



# **Minderleister und Minderleisterinnen**

Fachschrift zur Begabungsförderung

# INHALT

|           |     |                                                                |
|-----------|-----|----------------------------------------------------------------|
| <u>3</u>  | 1.  | <b>Einleitung</b>                                              |
| <u>3</u>  | 2.  | <b>Was versteht man unter Minderleistung?</b>                  |
| <u>3</u>  | 2.1 | Entstehung                                                     |
| <u>4</u>  | 2.2 | Merkmale                                                       |
| <u>5</u>  | 3.  | <b>Wie wird Minderleistung abgeklärt?</b>                      |
| <u>6</u>  | 4.  | <b>Wie und wo kann bei Minderleistung interveniert werden?</b> |
| <u>6</u>  | 4.1 | Das Münchner Hochbegabungsmodell                               |
| <u>6</u>  | 4.2 | Ebene der nicht kognitiven Persönlichkeitsmerkmale             |
| <u>6</u>  |     | Stressbewältigung                                              |
| <u>8</u>  |     | Leistungsmotivation                                            |
| <u>12</u> |     | Arbeits- und Lernstrategien                                    |
| <u>13</u> |     | Prüfungsangst                                                  |
| <u>14</u> |     | Kontrollüberzeugung                                            |
| <u>14</u> | 4.3 | Ebene der Umweltmerkmale                                       |
| <u>14</u> |     | Familiäre Lernumwelt                                           |
| <u>14</u> |     | Familienklima                                                  |
| <u>15</u> |     | Instruktionsqualität oder guter Unterricht                     |
| <u>16</u> |     | Klassenklima                                                   |
| <u>17</u> |     | Kritische Lebensereignisse                                     |
| <u>17</u> | 4.4 | Abschliessende Betrachtung                                     |
| <u>18</u> | 5.  | <b>Quellen</b>                                                 |

# 1. EINLEITUNG

Minderleister und Minderleisterinnen (Underachiever) stellen in der Praxis sehr hohe Anforderungen an die betroffenen Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen und Eltern. Die Anforderungen sind dabei nicht nur fachlicher sondern auch menschlicher Art. Der Umgang mit andauernden Frustrationserlebnissen und der daraus entstehende Leidensdruck fordert alle Beteiligten massiv. Erstaunlicherweise ist zum Thema wenig Literatur zu finden. Über die Gründe kann nur spekuliert werden. Minderleistendes Verhalten zu ändern benötigt nicht nur Fachwissen, sondern auch eine grosses Durchhaltevermögen. Greiten (2005) schreibt, dass von einer Dauer von 2 bis 4 Jahren auszugehen ist, bis sich minderleistendes Verhalten geändert hat – wenn es sich überhaupt ändern lässt. Der Zeitpunkt der Intervention dürfte eine grosse Rolle spielen. Oftmals bleibt minderleistendes Verhalten unentdeckt und unbehandelt.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik lohnt sich mehrfach. Das komplexe Gefüge, welches Schulleistungen erst möglich macht, wird selten so deutlich erkennbar wie in diesem Kontext. Somit kommt das Wissen, welches im Zusammenhang mit Minderleisterinnen erarbeitet wird, auch andern Schülern und Schülerinnen zugute.

## 2. WAS VERSTEHT MAN UNTER MINDERLEISTUNG?

Hinsichtlich der exakten Definition von Minderleistung besteht kein Konsens. Laut Falk (2007) liegt Minderleistung dann vor, wenn die tatsächlich erzielten Leistungen eines Individuums von den – aufgrund von Intelligenzmessungen – zu erwartenden Leistungen abweichen.

### ERWARTETE UND ERBRACHTE LEISTUNG

Somit kann man auch bei nicht hochbegabten Kindern und Jugendlichen von Minderleistern sprechen, sofern die Differenz zwischen der zu erwartenden und der erbrachten Leistung ausreichend hoch ist. Über die Häufigkeit von Minderleistern gibt es verschiedene Angaben. Hanses und Rost (1998) berichten von rund 12% Minderleister und Minderleisterinnen bei den intellektuell hochbegabten Kindern und Jugendlichen. Knaben sind doppelt oder (je nach Literatur) dreifach so häufig wie Mädchen von der Thematik betroffen.

### 2.1 Entstehung

Versagt ein nachweislich intelligentes Kind oder ein intelligenter Jugendlicher im schulischen Kontext, sind die Bedingungen und möglichen Ursachen dieser Entwicklung nicht einfach zu erkennen. Laut Greiten (2005) ist Underachievement keine Behinderung im klassischen Sinn, sondern eine sekundäre lerngeschichtlich entwickelte Behinderung. Dafür verantwortlich sind in verschiedenem Ausmass das Kind mit seinen Anlagen, die Schule, die Eltern sowie das weitere soziale Umfeld. Die personalen und sozialen Einflussfaktoren sowie die fach- und domänenspezifischen Fähigkeiten generieren in einem multidimensionalen Zusammenspiel die Ausprägung der Minderleistung. Dieses Bedingungsgefüge ist im Münchner Modell dargestellt (Heller, 2001).

## ERKLÄRUNGEN VON MINDERLEISTUNG

Es gibt verschiedene Ansätze, welche die Entwicklung zum Minderleister oder zur Minderleisterin zu erklären versuchen.

Brunner, Gyseler & Lienhard (2005) betonen folgende Aspekte:

1. **Beeinträchtigender Perfektionismus.** Das Kind stellt unrealistische Anforderungen an sich selbst. Diskrepanz zwischen individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen des Kindes.
2. **Mangelnde sozio-emotionale Anpassungsfähigkeit.** In Studien in der ersten Hälfte des Jahrhunderts wurde festgestellt, dass ein IQ von über 160 zu sozialen Schwierigkeiten führt, welche in eine Isolation führen können. In der Regel passen sich Knaben nicht an, Mädchen hingegen zu sehr.
3. **kognitiv-motorische Dissonanz**
4. **Unterforderung**

## FORMALE ANSPRÜCHE

- Andere wesentliche Ursachen sind die Überbewertung formaler Ansprüche (Genauigkeit, Sorgfalt, Schrift). Das Kind hat erlebt, dass diese Faktoren sehr stark gewichtet werden, dies führt zu hemmenden Perfektionsansprüchen. Das Kind verfügt über ein besseres Leistungsvermögen, wenn formale Kriterien eine geringere Rolle spielen.

## LERnteCHNIKEN

- Oftmals wird auch das Fehlen von Lerntechniken/Lernstrategien als zentraler Faktor erwähnt. Eine grundlegende Bedeutung dürfte die Lernmotivation und die Selbstwirksamkeitserwartung spielen (vgl. Glaser und Brunstein in Lauth et al., 2004). Andere Faktoren haben ebenfalls einen Einfluss (vgl. Münchner Hochbegabungsmodell, Heller 2001).

Somit ist anzunehmen, dass die Entstehung und Aufrechterhaltung von minderleistendem Verhalten verschiedene Ursachen hat, die sich gegenseitig beeinflussen können. Das Auftreten und die Stabilisierung von minderleistendem Verhalten erfolgt oft in der 3./4.Klasse oder nach dem Übertritt in die Oberstufe. Interventionen sollten nach Möglichkeit früher einsetzen, respektive ist der Vermeidung obengenannter Entwicklung eine hohe Priorität einzuräumen.

## 2.2 Merkmale

Obwohl der Gebrauch von Merkmalslisten problematisch sein kann, führen wir hier eine solche auf (Stamm, 1997). Sie kann als Hilfsmittel durchaus eine Verwendung haben, ersetzt aber einen diagnostischen Prozess nicht.

