

BEITRÄGE ZUR MOTIVATIONS DIAGNOSTIK UND MOTIVFÖRDERUNG IN DER SCHULE

(5.–12. Schulstufe)

Gerhard Lehwald



INHALT

	VORWORT DES HERAUSGEBERS	
	VORWORT DES AUTORS	
1.	DER FRAGEBOGEN ERKENNTNISSTREBEN (KURZFORM) FEC-K	11
1.1.	KURZE BESCHREIBUNG DES DIAGNOSTIZIERUNGSGEGENSTANDES	11
1.2.	VERFAHRENSKONSTRUKTION	12
1.3.	INSTRUKTION, ITEMLISTE UND AUSWERTUNGSVORSCHRIFT	14
1.4.	AUSGEWÄHLTE VALIDIERUNGSERGEBNISSE	18
2.	DAS BILDERVERFAHREN ANSTRENGUNGSBEREITSCHAFT BVA	20
2.1.	BESCHREIBUNG DES DIAGNOSTIZIERUNGSGEGENSTANDES	20
2.2.	VERFAHRENSKONSTRUKTION	20
2.2.1.	EINFÜHRENDE BEMERKUNGEN	20
2.2.2.	DAS BILDMATERIAL DES BVA	21
2.2.3.	DER FRAGEBOGEN DES BVA	21
2.3.	INSTRUKTION, ITEMLISTE UND AUSWERTUNGSVORSCHRIFT	22
2.4.	AUSGEWÄHLTE VALIDIERUNGSERGEBNISSE	27
3.	DER FRAGEBOGEN LERNBEZOGENE ANGST LBA	28
3.1.	BESCHREIBUNG DES DIAGNOSTIZIERUNGSGEGENSTANDES	28
3.2.	VERFAHRENSKONSTRUKTION	28
3.3.	INSTRUKTION, ITEMLISTE UND AUSWERTUNGSVORSCHRIFT	29
3.4.	AUSGEWÄHLTE VALIDIERUNGSERGEBNISSE	34
4.	EINSATZ DER VERFAHREN ZUR EMPIRISCHEN BESCHREIBUNG VON UNDER- ACHIEVEMENT	35
4.1.	BEGRIFFSKLÄRUNG: HOCHBEGABTE UNDERACHIEVER UND PROBLEMKINDER	35
4.2.	METHODISCHE BEMERKUNGEN	35
4.3.	FEC-K, BVA, LBA UND UNDERACHIEVEMENT	36
5.	FÖRDERDIAGNOSTISCHE HINWEISE ZU DEN VERFAHREN	39
5.1.	BEURTEILUNGSFEHLER IM HOCHLEISTUNGSBEREICH VERMEIDEN	39
5.2.	LEHRSTRATEGIEN AN BEGABTE KINDER ANPASSEN UND DAMIT IHRE MOTIVATION FÖRDERN	39
5.3.	AUF ANZEICHEN VON UNTERFORDERUNG IM UNTERRICHT ACHTEN	40
5.4.	DEN SELBSTWERT BEI UNDERACHIEVERN VERBESSERN	43
5.5.	DEFIZITE IM LERN- UND ARBEITSVERHALTEN BEHEBEN	43
5.6.	EIN GUTES LEHRER/INNEN-SCHÜLER/INNEN-VERHÄLTNIS HERSTELLEN	44
5.7.	AM AUSSERSCHULISCHEN WISSEN DES (HOCH) BEGABTEN KINDES ANKNÜPFEN	45
6.	ZUSAMMENFASSUNG	46
7.	LITERATURVERZEICHNIS	47
8.	ANHANG (A 8.1.–A 8.13.)	49

5. FÖRDERDIAGNOSTISCHE HINWEISE ZU DEN VERFAHREN

Im Folgenden wird kurz dargestellt, wie die vorgestellten Methoden eingesetzt und für Fördermaßnahmen genutzt werden können.

