehnung an LaBonte, der soziales Kapital definiert als: «Something going on «out there» in people's day-to-day relationships that is an important determinant to the quality of their lives, if not society's healthy functioning. It is the «gluey stuff» that binds individuals to groups, groups to organizations, citizens to societies.» (LaBonte 1999, 431).

Das soziale Kapital (neben intellektuellem Kapital und finanziellem Kapital) des Einzelnen und/oder einer Gesellschaft wird von Renzulli (2002) als Bündel (clusters) von immateriellen Werten oder Personenmerkmalen gefasst, die sich auf die kollektiven Bedürfnisse von Individuen und der Gesellschaft als Ganzes beziehen. Als Personenmerkmale sind diese sogenannten co-kognitive Aspekte einerseits besonders häufig ein Ausdruck für (hoch-)begabtes Verhalten. Andererseits - und dies ist für Lernprozesse von hoher Relevanz - gilt als nachgewiesen, dass co-kognitive Einstellungen mit den kognitiven Ressourcen von Menschen zwingend und folgenreich interagieren und deren Umsetzung in (Hoch-)Leistungen auf diese Weise fördern oder auch behindern (Renzulli 2006, 18).

Aufgrund einer breit angelegten Metaanalyse der zum Thema vorliegenden Forschungsliteratur, verbunden mit einer mehrstufigen Serie von Delphi-Befragungen, konnten schließlich sechs hauptsächliche Komponenten resp. Schlüsselmerkmale festgelegt werden, auf die sich die weitere Forschung ausrichtete (Renzulli 2002; Sytsma, 2003):

- Optimismus
- Mut
- Hingabe an ein Thema resp. Fach
- Sensibilität für menschliche Belange
- Körperliche und geistige Energie
- Zukunftsvision und das Gefühl, eine Bestimmung zu haben

OPERATION HOUNDSTOOTH



**WISDOM
SATISFYING LIFESTYLE**

diversity

差异性

balance

平衡

harmony

和諧

proportion

比例

Als die der Entwicklungsarbeit zugrundeliegende Fragestellung dienen die drei Leitfragen: Unter welchen Umständen und mit welchen Gründen transformieren Menschen ihre Begabungen in gesellschaftlich 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 erhöhen?

Optimismus (hope; positive feelings from hard work)

Optimismus beinhaltet kognitive, emotionale und motivationale Komponenten und widerspiegelt den Glauben an eine positive Zukunftsentwicklung. Als Haltung ist Optimismus verbunden mit den Subkomponenten «Hoffnung» sowie sozial wünschbarer «Zukunftserwartung» zum Vorteil des Einzelnen oder anderer und dem «Willen, diesbezüglich Anstrengung» zu erbringen. Die Bedeutung dieses Personenmerkmals und seine positiven Auswirkungen sind breit untersucht und bestätigt in Kontexten der Medizin, Psychotherapie, Familie, Büro und Schule. Seligman & Csikszentmihalyi (2000) zeigen, dass optimistische Verhaltensweisen oder Einstellungen durch Selbstreflexion und bestimmte Interventionen von außen modifiziert resp. erlernt werden können.

Mut (psychological/intellectual independence; moral convictions)

Der co-kognitive Faktor Mut umfasst die Substrukturen moralischer Mut, psychologischer Mut und physischer Mut. Moralischer Mut ist eng verbunden mit moralischer Integrität, Empathie, Altruismus, und Sensibilität für allgemeine menschliche Belange (Putman, 1997). Psychologischer Mut verlangt nach Unabhängigkeit. Er korreliert mit der Fähigkeit, kontrovers zu denken, „Out-of-the-box“-Problemlösungen zu generieren. Psychologischer Mut ist einer von sechs Faktoren psychischer Gesundheit („Well-being“) und zeigt sich u.a. in der Fähigkeit zur Eigenständigkeit und Autonomie.

Mehrfach nachgewiesen sind Zusammenhänge zwischen Mut und Kreativität (MacKinnon, 1978), ebenso Mut als integraler Aspekt von Resilienz (Dweck, 2006). Ryf & Singer (2003) definieren psychologischen Mut als Autonomie und als die Fähigkeit zu Eigenständigkeit, verbunden mit Risikobereitschaft, intrinsischer Motivation, Selbstbestimmung sowie Leistungsmotivation (Elliot & Harackiewicz, 1998, Locke & Latham, 2002, Deci & Ryan 2000).