### Negative Verhaltensmerkmale

- sind gegen die Schule
- unruhig, unaufmerksam
- oft gelangweilt
- redegewandt, schwach im schriftlichen Ausdruck
- gedankenverloren in Privatwelt
- geneigt zu übertriebener Genügsamkeit
- übertrieben selbstkritisch
- zu Gefühlsausbrüchen neigend
- ungeduldig gegenüber Langsameren
- «Licht unter den Scheffel» stellend
- ängstlich, störanfällig in Stresssituationen
- attribuieren Misserfolg internal

### Positive Verhaltensmerkmale und Eigenschaften

- älteren Schülern gegenüber freundlich
- wenn Interesse geweckt, eifrig und kreativ
- schnell im routinemässigen Lernen
- gut im Problemlösen und im abstrakten Denken
- einfallsreich
- geneigt, besonders anregende oder provokative Fragen zu stellen

Die Identifikation von intellektuell hochbegabten Lernenden gelingt Lehrpersonen bei guten und sehr guten Schulleistungen recht gut. Die Identifikation von intellektuell hochbegabten Lernenden mit schlechten Schulleistungen gelingt kaum. Eltern und Lehrpersonen sind auf Verdachtsmomente angewiesen. Rost und Sparfeld (2007) weisen auf folgende Verdachtsmomente hin:

#### HOCHBEGABTE MINDERLEISTER/INNEN

##### Identifikation von intellektuell Hochbegabten mit schlechten Schulleistungen

- Die Schülerin, der Schüler zeigt besondere Leistungen ausserhalb des Unterrichts und im ausserschulischen Bereich.
- In der Vergangenheit wurden sehr gute Schulleistungen erbracht. Es erfolgte ein massiver Leistungseinbruch.
- Bei der Einführung neuer Unterrichtsthemen fällt der Schüler, die Schülerin besonders auf durch schnelle Auffassungsgabe, scheint aber im Verlaufe des Unterrichts «abzuschalten».
- Der Schüler, die Schülerin passt im Unterricht nicht auf, bringt aber dann und wann auffallend gute Beiträge, besonders bei schwierigen Themen.
- Der Schüler, die Schülerin meldet sich nicht im Unterricht, weiss aber die richtige Antwort, wenn man nachfragt.
- Eltern, Nachbarn oder andere Bezugspersonen beobachten trotz schlechter Schulleistungen besondere Fähigkeiten oder Fachwissen.

## 3 WIE WIRD MINDERLEISTUNG ABGEKLÄRT?

Eine häufig diskutierte Frage im Zusammenhang mit Hochbegabung ist diejenige nach der Diagnostik. Wann sollen diagnostische, testpsychologische Verfahren eingesetzt werden? Könnten solche nicht auch durch einen beraterischen Prozess ersetzt werden? Die Frage wird meist auf dem Hintergrund einer permanenten Überlastung schulpsychologischer Dienste diskutiert.

Es gibt zahlreiche Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Hochbegabung und verschiedener Persönlichkeitsmerkmale befassen. Kein Persönlichkeitsmerkmal ist aber isoliert betrachtet ein Indikator für eine Hochbegabung. Der Aussagewert von schulischen Leistungen ist gerade bei Minderleistern und Minderleisterinnen äusserst gering, resp. irreführend.

Stapf (2003, S.61) schreibt: «Die aussergewöhnlich hohe Intelligenz ist das einzige Merkmal, durch das sich intellektuell Hochbegabte von anderen Menschen unterscheiden.» Damit ein minderleistendes Verhalten diagnostiziert werden kann, muss eine Differenz zwischen intellektuellen Fähigkeiten und den tatsächlich erbrachten Leistungen vorliegen. Die intellektuellen Fähigkeiten sind nur mittels testpsychologischen Abklärungen zuverlässig feststellbar.

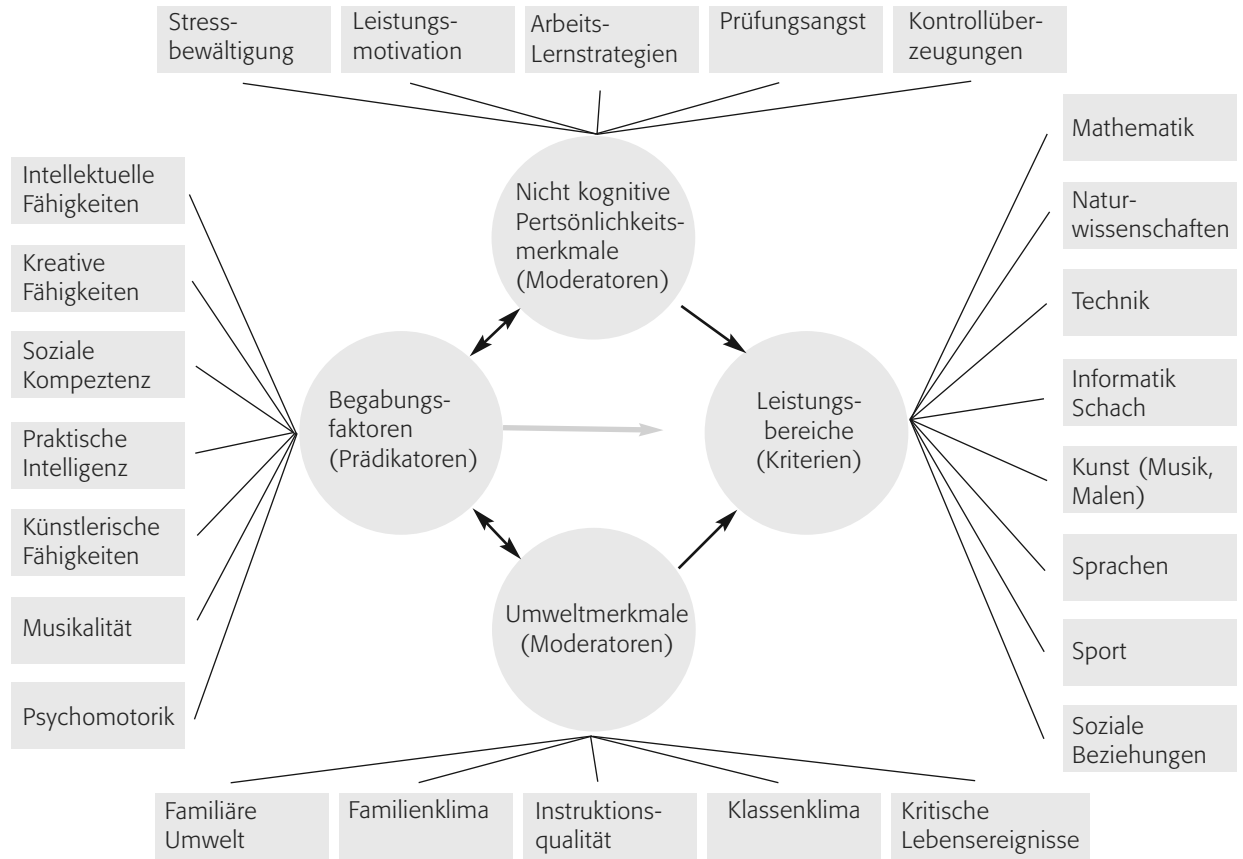
#### DIFFERENZ ZWISCHEN FÄHIGKEITEN UND LEISTUNGEN

Gerade bei der Minderleisterthematik ist eine möglichst baldige testpsychologische Abklärung sinnvoll und bietet die Grundlage für die weitere Planung von Massnahmen. Für solche Abklärungen sind in der Regel die Schulpsychologischen Dienste zuständig. Hinweise zu Abklärungsverfahren sind unter anderem bei Bründler et. al (2006) und Stapf (2004) zu finden.