5.1. BEURTEILUNGSFEHLER IM HOCHLEISTUNGSBEREICH VERMEIDEN

Lehrkräfte orientieren sich bei der Einschätzung der Begabung von Schülerinnen und Schülern häufig an der Schulleistung. Das kann zu Fehleinschätzungen führen. Die Hochleistenden in der Schule sind nicht immer die Hochbegabten. Orientiert sich die Lehrperson zu stark an den erbrachten Leistungen, übersieht sie bei schlechten Schulleistungen eventuell, dass die Schüler/innen Underachiever sind, bei denen nicht die kognitiven Fähigkeiten, sondern die motivationalen Persönlichkeitsqualitäten gestört sind. Leistung erhält zwar durch Intelligenz eine spezielle Note, sie ist aber keinesfalls durch sie allein erklärbar. Nicht-intellektuelle Eigenschaften, wie themengebundene Leistungsmotivation, unbändige Wissbegier (Erkenntnistreben) und Anstrengungsbereitschaft können manchmal wichtiger für hohe Leistungen werden als Intelligenz. Der Einsatz des FES-K und des BVA kann hier Klarheit bringen. Hat man hochleistende Schüler/innen zu bewerten und stellt man bei ihnen mit den eingesetzten Verfahren niedriges Erkenntnistreben und erhöhte lernbezogene Angst fest, so ist eher an Overachievement zu denken. Overachievement zeichnet sich dadurch aus, dass die Intelligenz der betreffenden Schülerin/des betreffenden Schülers überschätzt wird. Hoher Fleiß und extremer Ehrgeiz kommen bei manchen Lehrkräften gut an. Sie überlagern aber das, was dahinter stehen kann: geringer Realismus, elterlicher Drill, Selbstdarstellungstendenzen und hoher Erwartungsdruck. Erst in der Kombination von kognitiver Leistungsfähigkeit und antreibender Motivation zeigt sich die Stabilität von Begabung.

5.2. LEHRSTRATEGIEN AN BEGABTE KINDER ANPASSEN UND DAMIT IHRE MOTIVATION FÖRDERN

Die nachfolgende Übersicht stellt gegenüber, welche Lehrstrategien bei (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern als motivfördernd (Pro) und welche als motivhemmend (Contra) gelten. Diese Übersicht dient zur Reflexion und Unterstützung bei der Entwicklung neuer Handlungskonzepte im Unterricht. In der Summation aller Einzelmaßnahmen wird es möglich, die gewünschte Motivförderung bei (Hoch)Begabten zu erreichen und Motivstörungen, unter anderem ausgelöst durch permanente Unterforderung (Underachievement), zu vermeiden.

PRO	CONTRA
Entwicklung intellektueller Tiefe	Reine Wissensvermittlung
Unterstützen von Entdecken und Untersuchen	Einschränken des selbständigen Problemlösens
Erziehung zur eigenen Verantwortung (intrinsisch)	Reine Erfolgsorientierung (extrinsisch)
Förderung der Kreativität und Unkonventionalität	Bezugsnormorientierung in Leistung und Bewertung
Ermutigende Kommunikation und Anregung	Kein Verständnis für Fehler und Gefühle
Reziproke Erziehung durch Auflösen der Machtbeziehung	Machtorientierte lineare Erziehung

Zur Gestaltung eines motivfördernden Unterrichts sollten Lehrer/innen (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern Aufgaben stellen, die eine tiefgründige Beschäftigung mit dem Unterrichtsstoff erlauben und anspruchsvolle Denktätigkeit fördern. Die reine Wissensvermittlung tritt dabei in den Hintergrund und die Explorationsfähigkeit der Schüler/innen wird angeregt.

Unterstützt werden sollte das eigenverantwortliche Lernen. Die Schüler/innen lernen dadurch, sich eigene, realistische Ziele zu setzen und Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen. Besonders motivhemmend wirken dabei reine Erfolgsorientierung („gut ist, was den schnellen Erfolg bringt“) und eine ausschließlich soziale Bezugsnormorientierung in der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung.

Die Förderung von Kreativität und kognitiver Unkonventionalität kann nur durch ermutigende Kommunikation und Anregung durch eine verständnisvolle Umwelt gelingen. Die Schüler/innen sollten dazu ermutigt werden, ihre individuellen Interessen und Ideen zu verfolgen. Die Gefühle der Schüler/innen werden von der Lehrperson ernst genommen und Fehler nicht als negativ, sondern als Weg zur Erkenntnis betrachtet.

Ein weiterer bedeutender Aspekt des motivfördernden Unterrichts ist die reziproke Erziehung durch Auflösen der Machtbeziehung. Lehrperson und Schüler/innen betrachten sich dabei als Lernende, die von einander lernen können. Dadurch wird einer motivhemmenden, machtorientierten, linearen Erziehung („ich bin die Lehrerin/der Lehrer und bestimme“) entgegengewirkt.

5.3. AUF ANZEICHEN VON UNTERFORDERUNG IM UNTERRICHT ACHTEN

Fachliche Unterforderung haben wir als Kernsymptom des begabten Underachievers bezeichnet. Sie lässt sich im Unterricht frühzeitig an beobachtbaren Verhaltensindikatoren erkennen. Im Folgenden wird eine Verhaltensliste wiedergegeben, die mit kleinen Veränderungen der ECHA Diplomarbeit von Krenner (2007) entnommen ist (Kopiervorlage siehe Anhang A.8.13.). Aus ihr wird ersichtlich, dass Unterforderung viele Bereiche der Schülerpersönlichkeit erfassen kann:

HILFESTELLUNG ZUR IDENTIFIKATION BEI VERDACHT AUF UNDERACHIEVEMENT

A2 = linke Aussage trifft voll zu

B2 = rechte Aussage trifft voll zu

A1 = linke Aussage trifft eher zu

B1 = rechte Aussage trifft eher zu

0 = kann nicht genau zugeordnet werden

A		2	1	0	1	2	B	
1.	ist unkonzentriert bei Routineaufgaben						ist meist sehr konzentriert bei Routineaufgaben	
2.	löst eher schwere Mathematikaufgaben zügig						löst Mathematikaufgaben eher langsam bzw. umständlich	
3.	unterbricht den Unterricht durch ständiges Zwischen- und Nachfragen						unterbricht den Unterricht selten auf fachlicher Ebene	

	2	1	0	1	2	
4. mag komplexere Aufgabenstellungen						mag einfache Aufgabenstellungen
5. meldet sich selten im Unterricht						meldet sich sofort um Antworten zu geben
6. verrechnet sich oft, obwohl der Lehrstoff verstanden wurde						verrechnet sich kaum, wenn der Lehrstoff verstanden wurde
7. zeigt besondere Leistungen im außerschulischen Bereich						über außerschulische Leistungen wenig bekannt
8. ist auf einem Spezialgebiet ausgezeichnet (Experte)						ist in mehreren Gegenständen ausgezeichnet
9. verliert die Motivation bei Routinearbeiten						die Motivation verstärkt sich bei Routinearbeiten
10. hat schnelle Auffassungsgabe bei Einführung neuer Themen						braucht Zeit und Übung, damit etwas „sitzt“
11. trotz Aufmerksamkeitsdefizit gute Beiträge bei schwierigen Themen						bei schwierigen Themen bleibt Mitarbeit aus
12. deutlicher Leistungseinbruch nach früheren sehr guten Leistungen						Leistungskontinuum ist konstant – gleich bleibende Leistungen
13. ergibt sich oft in Tagträumereien						ist im Unterricht bei der Sache
14. stört bei sich wiederholenden Übungsaufgaben						macht Übungsaufgaben ohne Protest
15. lehnt Hausaufgaben ab						bringt jede Hausübung
16. könnte mehr als er/sie zeigt						Leistung entspricht dem tatsächlichen Potential
17. kann sich bei wiederholenden Übungen nicht konzentrieren						arbeitet auch bei öfteren Wiederholungen brav weiter
18. arbeitet ungern in Gruppen, arbeitet gern alleine						arbeitet gern in Gruppen, arbeitet nicht gern alleine
19. beschäftigt sich beim Wiederholen aus Langeweile mit anderen Dingen						ist im Unterricht bei Wiederholungen präsent
20. hat Interesse an schweren Problemaufgaben im Unterricht						hat kein Interesse an Problemaufgaben im Unterricht
21. ist mit den Arbeitsergebnissen nicht (leicht) zufrieden						ist (meist) zufrieden mit den Ergebnissen

A		2	1	0	1	2	B	
22.	zeigt Interesse bei schwierigen Aufgaben / Problemen							schaltet bei schwierigen Aufgaben meistens ab
23.	will von Dingen nichts wissen, die nicht eigene Interessen treffen							ist bei den meisten Dingen mit Interesse dabei
24.	hat eine geringe Notenmotivation							Notenmotivation ist hoch
25.	nimmt am Unterricht kaum teil, bei Befragen aber korrekte Antworten							arbeitet stets oder zumeist mit, die Antworten sind nicht immer richtig
26.	hat wenig Lust auf Schule							geht gerne in die Schule
27.	ist oft unzufrieden mit den erreichten Resultaten							ist meist zufrieden mit den erreichten Resultaten
28.	erledigt langweilige Aufgaben oft unvollständig							erledigt auch langweilige Aufgaben vollständig
29.	hat eher fachliches Urteil über Lehrer und Schüler							hat eher emotionales Urteil über Lehrer und Schüler
30.	macht bei Wiederholungen oft Schlampigkeitsfehler							macht bei Wiederholungen selten Schlampigkeitsfehler
31.	bei schweren Aufgaben innere Anteilnahme vorhanden							Arbeiten werden ohne innere Anteilnahme vollständig erledigt
32.	ehemaliges „Flow“-Erlebnis ist verloren gegangen							kein „Flow“-Erleben vorhanden

AUSWERTUNG:

A2	.....	5 Punkte
A1	.....	4 Punkte
0	.....	3 Punkte
B1	.....	2 Punkte
B2	.....	1 Punkt

Je höher die Punkteanzahl ist, desto eher ist in Betracht zu ziehen, dass es sich bei dem Kind um einen hochbegabten Unterschiever handeln könnte. Die Vermutung sollte durch den Einsatz der beschriebenen Verfahren zum Erkenntnisstreben, zur Anstrengungsbereitschaft und zur lernbezogenen Angst sowie durch eine Abklärung der kognitiven Ressourcen im Rahmen einer psychologischen Diagnostik weiter abgesichert werden.