Hingabe an ein Ziel oder an eine Disziplin (absorption; passion)

Hingabe an ein Ziel oder an eine Disziplin kann mit den Begriffen Leidenschaft resp. Passion, Euphorie oder «Flow» umschrieben werden. Sie beziehen sich auf physische und mentale Energie bei entsprechenden persönlichen Interessen (Deci & Ryan, 2000). Während im Wort Passion die lateinische Wurzel «pati» (= Leiden), vergleichbar dem Begriff «Leidenschaft», darauf hinweist, dass jemand von einem Inhalt oder Ziel soweit ergriffen ist, dass sie/er auch bereit ist, dafür zu leiden (Anstrengungsbereitschaft), bezeichnet «Flow» (Csikszentmihalyi, 1996) die völlige Hingabe und Konzentration, das Aufgehen und «sich vergessen» in einer Tätigkeit. Dies tritt dann ein, wenn eine Balance besteht zwischen den individuellen Fähigkeiten, den Anforderungen sowie dem Grad an Neuheit/Entdeckung und der Aussicht auf ein Erfolgserlebnis. Der hohe Einsatz, die Fokussierung auf das Ziel und das Verlangen, das Ziel zu erreichen, sind dabei abhängig von der persönlichen Bedeutsamkeit des Ziels und vom Selbstvertrauen, dass Erfolg erreichbar ist (Carver & Schreier, 2003).

Sensibilität für menschliche Belange (insight; empathy)

Sensibilität für menschliche Belange schließt die Konzepte zu Empathie und Altruismus mit ein, die sich in Verhalten und Handlungsweisen manifestieren. Dabei gilt Empathie als primäre Grundlage für den Aufbau prosozialer und fürsorglicher Verhaltensweisen und Handlungen (Eisenberg & Wang, 2003). Bekannt ist, dass die soziale Umgebung und damit verbundene Lernprozesse die Entwicklung dieser Personeneigenschaft in ihrer Entstehung beeinflussen (Battistich, Watson, Solomon, Schaps & Solomon, 1991; Berman, 1997). Darüber hinaus weisen Danish & Kagan (1971) auf signifikante positive Veränderungen nach intensiven beratenden Interventionen hin. Sie leiten daraus ab, dass auch Sensitivität durch bestimmte spezifische Lernprozesse erlernt und positiv aufgebaut werden kann.

Physische und mentale Energie (charisma; curiosity)

Realisierende Hochleistende sind typischerweise enthusiastisch, von ihrer Arbeit absorbiert und in der Regel hoch energetisch. Sie zeichnen sich großmehrheitlich aus durch Charisma bei gleichzeitig auffallender Neugier und Wissbegier (Goertzel, 1978; Piechowski, 1986; Reis, 1995).

Unter Charisma werden dabei nonverbaler emotionaler Ausdruck und die Fähigkeit, andere Menschen zu inspirieren oder mitzureißen subsumiert. Dies setzt ein hohes Maß an physikalischer und mentaler Energie voraus (Lindholm, 1990). Die Teilaspekte Neugier und Wissbegier sind energetisierende Komponenten, die Menschen sogar dann antreiben, wenn keine direkte Anwendung und Umsetzung des Gelernten in Aussicht steht (Berman, 1997; Deci & Ryan, 2000). Im Zusammenhang mit Lernprozessen ist mehrfach nachgewiesen, dass nicht bestrafende Lernumgebungen, die gleichzeitig offen für Entdeckungen (und damit verbunden auch Lernen aus Fehlern) sind, Energie unterstützen, während exzessive Kontrolle und häufige oder stete Bewertung das Potenzial, Energie zu mobilisieren, weitgehend oder ganz verhindern.