Entsprechend dem Münchner Hochbegabungsmodell (Heller 2001) ergeben sich in den zwei Bereichen Umweltmerkmale und nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale mit ihren jeweiligen Faktoren verschiedene Interventionsmöglichkeiten.

# 4 WIE UND WO KANN BEI MINDERLEISTUNG INTERVENIERT WERDEN?

## 4.1 Das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller 2001)



## 4.2 Ebene der nicht kognitiven Persönlichkeitsmerkmale

### > Stressbewältigung

#### Einleitung und Definition

Lazarus & Folkman (1984, S. 141) definieren Stressbewältigung wie folgt: «Stressbewältigung umfasst kognitive und verhaltensbezogene Anstrengungen zur Handhabung externer und interner Anforderungen, die von der Person als die eigenen Ressourcen beanspruchend oder überfordernd angesehen werden.»

#### Warum leiden Kinder mit hohen Fähigkeiten so oft unter Stress?

Stresserleben und Stressmanagement findet auf mindestens drei Ebenen statt: der körperlichen, der emotionalen und der kognitiven. In vorderster Front sind begleitende Gedanken, Gefühle und Haltungen mitbestimmend.

**HOCHBEGABUNG** Der **Stress des hochbegabten Kindes** (Webb et al., 1998) ist im Zusammenhang zu sehen mit

- der asynchronischen Entwicklung und der Stresstoleranz des Kindes
- der hohen Erwartungshaltung der Umgebung
- der Tatsache, dass die emotionale und intellektuelle Reife nicht unbedingt auf gleichem Entwicklungsstand sind
- der Tatsache, dass Andersartigkeit das Wohlbefinden stören kann

Dieselben Autoren sehen deshalb **Stress als Folge von gleichzeitiger Über- und Unterforderung**. Das Kind sieht sich in folgenden Bereichen hohen Anforderungen gegenüber gestellt:

- Allgemeine Anpassungsleistungen
- Zu hohe Erwartungen an sich selbst
- Zu hohe Erwartungen von den begleitenden Erwachsenen
- Beschäftigung mit sozialen Problemen

**Stress als Folge von Unterforderung** kann auftreten durch:

- Sinnlose Wiederholungen
- Aufteilen von automatisierten Denkprozessen in kleine Schritte
- Warten und in seiner Aktivität gebremst werden

**LEISTUNGSANGST** **Stress durch Leistungsangst** kann in der Genese von Minderleistung eine Rolle spielen, gehört aber nicht zum eigentlichen Kern des Syndroms. Minderleister/innen fürchten den schulischen Misserfolg nicht, sondern akzeptieren ihn scheinbar ungerührt als unabänderlich (Lauth et al., 2004). Das unterminierte Selbstvertrauen führt jedoch zu geringer Selbstwirksamkeit; Misserfolg wird auf Fähigkeitsmangel, Erfolg auf Glück zurückgeführt (Hanes & Rost, 1998).

**ELTERN** Der **Stress der Eltern** ist meist bedingt durch ihre besondere Situation. Sie sind oft im Dilemma zwischen den Anforderungen der Schule und der Umgebung an das Kind und dessen Schutz vor Überforderung.

#### >>> Handlungshinweise

**Stressmanagement** basiert auf dem Management verschiedener Faktoren.

Webb et al. (1998) unterscheiden in positiven und negativen Stress und ziehen daraus den Schluss, dass Stressmanagement durch Selbstmanagement zu erreichen ist: sich anpassen ohne sich selbst aufzugeben. Die (oft durch Vorurteile bedingten) Einstellungen und Verhaltensweisen der Umwelt kann das Kind nicht ändern. Es kann seine Reaktion und Handlungen darauf zu steuern lernen.

**INTERVENTIONEN** Interventionen bei Stress können in verschiedenen Bereichen erfolgen (Huser, 1999, Webb et al., 1998, Greiten, 2005, Fischer, 2003, Lauth et al., 2004):

#### 1. Zeitmanagement

Das Kind braucht Unterstützung, damit es sich angemessene Ziele setzen kann. Die Unterscheidungsfähigkeit in Haupt- und Nebenziele soll gefördert werden. Um der Tendenz vieler Minderleister/innen, längere Arbeitsprozesse zu unterbrechen oder zu vermeiden, entgegenzuwirken, ist mit Verträgen zu arbeiten. Die Konsequenzen bei Nichteinhalten sind zu erwähnen. Die Arbeit ist in überschaubare, kleine Schritte einzuteilen. Der Weg soll auch als Ziel betrachtet werden. Dem Kind muss geholfen werden, das Wesentliche zu sehen und sich nicht in Details zu verlieren. Realistische Ziele und Ergebnisse setzen bzw. verlangen. Schwierigkeiten im Voraus diskutieren. Werkzeuge für die Kinder bereitstellen, die zum Erfolg führen.

#### 2. Entspannung

Entspannungstechniken wie autogenes Training sind eine wertvolle Hilfe.

#### 3. Ablenkung

Das Kind ist anzuleiten, den mit Kummer behafteten Anteil des Lebens vom guten Rest zu trennen. Dem Erleben von Diskrepanz ist Normalität zu verleihen. Die Aufmerksamkeit ist auf Positives lenken.

#### 4. Selbstgespräche und irrationale Überzeugungen

- Stumme Zwiesprache ist als normal darzustellen: Hochbegabte Kinder tun es oft und haben überhöhte Ansprüche an sich und ihre Leistungen. Viele führen negative Selbstgespräche.
- Mit oder ohne Druck der Erwachsenen stellen sie hohe Selbstansprüche und leiden unter vermeintlicher Unzulänglichkeit. Deshalb ist es wichtig, den Realitätsbezug herstellen und zusammen mit dem Kind ein Gefühl für eine richtige Selbsteinschätzung zu erarbeiten.
- Das Bedürfnis nach Anerkennung und Dazugehören wird bei hochbegabten Kindern oft nicht erfüllt. Das Kind bewertet dies aufgrund der eigenen Wertvorstellungen als eigenes Versagen.
- Wenn das Kind lernt, auch Teilziele als Schritte auf dem Lösungsweg zu sehen, bedeutet dies oft eine Stressverminderung, da hochbegabte Kinder oft zu viel auf einmal wollen. Durch das Auflisten möglichst vieler Problemlösungen lernt das Kind zu begreifen, dass es meist mehrere Lösungen gibt, von denen aber oft keine die perfekte ist.
- Das um Leistung und Perfektion bemühte hochbegabte Kind braucht Unterstützung im Lernprozess. Sein irrationales, negatives Selbstgespräch ist durch ein positives mit angepasster Anforderung an sich selbst zu ersetzen. So kann das Kind lernen zu akzeptieren, dass der Stress nicht eigentlich im Ereignis liegt, sondern dass es erst die eigene Bewertung ist, die dies tut.

#### 5. Externe Hilfe

Kinder- und jugendpsychologische Fachpersonen (Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst KJPD, niedergelassene Therapeuten oder Therapeutinnen u.a.), Schulpsychologische Dienste etc. leisten wertvolle Unterstützung.