Im Arbeitsverhalten (hoch) begabter Kinder bemerken Lehrer/innen oft eine Abwehrhaltung gegenüber Routine-Aufgaben. Nicht selten verweigern (Hoch)Begabte die von Lehrkräften geforderten Arbeitswege und möch-

ten lieber selbst bestimmen, auf welche Weise eine Problemstellung zu bearbeiten ist. Sie favorisieren eine tiefgründige Problemlösung, die natürlich mehr Zeit benötigt. Gibt die Lehrperson auf Dauer nicht dieser Forderung nach, gehen begabte Schüler/innen „aus dem Felde“. Es kommt zu einer Verringerung des Erkenntnisstrebens, ganz besonders wenn Fragen mit „das ist halt so“ oder „das lernst du später“ beantwortet werden.

Permanente Unterforderung wirkt sich sehr nachteilig auf die Motivation und Emotionalität der (hoch) begabten Schüler/innen aus. Im günstigsten Fall stellen sich Motivation und Anstrengungsbereitschaft bei schwierigen Aufgaben und komplizierten und komplexen Themen wieder ein (vgl. Kapitel 2.4.). Wenn Schüler/innen selbst über den Lösungsweg und die einzusetzenden Lösungsmittel entscheiden können, erwachen oft auch begabte Underachiever aus ihrer Lethargie.

Wie bereits beim Einsatz des Fragebogens Erkenntnisstreben beschrieben (Kapitel 1.1. und 1.4.) hat der Underachiever ein erkennbares Defizit im Flow-Erleben. Es entsteht dadurch, dass (hoch) begabte Schüler/innen bei permanenter Unterforderung keine Passung von eigener Fähigkeit und (selbst) gestellter Anforderung erleben. Erst durch diese Passung kann sich ein sicheres Gefühl ausbilden, ein Geschehen unter Kontrolle zu haben und den Lösungsablauf flüssig und glatt zu erleben (Csikszentmihaly 1999). Lehrpersonen sollten deshalb den Wissensbestand ihrer (hoch) begabten Schüler/innen genau kennen und darauf aufbauend die Anforderungen so stellen, dass sie knapp über den ermittelten Kenntnissen liegen (sogenannte Zone der nächsten Entwicklung nach Wygotski 1987). Erst dann kann sich wieder eine optimale Lernmotivation entwickeln und sich ein Flow-Erleben als mächtiger Lernreiz neu einstellen.

5.4. DEN SELBSTWERT BEI UNDERACHIEVERN VERBESSERN

Vermutlich spielt das Gefühl, nicht anerkannt zu werden, sowie fehlende Förderung und Herausforderung eine entscheidende Rolle beim Entstehen des Underachievements, da das Selbstwertgefühl des (hoch) begabten Kindes darunter erheblich leidet. Es traut sich in der Konsequenz wenig zu, achtet sich selbst gering und kann sich nicht vorstellen, dass es von den anderen gemocht wird. So entsteht eine Art Teufelskreis sowohl auf schulischer als auch auf sozialer Ebene. Je länger sich das Kind bereits in diesem Teufelskreis befindet, desto schwieriger wird es, die verfestigten Einstellungs- und Verhaltensstrukturen wieder aufzubrechen. Deshalb haben Interventionen umso größere Chancen, je früher sie erfolgen (Mönks & Ypenburg 2000).

Auch hier können die vorgestellten Verfahren helfen. Viele Items des Fragebogens zur lernbezogenen Angst (LBA) zielen in diese Richtung. Schüler/innen, die eigentlich mehr leisten könnten und ein hohes Level an lernhemmender Angst im LBA aufweisen, sind genauer zu beobachten und zu fördern.

5.5. DEFIZITE IM LERN- UND ARBEITSVERHALTEN BEHEBEN

Jahrelang unterforderte (hoch) begabte Schüler/innen haben häufig methodische Defizite. Es fällt ihnen schwer, Wissen zu strukturieren, Lernprozesse eigenständig zu planen und die Lernumgebung (Schreibtisch usw.) angemessen zu gestalten. Die Folgen zeigen sich bereits in der Volksschule und besonders beim Übergang zur Hauptschule oder zum Gymnasium. (Hoch) Begabte Kinder haben ursprünglich viel Freude am Lernen (hohe Wissbegier). Ohne Anstrengung akkumulieren sie Wissen und verlassen sich dabei auf ihre exzellenten Merkfähigkeiten. Sie sind problemlos gute Schüler/innen. Während der Volksschulzeit haben sie es kaum nötig, sich Lerntechniken anzueignen, da der Stoff für sie spielend leicht erscheint. Nach der Volksschulzeit wird das Lernmaterial komplexer und das Fachlehrer/innensystem verhindert, dass jede Lehrkraft über die speziellen Fähigkeiten der neuen Schülerinnen und Schüler Bescheid weiß. Rasche Auffassungsgabe und ein hervorragendes Gedächtnis reichen nicht mehr aus. Das Fehlen von eingeübten Lern- und Arbeitstechniken wird zum Lernproblem.