Vision - das Gefühl, eine Bestimmung zu haben (sense of power to change things; sense of direction; pursuit of goals)

Dieser Aspekt ist - so augenscheinlich dessen Wirksamkeit in Biografien von Hochbegabten zum Ausdruck kommt - die am wenigsten erforschte Komponente. Wir verstehen darunter die Überzeugung oder die Selbstwahrnehmung einer Person, dass das eigene Leben eine Bestimmung hat oder einem Sinn vermittelnden Plan folgt. (Ohne Berücksichtigung, wo oder wodurch dieser Plan entsteht: in der Person selbst, in einem Naturgesetz oder in Übernatürlichem). Zahlreiche Theorien der Persönlichkeitsforschung, darin inbegriffen die Selbstbestimmungstheorie und Motivationstheorien, unterstützen diesen Ansatz. Weitere Zusammenhänge bestehen zum Konzept «Wille» (Erikson, 1964) im Sinn einer unbeugsamen Entschlossenheit und einer freien Wahl des Individuums sowie zu den Theorien der Selbstkontrolle (Bandura, 1997) und zur Selbstwirksamkeit (Aronson, Wilson & Akert, 2004).

Die sechs dargestellten Personenmerkmale stehen in engem Zusammenhang mit dem Selbstverständnis und dem Selbstkonzept des Menschen, also mit dem im Lauf des Lebens erworbenen Wissen über seine eigene Person. Die hierarchisch aufgebaute Gedächtnisstruktur (Selbstkonzept) erklärt sich das Selbst in Bezug auf sowohl persönlichkeitsbezogene Gesichtspunkte (Ich bin ...) als auch zum eigenen Verhalten (Ich kann ...).

Dabei konstituiert sich das Selbstkonzept eines Menschen als mehrdimensionales und «multiples Selbst» (Hannover 1997), das sich aus mehreren Teil-Selbstkonzepten und einer Vielzahl kontext- und domänenspezifischer Informationscluster („Selbstkonstrukte“) zusammengefügt. Diese sind mehr oder weniger eng miteinander verknüpft und machen in ihrer Gesamtheit «das Selbstkonzept» aus.

Als ein solches Teilkonstrukt ist das «schulische Selbstkonzept» für Lernprozesse von besonderer Bedeutung, also die Einstellung zu sich, seinen Potenzialen, Leistungen und Verhalten

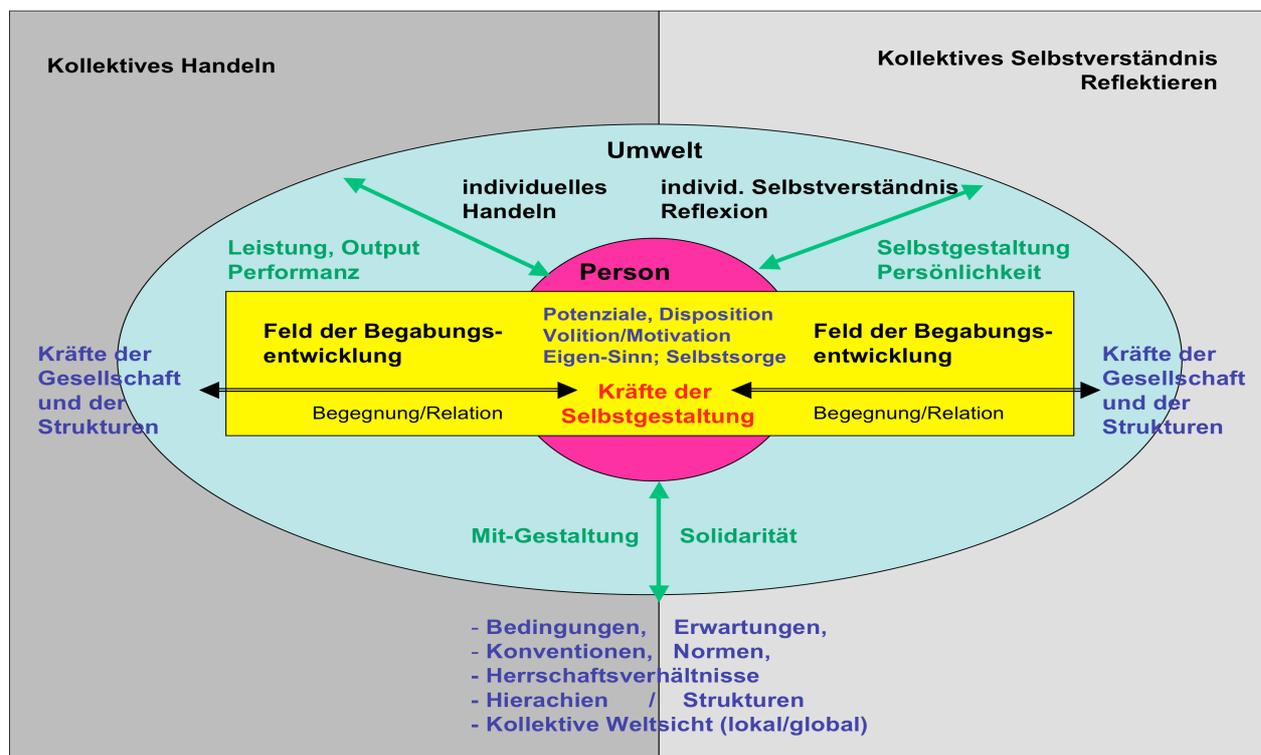
im Kontext schulischen Lernens. Für die Schule stellt sich deshalb - gerade im Zusammenhang mit der Förderung co-kognitiver Kompetenzen - die Frage, wie es ihr gelingen kann, den Lernenden zu ermöglichen, ein positives schulisches Selbstkonzept aufzubauen.