#### 6. Problembewältigung

- Probleme des Kindes behutsam, aber dennoch benennen und auf den Tisch bringen und möglichst die Belastung herausfinden. Wer hat das Problem? Kritische Überprüfung der Situation.
- Die Stärken für die Bewältigung der Schwierigkeiten nutzen (Fischer, 2003).
- Dem Kind helfen, sich bei Problemen der verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten bewusst werden.
- Einzelne Schritte des Verhaltens zu einer Veränderung bringen und niemals die ganze Person kritisieren.
- Angemessen loben, d. h. differenziert loben, auch für kleine Schritte.
- Als Erwachsene die eigenen Ängste zulassen.
- Das Ziel nicht vergessen, eine positive Lern- und Persönlichkeitsentwicklung zu erreichen.

### > Leistungsmotivation

#### Einleitung und Definition

Die Leistungsmotivation bezieht sich auf das Ausmass, in dem eine Person eine Leistung erbringen will oder vermeidet.

#### Positive Richtung

Das Ausmass, in dem eine Person eine Leistung erbringen will, wird positiv bewertet. Bei erfolgsmotivierten Menschen ist diese Richtung stark ausgeprägt. Erfolgsmotivierte neigen dazu, ihre Erfolge der eigenen Fähigkeit und Misserfolge mangelnder Anstrengung zuzuschreiben (vgl. Kontrollüberzeugungen).

#### Negative Richtung

Das Ausmass, in dem eine Person Leistungsverhalten vermeidet, gilt als negative Richtung. Diese Ausrichtung führt zu Furcht und Misserfolgen. Die Gründe für eine Entwicklung in



diese Richtung können sein, dass eine Person zu viele Misserfolgserlebnisse erlebt hat, oder dass es andere Dinge gibt, die über eine bestimmte Zeitspanne hinweg wichtiger sind (z.B. in der Pubertät Sexualität und Freundschaft). Misserfolgsmotivierte bewerten Erfolge als zufällig und schreiben Misserfolge dem eigenen Begabungsmangel zu (vgl. Kontrollüberzeugungen).

## STÖRUNGEN

Bei der Umsetzung des Potentials ist der Motivation eine grosse Bedeutung beizumessen. Der Zusammenhang zwischen schlechten schulischen Leistungen und mangelnder Motivation ist empirisch nachgewiesen worden (vgl. Keller, 2003, S. 21). Der Zusammenhang sagt allerdings nichts aus über Ursache und Wirkung. Keller unterteilt Motivationsstörungen in drei Gruppen:

**a) generelle Motivationsstörungen:** Dieser Gruppe lassen sich Kinder und Jugendliche zuordnen, die sowohl in der Schule als auch in der Freizeit, durch Lustlosigkeit, Interesselosigkeit und Antriebsschwäche auffallen. In solchen Fällen sind weitergehende medizinische und psychologische Abklärungen notwendig.

**b) Schulunlust:** «Von einer Schulunlust kann gesprochen werden, wenn die Anstrengungsbereitschaft in vielen Fächern und Leistungssituationen unterdurchschnittlich ist. Schülerinnen und Schüler dieser Erscheinungsformen arbeiten im Unterricht wenig mit, vernachlässigen die Hausaufgaben und bereiten sich auf Klassenarbeiten ungenügend vor. Im Gegensatz dazu führen sie ein aktives Freizeitleben, sind kontaktfreudig und spielmotiviert.» (Keller, S. 26).

**c) spezielle Lernmotivationsstörung:** Diese Gruppen beinhaltet Schülerinnen und Schüler, die nur in einzelnen Fächern durch ihre Motivationslosigkeit auffallen.

## URSACHEN

Hinter Motivationsstörungen können sich verschiedene Ursachen verbergen. Die Ursachen lassen sich in die Bereiche Familie, Schule, Schüler selbst, und Gesellschaft unterteilen. Webb (1998) weist auf die Bedürfnispyramide von Maslow hin und erwähnt, dass davon ausgegangen werden muss, dass zuerst die Bedürfnisse der unteren Stufe befriedigt werden müssen, bevor sich die Motivation auf die nächste Stufe richten kann.

**Bereich Familie:** Keller geht davon aus, dass bei 40% der diagnostizierten Motivationsstörungen Verwöhnung in der Familie die Ursachen ist. Selbstverständlich spielt auch das Anregungsniveau eine Rolle. (Vergleiche auch II. Interventionen auf der Ebene der Umweltermale, Familiäre Lernumwelt, Familienklima).

**Bereich Schule:** Obwohl das Fundament der Lernmotivation in der Familie gelegt wird, ist sie nicht ausschliesslich hausgemacht. Auch das schulische Lernumfeld wirkt fördernd und hemmend auf sie ein. Verursacht werden die schulisch bedingten Motivationsstörungen am meisten durch Kommunikationsfehler. Sie bestehen im wesentlichen darin, dass Lehrerinnen und Lehrer dem natürlichen Anerkennungsbedürfnis von Kindern und Jugendlichen nicht gerecht werden (Keller, 2003).

**Bereich Schüler/in:** Nebst einer kognitiven Überforderung, welche mit der Zeit meist in massiver Schulunlust endet gibt es viele andere Faktoren wie beispielsweise: organische Grunderkrankungen, hirnorganische Erkrankungen, Pharmaka und Drogenmissbrauch, endokrine Störungen, Angstsyndrome usw.

**Bereich Gesellschaft:** Hier erwähnt Keller die Entwicklung zur Wohlstandsgesellschaft, welche mit einer Veränderung der Einstellung zur Arbeit einhergeht.

## >>> Handlungshinweise

Beeinflussbar für die Schule sind v.a. der Bereich Schule und allenfalls der Bereich Familie. Keller (2003) erwähnt verschiedene Punkte auf die bereits präventiv geachtet werden soll. In seinem Buch «Ich will nicht lernen» führt er diese weiter aus.

### Prävention

- altersgemässe Forderungen
- Selbstständigkeitserziehung
- Lob und Anerkennung
- Grenzziehung
- konstruktive Kritik
- Ermutigung
- Geduld
- Erziehungskonsens
- Neugierweckung
- Tätigkeitsangebote
- Lernen lernen
- Lernen mit dem Computer
- Lernspiele
- positives Denken
- regelmässiges Nachdenken
- Sinnorientierung

### MOTIVATIONSTIPPS

Keller (2003, S. 136) nennt einige Motivationstipps sowohl für Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen:

- «Loben Sie ihre Schülerinnen und Schüler für Leistungsfortschritte und positives Verhalten. Loben Sie nicht pauschal, sondern individuell. Das heisst, heben Sie das Besondere der Leistung hervor. Loben Sie nicht bei jeder Gelegenheit, sondern in Intervallen.»
- «Seien Sie vorsichtig bei der Zuschreibung von Leistungsursachen. Vermeiden Sie es, Schülerinnen und Schülern zu sagen, ihr Misserfolg sei die Folge von Begabungsmängeln. Haben Schülerinnen und Schüler Erfolg, schreiben sie diesen der Anstrengung oder den Fähigkeiten zu, nicht aber dem Zufall oder der Leichtigkeit der Aufgabe.» (S. 136).
- «Sorgen Sie dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei ihnen wohlfühlen. Führen Sie mit Einzelnen und der Klasse Befindensgespräche. Der kurzfristig höhere Zeitaufwand zahlt sich langfristig durch ein besseres Lern- und Beziehungsklima aus.» (S. 137). usw.

Auch Webb et al. (1998) räumen in ihrem Buch «Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer» dem Thema Motivation Platz ein. Sie betonen: «Sie müssen sich darüber im klaren sein, dass Ihr Kind nicht unmotiviert ist, sondern nur nicht so motiviert, wie Sie es gerne hätten.» Webb et al. betonen, dass Motivationsmangel verhindert, dass das Kind lernbereit ist oder wird.

