

Einblicke in Schulwelten intelligenter Grenzgänger

– Fallstudien über hochbegabte Underachiever

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie
in der Fakultät II
Department Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Universität Siegen

vorgelegt von:

Silvia Greiten

Gutachter:
Prof. Dr. Hans Werner Heymann
Prof. Dr. Hans Brügelmann

Siegen, den 18.01.2012

gedruckt auf alterungsbeständigem holz- und säurefreiem Papier

Kai:

*Wenn ich hochbegabt wär,
warum schreibe ich dann nicht
immer Einsen oder Zweien?*

Marc:

Der klügste Mann muss das Wenigste tun.

Vorwort

Nun ist auch in Deutschland die Zeit reif für eine Diskussion über hochbegabte Underachiever aus psychologischer und schulpädagogischer Sicht. Noch vor zehn Jahren sah dies anders aus. Es gab nur wenige wissenschaftliche Veröffentlichungen zu dieser Thematik – oft nur als Randnotizen oder als kleines Unterkapitel in Büchern über das Thema Hochbegabung. Aber schon damals schien zwischen der Forschung und der Schulpraxis ein Ungleichgewicht zu bestehen, denn Lehrerinnen und Lehrer,¹ die Kenntnisse über Konzepte der Hochbegabung besaßen, diskutierten die Probleme Hochbegabter, die vor allem durch schlechte Schulleistungen auffallen, schon länger und konnten von vielen Erfahrungen mit Einzelfällen berichten – aber auch von ihrer Hilflosigkeit, ihre Schülerinnen und Schüler nicht angemessen fördern zu können. Allerdings waren deutlich mehr Lehrerinnen und Lehrer wegen fehlenden einschlägigen Wissens nicht in der Lage, die Diskrepanz zwischen Hochbegabung und schlechter Schulleistung nachzuvollziehen, was vermutlich häufig dazu führte, dass die Betroffenen nicht erkannt wurden oder, falls sie identifiziert waren, keine ausreichende Förderung erhielten. Das mehrgliedrige Schulsystem erleichterte das Verharren auf dem Status quo, da die hochbegabten leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler relativ leicht einer anderen Schulform zugewiesen werden konnten. So waren und sind brisante Schulkarrieren hochbegabter Underachiever keine Seltenheit. Die Bildungs- und Schulpolitik befindet sich aber deutschlandweit in einem Umbruch. Hochbegabung und Hochbegabtenförderung werden öffentlich diskutiert und der negative Beigeschmack der Eliteförderung scheint zu schwinden und sich ins Gegenteil zu verkehren.

Die Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung hat seit den 1960er Jahren ihren Schwerpunkt in den USA. Im europäischen Raum spielt sie erst seit den 1980er Jahren eine Rolle. Vorrangig ging es um diagnostische Fragestellungen und um die Entstehung von Hochbegabung. Damit setzte sich die auf der Intelligenzforschung basierende psychologische Forschungstradition in Form psychometrischer Untersuchungen fort. In den 1980er und 1990er Jahren stellten Forscher mehrdimensionale Modelle zur Entstehung von Hochbegabung vor und die Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung geriet auch im deutschsprachigen Raum mehr an die Öffentlichkeit. Auch in der bildungspolitischen Diskussion wurde das Thema aufgegriffen, dort ging es um die Entwicklung von Fördermöglichkeiten für Hochbegabte.

In der internationalen Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung wird Underachievement bei Hochbegabten schon sehr früh, in den 1950er Jahren, beschrieben, jedoch kaum untersucht. In den 1980er Jahren stellten Mandel und Marcus eine Studie zur „Psychology of Underachievement“ vor und stießen für den US-amerikanischen Raum eine intensivere Beschäftigung mit diesem Thema an. Im Zuge der Entwicklung von Modellen, die die Entstehung von Hochbegabung zu erklären versuchen, richtete sich auch zeitverzögert ein Augenmerk auf hochbegabte Underachiever, und zwar umso mehr, als mit zunehmender Öffentlichkeit der Hochbegabtenförderung auch problematische Fälle in den Blick gerieten. Dennoch führen als hochbegabte Underachiever etikettierte Schülerinnen und Schüler in der öffentlichen Diskussion noch ein Schattendasein – vermutlich, weil sie nicht die erwartungsgemäßen Leistungsträger sind und ihr Anteil an den Hochbegabten sehr gering ist. Ungeachtet dessen trat das Thema im schulischen Kontext der letzten Jahre immer mehr in den Vordergrund, da die Schule bei der Beschulung und

