

Esther Brunner

Wenn die Hochbegabung zur Belastung wird

Das Beispiel Minderleistung

Zusammenfassung

Eine Hochbegabung ist mehrheitlich Grund zur Freude und führt nur in wenigen Fällen zu Schwierigkeiten im Entwicklungsverlauf. Treten dennoch Probleme auf, sind bestimmte Erkenntnisse für einen produktiven Umgang wertvoll, wie sie etwa das Konzept des Fits bzw. Misfits bieten. Damit kann präzise bestimmt werden, worin die Schwierigkeiten gründen und wie sie sich allenfalls beheben lassen. Dies wird am Beispiel der Minderleistung aufgezeigt, welche als Ausdruck eines Misfits interpretiert werden kann und nur dann wirkungsvoll bearbeitet wird, wenn der Blick über die oberflächlichen Merkmale des Phänomens hinausgeht.

Résumé

Le fait d'être particulièrement doué est, dans la majorité des cas, un motif de satisfaction et ne pose que rarement des problèmes au fil du développement. Cependant, lorsque des problèmes se présentent, il est utile de disposer de certaines connaissances qui aident à gérer la situation de manière productive ; c'est le cas du concept d'adéquation (« fit ») ou, inversement, de manque d'adéquation (« misfit »), qui permet de définir précisément où se situent les difficultés et comment on peut y faire face. Cette démarche est présentée avec l'exemple de la « sous-performance », qui peut être interprétée comme l'expression d'un manque d'adéquation (« misfit ») et qui ne peut être appréhendée de manière efficace que si la réflexion porte au-delà des caractéristiques superficielles du phénomène.

Phänomen Minderleistung

Wir kennen sie alle, die hochbegabten Schülerinnen und Schüler, die hohe Leistungen erbringen, gute Noten schreiben und im Unterricht eine tragende Rolle einnehmen, sich engagieren und weiterführende, interessante Fragen stellen, die für jede Schulstunde ein Gewinn sind. Auch wenn diese hochbegabten Schülerinnen und Schüler die Mehrheit darstellen, gibt es daneben eine Minderheit, die oft gar nicht als hochbegabt identifiziert wird. Es sind Kinder und Jugendliche, die im besten Fall durch eine Diskrepanz zwischen der gezeigten und der prinzipiell zugetrauten Leistung auffallen und als «Minderleistende» bezeichnet werden. Je nach Definition muss von 10 % bis 20 % der hochbegabten Kinder und Jugendlichen ausgegangen

werden, die zu dieser Gruppe gehören (Gyseler, 2009), wobei Jungen im Vergleich zu Mädchen in der deutlichen Überzahl sind (Stamm, 2007, 2009). Bei diesem Phänomen handelt es sich nicht um ein einmaliges Auftreten einer verminderten bzw. erwartungswidrigen Leistung, sondern um eine länger andauernde oder permanente markante Diskrepanz zwischen intellektueller Leistungsfähigkeit einerseits und tatsächlich realisierter schulischer Leistung andererseits.

Das Verhalten minderleistender Kinder und Jugendlicher ist keineswegs einheitlich. Es gibt Minderleistende, die eher aggressiv auftreten und den Unterricht stören, und solche, die in sich selbst zurückgezogen den Unterricht passiv über sich ergehen lassen. Allerdings zeigen minderleistende Kinder