Begabungsförderung und Persönlichkeitsbildung – Ein dialektisches Begabungsmodell zur personbezogenen Begabungsförderung

Bisherige Begabungskonzepte beschränken sich vorwiegend auf die Äußerungsform und Erkennbarkeit von (Hoch-)Begabungen oder auf deren Genese resp. auf die Definition von Komponenten und Bedingungsfaktoren zur deren Entstehung. Dabei beschränken sie sich meistens auf die Wahrnehmung allgemeiner oder domänenspezifischer besonderer Fähigkeiten, die quantitativ im Vergleich zu einer sozialen Bezugsnorm gemessen werden (...besser als die andern ...).

Mit dem «dialektischen Begabungsmodell» (Müller-Oppliger, 2009) wird der Versuch unternommen, dem Individuum als unverfügbare, eigenständige und eigenverantwortlich entscheidende Persönlichkeit eine selbstbewusste Position zu geben, die in Beziehung tritt zu seiner Umwelt. Im «dialektischen Modell» sind die Person und deren Umwelt in Bewegung. In ihrer Bewegung wirken sie wechselseitig aufeinander ein und verändern resp. definieren sich in gegenseitiger Bedingtheit. Dadurch evoziert dieses Modell auch Aussagen zur Selbststeuerung des (hoch-)begabten Individuums und über sein Selbstverständnis, Eigensinn, Selbstgestaltung und Autonomie. In ihrer Dialektik der Interdependenz zur sozialen Umwelt wird dadurch ein besonderer Blick auf die Förderprozesse von Begabungspotenzialen ermöglicht, auf das pädagogische Handeln, das sich mit der Gestaltung dynamischer und partizipativer Lernprozesse auseinandersetzt.

(Hoch-)Begabung wird durch die Betrachtungsweise dieses Modells entsprechend auch in Relation gesetzt zu gesellschaftlichen Auswirkungen der Begabungsausgestaltung sowie zu Sinnfragen und Werteausrichtungen. Neue Bezugspunkte, die in bisherigen Begabungsmodellen keinen Eingang gefunden hatten, sind die Beziehungen herausragender Fähigkeiten zur Eigenverantwortung und Volition sowie zur Mitverantwortung in einer gemeinsamen Gesellschaft und Weltgestaltung.



Müller-Oppliger 2009: «Dialektisches Begabungsmodell»

Personalisierung der Lernprozesse als Bedingung zu co-kognitivem Lernen

In der Schnittstelle zwischen den co-kognitiven Kompetenzen und dem vorangehend dargestellten pädagogischen Begabungsmodell steht die Fragestellung, nach der Gestaltung personenbezogener Lernprozesse, die einerseits die Entwicklung fachbezogener Hochleistung evokieren und unterstützen und andererseits diese gleichzeitig mit dem Aufbau von personalen und sozialen Kompetenzen, Lerneinstellungen verbinden.

