Sabine Breyel, Wiebke Evers,
Christine Koop, Miriam Lotze (Hrsg.)

Underachievement in der Schule

Potenziale sehen, Entwicklung begleiten

Open Access

KARG STIFTUNG

Sabine Breyel, Wiebke Evers,
Christine Koop, Miriam Lotze (Hrsg.)

Underachievement in der Schule

Potenziale sehen, Entwicklung begleiten

KARG STIFTUNG

Dieser Sammelband sowie die darin enthaltenen Beiträge, insbesondere Texte, Bilder und Grafiken, sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechts, insbesondere die Vervielfältigung; Bearbeitung, Übersetzung, Verbreitung und Wiedergabe, bedarf der schriftlichen Zustimmung durch den Herausgeber. Die Inhalte dürfen nicht zur Entwicklung, zum Training und/oder zur Anreicherung von KI-Systemen, insbesondere generativen KI-Systemen, verwendet werden. Die Nutzung der Inhalte für Text- und Data-Mining ist ausdrücklich vorbehalten und daher untersagt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist unter der nachfolgenden Creative Commons Lizenz veröffentlicht:
CC BY-ND 4.0 International | https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

1. Auflage, Frankfurt am Main
© 2024, Karg-Stiftung, Niddastr. 35, 60329 Frankfurt am Main
www.karg-stiftung.de | www.fachportal-hochbegabung.de
Verantwortlich: Dr. Ingmar Ahl, Vorstand

Redaktion des Sammelbands: Karg Fachmedien (Franca Zimmermann, Anja Gjaldbaek, Linde Storm)
Redaktion des Online-Blogs: Karg Fachmedien (Anja Gjaldbaek, Franca Zimmermann, vormals: Nele Fischer, Reingard Lipp)
Satz: Franca Zimmermann; ffj Design, Büro für Typografie und Gestaltung Offenbach
Coverabbildung: Carsten Kahl, www.ck-graphics.com

URL: https://doi.org/10.25656/01:32095

Inhalt

Vorwort 7

Einleitung: 24 Beiträge zu Underachievement 9
Dr. Wiebke Evers

1. Acht Mythen zu Underachievement 15
Dr. Wiebke Evers, Karen Johannmeyer

2. Sehen und gesehen werden: Wie erkennen Sie Underachievement? 19
Karen Johannmeyer

3. Unterstützung für Underachiever – Was hilft? 23
Dr. Catharina Tibken

4. Erkennen und Fördern bei Underachievement: Alles eine Frage der Haltung? 27
Dr. Wiebke Evers

5. Glücksfall Mentoring? Die Rolle individueller Begleitung bei Underachievement . . 31
Dr. Lara Maschke, Marielle Liebert

6. „Ich bin einfach zu blöd dafür!" – Wie ungünstige Ursachenzuschreibungen der Begabungsentfaltung im Wege stehen. 37
Lisa Bleckmann, Charlotte Steins

7. Der Frust der Unterforderung und die Rolle der Exekutiven Funktionen 41
Dr. Wiebke Evers

8. Nette Mädchen fallen nicht auf – Die drei wichtigsten Gründe für Underachievement bei Mädchen 45
Christine Koop

9. Beratung für Underachiever:innen – Ansatzpunkte für einen gelungenen Einstieg . 49
Dr. Nicole von der Linden

10. Was Langeweile in der Kita mit Underachievement in der Schule zu tun hat 53
Lisa Pohlmeier, Dr. Nadine Seddig

11. Es ist viel zu tun: Fünf Handlungsfelder zur Prävention von Underachievement . . . 57
Karen Johannmeyer, Dr. Sabine Breyel

12. Underachievement: Eine unendliche Geschichte des Missverstanden-Werdens . . . 61
Reingard Lipp

13. „Wenn ich so schlau wäre, müsste mir das doch leichtfallen." 65
Karen Johannmeyer

14. Vier Schlüssel, um Underachievement zu bewältigen 69
Christine Koop

15. Underachievement – Ein Routenplan für den Dschungel 75
Dr. Anne Ziesenitz

16. Gute Gespräche – gute Noten? 83
Dr. Dietrich Arnold

17. Der Langeweile von Underachiever:innen auf der Spur 87
Dr. Anne Ziesenitz

18. Realschulabschluss mit Latinum: Ein typisch untypischer Underachiever 93
Dr. Wiebke Evers, Dr. Sabine Breyel

19. Zum Wechselspiel von sozialem Hintergrund und Underachievement 97
Dr. Miriam Lotze

20. Von „nicht beschulbar" bis zum Abitur: eine Chance für Twice Exceptionals 101
Dr. Claudia Pauly, Dr. Sabine Breyel

21. Prävention von Underachievement: Der Faktor KI. 107
Barbara Saring

22. Metakognitive Kompetenzen – ein Ansatzpunkt zur Förderung von Underachievern? 113
Dr. Catharina Tibken

23. Lerncoaching hilft: Underachievement vorbeugen und begleiten 117
Dr. Sabine Breyel

Vorwort

Liebe Leser:innen,
schon seit vielen Jahren begleitet uns als Karg-Stiftung das Thema Underachievement. Da sind auf der einen Seite besorgte Eltern und Lehrkräfte, die Rat von uns erbitten, und auf der anderen Seite Schulen und Beratungsstellen, die mit viel Engagement Konzepte entwickeln und erproben. Oft hörten wir, dass es schwierig sei, praxisnahe Informationen zum Thema zu finden. Der Praxis mangelte es zudem an Netzwerken, um ihre erprobten Ansätze zu teilen und sich Feedback und Rat einzuholen.

Vor diesem Hintergrund initiierten wir im Jahr 2021 den Arbeitskreis Underachievement. Gemeinsam mit Akteur:innen aus Schule, Beratung und Wissenschaft haben wir im Rahmen von insgesamt zwölf Themennachmittagen die Bedarfe der betroffenen Zielgruppen ermittelt und uns auf die Suche nach erprobten Praxiskonzepten gemacht. Allen Mitgliedern des Arbeitskreises waren eine langjährige Erfahrung und intensive Auseinandersetzung mit dem Thema gemein. Eine besondere Stärke der Gruppe lag in der Vielfalt ihrer Perspektiven, die sie in die Gespräche und Diskussionen einbrachten.

Im Austausch miteinander sortierten wir das Feld – immer die Praxis im Blick: Was macht Underachievement aus? Woran lässt es sich erkennen? Was bewegt betroffene Schüler:innen? Und wie können Berater:innen, Lehrkräfte und Eltern sie gut unterstützen und hilfreich begleiten?

Flankierend zu den Treffen des Arbeitskreises entstand in den Jahren 2022 und 2023 ein Blog, der mit insgesamt 25 Beiträgen die gewonnenen Erkenntnisse auf dem Karg Fachportal Hochbegabung dokumentierte und um weitere Perspektiven ergänzte. In diesem Sammelband finden Sie die Mehrheit aller Blogbeiträge.

Die Karg-Stiftung und das Projektteam danken herzlich allen Autor:innen, dass sie ihr Wissen mit uns und Ihnen, liebe Leser:innen, teilen. Ohne ihre Expertise und ihr Engagement wären Projekt und Blog nicht möglich gewesen.

Underachievement macht weit mehr aus als schlechte Schulnoten: Die Folgen für eine gesunde Entwicklung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen sind weitreichend. Wir als Karg-Stiftung werden uns darum auch weiterhin dem Thema Underachievement widmen und freuen uns, wenn Sie es uns gleichtun.

Viel Freude und Erkenntnis beim Lesen wünscht das Projektteam!

Dr. Sabine Breyel

Dr. Wiebke Evers

Christine Koop

Dr. Miriam Lotze

Mitglieder des Arbeitskreises Underachievement:

- Anja Messerschmidt, Brecht-Schule, Hamburg
- Arne Blohm-Sievers, Brecht-Schule, Hamburg
- Charlotte Steins, Hoch-Begabten-Zentrum (HBZ), Brühl
- Dorin Katharina Strenge, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Universität Oldenburg
- Dorothee Spengler, Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB), Hamburg
- Karen Johannmeyer, Karg-Stiftung, Frankfurt am Main (bis 2023)
- Karolina Fijas, Brecht-Schule, Hamburg
- Lisa Bleckmann, Hoch-Begabten-Zentrum (HBZ), Brühl
- Marielle Liebert, Karg-Stiftung, Frankfurt am Main (bis 2022)
- Melanie Uhde, Beratungsstelle MainKind, Goethe-Universität Frankfurt am Main
- Michael Hänsel, Georg-Forster-Gymnasium, Kamp-Lintfort
- Sabine Warnecke, Stiftung Haus der Talente, Düsseldorf
- Dr. Silke Marchand, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Universität zu Köln
- Dr. Susann Reinheckel, Lehrerin, Berlin
- Uwe Röser, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium, Greifswald

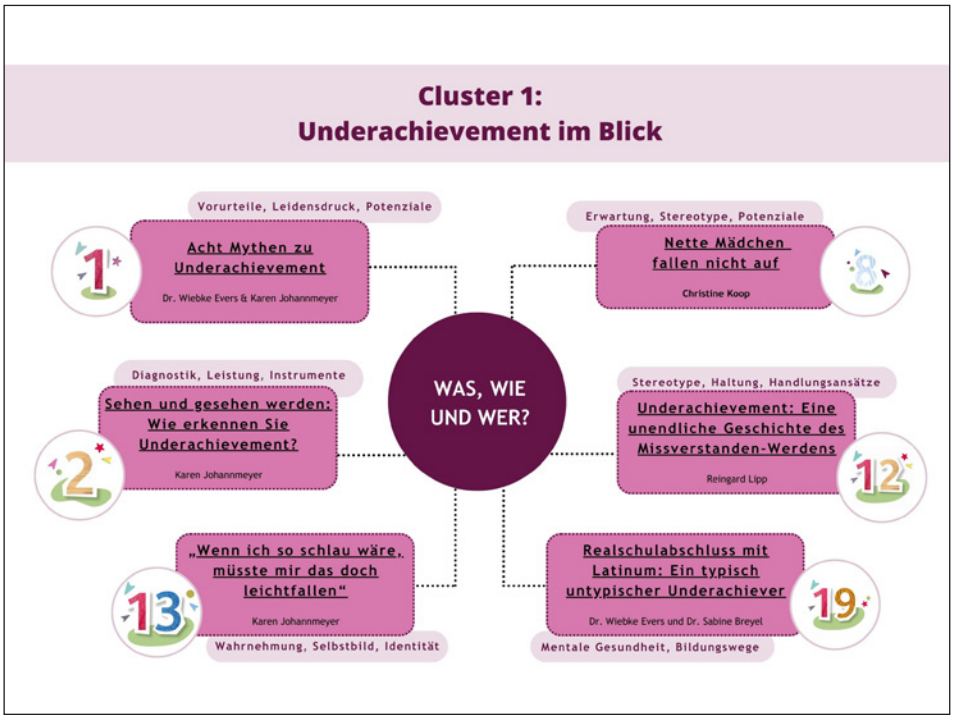
Dr. Wiebke Evers

Einleitung: 24 Beiträge zu Underachievement

„Underachiever stören doch nur“ und „Begabungsförderung gibt es eh’ nur für Leistungsstarke“? Mit unserem Blog „Underachievement in der Schule“, der in den Jahren 2022/23 auf dem Fachportal Hochbegabung entstanden ist, war es uns wichtig, die Wahrnehmung des Themas Underachievement zu verändern, neue Perspektiven aufzuzeigen und Impulse zur Förderung zu setzen. Entstanden sind 24 interessante Beiträge, die verschiedene Themengebiete aufgreifen.

Zu Beginn dieses Sammelbands schaffen wir einen Überblick, um interessengeleitet nachlesen zu können. Dazu haben wir die Beiträge in vier Themenclustern zusammengestellt und ihre Essenzen in kurzen Absätzen zusammengefasst. Die zugehörigen Grafiken stellen dar, welche Beiträge welchem thematischen Schwerpunkt zugeordnet wurden. Stichworte geben jeweils einen kurzen Hinweis auf die Inhalte des Beitrags. Über die Links im Text können die Beiträge direkt aufgerufen werden.

Cluster 1: Underachievement im Blick – Was, wie und wer?

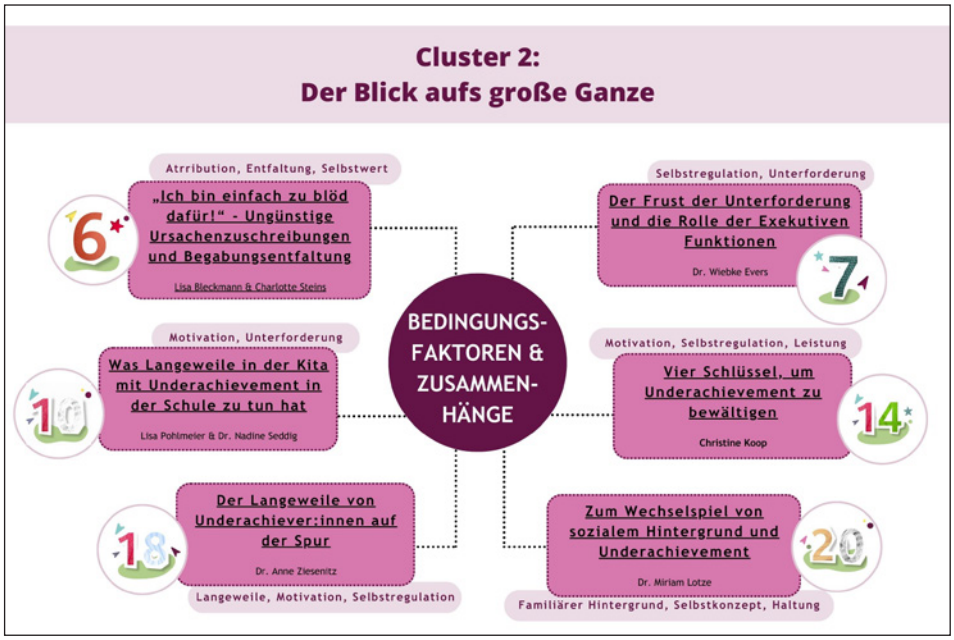


Um das Thema Underachievement ranken sich – wie auch um Hochbegabung – einige Mythen (Blogbeitrag 1). Der Blick auf hochbegabte Underachiever:innen (Blogbeitrag 2) ist dabei oft belastet von Unverständnis (Blogbeitrag 12) und problematischen Glaubenssätzen (Blogbeitrag 13), die den Betroffenen bei der Bewältigung von Underachievement noch zusätzlich im Weg stehen.

Hinter der Diagnose Underachievement steckt mehr als nur „hinter den eigenen Potenzialen zurückzubleiben" (Blogbeitrag 19). Sie ist ein Indiz für eine größere Krise, eine schwierige und manchmal ausweglos erscheinende Situation. Underachievement fordert. Es fordert die Betroffenen, ihre Familien, die Lehrkräfte und die Beratenden.

Wie (Hoch-)Begabung hat auch Underachievement viele Gesichter. Unentdeckt bleiben beide besonders dann, wenn sie in ihrer Erscheinungsform nicht den gängigen Stereotypen entsprechen, wie es z.B. bei Mädchen der Fall sein kann (Blogbeitrag 8). Underachievement, das den Unterricht stört, ist auch viel schwieriger zu übersehen, als Underachievement, das still, aber genauso unglücklich am Tisch sitzt. Unsere Aufmerksamkeit brauchen beide.

Cluster 2:
Der Blick aufs große Ganze – Bedingungsfaktoren & Zusammenhänge



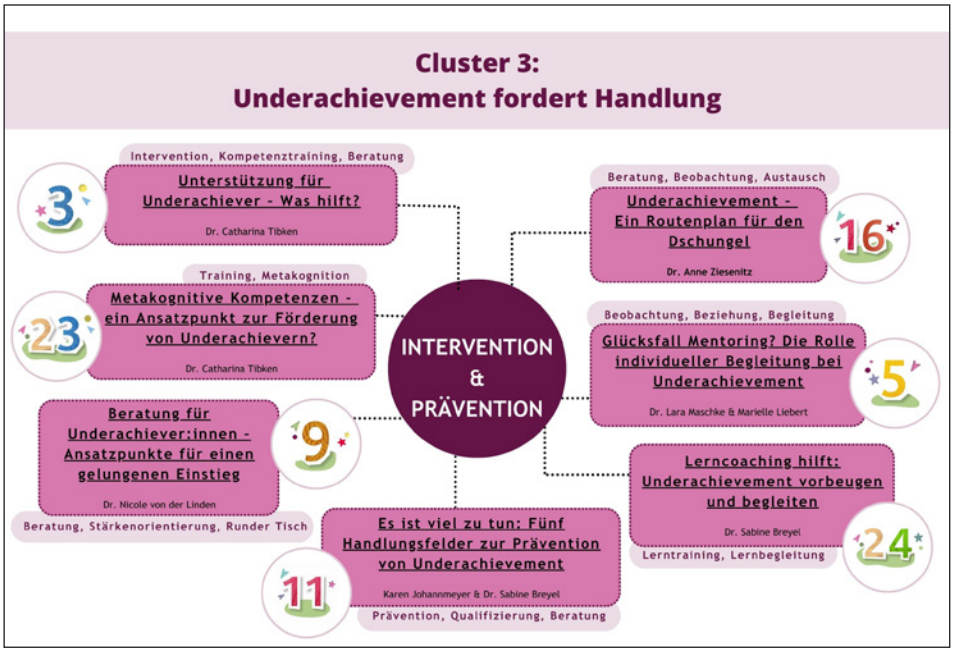
Underachievement kann viele Gründe haben: lähmende Prüfungsangst, fehlende Motivation (Blogbeitrag 14), mangelnde Selbstregulation und -organisation ... Die Gründe allerdings nur aufseiten der Schüler:innen zu suchen, ist kurzsichtig. Mindestens genauso intensiv müssen die Umgebungsfaktoren, also der schulische und der familiäre Kontext (Blogbeitrag 20) sowie deren Wechselwirkungen, betrachtet werden.

Lange Phasen der Langeweile und Unterforderung (Blogbeitrag 18) – oft schon seit der Kita (Blogbeitrag 10) – führen dazu, dass die Motivation fürs Lernen nachlässt. So entste-

hen mit der Zeit nicht nur klaffende Wissenslücken, auch wichtige Kompetenzen wie die Exekutiven Funktionen können nicht richtig entwickelt werden (Blogbeitrag 7).

Sicherlich ist es nicht immer nötig, bei Underachievement den gesamten Bildungsweg nach möglichen Ursachen zu durchforsten. Aber frühe Erfahrungen von Schüler:innen wirken häufig nachhaltig auf ihre Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen, ihrer besonderen Begabungen und ihrer Person. Oft gehörte Äußerungen wie „Du weißt eh' alles, lass die anderen doch auch mal" und „Du schreibst sowieso die beste Arbeit" vermitteln besonders begabten Schüler:innen, dass ihre Bedürfnisse und Lernfortschritte wenig relevant sind. Solche Äußerungen lassen aber auch den Eindruck entstehen, dass die Schüler:innen eben auch alles wissen sollten und Lernen nur etwas für „Doofe" ist. Die daraus entstehenden Glaubenssätze über sich selbst und die eigene Begabung können dazu führen, dass sich der eigene Selbstwert sehr eng mit Schulerfolg verknüpft (Blogbeitrag 6) und bei Misserfolg das eigene Selbstwertgefühl folglich massiv leidet.

Cluster 3:
Underachievement erfordert Handlung – Prävention & Intervention



Wenn nicht gehandelt wird, kann Underachievement langfristige und tatsächlich lebenslange Folgen haben. Underachievement steht in Zusammenhang mit psychischen Problemen wie Depressionen, Angststörungen und selbstverletzendem Verhalten. Es kann zu Schulabstinenz führen, fehlende Schulabschlüsse zur Folge haben und damit den weiteren Bildungsweg verbauen. Das ist besonders dramatisch, da sich nach dem Schulabschluss endlich die lang ersehnten Wahlmöglichkeiten bieten, mehr Freiheit und Autonomie sowie interessante neue Herausforderungen winken.

Ein guter Routenplan ist wichtig, um den möglichen Ursachen von Underachievement auf den Grund zu gehen und ihnen entgegenzuwirken (Blogbeitrag 16). Weltweit gibt es einige Interventionsprogramme, von denen ein Teil wissenschaftlich auf ihre Wirksamkeit hin geprüft wurde (Blogbeitrag 3). Manche Ansätze konzentrieren sich darauf, die Schüler:innen im Aufbau fehlender Fähigkeiten (wie z.B. den metakognitiven Fähigkeiten: Blogbeitrag 23) zu unterstützen, während andere eher auf die persönliche Begleitung und Beratung setzen.

Eine gute Beratung der Betroffenen, ihrer Familien und auch der Lehrkräfte ist bei Underachievement sehr wichtig (Blogbeitrag 9). Professionelle Beratung kann dabei helfen, die komplexen Ursachen zu verstehen und nach einem oft langen Leidensweg den Fokus auf positive Aspekte zu lenken. Im Idealfall werden in die Beratung alle Beteiligten einbezogen und gemeinsam Lösungsansätze entwickelt.

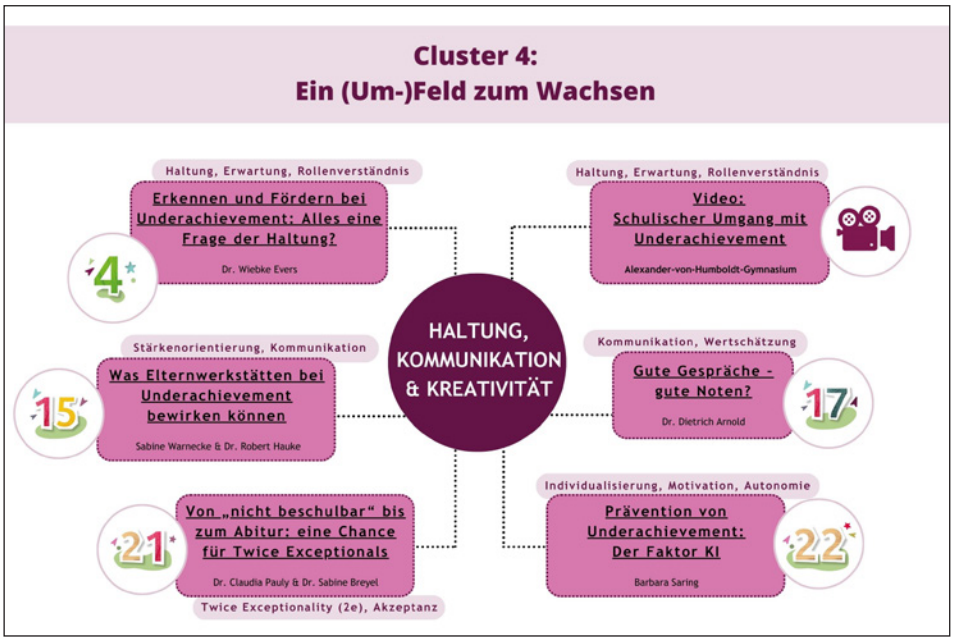
Erfolgreiche Intervention braucht einen sicheren Rahmen, getragen von einer vertrauensvollen Beziehung. Wenn das Vertrauen in das Bildungssystem und die darin tätigen Personen bereits nachhaltig erschüttert ist, kann es manchmal dauern, bis eine solche Beziehung aufgebaut ist. Hier kann Mentoring ein vielversprechender Ansatz sein, da es die bisherigen Rollen neu definiert und sich so neue Wege in der Art der Begleitung eröffnen (Blogbeitrag 5).

Der Erfolg einer Intervention hängt stark davon ab, wie schnell Underachievement erkannt wird. Darum ist die Prävention, also ein Eingreifen bevor sich Underachievement verfestigen kann, sehr wichtig (Blogbeitrag 11). Im Lerncoaching wird vieles vereint, um die Entwicklung von Underachievement zu verhindern (Blogbeitrag 24). Mit „anlasslosen" Coachingangeboten kann nicht nur der Beziehungsaufbau zu Lehrkräften als wichtige Lernbegleiter gelingen, sondern auch die benötigten Kompetenzen für autonomes Lernen aufgebaut werden.

Cluster 4: Ein (Um-)Feld zum Wachsen – Haltung, Kommunikation & Kreativität

Allein finden die betroffenen Schüler:innen meist nicht aus ihrer Situation heraus. Sie sind also davon abhängig, ob sie auf jemanden treffen, der genauer hinschaut und sich in die Verantwortung begibt. Statt das Schicksal von Underachiever:innen dem Zufall zu überlassen, braucht es klare Zuständigkeiten und Vorgehensweisen, die eine gemeinsame Haltung (Blogbeitrag 4) des gesamten Schulkollegiums ausdrücken (siehe unser Film zum Thema Underachievement). Zusätzlich müssen die nötigen Ressourcen vorhanden sein, die es für die Begleitung der Betroffenen braucht.

Wieder ins Gespräch zu kommen, ist ein wichtiger erster Schritt. Optimal ist es, wenn alle Beteiligten es schaffen, eine wertschätzende Kommunikationsebene zu finden, die stärken- und lösungsorientiert ist (Blogbeitrag 17). Wenn Schule und Eltern gut zusammenarbeiten, zeigt das den betroffenen Schüler:innen, dass sie wichtig sind, und gibt ihnen Hoffnung, dass sie die momentane Belastung überwinden können. Dafür braucht es Räume für Begegnung, die auch den Familien offenstehen und Austausch ermöglichen, wie z.B. Familiencafés (siehe unser Film zum Thema Underachievement) und Elternwerkstätten (Blogbeitrag 15).



Der Umgang mit Underachievement verlangt nach Freiheit und Kreativität. Einige Schulen machen vor, wie sie ihren Unterricht innovativ individualisieren (Blogbeitrag 21). Um Underachiever:innen wieder fürs Lernen zu motivieren, setzen sie z.B. Künstliche Intelligenz im Unterricht ein (Blogbeitrag 22) oder bieten Alternativen zu den klassischen Leistungsnachweisen an. Auch hier braucht es einen klaren Blick für die Stärken und Interessen. Betroffenen Schüler:innen bietet der (Schul-)Alltag meist wenig Gelegenheit, um ihr Selbstvertrauen wiederaufzubauen. Situationen zu schaffen, in denen sie sich wohl und kompetent fühlen, ist darum sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext wichtig.

Fazit

Underachievement zeigt uns einen Missstand auf. Sehen wir hin oder sehen wir weg? Sind uns die Schüler:innen wichtig genug, um Engagement zu zeigen und die nötigen Ressourcen zu aktivieren? Wir hoffen sehr, dass der Blog und dieser Sammelband einen Beitrag dazu leisten können, dass mehr Personen diese Fragen mit „Ja" beantworten.

Dr. Wiebke Evers

ist Psychologin (M.Sc.) und arbeitet als Projektleitung im Team Beratung der Karg-Stiftung. In ihren Projekten geht es um die Intervention und Prävention von Underachievement, die Stärkung von Selbstregulation und Motivation für die Entwicklung individueller Potenziale, den Umgang mit Leistungsdruck sowie den Ausbau von digitalen Beratungsangeboten.

Dr. Wiebke Evers, Karen Johannmeyer

1. Acht Mythen zu Underachievement

Ein überdurchschnittlicher IQ, aber unterdurchschnittliche Schulleistungen? Wie kommt das? Underachievement erscheint Vielen paradox. Wir greifen acht gängige Mythen zum Thema auf und schauen einmal genauer, wo etwas dran ist und wo nicht.

Hochbegabten wird oft mit Stereotypen und überzogenen Erwartungen begegnet, die nicht selten auf Mythen und überholten Fakten beruhen. Gleiches gilt für das Thema Underachievement. Ein hohes Potenzial gepaart mit niedrigen Leistungen erscheint manchen als Paradox, da es nicht in ihre Vorstellung von Hochbegabten als „Genies" oder „Überflieger:innen" passt. Wir haben acht Mythen aufgegriffen und geschaut, was wo dran ist und womit aufgeräumt werden kann.

1. Wer schlechte Noten hat, kann überhaupt nicht hochbegabt sein.

Eine besondere intellektuelle Begabung ist zunächst ein Potenzial und sagt wenig darüber aus, wie gut die Leistungen sind, die eine Person erbringt. Begabung und Leistung sind also nicht gleichzusetzen! Um ein Potenzial auch auszuschöpfen, braucht es noch mehr, z.B. Motivation, soziale Unterstützung, eine förderliche und leistungsfreundliche Umgebung und ein angemessenes Maß an Herausforderung (**1**). Passen die einzelnen Faktoren schlecht zusammen, kann es also durchaus sein, dass auch Hochbegabte keine guten Noten einfahren.

2. Underachiever:innen sind doch einfach nur faul. Die müssten nur wollen!

Manche Underachiever:innen wollen vielleicht tatsächlich nicht – mal mehr und mal weniger bewusst. Spannend ist hier die Frage nach dem Warum. Was hält sie davon ab, sich stärker zu bemühen? Liegen ihre Interessen vielleicht außerhalb des Unterrichts? Oder stellen gute schulische Leistungen einfach keinen Anreiz für sie dar?

Andere Underachiever:innen können aber tatsächlich nicht. Ihnen fehlt es unter Umständen an den passenden Lernstrategien oder der nötigen Selbstregulation (**2**, **3**). Manchmal liegt die Herausforderung auch darin, die Hochbegabung als Teil der eigenen Persönlichkeit anzunehmen. Stößt diese auf Unverständnis und Kritik, wird man durch sie aus Freundeskreisen und Klassengemeinschaften ausgeschlossen, wird sie lieber verborgen gehalten. Und das führt selten zu guten Noten.

3. Bei Underachievement muss man immer einschreiten. Das vergeudete Potenzial ist doch eine Schande!

Im Allgemeinen bleiben wahrscheinlich sehr viele Menschen unter ihren Möglichkeiten. Das trifft nicht nur auf Hochbegabte zu. Dennoch findet Underachievement oft in Bezug auf Hochbegabung Beachtung und wird für diese Gruppe stärker untersucht. Dass Underachievement aber immer Maßnahmen erfordert, lässt sich nicht pauschalisieren. Abhängig von der betroffenen Person, ihrer Wahrnehmung der Situation und ihrer empfundenen Belastung muss mit ihr gemeinsam darüber beraten werden, welche Schritte eingeleitet werden können und welche dann tatsächlich eingeleitet werden. Wichtig ist es, ganz aktiv mit dem Kind bzw. dem Jugendlichen in Kontakt zu gehen, und ihm auch die Übernahme von Verantwortung für die eigene Entwicklung zu ermöglichen und zuzutrauen.

4. Am meisten leiden doch die Eltern unter Underachievement.

Leidet das Kind, leiden auch oft die Eltern. Manchmal sogar noch stärker. Es gibt allerdings auch Fälle, in denen der Schüler oder die Schülerin selbst ihr Underachievement überhaupt nicht als Problem empfindet – ganz im Gegensatz zu den Eltern. An dieser Stelle ist es wichtig zu fragen, warum der Zustand für die Eltern schwer zu ertragen ist und wie sie unterstützt werden können. Im Allgemeinen ist die Unzufriedenheit der Eltern mit den vorhandenen Noten allein aber kein Anlass, um für das Kind Maßnahmen einzuleiten.

Im Übrigen leiden auch manchmal die Lehrkräfte unter dem Underachievement ihrer Schüler:innen. Gerade wenn sie wissen, dass ein Schüler oder eine Schülerin über ein besonderes Potenzial verfügt, sind die Gründe, warum die guten Noten ausbleiben, oft unersichtlich. Dies kann unter Umständen zu Zweifeln an der eigenen Kompetenz und auch Frust führen. Auch darum ist es wichtig, dass Lehrkräfte das richtige Bild von Begabung und Leistung haben und wissen, welche Faktoren zu Underachievement beitragen können. Nur dann können sie auch hilfreich intervenieren.

5. Wenn die doch wirklich so begabt sind, finden die doch bestimmt selbst aus ihrer Situation.

Leider wird von Hochbegabten vielfach erwartet, dass sie ihre Probleme selbst lösen. Diese überzogene Erwartungshaltung führt dazu, dass Schwierigkeiten nicht offen von Hochbegabten angesprochen werden können. Oft entsteht dadurch auch bei den Schüler:innen selbst der Anspruch, dass sie alles allein hinbekommen müssen, da sie sonst gar nicht wirklich hochbegabt sein können (**4**). Wir alle brauchen Raum und Verständnis für unsere Herausforderungen und Unterstützung in ihrer Bewältigung. Und ja, auch Hochbegabte brauchen ein soziales Netz, in dem ihre Probleme gewürdigt werden – auch wenn diese manchmal außergewöhnlich und vielleicht sogar beneidenswert erscheinen.

6. Underachievement wächst sich raus. Am besten wartet man einfach ab.

Studien zeigen, dass sogar eher das Gegenteil der Fall ist (**3**). Underachievement wird oft über die Jahre schlimmer, komplexer und eine Intervention immer schwieriger. In manchen Fällen ändert sich vielleicht die Situation durch einen Schulwechsel auf die weiterführende Schule oder einen Umzug. Hat sich das Underachievement verfestigt, braucht es in den meisten Fällen sehr viel mehr. Am wirksamsten haben sich Programme gezeigt, die Underachiever:innen sowohl darin unterstützen, Kompetenzen aufzubauen und Wissenslücken zu schließen, als auch beraterisch begleiten, z.B. an den persönlichen Zielen zu arbeiten und so die Motivation zu wecken (**5**). Nach ausführlicher individueller Abwägung können ein Klassensprung oder auch ein Schul- oder Klassenwechsel, also Veränderungen des schulischen Umfelds, sinnvoll sein (**6**). Wichtig ist, dass solche Schritte gut begleitet werden und die Kommunikation mit allen Beteiligten kontinuierlich aufrechterhalten wird.

7. Underachievement ist doch ein Luxusproblem!

Oft werden die Schwierigkeiten von Underachiever:innen mit der Aussage zur Seite geschoben, dass andere ja noch viel schwerwiegendere Probleme haben als sie. Diese Relativierung der Problematik verschließt den Blick für die Bedürfnisse dieser Gruppe. Underachievement kann eine echte Belastung darstellen und schwerwiegende Folgen haben wie Depressionen, Angststörungen und Verhaltensauffälligkeiten (**7**). Auch resultierende Schulabstinenz und Verweigerung im Unterricht können langfristige Auswirkungen für den weiteren Lebensweg haben. Das sollte Grund genug sein, um frühzeitig tätig zu werden und eine Verbesserung der Situation für die Betroffenen erzielen zu wollen.

8. Underachievement ist doch nur Ausdruck des Selbstoptimierungswahns unserer Gesellschaft!

Auch hier kommt wieder der wichtige Aspekt ins Spiel: Leidet jemand darunter, dass das eigene Potenzial nicht ausgeschöpft werden kann? Ist es belastend, dass man nicht so kann, wie man möchte, Anstrengung sich nicht auszahlt oder die Schule zur Qual wird? Wenn ja, ist es wichtig, hinzuschauen und darauf einzugehen – ganz unabhängig davon, ob dieser Druck durch die Gesellschaft entsteht oder nicht. Ist die Situation für die Beteiligten unproblematisch? Wunderbar! Dann gibt es weder für Eltern noch für Lehrkräfte oder Berater:innen einen Grund, auf der „Luft nach oben“ zu beharren und diese zu problematisieren.