und Jugendliche im Gegensatz zu hoch leistenden sehr oft ungünstig ausgeprägte Persönlichkeitsmerkmale, wie sie im Münchner Modell der Hochbegabung dargelegt werden (Heller, 2004). Es sind dies beispielsweise fehlende oder mangelnde Stressbewältigung, geringe Leistungsmotivation oder niedriges schulisches Interesse, fehlende oder ungünstige Lern- und Arbeitsstrategien sowie Prüfungsangst oder ungünstige Kontrollüberzeugungen (Brunner, Gyseler & Lienhard, 2005; Gyseler, 2009; Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006; Neubauer & Stern, 2007; Stamm, 2008). Unter Kontrollüberzeugungen oder Attributionen wird in der Psychologie die Wahrnehmung der Kontrolle im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals verstanden (Hacker & Stapf, 2009). Internale Kontrollüberzeugungen liegen dann vor, wenn eine Person überzeugt ist, ein Ereignis aufgrund des eigenen Verhaltens selbst kontrollieren zu können. Externale Kontrollüberzeugungen hingegen bestehen, wenn jemand davon ausgeht, dass ein Ereignis ausserhalb seiner Kontrolle liegt. Im Umgang mit (schulischem) Erfolg und Misserfolg zeigen sich diese Muster besonders deutlich: Bei internalen Mustern schreibt sich eine Person einen Erfolg bzw. einen Misserfolg selbst zu, während bei externalen die Ursachen ausserhalb der eigenen Person gesucht werden. Im ersten Fall wird beispielsweise eine schlechte Note mit der eigenen fehlenden Anstrengung attribuiert, im zweiten hingegen mit der zu schwierigen Prüfung oder dem schlechten Tag, also Gründen, welche die Person selbst nicht kontrollieren kann. Minderleistende Kinder und Jugendliche zeigen gehäuft externe Kontrollüberzeugungen (Brunner, Gyseler, & Lienhard, 2005; Stamm, 2005) im Umgang mit Misserfolg und glauben, diesen somit auch kaum selbst beeinflussen zu können.

Minderleistung kann deshalb nicht allein durch interessante, neuartige schulische Angebote behoben werden. Sie sitzt tiefer und bedingt somit eine spezifische sonderpädagogische Förderung, die sich auch auf die Persönlichkeitsmerkmale bezieht. Bleibt eine solche aus, kann dies dazu führen, dass sich Minderleistung als Kontinuum festsetzt und erst nach der obligatorischen Schulzeit endet, wenn der Übergang in den nachobligatorischen Bereich als Neuanfang und damit als neue Chance begriffen wird (Stamm, 2005).

Minderleistung kann als Ausdruck fehlender Passung und damit als Entwicklungsproblem interpretiert werden.

Wie kommt es zu einer Minderleistung? Länger dauernde schulische Unterforderung kann, muss aber nicht zwangsläufig zu einer Minderleistung führen. Dennoch kann eine länger andauernde – damit ist in der Regel eine Phase von einem halben Jahr oder länger gemeint – schulische Unterforderung als ein Risikofaktor interpretiert werden, der zu Entwicklungsbeeinträchtigungen führen kann (Gyseler, 2009). Entwicklungsprobleme entstehen dann, wenn eine fehlende Passung zwischen dem Kind und seiner Umwelt vorliegt (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006). Minderleistung kann als Ausdruck einer solch fehlenden Passung und damit als Entwicklungsproblem interpretiert werden. Diese Passung respektive die fehlende Passung wird im Konzept des «Fits» bzw. «Misfits» beschrieben (Largo & Jenni, 2007; Largo, 2013), das nachfolgend dargestellt wird.

Misfit – was versteht man darunter?

Das Zürcher Fit-Konzept (Largo & Jenni, 2007) baut auf der Arbeit von Chess und Thomas (1984) auf, die davon ausgehen, dass sich ein Kind dann optimal entwickelt, wenn eine Passung bzw. ein «Fit» zwischen seinem Temperament und seiner Motivation einerseits und den Anforderungen, Erwartungen und Möglichkeiten der Umwelt andererseits besteht. Largo und Jenni (2007) beschreiben in ihrem Konzept eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen Kind und Umwelt in folgenden drei relevanten Bereichen:

1. hinsichtlich der Grundbedürfnisse, d. h. der Befriedigung körperlicher und psychischer Bedürfnisse wie Schlaf, Nahrung, Geborgenheit,
2. im Hinblick auf soziale Anerkennung und
3. bezüglich Entwicklung und Lernen.

Ein «Fit» besteht demnach, wenn in diesen drei Bereichen eine Passung zwischen den kindlichen Bedürfnissen und den Möglichkeiten und Erwartungen der Umwelt vorliegt. Ist dies längere Zeit nicht oder nur teilweise der Fall, spricht man von einem Misfit.

Auf schulische Kontexte bezogen bedeutet das Zürcher Fit-Konzept, dass eine optimale Entwicklung eines Kindes dann möglich ist, wenn seine Grundbedürfnisse, sein Wunsch nach sozialer Anerkennung und Akzeptanz sowie seine Bedürfnisse, Kompetenzen zu erwerben, Lernerfahrungen zu machen und Leistungen zu erbringen im Einklang mit dem schulischen Angebot sind.