¹ Um den Geschlechtern auch in der Sprache gerecht zu werden, verwende ich meistens die weibliche und männliche Form. Aber auch die männliche Form ist allein zu finden, wenn sich die Ausführungen an Literatur anlehnen, in der meist noch die männliche Form verwendet wird. Die weibliche Form (,die Forscherin‘ und ,ich‘), nutze ich, wenn sich die Ausführungen auf meine konkrete Arbeit beziehen.

speziellen Förderung von hochbegabten Underachievern vor größere Probleme gestellt wird, als es im Umgang mit „normal“ Hochbegabten oder Overachievern der Fall ist. Mit dem Jahrtausendwechsel stieg die Anzahl der deutschen Veröffentlichungen und Studien zu diesem Thema deutlich an, wie Internetrecherchen zeigen. Ein Signal setzte sicherlich der Internationale Kongress in Salzburg im Jahr 2006, der sich unter der Headline „versteckt-verkannt-verborgen – Erkennen und Fördern hochbegabter Underachiever“ erstmals europaweit ausschließlich damit beschäftigte. Mittlerweile ist das Thema Underachievement auf Tagungen zur Hochbegabung ein fester Bestandteil geworden – die Notwendigkeit der Förderung hochbegabter Underachiever wurde offensichtlich erkannt.

Das Hauptaugenmerk der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung richtet sich auf den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsvariablen und der individuellen Leistungsentwicklung in der Schule. Dabei spielen Testverfahren und Beratungskonzepte eine besondere Rolle. Die individuelle Motivation scheint der Schlüssel für das Verstehen von hochbegabten Underachievern zu sein. Neben persönlichkeitsrelevanten und leistungsbezogenen Aspekten verbergen sich hinter den Problemen der betroffenen Schülerinnen und Schüler aber vor allem auch Lern- und Schulschwierigkeiten und eine individuelle Auseinandersetzung mit dem System Schule. Deswegen ist eine entsprechende Forschung aus schulpädagogischer Sicht mehr als angezeigt. Die meisten deutschen Studien und Diskussionen zum Thema Hochbegabung und Underachievement bei Hochbegabten entstammen aber der psychologischen Forschung und nehmen das Bedingungsfeld Schule zu wenig in den Blick. Hinzu kommt, dass die international uneinheitliche Verwendung der Begriffe Intelligenz, Begabung, Hochbegabung und Underachievement Hochbegabter die Vergleichbarkeit von Studien in diesem Forschungsfeld einschränkt. Ungeachtet dessen gibt es aber einen gemeinsamen Erfahrungskontext von Wissenschaftlern und Schulpraktikern, die sich mit hochbegabten Underachievern befassen, der sich zunächst auf die Diskrepanz zwischen Hochbegabung und erwartungswidrigen niedrigen Schulleistungen stützt. Psychometrische Testverfahren, die dieses Forschungsfeld dominieren, können allerdings nur Ausschnitte erfassen und lassen zu wenig die Innensicht der Betroffenen über die Komplexität des Systems Schule zu Wort kommen. Zu letzterem eignen sich Einzelfallstudien.