Zum Weiterdenken

- Welcher der acht Mythen ist Ihrer Meinung nach am weitesten verbreitet?
- Welche Mythen möchten Sie gern ein für alle Mal aus der Welt räumen?
- Welche Antwort hat Sie selbst vielleicht überrascht?

Quellen

1 Heller, K.A. (2001): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

2 Fischer, C. (2009): Individuelle Förderung besonders begabter Kinder mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. In: Fischer, C./Fischer-Ontrup, C./Veber, M./Westphal, U.: Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung: Teilleistungsschwierigkeiten – ADS/ADHS – Underachievement. Münster: LIT, S. 178–191.

3 Steenbergen-Hu, S./Olszewski-Kubilius, P./Calvert, E. (2020): The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis and Systematic Review. In: *Gifted Child Quarterly*, 64(2), S. 132–165. URL: https://doi.org/10.1177/0016986220908601 (Abrufdatum: 20.11.2024)

4 Boaler, J./Constantinou, S. (Regie) (2017): Rethinking Giftedness (Abrufdatum: 20.11.2024)

5 Snyder, K.E./Fong, C.J./Painter, J.K. et al. (2019): Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. In: *Educational Research Review*, 28. URL: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294 (Abrufdatum: 20.11.2024)

6 Matthews, M.S./McBee, M.T. (2007): School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. In: *Gifted Child Quarterly*, 51(2), S. 167–181. URL: https://doi.org/10.1177/0016986207299473 (Abrufdatum: 20.11.2024)

7 Siegle, D./McCoach, D.B. (2018): Underachievement and the gifted child. In: Pfeiffer, S.I./Shaunessy-Dedrick, E./Foley-Nicpon, M.: APA handbook of giftedness and talent. Washington, DC: American Psychological Association, S. 559–573.

Dr. Wiebke Evers

ist Psychologin (M.Sc.) und arbeitet als Projektleitung im Team Beratung der Karg-Stiftung. In ihren Projekten geht es um die Intervention und Prävention von Underachievement, die Stärkung von Selbstregulation und Motivation für die Entwicklung individueller Potenziale, den Umgang mit Leistungsdruck sowie den Ausbau von digitalen Beratungsangeboten.

Karen Johannmeyer

ist Erziehungswissenschaftlerin (M.A.) und Pädagogin. Ihre Expertise liegt in der Forschung zur Fortbildung von Lehrpersonen und der Begabungsförderung. Aktuell beschäftigt sie sich in der Schulentwicklungsplanung mit dem Zusammenspiel von Pädagogik und Raum.

Karen Johannmeyer

2. Sehen und gesehen werden: Wie erkennen Sie Underachievement?

Das Erkennen von Underachievement ist eine wichtige Voraussetzung, um überhaupt pädagogisch handeln zu können. Doch wie erkennt man „schlummernde Potenziale" eigentlich? Wie schärft man seine Aufmerksamkeit für diese besonderen Fälle und welche diagnostischen Instrumente lassen sich einsetzen?

Begabung heißt nicht gleich Leistung

Ob hochbegabte Kinder und Jugendliche ihr Potenzial auch in hohe schulische Leistungen umsetzen können, ist von vielen Faktoren abhängig. Neben Umweltmerkmalen wie dem Schulklima haben auch nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale wie beispielsweise die Art der Stressbewältigung (und Resilienzfaktoren) oder das Arbeitsverhalten einen Einfluss. Dass auch besonders begabte Kinder und Jugendliche nicht immer und in allen Schulfächern auch gute oder sehr gute Leistungen zeigen, ist den meisten Praktiker:innen bekannt. Doch ab wann spricht man in diesem Zusammenhang von Underachievement?

Definition von Underachievement

Laut den meisten Definitionen liegt Underachievement (deutsch: Minderleistung) dann vor, wenn es eine signifikante Differenz zwischen dem kognitiven Potenzial und der tatsächlichen gezeigten Leistung gibt (**1**). Was nach einer einfachen Rechenaufgabe klingt, ist im Alltag gar nicht so leicht festzustellen. Denn nur von den wenigsten Kindern und Jugendlichen kennt man den IQ, der häufig als Indikator für das geistige Potenzial herangezogen wird. Die Definition über eine Differenz zwischen IQ und Leistung ist also in vielen Fällen nicht praxistauglich. Doch auch durch andere Verfahren können pädagogische Fachkräfte Hinweise auf ein mögliches Underachievement sehen.

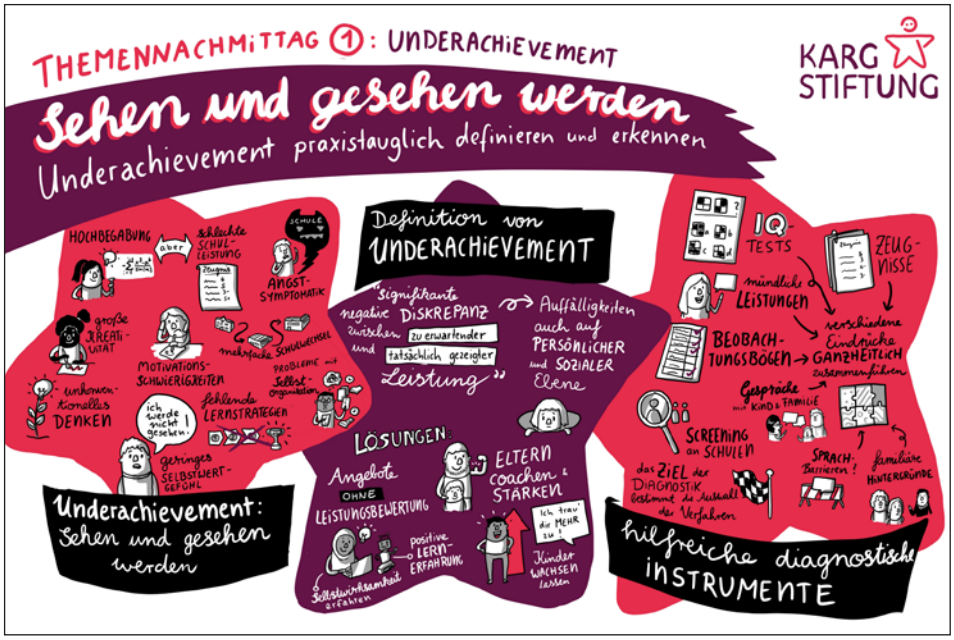
Wie können wir auf Underachievement aufmerksam werden (auch, wenn kein IQ-Test vorliegt)?

Wer wachsam hinguckt, kann im (Schul-)Alltag oder in Beratungssituationen möglicherweise Hinweise auf Underachievement finden. Praktiker:innen berichten, dass sie aufmerksam werden, wenn Schüler:innen ein hohes Maß an Kreativität zeigen, unkonventionell

über gestellte Aufgaben nachdenken und „eigensinnige“ Lösungen finden. Auch wenn sie merken, dass in anderen Kontexten sehr wohl besondere Leistungen erbracht werden, die auf ein außergewöhnliches Potenzial schließen lassen, werden sie hellhörig.

Andererseits fallen diese Schüler:innen häufig durch Motivationsschwierigkeiten oder ein geringes Selbstwertgefühl auf. Auch fehlende Lernstrategien oder Probleme mit der Selbstorganisation können Indikatoren sein. In einigen Fällen hängt Underachievement auch mit einer Schulangst zusammen, etwa wenn es in der Biografie des Kindes mehrfache Schulwechsel gibt.

Hilfreich ist in jedem Fall ein stärkenorientierter und neugieriger Blick auf die Schüler:innen – was bei den genannten Indikatoren möglicherweise nicht immer ganz leicht fällt.



Graphic Recording vom 1. Themennachmittag „Underachievement“ im Herbst 2021, gezeichnet von Anna Penker, Designdoppel.

Was sind hilfreiche diagnostische Instrumente?

Die alltäglichen Begegnungen und Beobachtungen, die auf ein verstecktes Potenzial hindeuten, können der Anlass für ein genaueres Hinsehen sein. In einigen Fällen – und in Absprache mit allen Beteiligten – kann es hilfreich sein, einen IQ-Test durchführen zu lassen. Es gibt jedoch auch zahlreiche Möglichkeiten, die man anstatt eines IQ-Tests oder ergänzend zu diesem wählen kann. Neben schulischen Leistungen über Zeugnisse und mündliche Beteiligung am Unterricht kann es hilfreich sein, weitere Eindrücke zu gewinnen.

An einigen Schulen werden umfassende Screenings durchgeführt, in denen beispielsweise die Lern- und Leistungsmotivation, die Interessen oder auch die emotionale und soziale Schulerfahrung von Schüler:innen erfragt werden. Solche (teilweise standardisierten) Instrumente – etwa in Fragebogenform – können Hinweise auf weitere Faktoren geben, die bei der Entwicklung des Potenzials und des Leistungsverhaltens eine Rolle spielen. Individuell können Lehrpersonen über Beobachtungen Informationen erhalten. Wie verhält sich die Schülerin beispielsweise bei kreativeren Aufgabenstellungen? Wie geht ein Schüler komplexe Problemstellungen im Rahmen einer Projektarbeit an? Gibt es Hinweise auf Schwierigkeiten in der Selbstorganisation? Wie ist das Verhalten in der Schulklasse und außerhalb des Unterrichts? Um aussagekräftige Rückschlüsse aus solchen Situationen ziehen zu können, sollten Beobachtungsszenarien geplant und, auf ausgewählte Bereiche beschränkt, zielgerichtet durchgeführt sowie dokumentiert werden.

Potenziale im Gespräch erkennen

Nicht zuletzt sind Gespräche mit dem Kind und der Familie eine der wichtigsten Möglichkeiten, Potenziale zu erkennen oder zu fördern. Dies ist besonders wichtig, da sehr vielfältige Gründe zu einem Underachievement führen können (individuelle, familiäre oder schulische Faktoren). In Gesprächen können gemeinsam mit dem Kind und der Familie weitere Schritte erarbeitet werden. Auch der interdisziplinäre Austausch zwischen Lehrkräften, (Schul-)Berater:innen und Schulpsycholog:innen ist besonders fruchtbar, wenn es um die ganzheitliche Potenzialerfassung eines Kindes geht und darum, einen Ausweg aus dem Underachievement zu finden.

Wann sollte man bei einem Underachievement eingreifen?

In einigen Fällen geht Underachievement mit einem sehr hohen Leidensdruck einher. Dabei sollte sorgfältig abgewogen werden, wer von diesem Leidensdruck betroffen ist. Ist es wirklich der/die Schüler:in oder sind es eher die besorgten Eltern bzw. die sehr engagierte Lehrkraft, die an der Situation unbedingt etwas ändern möchten? Manchmal kann Underachievement auch lediglich bedeuten, dass ein:e Schüler:in generell unter ihrem Potenzial bleibt, dies aber nicht zwangsläufig eine umfassende Intervention notwendig macht. Im Kontext der Diskussion wird deutlich: Die (rechnerische) Feststellung von Underachievement ist an sich noch kein Anlass, um eine Intervention zu initiieren/veranlassen, um das Potenzial aus diesen Schüler:innen noch besser „herauszukitzeln".

Anlass zum Handeln sollte der wahrgenommene Bedarf beim Schüler oder bei der Schülerin sein. Diese sollten dabei unterstützt werden, ausgerichtet an ihren eigenen Lernzielen die zu deren Erreichung nötigen Kompetenzen sowie auch das oft fehlende Selbstvertrauen aufzubauen. Wenn Schüler:innen merken, dass sie eigentlich mehr könnten, sich aber ihre Anstrengungen nicht auszahlen, verlieren sie häufig die Freude und die Motivation am Lernen. Pädagogisches Handeln sollte an diesem Punkt einsetzen – im Idealfall noch bevor ein zu großer Leidensdruck und größere Lernrückstände entstehen.

Zum Weiterdenken

- Was sind Merkmale von Underachievement, die Ihnen oft begegnen?
- Worauf reagieren Sie mit erhöhter Aufmerksamkeit?
- Wie werden Sie auf Ihnen bislang verborgene Potenziale von Schüler:innen aufmerksam?
- Welche Möglichkeiten gibt es an Ihrer Schule schon, um Underachievement zu begegnen?

Als Lehrperson können Sie Methoden der pädagogischen Diagnostik übrigens auch in unseren Karg Impulskreisen-Schule kennenlernen.

Die Impulse für diesen Artikel kommen aus einer Diskussion mit Fachkräften aus Schule und Beratung sowie mit Wissenschaftlerinnen im Rahmen des ersten Themennachmittags des Arbeitskreises Underachievement der Karg-Stiftung im Herbst 2021.

Quellen

1 Heller, K.A. (2001): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Karen Johannmeyer

ist Erziehungswissenschaftlerin (M.A.) und Pädagogin. Ihre Expertise liegt in der Forschung zur Fortbildung von Lehrpersonen und der Begabungsförderung. Aktuell beschäftigt sie sich in der Schulentwicklungsplanung mit dem Zusammenspiel von Pädagogik und Raum.

Dr. Catharina Tibken

3. Unterstützung für Underachiever – Was hilft?

Studien zeigen die Wirksamkeit verschiedener Interventionsansätze für Underachiever. Sowohl instruktionale als auch beraterische Ansätze können sich positiv auf die Leistungen und insbesondere das psychosoziale Wohlbefinden der Betroffenen auswirken.

Als Lehrkraft oder Elternteil kann es sehr belastend sein, wenn man feststellt, dass das eigene Kind oder ein:e Schüler:in Underachiever ist. Das Umfeld sieht das kognitive Potenzial der betroffenen Kinder und Jugendlichen und ist oft ratlos. Warum schaffen es die Schüler:innen trotz hoher Intelligenz nicht, gute Schulleistungen zu erzielen? Wie kann ich als Lehrkraft oder Elternteil am besten unterstützen? Sollte ich das Kind häufiger zum Lernen anhalten? Fehlen grundlegende Kompetenzen für einen nachhaltigen Lernerfolg, die es nachzuholen gilt? Würde eine individuelle Begleitung helfen?

Kompetenzen vermitteln und die Schüler:innen begleiten

In der psychologischen Forschung zu Underachievement (**1**) werden zwei grundlegende Formen von Interventionsansätzen unterschieden, die Underachiever darin unterstützen sollen, ihr kognitives Potenzial besser zu entfalten und mögliche psychische Belastungen (z.B. aufgrund von Misserfolgserlebnissen) zu mindern: instruktionale Ansätze und beraterische Ansätze.

Bei instruktionalen Ansätzen liegt der Fokus auf der Vermittlung von Kompetenzen, die den Underachievern noch fehlen, um gute Schulleistungen zu erzielen. Theoretische Modelle wie das von Preckel et al. (**2**) legen nahe, dass gerade in der späteren Kindheit und ab dem Jugendalter neben einer hohen Intelligenz weitere Faktoren wichtig sind, um überdurchschnittliche Leistungen erbringen zu können. Dazu zählen etwa fachliches Interesse, ein positives Selbstkonzept, die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess überwachen und regulieren zu können, oder der Umgang mit Stress.

Unsere eigene Forschung (**3**) deutet darauf hin, dass gerade die Überwachung und Regulierung des eigenen Lernprozesses (sog. metakognitive Kompetenzen) eine wichtige Rolle bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Underachievement spielen könnten. Ein Training metakognitiver Kompetenzen wäre somit ein vielversprechender Ansatzpunkt für eine instruktionale Intervention. In dem seit 2022 von der Karg-Stiftung geförderten Forschungsprojekt soll ein solches Trainingsprogramm entwickelt und in seiner Wirksamkeit überprüft werden.

Zu den beraterischen Ansätzen zählen vielfältige Angebote, die von Beratungen durch Psycholog:innen über Mentorenprogramme bis hin zu Netzwerken zur gegeneiseitigen Unterstützung zwischen Schüler:innen reichen. Ziel dieser Angebote ist jeweils eine individuelle Unterstützung und Begleitung der Underachiever durch das Vermitteln sozialer Eingebundenheit und der Arbeit an individuellen Stärken und akademischen Zielsetzungen.

Wie wirksam sind die verschiedenen Ansätze?

Eine Metaanalyse von Steenbergen-Hu et al. (**1**), also eine Überblicksarbeit, die die Ergebnisse vieler Einzelstudien zusammenführt, zeigte, dass instruktionale Ansätze im Vergleich zu beraterischen Ansätzen einen positiveren Effekt auf die Leistungsentwicklung haben. Auf den psychosozialen Bereich gab es positive Auswirkungen sowohl von instruktionalen als auch von beraterischen Ansätzen. Hier waren die Effekte der beraterischen Angebote etwas größer.

Abhängig von dem individuellen Ziel und eventuell auch Alter der Schüler:innen sind daher unterschiedliche Ansätze sinnvoll. Wenn es vor allem um eine Verbesserung der Schulleistungen geht, sollte eher eine direkte Vermittlung fehlender Kompetenzen, z.B. ein Lernstrategietraining, erfolgen. Gibt es größere Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich ist – unabhängig davon, ob diese als Ursache oder als Folge von Underachievement auftreten – zunächst oft eine individuelle Beratung oder Begleitung erfolgversprechend, um eine Grundmotivation für den (meist anstrengenden) Erwerb neuer Kompetenzen zu schaffen. Auch eine Kombination beider Ansätze ist möglich.

Erste Ansprechpartner

Weitere Informationen, Veranstaltungshinweise und Unterstützungsangebote für Eltern und Fachkräfte finden Sie bei spezialisierten Begabungsberatungsstellen oder auch vor Ort bei Schulpsycholog:innen.

Quellen

1 Steenbergen-Hu, S./Olszewski-Kubilius, P./Calvert, E. (2020): The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis and Systematic Review. In: *Gifted Child Quarterly*, 64(2), S. 132–165. URL: https://doi.org/10.1177/0016986220908601 (Abrufdatum: 20.11.2024)

2 Preckel, F./Golle, J. et al. (2020): Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain research. In: *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), S. 691–722. URL: https://doi.org/10.1177/1745691619895030 (Abrufdatum: 20.11.2024)

3 Tibken, C./Richter, T./von der Linden, N./Schmiedeler, S. et al. (2022): The role of metacognitive competences in the development of school achievement among gifted adolescents.In: *Child Development*, 93(1), S. 117–133. URL: https://doi.org/10.1111/cdev.13640 (Abrufdatum: 20.11.2024)

Dr. Catharina Tibken

ist stellvertretende Leiterin der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Universität Würzburg und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologie IV (Pädagogische Psychologie). Sie forscht u.a. zu Ursachen und Ansätzen zur Prävention von Underachievement.

Dr. Wiebke Evers

4. Erkennen und Fördern bei Underachievement: Alles eine Frage der Haltung?

Offen, wertschätzend, ressourcenorientiert: Die pädagogische Arbeit mit Underachiever:innen ist bestenfalls von einer solchen Haltung geprägt. Doch welchen Einfluss nimmt die eigene Haltung eigentlich auf unseren Umgang mit Underachievement? Wie kann man die eigene und die Haltung von anderen entwickeln? Und was haben Underachiever:innen davon?

Graphic Recording vom 2. Themennachmittag „Underachievement" im Herbst 2021, gezeichnet von Anna Penker, Designdoppel.

Die professionelle pädagogische Haltung

Unter dem Begriff der professionellen pädagogischen Haltung versteht man ein „hoch individualisiertes […] Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen". Sie kommt zu-

stande durch einen „authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen“ (**1**). Die Haltung ist immer subjektiv und etwas sehr Persönliches, geprägt von eigenen Erfahrungen, der durchlaufenen Ausbildung, dem angeeigneten Wissen und verinnerlichten Werten. Damit ist die Entwicklung der eigenen persönlichen wie auch der professionellen Haltung nie ganz abgeschlossen, sondern befindet sich stetig im Prozess. Dies wiederum macht die eigene Haltung oft gar nicht so gut greifbar und folglich auch schwer an andere zu vermitteln.

Das Potenzial einer förderlichen Haltung

Die Haltung, auf die Underachiever:innen bei ihren Mitmenschen stoßen, beeinflusst stark, wie gut sich diese auf die individuellen Herausforderungen, die mit Underachievement einhergehen, einlassen können. Im Allgemeinen hilft es Underachiever:innen, wenn sie auf Personen treffen, die offen, wertschätzend, empathisch und kongruent (in dem Sinne, dass die Haltung auch repräsentativ ist für das Verhalten, was aus ihr folgt) sind. Genau damit tun sich jedoch manche schwer, da ihre Vorstellung von Hochbegabung und Leistungsfähigkeit nicht mit Underachievement zusammenpasst.

Wenn die Haltung von der Überzeugung geprägt wird, dass Underachievement allein Problem der Schüler:innen ist und nicht in den eigenen Aufgabenbereich fällt, dann wird man sich sicherlich wenig unterstützend für diese Schüler:innen einsetzen. Genauso schwierig kann sich der Umgang mit Underachievement gestalten, wenn das Vorgehen von der Frage „Wer ist denn nun schuld daran?“ getrieben wird. Zeigt man sich offen und ressourcenorientiert gegenüber der Situation der Schüler:innen, öffnet sich vielleicht auch eher der Raum für die Handlungsmöglichkeiten.

Haltung im Wandel

Haltung erfordert die ständige Reflexion. Sie lebt davon, dass man sich ihrer bewusst ist, das eigene Verhalten an ihr abstimmt und bei Reibungen mal genauer hinschaut. Dafür braucht es nicht nur zeitliche Ressourcen, sondern auch Anlässe – sowohl selbstgewählte (z.B. der Austausch unter Kolleg:innen in der Kaffeepause) als auch von außen gegebene (z.B. eine Fortbildung für das Kollegium oder Team). Hier ist es gerade in Bezug auf Underachievement spannend zu sehen, was passiert, wenn gemeinsam ein ausschließlich (!) stärkenorientierter Blick auf ein Kind aus unterschiedlichen Richtungen (z.B. der verschiedenen Fachlehrer:innen) eingenommen wird.

Der Austausch mit anderen lädt zur Reflexion ein und dazu, sich blinde Flecken bewusst zu machen und unter Umständen auch mal den eigenen Kurs zu korrigieren. Als lebenslang Lernende ist es überaus wichtig, dass wir nicht innerlich steckenbleiben bei den Mythen oder Werten, denen wir selbst vielleicht als Schüler:innen oder Auszubildende begegnet sind und die uns unbewusst bis heute nachhängen. Eine klare und „gelebte“ Haltung, die sich deutlich in der Kommunikation und in den Handlungen einer Person ausdrückt, kann für andere ein wichtiges Vorbild sein. Sowohl im Umgang mit den Schüler:innen selbst als auch im Austausch mit den Eltern oder den Kolleg:innen kann eine ressourcen-

orientierte und offene Sicht auf die Gelingensbedingungen wie ein Funke auf andere überspringen. Gerade im Kontext Schule geht es oft um die gemeinsame Haltung des Kollegiums, die sich auch im pädagogischen Leitbild widerspiegelt. Ist auch dies geprägt von Offenheit, können die verschiedenen Perspektiven, Ressourcen und Kompetenzen viel besser zusammengebracht werden.

Haltung vs. Handlungsmöglichkeiten

Manchmal scheitert die Begleitung von Underachiever:innen auch nicht an der Haltung selbst, sondern an den Gegebenheiten. Wenn durch fehlende Ressourcen wie Zeit und Materialien nicht entsprechend der eigenen Haltung und der eigenen Ansprüche gehandelt werden kann, kann das schwierig auszuhalten sein. Sich unter diesen Umständen den Blick für die vorhandenen Möglichkeiten zu bewahren, ist umso wichtiger. Im Kontakt mit Underachiever:innen, die sich oft in sehr komplexen Problemlagen befinden und eine manchmal schier überwältigende Menge an Herausforderungen zu meistern haben, ist es schwierig, sich als Fachkraft nicht zu sehr unter Druck zu setzen. Oft geht es zunächst erstmal darum, sich im Vertrauen auf sich und die Schüler:innen auf den Weg zu machen, sich Zeit zu nehmen und auch den Mut zu haben, gemeinsam mal was Neues auszuprobieren. Die daraus deutlich werdende Haltung kann für Underachiever:innen schon viel bedeuten: Sie merken, dass da wieder jemand an sie glaubt und sich mit ihnen auf den Weg macht.

Zum Weiterdenken

- Welche Merkmale sollten die pädagogische Haltung bei der Begleitung von Underachiever:innen besonders prägen?
- Können Sie sich an eine Situation erinnern, die zu einer Veränderung Ihrer Haltung zum Thema Underachievement geführt hat?
- Haben Sie eine:n Schüler:in im Kopf, bei dem Ihre Haltung oder die von Kolleg:innen einen echten Unterschied für die weitere Entwicklung gemacht hat?
- Wodurch konnten Sie eine Veränderung in der Haltung von Kolleg:innen in Bezug auf das Thema Underachievement bewirken?

Die Impulse für diesen Artikel stammen aus der Diskussion mit Fachkräften aus Schule und Beratung sowie mit Wissenschaftlerinnen im Rahmen des 2. Themennachmittags des Arbeitskreises Underachievement der Karg-Stiftung im Herbst 2021.

Quellen

1 Kuhl, J./Schwer, C./Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer, C./Solzbacher C.: Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 107–122.

Dr. Wiebke Evers

ist Psychologin (M.Sc.) und arbeitet als Projektleitung im Team Beratung der Karg-Stiftung. In ihren Projekten geht es um die Intervention und Prävention von Underachievement, die Stärkung von Selbstregulation und Motivation für die Entwicklung individueller Potenziale, den Umgang mit Leistungsdruck sowie den Ausbau von digitalen Beratungsangeboten.

Dr. Lara Maschke, Marielle Liebert

5. Glücksfall Mentoring? Die Rolle individueller Begleitung bei Underachievement

Was braucht es, um Underachievement erkennen zu können? Genaues Hinschauen. Individuelle Begleitung. Gelegenheiten für Anerkennung außerhalb der Leistungsbewertung. Diese Elemente sind Stärken und Vorteile von Mentoring-Prozessen.

Hochbegabte Schüler:innen sind gut in der Schule oder zumindest in Teilbereichen geradezu genial – das ist häufig die Annahme. Dass dies nicht per se so sein muss, wird im Kontext der Diskussion um Underachievement schnell deutlich. Kompetenz und Intelligenz sind nicht gleich Performanz. Das scheint eins der großen Dilemmata hochbegabter Underachiever:innen zu sein. Die gezeigte Leistung allein reicht nicht immer, um Hochbegabungen zu erkennen und diese Schüler:innen entsprechend fördern zu können.

Mentoring und Underachievement – wie passt das zusammen?

Was braucht es also, um Hinweise auf Underachievement und eine hohe Begabung erkennen zu können? Genaues Hinschauen. Individuelle Begleitung. Feingefühl dafür, ob hier mehr dahinterstecken könnte. Gelegenheiten für Anerkennung außerhalb der Leistungsbewertung. Diese Elemente sind wichtige Stärken und Vorteile von Mentoring-Prozessen. Ein:e Mentor:in begleitet längerfristig eine:n Schüler:in, beobachtet Lernprozesse, entscheidet individuell, steht zur Seite, berät, und vor allem – hört zu. Dabei können Mentor:innen aus verschiedenen inner- und außerschulischen Bereichen kommen und selbst gänzlich unterschiedliche Biografien aufweisen. Was Mentoring in der Begleitung von Heranwachsenden vermag, zeigen Erfahrungsberichte, die z.B. in Mentoringprojekten wie WEICHENSTELLUNG der ZEIT-Stiftung Hamburg gesammelt werden (**2**,**11**). In diesem Projekt begleiten Lehramtsstudierende Kinder aus häufig herausfordernden häuslichen/familiären Bedingungen, die sich im schulischen Umfeld bemerkbar machen.

Infobox: Was ist Mentoring?
Zunächst einmal bezeichnet Mentoring einfach die persönliche Förderung, die die Beziehung zwischen einem Mentor/einer Mentorin und seinem/ihrem Protegé, dem Mentee, bestimmt. Das Konzept stammt ursprünglich aus dem beruflichen Kontext und sollte dabei helfen, Karrieren zu fördern. Ganz allgemein gesagt sind Mentor:innen Ratgeber:innen und Vorbilder für Mentees: sie begleiten, beraten, unterstützen und fördern. Im schulischen Kontext geht es beim Mentoring vor allem darum, Stärken der Schüler:innen zu erkennen und zu fördern und ihnen dabei zu helfen, Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit zu entwickeln. Die Stärkung des Selbstbildes des Kindes und seines Könnens gehen somit als Ziele des Mentorings miteinander einher (**6**).

Ein exemplarischer Fall

Elena ist eine der Mentorinnen, die in der Begleitung ihres Mentees bemerkt hat, dass hinter dem negativen Selbstkonzept und der niedrigen schulischen Motivation bzw. allgemein dem herausfordernden Verhalten ihres Mentee-Kindes mehr steckt (**9**).

Schnell abgestempelt als Kind, das sich nicht lange konzentrieren kann, den Unterricht durch Hereinrufen stört und in seinen Noten in den meisten Fächern eher durchschnittlich ist; so lernte Elena Jacob kennen. Durch enge Begleitung und gutes Beobachten merkte sie schon in den ersten Stunden mit ihm, dass sich Jacob sehr wohl konzentrieren konnte und nur bei bestimmten Aufgaben die Gedanken abschweiften. Auch bei ihren Unterrichtsbesuchen erkannte Elena, dass sich die Störungen durch fachbezogene Kommentare auszeichneten und dann aufzutreten schienen, wenn er lange nicht drangenommen wurde. Elena merkte schnell: Jacob ist wissbegierig, hinterfragt Sachverhalte und möchte diese wirklich verstehen können. Sein Sprachverständnis scheint überdurchschnittlich und er hat einen sehr großen Wortschatz. Zudem ist Jacob in der Lage, elaboriert und differenziert über die Welt nachzudenken. Elenas Beobachtungen wiesen auf einen Kontrast zwischen Jacobs Potenzial und seinen schulischen Leistungen hin. Dies führte dazu, dass Jacob auf der Grundlage von Elenas Einschätzung in der Mitte der vierten Klasse mit dem HAWIK-IV auf eine Hochbegabung hin getestet wurde. Im Bereich Sprachverständnis schnitt Jacob beim Wortschatz mit einem Wert von 18 überdurchschnittlich ab (der Normbereich liegt bei 7–13). Insgesamt weist Jacob einen IQ von 128 auf und somit eine hoch ausgeprägte Gesamtintelligenz. Lassen seine Unterrichtsstörungen also nicht vielmehr auf eine Unterforderung im Unterricht schließen? Jacobs Lehrpersonen hatten seine hoch ausgeprägte Intelligenz bislang nicht bemerkt und ihn auch nicht dementsprechend gefördert.

Das Beispiel von Jacob und Elena zeigt, wie sehr Kinder von einer individuell auf sie fokussierten Betrachtungsweise profitieren können. Mentoring ist kein „Allheilmittel“ und auch kein auf Underachievement zugeschnittenes Konzept, das alle Lehrkräfte entlasten kann. Doch Mentor:innen verkörpern im pädagogischen Sinne zuverlässige Partner:innen, die die Kinder in unterschiedlichen Lebensbereichen unterstützen. Gerade für Underachiever:innen ist der Blick hinter das Verhalten im Umfeld Schule ein gewinnbringender Faktor,

um Erklärungen und damit auch Lösungsansätze für Handlungen zu finden, die sich negativ auf ihre Schulleistungen auswirken.

Mentoring für alle?

Und nun? Was machen wir nun mit diesem Wissen? Denn das wäre ja schön: jedem Kind eine Mentorin oder einen Mentor an die Hand geben, um voll von den Vorteilen einer individuellen Begleitung profitieren zu können. Leider ist das aber nicht die Realität. Was folgt also aus dem Ganzen? Möglicherweise können vom Prinzip Mentoring doch einige grundlegende Ansatzpunkte auf den schulischen Alltag übertragen werden. Denn auch wenn Mentoring-Projekte für viele Schulen ein Glücksfall – wie im Titel angedeutet – sind, ist dies keinesfalls die einzige Möglichkeit, Underachievement zu entdecken und eine passende Förderung zu initiieren.

Individuelles Begleiten und Beobachten ist auch im Unterricht möglich, wenn auf die kleinen Dinge geachtet wird. Wir haben aus dem Wissen über Mentoring und Underachievement sechs Tipps für Lehrpersonen und den schulischen Alltag:

1. Hören Sie zu.

Mentor:innen können sich Zeit nehmen, Kindern und Jugendlichen zuzuhören. Doch auch im Unterrichtsgespräch können über offene Fragen unerwartete Einsichten gewonnen werden. Nutzen Sie z.B. philosophische Gespräche im Unterricht: Was ist eigentlich Unendlichkeit? Können Bäume glücklich sein? Kann man Luft anfassen? Solche Fragen können fächer- und altersspezifisch angepasst werden. Beobachten Sie hierbei: Welches Kind fällt durch elaboriertes Sprechen, durch einen hohen Wortschatz und interessante Gedanken auf? Passen diese Beobachtungen möglicherweise nicht zu dem ansonsten beobachteten Verhalten im Unterricht?

2. Gucken Sie hin.

Achten Sie z.B. auf Arbeitsblätter oder stille Arbeitsphasen. Fällt ein Kind möglicherweise durch Arbeitsverweigerung auf? Bearbeitet es Arbeitsblätter nur widerwillig und nicht auf die geforderte Art und Weise? Gucken Sie mal genau hin, wie das Kind dies tut. Vielleicht entdecken Sie dabei eine Menge Kreativität, divergentes und manchmal sogar gesellschaftskritisches Denken. Sprechen Sie im Anschluss auch mit dem Kind über die Bearbeitung und fragen Sie es, was es sich dabei gedacht hat.

3. Kommen Sie ins Gespräch.

Versuchen Sie, arbeitsverweigerndes Verhalten nicht persönlich zu nehmen, sondern dieses zum Anlass zu nehmen, mit dem/der Schüler:in ins Gespräch zu kommen. Warum verhält er/sie sich so? Kann er/sie mit Ihnen über sein/ihr Verhalten reflektieren? Zeigen Sie dem/der Schüler:in, dass Sie auf seiner/ihrer Seite sind und wirklich verstehen wollen, was in ihm/ihr

vorgeht. Versuchen Sie, in diesen Gesprächen mehr über spezielle Interessen und besonderes Wissen zu erfahren, das möglicherweise auf eine Unterforderung schließen lassen sollte. Dabei können Sie auch probieren, mal systemische Fragen zu stellen wie „Wenn du an meiner Stelle wärst, wie würdest du die Aufgaben stellen?". Vermitteln Sie dem Kind damit, dass es für seinen Lernprozess auch selbst Verantwortung übernehmen muss und sollte.