### Ursachen für Motivationsmangel (Webb et al., 1998, S. 78)

- «Das Kind ist so oft kritisiert, korrigiert und in seinem Lebenswettbewerb in Frage gestellt worden, dass es nicht mehr daran glaubt, den Erwartungen der anderen genügen zu können; dann ist es sicherer, sich zu verweigern, als die Erwartungen der anderen zu erfüllen.
- Der Motivationsmangel dient dazu, sich dem Zugriff von Eltern und Lehrern zu entziehen.
- Der Motivationsmangel ist eine Rebellion, gegen die seine Eltern machtlos sind, solange das Kind passiv streikt.
- Der Motivationsmangel ist ein Vermeiden von Risiko, da das Kind ja immer sagen kann, es wolle sich gar nicht ernsthaft bemühen, und damit schon es sein Ego.

- Der Motivationsmangel kann dem Kind helfen, von weniger begabten Gleichaltrigen akzeptiert zu werden.
- Der Motivationsmangel kann ein Ausdruck von Depression sein, vielleicht des Gefühls, missverstanden zu sein.
- Der Motivationsmangel könnte andere dazu bewegen, ihm zu helfen und ihm die Beachtung zu schenken, die das Kind sich wünscht.»

Weiter gibt Webb (S. 90) hilfreiche Hinweise, wie Lob und Tadel wie Lob und Tadel formuliert werden können, damit sie auch möglichst motivierend wirken:

#### **Prinzipien des Lobens**

- «Achten Sie auf die Stärken des Kindes. Was hat es richtig gemacht? Was kann es bereits gut? Gehen Sie davon aus, dass nichts so selbstverständlich ist, dass es nicht erwähnt werden sollte.
- Jeder noch so kleine Fortschritt ist lobenswert. Erkennen Sie das Kind für das an, was es ihm Rahmen seiner Möglichkeiten leistet. Kinder freuen sich über die eigenen Fortschritte; der Vergleich mit anderen ist eher nebensächlich.
- Erkennen Sie nicht nur das Endergebnis, sondern auch die aufgebrauchte Anstrengung an, insbesondere dann, wenn das Kind selber vom Ergebnis enttäuscht ist. Wegloben der Enttäuschung funktioniert nicht; ermöglichen Sie dem Kind die Freude über sein Durchhaltevermögen.
- Lob erreicht das Kind dann, wenn es die eigenen Massstäbe des Kindes trifft. Lassen Sie sich zuerst von Ihrem Kind seine Aktivität beschreiben, um zu erfahren, worauf es das Kind ankommt.
- Loben Sie nichts, was Sie nicht auch gefühlsmässig anerkennen.

#### **Prinzipien der Kritik**

- Trennen Sie Gefühl, Handlung und Absicht voneinander. Kritisieren Sie nur die Handlung nicht die Person des Kindes.
- Finden bzw. unterstellen Sie ihrem Kind eine gute Absicht.
- Machen Sie konkrete Vorschläge, worauf das Kind beim nächsten Mal achten könnte (nicht mehr als zwei Vorschläge auf einmal).
- Trennen Sie Lob und Kritik deutlich voneinander (kein: ja, aber).»

Weitere hilfreiche Hinweise zur Motivation von Schülerinnen und Schülern finden sich bei Dubs (1995) in seinem Buch *Lehrerverhalten*. Jürg Frick (2007) widmet der Kunst der Motivation ein ganzes Buch «Die Kraft der Ermutigung. Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe». An den Anfang des Kapitels «Ermutigung in der Schule» stellt Frick zwei Zitate: «Man kann niemanden beeinflussen, wenn nicht zuvor eine freundliche Beziehung hergestellt worden ist» (Rudolf Dreikurs in Frick, 2007) und «Die vorrangige Aufgabe des Lehrers besteht darin, das Kind zu gewinnen und anschliessend seinen Mut zu fördern und zu stärken.» (Alfred Adler in Frick, 2007). Frick weist darin auf den Beziehungsaspekt hin, ohne den eine Ermutigung und Motivation nicht möglich ist. Auch Bauer (2007, S. 19) stellt auf Grund von neurobiologischen Aspekten fest: «Entscheidende Voraussetzungen für die biologische Funktionstüchtigkeit unserer Motivationssysteme sind das Interesse, die soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung, die einem Menschen entgegengebracht werden. Woher Kinder und Jugendliche die für die Motivation so wichtige Anerkennung und Wertschätzung erhalten, liegt auf der Hand: Sie erhalten sie im Rahmen zuverlässiger persönlicher Beziehungen zu ihren Bezugspersonen, in der Regel also zu Eltern oder anderen Angehörigen, aber auch zu Lehrern und anderen Mentoren.» Somit spricht er der Beziehungsarbeit die zentrale Rolle zu, die Motivation und Leisten erst ermöglicht. Es wäre zu prüfen, ob dem Motivationsaspekt innerhalb des Münchner Hochbegabungsmodells nicht eine zentralere Rolle zuzusprechen wäre.

## > Arbeits- und Lernstrategien

### Einleitung und Definition

Lernstrategien bezeichnen eine Sequenz von Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll, erklären den Einsatz von Verhaltensschritten, welche bei den Schülern intuitiv oder geplant während des Lernens erfolgen. Sie haben keinen Inhalt, regeln vielmehr Lernprozesse bzw. gewähren deren Ablauf.

Lernen bezieht sich auf die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht, vorausgesetzt, dass diese Verhaltensänderung nicht auf angeborene Reaktionstendenzen, Reifung oder vorübergehende Zustände (Müdigkeit, Trunkenheit u.a.) zurückgeführt werden kann (Gordon & Ernest, 1983).

### >>> Handlungshinweise

Minderleistende Hochbegabte sind sich oft nicht daran gewöhnt grössere, wenig attraktive Lerngegenstände (beispielsweise Vokabeln lernen) zu bewältigen. Vereinfacht ausgedrückt: Es mangelt ihnen an Sitzleder. So kann ein Arbeitsplan oder das Erheben der Arbeits- und Lernzeit bereits ein erster Schritt sein. Die Reflexion über Aufwand und Ertrag muss begleitet werden.

### ZWEI STRATEGIEARTEN

Krapp und Weidemann (2001) unterscheiden bei den Lernstrategien zwischen Organisationsstrategien und Elaborationsstrategien. Entsprechend unterschiedlich müssen diese Strategien trainiert werden.

**Organisationsstrategie.** Es geht es darum, vorhandenes Wissen zu verknüpfen und so Informationen besser zu gliedern und zu strukturieren. Mögliche Techniken (vgl. Klippert, 1994) dazu sind:

- Mindmapping
- Begriffsnetze
- Strukturbäume
- Schaubilder
- Schlüsselbegriffe festhalten

Allgemein dienen Visualisierungstechniken über einen zentralen Begriff dazu, das erworbene und vorhandene Wissen sichtbar zu machen.

**Elaborationsstrategien.** Sie haben zum Ziel, neues Wissen zu generieren. Dazu soll geübt werden, Analogien zu bilden, logische Schlussfolgerungen zu ziehen und Querverbindungen zwischen bereits Gelerntem und neuem Wissen herzustellen. Offene Lernumgebungen dienen als ideales Trainingsgelände. Lernende können darin eigenverantwortlich und in spontaner Aktivität ihren Horizont erweitern.

### PRAXISNÄHE

Die Inhalte werden für die Schülerinnen und Schüler in lebensnahe Geschichten verpackt. Forschendes Lernen und offene Aufgabenstellungen (vgl. Brunner, 2001) sind die Grundlage für ausgereifte Elaborationsstrategien.