Meines Wissens gibt es jedoch im deutschsprachigen Raum und vermutlich auch im US-amerikanischen Raum bisher keine einzelfallbezogenen Studien über hochbegabte Underachiever, die auf einer Erhebung über einen längeren Zeitraum und mit qualitativ-empirischen Forschungsmethoden aufbauen. Daher bot sich die Planung intensiver, auf mindestens eineinhalb Jahre ausgerichteter Einzelfallstudien und häufiger Begegnungen mit hochbegabten Underachievern an. Mit der Entscheidung für Einzelfallstudien stand aber nicht nur das Thema hochbegabte Underachiever im Fokus. Die größte Herausforderung dieser Arbeit war die Gestaltung des Forschungsprozesses an sich. Das Anliegen, Kinder und Jugendliche zu Wort kommen zu lassen, die nach gängiger wissenschaftlicher Auffassung als hochbegabte Underachiever bezeichnet werden können, warf eine Fülle forschungsmethodischer Fragen auf und führte zu einer langen Auseinandersetzung mit forschungsmethodischen Zugängen sowie deren Erprobung und Entwicklung. Die Orientierung am Gegenstand und das Herstellen intersubjektiver Nachvollziehbarkeit dominierten den Forschungsprozess und führten zu zwei methodischen Zugängen - dem *problemexplorierenden Gespräch* und der *inhaltsanalytisch basierten Porträt-darstellung*. Die vorliegende Untersuchung liefert damit zum einen Befunde aus Fallstudien über hochbegabte Underachiever und zum anderen bietet sie die hier entwickel-

ten methodischen Zugänge für eine Diskussion über qualitative Forschungsmethoden an.

Im Brennpunkt der hier vorgestellten Untersuchung stehen nicht nur hochbegabte Schüler, die unter dem von anderen erwarteten Leistungsniveau bleiben. Das wäre zu einfach gedacht. Es geht um individuelle Persönlichkeiten mit ihrer jeweiligen subjektiven Sichtweise auf die Schule. Denn dort, und weniger in Persönlichkeits- oder Intelligenztests, offenbart sich die Bedeutung der intelligenten Wahrnehmung, der Deutungen und des Handelns hochbegabter junger Menschen. Die hier vorgestellten Jungen „Kai“ und „Marc“ ermöglichen „Einblicke in Schulwelten intelligenter Grenzgänger“ und demonstrieren, dass es für sie in der Schule zeitweise unüberwindliche Hürden gab, die auch Schwierigkeiten in der Leistungserbringung nach sich zogen. Deutlich wird aber auch, dass es nicht nur um die schulische Leistung geht. Es geht um mehr. Underachievement ist nur ein Etikett und bezeichnet lediglich ein Symptom. Das individuelle komplexe Problemfeld kann mit diesem Begriff nicht abgedeckt werden.

Inhalt

1. Hochbegabte Underachiever – Herausforderung zum Um- und Andersdenken.....	8
1.1 Irritationen im Schulalltag.....	8
1.2 Impulse aus dem Schulalltag und dem SoBeg-Schulversuch.....	9
1.3 Annäherung an Schulwelten intelligenter Grenzgänger.....	10
1.4 Zum Aufbau der Arbeit.....	12
2. Das Forschungsfeld: Hochbegabung und Underachievement im Kontext der Schule....	14
2.1 Entwicklung von Forschungsfragen.....	14
2.2 Problemaufriss zum Forschungsgegenstand.....	16
2.2.1 Begriffe: Intelligenz, Intelligenzmessung, Begabung, Hochbegabung.....	16
2.2.2 Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung.....	24
2.2.3 Hochbegabung und Schule.....	32
2.2.4 Underachievement hochbegabter Schülerinnen und Schüler	37
– unterschiedliche Perspektiven.....	
2.2.4.1 Perspektive: Diskrepanz zwischen Hochbegabung und Leistung.....	39
2.2.4.2 Perspektive: Persönlichkeit hochbegabter Underachiever.....	46
2.2.4.3 Perspektive: Typenbildung zu hochbegabten Underachievern.....	56
2.2.4.4 Perspektive: Hochbegabte Underachiever und Lern-, Leistungs-	60
und Schulschwierigkeiten.....	
2.2.4.5 Perspektive: Sonderpädagogisches Modell der Erziehung und Bil-	68
dung.....	
2.2.4.6 Perspektive: Erziehung hochbegabter Underachiever.....	71
2.2.4.7 Perspektive: Hochbegabte Underachiever als Leistungsverweigerer	73
2.2.4.8 Perspektive: Hochbegabte Underachiever und Verhaltensauffäl-	74
ligkeiten.....	
2.3 Begründung für die Forschung zu hochbegabten Underachievern mit Einzelfall -	76
studien und die gewählte Definition.....	
2.4 Zusammenfassung.....	77
3. Der Forschungsprozess.....	79
3.1 Forschungsmethodische Vorüberlegungen.....	79
3.2 Der qualitativ-empirische Ansatz als Zugang zum Forschungsgegenstand.....	81
3.2.1 Merkmale des qualitativen Zugangs.....	81
3.2.2 Qualitativer Zugang – fünf Postulate nach Mayring.....	83
3.2.3 Triangulation in der qualitativen Forschung.....	87
3.2.4 Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung.....	89