4. Achten Sie auf nonverbales Verhalten.

Underachievement muss nicht, kann aber zu starken psychischen Problemen, einem negativen Selbstbild und Verhaltensauffälligkeiten führen. Gehen Sie hier nicht rein normativ an dieses Verhalten heran, sondern versuchen Sie zu entdecken, was dahintersteckt. In welchen Momenten äußert sich aggressives Verhalten? Wie reflektiert kann das Kind über sein Verhalten sprechen? Wie ist das Selbstbild des Kindes?

5. Hinterfragen Sie.

Kinder werden schnell „abgestempelt". Das klingt unheimlich negativ, ist manchmal aber gar nicht so leicht zu vermeiden. Stress, Zeitmangel und der Umstand, dass da noch etwa 20 andere Kinder gehört werden wollen, tun ihr übriges. Dennoch: Versuchen Sie immer wieder aufs Neue zu hinterfragen. Verlieren Sie nicht das Interesse am einzelnen Kind. Die Erfahrungen von Kollegin X müssen nicht ihre eigenen sein. Versuchen Sie, jedem Kind jeden Tag aufs Neue eine Chance zu geben und es kennenzulernen, ohne es an seinem bisherigen Verhalten zu messen.

6. Honorieren Sie auch Erfolge abseits von klassischen Leistungsüberprüfungen.

Underachiever haben häufig einen anderen Blickwinkel auf das, wofür sie sich anstrengen möchten oder auch können. Ihnen muss dabei gar nicht immer bewusst sein, was das ist. Bieten Sie daher auch Lerngelegenheiten an, in denen sie abseits von klassischen Unterrichtssituationen zeigen können, was in ihnen steckt. Das Angebot von verschiedenen Projekten in unterschiedlichen Themenbereichen (wie etwa ein IT-Kurs) kann etwa dazu führen, dass diese Schüler:innen auf einmal doch Leistungen zeigen können (vielleicht auch in den Bereichen Zuverlässigkeit, Selbstständigkeit oder Kooperationsfähigkeit). Manchmal reicht aber auch schon die bewusste Wertschätzung etwa für Engagement für das Klassenklima (**5**). So etablieren Sie wie im Mentoring eine Anerkennungskultur, die mehr Freiraum für individuelle Leistungsentfaltungen lässt.

Machen Sie den Unterschied.

Letztlich sind Sie es, die als pädagogische Fachkräfte einen Unterschied machen können, indem Sie die für sich und Ihre Schüler:innen passenden Umgangsweisen miteinander finden, die gemeinsames Arbeiten auf Augenhöhe ermöglichen. Denn längst ist bewiesen, wie relevant die Lehrkraft selbst für das Lernverhalten eines Kindes ist (**3**). Dabei ist der

Grundsatz gegenseitiges Vertrauen. Vielleicht helfen Ihnen unsere Tipps dabei, erste (oder auch schon zweite oder dritte) Schritte auf dem Weg zu einer Schulkultur zu finden, die die individuelle Person berücksichtigt.

Zum Weiterdenken

- Was sind Ihre Erfahrungen bei der individuellen Begleitung Ihrer Schüler:innen?
- Wie schaffen Sie es, genau zu beobachten und sich für jedes Kind den nötigen Freiraum dazu zu nehmen?
- Welche Erfahrungen und Entdeckungen haben Sie möglicherweise bereits gemacht?

Quellen

1 BbB (Beratungsstelle besondere Begabungen) (2017): Grundlagen der schulischen Begabtenförderung Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. URL: https://li.hamburg.de/fortbildung/themen-aufgabengebiete/besondere-begabung/begabtenfoerderung-uebersicht-broschuere-656960 (Abrufdatum: 20.11.2024)

2 Dzyak-Mahler, M./Krämer, A./Lehberger, R./Matthiesen, T. (Hrsg.) (2019): Weichen stellen – Chancen eröffnen. Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule. Münster: Waxmann.

3 Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

4 Koletzko, M./Trautmann, T. (2019): Aufwachsen in sprachlicher Vielfalt. In: Trautmann, T./Micha, M./Maschke, L.: Vom Fall zu(m) Fall. Qualitative Transitionsforschung mit Kindern in schwierigen Lebenslagen. Berlin: Logos, S. 57–86.

5 Martin, I./von Manteuffel, A. (2011): Sozialität und schulische Leistung. Überlegungen zu einem erweiterten Leistungsbegriff. In: Hackl, A./Steenbuck, O./Weigand, G.: Werte schulischer Begabtenförderung. In: *Karg Hefte – Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 4. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, S. 62–66.

6 Pflaum, S. (2017): Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf. Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren und wahrgenommenem Nutzen. Wiesbaden: Springer.

7 Rost, D.H. (2007): Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht – Wie viele Underachiever gibt es tatsächlich? In: *News & Science*, 15, S. 8–9.

8 Rost, D.H. (2008): Identifikation von Hochbegabten In: Hessisches Kultusministerium: Hochbegabung und Schule Fuldatal. Druckerei des Amtes für Lehrerbildung.

9 Sievers, N./Trautmann, T. (2019): … und raus bist du? – Reflektierte Übergangsaspekte bei einem sprachlich hochbegabten Jungen. In: Trautmann, T./Micha, M./Maschke, L.: Vom Fall zu(m) Fall. Qualitative Transitionsforschung mit Kindern in schwierigen Lebenslagen. Berlin: Logos, S. 237–276.

10 Trautmann, T. (2019): Kindheitsforschung in vitro? – Qualitativ orientierte Kindbegleitstudien innerhalb studentischer Mentoringprozesse. In: Trautmann, T./Micha, M./Maschke, L.: Vom Fall zu(m) Fall. Qualitative Transitionsforschung mit Kindern in schwierigen Lebenslagen. Berlin: Logos, S. 11–26.

11 Trautmann, T./Micha, M./Maschke, L. (2019): Vom Fall zu(m) Fall. Qualitative Transitionsforschung mit Kindern in schwierigen Lebenslagen. Berlin: Logos.

Dr. Lara Maschke

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik. In jahrelanger Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Thomas Trautmann sind ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte Kommunikation zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen sowie die Begabungs- und Begabtenförderung.

Marielle Liebert

ist Projektleitung im Team Schule der Karg-Stiftung. Sie ist Erziehungswissenschaftlerin und hat zu den Schwerpunkten Mentoring und Professionalisierung von Lehramtsstudierenden geforscht. Sie promovierte an der Universität Hamburg im Fachbereich „Grundschulpädagogik“.

Lisa Bleckmann, Charlotte Steins

6. „Ich bin einfach zu blöd dafür!“ – Wie ungünstige Ursachenzuschreibungen der Begabungsentfaltung im Wege stehen

Von außen erscheint es oft ganz einfach: Würden sich Underachiever:innen mehr anstrengen, es nur mehr wollen, gäbe es keine Probleme. Doch was hindert sie daran, ihre Leistungen abzurufen? Eine mögliche Ursache kann ein ungünstiger Attributionsstil sein.

„Lernen ist doch was für Dumme.“ „Mathe kann ich sowieso nicht.“ „In Englisch stehe ich fünf – egal was ich tue.“ Diese Sätze begegnen uns häufig in der Zusammenarbeit mit jugendlichen Underachiever:innen, z.B. im Projekt „Bildungschance – Get Started Rhein-Erft-Kreis“. Nicht selten liegt ein ungünstiger Attributionsstil vor, der dafür sorgt, dass Jugendliche nicht für die Schule lernen. Doch was bedeutet Attribution eigentlich? Nach Weiner (1986) (**1**) lassen sich die Ursachen für ein erreichtes Ergebnis danach unterscheiden, ob sie in mir liegen oder von außen kommen bzw. ob sie stabil oder veränderbar sind. Es zeigt sich, dass bei Misserfolgen eine veränderbare, in mir liegende Ursachenzuschreibung (Attribution) günstiger ist, als die Schuld in äußeren Umständen zu suchen. Ich behalte damit die Möglichkeit, zukünftig selbst Einfluss auf ein Ergebnis zu nehmen und somit beim nächsten Mal einen weiteren Misserfolg zu vermeiden. Habe ich also beispielsweise eine fünf in Mathe geschrieben und weiß, ich habe mich nicht gründlich genug auf die Klassenarbeit vorbereitet, kann ich beim nächsten Mal mehr lernen und habe gute Chancen auf eine bessere Note.

Aber sind nicht immer die anderen schuld?

Unsere Erfahrungen zeigen, dass jugendliche Underachiever:innen ihre schulischen Misserfolge eher selten auf (fehlende) Anstrengung zurückführen. Hingegen werden z.B. die Lehrer:innen als Schuldige gesehen. Sie sind dann aus Perspektive der Jugendlichen unfair, inkompetent, können nicht erklären oder suchen für die Klassenarbeiten viel zu schwere Aufgaben aus. Oder aber die Mitschüler:innen sind zu laut während des Unterrichts, es herrsche zu große Unruhe in der Klasse usw. Das Praktische an diesen vermeintlichen Ursachen ist: Man selbst kann an ihnen nichts ändern und somit besteht auch kein Handlungsbedarf.

Oder bin ich einfach zu dumm?

Ebenfalls begegnet uns die Annahme, dass ein Misserfolg auf mangelnder Fähigkeit beruht. Man fühlt sich also zu dumm oder hat den Eindruck, dass das Fach, das einem Probleme macht, einem einfach nicht liegt. So kommt es zu der Überzeugung, man könne lernen, so viel man will, es nutze ohnehin nichts. Auch hier ist die Möglichkeit, selbst etwas zu verändern, eigentlich nicht gegeben. Die Ursache wird einem stabilen, unveränderlichen Faktor der eigenen Person zugeschrieben, was zu einem Gefühl der Ohnmacht führen und sich ungünstig auf den Selbstwert auswirken kann.

Hochbegabte müssen nicht lernen

Die Vorstellung, dass begabte und hochbegabte Menschen nicht lernen müssen, um erfolgreich zu sein, ist immer noch weit verbreitet. Oft kommen sehr begabte Kinder am Anfang der Schulzeit gut zurecht, ohne viel Zeit und Anstrengung investieren zu müssen. Das führt dazu, dass im Grundschulalter kaum Lernstrategien erlernt werden und sich Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen ggf. nicht ausreichend entwickeln. Kommt dann im Laufe der weiterführenden Schule (oder bei manchen auch erst im Studium) der Zeitpunkt, an dem es nicht mehr ohne Lernen und Vorbereitung funktioniert, ist die Not häufig groß. Wie passt dann das Selbstbild der eigenen Begabung als Ursache aller bisherigen Erfolge zusammen mit der plötzlichen Notwendigkeit zu lernen?

Erfolgreich und nicht stolz drauf

So paradox es klingt: Auch ein Erfolg kann auf ungünstige Art und Weise attribuiert werden und muss nicht automatisch zu einer gesteigerten Motivation oder Anstrengungsbereitschaft führen. Das Gefühl, die erzielten guten Noten auch verdient zu haben, macht zufrieden. So kann man sich stolz auf die Schulter klopfen und sich über die eigenen Fähigkeiten oder eine gelungene Vorbereitung freuen. Was aber, wenn Erfolge stets mit Glück oder zu leichten Aufgaben erklärt werden? Manchen Underachiever:innen fällt es schwer, positive Ergebnisse mit der eigenen Leistung zu begründen. Der Selbstwert wird dann nicht durch Erfolge aufgewertet und es entsteht das Gefühl von äußeren, nicht wirklich kontrollierbaren Faktoren abhängig zu sein, um auch zukünftig gute Leistungen zu erzielen.

Wie können ungünstige Attributionsmuster verändert werden?

Der erste Schritt ist ein Bewusstsein für die Attributionsstile zu erlangen. Zum einen können die Jugendlichen selbst sich und ihre Ursachenzuschreibungen hinterfragen und überdenken. Zum anderen können auch involvierte Lehrkräfte und die Eltern diese Reflexion anstoßen und begleiten. Beide Gruppen können schon früh Einfluss auf die Entwicklung der Attributionsstile besonders begabter Kinder nehmen und so die Entstehung ungünstiger Muster verhindern. Letztendlich geht es bei der Unterstützung der Jugendlichen darum, ihren eigenen Anteil wahrzunehmen und um die Frage, was sie selbst tun können, um

die von ihnen gewünschten Ergebnisse zu erlangen und herauszufinden, wo der eigene Einflussbereich liegt. Dafür braucht es eine vertrauensvolle Beziehung, einen sicheren Rahmen und echtes Interesse. So kann es den Jugendlichen gelingen, ehrlich mit sich zu sein, realistische Einschätzungen vorzunehmen und sich schaffbare Teilziele zu stecken. Dies erhöht auch die Selbstwirksamkeit.

Quellen

1 Weiner, B. (1986): An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer.

Lisa Bleckmann

ist Diplom-Psychologin und Systemische Familientherapeutin (DGSF). Sie arbeitet seit 2011 im Hoch-Begabten-Zentrum Rheinland in Brühl. Dort betreut sie neben der Einzelfall- und Familienberatung schwerpunktmäßig von Underachievement betroffene Schüler:innen an Haupt- und Realschulen im Projekt „Bildungschance“ und führt die Gruppentrainings zur Stärkung sozialer Kompetenzen mit Kindern und Jugendlichen durch.

Charlotte Steins

arbeitete nach dem Abschluss des Psychologiestudiums an der Universität Bonn von 2011 bis 2014 am CJD Königswinter als Schulpsychologin, insbesondere in der Beratung von Familien und Lehrkräften sowie in der Begleitung von Jugendlichen. Seit 2014 ist sie am Hoch-Begabten-Zentrum Rheinland tätig und betreut neben der Einzelfallberatung schwerpunktmäßig Underachiever:innen an Haupt- und Realschulen im Projekt „Bildungschance“ und führt die Gruppentrainings zur Stärkung sozialer Kompetenzen mit Kindern und Jugendlichen durch. Sie hat eine Ausbildung zum Systemischen Coaching abgeschlossen und bietet dieses seit 2020 für Jugendliche und junge Erwachsene im Rahmen ihrer Tätigkeit an.

Dr. Wiebke Evers

7. Der Frust der Unterforderung und die Rolle der Exekutiven Funktionen

War der Unterricht im letzten Jahr stellenweise langweilig und repetitiv, ist er heute durchgängig lahm und uninteressant. Es wird immer schwerer, aufmerksam zu folgen, alles rauscht an einem vorbei. Die Motivation hinkt, der sonst so aufnahmefähige Schwamm saugt kaum noch. Die Wissenslücken wachsen, genau wie der Druck, diese wieder zu schließen.

Underachievement entsteht meist nicht von heute auf morgen. Anhaltende Unterforderung kann zu seiner Entstehung beitragen. Doch welche Kompetenzen brauchen Schüler:innen eigentlich, um wieder auf Kurs zu kommen?

Sich motivieren und regulieren: Die Rolle der Exekutiven Funktionen

Um die Lücken anzugehen, brauchen Underachiever:innen Fähigkeiten, die ihnen helfen, sich zu motivieren und ihren Lernprozess bewusst zu planen und zu steuern. Dabei müssen sie wahrscheinlich zum Teil starken Frust und Langeweile regulieren und überwinden. Hier kommen die Exekutiven Funktionen ins Spiel.

Als Exekutive Funktionen werden höhere Denkfunktionen bezeichnet, die uns Menschen dazu befähigen, Informationen zu verarbeiten, zu planen, unsere Aufmerksamkeit zu lenken, Problemen kreativ zu begegnen und sich flexibel auf neue Situationen und wechselnde Anforderungen einzustellen (**1**). Sie sind auch wichtig, um unsere Emotionen zu regulieren, also Frust auszuhalten, um bei Hindernissen nicht gleich das Handtuch zu werfen. Die Exekutiven Funktionen stellen damit so etwas wie einen Werkzeugkoffer mit wichtigen Kompetenzen dar, die für den Erfolg in der Schule, aber auch darüber hinaus wichtig sind. Die folgenden drei werden in der Forschung oft als die wichtigsten Kernfunktionen herausgestellt:

- Das Arbeitsgedächtnis befähigt uns, Informationen über kurze Zeiträume hinweg zu behalten und zu verarbeiten und ist damit besonders wichtig für Planen und Problemlösen.
- Die Inhibition ermöglicht es uns, Impulse zu kontrollieren und Prioritäten zu setzen sowie unsere Aufmerksamkeit willentlich zu lenken.

- Mithilfe der Kognitiven Flexibilität können wir uns auf unterschiedliche Situationen einstellen, flexibel auf neue Anforderungen reagieren und unsere Aufmerksamkeit verlagern.

Gelegenheit zum Lernen und Luft zum Wachsen

Wie die meisten Fähigkeiten entwickeln sich auch die Exekutiven Funktionen stark in Wechselwirkung mit der Umwelt (**2**). Die Chancen, die diese bietet, um die Exekutiven Funktionen einzusetzen, sind dabei genauso wichtig wie die Anleitung und Begleitung, die wir dabei erfahren. Hochbegabte Schüler:innen, die in der Grundschule mühelos Einsen erzielten, waren kaum darin herausgefordert, ihre Exekutiven Funktionen anzuwenden und damit zu entwickeln. Es ist daher also nicht allzu verwunderlich, dass die Exekutiven Funktionen bei Hochbegabten oft nicht besser ausgebildet sind als bei normalbegabten Kindern und Jugendlichen. Jugendliche mit sehr guten Noten unterscheiden sich stark in ihrem IQ, aber kaum in ihren Exekutiven Funktionen (**3**). Das zeigt, dass die Exekutiven Funktionen viel dazu beitragen, was man aus seinem kognitiven Potenzial, also seinem IQ, rausholt.

Dafür braucht es aber Gelegenheiten! Denn um die Exekutiven Kompetenzen zu verbessern, müssen diese kontinuierlich herausgefordert werden. Angemessene Herausforderungen geben uns die Möglichkeit, unsere Kompetenzen zu erweitern. Sie motivieren uns, uns zu strecken, zu wachsen und uns höhere Ziele zu stecken.

Der Glaube an sich selbst

Durch Unterforderung leiden nicht nur die Kompetenzen selbst, sondern auch das Selbstbewusstsein und der Glaube an sich selbst. Wer sich nicht herausgefordert fühlt, kann auch Erfolge nicht für sich verbuchen und Stolz dafür empfinden. Daher ist es oft der erste Schritt, Underachiever:innen wieder den Glauben an die eigenen Fähigkeiten zu vermitteln. Hier kann es helfen, Beispiele aus dem Freizeitbereich heranzuziehen. Aktivitäten wie Sport, Theater und Tanz sind nachgewiesenermaßen großartige Booster für die Exekutiven Funktionen (**4**). Allein den Schüler:innen bewusst zu machen, wie erfolgreich sie außerhalb der Schule in Aktivitäten, die ihnen Spaß machen, die Exekutiven Funktionen anwenden, kann ihnen helfen, ihre Kompetenzen zu erkennen und Wege zu sehen, wie sie diese vielleicht auch auf die schulischen Herausforderungen anwenden können.

Strategien zur Organisation und Motivation

Die Einsicht, dass es ganz normal ist, wenn man über seinen Lernprozess aktiv nachdenken muss und es auch mal anstrengend ist, ist für besonders begabte Schüler:innen sehr wichtig. Die Möglichkeit, für sich zu erfahren, was ein wenig Planung und eine kurze Reflexion ausmachen können, um schneller und besser ans eigene Ziel zu kommen, ist dabei zentral. Die Sicherheit, verschiedene Strategien auf Abruf zu haben, kann ebenfalls helfen, dass man sich nicht so schnell überwältigt fühlt und als Konsequenz gar nichts mehr tut. Auch

der Umgang mit Langeweile und Unterforderung will gelernt sein. Um Aufgaben und Anforderungen, die einem nicht besonders attraktiv erscheinen, zu erledigen, benötigt man gut entwickelte Exekutive Funktionen. Sich selbst ein herausforderndes Zeitlimit zu setzen, den Weg des geringsten inneren Widerstandes ausfindig zu machen oder auch eine Perspektive zu finden, die der Aufgabe Attraktivität verleiht, können mögliche Ansätze für hochbegabte Schüler:innen sein, um die nötige Motivation aufzubringen.

Stress als Staatsfeind Nr. 1

Die Exekutiven Funktionen reagieren sehr stark auf Stress. Aufregung, Druck und Angst führen dazu, dass die Exekutiven Funktionen nur eingeschränkt funktionieren (**5**). Der Bereich hinter der Stirn, wo die Exekutiven Funktionen verortet sind (Präfrontaler Cortex), zeigt dann weniger Aktivität. Was ist die Konsequenz? Statt flexibel und kreativ zu denken, fallen wir auf Automatismen und Muster zurück. Und diese reichen häufig nicht, um die täglichen Herausforderungen zu meistern.

Die Exekutiven Funktionen erkennen

Anhand von Fragebögen und Checklisten können die Exekutiven Funktionen eingeschätzt werden. Für manche Instrumente gibt es Normwerte zur Einordnung, bei anderen geht es eher um den individuellen Vergleich der einzelnen Funktionen zur Identifikation von persönlichen Stärken und Schwächen. Darüber hinaus können Fragebögen helfen, den Blick für die Exekutiven Funktionen im Alltag zu schärfen. Die einzelnen Items einer Skala geben dabei gute Hinweise darauf, wie Planungsvermögen, Merkfähigkeit und Impulskontrolle eigentlich im täglichen Leben aussehen. Die beiden Checklisten „CHEXI“ (Childhood Executive Functions Inventory) und „TEXI“ (Teenage Executive Functions Inventory) für Eltern und Lehrkräfte sind frei verfügbar und können hier in verschiedenen Sprachen eingesehen und runtergeladen werden: chexi.se

Exekutive Funktionen als ein Ansatzpunkt unter vielen

Die Exekutiven Funktionen hängen eng mit den akademischen Leistungen und dem Lernerfolg zusammen und sind sicherlich von großer Bedeutung, wenn es darum geht, das geistige Potenzial auch auszuschöpfen (**6**). Das soll aber nicht heißen, dass Underachiever:innen hier ganz automatisch Defizite haben und es so an ihnen ist, diese und damit ihr Underachievement zu überwinden. Underachievement ist in den meisten Fällen multifaktoriell bedingt und es lohnt sich in manchen Fällen sicherlich, die Exekutiven Funktionen einmal genauer in den Blick zu nehmen. In anderen liegen die Ursachen ganz woanders – und vielleicht nicht mal aufseiten der minderleistenden Schüler:innen. Die Begleitung von minderleistenden Kindern und Jugendlichen erfordert damit sicher auch von uns als Eltern oder Fachkräften den Einsatz unserer Exekutiven Funktionen – vor allem, um sensibel, verständnisvoll und stärkenorientiert im Sinne des Kindes da sein und agieren zu können!

Zum Weiterdenken

- Haben Sie schon von den Exekutiven Funktionen gehört?
- Wie schätzen Sie Ihre eigenen Exekutiven Funktionen ein?
- Und was glauben Sie, wie Sie die Exekutiven Funktionen von Underachiever:innen erfolgreich stärken können?

Quellen

1 Blair, C. (2017): Educating executive function. In: *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8(1-2), e1403. URL: https://doi.org/10.1002/wcs.1403 (Abrufdatum: 20.11.2024)

2 Diamond, A. (2013): Executive functions. In: *Annual review of psychology*, 64, S. 135–168. URL: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750 (Abrufdatum: 20.11.2024)

3 Montoya-Arenas, D.A./Aguirre-Acevedo, D.C./Díaz Soto, C.M./Pineda Salazar, D.A. (2018): Executive functions and high intellectual capacity in school-age: Completely overlap? In: *International Journal of Psychological Research*, 11(1), S. 19–32. URL: https://doi.org/10.21500/20112084.3239 (Abrufdatum: 20.11.2024)

4 Diamond, A./Ling, D. S. (2016): Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. In: *Developmental cognitive neuroscience*, 18, S. 34–48. URL: https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005 (Abrufdatum: 20.11.2024)

5 Piccolo, L. D. R./Salles, J. F. D./Falceto, O. G. et al. (2016): Can reactivity to stress and family environment explain memory and executive function performance in early and middle childhood? In: *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 38, S. 80–89. URL: https://doi.org/10.1590/2237-6089-2015-0085 (Abrufdatum: 20.11.2024)

6 Visu-Petra, L./Cheie, L./Benga, O./Miclea, M. (2011): Cognitive control goes to school: The impact of executive functions on academic performance. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, S. 240–244. URL: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.069 (Abrufdatum: 20.11.2024)

Dr. Wiebke Evers

ist Psychologin (M.Sc.) und arbeitet als Projektleitung im Team Beratung der Karg-Stiftung. In ihren Projekten geht es um die Intervention und Prävention von Underachievement, die Stärkung von Selbstregulation und Motivation für die Entwicklung individueller Potenziale, den Umgang mit Leistungsdruck sowie den Ausbau von digitalen Beratungsangeboten.

Christine Koop

8. Nette Mädchen fallen nicht auf – Die drei wichtigsten Gründe für Underachievement bei Mädchen

Underachievement wird eher mit begabten Jungen als mit Mädchen in Verbindung gebracht. Übersehen wir da etwas? Warum es schwieriger ist, minderleistende begabte Mädchen zu erkennen und welche Faktoren speziell bei ihnen zu Underachievement beitragen.

Echt jetzt!? Müssen wir über Underachievement bei Mädchen sprechen? Sind nicht nachweislich Jungen die Verlierer in unserem Bildungssystem? Und haben die Mädchen nicht längst in allen Feldern aufgeholt? Mädchen können sich doch heute genauso entfalten wie Jungen – erst recht, wenn sie besonders begabt sind. Und worin soll sich denn Underachievement bei Mädchen und Jungen unterscheiden?

Seien wir mal ehrlich: Underachievement nehmen wir als Jungen-Phänomen wahr. Und auch in wissenschaftlichen Studien wird das Geschlechterverhältnis mit 2:1 bis 3:1 angegeben, d.h. auf zwei bis drei minderleistende Jungen gäbe es demnach ein begabtes Mädchen, das hinsichtlich der Schulleistungen deutlich unter seinen Möglichkeiten bleibt. Doch ist es tatsächlich so eindeutig, oder werden die Mädchen schlicht übersehen? Und wenn ja: aus welchen Gründen?

Der doppelte blinde Fleck

Eine Möglichkeit ist, dass wir es mit einer Art doppeltem „blinden Fleck" zu tun haben: Mädchen werden seltener als hochbegabt erkannt. Sie werden als fleißig und gewissenhaft wahrgenommen, während bei Jungen schnelle Lernerfolge eher auf ein besonderes Talent zurückgeführt werden (**4**). Eine erkannte Begabung zieht höhere Erwartungen an die Schulleistungen nach sich. Bleibt der als begabt identifizierte Junge bei wachsenden Anforderungen unter seinen erwarteten Möglichkeiten, schauen Lehrkräfte und Eltern genauer hin. Schlechter werdende Schulleistungen aufseiten des (nicht als besonders begabt erkannten) Mädchens werden demgegenüber eher mit fehlendem Talent erklärt.

Ganz so einfach ist es nicht. Fraglos aber gilt – Underachievement bei begabten Mädchen gibt es. Und wir werden sehen: Das anzuerkennen bedeutet, Underachievement nicht nur auf eine Differenz von Schulnoten zu IQ oder einen Mangel an Motivation und Lerntechniken zu reduzieren. Vielmehr gilt es auch, geschlechtsspezifische Umwelteinflüsse und deren Auswirkungen zu betrachten. Denn Underachievement bei Mädchen hat viele Gesichter.

Drei Faktoren beeinflussen die Leistungsorientierung

Nach dem Achievement Orientation Model (AOM) (**1**) hängt es von drei Faktoren ab, ob Schüler:innen ein hohes Engagement und gute schulische Leistungen zeigen: 1. dem Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und darin, mit diesen auch schwierige Anforderungen meistern zu können, 2. der individuellen Wahrnehmung der Attraktivität von Zielen bzw. der Sinnhaftigkeit von Anforderungen und 3. den Fähigkeitszuschreibungen und Leistungserwartungen durch die Umwelt. Was erfahren wir über begabte Mädchen, wenn wir diese Faktoren aus ihrer Perspektive betrachten?

Faktor 1 – Vertrauen Mädchen den eigenen Kompetenzen?

Was glauben begabte Mädchen, was sie können? Studien zeigen, dass begabte Mädchen häufig über Persönlichkeitsmerkmale verfügen, die sich ungünstig auf ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung auswirken (**2**,**3**,**4**):

- Begabte Mädchen erklären sich eigene schulische Erfolge häufiger mit Gründen, die außerhalb ihrer Person liegen, z.B. mit leichten Aufgaben oder Glück. Im Gegenzug neigen sie dazu, sich schlechte Leistungen mit fehlender Begabung zu erklären.
- Das Selbstvertrauen von begabten Mädchen nimmt im Laufe der Schulzeit stetig ab. Insbesondere in Mathematik und den Naturwissenschaften zeigen Mädchen ein niedrigeres Selbstkonzept und geringere Erfolgserwartung. Bei begabten Mädchen ist diese Diskrepanz zu den Jungen sogar noch stärker ausgeprägt, unabhängig von den schulischen Noten.
- Die Wahl von Hauptfächern in der Sekundarstufe ist bei begabten Mädchen stark vom Selbstkonzept abhängig – und weniger von den Noten oder gar ihrem Interesse.

Welche Schlüsse sind daraus zu ziehen? Eltern wie Lehrpersonen sollten aufmerksam sein, wie Mädchen über ihre Begabungen und schulischen Leistungen denken. Es ist wichtig, dass sie ein realistisches, selbstbewusstes Bild von ihren Fähigkeiten entwickeln und erkennen, dass Erfolg und Misserfolg von Faktoren abhängen, die sie selbst durch ihr Tun beeinflussen können.

Faktor 2 – Welche Ziele sind für Mädchen attraktiv?

Wofür lohnt es sich eigentlich, sich anzustrengen? Und welchen Stellenwert haben herausragende Leistungen im Vergleich zu anderen Zielen? Begabte Mädchen beantworten diese Fragen für sich anders als Jungen (**2**,**3**,**4**):

- Mädchen haben häufiger das Gefühl, sich zwischen Beliebtheit und Begabung entscheiden zu müssen. Dann spielen sie ihre Fähigkeiten absichtlich herunter oder verstecken sie bewusst. Im Jugendalter erfahren begabte Mädchen zudem in ihren Peergroups aufgrund stark abweichender Interessen zu wenig Austausch und Anregung in ihren Talentbereichen.

- Mädchen empfinden wettbewerbsorientierte Strukturen weniger attraktiv als Jungen.
- Peergroups von Mädchen sehen oft jegliche Form von Vergleich als negativ an. In der Folge vermeiden begabte Mädchen den direkten Vergleich, um anderen negative Gefühle zu ersparen.
- Trotz mittlerweile zahlreicher Vorbilder von erfolgreichen Frauen in allen Bereichen wachsen Mädchen noch immer mehrheitlich mit der Erfahrung auf, dass Frauen die Hauptverantwortung für die Familie tragen und dass beruflicher Erfolg und Familie letztlich nur schwer vereinbar sind. In den Medien werden aufstrebende Frauen zudem häufig als karrieristisch und rücksichtlos dargestellt.

Bringen wir es auf den Punkt: „Nette Mädchen heben sich nicht ab!" Dieser und ähnliche Glaubenssätze führen dazu, dass begabte Mädchen Entscheidungen treffen, die sich ungünstig auf ihre Leistung und ihre Talententfaltung auswirken. Womöglich geben sie sich mit durchschnittlichen Leistungen zufrieden – aus Angst, an Beliebtheit in der Peergroup einzubüßen. Vielleicht stellen sie auch demonstrativ Langeweile zur Schau oder nehmen bewusst in einigen Gebieten Underachievement in Kauf – als Ausgleich für sehr gute Leistungen in anderen Bereichen, nur um „normal" zu wirken.

Um den Glaubenssatz zu verändern, können Begabungsförderprogramme hilfreich sein. Sie sollten in Auswahl und Durchführung nicht kompetitiv, sondern kooperativ angelegt sein. Hier können begabte Mädchen auf Gleichgesinnte treffen, ihren Freundeskreis erweitern und die Erfahrung machen, dass Talent nicht einsam machen muss. Mentoring-Programme, gerade auch von Frauen für Mädchen, tragen dazu bei, dass Mädchen sich mit Rollenvorbildern identifizieren können, die ihnen Mut und Antrieb für ihren eigenen Weg geben.

Faktor 3 – Was traut ihr mir eigentlich zu?

Wie werde ich von anderen wahrgenommen? Was erwarten sie von mir? Und was trauen sie mir zu? Externe Leistungserwartungen und Fähigkeitszuschreibungen beeinflussen, wie stark sich begabte Mädchen für ihre Talente engagieren (**2**,**3**,**4**):

- Eltern identifizieren bei ihren Töchtern seltener spezifische Talente, trauen ihnen weniger zu und sind ihnen gegenüber behütender. Im Grundschulalter erhalten Mädchen mehr und schneller Hilfestellung bei Schwierigkeiten. Begabte Jungen werden viel eher ermuntert, Herausforderungen selbst zu meistern und sie bekommen dabei mehr Freiräume.
- Die Leistungserwartungen von Eltern und Lehrpersonen liegen bei begabten Mädchen häufiger unter denen von Jungen. Bestimmte Anforderungen werden einfach als weniger wichtig für die spätere Laufbahn von Mädchen erachtet (z.B. im Mint-Bereich). Das führt dazu, dass auch das eigene Anspruchsniveau von begabten Mädchen niedriger ausfällt, obwohl sie im Vergleich zu den begabten Jungen weniger Desinteresse an schulischen Belangen zeigen.

- Mädchen erfahren in ihren Familien auch heute noch insgesamt weniger Unterstützung hinsichtlich ambitionierter Bildungs- und Karriereziele als Jungen. Das gilt umso mehr, wenn die Familien traditionelle Rollenmuster leben und es an zeitlichen und monetären Ressourcen fehlt.

Mädchen verinnerlichen diese niedrigeren Erwartungen. In der Schulzeit wirkt sich das auf die Wahl bei Leistungskursen oder schulinternen wie außerschulischen Förderprogrammen aus, später auf die angestrebten Abschlüsse. So bleiben Mädchen und Frauen trotz einiger Fortschritte in bestimmten Domänen unterrepräsentiert. Hier zeigt sich Underachievement nicht als Leistungsdefizit, sondern als ausbleibende Potenzialentfaltung.

Damit sich begabte Mädchen ambitioniertere Ziele setzen, ist es wichtig, dass sie ihre Talente aktiv erkunden können und in diesen gefordert werden. Wir müssen sie in ihrer Unabhängigkeit fördern und ermuntern, Freude und Stolz über besondere Leistungen zu erleben, damit sie Zutrauen in sich und ihre Fähigkeiten entwickeln.

Es lohnt sich also, näher hinzusehen. Wo können Mädchen mehr als sie sich selbst zutrauen? Und trauen wir ihnen ausreichend zu?