Dabei sind für das Lernarrangement die folgenden Voraussetzungen für nachhaltiges Lernen zu berücksichtigen:

- Anschlussfähigkeit an das jeweilige Vorwissen und die bisherige Lernbiografie
- Interessenleitung der Lernenden und echte Fragestellungen
- Multimodalität der Zugänge und der Produktion von Kompetenzen
- Möglichkeiten zur Selbststeuerung und Mitbestimmung der Lernenden; «Contracting»
- Lernen als Entwicklung und als Prozess (inkl. Fehlerlernen)
- Reflexion; Aufbau von Selbstbewusstsein und persönlichem Profil
- Partizipation; Mit-Verantwortung; Einbindung in Lern- und Wissensgemeinschaft
- Verantwortung für das eigene Lernen und Leisten (Selbstwirksamkeit)
- Erweitertes Leistungsbewusstsein in Bezug auf multiple Kompetenzbereiche und Bezugsnormen.

Diese Bedingungen werden traditionellerweise vor allem sogenannten offenen oder erweiterten Lernformen zugeschrieben. Im Rahmen der «Professur für Selbstgesteuertes Lernen» der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz in Verbindung mit dem Masterprogramm IBBF («Integrative Begabungs- und Begabtenförderung») der selben Hochschule werden derzeit in Zusammenarbeit mit Schulen verschiedener Schulstufen begleitete Selbstlernarchitekturen konzipiert, in denen diese Forderungen umgesetzt werden. Die dazugehörige Forschung zu personalisierten Lernprozessen in Selbstlernumgebungen und zu den Funktionsweisen fachlicher und überfachlicher Lernberatung und Lernbegleitung weisen darauf hin, dass in solchen Lernarrangements gelingt, der Leistungsheterogenität (Begabungs- und Begabtenförderung) ebenso gerecht zu werden wie der Zielsetzung nach dem Aufbau von Selbstlernfähigkeiten, Selbstbewusstsein und den co-kognitiven personalen und sozialen Kompetenzen.

Selbstsorge und Selbstwirksamkeit

Mit der Selbstlernarchitektur und den Lernbegleitungsgesprächen wird dabei angeschlossen an die Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserfahrungen beim Lernen (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 im Unterricht, sinn-leerem «Erfüllen» von Aufgaben, die als bedeutungslos bewertet werden, von 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 muss daher eine pädagogische Schlüsselaufgabe auf jeder Schulstufe sein.

Selbststeuerung setzen wir in Zusammenhang mit Selbstsorge, gibt diese der Steuerung doch eine spezifische Ausrichtung. Selbstsorge wird im Zusammenhang mit den aktuellen Transformationsprozessen der Gesellschaft (im Neoliberalismus) und den Veränderungen traditioneller Strukturen (Poststrukturalismus) gesehen. Lebenslanges Lernen und lebenslanges sich Anpassen an Veränderungen bedingt Fähigkeiten zur Selbstökonomisierung. Fürsorgliche Strukturen scheinen oft nicht mehr diskussionslos 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) 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 gehört auch Sorge zu tragen zu den eigenen Ressourcen - gerade in der speziellen Situation besonders Begabter.

Didaktische Implikationen: Selbstlernarchitekturen zum Aufbau von co-kognitiven Haltungen und Reflexion

Konstitutive Merkmale personenzentrierten begabungsbezogenen Lernens

Beim Lernen in vorbereiteten Lernarchitekturen oder in offener Projektarbeit erfolgt die Steuerung der individualisierten Lernprozesse durch das bereitgestellte Material, durch Anregungen sowie durch reale und kontextualisierte Problemstellungen. Dadurch, dass Problemstellungen, Lernaufgaben und die zur Problembearbeitung erforderlichen Informationen (z.B. in Wissensarchiven, Lernmaterialien und Medien), aber auch sogenannte Lernwegempfehlungen und vorgeschlagene Lernpraktiken in der Lernumgebung mit enthalten sind und bereits vorliegen, erfolgt eine Freisetzung von Lehrzeit für die Beratung und Begleitung der Lernenden in ihren Lernanstrengungen. Das Lernen in solch didaktisch aufbereiteten Lernsettings ermöglicht insbesondere eine Individualisierung der Zugänge (Multimodalität), unterschiedlich lange Bearbeitungs- und Lernzeiten sowie die Möglichkeit zu unterschiedlicher Tiefe der Bearbeitung (je nach Interesse, Potenzial, Lernniveau, Situation).