Inhalt

3.3 Die Einzelfallstudie als Zugang zum Forschungsgegenstand.....	93
3.3.1 Die Einzelfallstudie als Forschungsansatz.....	93
3.3.2 Die Auswahl der Fälle – Kai und Marc.....	98
3.4 Methodische Zugänge als Teil der Planung des Forschungsdesigns und zur Be- grenzung des Forschungsfeldes.....	100
3.4.1 Forschungswerkstatt.....	100
3.4.2 Forscherinterview.....	102
3.4.3 Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews zur Erstellung einer the- matischen Skizze.....	103
3.4.4 Forschungstagebuch.....	106
3.5 Methodischer Rahmen: Inhaltsanalytisch basierte Porträtentwicklung.....	108
3.5.1 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	108
3.5.2 Modifikation der Inhaltsanalyse nach Mayring.....	114
3.6 Datenerhebung: Teilnehmende Beobachtung und problemexplorierende Ge- spräche.....	116
3.6.1 Feldforschung und teilnehmende Beobachtung.....	116
3.6.2 Charakteristika qualitativer Interviews.....	117
3.6.3 Qualitative Interviews mit Kindern.....	120
3.6.4 Das fokussierte und das problemzentrierte Interview.....	122
3.6.5 Das problemexplorierende Gespräch.....	125
3.7 Datenaufbereitung: Vom Audiomitschnitt bis zum Dokument.....	130
3.7.1 Audiomitschnitt, Transkript und Postskriptum.....	130
3.7.2 Anlegen der Dokumentvorlage.....	132
3.7.3 Beschreibung des fallbezogenen Datenmaterials und der fallbezogenen Datenaufbereitung in Form des Dokumentes.....	133
3.8 Datenauswertung: Vom Dokument zum Kategoriensystem.....	136
3.8.1 Annäherung an die Entwicklung eines Kategoriensystems durch offenes Kodieren eines Dokumentes im Fall Kai.....	136
3.8.2 Bildung von Kategorien und Aufbau eines Kategoriensystems.....	138
3.8.3 Entwicklung des Kategoriensystems für die Fallstudie zu Kai.....	140
3.8.4 Entwicklung des Kategoriensystems für die Fallstudie zu Marc.....	142
3.9 Fallinterpretation: Vom Kategoriensystem zum inhaltsanalytisch basierten Porträt.....	143
3.9.1 Konstruktion, Interpretation und Rekonstruktion.....	143
3.9.2 Die Entwicklung des inhaltsanalytischen Porträts mit Themen und Kon- turen.....	144
3.10 Zusammenfassung.....	147
4. Fallstudie zu Kai.....	149
4.1 Hintergrundinformationen.....	149
4.2 Tagebuch.....	152
4.3 Porträt Kai – Themen und Konturen.....	172
4.3.1 Hochbegabung.....	172