Quellen

1 Ritchotte, J.A./Matthews, M.S. (2014): The Validity of the Achievement-Orientation Model for Gifted Middle School Students: An Exploratory Study. In: *Gifted Child Quarterly*, 58(3), S. 183–198. URL: https://doi.org/10.1177/0016986214534890 (Abrufdatum: 20.11.2024)

2 Schober, B./Reimann, R./Wagner, P. (2014): Is research on gender-specific underachievement in gifted girls an obsolete topic? New findings on an often discussed issue. In: *High Ability Studies*, 15(1), S. 43–62. URL: https://doi.org/10.1080/1359813042000225339 (Abrufdatum: 20.11.2024)

3 Trenwith, B. (2010): Not Ready to Make Nice. A tool for advocacy for underachieving gifted girls in the New Zealand classroom. New Zealand: Ministry of Education. URL: https://gifted.tki.org.nz/assets/Uploads/files/Tool-for-Advocacy-of-Gifted-Underachieving-Girls.pdf (Abrufdatum: 20.11.2024)

4 Winstantley, C. (2009): Understanding and Overcoming Underachievement in Women and Girls – A Reprise. In: Montgomery, D. (Hrsg.): Able, Gifted and Talented Underachievers. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, S. 185–199.

Christine Koop

ist Psychologin und Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutin und arbeitet seit vielen Jahren als Programmleitung Beratung in der Karg-Stiftung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Entwicklung und Realisierung von Modellprojekten sowie im Aufbau von Beratungsstrukturen und Netzwerken, insbesondere in der Schulpsychologie.

Dr. Nicole von der Linden

9. Beratung für Underachiever:innen – Ansatzpunkte für einen gelungenen Einstieg

Underachiever:innen und ihre Familien suchen häufig erst nach langer Zeit professionelle psychologische Hilfe. Mit welchen Fragen wenden sie sich an Beratungseinrichtungen? Und wo können Fachkräften angesichts komplexer Schwierigkeiten und hohem Leidensdruck in einer Beratung ansetzen?

Warum kommen Familien von Underachiever:innen zu einer Beratung?

Oft vergehen Jahre bis sich Familien zum Thema Underachievement professionelle Hilfe holen. In den meisten Fällen initiieren Eltern eine Beratung. Seltener werden auch ältere Schüler:innen eingeständig aktiv, manchmal stellen auch Lehrkräfte den Kontakt zu einer Beratungsstelle her.

Häufiger Anlass für eine Kontaktaufnahme ist ein deutlicher Motivationsverlust in der Schule, sichtbar durch mangelnde Beteiligung am Unterricht, unerledigte Hausaufgaben und schlechte Noten.

Daneben berichten Familien oft von fehlenden schulischen und beruflichen Zielen, mangelnden Lernstrategien und hoher Frustration der betroffenen Schüler:innen. In vielen Fällen gibt es familiäre Konflikte beim Thema Schule und Leistung. Manchmal kommen auch psychische Auffälligkeiten wie Depressionen oder ADHS hinzu. Diese können die Entstehung von Lernschwierigkeiten begünstigen oder Folge von Underachievement sein.

Hohe Belastung – komplexe Fragestellungen

Ratsuchende Eltern und Kinder fühlen sich häufig sehr belastet. Die mitgebrachten Fragestellungen sind komplex, bei Underachievement kommen mehrere ursächliche und aufrechterhaltende Faktoren zusammen. Diese können sowohl individuell beim Kind als auch im familiären oder im schulischen Umfeld liegen (**1**). So könnte eine Schülerin z.B. unter Prüfungsangst leiden, sich in sprachlichen Fächern unterfordert fühlen und die Eltern sehr hohe Leistungsanforderungen haben.

Die erlebten Belastungen fallen von Familie zu Familie unterschiedlich aus. Dies stellt Fachkräfte nicht selten vor die Frage, wie sie bei einer Beratung vorgehen sollen.

Wie kann man eine Beratung bei Underachievement beginnen? Wo ansetzen?

Die Entwicklung von Underachievement wird durch mehrere Faktoren verursacht, häufig ist unklar, was Ursache und Folge des Underachievements ist. Zu Beginn einer Beratung ist es daher wichtig, sich einen Überblick über die Schwierigkeiten, Stärken und bisherigen Lösungsversuche der jeweiligen Klienten zu verschaffen.

Hier können Begabungs- und Intelligenzmodelle hilfreich sein, die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung von Begabung in Leistung, also z.B. gute Noten, veranschaulichen. Unserer Erfahrung nach lässt sich in der Beratung gut mit dem Münchner Modell von Heller und Kollegen (**2**), dem TAD-Framework von Preckel et al. (**3**) oder dem Achievement Orientation Modell von Siegle und McCoach (**4**) arbeiten.

Anhand der grafischen Darstellungen relevanter Einflussfaktoren in den Modellen können Klienten ihre eigene Situation sortieren. Dabei lassen sich konkrete Schwierigkeiten sowie Ansatzpunkte für Veränderungen identifizieren. Beispielsweise zeigt sich auf diese Weise bei einer Schülerin, dass sie kaum geeignete Lernstrategien beherrscht, die schulischen Inhalte in den Naturwissenschaften als sinnlos empfindet und gute Schüler:innen in ihrer Peergruppe ausgegrenzt werden. So kann bei Eltern und Lehrkräften auch Verständnis entstehen, dass Underachievement nicht einfach durch ein bisschen mehr Anstrengung verschwindet.

Was ist für Berater:innen wichtig?

Haben Sie ein offenes Ohr! Häufig berichten Underachiever:innen und ihre Eltern, mit ihren Sorgen nicht ernst genommen zu werden. Sie begegnen an vielen Stellen dem Vorurteil, dass Hochbegabte keine Unterstützung in der Schule benötigen. Deshalb ist es besonders wichtig, diesen Familien zu Beginn einer Beratung empathisch zuzuhören und sich Zeit zu nehmen.

Richten Sie den Blick auch auf das Positive! Underachiever:innen und ihre Familien haben häufig einen hohen Leidensdruck, Stärken und gut funktionierende Lebensbereiche geraten leicht aus dem Fokus. Sammeln Sie mit Ihren Klienten vorhandene Ressourcen, erfolgreiche Lösungsansätze (egal ob klein oder groß) und Bereiche, die gut laufen. Dies erhöht die Zuversicht Ihrer Klienten und schafft Hoffnung, dass Veränderungen möglich sind.

Bringen Sie Eltern, Schüler:innen und Lehrkräfte miteinander ins Gespräch! Erfolgreiche Lösungen bei Underachievement erfordern in der Regel die Zusammenarbeit von Schüler:innen, Eltern und Schule. Beziehen Sie alle Parteien mit in die Beratung ein. Dies schafft Verständnis für die Situation der Underachiever:innen und ermöglicht gemeinsam über mögliche Veränderungen nachzudenken.

Veränderungen brauchen Zeit! Underachievement entwickelt sich oft über Jahre. Trotzdem haben Familien häufig die unrealistische Erwartung, schnelle Veränderungen erzielen

zu wollen, da das kognitive Potential ja vorhanden ist. Schaffen Sie Verständnis dafür, dass Arbeit mit Underachiever:innen Geduld braucht, und ermutigen Sie Ihre Klienten, am Ball zu bleiben.

Seien Sie offen und kreativ! Ursachen und Schwierigkeiten sind von Fall zu Fall verschieden, spezialisierte Angebote für Underachiever:innen existieren in vielen Gegenden nicht. Schauen Sie, welche Lösungen im konkreten Fall möglich sind, und wer längerfristig unterstützen kann. Dies könnte z.B. die Studentin von nebenan als Coach für Lernstrategien, ein Frühstudium als Motivationsschub oder eine Erziehungsberatungsstelle bei unterschiedlichen Leistungserwartungen von Eltern und Kindern sein.

Quellen

1 Arnold, D./Preckel, F. (2011): Hochbegabte Kinder klug begleiten: Ein Handbuch für Eltern. Weinheim, Basel: Beltz, S. 70–90.

2 Heller, K.A./Perleth, C. (2007): Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland In: Heller, K.A./Ziegler, A. (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Berlin, Münster: LIT, S. 139–170.

3 Preckel, F./Golle, J. et al. (2020): Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain research. In: *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), S. 691–722. URL: https://doi.org/10.1177/1745691619895030 (Abrufdatum: 20.11.2024)

4 Siegle, D./McCoach, D.B. (2005): Motivating gifted students. Waco, TX: Prufrock Press.

Dr. Nicole von der Linden

ist stellvertretende Leiterin der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Universität Würzburg und Ansprechpartnerin für den Bereich Begabungsberatung. Dort ist sie als Beraterin und KLIKK®-Elterntrainerin tätig. Sie ist verhaltenstherapeutisch qualifizierte Diplom-Psychologin (AVM), Systemische Therapeutin/Familientherapeutin (DGSF) sowie Systemische Paartherapeutin und -beraterin (DGSF). Außerdem ist sie als Dozentin für Psychologie und Erziehungswissenschaften am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Universität Würzburg tätig.

Lisa Pohlmeier, Dr. Nadine Seddig

10. Was Langeweile in der Kita mit Underachievement in der Schule zu tun hat

Underachievement gilt eigentlich als schulisches Phänomen. Doch die Ursachen können bereits bis zu frühen Lernerfahrungen in der Kita zurückreichen. Welche Risikofaktoren gibt es? Und worauf sollten Eltern und pädagogische Fachkräfte achten?

Wenn Kinder ausgebremst werden

„Kita ist immer sooooo langweilig …". – „Wieso ist dir in der Kita denn so langweilig? Wir spielen hier doch ganz viel …?" – „Ich will aber nicht mit diesen langweiligen Sachen spielen, ich will lesen und schreiben lernen!" – „Lernen kannst du in der Schule, hier in der Kita spielen wir. Geh mal in den Garten, so wie die anderen Kinder auch."

Wenn Kinder in der Kita ausgebremst werden und ihr intrinsischer Lern- und Forscherdrang nicht gefördert wird, kann sich das negativ auf ihre Motivation auswirken. Wer hat schon Freude am Lernen, wenn das Umfeld einem immer sagt: „Das lernst du erst, wenn du älter bist – hier ist nicht der richtige Ort dafür". Wie frustrierend das sein muss, kann wohl jeder verstehen, der schon einmal für etwas „gebrannt" hat und seiner Begeisterung nicht nachgehen konnte. Wie wirkt sich dieses „Ausgebremstwerden" langfristig auf die Lernmotivation eines Kindes aus? Auch mit Blick auf die Schule?

Demotivation – ein erster Schritt ins Underachievement

Underachievement wird in der Regel erst im schulischen Kontext betrachtet und thematisiert. Doch auch in der Kita können Kinder bereits unterfordert sein, wenn sie nicht die Förderung erhalten, die sie zur Begabungsentfaltung benötigen. Ist beispielsweise das Anforderungsniveau der Lernangebote und Materialien in der Kita zu gering für ein Kind, bleiben Selbstwirksamkeitserfahrungen häufig aus. Insbesondere Kindern mit hohen kognitiven Begabungen wird so die Chance genommen, durch eigene Anstrengung Herausforderungen zu meistern und Erfolge zu erleben.

Schnell können sich Kinder in der Kita langweilen: wenn jede Regel in allen Spielen bekannt ist, jedes Puzzle im Schlaf zusammengesetzt und jedes Buch auswendig aufgesagt werden kann. Kinder suchen dann nach neuen, spannenden und herausfordernden Lernerfahrungen und Materialien, ganz besonders Kinder mit hohen kognitiven Begabungen. Finden sie diese nicht, können ihre Potenziale mit der Zeit verkümmern oder die Kinder

beginnen damit, ihre Fähigkeiten zu verstecken, um sich sozial anzupassen. Denn wer zeigt schon gerne, was er oder sie alles kann oder fragt neugierig nach, wenn es niemanden interessiert, keiner darauf eingeht, man abgewimmelt oder gar „kleiner Einstein" genannt wird?

Unzureichende Herausforderungen – ein zweiter Schritt ins Underachievement

Finden die Kinder es in der Kita blöd und langweilig, werden die Erwartungen an die Schule immer größer. Schließlich ist das der Ort, an dem sie endlich Lesen und Schreiben oder andere Dinge lernen dürfen, die in der Kita „noch nicht dran sind". So laufen die Kinder schnell Gefahr, von der Schule enttäuscht zu sein, wenn sie mit ihren ausgeprägten Fähigkeiten auch dort von Anfang an ausgebremst werden. Wer will schon Buchstaben nachzeichnen, wenn man ganze Wörter schreiben kann?

Wenn Kinder mit hohen kognitiven Begabungen in Kita oder Schule unzureichenden Herausforderungen beim Lernen begegnen, erfahren die Kinder nicht, dass Lernen mit Anstrengung verbunden ist und verpassen damit früh die Chance, wirksame Lern- und Arbeitsstrategien zu entwickeln. Wird diese Unterforderung zu einem dauerhaften Zustand, kann das zu verminderter Anstrengungsbereitschaft bis hin zu genereller Schulunlust und in der Folge zu schulischem Underachievement führen. Wieczerkowski und Prado (**1**) bezeichneten dies 1993 als „Spirale der Enttäuschung" (siehe dazu auch unseren Blogbeitrag: „Der Frust der Unterforderung und die Rolle der Exekutiven Funktionen").

Eine Kita mit vielfältigen und anregungsreichen Lernsettings, die Kinder partizipieren lassen und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, kann ausschlaggebend dafür sein, dass die „Spirale der Enttäuschung" nicht bereits im frühen Kindesalter in Gang gesetzt wird. Auch späterem, möglichem Underachievement in der Schule kann so bereits früh entgegengewirkt werden. Bedeutsam ist dabei, auf die individuellen Begabungen und Lernbedürfnisse der Kinder einzugehen.

Wege aus der Langeweile

Schauen wir noch einmal auf den Dialog vom Anfang, so könnte auf den Wunsch des Kindes, lesen und schreiben zu lernen, auch reagiert werden mit: „Na dann lass uns doch einfach hier in der Kita lesen und schreiben lernen. Was brauchst du dazu?"

Indem in der Kita auf die Interessen und Bedürfnisse von Kindern eingegangen wird, sie Wertschätzung erfahren und mit ihnen sensibel kommuniziert wird, kann die (intrinsische) Lernmotivation der Kinder aufrechterhalten werden. Dabei geht es nicht darum, dass die pädagogischen Fachkräfte immer alles ganz genau wissen und einen Wissensvorsprung gegenüber dem Kind haben müssen. Es geht in der Kita auch nicht darum, Kinder zu unterrichten oder ihnen „etwas beizubringen". Vielmehr braucht es die Gestaltung von Lernsettings, die wichtige und herausfordernde Lernerfahrungen von begabten Kindern ermöglichen. Unter Einbezug des Kindes können so Angebote geschaffen und Materialien bereitgestellt werden, die das Ausprobieren unterschiedlicher Lern- und Arbeitstechniken ermöglichen und dem Anforderungsniveau des kognitiv begabten Kindes entsprechen.

Drei Tipps, wie das gelingen kann:

Projektarbeit: Projektarbeit lässt Kinder in hohem Maß an ihrer individuellen Förderung partizipieren und fördert Begabungen alltagsintegriert. An den Themen der Kinder anzusetzen, sie mit ihnen gemeinsam zu gestalten und jedes Kind seine Fähigkeiten einbringen zu lassen, ermöglicht die Entwicklung wertvoller Lern- und Arbeitstechniken. Davon profitieren alle Kinder.

Frühes Service Learning: Beim sogenannten „Service Learning" geht es darum, dass Kinder für andere Lernangebote machen, die sie selbst planen und gestalten. Das fördert vor allem methodische Kompetenzen: Wie kann ich mein Wissen anderen zugänglich machen? Welche Methoden können das unterstützen? Alle Kinder profitieren von diesen besonderen Lernangeboten und die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Kinder sowohl unterstützend in der Vor- und Nachbereitung wie auch bei der unmittelbaren Durchführung.

Philosophieren mit Kindern: Nicht selten haben Kinder mit hohen kognitiven Begabungen philosophische Fragen, die sie beschäftigen. Regelmäßiges, gemeinsames Philosophieren regt Kinder dazu an, das eigene Weltbild zu hinterfragen, es eventuell zu verändern oder zu erweitern. Auf Fragen, auf die Erwachsene häufig keine Antworten wissen, können in einem Austauschprozess kindgerechte Antworten gefunden werden. Wer weiß z.B. schon, ob Steine Gefühle haben oder nicht?

Zum Weiterdenken

- Wie fordern Sie kognitiv begabte Kinder in Ihrer Kita?
- Mit welchen Methoden haben Sie gute Erfahrungen gemacht?

Tauschen Sie sich demnächst doch einmal in einer Ihrer Teamsitzungen dazu aus.

Zum Weiterlesen

Welche Methoden eignen sich für die frühe Begabungsförderung in der Kita?

Mithilfe dieser Alltagsmethoden sollte Langeweile in der Kita für Kinder mit hohen kognitiven Begabungen kein Thema (mehr) sein und möglicherweise kann so einem Underachievement in der Schule früh entgegengewirkt werden.

Quellen

1 Wieczerkowski, W./Prado, T.M. (1993): Spiral of Disappointment: Decline in achievement among gifted adolescents. In: *European Journal of High Ability,* 4(2), S. 126–141. URL: https://doi.org/10.1080/0937445930040202 (Abrufdatum: 20.11.2024)

Lisa Pohlmeier

ist Kindheitspädagogin und leitete mehrere Jahre eine Kindertageseinrichtung in Hamburg. Seit 2020 ist sie als Projektleitung Frühe Bildung bei der Karg-Stiftung und begleitet in bundesweiten Projekten Kitas in ihrer Entwicklung zu begabungsförderlichen Einrichtungen.

Dr. Nadine Seddig

ist Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet als Leiterin „Programme und Fördermanagement“ der DFL Stiftung. Dort beschäftigt sie sich mit Fragen zum gesunden und aktiven Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie dem gesellschaftlichen Miteinander und der Rolle des Sports. Ihre Expertise liegt im Bereich Bildung, Kinder- und Jugendrechte sowie soziale Ungleichheit.

Karen Johannmeyer, Dr. Sabine Breyel

11. Es ist viel zu tun: Fünf Handlungsfelder zur Prävention von Underachievement

Underachievement ist ein Teufelskreis, in dem viele Faktoren und Personen zusammenwirken. Um eine Ausstiegsmöglichkeit aus dem Kreislauf zu finden, kann jede:r – ob Elternteil, Lehrperson, Berater:in oder Ausbilder:in – einen Beitrag leisten. Doch was genau ist zu tun, damit Underachievement besser erkannt und behoben wird? Wir machen fünf Vorschläge.

Underachievement vorbeugen: Was muss sich im Bildungssystem ändern?

Im Arbeitskreis Underachievement, in der die Karg-Stiftung sich mit Expert:innen zum Thema intensiv austauscht, überlegen wir, was sich im Bildungssystem ändern müsste, damit alle Kinder und Jugendlichen ihre Begabungen entfalten können und Underachievement vermieden wird. Die Kernfrage lautet: Was kann jede:r selbst in seiner bzw. ihrer Rolle tun – als Berater:in, als Schulpsycholog:in, als Lehrer:in, als Wissenschaftler:in – und wo können wir als Karg-Stiftung ansetzen? Gemeinsam haben wir zahlreiche Ideen gesammelt, die sich in fünf Handlungsfeldern zusammenfassen lassen.

1. Die Vielfalt von Underachievement aufzeigen

Hochbegabte Kinder und Jugendliche werden oft als eine homogene Gruppe dargestellt. Das sind sie aber nicht und so kann es schnell geschehen, dass viele ihrer Begabungen verborgen bleiben. Gerade Kinder mit Migrationshintergrund oder geringem sozioökonomischen Status werden in vielen Fällen unterschätzt, sodass eine durch Minderleistung maskierte Hochbegabung nicht erkannt wird. Das trifft besonders häufig auch auf Mädchen zu, da geschlechtsspezifische gesellschaftliche Erwartungen über die Rolle, die Persönlichkeit und die Leistung von Mädchen einer angemessenen Potenzialentfaltung oft im Wege stehen. Auch hohe kognitive Potenziale von Kindern mit besonderen Lernausgangslagen, wie Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Dyskalkulie, können schnell übersehen werden.

Es zeigt sich also ein deutlicher Handlungsbedarf: Fachkräfte sollten umfassend über Underachievement, seine Wirkmechanismen, unterschiedlichen Erscheinungsformen und seine möglichen Folgen informiert sein. Auf dieser Grundlage kann ein sinnstiftender kollegialer Austausch darüber stattfinden, wie sich Underachievement im jeweiligen konkre-

ten Fall äußert. In Kontakt mit der Öffentlichkeit und den Medien brauchen wir anschauliche und ausdifferenzierte Beispiele für das Phänomen Underachievement, wenn eine höhere Sensibilität und Wachsamkeit für das Thema befördert werden sollen. Auch Austauschformate für Familien (z.B. Eltern-Cafés) können helfen, damit Underachievement frühzeitig erkannt, bestenfalls sogar verhindert wird.

2. Eine begabungsförderliche pädagogische Grundhaltung fördern

Underachiever:innen werden im schulischen Kontext häufig als „Störenfriede" wahrgenommen und das Underachievement folglich als Problem identifiziert, dass es zu lösen gilt. Die Ursachen werden dabei meist bei den Schüler:innen gesucht: Fehlen die richtigen Lernstrategien? Liegt es an der Motivation? Oder gibt es Schwierigkeiten bei der emotionalen Regulation? Sicherlich hat dies seine Berechtigung in der Bewältigung der komplexen Fragen bei Underachievement. Es greift aber zu kurz, denn dadurch verfestigt sich die Sichtweise, allein das Kind sei bzw. habe das Problem. Dabei spielen an der Entstehung meist mehrere Faktoren, die auch im sozialen Umfeld zu finden sind, eine Rolle.

Mit einer offenen, ressourcenorientierten Grundhaltung und einem systemischen Blick, der auch die jeweiligen sozialen Einflussfaktoren einbezieht, können Handlungsmöglichkeiten gefunden werden, die nicht ausschließlich auf eine Verhaltensänderung beim Kind abzielen. Gibt es Situationen, in denen das Kind – vielleicht auch außerhalb der Schule – Freude am Lernen zeigt? Welche Bedingungen unterstützen diese Lernfreude und wie könnte man sie auch in anderen Kontexten herstellen? Gelingt der Perspektivwechsel nicht alleine, kann es hilfreich sein, Kolleg:innen zu Rate zu ziehen oder eine professionelle Beratung in Anspruch zu nehmen.

3. Lehrpersonen aus- und weiterbilden

Das im universitären Lehramtsstudium vermittelte Wissen reicht oft nicht aus, um Begabungen zu erkennen oder um Risikofaktoren für Underachievement festzustellen (**1**). Auch wenn in den Lehrerbildungsgesetzen der Umgang mit Vielfalt zunehmend berücksichtigt wird, ist das Thema der Begabungs- und Begabtenförderung wenig präsent. Wichtige Impulse können von der Bund-Länder-Initiative Leistung macht Schule erhofft werden, wenn diese in die Transferphase startet. Da der Schwerpunkt hier aber vordergründig auf erfolgreich erbrachten schulischen Leistungen liegt, ist ein zusätzlicher, spezifischer Blick auf die Diskrepanz zwischen vorhandenem Potenzial und real erbrachter Leistung, wie sie beim Underachievement vorliegt, nötig.

Das Themenfeld Hochbegabung, darunter Underachievement als eine besondere Herausforderung, die sich Hochbegabten stellen kann, ist bisher in der Fort- und Weiterbildung nicht flächendeckend strukturell verankert und leider oft in erster Linie vom individuellen Engagement einzelner Lehrpersonen abhängig. Die Möglichkeit, selbstständig (zumeist kostenpflichtige) universitäre Zertifikate zu erlangen, ist wesentlich für die Qualifizierung in diesem Bereich, sollte jedoch durch weitere frei zugängliche und kostenlose Angebote ergänzt werden. Hierbei sind neben Universitäten und Hochschulen auch die jeweiligen

Landesinstitute und die Schulpsychologie gefragt. Eine curriculare Verankerung in allen Phasen der Lehrerbildung ist wünschenswert.

4. Professionelle Diagnostik & Beratung anbieten

Um Underachievement frühzeitig zu erkennen und Kinder sowie deren Familien angemessen zu unterstützen, erscheinen präventive Ansätze besonders sinnvoll: Hochbegabungsdiagnostik sollte immer auch mögliche Risikofaktoren für Underachievement im Blick haben, wie z.B. Schwierigkeiten bei der Entwicklung von (geeigneten) Lernstrategien, den Umgang mit Ängsten oder ungünstige Attributionen von Erfolg und Misserfolg. Diagnostische Angebote und Beratungskonzepte speziell zum Thema Underachievement sind bisher noch selten oder nur lokal bekannt. Sie sollten dringend ausgebaut werden. Der Austausch zwischen Expert:innen auf regionaler, längerfristig landesweiter oder sogar länderübergreifender Ebene sollte gefördert werden, um nachhaltige professionelle Netzwerke zur Prävention von Underachievement aufzubauen.

5. Die Schule als ein Ort des Lernens, nicht der Wissensvermittlung, verstehen

Dass Schulunterricht sich maßgeblich am Curriculum orientiert, hat seine Gründe und Berechtigung. Es fördert aber nicht immer das Lernen der Schüler:innen – insbesondere von denen mit besonderen Begabungen. Der Schul- und Lernfrust von Underachiever:innen kann mitunter schon sehr früh beginnen. Werden besonders begabte Kinder z.B. bereits in der Kita ausgebremst, bauen sich häufig Hoffnungen auf, mit dem Schuleintritt endlich mehr gefordert zu werden. Wenn dann aber die Ressourcen und Ausstattung für angemessene Lernmöglichkeiten in der Grundschule fehlen, kann die Enttäuschung schnell in die weitere Schullaufbahn hineingetragen werden (**2**).

Wie wäre es also, wenn in den Schulen das Lernen in den Mittelpunkt gestellt werden könnte, anstatt die Vermittlung von Inhalten? Um dies zu erreichen, müssen Freiheiten im bestehenden Schulsystem erkannt und Spielräume genutzt werden. Gerade im Bereich der schulinternen Curricula können alternative Lerngelegenheiten und Projektarbeiten entlang der Interessen der Schüler:innen geschaffen werden (**3**). In der Begabtenförderung kann dies beispielsweise über „Curriculum Compacting" gelingen (**4**). Damit sind Techniken gemeint, die es Lehrpersonen erlauben im Regelunterricht Aufgabenstellungen und Inhalte so anzupassen oder zu erweitern, dass auch besonders begabte Schüler:innen angemessen gefördert werden.

Es zeigt sich: Es gibt viel zu tun! Der interdisziplinäre Austausch im Arbeitskreis zeigt auf, wo dringender Handlungsbedarf besteht und was mögliche Schritte in die richtige Richtung sind.

Zum Weiterdenken

- Wie kommen Sie in Ihrem beruflichen Handeln mit Underachievement in Kontakt?
- Was können Sie selbst tun, um den Herausforderungen im System zu begegnen?
- Mit wem können Sie sich über mögliche Lösungen austauschen?

Quellen

1 Tanner Merlo, S./Tettenborn, A. (2013): Untersuchung zum IST- Zustand der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Primarstufe) der Deutschschweiz (Forschungsbericht Nr. 36). Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.

2 Wieczerkowski, W./Prado, T.M. (1993): Spiral of Disappointment: Decline in achievement among gifted adolescents. In: *European Journal of High Ability,* 4(2), S. 126–141. URL: https://doi.org/10.1080/0937445930040202 (Abrufdatum: 20.11.2024)

3 Calvert, K./Jakobi, R. (2016): Praxishandbuch Forschendes Lernen. Ein Kooperationsprojekt der Körber-Stiftung und der Agentur für Schulbegleitung im Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung in der Grundschule Forsmannstraße. 3. Auflage. Hamburg.

4 Winebrenner, S. (2007): Besonders begabte Kinder in der Regelschule fördern. Donauwörth: Auer.

Karen Johannmeyer

ist Erziehungswissenschaftlerin (M.A.) und Pädagogin. Ihre Expertise liegt in der Forschung zur Fortbildung von Lehrpersonen und der Begabungsförderung. Aktuell beschäftigt sie sich in der Schulentwicklungsplanung mit dem Zusammenspiel von Pädagogik und Raum.

Dr. Sabine Breyel

hat Psychologie mit dem Schwerpunkt Entwicklungs- und klinische Psychologie in Heidelberg studiert und zum Thema kreativer Werkzeuggebrauch im Kleinkindalter promoviert. Im Team Frühe Bildung der Karg-Stiftung leitet sie Projekte zur Qualifizierung und Vernetzung pädagogischer Fachkräfte in der frühen Bildung und koordiniert den Bereich der Karg Impulskreise-Kita.

Reingard Lipp

12. Underachievement: Eine unendliche Geschichte des Missverstanden-Werdens

Was hat ein Kinderbuch mit Underachievement zu tun? Unsere Redaktion lässt die Blogbeiträge des Jahres Revue passieren und schlägt eine Brücke zu einigen literarischen Kategorien, die es erlauben, das Thema einmal von einer ungewohnten Seite zu betrachten – eine Einladung für einen Blick über den Tellerrand.

Blog Underachievement – ein Jahresrückblick aus der Redaktion

Der ein oder die andere kennt sicher Michael Endes Romanfigur Bastian Bux. In der Schule ausgegrenzt sucht er Zuflucht im Antiquariat des Karl Konrad Koreander, bei welchem er das Buch „Die unendliche Geschichte" (**1**) entdeckt. Fasziniert davon, eine Geschichte gefunden zu haben, die nie endet, beginnt der Bücherwurm zu lesen … und wird bald selbst zu ihrem Protagonisten.

Sie mögen jetzt fragen, was um alles in der Welt ein Kinderbuch mit Underachievement zu tun haben soll. Führt man sich vor Augen, dass eine Reihe von Mythen um dieses Phänomen existiert, so liegt es nahe, dass dem Underachievement eine eigene unendliche Geschichte im Sinne eines Subtextes zu Grunde liegt. Unter Subtext (von lat.: sub = unter) versteht man in der Literatur- und Kunstwissenschaft eine implizite Bedeutungsebene, die die explizite Bedeutung und Aussage eines Werks untermalt bzw. konterkariert. Ohne Schlusspunkt, gleich einem Perpetuum mobile sich selbst wiederholend, untermalt dieser Subtext die Geschichte von minderleistenden Kindern und Jugendlichen, wobei die jeweiligen Akteure sich oft nicht bewusst machen (können), dass sie Teil dieser Geschichte sind und zum Subtext und dessen Aufrechterhaltung beitragen.

Immerhin verhilft der Begriff Underachievement dazu, dass die Herausforderungen und das empfundene Missverstanden-Werden vieler minderleistender Kinder und Jugendlicher einen Namen bekommen hat. Und hat eine Sache einmal einen Namen, kann man auch darüber sprechen und ins Handeln kommen – etwa auf dem Underachievement-Kongress oder unserem Underachievement-Blog, den die Karg-Stiftung im kommenden Jahr übrigens aufgrund der großen Resonanz weiterführen wird.

Doch zurück zu den Mythen rund ums Underachievement. Mythen, in Prosa oder Lyrik überliefert, haben in der Regel eine lange Erzähltradition im Gepäck. Sie alle haben ein wesentliches Merkmal: Die dargestellten Figuren sind über Jahrhunderte gereifte Charaktere. Man könnte auch sagen, sie haben sich an den jeweiligen Zeitgeistern so abgeschlif-

fen, dass sie glatt genug sind, auch moderne Plots zu infiltrieren. Und so wie die ein oder andere Fernsehserie altbekannte gute und böse Charaktere nachzeichnet, ist auch so manche Vorstellung von und über Underachievement eher den Märchenwelten vergangener Epochen zuzuordnen.

Raus aus dem Marionettentheater ...

Ein zentraler Mythos ist, dass Underachievement ein rein schulbezogenes Thema sei. Es deutet aber vieles darauf hin, dass das Fundament hierzu häufig schon in der Kita gelegt wird. Diese frühen unangenehmen Erfahrungen können dazu führen, dass Kinder ungünstige Attributionsstile entwickeln. Zum einen entsteht bei vielen Underachiever:innen die Überzeugung, ihre Misserfolge seien die Folge mangelnder Fähigkeiten – sie fühlen sich dumm. Zum anderen werden Misserfolge auch oft auf Ursachen zurückgeführt, die außerhalb ihrer Person liegen. Beides zusammen führt zu der Wahrnehmung, eine Marionette zu sein, deren Fäden nicht in den eigenen Händen liegen.

Den Attributionsstil formen nicht nur persönliche Erfahrungen, sondern auch gesellschaftliche Narrative. Der Begriff des Narrativs (von lat.: narrare = erzählen) meint in diesem Kontext die Art und Weise, wie bestimmte Phänomene in einer Gesellschaft mittels Sprache dargestellt und fortlaufend tradiert werden: Jedes Gespräch, jeder Film und jede Berichterstattung transportiert auch Erwartungshaltungen, die die eigenen Erwartungen an uns mitprägen.

Ein Beispiel für gesellschaftliche Narrative ist etwa, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen seltener als Underachiever erkannt werden. Das geschieht aber nicht, weil es sie weniger oft gibt. Vielmehr liegt das daran, dass hochbegabten Mädchen eher Fleiß denn Talent zugesprochen wird. Sie werden also oft erst gar nicht als hochbegabt erkannt – können somit in der Folge auch nicht als minderleistend identifiziert werden. Und so versteckt das sprichwörtlich „fleißige Lieschen“ seine Talente schnell hinter angeblich zu einfachen Aufgaben in der Klassenarbeit. Außergewöhnliche Fähigkeiten bei Jungen hingegen werden eher mit einem besonderen Talent in Verbindung gebracht. Hinzu kommen weitere geschlechtsspezifische Umwelteinflüsse, die maßgeblich das Selbstkonzept von Jungen und Mädchen beeinflussen. Dass Mädchen sich weniger zutrauen, liegt auch daran, dass man (also Sie und ich!) ihnen weniger zutraut – was dazu führt, dass sie ihre Potenziale erst gar nicht entfalten (können).

... rein in eine selbst geschriebene Lebensgeschichte

Aber wie schaffen wir es als Lehrpersonen, Erzieher:innen, Therapeut:innnen und Eltern, diese Narrative in unseren Vorstellungen abzustreifen und auch den Underachiever:innen in der Entwicklung der eigenen Lebensgeschichte unterstützend zur Seite zu stehen? Zunächst einmal gilt es, die eigene Haltung zu reflektieren. Stellen wir Mustafa andere Aufgaben als Emilia? Und falls ja: woran liegt das und – viel wichtiger noch – wie rechtfertigen wir diese Auswahl? Tragen wir selbst Vorannahmen über Hochbegabung mit uns herum, die Underachievement als ein nicht damit zu vereinbarendes Paradoxon erscheinen lassen

und verhindern somit, dass wir die Minderleistung als solche überhaupt erkennen (können)?

Es ist außerdem wichtig, sich bewusst zu machen, dass es von vielen Faktoren abhängt, ob ein hohes kognitives Potenzial – also ein hoher IQ – auch in sehr gute Leistungen umgesetzt werden kann. Beispielsweise spielen die Exekutiven Funktionen hierbei eine zentrale Rolle, weshalb es wichtig ist, zu überlegen, wie Kinder dabei unterstützt werden können, diese Kompetenzen angemessen zu entwickeln.