Ein entsprechendes Trainingsprogramm sollte jedoch immer mit einem konkreten Anlass verbunden werden (zum Beispiel im Rahmen von Projektarbeiten), damit die Schülerinnen und Schüler die Techniken vertieft erlernen und auch selbstständig wieder einsetzen können. Krapp und Weidemann (2001) empfehlen darum, Lern- und Arbeitsstrategien anhand von praxisnahen Aufgaben zumindest partiell selbstgesteuert anzuwenden und dabei zusätzlich dazu meta-kognitive Aktivitäten (Lernjournal, Portfolio, Reflexionen) einzuplanen.

Hervorzuheben ist ferner, dass viele Trainingsprogramme neben ihrer Wirkung auf das Lernverhalten auch im affektiven und motivationalen Bereich Veränderungen hervorrufen, die sich z. B. in einer positiveren Haltung zum Lernen, einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft oder einer verringerten Prüfungsangst äussern (Krapp & Weidemann, 2001).

## > Prüfungsangst

### Einleitung und Definition

«Angst ist eine Reaktion des Organismus auf eine bedrohliche Situation, die mit einer Reihe von selbst erlebbaren Begleiterscheinungen einhergeht: mit Aufregung, Spannung, Beengung, Flauheit im Magen, Herzklopfen, Knieschlottern, Schwitzen.» (Speichert, 1977, S. 80). Prüfungsangst ist eine spezielle Erscheinungsform von Angst in Leistungssituationen, wenn die Situation als Bedrohung wahrgenommen wird (Neubauer, 2000).

Es scheint, als ob Minderleister nicht in erster Linie den schulischen Misserfolg fürchten, im Gegenteil akzeptieren sie ihn scheinbar ungerührt als unabänderlich. (Lauth et al., 2004). Schulische Minderleistungen unterminieren aber das Selbstvertrauen. Viele Minderleister/innen führen Misserfolg paradoxerweise auf ihren Fähigkeitsmangel, allfälligen Erfolg aber auf Glück zurück. Sie entwickeln deshalb oft auch eine ausgeprägte Prüfungsangst.

In ihrem Beitrag «Underachievement und Prüfungsangst» überprüfen Stöger & Ziegler (2003), wie sich die Handlungen «prüfungsängstlicher» von Handlungen «nicht prüfungsängstlicher» hochbegabter Kinder unterscheiden und stellen Folgendes fest:

1. Handlungen haben eine Phasenstruktur bzw. sind eine Abfolge von Teilhandlungen
2. Sie setzen sich aus Parallel- und Mehrfachhandlungen zusammen (Beispiel: Schreiben eines Aufsatzes)
3. Parallelhandlungen verlangen Regulationen auf verschiedenen Ebenen (motorische, kognitive, Anstrengung, Überprüfungen, etc.)

### SPIRALE DER ENTÄUSCHUNG

Niedrig Prüfungsängstlichen gelingt es nachweislich besser, negative Leistungsrückmeldungen als aufgabenbezogene Rückmeldungen und informatives Feedback zu deuten, während sie für Prüfungsängstliche tendenziell soziale Abwertungen bedeuten. So ist deren Bestreben auch während der Prüfung darauf ausgerichtet, negative Bewertungen zu vermeiden. Ihre Aufmerksamkeit ist so gesehen in dysfunktionale Parallelhandlungen aufgeteilt. Die ungeteilte Aufmerksamkeit ist nur zu erreichen, wenn sie lernen, die Prüfungssituation nicht länger als Situation wahrzunehmen, in der sie als Person sozial bewertet werden. Diese «Spirale der Enttäuschungen» (Fischer, 2003) ist ein «Wechselwirkungsgefüge» zwischen internen und externen Faktoren. Es müssen deshalb neben der eigentlichen Prüfungsangst auch die andern nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale wie Leistungsmotivation, Lernstrategien und Stressbewältigung, etc. berücksichtigt werden. Entsprechend helfen auch die jeweiligen Interventionen (siehe oben) die Prüfungsangst zu reduzieren.

### >>> Handlungshinweise

Zehn Ansätze für die Intervention gegen Prüfungsangst (Stöger & Ziegler, 2003, S. 12–16)

1. Schaffung eines angstfreien Klassenraums
2. Kompetenzaufbau
3. Aufklärung, dass Aufgeregtheit in Leistungssituationen normal ist.  
Ängstliche Personen sind der Überzeugung, dass Aufgeregtheit ihre Leistung verschlechtere und deshalb wirkt Aufgeregtheit auf diese Personen hoch alarmierend.
4. Modellwirkungen: Erfahrung von Bewältigungen der andern.
5. Vorsicht: Anteilnahme kann Prüfungsangst verstärken! Bei der Besprechung der Prüfungsangst unbedingt auf sachlich-konstruktiver Ebene bleiben.
6. Senkung des Erwartungsdrucks.
7. Perspektivenwechsel: Prüfungssituationen als Lerngelegenheiten.
8. Selbstinstruktion: klare Auslösesituationen und feste Formeln zur Selbstinstruktion.
9. Langsames Gewöhnen an Leistungssituationen: Probeproofungen.
10. Das Einüben von Entspannungstechniken kann die Quelle der Besorgnis mildern.

## > Kontrollüberzeugung

### ■ Einleitung und Definition

Bei den Kontrollüberzeugungen (Locus of control) handelt es sich um die Instanz, der man Leistungsergebnisse zuschreibt. Für gute oder schlechte Leistungen können demnach interne oder externe Faktoren verantwortlich gemacht werden. Häufig findet eine Übergewichtung der internalen Faktoren statt («Ich habe mich schlecht vorbereitet!» oder ähnliches). Externale Faktoren (Müdigkeit, Lärm und ähnliches) finden meist weniger Beachtung.

Die Kontrollüberzeugung ist eine wesentliche Bestimmungsgrösse für die Leistungsmotivation: Liegt der Grund für meinen Erfolg in inneren oder äusseren Faktoren? Sind diese zeitlich stabil oder nicht? Externe Faktoren sind: Aufgabenschwierigkeit oder Glück. Interne Faktoren sind beispielsweise: Fähigkeit oder Stimmung.

### >>> Handlungshinweise

Die Lehrpersonen sollten bei den Kindern oder Jugendlichen das Bewusstsein für folgende Kontrollüberzeugungen schaffen (Dubs, 1995, S. 392):

- Einsicht, dass ein voraussagbarer Zusammenhang zwischen persönlichem Einsatz und Lernerfolg besteht.
- Einsicht, dass die Voraussetzung für einen Lernerfolg stärker beim internen als beim externen Locus liegt.
- Einsicht, dass ein gewünschter Lernerfolg stärker im eigenen Tun begründet ist als im Gefühl, das Schicksal und andere Faktoren, die ausserhalb der eigenen Einflussmöglichkeiten liegen, seien massgeblich bestimmend.
- Einsicht, dass das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das eigene Lernpotential zur Erfüllung einer Lernaufgabe den Einsatz dafür rechtfertigt.
- Tendenz, Erfolge beim Lernen den eigenen Fähigkeiten und dem eigenen Einsatz sowie Misserfolg je nachdem einem ungenügenden Einsatz, unklaren Zielvorstellungen über das Lernen oder ungeeigneten Lernstrategien zuzuschreiben.
- Wahrnehmungen der eigenen Fähigkeiten als etwas, was mit eigenen Anstrengungen kontinuierlich gefördert werden kann und nicht als schicksalhaft feststehendes Potential, das bestimmt und begrenzt, was geleistet werden kann.