Begabungsbezogene, differenzierende Selbstlernarchitekturen (Müller-Oppliger 2010, 51) begünstigen in hohem Mass den selbstbewussten Aufbau von co-kognitiven Fähigkeiten und Einstellungen, von Selbstlernkompetenzen und Lerneinstellungen: Dies umfasst einerseits den Aufbau von «Lernpraktiken» im Umgang mit Lerngegenständen und Materialien. Andererseits aber auch das Entwickeln sogenannter «Selbstpraktiken» resp. «Technologien des Selbst» (Foucault, 1993, 24) im reflexiven Umgang mit sich selbst und mit dem eigenen Lernen.

Personenbezogenes Lernen in der Selbstlernarchitektur kommt nicht umhin, auch unterschiedliche Zugänge zu ermöglichen, damit an Vorwissen und an Voreinstellungen gegenüber den Lerninhalten und -gegenständen angeknüpft werden kann (individuelle Wissenskonzepte, Verstehensweisen und «Lesarten» als Lernvoraussetzungen wahrnehmen, reflektieren, dekonstruieren und weiterentwickeln/konstruieren). Es öffnet sich damit der Raum für eigen-sinniges, persönlich reflektiertes und vertieftes Verstehen und Lernen für die Lernenden.

Zur Inszenierung von Lernarrangements zu co-kognitivem Lernen postulieren wir die nachstehenden Prinzipien und Gütekriterien:

- Die Problemstellungen sind «contextual-based» (Sie stehen in Sinnzusammenhängen des täglichen Lebens)
- Die Lernaufgaben sind herausfordernd, situiert und exemplarisch
- Supportlinien sind in der Lernumgebung angelegt (Informationsquellen, Hilfsmaterialien, Tutoring, Mentoring, Lernberatung)
- Reflexion und Dialog zu den eigenen Vorgehensweisen, Lernpraktiken und Selbstpraktiken sind fest eingeplant (Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit).
- Lernen ist ein sozialer Akt; Dialog und Austausch, Lernen voneinander im Sinn sozialer Ko-Konstruktion ist konstitutiv; Lernen im Diskurs.
- Lernbegleitung und Lernberatung sind fest verankert.

Überfachliche Lernberatung, Lernbegleitung und Selbstlernkompetenzen

Lebenslanges Lernen als Schlüsselqualifikation verlangt danach, das eigene Handeln und Lernen wahrzunehmen, einschätzen und steuern zu können. Der Aufbau von Kompetenzen zu eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen bedingt deshalb - über die Arbeit am

Lehrstoff hinaus - die Reflexion und Auseinandersetzung mit den eigenen Lerneinstellungen und Lerntechniken.

In der begleitenden fachlichen und überfachlichen Lernberatung und Lernprozessbegleitung (Müller-Oppliger 2010, 59) ist der Ort der reflexiven Auseinandersetzung mit individuellen Verstehensweisen, aber auch mit den persönlichen Lernhaltungen, -einstellungen und Lernpraktiken. Das eigene Verstehen und die individuellen Bedeutungshorizonte zu den Inhalten werden den Lernenden im Ausbildungsdialog ebenso bewusst und damit verfügbar gemacht wie deren Bearbeitungsstrategien. Ihre Lernschritte und -ergebnisse werden dabei stets auch in Beziehung gesetzt zu normativen oder curricularen Erwartungen oder Konventionen einerseits resp. Freiräumen für kreatives und innovatives Denken und Gestalten andererseits.

Die Wissenskonstruktionen und Verstehensweisen der Schüler/innen werden als deren «Lesarten» (Forneck 2006) genommen. Die Lernberatung bietet dann eine Plattform, in der die «Lesarten» unterschiedlicher Lernender mit denjenigen der Lehrpersonen (bzw. der Fachwissenschaft oder der Fachdidaktik) in Beziehung gesetzt und diskutiert werden. Lernen im Dialog und der Austausch und die argumentative Diskussion eigenständiger Gedanken treten an die Stelle von oft diskussionslosem «Lernen/Auswendig Lernen – Kontrollieren – Bewerten».

Gerade bei (hoch-)begabten Schüler/innen 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 spezifischen Begabungs-/Begabtenförderung.