Sich selbst diese Fragen zu beantworten, ebnet den Weg, Underachiever:innen und ihren Familien die Hilfe zukommen zu lassen, die sie benötigen: Sei es durch ein individuell zugeschnittenes Mentoring-Programm oder auch nur die Übernahme bestimmte Ansätze daraus, eine eingehende und über einen längeren Zeitraum begleitende Beratung und natürlich – je nach Gemengelage – die Wahl des richtigen Interventionsansatzes. Das Phänomen Underachievement kann aber nicht allein bei den jeweiligen Schüler:innen und deren Umfeld „abgeladen" werden. Underachievement muss als Handlungsfeld des Bildungssystems anerkannt werden, sodass frühzeitig reagiert werden kann und Underachievement bestenfalls erst gar nicht entsteht.

Sollte all das gelingen entsteht eine neue, „eine andere Geschichte. Sie wird ein anderes Mal erzählt werden" (**2**) – und zwar von all jenen, die einen Ausweg aus dem Teufelskreis des Underachievements finden und hernach selbstbestimmt und erfüllt ihren Weg im Leben gehen. Tragen wir mit empathischer, wohlwollender Unterstützung unseren Teil dazu bei!

Quellen

1 Ende, M. (1979): Die unendliche Geschichte. Stuttgart: Thienemann.

2 Ebd., S. 423.

Reingard Lipp

ist Assessorin des Lehramts und Managerin für Kultur- und Non-Profit-Organisationen mit systemischer Zusatzqualifikation. Sie plant, entwickelt und operationalisiert Kommunikations- und Publikationsvorhaben überwiegend mit Bezug zu den Bereichen Bildung, Kultur und Soziales. Neben der grundständigen Entwicklung des Lehrwerks „MusiX. Das Kursbuch Musik 1–3" (Helbling Verlag) begleitete sie u.a. die Weiterentwicklung des Fachportals Hochbegabung (Karg-Stiftung) zu einer digitalen Publikationsplattform.

Karen Johannmeyer

13. „Wenn ich so schlau wäre, müsste mir das doch leichtfallen."

Die Sache scheint doch ganz einfach zu sein: Wer eine Hochbegabung hat, dem sollte im Leben doch auch alles mit Leichtigkeit gelingen. Aber ist das wirklich so? Bedeutet „hochbegabt sein", dass man sich nicht mehr anstrengen muss, dass einem alles zufliegt? Der nachfolgende Beitrag reflektiert, wie problematische Glaubenssätze über Hochbegabung dazu führen können, dass sich eine Begabung nicht richtig entfalten kann – und was wir dagegen tun können.

Wird ein Kind als „hochbegabt" diagnostiziert, wirkt das auf Familien und Fachkräfte oft erst einmal entlastend, weil ihre subjektive Wahrnehmung bestätigt wird, dass das Kind „besonders" ist. Schwierigkeiten und Auffälligkeiten können erklärt werden, „ohne dass den Eltern und anderen Bezugspersonen eine Beteiligung oder Verantwortung an der Entstehung dieser Schwierigkeiten zugesprochen wird. Eltern und auch die Betroffenen selbst sind zunächst froh, eine solche ‚Ursache' gefunden zu haben." (**1**)

Leider bleibt es nach der Intelligenzdiagnostik häufig bei einem einzigen Beratungsgespräch (z.B. durch Unterbesetzungen in der Schulpsychologie oder, bei privater Beratung, aus Kostengründen), sodass viele Eltern, und auch das Kind, nach der Initialreaktion auf die Diagnose „Hochbegabung" erst einmal auf sich allein gestellt sind. Viele finden den Weg zu Büchern über Hochbegabung, zu Elternvereinen oder sie informieren sich im Internet. Dennoch stehen die meisten Betroffenen vor der Herausforderung, die dort erhaltenen Informationen sowie das mediale und gesellschaftliche Bild von Hochbegabung mit ihren ganz eigenen, persönlichen Vorannahmen und Erfahrungen über Hochbegabung in Bezug zu setzen. So wird die Frage: „Was heißt es eigentlich, hochbegabt zu sein" oft individuell beantwortet – was natürlich naheliegend ist, da jedes Kind und auch jeder Erwachsene einzigartig ist. In dieser herausfordernden Situation kann es aber schnell dazu kommen, dass ein Verständnis von Hochbegabung entsteht, das langfristig für die Entfaltung der Begabung wenig hilfreich ist.

Das kann schiefgehen beim Umgang mit dem Label „hochbegabt"

Viele Menschen verbinden mit dem Begriff „hochbegabt" Konstrukte wie Leistung, Produktivität oder sogar Genialität. Besonders die Medien erzeugen immer wieder gerne übersteigerte Fantasien über Genies (und vermutlich fallen den meisten Menschen dann mehr

männliche Genies ein als weibliche ...). Schnell kann eine Diagnose dazu führen, dass sich unter dem Label „Hochbegabung" eher problematische Glaubenssätze bei den Schüler:innen und ihrem Umfeld festsetzen.

Bereits in der ersten Klasse entwickeln manche Kinder ein normatives Verständnis von Fähigkeit und Begabung: Sie denken, schlau zu sein, bedeutet, bei Aufgaben Erfolg zu haben, die andere Kinder nicht schaffen. Da hochbegabten Kindern oft auffällt, dass sie bei vielen Dingen schneller sind als andere Kinder, kann sich diese Idee über die Zeit immer mehr verstärken. Schwierigkeiten kann es dann geben, wenn die Schüler:innen anfangen, schwierige Herausforderungen zu umgehen und stattdessen Aufgaben bevorzugen, die ihnen einen schnellen Erfolg liefern, und damit eine Bestätigung ihres Verständnisses von Begabung: „Mir fallen alle Aufgaben leicht!" In diesen Zeiten der Unterforderung können sich also, wenn unreflektiert, Glaubenssätze über die eigene Hochbegabung verstärken: „Schule ist einfach für mich", „Ich muss doch gar keine Hausaufgaben machen, um im Unterricht gut mitzukommen" oder „Ich bin immer als erstes mit den Aufgaben fertig".

Kommen auf die Schülerin oder den Schüler dann später im Schulverlauf – meistens auf der weiterführenden Schule – größere Herausforderungen zu, dann fehlen ihnen oft die Strategien, um überhaupt mit herausfordernden Lernsituationen umzugehen: Sie waren es ja gewohnt, Dinge einfach immer schon sofort zu können, oder sehr schnell Lösungen zu finden. Wenn dies auf einmal nicht mehr funktioniert, wenn sie nicht gelernt haben, mit Frustrationen umzugehen, stehen sie vor der Bedrohung, zu scheitern. Dies ist der Punkt, an dem bei Schüler:innen, die ein Underachievement entwickeln, mehrere ungünstige Ausgangslagen zusammenkommen können. Wenn sich problematische Glaubenssätze über Hochbegabung ausgeprägt haben, und gleichzeitig keine Strategien vorliegen, mit Herausforderungen umzugehen, dann kann ein Scheitern quasi vorprogrammiert sein (**2**). Vertiefend hierzu ist unser Blogbeitrag über den Frust der Unterforderung und die Rolle der Exekutiven Funktionen sehr zu empfehlen.

Wie kann ein begabungsförderliches Selbstbild unterstützt werden?

In der pädagogischen Arbeit und in der Beratung können wir viel tun, um Kinder und Jugendliche bei der Entfaltung ihrer Begabungen zu unterstützen. Nachfolgend gibt es ein paar Ideen, wie wir positiv mit dem Konzept der Hochbegabung umgehen können:

Ein wachstumsorientiertes Selbstbild stärken

Manche Menschen denken, dass man eine (Hoch-)Begabung entweder hat oder sie nicht hat. So ein statisches Konzept ist für die Begabungsentfaltung allerdings nicht hilfreich. Die Psychologin Carol Dweck hat viel zu Fähigkeitsselbstkonzepten geforscht und dabei herausgefunden: Wer Begabung als veränderbar erkennt und glaubt, dass Begabungen auch wachsen können, der ist motivierter, sich anzustrengen – und wird im Endeffekt auch erfolgreicher damit sein (**3**).

Problematische Glaubenssätze aufbrechen

Gehen wir mit den Kindern und Jugendlichen ins Gespräch, die keine guten Leistungen mehr zeigen: Erwarten sie eigentlich immer noch, exzellente Noten zu bekommen und wundern sich selbst, warum sie dies nicht schaffen? Treten Glaubenssätze auf, wie „Wenn ich tatsächlich so begabt wäre, dann müsste mir das doch leichtfallen"? Gibt es bei den Jugendlichen einen Leidensdruck? Reflektieren wir gemeinsam darüber, was es heißt (und auch nicht heißt), hochbegabt zu sein.

Eine positive Fehlerkultur

Kinder und Jugendliche merken schnell, wie Eltern und pädagogische Fachpersonen auf Fehler reagieren – und auch, wie diese mit ihren eigenen Fehlern umgehen. Wird eine positive Fehlerkultur vorgelebt, dann lernen die Schüler:innen, dass sie – auch mit einer hohen Begabung – Fehler machen und dadurch dazu lernen dürfen.

Richtig loben

Wenn wir Kinder für Persönlichkeitsmerkmale wie die Intelligenz loben, dann fördert dies ein statisches Fähigkeitsselbstkonzept. Stattdessen können wir die Anstrengung, und auch den Umgang mit Fehlern, loben – so kann sich ein wachstumsorientiertes Selbstkonzept entwickeln. Es ist also wenig hilfreich für das Kind, wenn wir einen Erfolg loben mit „Das hast du aber gut gemacht – du bist aber schlau!" Ein besseres Lob könnte sein: „Ich sehe, dass du viele verschiedene Ideen ausprobiert hast, und jetzt eine kreative Lösung für das Problem gefunden hast – toll!" Oder anstelle von „Du bist aber ein toller Künstler" können wir sagen: „Ich sehe, wieviel Mühle du dir gibst, wenn du malst. Ich finde es schön, dass du so viele Farben benutzt. Woher hast du die Idee für das Bild?"

In der Beratung

Eine gute psychologische Diagnostik wird mit der entsprechenden Fragestellung in einen diagnostischen Prozess eingebettet. Dafür kann die Intelligenzdiagnostik um weitere Instrumente ergänzt werden, z.B. zur Motivation oder zu den Eigenschaften des Kindes. Die Beratung sollte dann nicht mit der Kommunikation des Ergebnisses des IQ-Tests stoppen, sondern darüber hinausgehen. Idealerweise wird mit den Eltern und dem Kind auch gemeinsam reflektiert: Was bedeutet es eigentlich, hochbegabt zu sein? Was ist daran gut, aber was ist auch nicht so toll? Was können wir tun, um das Kind zu unterstützen? Was denkt das Kind darüber?

Im Unterricht

Schaffen Sie herausfordernde Lernsituationen – dies kann helfen, Anstrengungsbereitschaft aufzubauen und eine Wissbegier zu entwickeln. Nutzen Sie dieses Setting, um mit den Kindern zu ihren Lernstrategien ins Gespräch zu kommen: Wie geht das Kind an eine Aufgabe heran? Braucht es Unterstützung? In welcher Situation, unter welchen Bedingungen kann das Kind besonders gut lernen? Kann es Beispiele von gelungenen Lernprozessen benennen?

Zum Weiterdenken

- Was denken Sie – welche Rolle spielt die Hochbegabung für das Selbstbild des Kindes?
- Wie denken Sie selbst über Intelligenz und Hochbegabung?
- Wenn ein Kind hochbegabt ist – was ist dann „anders"?
- Was machen Sie, um problematische Glaubenssätze zur Hochbegabung aufzubrechen?

Empfehlung: kurzer Filmclip zum Thema

Boaler, J./Constantinou, S. (Regie) (2017): Rethinking Giftedness (Abrufdatum: 20.11.2024)

Quellen

1 Rohrmann, S./Rohrmann, T. (2017): Begabte Kinder in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer, S. 81.

2 Snyder, K./Linnenbrink-Garcia, L. (2013): A Developmental, Person-Centered Approach to Exploring Multiple Motivational Pathways in Gifted Underachievement. In: *Educational Psychologist*, 48(4), S. 209–228. URL: https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597 (Abrufdatum: 20.11.2024)

3 Dweck, C. (2017): Mindset. New York: Ballantine.

Karen Johannmeyer

ist Erziehungswissenschaftlerin (M.A.) und Pädagogin. Ihre Expertise liegt in der Forschung zur Fortbildung von Lehrpersonen und der Begabungsförderung. Aktuell beschäftigt sie sich in der Schulentwicklungsplanung mit dem Zusammenspiel von Pädagogik und Raum.

Christine Koop

14. Vier Schlüssel, um Underachievement zu bewältigen

Die vielen möglichen Ursachen von Underachievement machen Lehrkräften und Beratenden oft die Entscheidung schwer, wo sie mit ihrer Förderung und Beratung vorrangig ansetzen sollen. Der Beitrag stellt ein Erklärungsmodell für Underachievement vor, das hierfür eine hilfreiche Struktur bietet.

Das Achievement Orientation Model von Siegle und McCoach

Die Ursachen dafür, dass einige hochbegabte Schüler:innen mit ihren schulischen Leistungen weit unter ihren Möglichkeiten bleiben, sind vielfältig. Davon betroffene Schüler:innen und deren Eltern suchen oft vergeblich nach der einen Hilfestellung, die „den Schalter umlegt". Und Lehrkräfte machen die irritierende Erfahrung, dass das, was in einem Fall hilfreich war, in einem anderen einfach nicht passen will.

Um die Komplexität zu bändigen, kann der Blick auf theoretische Modelle hilfreich sein. Sie bieten eine Struktur, in die wir unsere vielfältigen Beobachtungen und Alltagstheorien zu möglichen Ursachen von Underachievement einordnen können.

Modell der Leistungsorientierung

Ein viel beachtetes Modell zur Erklärung von Underachievement ist das **Achievement Orientation Model** von Siegle und McCoach. Es postuliert vier Schlüssel-Komponenten: Drei der Faktoren beeinflussen in besonderem Maße die Motivation von Schüler:innen, sich für das eigene Lernen zu engagieren. Beim Vierten handelt es sich um die selbstregulativen Kompetenzen, die Schüler:innen dazu befähigen, schulische Anforderungen zu bewältigen. Wenn sie fehlen oder nicht hinreichend entwickelt sind, wird Underachievement nach Ansicht der Autor:innen begünstigt (siehe Abb. auf der folgenden Seite).

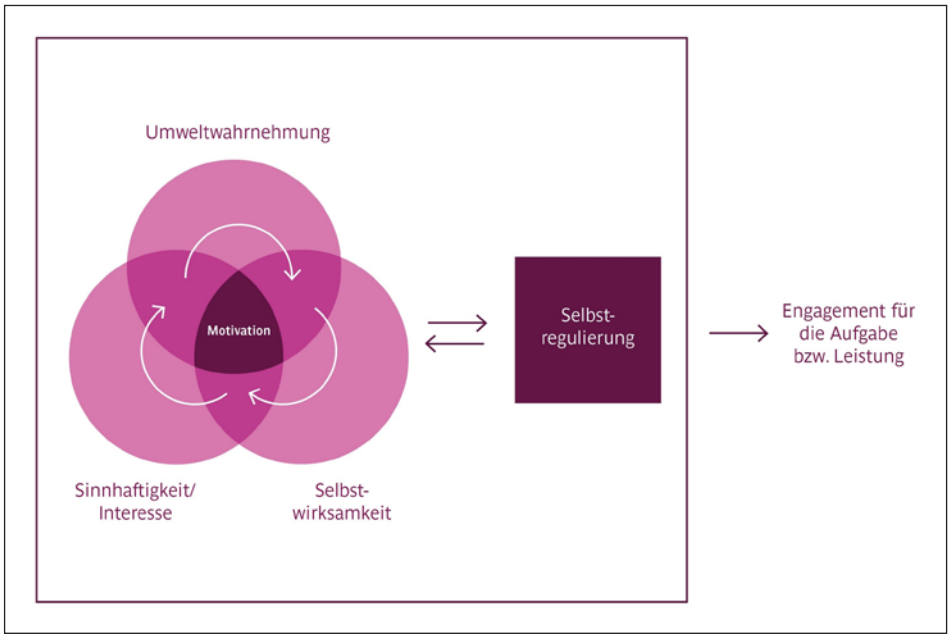


*Abb. nach dem Achievement Orientation Model (**1**, **2**) von Siegle/McCoach, übersetzt und gekürzt von Christine Koop.*

Die drei motivationalen Faktoren betreffen die …

- *Sinnhaftigkeit/Interesse*: Erleben die Schüler:innen die schulischen Anforderungen als bedeutsam für die persönlichen Ziele? Werden die Lerninhalte als nützlich empfunden?
- *Selbstwirksamkeit*: Vertrauen die Schüler:innen den eigenen Fähigkeiten und fühlen sie sich in der Lage, die geforderten schulischen Leistungen zu erbringen? Glauben die Schüler:innen, auch schwierigere Aufgaben selbstständig bewältigen zu können?
- *Umweltwahrnehmung*: Machen die Schüler:innen die Erfahrung, dass die Lehrkraft ein authentisches Interesse an ihrem Weiterkommen hat? Fühlen sich die Schüler:innen in ihrem schulischen Lernumfeld wohl; besteht das Gefühl, hier gut lernen zu können?

Besonders wichtig ist: Die genannten drei Faktoren wirken nach dem Verständnis der Autor:innen **multiplikativ**. Wir erinnern uns an Mathe in der Grundschule: Multipliziert man mit Null ist das Ergebnis immer Null. Das bedeutet: Die motivationalen Faktoren müssen zwar nicht alle gleich gut ausgeprägt sein. Sinkt aber eine Variable unter einen kritischen Schwellenwert, kann dies nicht durch hohe Werte in einem anderen Faktor kompensiert werden.

Was heißt das konkret? Trauen sich Schüler:innen beispielsweise eine Anforderung nicht zu, bleiben sie unter ihren Leistungsmöglichkeiten, auch wenn sie das Lernziel als attraktiv empfinden? Fühlen Schüler:innen sich in ihrer schulischen Umgebung nicht akzeptiert und als Person „gesehen", werden sie in der Schule wenig Engagement zeigen.

Der vierte Faktor, die Selbstregulierung, umfasst alle Fähigkeiten und erlernten Strategien einer Person, das eigene Verhalten sowie Gedanken und Gefühle so zu steuern, dass gesetzte Ziele erreicht werden können. Hierunter zählen Strategien des Zeitmanagements, Lerntechniken, aber auch der Umgang mit Rückschlägen oder Ablenkungen.

Insbesondere bei steigenden Anforderungen werden selbstregulative Fähigkeiten immer wichtiger, wie oft im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule beobachtet werden kann. Zudem wirken sich selbstregulative Kompetenzen günstig auf die Motivation aus: Bei guter Selbstregulation und erfolgreicher Aufgabenbewältigung wächst beispielsweise das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. In der Folge werden auch komplexere Aufgaben nicht gemieden, sondern angegangen. Das stärkt bei erfolgreicher Bewältigung wiederum die Selbstregulation.

Was bedeutet das für Diagnostik, Förderung und Beratung?

Die Erfahrung zeigt: Bei zwei Underachiever:innen sind die genannten Faktoren nie in gleicher Weise ausgeprägt. Vielmehr lassen sich individuelle Ausprägungen oder auch Profile finden. Deshalb hilft nicht jede Fördermaßnahme bei allen Schüler:innen gleichermaßen.

Eine gründliche Diagnostik trägt maßgeblich zu einer erfolgreichen Intervention bei. Sie erleichtert die Auswahl geeigneter Fördermaßnahmen und begünstigt schnelle Fortschritte, die wiederum motivierend wirken. Anders ausgedrückt: Es lohnt sich, dem von Schüler:innen vielleicht trotzig vorgetragenen „Null Bock" oder dem hilflosen „Ist doch eh alles sinnlos" näher auf den Grund zu gehen. Dafür bietet das Achievement Orientation Model hilfreiche Anhaltspunkte.

Suchen Sie offen das Gespräch mit Schüler:innen, bei denen Sie Underachievement vermuten. Im Folgenden finden Sie hierfür anschauliche, exemplarische Fragen. Voraussetzungen für ehrliche Antworten sind eine vertrauensvolle Beziehung, ein ernsthaftes Interesse an den Antworten, Einfühlungsvermögen und kein vorschnelles Präsentieren von Lösungen. Es geht darum, sich auf einen gemeinsamen Prozess einzulassen, Hypothesen zu bilden, Dinge auszuprobieren und zu prüfen, ob sie für die Schüler:innen funktionieren.

Finden Sie heraus, was den Schüler:innen wichtig ist.

Was motiviert dich zum Lernen? Wann sind Lernziele oder gute Leistungen in einem Unterrichtsfach für dich wichtig? Und was lässt sie unwichtig erscheinen? Wie sieht deine Zukunftsvision aus? Welche Lerninhalte könnten dich diesen Zielen näher bringen?

Finden Sie heraus, was Ihre Schüler:innen sich selbst zutrauen.

Fühlst du dich fit genug, in einem spezifischen Kontext Leistung zu erbringen? Traust du dir zu, eine bestimmte Aufgabe zu schaffen? Wie erklärst du dir bisherige schulische Erfolge oder Misserfolge? Was glaubst du, was andere dir zutrauen? Und welche Erfahrungen

hast du mit dem Feedback von Lehrkräften, Eltern oder Mitschüler:innen gemacht? Welche Form von Feedback hilft dir am meisten?

Erfragen Sie, wie Schüler:innen ihre Lernumwelt und ihr persönliches Umfeld erleben. Hast du das Gefühl, in der Schule und zu Hause erfolgreich lernen zu können? Was denkst du, wie die Lehrkraft und Mitschüler:innen deine schulischen Leistungen bewerten und was andere darüber denken, wie schwer oder leicht sie dir fallen? Welche Bedeutung haben deine schulischen Leistungen für deine Eltern? Und wie reagieren deine Freunde auf gute oder schlechte Schulleistungen?

Regen Sie die Reflexion von Lernstrategien an und fördern Sie deren Erwerb. Was denkst du darüber, was für dich zu Erfolg oder Misserfolg beim Lernen führt? Welche Lernziele setzt du dir und wie realistisch sind sie? Welche Lerntechniken nutzt du in welchem Fach bzw. bei welchen Anforderungen? Wie gut gelingt es dir, mit Ablenkungen umzugehen oder geliebte Aktivitäten aufzuschieben? Gehst du manchen Anforderungen aus dem Weg, um Misserfolge von vornherein zu vermeiden?

Zugegeben: Das sind viele Fragen. Doch sind sie Ausdruck eines aufrichtigen Interesses an den Schüler:innen. Vertrauen Sie darauf, dass das per se schon eine Wirkung entfalten wird. Und nutzen Sie das Modell ruhig als eine Art „Landkarte", auf die Schüler:innen ihre Einschätzungen kartographieren, sich die eigenen Stärken und Ressourcen bewusst machen und die „Baustellen" identifizieren. Damit bieten Sie ihnen eine aktive Rolle an und fördern nebenbei Selbstwirksamkeit und Selbstregulation.

Zum Weiterdenken

Unabhängig davon, ob Sie bei einigen Ihrer Schüler:innen ein Underachievement vermuten: Suchen Sie in den nächsten Wochen einmal in einer von Ihnen unterrichteten Klasse den Austausch mit den Schüler:innen und erfragen:

- Wann seid ihr besonders motiviert, in der oder für die Schule zu lernen?
- Wo habt ihr das Gefühl, dass etwas „genau euer Ding" ist?
- Was braucht ihr, um gut lernen zu können?

Empfehlung: kurzer Filmclip zum Thema

Karg-Stiftung (2024): Underachievement überwinden: Wie Motivation echte Veränderung bewirkt

Quellen

1 Siegle, D./McCoach, D.B. (2005): Motivating gifted students. Waco, TX: Prufrock Press.

2 Siegle, D./McCoach, D.B./Roberts, A. (2017): Why I believe I achieve determines whether I achieve. In: *High Ability Studies*, 28(1), S. 59–72. URL: https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1302873 (Abrufdatum: 20.11.2024)

Christine Koop

ist Psychologin und Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutin und arbeitet seit vielen Jahren als Programmleitung Beratung in der Karg-Stiftung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Entwicklung und Realisierung von Modellprojekten sowie im Aufbau von Beratungsstrukturen und Netzwerken, insbesondere in der Schulpsychologie.

Dr. Anne Ziesenitz

15. Underachievement – Ein Routenplan für den Dschungel

„Wenn die Schule meiner Tochter herausfordernde Aufgaben stellt, wird sie sich im Unterricht auch beteiligen. Aber so?!“ Mit diesem Anliegen der Mutter startete ich in die Beratung und fand mich schnell in einem Dschungel unterschiedlicher Perspektiven, Glaubenssätze, misslungener Fördermaßnahmen und Schuldzuweisungen zwischen Schule und Elternhaus wieder – und einem minderleistenden Mädchen gegenüber, das nach Außen den Anschein gab, als wäre ihr alles egal.
Die komplexe Problemlage bei Underachievement kann nicht nur die Schüler:innen selbst, sondern auch ihr jeweiliges Umfeld lähmen. In diesem Dschungel macht der nachfolgende Handlungsleitfaden ein Angebot für die oft nötige Klarheit und Struktur.

Handlungsfähig bleiben bei Underachievement – ein Leitfaden für schulische Fachkräfte und Berater:innen

Das meist über Jahre entstandene Wirkgefüge bei Underachievement ist oft hochkomplex und sehr individuell. Es gibt daher kein Patentrezept, um Schüler:innen aus dem Underachievement zu begleiten. Auch der Handlungsleitfaden, den ich Ihnen hier vorstelle, ist keines. Aber er gibt eine Handlungsorientierung unter Berücksichtigung der Komplexität von Underachievement, schafft für alle Beteiligten Transparenz im Vorgehen und bietet eine Grundlage für Kooperationsvereinbarungen, z.B. zwischen Schüler:in und Lehrkraft oder zwischen Lehrkraft und Therapeut:in.

Dieser Handlungsleitfaden wurde im Rahmen der Beratungsarbeit für schulische Fachkräfte und Berater:innen erarbeitet. Svenja Melbyne und ich von der Beratungsstelle besondere Begabung Hamburg haben hierbei auf Erkenntnisse der Wissenschaft, theoretische Modelle und Interventionen zurückgegriffen (z.B. **1**–**3)**. Der Leitfaden wird kontinuierlich weiterentwickelt. Wir freuen uns über Ihre Rückmeldungen, inwieweit der Handlungsleitfaden für Sie ein hilfreicher Routenplaner im Dschungel des Underachievements war und was wir noch verbessern können.

Begabtenförderung im Unterricht: ausprobieren, beobachten und sich austauschen

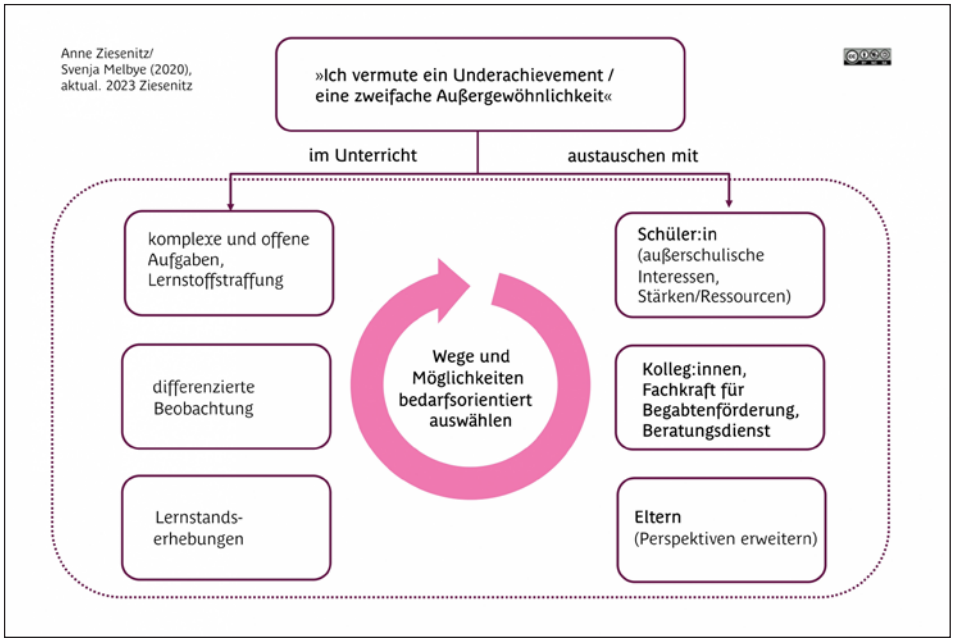


Abb. 1: Handlungsleitfaden Underachievement und Twice Exceptional (2e) (Teil 1); Ziesenitz/Melbye (2020), aktualisiert Ziesenitz 2023.

Der erste Teil des Handlungsleitfadens zeigt, was idealtypisch bei Verdacht auf eine Hochbegabung im Unterricht unternommen werden kann. Im Fall von Underachievement geht es vor allem darum zu prüfen, welche Förder- und Unterstützungsmaßnahmen bereits ausprobiert und wo Anzeichen der Begabung beobachtet wurden. Wurde bereits Lernstoff gestrafft (Compacting), um unnötige Wiederholungen zu vermeiden? Wurden komplexe und offene Aufgabenstellungen oder Formen des forschenden Lernens ausprobiert? Was haben die Lehrkräfte bei unterschiedlichen Anforderungen beobachtet? Wurden Lernstandserhebungen einbezogen? Gab es hier Unterschiede zu den Noten?

Der Austausch zwischen den Kolleg:innen ist für das Entdecken von Begabungen unerlässlich. Welche Beobachtungen wurden in welchen Fächern gemacht? Waren Unterschiede im Verhalten der Schüler:innen zu beobachten? Bei der systematischen Beobachtung können Fragebögen eingesetzt werden (**4**). Dabei ist es wichtig, Schüler:innen und Eltern gleichermaßen mit ihren Gedanken, Gefühlen und Bedürfnissen ernst zu nehmen, ihre jeweilige Perspektive zu würdigen und nicht zu bewerten. Erinnern Sie sich daran, dass Schule und zu Hause zwei vollkommen verschiedene soziale Settings sind. Das Kind wird sich jeweils anders verhalten und wir können als Beratende daraus lernen.

Hilfe holen und eigene Grenzen achten

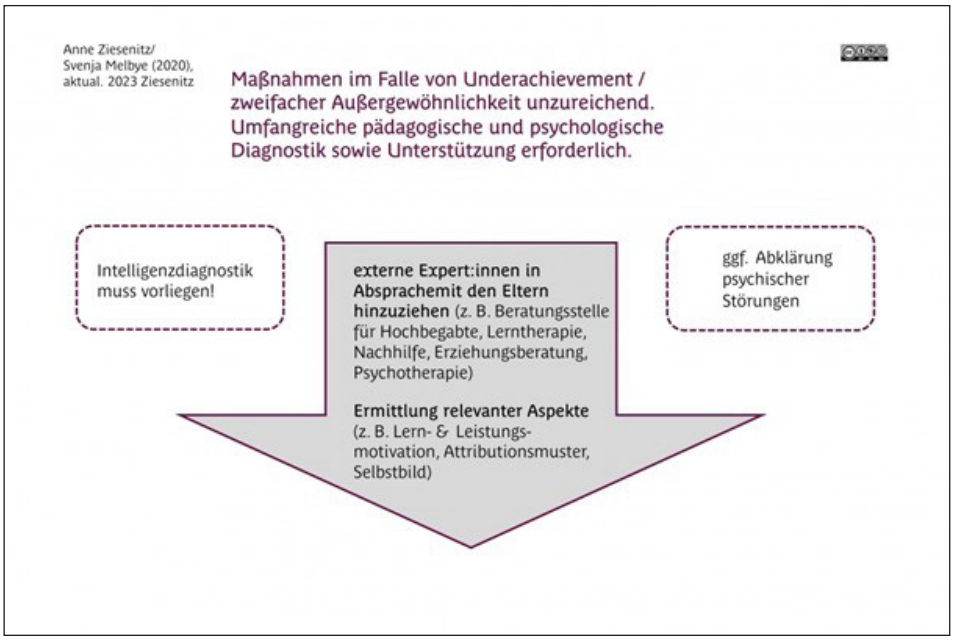


Abb. 2: Handlungsleitfaden Underachievement und Twice Exceptional (2e) (Teil 2); Ziesenitz/Melbye (2020), aktualisiert Ziesenitz 2023.

Das idealtypische Vorgehen reicht bei Underachievement nicht aus. Achten Sie Ihre persönlichen und/oder disziplinbezogenen Grenzen und leiten Sie in Rücksprache mit den Eltern die erforderliche pädagogische und psychologische Diagnostik ein. Suchen Sie die Unterstützung von externen Expert:innen, z.B. von Beratungsstellen für Hochbegabte, Lerntherapie, Nachhilfe, Erziehungsberatung oder Psychotherapie. Wer einbezogen wird, ist natürlich von Fall zu Fall verschieden. Ergänzend zu den bereits gesammelten Informationen (s.o.) können fragebogengestützt relevante Aspekte ermittelt werden, wie die Lern- und Leistungsmotivation, das Attributionsmuster oder das Selbstbild. Zudem sollte eine Intelligenzdiagnostik vorliegen – mit aller Interpretationsvorsicht, denn es ist wahrscheinlich, dass Underachiever:innen ihr Potenzial auch in einer Testsituation nicht optimal abrufen können. Die Gründe hierfür können – genau wie im Unterricht – z.B. eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung, ein geringer Selbstwert, Blockaden und Versagensängste sein. Die Testbeobachtung und das Gespräch mit den Schüler:innen liefern weitere wichtige Hinweise. Gegebenenfalls müssen auch psychische Störungen abgeklärt werden, wie z.B. AD(H)S, Autismus-Spektrums-Störung oder Depression.

Ziele und passende Maßnahmen gemeinsam entwickeln

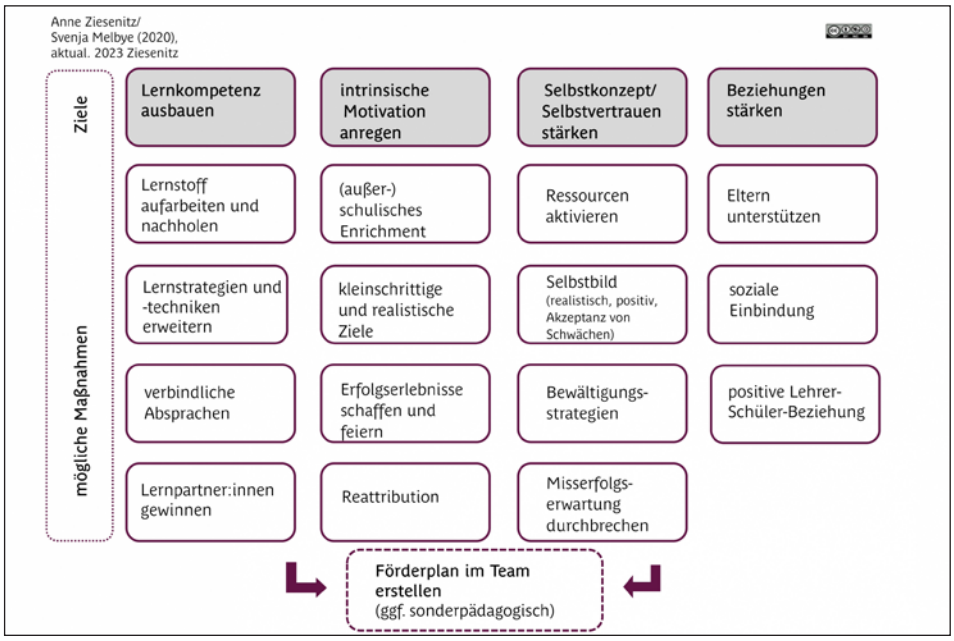


Abb. 3: Handlungsleitfaden Underachievement und Twice Exceptional (2e) (Teil 3); Ziesenitz/Melbye (2020), aktualisiert Ziesenitz 2023.