Hoyningen-Süess und Gyseler (2006) haben das Konzept des Misfits für den sonderpädagogischen Bereich weiter ausdifferenziert und unterscheiden drei Arten von Misfit: klassisch, intern und extern. Der *klassische Misfit* beschreibt die fehlende

Passung zwischen kindlichen Entwicklungsmerkmalen und Umwelтанforderungen. Von einem *internen Misfit* sprechen die Autorin und der Autor, wenn verschiedene Entwicklungsmerkmale des Kindes nicht miteinander im Einklang sind, während bei einem *externen Misfit* eine fehlende Passung zwischen verschiedenen Umweltmerkmalen vorliegt.

Klassischer Misfit

Ein klassischer Misfit liegt beispielsweise dann vor, wenn ein hochbegabtes Kind gern interessante mathematische Aufgabenstellungen und herausfordernde Probleme lösen möchte, das schulische Angebot aber lediglich repetitive Routineaufgaben vorsieht. Dauert diese Situation der massiven schulischen Unterforderung längere Zeit an, kann sich eine Minderleistung entwickeln. Ein solcher klassischer Misfit und damit die sich abzeichnende Minderleistung kann relativ rasch behoben werden, wenn das schulische Angebot anspruchsvoller und herausfordernder gestaltet wird, wenn also anstelle von längst bekannten Routineaufgaben neuartige und anspruchsvollere Denkaufgaben und Probleme bearbeitet werden können.

Von einem klassischen Misfit kann auch ausgegangen werden, wenn eine Jugendliche oder ein Jugendlicher nur sehr geringe Leistungsmotivation aufweist, die schulischen Anforderungen aber eine zumindest durchschnittliche erfordern. Auch in diesem Fall wird die fehlende Passung zwischen geringer jugendlicher Leistungsmotivation einerseits und schulischer Leistungserwartung andererseits zum Problem. Sind die schulischen Leistungserwartungen gerechtfertigt, können sie nicht einfach reduziert werden. Vielmehr sollten die eigenen Zielsetzungen der Schülerin oder des

Schülers in den Blick genommen und schrittweise an einer Verbesserung der Leistungsmotivation gearbeitet werden. Dazu können interessante Aufgabenstellungen einen Beitrag leisten und motivierend wirken. Alleine vermögen sie es jedoch kaum, die geringe Leistungsmotivation dauerhaft zu verbessern. Dafür ist die Auseinandersetzung mit Persönlichkeitsmerkmalen nötig.

Interner Misfit

Anders verhält es sich bei einem internen Misfit. Ein solcher liegt beispielsweise dann vor, wenn ein junges Kind ein enorm hohes Denktempo aufweist, seine fein- und grafomotorischen Voraussetzungen es aber daran hindern, Denkwege und Lösungen in angemessener Zeit zu Papier zu bringen. Das Kind zeigt sich möglicherweise ebenfalls minderleistend und begnügt sich mit dem blossen Resultat anstelle der Darstellung eines Lösungswegs. Sowohl Ursachen wie auch mögliche Lösungen sind aber grundsätzlich anderer Art als beim klassischen Misfit. Hier sind sonderpädagogische Massnahmen notwendig. Der Fokus der Förderung liegt auf der Verbesserung der fein- und grafomotorischen Fähigkeiten und einer zumindest temporären Entlastung beispielsweise durch Schreiben auf einer Tastatur oder durch Diktieren und Aufzeichnen der Überlegungen auf Diktafon, Handy usw.

Ein interner Misfit kann auch vorliegen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler einerseits zwar kognitive Herausforderungen sucht und wünscht, andererseits aber eine damit möglicherweise verbundene Sonderstellung in der Klasse fürchtet und die eigene soziale Akzeptanz in Gefahr sieht, wenn sie oder er eine Hochleistung und den Wunsch nach kognitiver Herausforderung zeigt. Als mögliche Reaktion und vermeint-

licher Ausweg aus dem Dilemma zeigt sich eine Minderleistung. Hier kann das Schaffen eines Klimas der gegenseitigen Akzeptanz bei aller individuellen Verschiedenheit einen wesentlichen Beitrag zur Entspannung der Situation leisten.