In der Fachliteratur (Klippert 1996, Keller 1991) werden zur Verbesserung des Lernverhaltens folgende Empfehlungen gegeben:

- Bereitstellung von Hilfsmitteln zur Speicherung neuen Wissens (Karteikarten, Pensenbuch, Portfolio)
- Übungen zur Strukturherstellung (Zusammenfassungen, Gliederungen, Flussdiagramme)
- Planungen des Lernprozesses (Terminkalender, Markierungen erledigter Aufgaben, Systematisierungen)
- Übungen zur Metakognition (Lernen lernen, Wissensbestände einschätzen, Methodendefizite erkennen)
- Gestaltung der Lernumgebung (Gestaltung des Arbeitsplatzes, Ablenkungsmöglichkeiten vermeiden)

5.6. EIN GUTES LEHRER/INNEN-SCHÜLER/INNEN-VERHÄLTNIS HERSTELLEN

Untersuchungsergebnisse, aber auch die praktischen Erfahrungen einer jeden Lehrkraft zeigen, dass für die Entwicklung des Selbstbildes viel von einem guten Verhältnis der (hoch) begabten Schülerin/des (hoch) begabten Schölers zur Lehrperson abhängt. Das macht die folgende Aussage eines (Hoch)Begabten über seine Lehrerin deutlich: „Sie ermutigte zum aktiven Mitmachen, stellte Fragen und akzeptierte alle Antworten, ohne mich zu demütigen; sie hat mir geholfen, mich kompetent zu fühlen, auch wenn ich etwas Neues ausprobierte“ (siehe Webb, Meckstroth, Tolan 1985). Die Studie von Heilmann (1998), bei der deutsche Preisträger des Bundeswettbewerbs Mathematik befragt wurden, kam zu dem Ergebnis, dass Lehrer/innen dann hoch geschätzt werden, wenn sie auf äußere Machtbefugnisse verzichten und als Lernpartner/innen zur Verfügung stehen. In der Sozialpsychologie bezeichnet man solche partnerschaftlichen Lehrer-Schüler-Beziehungen als reversibel oder symmetrisch. Es schadet dem Ansehen der Lehrperson auch nicht, in Spezialgebieten Wissenslücken zuzugeben und sich von der/vom (hoch) begabten Schüler/in belehren zu lassen. Im Gegenteil, es fördert die Motivation der Schülerin/des Schölers, wenn die Lehrperson selbst echtes Interesse am Lernen zeigt.

Die nachfolgende Übersicht ist der Arbeit von Wittmann und Holling (2001) entnommen:

VERHALTENSWEISEN HOCHBEGABTER, DIE DAS KONFLIKTPOTENTIAL ERHÖHEN

- Unermüdliches Nachfragen
- Das letzte Wort haben müssen
- Kritik und Widerspruch
- Clownerien
- Nachgehen einer „Nebenbeschäftigung“
- Keine sichtbare Beteiligung im Unterricht

VERHALTENSWEISEN VON LEHRER/INNEN, DIE DAS KONFLIKTPOTENTIAL ERHÖHEN

- Ignorieren der Schülerin/des Schölers
- Kein Anerkennen von Hochbegabung
- Negative Bewertung neuer Ideen
- Etikettierung

(Hoch) Begabte Schüler/innen wollen Themen auf den Grund gehen und haben ein breites Interessensspektrum. Sie beharren im Unterricht manchmal auf Inhalten, die von den anderen als „nicht zum Thema gehörend“ wahrgenommen werden und fragen häufig nach, was von Lehrpersonen dann oft als lästig und zeitraubend empfunden wird. Reagieren Lehrer/innen, indem sie die Schüler/innen ignorieren, erhöht sich das Konfliktpotential. Oft hört man den Vorwurf, dass (hoch) begabte Schüler/innen das letzte Wort haben müssen oder die Lehrperson kritisieren und ihr widersprechen. (Hoch) Begabte Schüler/innen fühlen sich im regulären Unterricht unterfordert, langweilen sich und neigen zu Clownerien, gehen einer anderen Nebenbeschäftigung nach oder beteiligen sich nicht sichtbar am Unterricht. Diese Verhaltensweisen können die Lernatmosphäre negativ beeinflussen. Wenn Lehrer/innen die (Hoch)Begabung ihrer Schüler/innen nicht anerkennen und neue Vorschläge und Ideen ihrer Schüler/innen negativ bewerten, kommt es wiederum vermehrt zu Konflikten. Andererseits stellt auch die Etikettierung von (hoch) begabten Schülerinnen und Schölern eine Gefahr dar.

Folgende Empfehlungen sollten Lehrer/innen von (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern daher beherzigen.