Vier Bereiche spielen beim Underachievement meistens eine Rolle: Lernkompetenz, Motivation, Selbstvertrauen/Selbstkonzept und Beziehungen. Im Handlungsleitfaden sind für jeden dieser Bereiche ein übergeordnetes Ziel und mögliche Maßnahmen zur Erreichung formuliert. Auf Basis der Diagnostik können dann passende Ziele und Maßnahmen entwickelt oder ausgewählt werden – unter Einbezug der Schüler:innen. Je nach Sachlage entscheiden Sie als Beratende:r, womit Sie beginnen und wie die konkreten Maßnahmen aussehen. Die Komplexität des Phänomens Underachievement verbietet es, hier genauere Vorgaben zu machen. Das Finden von Lösungen erfordert Flexibilität und Kreativität aller Beteiligten.

Ziel: Lernkompetenz ausbauen

Über die Zeit haben Schüler:innen mit Underachievement oft Lernlücken aufgebaut, die es zu schließen gilt. So unangenehm es auch sein mag, bestimmter Lernstoff muss nachgeholt werden. Dazu müssen oft auch Lernstrategien und -techniken zu einem Zeitpunkt erworben werden, an denen Gleichaltrige diese bereits sehr gut beherrschen – häufig ein Motivationsdämpfer. Manche Underachiever:innen werden deswegen auch zu Meister:innen im Finden von „Schlupflöchern" und suchen Ausreden, doch irgendwie um diese Aufgaben herumzukommen. Hier sind verbindliche schriftliche Absprachen wichtig, über die alle Beteiligten informiert sind. Zur Unterstützung des Lernens gilt es Lernpartner:innen

zu gewinnen. Dies können z.B. Oberstufenschüler:innen sein, Teilnehmer:innen aus Begabtenförderungskursen oder Schüler:innen, die selbst ein Underachievement überwunden haben.

Ziel: Intrinsische Motivation anregen

Schüler:innen mit Underachievement ist häufig die Sinnhaftigkeit für das Lernen und den Ort Schule abhandengekommen – aus den unterschiedlichsten Gründen. Somit hat das Anregen der intrinsischen Motivation höchste Priorität. Lassen Sie den Lehrplan beiseite und probieren Sie für eine begrenzte Zeit etwas anderes aus. Machen Sie ein Experiment: Welche Themen findet das Kind bzw. der/die Jugendliche spannend? Lassen sich diese in den Unterricht integrieren? Welche Verhaltensbeobachtungen machen Sie dabei?

Underachiever:innen sind zudem häufig misserfolgsorientiert. Erfragen Sie, wie sich die Schüler:innen Erfolge bzw. Misserfolge erklären. Übernehmen die Schüler:innen Verantwortung für ihr Lernen oder werden sämtliche (Miss-)Erfolge durch äußere Umstände erklärt? Wie gehen die Schüler:innen mit Fehlern um? Konstruktiv oder „den Selbstwert negativ infrage stellend"? Finden Sie gemeinsam Erklärungen, die den Schüler:innen die Verantwortung für und die Kontrolle über ihr eigenes Lernen zurückgeben. Die ist wichtig für das Selbstwirksamkeitserleben, d.h. die Schüler:innen erleben sich als Herr:in über ihr Lernen (und Leben) (**5**).

Meistens benötigen Underachiever:innen Unterstützung bei der Setzung von Zielen. Achten Sie darauf, dass die Ziele kleinschrittig und realistisch sind. So erhöht sich die Wahrscheinlichkeit von Erfolgserlebnissen. Diese gilt es zu würdigen und sichtbar zu machen.

Ziel: Selbstkonzept/Selbstvertrauen stärken

Underachiever:innen haben in der Regel viele Misserfolge erlebt und negatives Feedback erhalten. Die Folge ist oft ein recht stabiles negatives Selbstkonzept: Sie zweifeln an ihren Fähigkeiten, die ihnen unveränderbar oder nur sehr gering erscheinen. Hier gilt es, die vorhandenen, aber verschütteten Ressourcen zu aktivieren und Misserfolgserwartungen zu durchbrechen (s.o.). Die Schüler:innen brauchen Unterstützung (meist therapeutisch) und Geduld, um ein realistisches und positives Selbstbild zu entwickeln. Das bezieht auch die Akzeptanz von Schwächen mit ein. Für Stress und Frustrationserlebnisse müssen Bewältigungsstrategien aktiviert und erworben werden, die den wertschätzenden und mitfühlenden Umgang mit sich selbst unterstützen.

Einen Förderplan im Team erstellen

Für die Schüler:innen sind verbindliche Absprachen und Transparenz zwischen allen Beteiligten wichtig. Dies schafft ein Gefühl der Sicherheit. Erstellen Sie daher einen Förderplan, auf dem die Ziele und ausgewählten Maßnahmen formuliert sind. Die Ziele sollten konkret, messbar, von der Mehrheit akzeptiert, realisierbar und terminiert sein. Weniger ist

mehr. Das Ziel „Das Kind beteiligt sich mehr im Unterricht“ ist unkonkret, das Ziel „Das Kind meldet sich ein Mal pro Stunde im Englischunterricht und zwei Mal pro Stunde im Matheunterricht“ ist konkret und eindeutig. So können sich alle Beteiligten Schritt für Schritt einen Weg aus dem Dschungel des Underachievement bahnen (**6**).

Zum Weiterdenken

- Verfügt Ihre Schule über einen Handlungsleitfaden zum Umgang mit Underachievement? Wer im Team hat ggf. besondere Erfahrungen in der Förderplanung?
- Mit welchen Partner:innen ist Ihre Schule zur Unterstützung von Underachiever:innen vernetzt? Kartieren Sie Beratungsstellen und mögliche weitere Anlaufstellen für sich und Ihre Kolleg:innen.

Zum Weiterlesen

Gerald Matthes hat ein lesenswertes Buch zur Förderplanung im Team geschrieben (**7**). Es ist nicht begabungsspezifisch, aber wunderbar anpassbar (wie wir festgestellt haben).

Im Jahr 2023 wurde der Handlungsleitfaden überarbeitet und durch den Interventionsbereich „Gefühlskompetenz entwickeln“ ergänzt: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2024): Underachievement verstehen, erkennen und beraten. URL: https://li.hamburg.de/fortbildung/themen-aufgabengebiete/besondere-begabung/underachievement-verstehen-erkennen-beraten-869236 (Abrufdatum 20.11.2024)

Ebenfalls empfehlenswert ist: Miceli, N. (Hrsg.) (2023): Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.

Quellen

1 Steenbergen-Hu, S./Olszewski-Kubilius, P./Calvert, E. (2020): The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis and Systematic Review. In: *Gifted Child Quarterly*, 64(2), S. 132–165. URL: https://doi.org/10.1177/0016986220908601 (Abrufdatum: 20.11.2024)

2 Ryan, R.M./Deci, E.L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist,* 55(1), S. 68–78. URL: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68 (Abrufdatum: 20.11.2024)

3 Fischer-Ontrup, C. (2011): Underachievement oder: Schlaue Köpfe mit schlechten Noten. Lern- und Leistungsschwierigkeiten bei besonders begabten Kindern: Entwicklung und Evaluation von Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung der Handlungskompetenz - Eine empirische Analyse auf der Basis von Einzelfallstudien. Dissertationsschrift. Münster: Universitäts- und Landesbibliothek Münster.

4 Lehwald, G. (2017): Motivation trifft Begabung. Begabte Kinder und Jugendliche verstehen und gezielt fördern. Bern: Hogrefe.

5 Mofield, E./ Parker Peters, M. (2019): Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. In: *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), S. 107–134. URL: https://doi.org/10.1177/0162353219836731 (Abrufdatum: 20.11.2024)

6 Ziesenitz, A. (2023): Schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen. Konzeptionell, professionell und kooperativ beraten. In: Miceli, N. (Hrsg.): Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 177–189.

7 Matthes, G. (2019): Förderkonzepte einfühlsam und gelingend. Psychologische Grundlagen und Methoden der Entwicklung individueller Förderkonzepte. Dortmund: Verlag modernes Lernen.

Dr. Anne Ziesenitz

ist Diplom Psychologin, Systemische Beraterin (DGSF) und KLIKK®-Elterntrainerin. Sie arbeitet in der Beratungsstelle besondere Begabungen am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte sind die Lehrer-, Eltern- und Schüler:innenberatung, Intelligenzdiagnostik und Fortbildung. Zudem leitet sie den Arbeitskreis „Besondere Begabungen“ der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren in Hamburg. Im Rahmen des Hamburger Aktionsprogramms Begabtenförderung war sie für die Entwicklung und Koordination der Qualifizierungsreihe der Fachkräfte für Begabtenförderung zuständig.

Dr. Dietrich Arnold

16. Gute Gespräche – gute Noten?

Wenn hochbegabte Kinder ihr Potenzial in der Schule nicht umsetzen, kann das irritieren und zuweilen sogar verstören. Dann sind Familien oft gestresst und es kann zu mehr Konflikten kommen als gewohnt. Dabei haben doch alle nur das eine Ziel: Dem Kind soll es besser gehen. Wie kann das unterstützende Klima in der Familie bewahrt werden? Und wie kann eine lösungsorientierte Kommunikation gelingen? Nach meiner Erfahrung lohnt es sich, den Fokus auf Beziehungsgestaltung statt funktionaler Lernoptimierung zu legen. Wie das geht, lesen Sie hier.

Anregungen für die Kommunikation mit Underachiever:innen

Viele hochbegabte Kinder erzielen in der Schule gute Noten. Für einen kleinen Teil dieser Gruppe gilt dies jedoch nicht: die sogenannten Underachiever:innen. Die Gründe für diese Minderleistung können vielfältig sein. Wenn wir mit hochbegabten Underachiever:innen reden, um sie zu einer Änderung ihrer bisherigen Strategien anzuregen, birgt das spezifische Herausforderungen. Meine Erfahrung aus jahrelanger Beratungsarbeit sowie vielen Elterntrainings zeigt: Gerade im Kontakt mit hochbegabten Kindern sind gutgemeinte Ratschläge oder Belehrungen („Sieh' es doch mal so …") in Konfliktsituationen wirkungslos und können im ungünstigen Fall sogar Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene auslösen.

Der in KLIKK® (**1**) entwickelte Ansatz (**2**) basiert darauf, die momentane Sichtweise der Kinder und die damit verbundenen Gefühle anzuerkennen und sie zugleich zum Weiterdenken anzuregen. Damit kann dem häufig zu beobachtenden Autonomiebedürfnis hochbegabter Kinder entsprochen werden.

Dieser Kommunikationsansatz von KLIKK® ist nicht nur auf familiäre Situationen anwendbar. Auch für Lehrkräfte lohnt sich ein Blick auf die Eckpunkte dieses Ansatzes, weil diese sowohl im Gespräch mit Eltern (**3**), aber auch im Kontakt mit Kindern anwendbar sind. Ich möchte dies anhand von drei Beispielen veranschaulichen:

Beispiel 1: „So gesehen macht Lernen doch Sinn"

Wer unvorbereitet in eine Prüfung geht, wird schwerlich das eigene Begabungspotenzial umsetzen können – das liest sich eher wie eine Binsenweisheit. Doch die Frage ist oft, wie

Kinder an den Punkt kommen, mit dem Lernen oder Wiederholen zu beginnen. Hier haben sogenannte Attributionen, also innere Erklärungen von Erfahrungen in früheren Prüfungssituationen, einen wichtigen Einfluss. Wenn Kinder beispielsweise die Ergebnisse einer Prüfung auf äußere Einflussfaktoren zurückführen, ist es schwerer, Motivation zur Vorbereitung zu entwickeln, als wenn von inneren Einflussgrößen ausgegangen wird.

Zum Glück sind Attributionen veränderbar – wenn wir sinnvolle Ansatzpunkte haben. Häufig übersehen hochbegabte Mädchen und Jungen mit geringer Leistungsmotivation eigene Einflussmöglichkeiten und Potenziale. Wie ein kommunikatives Aufgreifen aussehen kann, beschreibt die folgende Sequenz:

Kind: „Wieder nur eine Vier in Englisch."
Elternteil: „Du wirkst unzufrieden."
Kind: „Hmm."
Elternteil: „Ich vermute, Du hattest auf eine bessere Note gehofft."
Kind: „Ja, klar. Das ist bei Herrn Müller aber Glücksache. Da weiß man nie, was drankommt."
Elternteil: „Das heißt, Du siehst bisher keine Möglichkeit, Deine Note zu verbessern, auch wenn Du es Dir wünschst."
Kind: „Ja, genau."

In dieser empathischen Form geführt, zielt dieser Dialog vor allem darauf ab, mit dem Kind gut in Kontakt zu kommen und Verständnis zu signalisieren. Zugleich wird in der Passage deutlich, dass die Schülerin oder der Schüler die Ergebnisse in der Englisch-Schulaufgabe durch äußere Faktoren (also *external*) erklärt.

Eine Veränderung anzuregen, bedeutet in diesem Fall, dem Kind ein Gefühl für die inneren Orte der Kontrolle zu geben, im Sinne von „Ich kann den Ausgang der Prüfung beeinflussen". Bei hochbegabten Schüler:innen geht es zudem häufig um eine gute Balance zwischen den stabilen Anteilen (Begabung) sowie den variablen Aspekten (Anstrengung, Übung): „Wenn ich mich besser vorbereite, kann ich gute Noten erzielen."

Das (Wieder-)Entdecken dieser Sichtweise und die sich dadurch verändernde Leistungsmotivation können im Gespräch auf unterschiedliche Weisen geschehen. Wir regen im Elterntraining beispielsweise an, **positive Ausnahmen** zu erfragen: „Wann war es mal (ein bisschen) besser oder anders?" Vielleicht hat das Kind neulich abends die Vokabeln der vorangegangenen Tage noch mal durchgelesen und daraufhin eine gute Drei im Vokabeltest erzielt. Wenn das vom Kind als „Zufall" abgetan wird, können die Eltern ein Experiment anregen: „Was würde passieren, wenn Du das noch einmal ausprobierst?"

Beispiel 2: „Vielleicht schaffe ich es ja doch"

Eine weitere Ursache für das Vermeiden von schulischen Anforderungen kann darin liegen, dass Kinder subjektiv Überforderung und dadurch Stress erleben, z. B. wenn sie eine Aufgabe als zu schwer beziehungsweise ihre eigenen Kompetenzen als zu gering bewerten. Wenn ein Kind beispielsweise davon ausgeht, dass es mit der Ausarbeitung eines Referates überfordert ist („Das ist nicht zu schaffen"), kann dies dazu führen, dass es dieser Anforderung ausweicht.

Auch hier könnte das Erfragen von Ausnahmen basierend auf dem wertschätzenden Aufgreifen des entstehenden Gefühls wie in Beispiel 1 helfen. In der Kurzform: „Dich überfordert es, das Referat in Bio zu schreiben und Du hast die Befürchtung, dass es nicht gut wird. Am liebsten würdest Du es gar nicht halten. Wenn Du magst, können wir mal schauen, wann (und wie) es Dir in der Vergangenheit leichter gefallen ist, eine solche Aufgabe zu erledigen."

Beispiel 3: „Wie ich mein Selbstbewusstsein zum Wachsen bringe"

Haben Underachiever:innen schon über einen langen Zeitraum schulische Misserfolge erlebt, wirkt sich das in der Regel negativ auf das Selbstkonzept aus. Kinder schätzen ihre Fähigkeiten in Bezug auf schulische Anforderungen dann gering ein – keine guten Voraussetzungen, um mit den Vorbereitungen auf Schulaufgaben zu beginnen.

Wie Kinder über sich selbst denken, hängt zu einem wesentlichen Teil von den Rückmeldungen ab, die sie von ihren Bezugspersonen bekommen. Natürlich ist Kritik manchmal unvermeidlich, doch häufig kommen die positiven Rückmeldungen bei einem Kind mit negativem Selbstbild zu kurz. Abhilfe kann darin bestehen, wenn Eltern – und auch Lehrkräfte – gezielt darauf achten, Kompetenzen und Fortschritte regelmäßig zurückzumelden. Auf diese Weise können Kinder lernen, anders über sich und ihre Fähigkeiten zu denken und so in der Folge wieder mehr Zuversicht zu entwickeln, nach dem Motto: „Ich könnte es schaffen, eine Zwei zu schreiben, und das probiere ich jetzt mal aus."

So gelingt der Neuanfang

Wenn alte, negative Denkmuster unterbrochen sind, besteht die Chance, dass sich neue, ressourcenorientierte entwickeln. Die vorgestellten Ansätze werden das Underachievement natürlich nur dann nachhaltig verringern, wenn sie mit regelmäßigem Lernen einhergehen. Allerdings ist das häufig erstaunlich selbstverständlich und vergleichsweise einfach, wenn die zugrunde liegenden Blockaden gelöst werden konnten.

Vielleicht denken sich jetzt manche Leser:innen: „Und das soll helfen?" Nach meiner Erfahrung kann ich sagen, dass dieser Ansatz sogar nachhaltig wirken kann. Das gilt insbesondere, wenn die schulischen Probleme primär auf fehlendes Engagement und Motivation zurückzuführen sind. Dabei ist es hilfreich, wenn Eltern eine „Ankerfunktion" und Verständnis signalisieren können, ohne sich von der negativen Sichtweise der Kinder „anstecken" zu lassen.

Zum Weiterdenken

Übung zur (Wieder-)Entdeckung von Ressourcen:
Bei länger andauerndem Underachievement fällt es manchmal schwer, anzuerkennen, was gut läuft, was uns gefällt oder guttut.
Beobachten Sie zu Hause oder im Unterricht Ihr Kind bzw. eine:n Schüler:in über einen bestimmten Zeitraum daraufhin, welche Eigenschaften oder Verhaltensweisen Ihnen gut gefallen. Notieren Sie Ihre Beobachtungen und schaffen Sie im Anschluss eine angenehme Situation, in der Sie dem Kind eine Rückmeldung geben.

Zum Weiterlesen

Arnold, D./Großgasteiger, I. (2014): Ressourcenorientierte Hochbegabtenberatung. Weinheim, Basel: Beltz.

Quellen

1 Arnold, D. (2011): KLIKK® – Ein Training für Eltern hochbegabter Kinder. Göttingen: Hogrefe.

2 Arnold, D./Preckel, F. (2022): Hochbegabte Kinder klug begleiten. Ein Handbuch für Eltern. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

3 Arnold, D./Großgasteiger, I. (2018): „Wenn nur die Eltern nicht so kompliziert wären …" – Ressourcenorientierte Ideen für schwierige Gespräche. In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg): Begabung macht bunt: Potenziale entdecken – Begabte fördern – Schule entwickeln. Tagungsdokumentation. Hamburg, S. 50–54. URL: https://www.begabungslotse.de/cms-assets/files/specials/LI-Tagungsdoku-Februar_2017.pdf?v=1636379275 (Abrufdatum: 20.11.2024)

Dr. Dietrich Arnold

studierte Psychologie in Bremen und München. An der dortigen Begabungspsychologischen Beratungsstelle arbeitete er nach seinem Diplom von 2002 bis 2009 als Berater und promovierte während dieser Zeit über die Entwicklung und Evaluation des Elterntrainings KLIKK® (Kommunikations- und Lösungsstrategien für die Interaktion mit klugen Kindern). In seiner beraterischen Arbeit orientiert er sich am systemisch-lösungsorientierten Ansatz und möchte Menschen dabei unterstützen, ihre Ressourcen (wieder) zu entdecken. Seit 2009 arbeitet er in einer Familienberatungsstelle im Großraum München und bleibt dem Thema Hochbegabung durch seine regelmäßige Referenten- und Autorentätigkeit verbunden.

Dr. Anne Ziesenitz

17. Der Langeweile von Underachiever:innen auf der Spur

„Puh, ist das alles langweilig!“ Ein Satz, der die unterschiedlichsten Reaktionen hervorrufen kann: von Wut, Empörung, Kränkung, über den Wunsch, sich endlich auch mal wieder langweilen zu dürfen (bei all der Arbeit) bis hin zu sehr vielen kreativen Ideen. Eltern von hochbegabten Kindern dürfte das bekannt vorkommen, schließlich ist Langeweile ein häufiger Grund, eine Beratungsstelle aufzusuchen. In der Beratung ist meist ein differenzierter Blick hilfreich. Denn, wo Langeweile draufsteht, ist nicht immer oder nur Unterforderung drin.

Langeweile – wenn die Zeit quälend langsam vergeht

Im Lern- und Leistungskontext gehört Langeweile zu den Lernemotionen. Sie äußert sich durch Unwohlsein und den Eindruck, dass die Zeit quälend langsam vergeht. Dazu können Antriebslosigkeit, Müdigkeit, eine reduzierte Konzentrationsfähigkeit, abschweifende Gedanken sowie „Sinnlosigkeitsgedanken“, eine fehlende Motivation oder der Wunsch, sich irgendwie anders zu betätigen bzw. die Situation verlassen zu können, kommen. Langeweile tritt in Situationen auf, die Menschen als eintönig, monoton oder uninteressant erleben und denen sie (vermeintlich) nicht entfliehen oder für sich interessant gestalten können. Zu unterscheiden ist die situative Langeweile (um die es hier gehen soll) von dem Persönlichkeitsmerkmal, d.h. der Tendenz, sich schneller zu langweilen als der Durchschnitt.

Die hilfreichen Seiten der Langeweile

Jede Emotion hat ihre Funktion. Bei der Langeweile handelt es sich um eine Signalfunktion: Sie informiert uns darüber, dass eine Situation für uns nicht mehr interessant oder sogar negativ ist. Sie signalisiert einen Veränderungswunsch und regt uns dazu an, die Aufmerksamkeit auf etwas subjektiv Bedeutsames zu richten.

Gibt man der Langeweile Raum, dann kann sie die benötigte Ruhepause für das Gehirn ermöglichen. Diese Regenerationszeit ist wichtig für den Erhalt der Leistungsfähigkeit. Das sogenannte *default mode network* ist eine Gruppe von Gehirnzellen, die in Ruhe- und Schlafphasen sowie beim Tagträumen, der Meditation, dem Gedanken-Schweifen-Lassen,

bei der Selbstreflektion oder dem kreativen Denken aktiv ist. Kreativität gedeiht am besten, wenn man zwischen Phasen von konzentrierter Arbeit und dem kompletten Gegenteil wechselt. Routinen und Wiederholungen können das Gehirn vom Entscheiden und aktiven Nachdenken entlasten. In der Freizeit kann eine „lange Weile" durchaus positive Effekte haben, in der Schule hingegen eher weniger.

Langeweile – typisch hochbegabt? Mitnichten!

Die Annahme, dass sich hochbegabte Schüler:innen im Durchschnitt mehr langweilen als durchschnittlich begabte Schüler:innen hat sich empirisch nicht bestätigt. Im Gegenteil scheint Langeweile ein normales Phänomen im Unterricht zu sein: Ein bis zwei Drittel der Schülerschaft langweilt sich im Unterricht; nur 2 Prozent der Kinder äußern, dass sie sich nie im Unterricht langweilen würden (**1**). Dennoch gibt es Gruppen von Schüler:innen, die häufiger über Langeweile klagen: Dies sind zum einen weniger intelligente und leistungsschwächere Schüler:innen und zum anderen hochbegabte Underachiever:innen (**2**).

Wenn Langeweile zum Problem wird

Wenn Kinder und Jugendliche sich dauerhaft in der Schule (oder schon in der Kita/Vorschule) langweilen, sollte das als Warnsignal verstanden werden: Die negativen Auswirkungen auf das Lernen sind beachtlich und es besteht die Gefahr, in ein Underachievement zu rutschen. Langeweile erhöht Aufmerksamkeitsprobleme und reduziert die intrinsische Motivation, die Anstrengungsbereitschaft, die vertiefende Verarbeitung von Informationen, die Selbstregulation, das akademische Fähigkeitsselbstkonzept und letztlich auch die späteren schulischen Leistungen (**3**). Die Schüler:innen werden mehr und mehr abgehängt und befinden sich schnell in einem Teufelskreis. Dieses „Abgehängtsein" kann sowohl aus einer Überforderung als auch aus einer Unterforderung entstehen, was wiederum die Langeweile verstärken kann. Kommen Ihnen die zuvor genannten Aspekte aus dem Kontext von Underachievement bekannt vor? Dann liegen Sie richtig! Bei Underachiever:innen sind sie häufig zu finden. Hier ist ein differenzierter Blick dringend erforderlich, um das komplexe Ursache-Wirkungsgefüge zu entwirren (wenn überhaupt möglich).

Schulische Langeweile ernst nehmen, es kann am Unterricht liegen

Als ersten Schritt gilt es, den Unterricht genauer zu analysieren. Für das Lernen ist ein mittleres Maß an physiologischer Erregung („arousal") erforderlich. Bei zu viel Erregung, wie bei Ärger und Aufregung, oder zu wenig Erregung, wie bei Müdigkeit und Langeweile, können Informationen weniger gut bzw. gar nicht aufgenommen, verarbeitet und abgespeichert werden. Bei Lernsituationen, in denen Lernende wenig Einflussmöglichkeiten haben und den Lerngegenstand als bedeutungslos erachten, ist Langeweile vorprogrammiert.

Was ist zu tun? Fragen Sie Ihre Schüler:innen! Versuchen Sie unnötige Wiederholungen zu vermeiden und schaffen Sie Zeiträume für herausfordernde komplexe Aufgaben, die an die Lebenswelt der Schüler:innen andocken oder sich auf die Lösung realer Probleme be-

ziehen (**2**). Beziehen Sie nach Möglichkeit außerschulische Lernorte mit ein. Oder machen Sie das Thema Langeweile selbst zum Unterrichtsthema. Wichtig zu wissen ist, dass gerade bei Underachievement solche Anpassungen des Unterrichts (meist) nur ein erster Schritt sein können, da hier oft noch andere Themen eine Rolle spielen.

Wo Langweile draufsteht, ist nicht immer (nur) Unterforderung drin

Interessanterweise äußern selbst Schüler:innen in Hochbegabtenklassen mit einem angepassten Curriculum manchmal Langeweile (**4**). Auch in der Beratung zeigt sich, dass Langeweile-Äußerungen nicht uneingeschränkt für Unterforderung und eine schlechte Unterrichtsqualität stehen müssen. Die eigentlichen Ursachen können ganz verschieden sein:

- Manchmal deuten Kinder einen diffusen Gefühlszustand, den sie noch nicht einordnen können, als Langeweile (**5**). Vor allem bei Underachiever:innen, die Schwierigkeiten mit der Emotionsregulation haben, kann das ein wichtiger Ansatzpunkt sein (siehe nächster Abschnitt).
- Eine Langeweile-Äußerung kann auch eine problematische Lehrkraft-Schüler:in-Beziehung anzeigen, auf den Wunsch nach mehr Aufmerksamkeit hindeuten oder nach sozialer Zugehörigkeit in einem Klassenklima, in dem Lernfreude und Wissensdurst nicht „angesagt" sind.
- Sie kann auch eine Strategie sein, um Misserfolge und Anstrengung zu vermeiden oder um sich einer potenziell beängstigenden Situation zu entziehen. Wenn ich Angst vor einem Wettbewerb habe, dann ist die Aussage „mir ist das alles viel zu langweilig" für meinen Selbstwert dienlicher als „ich habe Angst".
- Auch eine starke Erlebnisorientierung und Konsumhaltung kann die Wahrscheinlichkeit von Langeweile erhöhen. Die Digitalisierung und die Entertainment-Kultur machen es der Schule nicht leicht, die hohen Erwartungen zu erfüllen.

Was genau hinter der Langeweile steckt, muss im jeweiligen Fall herausgefunden werden.

Wie Sie Underachiever:innen mit geringer Emotionsregulation unterstützen können

Wenn der Unterricht (noch) nicht begabungsförderlich angepasst ist, dann benötigen insbesondere Underachiever:innen mit einer geringen Emotionsregulation Bewältigungsstrategien. Eine Möglichkeit ist, die Beobachterrolle zu üben: Die Schülerin bzw. der Schüler achtet auf die Signal-Funktion der Langeweile und nimmt die körperlichen Reaktionen bewusst wahr. Die „Beobachtungshaltung" hilft, sich nicht von dem Langeweile-Gefühl ins Gefühlsdrama tragen zu lassen. Stattdessen sind drei Schritte förderlich:

- Gefühle wahrnehmen: „Ich schaue mir das Gefühl genau an, es darf da sein!"
- Gefühle einordnen: „Was läuft hier gerade nicht gut?"
- Handlungsfähig bleiben: „Was brauche ich? Was kann ich tun, auch wenn ich dem Unterricht gerade nicht entfliehen kann?"

Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich der Langeweile nicht hilflos ausgeliefert fühlen. Das ZRM-Material „Ich packs!" eignet sich sehr gut, um – angeleitet von einer Fachkraft – die emotionale Spürgenauigkeit grundsätzlich zu schulen (**6**).

Das Langeweile-Paket auspacken: Fragen, Fragen und noch mehr Fragen

Langeweile-Äußerungen lösen bei Eltern oder Lehrkräften eine Bandbreite an Reaktionen aus – von blindem Aktionismus bis zu Empörung. Viele Eltern neigen dazu, ein Feuerwerk an Vorschlägen gegen die geäußerte Langeweile zu produzieren, was häufig zu vielen „ja, aber …"-Reaktionen des Kindes führt. Hilfreicher ist es, das Kind bei der eigenen Lösungsfindung zu unterstützen. Die Akzeptanz für eine eigene Idee ist oft viel höher als die Idee anderer Personen.

Auch im schulischen Kontext gilt es, die Ohren zu spitzen und die Situation zunächst besser zu verstehen. Skalierungsfragen sind ein guter Ausgangspunkt, um das Ausmaß der Langeweile sichtbar zu machen (Wie häufig langweilst du dich im Unterricht? 0 % – 100 % der Zeit. Wie unangenehm ist das Gefühl Langeweile? 1 angenehm – 10 unangenehm.). Von dieser Ausgangslage kann das Langeweile-Paket weiter ausgepackt werden: Wann tritt die Langweile auf und wann nicht? Wie verhältst du dich, wenn dir langweilig ist? Was beobachtest du bei Mitschüler:innen? Wofür steht die Langeweile? Wie viel Prozent Langeweile ist zumutbar und okay? Was könntest du selbst tun, damit dir noch langweiliger bzw. weniger langweilig wird? Wer ist verantwortlich für deine Langeweile? Wer hat am meisten davon, dass du dich langweilst? Kannst du in etwas Langweiligem etwas Interessantes entdecken? Um besser zu verstehen, wie die Schüler:innen aktuell mit Langeweile umgehen, kann auch ein Fragebogen hilfreich sein (**1**). Individuell oder gemeinsam in der Klasse können so konstruktive Lösungsideen gesammelt werden. Ziel ist es, den Schüler:innen ihre eigenen Einflussmöglichkeiten bewusst zu machen.

Zum Weiterdenken

- Wann haben Sie sich das letzte Mal gelangweilt? Wie sind Sie damit umgegangen?
- Wie haben Sie reagiert, wenn eine/r ihrer Schüler:innen im Unterricht sagt „Mir ist langweilig!"?
- Wie würden Sie jetzt reagieren?
- Was könnten Sie sich vorstellen auszuprobieren, um Langweile in Ihrem Unterricht vorzubeugen?

Zum Weiterlesen

(o.J.): Boredom Lab. URL: https://boredomlab.org/ (Abrufdatum: 20.11.2024)

Buenaventura, B. (2021): Das Geheimnis der Langeweile. URL: https://www.nationalgeographic.de/wissenschaft/2021/05/das-geheimnis-der-langeweile (Abrufdatum: 20.11.2024)

Danckert, J./Eastwood, J.D. (2020): Out of My Skull. The Psychology of Boredom. Cambridge/MA, London: Harvard University Press.

Lohrmann, K. (2008): Langeweile im Unterricht. Münster: Waxmann.

Schomäker, S. (2011): Schule braucht Langeweile? Über den Nutzen jugendlicher Langeweile für die Schule. Münster: Waxmann.

Quellen

1 Nett, U./Götz, T./Krannich, M. (2018): Skalen zur Erfassung von Langeweile-Coping im Lern- und Leistungskontext. In: Hagenauer, G./Hascher, T. (Hrsg.): Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule. Münster: Waxmann, S. 273–288.

2 Stamm, M./Kost, J. (2010): Langeweile und Minderleistung. Eine Schweizer Längsschnittstudie. In: *News & Science*, 26(3), S. 17–22.

3 Pekrun, R./Goetz, T. et al. (2010): Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. In: *Journal of Educational Psychology*, 102(3), S. 531–549. URL: https://doi.org/10.1037/a0019243 (Abrufdatum: 20.11.2024)

4 Feuchter, M.D./Preckel, F. (2022): Reducing Boredom in Gifted Education—Evaluating the Effects of Full-Time Ability Grouping. In: *Journal of Educational Psychology*, 114(6), S. 1477–1493. URL: https://doi.org/10.1037/edu0000694 (Abrufdatum: 20.11.2024)

5 Macklem, G. (2015): Boredom in the Classroom: Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning. Springer Briefs in Psychology.

6 Küttel, Y./Hubatka, B./Storch, M. (2014): Ich packs! ZRM-Praxiswerkstatt Gefühlskompetenz: Das Trainingstool zur Ressourcenaktivierung mit Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe.

Dr. Anne Ziesenitz

ist Diplom Psychologin, Systemische Beraterin (DGSF) und KLIKK®-Elterntrainerin. Sie arbeitet in der Beratungsstelle besondere Begabungen am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte sind die Lehrer-, Eltern- und Schüler:innenberatung, Intelligenzdiagnostik und Fortbildung. Zudem leitet sie den Arbeitskreis „Besondere Begabungen“ der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren in Hamburg. Im Rahmen des Hamburger Aktionsprogramms Begabtenförderung war sie für die Entwicklung und Koordination der Qualifizierungsreihe der Fachkräfte für Begabtenförderung zuständig.