Externer Misfit

Ein externer Misfit liegt ausserhalb des Kindes, betrifft dieses aber zentral. Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn sich gravierende Differenzen zwischen Eltern und Schule bezüglich des schulischen Förderangebotes abzeichnen. Die Schule macht vielleicht sogar zusätzliche Angebote, setzt binnendifferenzierende Massnahmen ein und ermöglicht die vertiefte eigenständige Auseinandersetzung mit weiterführenden Fragestellungen, aber die Eltern favorisieren anstelle dessen ein Klassenüberspringen, die Teilnahme an einem Pull-out-Angebot oder die Überweisung in eine spezialisierte Begabtschule. Das Kind befindet sich im Spannungsfeld zwischen widersprüchlichen schulischen und elterlichen Wünschen und zieht sich in eine Minderleistung zurück. Aufgelöst werden kann dieser Konflikt nur durch eine bessere Passung von elterlichen Wünschen und schulischen Möglichkeiten und Zielen.

Besteht ein Misfit – unabhängig davon, um welche Art es sich dabei handelt – über längere Zeit hinweg (auch hier spricht man in der Regel von einem halben Jahr oder mehr), kann es zu Entwicklungsbeeinträchtigungen des Kindes kommen, die sich in Verhaltensauffälligkeiten, Lernproblemen oder psychosomatischen Symptomen äussern können. Ein Misfit muss aber nicht automatisch zu einer Entwicklungsbeeinträchtigung führen, denn günstige Persönlichkeitsmerkmale können durchaus als Schutzfaktoren wirken und dazu beitragen,

dass ein Kind den vorhandenen Misfit selbst regulieren lernt – insbesondere dann, wenn es sich um einen klassischen oder einen externen Misfit handelt. Dennoch gilt es festzuhalten, dass günstige Persönlichkeitsmerkmale wie beispielsweise eine hohe Leistungsmotivation oder ein hohes akademisches Selbstkonzept nicht zwingend als Ursache für einen erfolgreichen Umgang mit schulischer Unterforderung und damit der Bewältigung eines klassischen Misfits aufzufassen sind. Sie scheinen eher die «Folge einer erhöhten psychischen Widerstandskraft in Situationen der Unterforderung» (Gyseler, 2009, S. 31) zu sein. Diesbezüglich erhofft man sich erhellende Erkenntnisse durch neurowissenschaftliche Studien mittels bildgebender Verfahren und kann bereits auf vielversprechende erste Ergebnisse zurückgreifen (zusammenfassend z. B. Gyseler, 2007, 2009, 2011).

Fördermassnahmen müssen auf einen vorliegenden Misfit Bezug nehmen und spezifisch ausgestaltet werden.

Und die Förderung?

Wie soll man also mit minderleistenden Kindern und Jugendlichen umgehen? Wie sollen sie angemessen gefördert werden? Zunächst ist zu fragen, ob ein Misfit vorliegen könnte und falls ja, welcher Art dieser ist. Je nach Art des Misfits und der fehlenden Passung sollte die Förderung gestaltet werden. Eine Minderleistung kann somit nicht einfach mit einem Patentrezept bearbeitet werden. Vielmehr können demselben Phänomen ganz unterschiedliche Ursachen zugrunde liegen (siehe dazu Brunner & Gyse-

ler, 2013), die wiederum verschiedenartige Förderansätze bedürfen.

Es genügt demnach nicht, minderleistenden Schülerinnen und Schülern mehr inhaltliche Angebote zu machen, ihnen die Teilnahme an einem interessanten Pullout-Projekt zu ermöglichen oder sie anstelle von längst bekannten Inhalten mit neuen herausfordernden Problemen zu konfrontieren. Vielmehr müssen die Fördermassnahmen auf einen vorliegenden Misfit Bezug nehmen und spezifisch ausgestaltet werden. Spezifisch auszugestalten sind sie aber nicht nur bezüglich der Art des festgestellten Misfits, sondern auch hinsichtlich der betroffenen Fächer und Inhalte. Wenn sich eine Minderleistung in Mathematik zeigt, dann nützt es kaum, diese mit einem interessanten Experimentierkurs bewältigen zu wollen, denn die Leistungsanforderung bleibt im Fach Mathematik bestehen, weshalb dort Handlungsbedarf besteht. Je nach vorliegendem Misfit braucht es interessante, herausfordernde und weiterführende Aufgabenstellungen, fachliche Lern- und Arbeitsstrategien wie z. B. Problemlöse- und Prozessüberwachungsstrategien oder einen Ist-Soll-Vergleich bezüglich eigener und fremder Ziele für den Mathematikunterricht.