„BLOSS NICHT“:

- unkonventionelle Ideen abwürgen („Das passt nicht zum Stoff.“)
- Neugier und Erkundungsdrang negieren („Das gehört nicht hierher.“)
- eigenen Antrieb unterbinden („Was für dumme Fragen.“)
- auf festgelegten „Lehrer/innen Weg“ festnageln („Hier vorn spielt die Musik.“)
- Brainstorming-Phasen im Unterricht abschaffen („Keine Zeit.“)
- neue Ideen nicht zulassen („Das stört meinen Unterricht.“)
- Ideen kritisieren und abfällig bewerten („Unser kleiner Professor.“)
- Kinder im Klassenverband isolieren („Du Spinner.“)
- Sinn für Gerechtigkeit unterdrücken („Ich entscheide hier über Noten.“)
- auf später vertrösten („Das verstehst du noch nicht.“, „Das lernst du später.“)
- tiefgründiges Denken verhindern („Fakten, Fakten, Fakten.“)
- intellektuellen Witz und Humor ablehnen („Darüber kann keiner außer dir lachen.“)
- keine Ruhephasen zulassen („Unter Dampf halten.“)
- distanziert bei gelungener Problemlösung reagieren („Das habe ich von dir nicht anders erwartet.“)

5.7. AM AUSSERSCHULISCHEN WISSEN DES (HOCH) BEGABTEN KINDES ANKNÜPFEN

Die meisten (hoch) begabten Schüler/innen haben ein breites, intellektuell anspruchsvolles außerschulisches Interessenprofil, das nicht mit den Schulthemen in Zusammenhang stehen muss. Hier liegen oftmals die individuellen Quellen des Erkenntnisinteresses und der Leistungsmotivation. Die Lehrperson ist gut beraten, sich bei der Schülerin/beim Schüler zu informieren und Anteil an ihren/seinen Vorlieben und Hobbys zu nehmen. Aus der Beratungspraxis sind Fälle bekannt, die zeigen, dass Kinder u. U. jahrelang an der Kinderuniversität in ihrer Heimatstadt aktiv teilnahmen, ohne dass die Lehrer/innen davon wussten. Großes motivationales Potential wird mit derartigem Desinteresse von Seiten der Lehrer/innen vertan. Lehrpersonen können viel vom Leben des begabten Kindes außerhalb der Schule erfahren, wenn sie guten Kontakt zu den Eltern pflegen.

Lehrer/innen sollten niemals versuchen, Eltern zu überzeugen, dass ihr Kind gar nicht so (hoch) begabt sei, wie sie annehmen („Wie der Durchschnitt, nur ein wenig besser.“). Auf jeden Fall sollten Lehrer/innen jede Art herablassender Behandlung gegenüber Eltern (hoch) begabter Kinder unterlassen („Das sind alles Querulanten.“), und Tipps und Informationen der Eltern ernst nehmen („Zu Hause ist er eigentlich ganz anders als in der Schule.“). Kontraproduktiv sind ferner jegliche Durchschnittsdiskussionen („Im Vergleich zu anderen Kindern...“). Wenn Eltern (hoch) begabter Kinder außerschulischen Rat suchen, sollte man sie unterstützen. Besonders bei gravierenden und lang anhaltenden Problemen ist es notwendig, dass unterschiedliche Personen und Institutionen zusammenarbeiten. Gegenseitige Information und gegenseitige Achtung führen dazu, belastende Störungskomplexe im Leben des (Hoch)Begabten frühzeitig zu bestimmen und durch zweckentsprechende Übungs- bzw. Trainingsverfahren und eventuell Haltungsänderungen dabei zu helfen, Entwicklungsbeeinträchtigungen abzubauen. Erst dann wird es dem (hoch) begabten Kind wieder möglich, seine herausragenden, geistigen Fähigkeiten bei der Lösung anspruchsvoller Probleme einzusetzen.