Dr. Wiebke Evers, Dr. Sabine Breyel

18. Realschulabschluss mit Latinum: Ein typisch untypischer Underachiever

Oft reden wir über Underachiever:innen: Welche Schwierigkeiten sie haben, was sie brauchen, was wir und das Bildungssystem für sie tun könnten. Für diesen Beitrag haben wir mit einem Underachiever und seiner Mutter gesprochen. Dabei wird deutlich, dass Underachievement Spuren hinterlässt – bei der Person selbst und auch bei der Familie.

„Irgendwie passe ich nicht rein"

Daniel (Name wurde von der Redaktion geändert), 18 Jahre alt, sieht sich selbst nicht als typischen Hochbegabten. Dazu widerspricht er zu vielen gesellschaftlichen Klischees: Er spielt gerne Fußball, hört Rap-Musik, ist schlecht in Mathe und Physik und hat kein Abitur.

An anderen Dingen zeigte sich wiederum deutlich, dass er zur Gruppe der Hochbegabten gehört. In der Kita hat er als Eineinhalbjähriger lieber mit den Vorschüler:innen gespielt und sich mit ihnen unterhalten. Mit dreieinhalb Jahren las er sein erstes Wort „Slowenien" von einer Weltkarte, ohne dass ihm jemand das Lesen beigebracht oder das Land schon einmal benannt hatte. „Spätestens da war uns dann klar, dass Daniel seinem Alter deutlich voraus ist", erzählt seine Mutter. Daniel besuchte in der Grundschule keine Klassenstufe vollständig, sondern sprang nach ein paar Monaten jeweils in die nächsthöhere. Als Folge landete er mit sieben Jahren auf dem Gymnasium.

Das „Nichtleisten" als kleinstes Problem

„Der Begriff Underachiever kam eigentlich erst vor Kurzem ins Spiel, so vor ca. drei oder vier Jahren", berichtet Daniel. „Das war an der zweiten weiterführenden Schule, als ich wieder die 10. Klasse nicht geschafft habe und klar war, dass es mit dem Abi nichts wird. Zu Hause wurde der Begriff aber eigentlich nicht benutzt." Seine Mutter ergänzt: „Es war für uns kein Thema, ob Daniel Achiever oder Underachiever ist. Wir haben so ums Überleben in der Schule gekämpft, dass das überhaupt nicht relevant war."

Wie viele Underachiever:innen hatte Daniel in der Grundschule noch ganz gute Noten. Die für ihn geringen Anforderungen konnte er leicht erfüllen. Ums Üben und Hausaufgabenmachen drückte er sich geschickt herum. „Da hatte ich wirklich Glück, dass ich die

Leistung in der Grundschule so abrufen konnte. Sonst hätte man vielleicht doch wieder an der Hochbegabung gezweifelt und hätte mich wegen ADHS oder so etwas behandelt."

Im Bildungslabyrinth: Zwischen Sprungschanzen und Falltüren

Der Bildungsweg von Daniel war von einigen Herausforderungen geprägt. Er erinnert sich an viele Situationen aus Kita und Grundschule, die ihm das Gefühl vermittelt haben, dass er hier nicht richtig reinpasst. Dabei war der Druck auf ihn und seine Familie, dass er sich stärker anpassen soll, groß.

„In der Kita war es hart. Ich habe mir oft andere Beschäftigungen gesucht, was natürlich sehr gegen den Sinn der Erzieherinnen ging. Ich bin dann ständig aus dem Stuhlkreis geflogen", erzählt Daniel. Als Konsequenz wurde er dann zur Leitung ins Büro gesetzt. Das war für ihn aber eher eine Belohnung, denn da gab es viele interessante Dinge anzuschauen und er konnte sich mit der Kita-Leiterin unterhalten. „Dabei habe ich gelernt: Wenn ich störe, verbessert sich meine Situation."

Daniel wechselte mit fünf Jahren vorzeitig auf eine bilinguale Vorschule, in der er sich sehr wohlfühlte. Eine der Lehrkräfte stellte sich gut auf ihn ein, er lernte in Windeseile Englisch und bekam viele Anregungen. „Im Nachhinein betrachtet, war das mein einziges schönes Schuljahr", sagt Daniel mit einem wehmütigen Lächeln. Am ersten Tag in der Grundschule folgte direkt der Dämpfer: Es gab kaum noch Englisch im Stundenplan. Auch die anderen Fächer hatte er sich ganz anders vorgestellt. Schnell hatte er den Eindruck, er könne hier wenig Neues lernen. Die Mutter berichtet: „Die ganze Schulzeit bedeutete von allen Seiten Stress – mit den Lehrkräften, den Mitschüler:innen und auch mit deren Eltern. Als Konsequenz gab es auch zu Hause viel Stress, was bei Daniel psychosomatische Beschwerden auslöste. In der Grundschule fehlte er dadurch viel."

Mit sieben Jahren kam Daniel aufs Gymnasium. Die Schwierigkeiten kamen mit. Als Daniel die 7. Klasse nicht schaffte, wechselte er auf ein anderes Gymnasium. Da lief es besser – vor allem zwischenmenschlich. Doch die Lücken blieben groß und die Motivation klein. Die Versetzung in Klasse 10 gelang nicht. Daniel wechselte auf eine Gesamtschule, den Hauptschulabschluss und das Latinum in der Tasche. Den Realschulabschluss holte er später über die Fernschule nach.

Großer Bedarf, wenig Begleitung

Schon in der Kita war der O-Ton der pädagogischen Fachkräfte, dass Ausnahmen zu aufwendig seien. „Die haben gesagt, wenn wir Daniel vorzeitig ins Vorschulprogramm der Kita aufnehmen, dann will das am Ende jeder", erzählt Daniels Mutter. Auch in der Schule blockten die Lehrkräfte die Bitten der Eltern ab, ihrem Sohn Aufgaben zu geben, die ihn mehr herausfordern. „‚Das können wir nicht leisten', hieß es dann, und fertig."

Dabei war Daniels Eltern mit drei hochbegabten Kindern zu Hause klar: Die Kinder müssen schon in der Grundschule lernen, wie man lernt. „Aber wir haben uns damals gefragt, wie das funktionieren soll, wenn die Kinder den Stoff schon so gut können, dass die eben nicht üben müssen", berichtet Daniels Mutter.

Auch die Termine mit dem Schulpsychologischen Dienst empfand Daniel damals als wenig hilfreich. „Das war eigentlich immer nur Bekämpfung der Symptome", sagt er. „Da wurden nicht die Ursachen erforscht, es ging auch nicht um das Thema Hochbegabung." Weil es zu Hause – nicht zuletzt auch durch den Stress in der Schule – Schwierigkeiten gab, hatte sich die Familie auch an eine Erziehungsberatungsstelle gewandt. Leider gelang es jedoch auch mit dieser Unterstützung nicht, die Schule ins Boot zu holen, um genauer die Bedürfnisse und die Gründe für die schulischen Schwierigkeiten zu klären.

„In der Begleitung hätte es uns sehr geholfen, wenn sich die Beratenden speziell mit Hochbegabung ausgekannt hätten. So wurden meist nur die ganz akuten Brände gelöscht", erzählt Daniels Mutter. „Es hat uns lange Zeit an der richtigen Unterstützung gefehlt, bis wir 2016 der richtigen Person begegnet sind, die sich wirklich im Thema auskannte. Sie hat uns gerettet."

Zuversicht, Prioritäten und ganz viel Geduld

Die richtigen Impulse von außen waren für die Familien essenziell, doch deren Umsetzung nicht immer einfach. „Der Weg hierher war lang! Wir konnten zu Beginn schwer akzeptieren, dass der Lebensweg nicht immer linear und Leistung nicht das Wichtigste ist. Mit der Zeit wurde uns klar, dass die Gesundheit und das Wohlbefinden unserer Kinder an erster Stelle stehen", erzählt Daniels Mutter. „Uns als Eltern war es wichtiger, dass unsere Kinder psychisch gesund aus dem Schulsystem rauskommen als mit Abitur."

Geduld und Zuversicht haben maßgeblich dazu beigetragen, dass die Familie gemeinsam einen guten Weg gefunden hat. „Ich bin eigentlich ein wirklich ungeduldiger Mensch", gibt Daniel zu. „Aber im Rückblick mussten meine Familie und ich schon sehr geduldig sein, z.B. allein um den passenden Ansprechpartner zu finden: Du sprichst mit 15 Personen und mit Glück passt es vielleicht bei einer." Seine Mutter fügt hinzu, dass die solide Vertrauensbasis in der Familie geholfen habe, auch in schweren Zeiten gut in Kontakt zu den Kindern zu bleiben. „Wir haben es uns auch selbst verdient, da zu sein, wo wir jetzt sind", findet Daniel.

„Für mich war auch der Ausgleich zur Schule total wichtig, mal rauszukommen, Fußball zu spielen und diese Dinge", erzählt Daniel. Auch andere Hochbegabte kennenzulernen, war für die Familie hilfreich. Über Mensa vernetzten sie sich schnell und Daniel besuchte verschiedene Angebote im Kinder- und Jugendbereich. „Ich habe da immer gut Anschluss gefunden. Obwohl ich andere Interessen hatte als die meisten dort."

Das Leben nach der Schulpflicht

Uns gegenüber sitzt ein sympathischer junger Mann, der voller Zuversicht in die Zukunft schaut. Die Ausbildung, die Daniel nach dem Realschulabschluss begonnen hatte, war zwar nicht das Richtige für ihn, aber davon lässt er sich nicht entmutigen. Im Augenblick jobbt er, um Geld für eine größere Reise zu verdienen. „Wir alle in unserer Familie haben inzwischen das Vertrauen, dass man seinen eigenen Weg finden wird. Und auch wenn ich im Moment noch ein bisschen auf der Suche bin, bin ich doch auf dem richtigen Weg, um

einfach ein glückliches Leben zu führen“, erzählt Daniel mit einem Lächeln. Am Ende entscheidet eben nicht der Abgleich zwischen IQ und Noten, ob jemand glücklich ist.

Über Daniels Bildungsweg zu lesen, löst die Frage aus: Was wäre gewesen, wenn er in Kita und Schule auf Personen gestoßen wäre, die ihn mit seinem Potenzial besser gefördert und sein Leiden ernster genommen hätten? Es zeigt deutlich: Das Bildungssystem braucht Fachkräfte, die gut im Thema Hochbegabung geschult sind und sich auch mit Underachievement auskennen. Eine ressourcenorientierte und offene Haltung gegenüber besonders begabten Schüler:innen kann dazu beitragen, dass sie mit ihren Fähigkeiten und Potenzialen nicht nur Akzeptanz finden, sondern Bestärkung erfahren und sich zugehörig fühlen – ganz egal, ob sie eher „typisch“ oder „untypisch“ hochbegabt sind.

Zum Weiterdenken

- Haben Sie schon mal einen ähnlichen Fall wie diesen hier von Daniel erlebt oder begleitet? Was war bei diesem Fall anders, was war gleich?
- Was hätten Sie als Lehrkraft oder als Berater:in von Daniel unternommen, um seine Freude an der Schule und am Lernen zu erhalten?
- Welche Kompetenzen sehen Sie für Ihre Profession als zentral an, um Schüler:innen wie Daniel auf ihrem Bildungsweg besser zu unterstützen?

Dr. Wiebke Evers

ist Psychologin (M.Sc.) und arbeitet als Projektleitung im Team Beratung der Karg-Stiftung. In ihren Projekten geht es um die Intervention und Prävention von Underachievement, die Stärkung von Selbstregulation und Motivation für die Entwicklung individueller Potenziale, den Umgang mit Leistungsdruck sowie den Ausbau von digitalen Beratungsangeboten.

Dr. Sabine Breyel

hat Psychologie mit dem Schwerpunkt Entwicklungs- und klinische Psychologie in Heidelberg studiert und zum Thema kreativer Werkzeuggebrauch im Kleinkindalter promoviert. Im Team Frühe Bildung der Karg-Stiftung leitet sie Projekte zur Qualifizierung und Vernetzung pädagogischer Fachkräfte in der frühen Bildung und koordiniert den Bereich der Karg Impulskreise-Kita.

Dr. Miriam Lotze

19. Zum Wechselspiel von sozialem Hintergrund und Underachievement

Die soziale Herkunft hat einen enormen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern. Ist das Risiko für das Entstehen von Underachievement bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen höher, wenn sie in einer Familie mit geringem Einkommen und Bildungsniveau aufwachsen? Unser Fallbeispiel zeigt, wie mit einer professionellen pädagogischen Haltung und entsprechender Unterstützung Probleme aufgefangen und gelöst werden können.

Paulas Geschichte

Ein Mädchen, Paula, steht etwas schüchtern und verhalten auf dem Schulhof. Als wir ins Gespräch kommen, erzählt sie, dass sie nach der Trennung ihrer Eltern zunächst bei der Mutter wohnte und dann aus einer Großstadt an den Rand einer Kleinstadt zog, um bei ihrem Vater zu leben. Paula ist damit Teil einer Patchworkfamilie: Sie lebt nun mit ihrem Vater, seiner neuen Partnerin und dem gemeinsamen Kind zusammen, Paulas Stiefschwester. Große Sprünge kann Paulas Familie finanziell nicht machen. Die Familie lebt von einem geringen Einkommen, die Stiefmutter ist wegen der kleinen Schwester noch in Elternzeit. Besuche bei der Mutter finden nach dem Umzug nur selten statt, nach einiger Zeit bricht der Kontakt gänzlich ab. Paulas Versetzung in die 9. Klasse ist gefährdet. Sie kommt nur sporadisch zur Schule, langweilt sich im Unterricht, schreibt schlechte Noten. Paula versäumt auch, sich einen Praktikumsplatz zu organisieren.

Wie viel hat Paulas Underachievement auch mit ihrer sozialen Herkunft und der familiären Situation zu tun? Wie verschränken sich Ursachen von Underachievement an dieser Stelle mit den Bedingungen des Aufwachsens in der Familie? Forschungen zu diesem Zusammenhang gibt es bisher kaum. Zwei Aspekte zum Zusammenhang von sozialer Situation und Underachievement – das Selbstkonzept und das Lernverhalten – spielen auch in Paulas Geschichte eine Rolle (**1**,**2**).

Soziale Herkunft und Bildungserfolg

Die Bildungschancen von Kindern in Deutschland hängen sehr stark von Bildung und Einkommen der Eltern, also der sozialen Herkunft, ab. So besuchen deutlich mehr Kinder aus

Familien, in denen mindestens ein Elternteil das Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss hat, ein Gymnasium (**3**). Neben der allgemeinen Bildungsorientierung der Familie ist der Bildungserfolg, also die Potenzialentfaltung, auch davon abhängig, in welchen familiären Verhältnissen Kinder und Jugendliche groß werden: Wie ist die finanzielle Situation? Gibt es eine Migrationsgeschichte? Wie ist der Bildungsstand der Eltern? Wie sind das Lernklima, die Begleitung und Unterstützung der Eltern beim Lernen?

Wenn Kinder früh Entwicklungsvorsprünge zeigen, kann das in der Familie auch Unsicherheit auslösen. Paulas Vater erzählt von den ersten Wochen seiner Tochter in der Grundschule: „Sie kam zu mir und hat gesagt, sie könne lesen. Ich so: ‚Ja klar, hier hast du ein Buch, dann zeig mal.' Und sie konnte das Buch tatsächlich flüssig vorlesen." Im Gespräch wird deutlich, dass die Familie zunächst ratlos war, wie sie mit den außergewöhnlichen Fähigkeiten ihrer Tochter umgehen sollte. Die Unterstützung der Schule bei der Förderung von und im Umgang mit Paula waren deshalb für die Familie besonders wichtig.

Das Familiencafé – als Familie zusammenarbeiten und miteinander reden

Gerade als es in der weiterführenden Schule noch schwieriger wurde, weil Paula schulabstinent geworden war, bot das Familiencafé der Schule und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften eine zentrale Stütze: Paula sagt, dass sie viel besser versteht, was ihr Vater über ihre schulische Situation denkt, seitdem sie gemeinsam zum Familiencafé kommen. Auch die Lehrkräfte, die das Familiencafé initiiert haben, beobachten, dass sich die Beziehung zwischen Vater und Tochter verändert hat und sie wieder (besser) miteinander reden können.

Gut beobachtet

Ein weiterer Schlüsselmoment liegt in der Zeit, in der eigentlich das Schulpraktikum anstand. Die Lehrkräfte und Paula hatten vereinbart, dass sie statt des Praktikums jeden Tag zur Schule kommt und an Aufgaben arbeitet. Der Lehrer erzählt: „Sie ist in der Zeit richtig aufgeblüht. Wie ausgewechselt kam sie jeden Tag. Nachdem wir ein paar Methoden geübt und ausprobiert hatten, arbeitete sie selbstständig an einem selbst gewählten Thema. Das war sehr schön, dies zu beobachten." Seither kommt Paula wieder regelmäßig zur Schule, sie hat Anschluss an die Klassengemeinschaft gefunden und ihre Versetzung in die nächste Klasse hat sie auch geschafft.

Selbstkonzept und Lernmotivation

Minderleistende hochbegabte Schüler:innen zeigen oft (infolge ihrer gemachten Erfahrungen) negative Einstellungen gegenüber Schule und Lernen, haben häufiger ein weniger gut ausgeprägtes Selbstkonzept und sind zudem stärker betroffen von sozial-emotionalen Verhaltensproblemen. Leistung ist immer auch abhängig von nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen. Dazu zählt auch die Familie als Umgebung für Aufwachsen und Lernen.

Familien mit wenigen Ressourcen sind eingeschränkter, die Begabungen ihrer Kinder zu fördern – auf finanzieller Ebene mit Aktivitäten außerhalb der Schule einerseits, andererseits überlagern sich die Herausforderungen in den Familien möglicherweise so, dass Zeit und Energie zur Förderung der Lernmotivation der Kinder keinen hohen Stellenwert einnehmen können. Auch für das Selbstkonzept hat das Folgen. Kann den Begabungen der Kinder im familiären Kontext kaum Aufmerksamkeit geschenkt werden, fehlt ihnen als Schüler:innen das Bewusstsein für ihre eigenen Potenziale und Ressourcen.

Bei Paula ist in der Diagnostik deutlich geworden, dass sie ein geringes (Fähigkeits-) Selbstkonzept hat. Die Lehrkräfte versuchen, in Zusammenarbeit mit den Eltern, genau dies nun zu unterstützen, indem sie die Begabungen von Paula in den MINT-Fächern fördern, ihre dort gezeigten Fähigkeiten reflektieren und versuchen, diese auf andere schulische Bereiche und Aufgaben zu übertragen. Lehrkräfte können an dieser Stelle eine zentrale Funktion übernehmen, wenn sie ressourcenorientiert die Potenziale und gezeigten Begabungen rückmelden, also ein Bewusstsein schaffen und gezielt fördern.

Lernmethoden

Hochbegabte Schüler:innen haben in der Grundschule häufig noch keine Probleme. Nach dem Übergang in die weiterführende Schule fehlen ihnen aber dann die richtigen Methoden, sie wissen oft einfach nicht, wie sie erfolgreich lernen. Dies müssen sie sich manchmal mühsam aneignen, weil sie es bisher in ihrer Bildungsbiografie nicht brauchten.

Mit Blick auf die soziale Herkunft und die Familie ist bekannt, dass Fähigkeiten des (selbstgesteuerten) Lernens bei Kindern und Jugendlichen mit niedriger Bildungsherkunft geringer ausgeprägt sind als bei gleichaltrigen Schüler:innen mit gehobener Bildungsherkunft (**4**). Auch metakognitive Kompetenzen, wie etwa Leistungsmotivation, Durchhaltevermögen oder Frustrationstoleranz, werden insbesondere durch das familiäre Lernklima geprägt und sind bei Kindern und Jugendlichen mit niedriger Bildungsherkunft auch weniger stark ausgeprägt. Das Wissen und das Nachdenken über das Lernen an sich, über Lernmethoden sowie ihre Bedeutung für den Erfolg in der Schule fehlen in der Familie schlicht und können dadurch auch weniger gefördert werden.

Bei minderleistenden hochbegabten Kindern ist häufig ebenfalls festzustellen, dass die angesprochenen Fähigkeiten weniger gut ausgeprägt sind. So verschränken sich Underachievement und die Bedingungen, die das soziale Umfeld für das Kind ermöglicht, miteinander – sie erhöhen das Risiko von Underachievement sogar. Somit führt dies zu einer doppelten Benachteiligung und letztlich zu Bildungs- und Begabungsungerechtigkeit.

Hilfe durch Learncoaching

Ein Lerncoaching kann minderleistende Schüler:innen dabei unterstützen, sich diese Methoden anzueignen. Hier wird gezielt in den Blick genommen: Wie lernt Paula aktuell? Wie kann das, was gut klappt, auch auf andere Lernmethoden und Fächer übertragen werden? Wie organisiert Paula ihre Schulsachen? Wie kann Paula sich auch zu Hause eine gute Lernumgebung und einen ruhigen Platz für ihre Schularbeiten schaffen? All diese Fragen zielen darauf

ab, das Nachdenken über das Lernen zu fördern. Zusätzlich kann im Lerncoaching zwischen Lehrkräften und Schüler:innen eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden, die helfen kann, Underachievement nicht nur zu begegnen, sondern auch früher zu erkennen.

Zum Weiterdenken

- Wie können Sie Ihre Schüler:innen ressourcenorientiert in ihren Fähigkeiten fördern?
- Wie können Sie dazu beitragen, das familiäre Umfeld und biografische Erfahrungen so zu berücksichtigen, dass Schüler:innen ihr Potenzial voll entfalten können?
- Welche Möglichkeiten haben Sie, mit den Eltern zusammenzuarbeiten und gemeinsam ein gutes Lernumfeld für die Schüler:innen zu schaffen?

Quellen

1 Greiten, S. (2021): Underachievement. In: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 546–555.

2 Uhlig, J./Solga, G./Schupp, J. (2009): Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen Underachievement und Persönlichkeitsstruktur? Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

3 Freitag, H.-W./Blaeschke, F. (2021): Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler. URL: https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/bildung/329670/der-sozioooekonomische-status-der-schuelerinnen-und-schueler/ (Abrufdatum: 20.11.2024)

4 Maaz, K. (2020): Ursachen von Bildungsungleichheit. URL: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/322528/ursachen-von-bildungsungleichheiten/ (Abrufdatum: 20.11.2024)

Dr. Miriam Lotze

ist Erziehungswissenschaftlerin (M.A.) und arbeitet als Programmleiterin Schule in der Karg-Stiftung. Die Schwerpunkte ihrer Projektarbeit bilden die Themen Begabungsgerechtigkeit und begabungsförderliche Übergangsgestaltung. Zudem setzt sie sich mit der Förderung von Begabungen und Potenzialentwicklung sowie Faktoren für die Entstehung von Underachievement auseinander.

Dr. Claudia Pauly, Dr. Sabine Breyel

20. Von „nicht beschulbar“ bis zum Abitur: eine Chance für Twice Exceptionals

Twice Exceptionality (2e) bedeutet: Eine Person ist hochbegabt und hat gleichzeitig Einschränkungen beim Lernen, in der Wahrnehmung oder in der Entwicklung. Twice Exceptionality kommt nicht häufig vor; die Gefahr für eine daraus resultierende Belastungssituation, z.B. in Form von Underachievement, ist aber hoch. Deshalb ist es wichtig, die Bedarfe von 2e-Lernenden zu kennen und für Unterstützung zu sorgen.

Die Oswald-von-Nell-Breuning-Schule in Offenbach

Wir haben mit Yvonne Flath (stellvertretende Schulleiterin) und John Flath (Abteilungsleiter 2e) von der Oswald-von-Nell-Breuning-Schule (OvNB-Schule) in Offenbach gesprochen. Die Schule hält eine Abteilung vor, in der ausschließlich 2e-Lernende unterrichtet werden.

Besuch an einer ganz besonderen Schule

Es ist 9:30 Uhr, ein Julitag, die Hitze der letzten Tage steht noch im Klassenraum. Blauer Linoleumboden, Tische, Stühle, ein paar Karten an der Wand, alles ganz normal. Lediglich das große Smartboard an der Wand fällt auf. Die Englischlehrerin wird es in der nächsten Stunde für Notizen nutzen, während sie mit dem Kurs eine Kurzgeschichte diskutiert. Das passiert, nächste Auffälligkeit, in recht hohem Tempo und sehr flüssigem Englisch. Und, die dritte Auffälligkeit: in einer ungewohnt kleinen Lerngruppe.

Heute sitzen fünf Jungen und ein Mädchen im Raum. Wenn alle da sind, sind es 13 Jugendliche, die hier auf ihr Abitur zusteuern. Oft sind aber nicht alle da. Denn an der OvNB-Schule lernen Kinder und Jugendliche, die schon Einiges erlebt und durchlebt haben: Schulwechsel, Mobbing, Ängste, Depressionen, fast immer kombiniert mit dem Label „nicht beschulbar“. Das hängt mit ihren außergewöhnlichen Eigenschaften zusammen. Denn so vielfältig ihre Persönlichkeiten und Geschichten auch sind, sie alle gehören zu den Twice Exceptionals (2e).

Twice Exceptional – was bedeutet das eigentlich?

2e-Lernende sind hochbegabt und haben zugleich Einschränkungen im Lernen, in der Wahrnehmung und/oder in der Entwicklung, was sich z.B. in Problemen beim Lesen oder Schreiben, beim Fokussieren der Aufmerksamkeit oder in Schwierigkeiten beim Verstehen sozialer Hinweise äußern kann (**1**). Nicht alle 2e-Lernenden entwickeln zwingend ein Underachievement. Allerdings erhöht die Kombination von belastenden Faktoren die Gefahr, weit unter dem persönlichen Leistungspotenzial zu bleiben.

Merkmale und Folgeerscheinungen

Die Schüler:innen an der OvNB-Schule gehören zu der Gruppe von 2e-Lernenden, die mit Underachievement zu kämpfen haben. Sie kommen in der Regel zudem schon mit Diagnosen wie ADHS, Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS), Autismus-Spektrum-Störung, Angststörung oder Depression in die Einrichtung. Dabei können vor allem Angst und Depression nicht nur Ursache, sondern auch Folge von 2e sein: Die Symptome können dadurch entstehen, dass Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Beeinträchtigung lange Zeit hohen Belastungen ausgesetzt sind, z.B. mangelndem Verständnis, einem unpassenden Umfeld und fehlender Unterstützung. Gelingt es später doch, die eigentlichen Ursachen zu klären, haben diese Schüler:innen häufig schon eine sehr schwierige Bildungsbiografie hinter sich und sind psychisch belastet.

Unter dem Radar

Twice Exceptionality birgt die Gefahr, dass eine oder beide Außergewöhnlichkeiten nicht erkannt werden. So kann die Hochbegabung dominieren und dabei Beeinträchtigungen verbergen. Andersherum können Schwierigkeiten im Vordergrund stehen und den Blick auf die Hochbegabung verstellen. Und möglich ist auch, dass sich beide Aspekte gegenseitig verdecken und weder das eine noch das andere erkannt wird (**2**).

In den ersten Schuljahren fliegen 2e-Lernende oft noch „unter dem Radar“. Sie verwenden viel Kraft darauf, Schwierigkeiten zu verdecken, was durch die hohe Begabung auch gelingt. Insbesondere Mädchen halten diesen Zustand oft recht lange durch. Genau dieser Kraftaufwand schwächt die Kinder und Jugendlichen aber mehr und mehr, weiß Yvonne Flath: „Die Mädchen kommen erst so ab der siebten, achten Klasse, weil sie versuchen, sich extrem anzupassen, sodass die Schule oft gar nicht merkt, dass sie Probleme haben. Und dann, von heute auf morgen, können sie nicht mehr.“ Mittlerweile scheint die Aufmerksamkeit für betroffene Mädchen allerdings zu steigen: War die Einrichtung noch vor einigen Jahren eine reine „Jungenschule“, liegt der Mädchenanteil inzwischen bei 30 bis 40 Prozent.

Bei vielen Schüler:innen der OvNB-Schule wurde die Twice Exceptionality erst spät entdeckt – ein Schicksal, das viele 2e-Lernende betrifft. Dies halten Yvonne und John Flath für ein großes Problem, welches gerade auch im Regelschulbereich viel mehr Aufmerksamkeit bedürfe: „Alle unsere Schüler fallen aus dem Gymnasium heraus. Weil am Gymnasium

dieses ganze Wissen über die klinischen Problematiken noch gar nicht angekommen ist“, stellen sie fest.

Erkennen

Weil 2e-Lernende oft schwer als solche zu identifizieren sind, ist es besonders wichtig, offen für verschiedene Interpretationen des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen zu sein: sowohl in Richtung Lernschwierigkeit als auch Hochbegabung. Gespräche mit den Eltern, mit weiteren Bezugspersonen sowie den Schüler:innen selbst helfen, ein umfassendes Bild zu gewinnen: Wie verhalten sich Schüler:innen in verschiedenen Fächern? Wie geht es ihnen zu Hause? Wie werden sie in anderen Kontexten erlebt?

Solche Beobachtungen sind auch hilfreich, wenn eine psychologische Diagnostik durchgeführt werden soll. Psycholog:innen können Testverfahren dann angemessen auswählen, also z.B. bei dem Verdacht auf eine LRS einen passenden Intelligenztest einsetzen. Diese Untersuchungen sollten von psychologischem Fachpersonal durchgeführt werden, das neben psychologischen Störungsbildern auch sehr gute Kenntnisse zum Thema Hochbegabung hat (**3**).

Unterstützen

Nicht nur Psycholog:innen, auch Lehrkräfte sollten sich mit Twice Exceptionality auskennen, um sensibel für dessen Anzeichen zu sein und zu verstehen, was die paradoxe Situation von 2e-Lernenden ausmacht. „Wenn man das nicht weiß, hat man für diese Schüler auch kein Verständnis. Und wenn ich kein Verständnis habe, dann gerate ich in einen Kampf mit der Schülerin oder dem Schüler. Und dann habe ich auch keine Geduld. Aber all diese Dinge brauchen diese Schüler:innen: Wissen, Verständnis, Geduld“, berichtet John Flath.

Viele Kinder und Jugendliche an der OvNB-Schule bringen Defizite in sozialen Kompetenzen mit. „Diese Schüler:innen können keine Partnerarbeit, geschweige denn Gruppenarbeit oder sich zum Anfang mit dem Lehrer unterhalten“, so Yvonne Flath. Das Verhalten einiger Kinder und Jugendlicher sei impulsiv, manchmal grenzüberschreitend. Notwendig sei also auch sonderpädagogische Unterstützung. Bei Bedarf gebe es zudem psychotherapeutische oder psychiatrische Betreuung.

Fördern

Gleichzeitig sitzen hier Kinder und Jugendliche, die sich oft erstaunliches Wissen angeeignet haben: „Ich hatte einen 11-Jährigen, der mir bei der Vorstellung eine halbe Stunde einen Vortrag über den Dritten Punischen Krieg gehalten hat. Dieser Schüler war seit zwei Jahren nicht zur Schule gegangen“, berichtet Yvonne Flath. Solches Potenzial muss ebenfalls Berücksichtigung finden. 2e-Schüler:innen benötigen also neben sonderpädagogischer Unterstützung auch einen begabungsangemessenen Unterricht.

Als ganz konkrete Maßnahmen, die übrigens auch gut in der Regelschule funktionieren können, bieten sich dabei folgende an:

- Bereitstellung potenzialorientierter Wahlmöglichkeiten im Unterricht
- Herstellung konkreter Lebensweltbezüge
- Einbindung in Talentförderung
- Schaffung personalisierter Lernangebote (**4**)

Angenommen und sicher

Mehr noch als andere Schüler:innen sind 2e-Lernende auf eine psychologisch sichere Umgebung angewiesen. Sie müssen sich zugehörig fühlen können. Das gelingt dann gut, wenn Lehrende sich für ihre Schüler:innen als Personen interessieren – für ihre Träume und Hoffnungen, für ihre Herausforderungen und Ängste, für ihre Interessen und Fähigkeiten (**5**).

An der OvNB-Schule scheint dies zu gelingen. Viele Schüler:innen fühlen sich hier zum ersten Mal wieder wohl. Neben den intensiven Beziehungen der Lehrkräfte zu den Schüler:innen liegt das auch daran, dass die Kinder und Jugendlichen hier auf Menschen treffen, die ähnliche Erfahrungen und Denkkonzepte haben wie sie. „Nach ein oder zwei Wochen Probebeschulung gucken die Schülerinnen und Schüler mich an und sagen: ‚Frau Flath, endlich mal normale Schüler!‘ Sie kommen hier rein und fühlen sich zu Hause angekommen und sicher.“ Und so gelingt es den meisten auch, wieder dauerhaft Fuß im Schulsystem zu fassen. Kaum jemand verlässt die Schule ohne Realschulabschluss, ca. 40 Prozent besuchen die gymnasiale Oberstufe. Manche schaffen in diesem Rahmen die Reintegration ins Regelschulsystem, manche benötigen auch bis zum Abitur einen geschützten Raum. Die OvNB-Schule ermöglicht das und leistet so einen wichtigen Beitrag, damit auch Hochbegabten mit besonderen Herausforderungen etwas Essenzielles gelingt: ihr Potenzial voll auszuschöpfen.

Info

Die OvNB-Schule bietet individuelle Beratung für betroffene Eltern, Lehrkräfte und Jugendämter nach Absprache von Montag bis Freitag an. Kontakt: yvonneflath@icloud.com

Zum Weiterdenken

- Wie kann es Ihnen gelingen, frühzeitig zu erkennen, wenn besonders begabte Schüler:innen (psychologische) Unterstützung benötigen?
- An wen können Sie sich neben dem genannten Beratungsangebot noch wenden: Welcher Schulpsychologische Dienst ist für Ihre Schule zuständig?
- Welche psychologischen/psychotherapeutischen Angebote gibt es in der Nähe? Sind diese Informationen dem ganzen Kollegium an Ihrer Schule bekannt?

Quellen

1 Baum, S./Schader, R. (2021): „Twice Exceptionality“ – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich. Geschichte, Charakteristika und Möglichkeiten erfolgreichen Lernens. In: Müller-Oppliger, V./ Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 588–600.

2 Baldwin et al. (2015) zitiert nach Baum, S./Schader, R. (2021): „Twice Exceptionality“ – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich. Geschichte, Charakteristika und Möglichkeiten erfolgreichen Lernens. In: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 593.

3 Evers, W. (2021): Twice Exceptionals sicher erkennen, sensibel beraten und individuell fördern. URL: https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/10048/ (Abrufdatum: 20.11.2024)

4 Baum, S./Schader, R. (2021), S. 596.

5 Ebd.

Dr. Claudia Pauly

hat Erziehungswissenschaften und Neuere deutsche Literatur studiert und zum Thema E-Learning in der Erwachsenenbildung promoviert. Als Projektleiterin in den Themenbereichen Schule und Digitales Lernen der Karg-Stiftung liegen ihre inhaltlichen Schwerpunkte in der inklusiven Begabungs- und Begabtenförderung, im Einsatz innovativer Unterrichtskonzepte sowie in der Nutzung digitaler Möglichkeiten zum Wissens- und Kompetenzerwerb.