## 4.3 Ebene der Umweltmerkmale

### > Familiäre Lernumwelt

Die Bildungsnähe der Eltern ist ein wichtiger Faktor für den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen (das System reproduziert sich selbst). Nicht von ungefähr besteht bei Ausländern (insbesondere Mädchen) das grösste Risiko, nicht als hochbegabt entdeckt zu werden.

Bezüglich dem Faktor «Familiäre Lernumwelt» ist für die Lehrperson keine direkte Intervention möglich. Zentral ist aber das Wissen um die Wirkungszusammenhänge und die Risikogruppe fremdsprachige Mädchen. Auf kommunaler Ebene können Angebote wie Tagesschulen etc. die Chancengleichheit diesbezüglich erhöhen und stellen gleichzeitig eine Intervention dar.

### > Familienklima

#### ■ Einleitung und Definition

In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise auf verschiedene Auswirkungen der familiären Situation auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Heller et al. (2001) stellen fest, dass begabte Jugendliche weniger von der familiären Situation beeinflusst werden. Möglicherweise gelingt es ihnen besser, das System Familie ihren Bedürfnissen anzupassen als anderen Kindern und Jugendlichen. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass Familiensysteme eine Auswirkung auf die Befindlichkeit der Kinder oder Jugendlichen haben.

### >>> Handlungshinweise

Dysfunktionale Familiensysteme können die Leistungsfähigkeit einschränken. Es ist nicht die Aufgabe der Schule, dysfunktionale Familien zu therapieren. Allerdings kann es durchaus zur Aufgabe der Schule gehören, solche Familien an passende Institutionen weiterzuleiten (Schulpsychologischer Dienst, Familienberatungsstellen, Jugendberatung, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst KJPD, niedergelassene Therapeuten und Therapeutinnen). Wesentlich in diesem Zusammenhang ist der subjektiv verspürte Leidensdruck der betroffenen Personen, resp. die Motivation, die Situation zu ändern. Oftmals können Jugendliche oder Kinder zu eigentlichen Symptomträgern werden. Hinweise auf die eingeschränkte Leistungsfähigkeit können die Eltern der betroffenen Kinder ermutigen, externe Hilfe in Anspruch zu nehmen.

## > Instruktionsqualität oder guter Unterricht

### Einleitung und Definition

Weinert & Helmke (1996; vgl. Helmke 1988) nennen die folgenden zwei Qualitätsdimensionen:

- Guter Unterricht wird durch einen maximalen Stoffzuwachs der Schülerinnen und Schüler bestimmt.
- Die Leistungsstreuung von den besten zu den schulleistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern wird nicht erhöht, sondern im Optimalfall verringert.

### >>> Handlungshinweise

Klassen, die diese Dimensionen erfüllen, lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Die Lehrerinnen und Lehrer zeichnen sich aus durch eine klare und gut verständliche Sprache.
- Sie praktizieren eine sehr effiziente Klassenführung, die bestimmt wird durch eine klare Führung. Mit einem abgesprochenen System von Regeln werden Disziplinschwierigkeiten, «tote» Zeiten und Störungen minimiert.
- Die Unterrichtszeit wird weitestgehend für die Arbeit am Lernstoff genutzt.
- Allen Schülerinnen und Schülern wird ausreichend Zeit für die Lösungsfindung gelassen.
- Der Unterricht erreicht durch individualisierende (z. B. Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad) und differenzierende (z. B. Bildung von Kleingruppen) Massnahmen eine hohe Passung an die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.
- Schwächere Schülerinnen und Schüler werden konsequent gefördert.
- Den Lehrpersonen gelingt es sehr gut, die affektiven Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und in der Unterrichtsdurchführung angemessen zu berücksichtigen.

## GUTER UNTERRICHT

Das Projekt «Lehren und Lernen» von Schulen mit Zukunft des Luzerner Bildungs- und Kulturdepartements nennt u.a. zehn Merkmale guten Unterrichts (Meyer, 2004):

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts:** Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln und Freiräumen.
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit:** durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs.
3. **Lernförderndes Klima:** durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge.
4. **Inhaltliche Klarheit:** durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung.
5. **Sinnstiftendes Kommunizieren:** durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback.
6. **Methodenvielfalt:** Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster, Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Grossformen.
7. **Individuelles Fördern:** durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne.

8. **Intelligentes Üben:** durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und «übefreundliche» Rahmenbedingungen.
9. **Transparente Leistungserwartungen:** durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt.
10. **Vorbereite Umgebung:** durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug.

## > Klassenklima

### Einleitung und Definition

Gegenseitige Wertschätzung und Respekt sind wichtige Grundlagen eines lernfreundlichen Klassenklimas. Bauer (2007) weist in seiner Publikation «Lob der Schule» auf die Bedeutung des Selbstvertrauens, des fachlichen Basiswissens und der emotionalen Kompetenz hin. «Alles schulische Lernen und Lehren ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen.» (Bauer, 2007, S. 14). Neuere neurobiologische Studien zeigen, dass das Interesse, die soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung, die einem Menschen entgegengebracht werden, entscheidende Voraussetzungen für die biologische Funktionstüchtigkeit unserer Motivationssysteme sind. Nur schon die Aussicht auf Anerkennung oder Wertschätzung ist motivationsfördernd.

### Struktur – Prozess - Vertrauen

- Lernen findet in einem strukturierten sozialen Umfeld der Schulhausgemeinschaft, Stufengruppe, Lerngruppe oder Klasse statt.
- In altersgemischten Lerngruppen sind Entwicklungs- und Leistungsunterschiede selbstverständlich.
- Selbstgesteuertes, eigenverantwortliches Lernen trägt zu einer konstruktiven Lernatmosphäre bei (Achermann, 2005).

Ruth Cohn betont im Modell der Themenzentrierten Interaktion die Wichtigkeit des Zusammenspiels zwischen Lerngegenstand, Schüler/in und Lerngruppe (Cohn, 1980). Sie weist darauf hin, dass in Arbeitssituationen, in denen die Struktur nicht den Erfordernissen dient, das Vertrauen auch zwischen gutwilligen Menschen sinkt. Dabei geht es darum, die Wichtigkeit jedes einzelnen Lernenden, die Wichtigkeit der Interaktionen, die Wichtigkeit der Lernziele, Themen und Aufgaben im gegebenen Rahmen der jeweiligen Schule zu anerkennen und dafür Raum zu geben.

## >>> Handlungshinweise

### Kooperativer Unterricht

Je mehr sich Schulzimmertüren öffnen und schulisches Lernen als fächerübergreifender Prozess verstanden wird, umso wichtiger wird die Zusammenarbeit auf allen Ebenen. Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen dient den Lernenden als Vorbild. So kommt dem Team-teaching eine besondere Bedeutung zu. (Wülser Schoop, 2000).

### Gemeinschaftsbildung

Je individualisierter der Unterricht verläuft, umso mehr muss auf die Gemeinschaftsbildung geachtet werden. Die Schulhausgemeinschaft, die Stufengruppe und Klasse sind wichtige Bezugsgruppen. Die Schülerinnen- und Schülerpartizipation kann dabei sehr unterstützend wirken. Einrichtungen wie Klassen- oder Schülerinnen- und Schülerrat, gemeinsame Anlässe ausserhalb des Unterrichts und mehrtätige Veranstaltungen wie Klassenlager oder Schullager sind willkommene Anlässe.