7. LITERATURVERZEICHNIS

- Albert, R. & Heber, R.N. (1960). Anxiety in the academic achievement situation. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Brosius, F. (2002). *SPSS 11*. Bonn: MITP.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Das Flow Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Daci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Eckerle, G.A. (2006). *Underachievement oder erwerbungswidrige Niedrigleistungen*. www.hochbegabtenhilfe.de/1117de/-Texte-des-IGUnderachievement/ 17.08.07
- Götzinger, R. (2007). Zum Zusammenhang von Wissbegier, Lernbezogener Angst und Flow Erleben bei Achievern und Underachievern. ECHA-Diplomarbeit, Universität Nijmegen (unveröff.).
- Guthke, J. (1992). *Lerntests auch für Hochbegabte?* In: Hany, E.A. & Nickel, H. (Hrsg.) *Begehung und Hochbegabung*. Bern: Huber.
- Hammer, R. (2006). *Entwicklung und erste Überprüfung von Verfahren zur Erfassung von Erkenntnistreben und leistungsbezogene Angst im mittleren Schulfalter*. ECHA-Diplomarbeit, Universität Nijmegen (unveröff.).
- Hany, E. (2007). *Gibt den Lehrern eine Chance!* In: *news&science. Begabtenförderung und Begehungsforschung*, 16, 21-23.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heilmann, K. (1998). *Begehung, Leistung, Karriere*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. (1992). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. & Perleth, Ch. (2007). *MHBT-S. Münchner Hochbegabtestbatterie für die Sekundarstufe*. Göttingen: Hogrefe Testzentrale.
- Horn, W. (1995). *Leistungsprüfsystem (LPS). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe Testverlag.
- Keller, G. (1991). *Lehrer helfen lernen*. Donsauwörth: Ludwig Auer.
- Klippert, H. (1995). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Klöimbeck, Ch. (2005). *Cheer an der Schule*. ECHA-Diplomarbeit, Universität Nijmegen (unveröff.).
- Krieger, R. (1976). *Determinanten der Wissbegier*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Krenner, A. (2007). *Underachiever – Hochbegabte Problemlinder?* ECHA-Diplomarbeit, Universität Nijmegen (unveröff.).
- Letzka, G. (2007). *Underachievement und Schule: Eine förderdiagnostische Analyse begabter Underachiever in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der Persönlichkeitsmerkmale Anstrengungsbereitschaft und Wissbegier*. Masterthesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Science, Universität Krams (unveröff.).
- Lehwald, G. (1985). *Zur Diagnostik des Erkenntnistrebens*. Berlin: Volk und Wissen.
- Lehwald, G. (1999). *Der Fragebogen Erkenntnistreben FEB-R (Handanweisung)*. Leipzig: Zentrum für Potentialanalyse und Begabtenförderung.
- Lehwald, G. (2005). *Motoren der Begehungsentwicklung*. In: *Forscher/innen von morgen. Bericht des 4. Internationalen özbF-Kongresses*. Salzburg: özbF, 76-85.
- Lehwald, G. (2006). *Motivationsdefizite bei hochbegabten Problemlindern*. In: *Versteckt-Verkannt-Verborgten. Erkennen und Fördern hochbegabter Underachiever*. 5. Internationaler özbF-Kongress. Salzburg: özbF.
- Lienert, G.A. (1989). *Testaufbau und Testanalyse*. München: PVU.
- Mänks, F. & Ypenburg, I. (2000). *Unser Kind ist hochbegabt*. München: Ernst Reinhardt.
- Oerter, R. (1978). *Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf*. In: Oerter, R. (Hrsg.) *Entwicklung als lebenslanger Prozess*. Hamburg: Hoffmann & Campe, 66-110.
- Perleth, Ch. (2004). *Psychologische Tests*. In: *Newsletter (özbF)*, 9, 6-9.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1997). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: PVU.
- Rheinberg, F. (2004a). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2004b). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D.H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. (2007). *Underachiever aus psychologischer und pädagogischer Sicht*. In: *news&science. Begabtenförderung und Begehungsforschung (özbF)*, 15, 8-9.
- Seuer, J. & Gemzinger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersehbar?* Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, M. (2005). *Talentierte – Begabt – Motiviert*. ECHA-Diplomarbeit, Universität Nijmegen (unveröff.).
- Webb, J.T., Meckstroth, A.A. & Tolan, S.S. (1985). *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer*. Bern: Huber.
- Weinert, F.E. (1992). *Wird man zum Hochbegabten geboren, entwickelt man sich dahin oder wird man dazu gemacht?* In: Hany, E.A. & Nickel, H. (Hrsg.) *Begehung und Hochbegabung*. Bern: Huber.
- Wittmann, A.J. & Holling, H. (2001). *Hochbegabtenbererung in der Praxis*. Göttingen : Hogrefe.
- Wygotski, S. (1987). *Das Problem der Altersstufen*. In: Wygotski, L.S.: *Ausgewählte Schriften*. Bd. 2. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 53-90.
- Ziegler, A., Drezel, M. & Schober, B. (1999). *Underachievementdiagnose – Ein Modell zur Diagnose partieller Lernbeeinträchtigungen, erörtert am Beispiel von Les- Rechtschreib- und Rechenschwächen*. In: Heller, K.A. (Hrsg.) *Begehungdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber, 259-278.
- Zöfel, P. (2003). *Statistik für Psychologen im Klartext*. München: Pearson Studium.