Dr. Sabine Breyel

hat Psychologie mit dem Schwerpunkt Entwicklungs- und klinische Psychologie in Heidelberg studiert und zum Thema kreativer Werkzeuggebrauch im Kleinkindalter promoviert. Im Team Frühe Bildung der Karg-Stiftung leitet sie Projekte zur Qualifizierung und Vernetzung pädagogischer Fachkräfte in der frühen Bildung und koordiniert den Bereich der Karg Impulskreise-Kita.

Barbara Saring

21. Prävention von Underachievement: Der Faktor KI

Wenn es gelingt, Unterricht begabungsförderlich zu gestalten, sinkt auch das Risiko für Underachievement. Was einfach klingt, erweist sich indes oft als pädagogischer Kraftakt. Naht jetzt Hilfe durch die neuen, KI-basierten Tools wie ChatGPT? Dieser Beitrag untersucht, wie der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) dabei helfen kann, den besonderen Lernbedürfnissen hochbegabter Kinder und Jugendlicher Rechnung zu tragen.

Naht jetzt Hilfe durch KI?

Underachievement ist eine der wohl belastendsten Situationen, mit denen hochbegabte Kinder, ihre Eltern und Lehrkräfte konfrontiert sein können. Einer der wichtigsten Gelingensfaktoren dafür, dass sich hohe Begabung auch in guter schulischer Leistung zeigt, ist ein begabungsförderlicher Unterricht.

Warum erscheint es lohnend, sich in diesem Kontext mit KI zu befassen? Ideen zum Einsatz in Unterricht und Schule gibt es – fast ein Jahr nach Veröffentlichung der generativen Sprach-KI ChatGPT – in großer Zahl. Aber hat KI auch das Potenzial, Unterricht so mitzugestalten, dass eine Orientierung an besonderen Bedürfnissen Hochbegabter gelingt und dadurch das Risiko für Underachievement reduziert werden kann?

KI als kognitives Werkzeug in der Schule

Wo sollen wir den Einsatz von KI unterbinden, wo KI dulden, wo sogar fördern? Mit diesen Fragen sind heute wohl alle Pädagog:innen konfrontiert. Und auch wenn zurecht ein breiter gesellschaftlicher Diskurs zu den Gefahren, Täuschungs- und Betrugsversuchen, bis hin zu Sorgen bezüglich Superintelligenzen eingesetzt hat: Aus der Sicht von Pädagog:innen kann KI zunächst Entlastung bedeuten sowie Chancen eröffnen für mehr Individualisierung, Differenzierung und im besten Fall für mehr Bildungsgerechtigkeit. Denn KI kann bei der Unterrichtsvorbereitung, bei der Anpassung von Texten an unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus oder bei der Entwicklung von Förder- und Forder-Ideen unterstützen. Mit Bild-KIs wie Dall-E lassen sich zudem Bilder generieren und als stumme Impulse einsetzen. Der

Schlüssel zum Erfolg sind dabei passgenaue „Prompts“, also zielführende Anweisungen an die KI. Je präziser Sie und Ihre Schüler:innen diese Prompts formulieren, desto hilfreicher können generative KIs wie ChatGPT in einem „hybriden Team“ aus Mensch und Maschine werden.

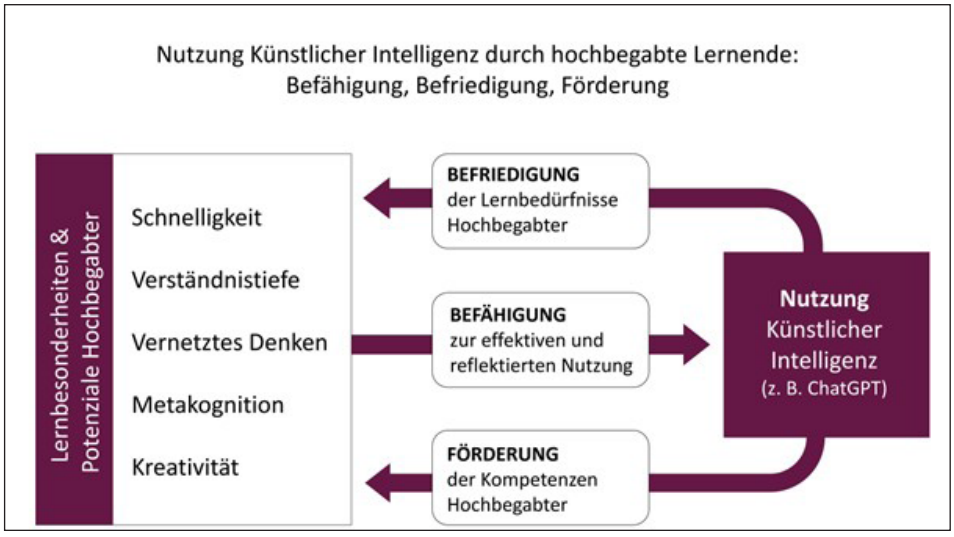
Hochbegabte lernen anders

Laut dem Psychologen und Begabungsforscher Weinert (**1**) unterscheidet sich das Lernverhalten besonders Begabter in mehrfacher Hinsicht von dem anderer Lernender:

- Begabte verarbeiten neue Informationen mit größerer Geschwindigkeit,
- sie zeichnen sich durch eine besondere Tiefe des Verständnisses für neue Begriffe oder Prinzipien aus,
- sie haben ausgeprägte metakognitive Fähigkeiten,
- ihr Wissen ist in der Regel intelligent vernetzt und
- sie verfügen meist über hohe kreative Fähigkeiten der Problemlösung.

Diese Unterschiede haben für die Nutzung von KI-Tools grundlegende Implikationen: Ihre Lernbesonderheiten **befähigen** hochbegabte Kinder in besonderer Weise dazu, KI reflektiert und klug für ihre Zwecke zu nutzen und das Potenzial dieser kognitiven Werkzeuge voll auszuschöpfen. Zugleich befriedigt die Nutzung der Tools genau jene Bedürfnisse nach Geschwindigkeit, Komplexität, Selbststeuerung und Kreativität. Und drittens werden im Nutzungsprozess selbst auch genau diese analytischen, kreativen und metakognitiven Stärken weiter ausgebaut und gefördert.

Die folgende Grafik veranschaulicht diese Zusammenhänge:



Grafik: Barbara Saring

Die Lernbesonderheiten können zugleich aber auch Risikofaktoren für hochbegabte Schüler:innen werden. Während viele Hochbegabte beispielsweise metakognitiv stark sind, können (noch) fehlende metakognitive Kompetenzen ein Risiko für die Entwicklung von Underachievement sein. Hier profitieren Schüler:innen von KI-basierter Unterstützung.

Wie könnten Sie als Pädagog:innen die genannten fünf Lernbesonderheiten Ihrer Schüler:innen stärker in den Blick nehmen? Und wie könnte Sie der Einsatz von KI in der Folge bei der begabungsförderlichen Unterrichtsgestaltung unterstützen?

(1) Geschwindigkeit aufnehmen

Hochbegabte lernen schneller! Wir beobachten, dass sie daher ein großes Bedürfnis nach mehr und vielfältigerem Input verspüren.

- KI-Tools wie etwa perplexity.ai können zusätzliche und ergänzende Wissens-Ressourcen (mit Quellen) schnell und unkompliziert bereitstellen; eine Registrierung auf dem Portal ist dabei nicht erforderlich.
- Lassen Sie ChatGPT individualisierte Lernerfahrungen für die Kinder entwerfen, mit angepassten Schwierigkeitsstufen bei Texten, Quizzes und Abfragen.
- Im Rahmen von Akzeleration oder Enrichment-Projekten: ChatGPT liefert Ihren Schüler:innen in wenigen Sekunden hilfreiche Tipps zur Vorbereitung auf mathematische Wettbewerbe, Sprachtests oder andere anspruchsvolle Prüfungen und Projekte.
- Nutzen Sie ChatGPT, um Strategien für Peer Learning zu erhalten, bei denen begabte Schüler:innen ihr Wissen mit anderen teilen können.

(2) Die Sehnsucht nach tiefem Verständnis

KI kann Schüler:innen dabei unterstützen, ihr Wissen interessengeleitet zu vertiefen.

- Lassen Sie die KI ergänzende Literatur vorschlagen und auch wissenschaftliche Texte recherchieren, z.B. mit dem Tool elicit.org; hier ist keine Registrierung nötig.
- Ermöglichen Sie den Kindern im Geschichtsunterricht mithilfe von ChatGPT beispielsweise ein Interview mit historischen Persönlichkeiten oder Zeitzeugen zu führen.
- Oder bitten Sie ChatGPT um kontroverse Fragen oder Aussagen, die in der Klasse diskutiert werden, um das kritische Denken, das Hinterfragen und die Argumentationsfähigkeiten Ihrer Schüler:innen zu fördern.

(3) Metakognitive Stärken nutzen

Hochbegabte beherrschen in aller Regel das Denken auf verschiedenen Ebenen sowie die Selbststeuerung ihrer Lernprozesse.

- Lassen Sie die Kinder ChatGPT verwenden, um sich personalisierte Lernpläne zu generieren. Schüler:innen erleben dadurch eine stärkere Kontrolle über ihren Lernprozess und erhalten Gelegenheiten, wichtige Lern- und Arbeitsstrategien zu entwickeln.

- MINT- und Informatik-affine Kinder können ChatGPT nutzen, um Fehler in Programmiercodes zu finden und erfahren durch die KI eine Unterstützung in Echtzeit.
- Mit der kostenlosen Chrome-Erweiterung editGPT können sich Kinder z.B. auch bei der Überarbeitung selbst geschriebener Texte unterstützen lassen: Überarbeitungsvorschläge werden anschaulich sichtbar gemacht und können angenommen oder auch abgelehnt werden.

(4) Übergreifend denken

Hochbegabte haben in der Regel ein intelligent organisiertes und zwischen Domänen vernetztes Wissen, welches sie flexibel aktivieren können.

- Fragen Sie ChatGPT nach Ideen für interdisziplinäre Projekte oder Aktivitäten, die Ihre Schüler:innen dazu anregen, verschiedene Fähigkeiten und Wissensbereiche zu kombinieren.
- Nutzen Sie die KI, um forschungsbasiertes Lernen und szenariobasiertes Denken zu fördern: Lassen Sie die KI dazu reale Szenarioaufgaben entwerfen, bei denen die Kinder verschiedene Perspektiven einnehmen und Lösungsansätze entwickeln müssen.

(5) Anders denken

Viele Kinder mit hoher intellektueller Begabung können aufgrund ihrer kreativen Fähigkeiten originelle und wertvolle Wege bei Problemlösungen und bei der Anwendung von neu Gelerntem gehen.

- Erweitern Sie die Denkräume, indem Sie etwa anhand KI-generierter Bilder ein Unterrichtsthema kritisch hinterfragen lassen.
- Lassen Sie die Schüler:innen z.B. mittels chatpdf.com mit ihren Textdokumenten chatten. Sie können sogar eigene ChatBots mit einer Auswahl weiterführender, vertiefender Texte trainieren und kreativ befragen, z.B. mit chatbase.com, einem in der Grundversion kostenlosen Tool.
- Ermuntern Sie die Kinder gezielt zu experimentieren: Lassen Sie sie KI-gestützt Kurzpräsentationen zu selbstgewählten Aspekten des Unterrichtsthemas erstellen, z.B. mit slidesgpt.com; lassen Sie sie die Folieninhalte dann mit ihrem eigenen Vorwissen abgleichen.

Es braucht „kalibriertes Vertrauen“

Bei der Nutzung von KI gilt es, einen Mittelweg zu finden zwischen blindem Vertrauen und völliger Ablehnung der neuen Technologie. Sie entscheiden, ob und welche KI-Tools im Unterricht oder zu Hause eingesetzt werden dürfen. Auch der kompetente Umgang mit sensiblen Daten gehört dazu. KI-Tools wie ChatGPT sind dabei keine Selbstläufer. Auch hochbegabte Kinder brauchen hier Ihre Anleitung und Ermutigung, um Zutrauen in ihre Fähigkeiten zu entwickeln und Mut zu fassen, ihre individuellen Lernwege mit der KI zu

gehen. Wir mögen verleitet sein, gerade besonders begabte Kinder mit den neuen Tools allein zu lassen. Doch werden ihre Lernerfahrungen mit KI auch wertschätzend wahrgenommen und begleitet, birgt dies eine große Chance. Gerade bei Enrichment-Projekten sind der Rückbezug in den Unterricht und auch ein authentisches Interesse der Lehrkraft wichtig, um ins Gespräch zu kommen und zu bleiben.

KI kann eine Ergänzung zu Ihrem professionellen Lehransatz werden. Gelingt mit KI-Hilfe ein begabungsförderliches Lehren und Lernen, so ist zugleich ein großer Schritt in Richtung Prävention von Underachievement getan.

Zum Weiterdenken

- Fragen Sie und experimentieren Sie mit Ihren Schüler:innen: Welche KI-Tools und welche Prompts versprechen wertvolle, inspirierende Lernerfahrungen?
- Wie wäre es damit, im Kollegium eine KI-Bibliothek zu etablieren, mit gelungenen Anwendungsbeispielen und KI-basierten Tools, mit denen Sie gute Erfahrungen in der Begabungsförderung machen konnten?

Ideen- und Tool-Ressourcen

- Lesenswerter Blog mit KI-Anwendungsbeispielen und einem Prompt Guide von Lehrer Manuel Flick: https://www.manuelflick.de/blog
- Saring, B.: ChatGPT und Hochbegabung. Wird jetzt alles gut? Beitrag im *Labyrinth-Magazin*, Ausgabe #152 im Mai 2023 der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (DGhK).
- Plattform für digitale und KI-Weiterbildungsangebote und DSGVO-konforme KI-Tools: https://fobizz.com
- Hervorragende Übersicht zu generativen KI-Tools im Kontext akademischer Lese- und Schreibprozesse vom „Virtuellen Kompetenzzentrum – Schreiben lehren und lernen mit Künstlicher Intelligenz“, Prof. Dr. Doris Weßels, Fachhochschule Kiel, University of Applied Sciences. https://www.vkkiwa.de/ki-ressourcen
  [Alle Links wurden zuletzt am 20.11.2024 abgerufen.]

Quellen

1 Weinert, F.E. (2000): Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Vortrag im Rahmen der Zweiten Internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung.

Dipl.-Kauffrau Barbara Saring

leitet ConfidentMinds, das Institut für Begabtenförderung und KI-Literacy in München. Als Specialist in Coaching the Gifted (ECHA) ist sie Mitbegründerin des Kompetenznetzwerks Münchner Zirkel Hochbegabung e.V. und akkreditierter Talent Point im European Talent Support Network (ETSN). Ihre Schwerpunkte in der Begabungsförderung liegen in der Förderung von Lern- und Leistungsmotivation, dem Einsatz digitaler Lernstrategien sowie in der Beratung und Begleitung von Situationen des Underachievements bei Hochbegabung. Darüber hinaus ist sie spezialisiert auf den Aufbau von KI-Literacy und den praktischen Einsatz Künstlicher Intelligenz im Bildungs- und Berufskontext.

Dr. Catharina Tibken

22. Metakognitive Kompetenzen – ein Ansatzpunkt zur Förderung von Underachievern?

Metakognitive Kompetenzen, also das Wissen und die Fähigkeiten, den eigenen Lernprozess zu planen, zu überwachen und zu steuern, sind wichtig für den schulischen Lernerfolg. Fehlen Schüler:innen diese Kompetenzen, begünstigt das die Entstehung von Underachievement. Metakognitive Kompetenzen zu fördern, könnte deshalb ein Ansatzpunkt zur Prävention von Underachievement sein.

Warum kann es beim Wechsel auf das Gymnasium zu Schwierigkeiten kommen?

Besonders begabte Schüler:innen können dem Unterricht in der Grundschule häufig mühelos folgen. Ohne zu Hause Inhalte zu wiederholen oder sich auf eine Klassenarbeit vorzubereiten, erzielen sie gute Noten, wenn sie aufmerksam den Unterricht verfolgen. Wenn begabte Kinder auf eine weiterführende Schule, oft das Gymnasium, wechseln, stößt dieses Arbeitsverhalten aber in vielen Fällen an seine Grenzen. Um gute Noten zu erreichen, ist Wissen notwendig, das die Kinder zunehmend selbstständig aus umfangreichen Texten entnehmen müssen.

Den meisten begabten Kindern gelingt es, sich im Laufe der fünften Klasse an die neuen Anforderungen anzupassen, z.B. durch das Umstellen des Lern- und Arbeitsverhaltens. Ein kleinerer Teil schafft dies aber nicht ausreichend. Ihnen fehlen sogenannte metakognitive Kompetenzen, sodass das Risiko für die Entstehung und Verfestigung von Underachievement wächst.

Metakognitive Kompetenzen im Umgang mit Texten – Was ist das?

Metakognition ist die Fähigkeit, über eigene Kognitionen, z.B. Gedanken, Wahrnehmungen, Lern- und Verstehensprozesse, nachzudenken und diese zu beeinflussen. Häufig wird zwischen *deklarativem* metakognitivem Wissen und *prozeduralen* metakognitiven Kompetenzen unterschieden: Deklaratives metakognitives Wissen umfasst das allgemeine Wissen über den Einfluss von Aufgaben- und Personenmerkmalen sowie Lernstrategien auf den Lernerfolg.

- Aufgabenwissen: z.B. wissen, dass Fremdwörter einen Text schwieriger machen
- Personenwissen: z.B. wissen, dass man selbst in vorherigen Lernsituationen nicht sehr erfolgreich war, sich Fremdwörter aus dem Kontext zu erschließen

- Strategiewissen: z. B. wissen, dass es sinnvoll ist, unbekannte Fremdwörter nachzuschlagen, wenn diese für das Verständnis zentral sind

Prozedurale metakognitive Kompetenzen beziehen sich auf die Anwendung dieses Wissens in konkreten Lernsituationen. Zu diesen Kompetenzen zählen vor allem die Planung, Überwachung und Steuerung des eigenen Lernprozesses:

- Planung: z. B. bei der Vorbereitung auf eine Prüfung mithilfe eines Textes ein festes Zeitfenster mit Pausen einplanen und vor dem Lesen überlegen, welche Informationen man dem Text entnehmen möchte, die noch für die Prüfungsvorbereitung fehlen
- Überwachung: z. B. sich während des Lesens selbst überwachen, ob man den Text versteht und ob der Text die Informationen bereithält, nach denen man sucht
- Steuerung: z. B. sich bei Schwierigkeiten mehr Zeit als ursprünglich geplant nehmen, um den Text ein zweites Mal zu lesen, oder ihn bereits nach einem ersten Überfliegen zur Seite legen, da er nicht die gesuchten Informationen enthält

Warum sind metakognitive Kompetenzen wichtig?

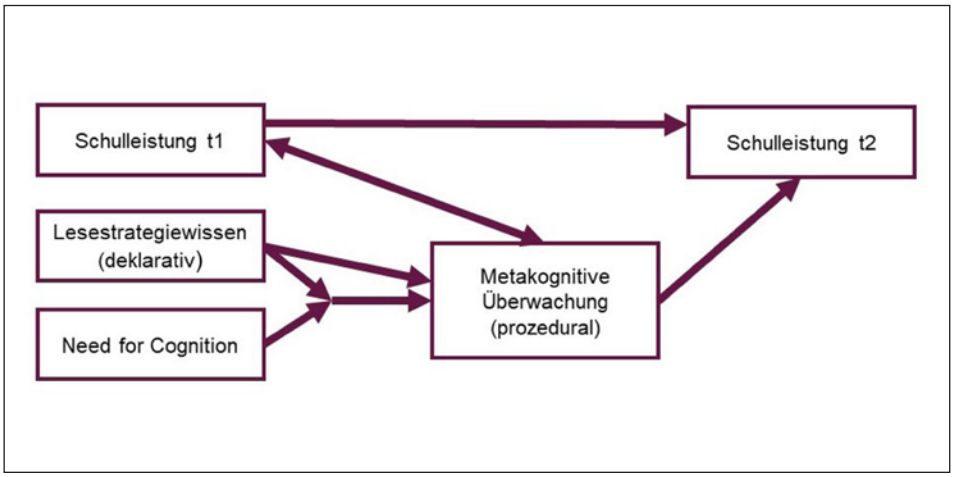
Metakognitive Kompetenzen sind vor allem in höheren Jahrgangsstufen wichtig für erfolgreiches Lernen. In der Kindheit beeinflussen neben der elterlichen und schulischen Förderung vor allem die allgemeine Intelligenz und die Offenheit für Neues die Entfaltung der Begabung. In diesem Alter geht es oft darum, sich in verschiedenen Bereichen auszuprobieren und Interessen zu entwickeln. Ab dem Jugendalter erfolgt meist eine zunehmende Spezialisierung, z. B. auf naturwissenschaftliche Fächer. Um die eigenen Kompetenzen weiter auszubauen, werden Faktoren für effektives Lernen immer wichtiger. Das sind z. B. Gewissenhaftigkeit, Anstrengungsbereitschaft und sinnvolles Üben. Spätestens für den Aufbau von Expertise in einem Gebiet, etwa im Rahmen eines Leistungskurses oder Studiums, sind metakognitive Kompetenzen unerlässlich, um das eigene Wissen selbstgesteuert und zunehmend unabhängig von äußeren motivationalen Faktoren zu vertiefen (**1**).

Wie wirken sich metakognitive Kompetenzen auf die Schulleistungsentwicklung aus?

In einer eigenen Studie (**2**) haben wir untersucht, wie sich metakognitive Kompetenzen im Bereich des Lernens aus Sachtexten auf die Schulleistungsentwicklung von 129 begabten Jugendlichen (IQ ≥ 120) auswirken. Dazu haben wir eine Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten im Abstand von einem Schuljahr durchgeführt. Die teilnehmenden Jugendlichen waren zu Beginn in der 6. bzw. 8. Jahrgangsstufe an Gymnasien.

Die Ergebnisse (s. Abbildung) zeigen, dass die metakognitive Überwachung beim Leseverstehen die Schulleistungen positiv beeinflusst. Diejenigen Schüler:innen, die zu Beginn der Studie über geringe Überwachungsfähigkeiten verfügten, erzielten bei gleichen Ausgangsleistungen und gleicher Intelligenz weniger Lernfortschritte als die anderen begabten Jugendlichen. Die Überwachungsfähigkeiten ließen sich durch ein Zusammenwirken aus

Lesestrategiewissen (deklarativem metakognitiven Wissen) und Freude am abstrakten Denken und Problemlösen (Need for Cognition) erklären. Die Überwachung war also dann besonders gut, wenn das nötige Wissen über Lesestrategien vorhanden war und gleichzeitig eine hohe Motivation bestand, dieses Wissen in verschiedenen schwierigen Lernsituation anzuwenden.



*Effekt metakognitiver Kompetenzen auf die Schulleistungsentwicklung von begabten Jugendlichen. Darstellung nach Tibken/Richter/von der Linden et al. 2022 (**2**)*

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass geringe metakognitive Kompetenzen bei begabten Jugendlichen einen Risikofaktor für die Entstehung und Verfestigung von Underachievement darstellen.

Wie lassen sich metakognitive Kompetenzen fördern?

Basierend auf den Ergebnissen der oben beschriebenen Studie haben wir ein Trainingsprogramm zur Förderung metakognitiver Kompetenzen für begabte Jugendliche entwickelt. Im Rahmen dieses Trainings soll Wissen über Leseverstehen und Lesestrategien vermittelt und die Planung, Überwachung und Regulation des eigenen Lernens aus Texten eingeübt werden. Das Training wird im Rahmen des Deutschunterrichts durchgeführt und richtet sich an die gesamte Klasse. Aktuell findet die Evaluationsstudie statt, deren erste Ergebnisse wir im Herbst 2024 erwarten. Bei positiver Evaluation soll das Training einen weiteren Baustein für die Prävention von und Intervention bei Underachievement darstellen.

Die Förderung metakognitiver Kompetenzen stellt einen vielversprechenden Ansatzpunkt für die Unterstützung von Underachievern dar. Lehrkräfte sollten entsprechend neben fachlichen Inhalten auch Lern- und Lesestrategien im Unterricht vermitteln und die Schüler:innen zur Planung, Überwachung und Regulation ihrer eigenen Lernprozesse anregen. Das Lernen aus Texten eignet sich dabei an weiterführenden Schulen gut für die

Vermittlung metakognitiver Kompetenzen, da es in verschiedenen Schulfächern eine zentrale Grundlage für einen erfolgreichen Wissenserwerb bildet.

Zum Weiterdenken

- Wie unterstützen Sie begabte Schüler:innen dabei, metakognitives Wissen aufzubauen?
- Welche Methoden könnten Sie im Unterricht nutzen, um Ihren Schüler:innen Gelegenheit zu geben, ihren Lernprozess zu reflektieren?
- Wie könnten Sie begabte Schüler:innen motivieren, sich selbst Lernziele zu setzen und passende Strategien zu wählen, um diese zu erreichen?

Weitere Informationen

Underachiever: Training für hochbegabte Schüler/innen (Sek. I)

Quellen

1 Preckel, F./Golle, J. et al. (2020): Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain research. In: *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), S. 691–722. URL: https://doi.org/10.1177/1745691619895030 (Abrufdatum: 20.11.2024)

2 Tibken, C./Richter, T./von der Linden, N./Schmiedeler, S. et al. (2022): The role of metacognitive competences in the development of school achievement among gifted adolescents. In: *Child Development*, 93(1), S. 117–133. URL: https://doi.org/10.1111/cdev.13640 (Abrufdatum: 20.11.2024)

Dr. Catharina Tibken

ist stellvertretende Leiterin der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Universität Würzburg und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologie IV (Pädagogische Psychologie). Sie forscht u.a. zu Ursachen und Ansätzen zur Prävention von Underachievement.

Dr. Sabine Breyel

23. Lerncoaching hilft: Underachievement vorbeugen und begleiten

Regelmäßige Gespräche rund ums Thema Lernen, mit Blick auf die Stärken der Schüler:innen und auf Augenhöhe: Das ist Lerncoaching, wie es am Comenius-Gymnasium Deggendorf praktiziert wird – und die Schülerschaft nimmt das Angebot sehr gerne an. Im Gespräch mit Birgit Paster und ihrem Team wird deutlich, warum Lerncoaching gerade bei bzw. zur Vorbeugung von Underachievement hilfreich ist.

Besonderheiten des Lerncoachings bei (beginnendem) Underachievement

Grundsätzlich ist Lerncoaching für alle Schüler:innen sinnvoll. Für hochbegabte Schüler:innen kann es jedoch ein besonders hilfreiches Werkzeug sein, um frühzeitig Signale eines Underachievements wahrzunehmen und diesem entgegenzuwirken. Auch wenn bereits ein Underachievement vorliegt, unterstützt Lerncoaching gezielt dabei, Herausforderungen rund um das Thema Lernen anzugehen.

Birgit Paster, Projektleiterin des Kompetenzzentrums für Begabungs- und Begabtenförderung in Niederbayern und Koordinatorin der Begabtenklassen am Comenius-Gymnasium, hat die Erfahrung gemacht, dass es im Lerncoaching mit Underachiever:innen oft um Selbstorganisation und -strukturierung, Zeitmanagement, Lernstrategien, „Aufschieberitis" und motivational-emotionale Probleme wie Frustrationstoleranz und Anstrengungsbereitschaft geht. Noch wichtiger als bei anderen Kindern ist es ihrer Ansicht nach, nicht nur Strategien zu erarbeiten, sondern die Underachiever:innen dazu zu motivieren, diese anzuwenden und Neues auszuprobieren. Offenheit gegenüber neuen Ideen zu schaffen, gelingt gut mit lösungsorientierter Kommunikation: Anstatt das Problem im Detail auseinanderzunehmen, wird der Blick auf die Ausnahmen gerichtet, die jetzt schon gut funktionieren. Von da aus können neue Lösungswege erarbeitet werden, in kleinen und realistischen Schritten.

Viele Schüler:innen haben die Erwartung, dass alles, was sie tun, sofort funktioniert. Sie müssen erst lernen, dass sie nicht gescheitert sind, nur weil die erste Strategie nicht wie erhofft greift. Eine Begleitung im Lerncoaching unterstützt die Schüler:innen dabei, Misserfolge zu akzeptieren, weitere Strategien auszuprobieren und auch kleine Erfolge zu würdigen. Kinder können so Selbstwirksamkeit erfahren und ihren Selbstwert aufbauen.

Für eine gute Coaching-Kultur: früh beginnen, Vertrauen aufbauen

In den fünften Klassen gibt es am Comenius-Gymnasium eine Coaching-Stunde, die fest im Stundenplan verankert ist, erklären Iris Herman, Stephanie Oppolzer und Susanne Sikora vom Kompetenzteam. In dieser Zeit sind drei Lehrkräfte als Lerncoaches gleichzeitig in einer Klasse. Ein Coach bietet fachliche Intensivierung oder Einheiten zum „Lernen lernen" an, die anderen beiden führen Einzelgespräche mit Schüler:innen. Die Kinder können am Anfang des Schuljahres angeben, welche Lehrkraft sie sich als Coach wünschen. „Das ist unserer Erfahrung nach eine hilfreiche Grundlage dafür, dass Schüler:in und Lerncoach schnell eine gute Beziehung aufbauen können", unterstreicht Frau Sikora.

Die Schüler:innen gewöhnen sich also früh daran, dass es Möglichkeiten für vertrauensvolle Gespräche in der Schule gibt – und zwar ohne dass schon ein Problem vorliegen muss. Denn oft entwickeln sich Schwierigkeiten in der Selbstorganisation oder auch emotionale Belastungen schleichend. Im Gespräch können die Lerncoaches schon aufmerksam werden, wenn sich erste Anzeichen von Underachievement zeigen. Frau Hermann erinnert sich an viele Schüler:innen, die plötzlich schlechte Noten bekamen, aber gar nicht verstehen konnten warum. Bisher hätten sie nie lernen müssen, weil sie alles schon im Unterricht verstanden hätten. „In den Coaching-Gesprächen wurde schnell klar, dass Lernstrategien fehlten", sagt Frau Herman. „Daran setzen wir an, und zwar bevor das Kind beginnt, sich selbst abzuwerten und die Motivation zu verlieren."

Diese anlasslosen Beratungen nehmen den Kindern auch die Scheu davor, sich an die Lehrkräfte zu wenden, wenn es wirklich brennt. „Die Schüler:innen mit Coaching-Erfahrung scheinen auch offener für weitere Unterstützungsangebote zu sein. Die Hemmschwelle ist einfach niedriger", erzählt Frau Oppolzer.

Positive Nebeneffekte

Vom Lerncoaching profitieren nicht nur die Schüler:innen selbst. Auch die Lehrkräfte, die als Lerncoaches ausgebildet werden, verändern den Blick auf ihre eigene Rolle im Lernprozess der Schüler:innen und lassen ihr Wissen aus dem Coaching in die Unterrichtsplanung und -durchführung einfließen. Laut Veronika Lippl, die auch im Kompetenzteam arbeitet und als Schulpsychologin am Gymnasium tätig ist, werden die Lerncoaches in ihrer wertschätzenden, empathischen und lösungsorientierten Haltung bestärkt. „Dadurch kann sich insgesamt ein ganz anderes Miteinander, eine neue Schulkultur entwickeln", berichtet Frau Lippl.

Zudem ist das Lerncoaching eine wertvolle Ergänzung für die Beratungsangebote am Comenius-Gymnasium. Die Lerncoaches können niederschwellig viele Themen wie Lernbegleitung, Motivation, Konzentration oder leichte Prüfungsangst auffangen und bei komplexeren Anliegen Schüler:innen bereits frühzeitig an die Schulpsychologin oder die Beratungslehrerin weitervermitteln.

Von der Lehrkraft zum Lerncoach

Lehrkräfte sind Spezialisten für das Lernen. Um das Coaching zu professionalisieren, nehmen die Kolleg:innen zusätzlich an mehreren Weiterbildungsveranstaltungen teil. Dort geht es um Grundlagen der Kommunikation, lösungsorientierte Gesprächsführung, Lernstrategietraining und Themen wie Konzentration, Motivation und Entspannung.

Die Lerncoaches am Comenius-Gymnasium arbeiten nicht nur eng mit der Schulpsychologin vor Ort zusammen, sondern sind auch mit außerschulischen Unterstützungssystemen wie Psychotherapeut:innen, Ergotherapeut:innen etc. gut vernetzt. Für die Coaches in den Begabtenklassen gibt es außerdem eine Supervisionsgruppe – hier werden konkrete Fälle im Team besprochen. Neben der Qualifizierung ist vor allem eine dialogische Grundhaltung wichtig. Frau Paster ist davon überzeugt, dass Lehrkräfte dann besonders gute Lerncoaches sind, wenn sie den Kindern und Jugendlichen zugewandt und bereit sind, ihre Schüler:innen auf Augenhöhe zu begleiten und zur Selbstreflexion anzuregen.

Erfolgreiche Rahmenbedingungen schaffen

Das Lerncoaching gut in die Schule zu integrieren, ist ein aufwendiger und langer Schulentwicklungsprozess. Es müssen Ressourcen – sowohl zeitlich als auch materiell – bereitgestellt und mit möglichen Widerständen im Kollegium umgegangen werden. Das Beispiel des Comenius-Gymnasiums zeigt aber, wie es gehen kann. Erreichbar ist das vor allem durch eine offene Schulleitung und authentische, engagierte Lehrkräfte. Aufgrund der positiven Erfahrungen wurde das Lerncoaching-Angebot kürzlich sogar noch ausgebaut. Das zeigt: Der Aufwand lohnt sich. Es profitieren sowohl die gecoachten Schüler:innen als auch der Rest der Klasse und die Lehrkräfte selbst, die sich als wirksame Lernbegleiter:innen erleben.

Zum Weiterdenken

- Welche Erfahrung haben Sie mit Lerncoaching?
- Welche Elemente von Lerncoaching haben Sie schon eingesetzt?
- Welchen ersten (oder nächsten) Schritt könnten Sie gehen, um Lerncoaching an Ihrer Schule anzubieten?
- Welche Kolleg:innen oder andere Akteure könnten Sie dabei unterstützen und wie?
- Welche Weiterbildungsangebote könnten für die Professionalisierung des Lerncoachings an Ihrer Schule hilfreich sein?

Zum Weiterlesen

Furmann, B. (2021): Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten. 9. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.

Hardeland, H. (2020): Lerncoaching und Lernberatung. 8. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Hardeland, H. (2018): Der Klassen-Coach. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Nicolaisen, T. (2017): Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Prior, M./Winkler, H. (2019): MiniMax für Lehrer. 16 Kommunikationsstrategien mit maximaler Wirkung. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Grolimund, F./Rietzler, S. (2018): Clever lernen. Bern: Hogrefe.

Dr. Sabine Breyel

hat Psychologie mit dem Schwerpunkt Entwicklungs- und klinische Psychologie in Heidelberg studiert und zum Thema kreativer Werkzeuggebrauch im Kleinkindalter promoviert. Im Team Frühe Bildung der Karg-Stiftung leitet sie Projekte zur Qualifizierung und Vernetzung pädagogischer Fachkräfte in der frühen Bildung und koordiniert den Bereich der Karg Impulskreise-Kita.