## > Kritische Lebensereignisse

Als kritische Lebensereignisse gelten Ereignisse, welche die Lebenssituation so verändern, dass die betroffene Person mit einer entsprechenden Anpassungsleistung darauf antworten muss. In der Literatur bekannt ist die Liste Stresserzeugender (oder kritischer) Ereignisse von Thomas H. Holmes und Richard H. Rahe (1967).

1. Tod des Ehegatten
2. Scheidung
3. Trennung von Partner/in
4. Gefängnisstrafe
5. Tod eines engen Familienmitgliedes
6. Krankheit, Unfall Verletzung
7. Heirat
8. Kündigung
9. Pensionierung
10. Krankheit eines Familienmitgliedes

Die Liste enthält noch weitere Variablen. Es ist eine Tatsache, dass Kinder oder deren Eltern oftmals solchen stresserzeugenden Ereignissen ausgesetzt sind. Leistungseinbrüche sind in einem solchen Zusammenhang als normal zu betrachten und sollten vorübergehend sein. Bleiben sie über längere Zeit bestehen sind Fachleute aus dem Bereich der Kinder- und Jugendpsychologie beizuziehen.

## 4.4 Abschliessende Betrachtung

Jeder in diesem Heft aufgeführte Einflussfaktor mag die Leistungsfähigkeit von Kindern oder Jugendlichen beeinflussen. Dem Zusammenwirken der Faktoren ist ebenfalls Gewicht beizumessen. «So könnte die (negative) Wirkung kritischer Lebensereignissen sicherlich durch unterstützende schulische und familiäre Geborgenheitserfahrungen abgefangen werden.» (Heller, 2001, S. 324). Dem Faktor Motivation ist eine zentrale Rolle zuzuschreiben. Damit wird die grosse Bedeutung der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrpersonen betont.

Bei schlechten Schulleistungen lohnt es sich, immer genau hinzuschauen. Erhärtet sich der Verdacht auf Minderleistung, ist eine differenzierte psychologische Abklärung nötig. Auch wenn von einer kleinen Anzahl von intellektuell hochbegabten Minderleistern oder Minderleisterinnen ausgegangen werden kann, ist es bedenklich, wenn diese ihr intellektuelles Potential nicht umsetzen können.

Im Unterricht auf allen Stufen soll vor allem auf die Prävention gesetzt werden. «Guter Unterricht ist durch ein hohes Mass an Individualisierung gekennzeichnet und kann damit der Entwicklung und Verfestigung von «Underachievement» vorbeugen; und guter Unterricht ist – begleitet von individualisierenden pädagogisch-psychologischen Massnahmen – ebenfalls ein guter Ansatz, «Underachievern» – wie auch allen andern Schülerinnen und Schülern – zu helfen, sie in ihrem Lernweg nach Kräften zu unterstützen und zu fördern.» (Rost und Sparfeld, 2007, S. 79).

## 5. Quellen

- Achermann E.** (2005). Unterricht gemeinsam machen. Bern: Schulbuchverlag blmv AG
- Bauer, J.** (2007). Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffman und Campe
- Beeler, A.** (1990). Selbst ist der Schüler, Überlegungen und praktische Vorschläge zum Lernenlernen in der Primarschule. Zug: Klett
- Brunner, E., Gyseler, D., & Lienhard, P.** (2005). Hochbegabung (k)ein Problem. Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung. Zug: Klett und Balmer
- Bründler, M., Bürkli, M., Christen, S., Müller, W., Sonderegger, P. & Wolf, K.** (2007). Schulpsychologie und Begabungsförderung. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung für Schulpsychologische Dienste. Luzern: Verein Innerschweizer Psychologinnen und Psychologen
- Cohn, R.** (1980). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett Cotta.
- Dubs, R.** (1995). Lehrerverhalten. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Greiten, S.** (1/2005). Begleitende Pädagogik der kleinen Schritte. Journal für Begabtenförderung: Underachiever und Minderleistende. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag
- Falk-Frühbrodt, Chr.** «Hochbegabte Minderleister: Warum schlaue Kinder schlechte Schüler sein können». Website des IFLW Berlin, Institut für integratives Lernen und Weiterbildung
- Frick, J.** (2007). Die Kraft der Ermutigung. Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe. Bern: Hans Huber
- Hanses, P. & Rost, D. H.** (1998). Das «Drama» des begabten Kindes. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 12, 53 – 71
- Heller, K. A.** (2000). Begabungsdefinition und Begabungsförderung im Schulalter. In Wagner, H. (Hrsg.), Begabung und Leistung in der Schule (S. 39-70).
- Heller, K. A.** (2001). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A.** (2006). Hochbegabtenförderung im Lichte der aktuellen Hochbegabungs- und Expertiseforschung: Pädagogische und bildungspolitische Erfordernisse – Teil 1. Labyrinth 87/2006 DGhK
- Hemke A.** (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: Unvereinbare Ziele? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 20 (1)
- Holmes T. H. & Rahe R. H.** (1967). The social readjustment rating scale. Journal of Psychosomatic Research, 11, 213-218
- Huser, J.** (1999). Lichtblick für helle Köpfe. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Keller, G.** (2003). Ich will nicht lernen. Motivationsförderung in Elternhaus und Schule. Bern: Hans Huber
- Imhasly, M.** (2004). Metaevaluation Begabungsförderung. Bericht abrufbar unter [www.begabungsfoerderung.ch](http://www.begabungsfoerderung.ch) (23.10.2007)
- Klippert, H.** (2000). Pädagogische Schulentwicklung, Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim und Basel: Belz-Verlag
- Lauth, G. W., Grünke, M. & Brunstein, J. C.** (Hrsg.) (2004). Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe
- Meyer H.** (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag
- Rost, D. H.** (2001). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Belz-Verlag
- Rost und Sparfeld** (2007). «Underachievement» aus psychologischer und pädagogischer Sicht. Akademiebericht Nr. 429. Dillingen a. Donau. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung
- Stamm, M.** (1997). Hochbegabungsförderung in Deutschweizer Volksschulen. Zürich: Studentendruckerei
- Stamm, M.** (2003). FLR 2000. Acht Jahre nach der Einschulung: Pubertät und Adoleszenz. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen
- Stapf, A.** (2004). Hochbegabte Kinder, Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. München: C.H. Beck
- Stöger, A. & Ziegler, A.** (1/2005) Underachievement und Prüfungsangst. Journal für Begabtenförderung: Underachiever und Minderleistende. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag
- Webb, J.T., Meckstroth, E.A. & Tolan, S.S.** (1998). Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer. Ein Ratgeber. Bern: Hans Huber
- Wülser Schoop G.** (2000). Lernförderung im Unterricht. Schulerfolg kein Zufall. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

## **Impressum**

Minderleister und Minderleisterinnen  
Fachschrift zur Begabungsförderung

### **Autoren, Autorin**

Martin Huber, pädagogischer Mitarbeiter Schulentwicklung und  
-organisation, Volksschule Stadt Luzern  
Marianne Lätsch-Braun, lic. phil., Psychologin FSP, Schulberatung  
für Berufsbildung und Gymnasien des Kantons Luzern  
Fritz Riedweg, Beauftragter Förderangebote,  
Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern  
Peter Sonderegger, lic. phil., Psychologe FSP,  
Fachbeauftragter für Schulpsychologie, Dienststelle Volksschulbildung  
des Kantons Luzern

### **Gestaltung, Foto**

Ruth Schürmann, Luzern

### **Bezug**

Die Schrift ist als Download (PDF-Dokument) im Internet verfügbar:  
[www.volksschulbildung.lu.ch](http://www.volksschulbildung.lu.ch)