A 8.13. Fragespiegel für Lehrkräfte (Krenner 2007)

HILFESTELLUNG ZUR IDENTIFIKATION BEI VERDACHT AUF UNDERACHIEVEMENT

A2 = linke Aussage trifft voll zu
A1 = linke Aussage trifft eher zu

B2 = rechte Aussage trifft voll zu
B1 = rechte Aussage trifft eher zu

0 = kann nicht genau zugeordnet werden

A							B	
		2	1	0	1	2		
1.	ist unkonzentriert bei Routineaufgaben						ist meist sehr konzentriert bei Routineaufgaben	
2.	löst eher schwere Mathematikaufgaben zügig						löst Mathematikaufgaben eher langsam bzw. umständlich	
3.	unterbricht den Unterricht durch ständiges Zwischen- und Nachfragen						unterbricht den Unterricht selten auf fachlicher Ebene	
4.	mag komplexere Aufgabenstellungen						mag einfache Aufgabenstellungen	
5.	meldet sich selten im Unterricht						meldet sich sofort um Antworten zu geben	
6.	verrechnet sich oft, obwohl der Lehrstoff verstanden wurde						verrechnet sich kaum, wenn der Lehrstoff verstanden wurde	
7.	zeigt besondere Leistungen im außerschulischen Bereich						über außerschulische Leistungen wenig bekannt	
8.	ist auf einem Spezialgebiet ausgezeichnet (Experte)						ist in mehreren Gegenständen ausgezeichnet	
9.	verliert die Motivation bei Routinearbeiten						die Motivation verstärkt sich bei Routinearbeiten	
10.	hat schnelle Auffassungsgabe bei Einführung neuer Themen						braucht Zeit und Übung, damit etwas „sitzt“	
11.	trotz Aufmerksamkeitsdefizit gute Beiträge bei schwierigen Themen						bei schwierigen Themen bleibt Mitarbeit aus	
12.	deutlicher Leistungseinbruch nach früheren sehr guten Leistungen						Leistungskontinuum ist konstant – gleich bleibende Leistungen	
13.	ergibt sich oft in Tagträumereien						ist im Unterricht bei der Sache	

A		2	1	0	1	2	B	
14.	stört bei sich wiederholenden Übungsaufgaben							macht Übungsaufgaben ohne Protest
15.	lehnt Hausaufgaben ab							bringt jede Hausübung
16.	könnte mehr als er/sie zeigt							Leistung entspricht dem tatsächlichen Potential
17.	kann sich bei wiederholenden Übungen nicht konzentrieren							arbeitet auch bei öfteren Wiederholungen brav weiter
18.	arbeitet ungern in Gruppen, arbeitet gern alleine							arbeitet gerne in Gruppen, arbeitet nicht gern alleine
19.	beschäftigt sich beim Wiederholen aus Langeweile mit anderen Dingen							ist im Unterricht bei Wiederholungen präsent
20.	hat Interesse an schweren Problemaufgaben im Unterricht							hat kein Interesse an Problemaufgaben im Unterricht
21.	ist mit den Arbeitsergebnissen nicht (leicht) zufrieden							ist (meist) zufrieden mit den Ergebnissen
22.	zeigt Interesse bei schwierigen Aufgaben / Problemen							schaltet bei schwierigen Aufgaben meistens ab
23.	will von Dingen nichts wissen, die nicht eigene Interessen treffen							ist bei den meisten Dingen mit Interesse dabei
24.	hat eine geringe Notenmotivation							Notenmotivation ist hoch
25.	nimmt am Unterricht kaum teil, bei Befragen aber korrekte Antworten							arbeitet stets oder zumeist mit, die Antworten sind nicht immer richtig
26.	hat wenig Lust auf Schule							geht gerne in die Schule
27.	ist oft unzufrieden mit den erreichten Resultaten							ist meist zufrieden mit den erreichten Resultaten
28.	erledigt langweilige Aufgaben oft unvollständig							erledigt auch langweilige Aufgaben vollständig
29.	hat eher fachliches Urteil über Lehrer und Schüler							hat eher emotionales Urteil über Lehrer und Schüler
30.	macht bei Wiederholungen oft Schlampigkeitsfehler							macht bei Wiederholungen selten Schlampigkeitsfehler
31.	bei schweren Aufgaben innere Anteilnahme vorhanden							Arbeiten werden ohne innere Anteilnahme vollständig erledigt
32.	ehemaliges „Flow“-Erlebnis ist verloren gegangen							kein „Flow“-Erleben vorhanden

AUSWERTUNG:

A2	.....	5 Punkte
A1	.....	4 Punkte
0	.....	3 Punkte
B1	.....	2 Punkte
B2	.....	1 Punkt

Je höher die Punkteanzahl ist, desto eher ist in Betracht zu ziehen, dass es sich bei dem Kind um einen hochbegabten Underachiever handeln könnte. Die Vermutung sollte durch den Einsatz der beschriebenen Verfahren zum Erkenntnisstreben, zur Anstrengungsbereitschaft und zur lernbezogenen Angst sowie durch eine Abklärung der kognitiven Ressourcen im Rahmen einer psychologischen Diagnostik weiter abgesichert werden.