Inhalt

4.3.2 Überspringen.....	178
4.3.3 „Ich will ein ganz normaler Junge sein.“	183
4.3.4 Lernen und Arbeiten für die Schule.....	185
4.3.5 Schul-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten.....	194
4.3.6 Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft.....	201
4.3.7 Zensuren, Erfolg und Misserfolg.....	208
4.3.8 Soziales Schulumfeld: Lehrer, Mitschüler.....	213
4.3.9 „Jetzt mach ich nichts mehr.“	219
4.3.10 „Solange die mich in Ruhe lassen, ist es egal, wie die sind.“	221
4.3.11 Verhalten in Streitsituationen.....	223
4.3.12 Emotionalität.....	228
4.3.13 „Die Schule ist ein Problem.“.....	232
4.3.14 „Ich hasse mich, seit ich mich kenne.“	246
5. Fallstudie zu Marc.....	248
5.1 Hintergrundinformationen.....	248
5.2 Porträt Marc – Themen und Konturen.....	249
5.2.1 Hochbegabung.....	250
5.2.2 Underachievement.....	255
5.2.3 Lernen und Arbeiten für die Schule.....	259
5.2.4 Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft.....	262
5.2.5 Kindergarten und schulische Laufbahn bis zum Ende der Sekundarstufe I..	264
5.2.5.1 Kindergarten und Grundschulzeit.....	264
5.2.5.2 Sekundarstufe I.....	265
5.2.6 Schulische Laufbahn in der gymnasialen Oberstufe und Gedanken über berufliche Perspektiven.....	267
5.2.6.1 Die Nachprüfung am Ende des Jahrgangs 11.....	267
5.2.6.2 Die Qualifikationsphase.....	269
5.2.6.3 Berufliche Perspektiven.....	272
5.2.7 Lern- und Leistungsschwierigkeiten.....	274
5.2.8 Kritik am Lehrerverhalten und der Unterrichtsgestaltung.....	279
5.2.9 Kritik an der Schule und dem Schulsystem.....	284
5.2.10 Gelingensbedingungen des Lernens und Vorstellungen zu einer guten Schule.....	289
5.2.11 Ich habe über Schule und Lernen etwas akzeptiert, gegen das ich mich ein Leben lang gewehrt habe - das „Hinnehmen“ und „Automatisieren“ von etwas.	294
5.2.12 Die Menschen und das Leben.....	297
5.2.13 „Ich bin.“	300
5.2.14 Nachdenken und Probleme lösen.....	304
5.2.15 Ein Minderleister ist ein „extremistischer Hochbegabter“, der „seine ei- gene Gedanken und Ideen auf das Extremste verteidigt.“	307
6. Vergleichende Auswertung der beiden Fallstudien.....	310
6.1 Was ist für die Betroffenen „Hochbegabung“? Wie zeigt sie sich?.....	311
6.2 Wird die Hochbegabung von den Betroffenen als eine Chance und/ oder als ein Problem betrachtet?.....	314

Inhalt

6.3 Wie sehen die Betroffenen die schulischen Rahmenbedingungen?.....	320
6.4 Wie erklären sich die Betroffenen ihre schulischen Schwierigkeiten?.....	325
7. Methodische und methodologische Reflexionen im Forschungskontext.....	340
7.1 Gütekriterien für qualitative Forschung.....	340
7.2 Problemexplorierendes Gespräch.....	347
7.3 Inhaltsanalytisch basierte Porträtdarstellung.....	348
7.4 Qualitative Forschung über subjektive Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen.....	350
8. Fazit: Verortung der Untersuchung und ihrer Befunde im Forschungskontext.....	351
9. Zusammenfassung.....	365
10. Literatur.....	368
11. Anhang.....	380
11.1 Characteristics of Overachievers, Achievers and Underachievers (Mandel/Marcus 1995).....	380
11.2 Typenbeschreibungen von Underachievern nach Mandel und Marcus (1995).....	381
11.3 Beispiel für ein Auswertungsdokument.....	384
11.4 Kategoriensystem ohne Ausdifferenzierungen für die Fallstudie zu Kai.....	385
11.5 Kategoriensystem ohne Ausdifferenzierungen für die Fallstudie zu Marc.....	489
Nachwort.....	391
Schlussgedanken.....	393
Eidesstattliche Erklärung.....	396

Den Gutachtern stand eine CD mit den Kategorienleitfäden und den Kategoriensystemen mit Ausdifferenzierungen zu den Fallstudien zur Verfügung. Auf Anfrage können Auszüge zu wissenschaftlichen Zwecken zur Verfügung gestellt werden. Die Einsicht in das Datenmaterial blieb den Gutachtern vorbehalten.