Lerngewohnheiten und Selbsttechniken stehen in enger Beziehung zum Selbstkonzept der Lernenden. Die formulierten «co-kognitiven Personenmerkmale», Selbstlernkompetenzen und Einstellungen sind mitentscheidend, wie sich die Begabungspotenziale einer Person entwickeln können, und an welchen Wertvorstellungen sich deren Ausgestaltung orientiert. Sie können als „soziales Kapital“ Renzulli (2002, 33) des Einzelnen gelten.

Literaturverzeichnis:

Albert, R.S. (1975): Toward a behavioral definition of genius. *American Psychologist*, 30, 140-151.

Aronson, E.; Wilson, T.D.; & Akert, R.M. (2004): *Social Psychology*. 5th Edition. Upper Saddle River, NJ. Prentice Hall by Pearson Education Inc.

Bandura, A. (1977): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Battistich, B; Watson, M; Solomon, D.; Schaps, E. & Solomon, J. (1991): The child development project: Program for the development of prosocial character. In: W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development, Volume 3; Application* (pp. 1-34), Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Berman, S. (1997): *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. Albany: State University of New York Press.

Bloom B.S. & Sosniak L.A., (1981); Talent development vs. Schooling. *Educational Leadership*, 38, 86-94

Bourdieu, Pierre & Passeron Jean-Claude. (1986): The forms of capital. In: J.G. Richardson's *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*, pp. 241–258. (Deutsche Übersetzung. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett)

Bourdieu, Pierre & Jean Claude Passeron, (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications Inc.

- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2003): Three human strengths. In L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp 87-102). Washington, DC: American Psychological Association.
- Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Danish, S.C. & Kagan, N (1971): Measurement of affective sensitivity: Toward a valid measure of interpersonal perception. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 51-54.
- Deci & Ryan, Deci, Edward L. / Ryan, Richard M (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Deci, E. & Ryan, R., & (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Dweck, Carol S & Leggett, E.L. (1988): The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N. & Wang, V.O. (2003): Toward a positive psychology: Social developmental and cultural contributions. In L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp 117-131). Washington, DC: American Psychological Association.
- Erikson, E.H. (1964): *Insight and Responsibility*. New York: Norton.
- Foucault, Michel et.al. (1993): *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH, (24-62)
- Gardner H, (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic.
- Goertzel, M.G; Goertzel, V. & Goertzel, T.G. (1978): *Three hundred eminent personalities. A psychological analysis of the famous*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hannover, B. (1997): *Das dynamische Selbst*. Bern: Huber.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998): Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- Lindholm, C. (1990): *Charisma*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002): Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-year Odyssey[electronic version]. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- MacKinnon, D.W. (1978); *In search of human effectiveness*. Buffalo, N.Y.: Creative Education Foundation.
- Müller-Oppliger, V. (2010): Von der Begabtenförderung zu Selbstgestaltendem Lernen. Selbstgesteuertes und selbstsorgendes Lernen als Prinzipien nachhaltiger Begabungsförderung. *Journal für Begabtenförderung*, 2010/1, 51-62.
- Müller-Oppliger, V. (2009): *Begabungsmodelle und Menschenbild – ein dialektisches Begabungsmodell*. Referat im Rahmen des Gadheimer Kreis. Frankfurt: Karg Stiftung.
- Piechowski, M.M. (1986): The concept of developmental potential. *Roeper Review*, 8, 190-197.
- Putman, D. (1997): Psychological courage. *Philosophy, Psychiatry & Psychology* 4(1), 1-11.
- Reis, S.M. (1995): Older women's reflections on eminence: Obstacles and opportunities. *Roeper Review*, 18, 66-72.
- Renzulli, J.S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Renzulli, J.S. (2002): Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), pg. 33-40, 57-58.

Renzulli, J.S.; Koehler, J.; Fogarty E.A. (2006): Operation Houndstooth Intervention Theory. Social Capital in Today's Schools. *Gifted child today*. Vol 29 No 1, pg. 16-24.

Ryff, C.D. & Singer, B. (2003): Ironies of the human condition: Well-being and health on the way of mortality. In: L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp 271-288). Washington, DC: American Psychological Association.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive psychology. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Sternberg R. (1986): Triarchic theory of intellectual giftedness. In: R.J. Sternberg & E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243) New York: Cambridge University Press.

Sytsma, R. E. (2003): *Co-cognitive factors and socially-constructive giftedness: Distribution, abundance, and relevance among high school students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.