Minderleistung kann sich sowohl fachunabhängig im Sinne eines Gesamtbildes zeigen als auch als fachspezifisches Phänomen. Will man Minderleistung erfolgreich vermeiden, gilt es, Passungsprozesse in den Blick zu nehmen. Dazu gehört, dass der Unterricht adaptiv geplant und realisiert wird, die Lernberatung in Abhängigkeit zu den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erfolgt und dass diese in ein Klima der gegenseitigen sozialen Akzeptanz und des Austauschs eingebettet ist. Lernen und Leisten stehen immer in einem sozialen

Kontext und in Wechselbeziehung mit dem jeweiligen Angebot.

Trotz der Fokussierung des Phänomens der Minderleistung sollte nicht vergessen werden, dass das Ziel von Begabungs- und Begabtenförderung nicht ausschliesslich das Realisieren höchstmöglicher Leistung ist, sondern dass es um eine umfassende Förderung von Handlungsfähigkeit – im kognitiven, affektiv-emotionalen und sozialen Bereich – geht. Begabung wird dann als «ein im Verbund mit anderen Wesensmerkmalen interagierender Entwicklungsmotor» verstanden, der «im Hinblick auf ein erfülltes menschliches Leben zum Laufen gebracht werden soll» (Hoyningen-Süess, 2014, S. 129) und ist lediglich eines von verschiedenen persönlichen Merkmalen. Als eigentliches Entwicklungsziel gilt es, eine möglichst grosse Passung zwischen Individuum und Umwelt zu erreichen, weil dies eine optimale Voraussetzung darstellt, um neue Herausforderungen selbstbewusst und zuversichtlich zu meistern.

Literatur

- Brunner, E. & Gyseler, D. (2013). Heilpädagogische Förderung auch für hochbegabte Schülerinnen und Schüler? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (6), 36–42.
- Brunner, E., Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung – (k)ein Problem? Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung*. Zug: Klett und Balmer.
- Chess, S. & Thomas, A. (1984). *Origins and evolution of behavior disorders*. New York: Bruner and Maze.
- Gyseler, D. (2007). Neuropädagogik auf dem Prüfstand der Schule. *Bildung Schweiz*, 152 (4), 6–8.
- Gyseler, D. (2009). Schulische Unterforderung Hochbegabter. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (4), 30–34.
- Gyseler, D. (2011). Das nervt! Kluge Köpfe im Stress. In Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (Hrsg.), *Forschung bewegt. 10 Jahre Forschung und Entwicklung 2001–2011* (S. 21–23). Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).
- Hacker, H. & Stapf, K. H. (Hrsg.) (2009). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (15. überarb. und erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46 (3), 302–323.
- Hoyningen-Süess, U. (2014). Unterricht mit Kindern mit unterschiedlicher intellektueller Leistungsfähigkeit: Hochbegabung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 120–137). Zürich: Publikationsstelle PHZH.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2006). *Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht*. Bern: Haupt.
- Largo, R. H. (2013). *Kinderjahre: die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (25. Aufl.). München: Piper.
- Largo, R. H. & Jenni, O. G. (2007). Das Zürcher Fit-Konzept. *Psychiatrie*, 1, 19–26.
- Neubauer, A. & Stern, E. (2007). *Lernen macht intelligent: warum Begabung gefördert werden muss*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen: Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich: Rüegger.
- Stamm, M. (2007). *Unterfordert, unerkannt, genial: Randgruppen unserer Gesellschaft*. Zürich: Rüegger.
- Stamm, M. (2008). Überdurchschnittlich begabte Minderleister. *Die Deutsche Schule*, 100 (1), 73–84.

Stamm, M. (2009). Underachievement von Jungen in der Schule. In I. Mammes & J. Budde (Hrsg.), *Jungenforschung – empirisch – Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 131–148). Wiesbaden: VS Fachverlag für Sozialwissenschaften.



Prof. Dr. Esther Brunner
Leiterin Professur Mathematikdidaktik
Dozentin für Mathematikdidaktik,
Pädagogik und Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Thurgau
Unterer Schulweg 3
8280 Kreuzlingen
esther.brunner@phtg.ch