1. Hochbegabte Underachiever – Herausforderung zum Um- und Andersdenken

1.1 Irritationen im Schulalltag

„Ich will, dass das weg geht.“ Dieser Satz wurde von einem elfjährigen Jungen während eines Beratungsgesprächs formuliert. „Das“ lässt sich nur grob in Stichworte bringen: Physikalische Phänomene werden schnell erfasst und sprühende Ideen lassen kluge Gedanken erahnen. In vielen Unterrichtsfächern wird Langeweile erlebt. Es stellt sich ein Gefühl der Ohnmacht ein, Ohnmacht gegenüber der Erfahrung, dass das Gedächtnis seit Kindertagen chronologisch Geschichtszahlen und –ereignisse speichert, aber viele Lateinvokabeln höchstens für zwei Tage abrufbar bleiben und dies auch nur dann, wenn ein Test oder eine Arbeit anstehen. Grammatische Strukturen und Bezeichnungen bleiben ein Rätsel, erst Recht die lateinischen Endungen, während andere Schüler sie lernen und erinnern können. Klassenarbeiten demonstrieren immer wieder schlechte Leistungen. Vor den Zeugiskonferenzen wird häufig die Frage gestellt: „Schaffe ich die Versetzung?“ Die Mitschüler unterhalten sich über Mädchen, die neuesten Songs und die coolsten Klamotten, er aber interessiert sich eher für den Aufbau der DNA, darf dies jedoch nicht laut sagen, denn in der Klasse acht interessiert dies sonst niemanden. Arrogant anmutende Äußerungen über Leistungen anderer sind zu hören: „Die sind zu blöd.“ Auch über einen Lehrer, dessen Unterrichtsgestaltung nicht seinen Erwartungen entspricht, urteilt er: „Der hat ja keine Ahnung.“ Die Schultasche fällt auf, weil im Unterricht häufig die Unterrichtsmaterialien fehlen, ein Stift findet sich dort vielleicht, aber ein Mäppchen mit einer Auswahl an Schreibwerkzeug sucht man vergeblich. Arbeitsblätter, die sich in einem Heft wiederfinden sollten, liegen zerknittert im Tornister und nach einigen Tagen sind sie verschwunden. Äußerungen wie: „Ich habe noch eine Woche Zeit bis zur nächsten Arbeit, da kann ich noch viel schaffen“ lassen eine Planungsidee erkennen. Tatsächlich ist heute aber bereits Mittwoch und die Arbeit wird Freitag geschrieben. Lehrer berichten von einem „Chaoskind“, von arrogantem Verhalten. Aussagen von Lehrern, wie „Der soll hochbegabt sein? Bei mir im Unterricht ist er das aber nicht.“ lassen sich häufiger vernehmen. Andere Lehrerinnen und Lehrer sind von seinem Detailwissen und seinen Bemühungen in Spezialgebieten beeindruckt. Die Arbeitsanweisung eines Lehrers provoziert zur Diskussion über den Sinn des Auftrages und den Sinn des Inhaltes überhaupt, über den Sinn des Faches oder der Schule. In den schriftlichen Fächern geht es jedes Jahr um die Versetzung. Misserfolge sind Alltag geworden. Gelegentliche Highlights wie Experimente in den Naturwissenschaften oder das Lesen des Mathematikbuches lassen hoffen, dass man doch nicht ganz blöd ist. Letztendlich geht es um den Schulabschluss, um die Qualifikation für eine gewünschte Ausbildung und ein Studium. In den Gesprächen fühlt man die Traurigkeit, die den Jungen erfüllt. „Ich will, dass das weg geht.“ „Das“ sind ein IQ von 136 und gefühlte Ohnmacht gegenüber den eigenen Handlungsmöglichkeiten, gegenüber dem Nichtdurchhalten in Arbeitsprozessen und der Unsicherheit in sozialen Situationen. Die Schule ist bitterer Ernst, ein Ausweichen erscheint nicht möglich.

Irritationen im Schulalltag? Irritationen, weil man bei Hochbegabten vielleicht davon ausgehen darf, dass sie gerade wegen ihres intellektuellen Potenzials in der Schule besonders gut zurechtkommen und mit guten Leistungen hervorstechen müssten. Hochbegabung und Schulversagen, Schul-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten scheinen auf

den ersten Blick nicht zusammenzupassen. Und doch treten diese Dissonanzen bei einigen Hochbegabten immer wieder auf und passen für diejenigen, die sich intensiver damit beschäftigen, unter dem Begriff „hochbegabte Underachiever“ sehr wohl zusammen.

Viele Begegnungen, Gespräche und Erlebnisse mit Schülern und Schülerinnen, mit deren Eltern, aber auch mit Kolleginnen und Kollegen verstärkten die Motivation, diese Kinder und ihre Schwierigkeiten im Schulalltag verstehen zu wollen. So ist es das Hauptanliegen der vorliegenden Dissertation, Einblicke in die Sicht intelligenter, als hochbegabte Underachiever eingeordneter junger Menschen zu ermöglichen und sie damit besser verstehen zu können.

1.2 Impulse aus dem Schulalltag und dem SoBeg-Schulversuch

Im Gegensatz zu Hochbegabten, die in der Schule durch Exzellenz hervorstechen oder einfach nur „gute“ Schüler und Schülerinnen sind, gibt es solche, die durch zum Teil extreme Leistungs- und Verhaltensprobleme auffallen. Bei diesen Schülern, welche in der Fachliteratur als „hochbegabte Underachiever“ oder nur als „Underachiever“ beschrieben werden, zeichnen sich häufig problematische Schulbiographien ab. Insbesondere am Gymnasium können Leistungs- und Verhaltensprobleme oft zum Verlassen der Schule oder zum Wiederholen eines Jahrgangs führen.

Bis zur Jahrtausendwende fehlten in deutschen Regelschulen nachhaltige und umfassende Modelle oder Förderkonzepte für eine auf längere Dauer angelegte Förderung hochbegabter Underachiever. Obwohl die Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung wichtige Erkenntnisse über diese Gruppe erbrachte, gab es zu wenige Erfahrungen im Umgang und im Verstehen dieser Schülerinnen und Schüler. Im Jahr 2002 begann am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid ein vom Schulministerium NRW und der Bezirksregierung Arnsberg genehmigter sechsjähriger Schulversuch zur Integration hochbegabter Underachiever mit dem Ziel, Fördermaßnahmen und Förderstrukturen zur Unterstützung dieser Schülerinnen und Schüler in einer Regelschule zu entwickeln und damit auch mehr über deren Sichtweisen und Schwierigkeiten zu erfahren. Dieser Schulversuch trägt den Titel: „SoBeg-Sonderpädagogische Begabtengruppe“ (vgl. Greiten 2003).

Bereits bei der Planung des Schulversuchs fiel auf, dass die der Literatur zu entnehmenden Definitionen zur Herleitung von Förderstrukturen nicht ausreichten. Eine allgemein gültige Bestimmung des Begriffs „Underachievements“ gibt es bislang nicht. Die meisten Definitionen gehen von einer Diskrepanz zwischen dem IQ und den Schulleistungen aus. So sind hochbegabte Underachiever Schülerinnen und Schüler, die unter den aufgrund ihres Begabungspotenzials zu erwartenden Leistungen bleiben. Die Kontextzuweisung „Schulleistung und Hochbegabung“ suggeriert zunächst, dass Entstehungsursachen vor allem in der Schule zu suchen. Letztlich scheint die Schule jedoch nur ein Ort zu sein, an dem sich Underachievement deutlich offenbart, nämlich dann, wenn Hochbegabte im mittleren oder unteren Leistungsbereich bleiben. Die Problemfokussierung auf ihre Leistung wird den Betroffenen aber nicht gerecht.

In Gesprächen mit Praktikern zeigt sich hingegen ein großer gemeinsamer Erfahrungsraum bezüglich dieser Schülerinnen und Schüler, in welchem das Definitionsdilemma deutlich wird: Die schulischen Probleme liegen häufig im Bereich der Motivation,

der Emotion und des sozialen und allgemein schulischen Verhaltens und weniger in den Leistungen an sich, wenngleich diese eine stark negative Effektwirkung auf die Gesamtsituation zu haben scheinen. Erfahrungsberichte von Eltern, Lehrern und Schülern werfen eine vielschichtige Problemstruktur auf, die zur Förderung dieser Kinder einen mehrperspektivischen Zugang fordert und die nicht nur die Stabilisierung der Leistung in den Blick nimmt (vgl. Greiten 2003; Greiten 2005b).

Der erwähnte Schulversuch „SoBeg – Sonderpädagogische Begabtengruppe“ ermöglichte über die Dauer von sechs Jahren eine intensive Beschäftigung mit Schülerinnen und Schülern, die als hochbegabte Underachiever einen Förderplatz erhielten. Aus diesem Schulversuch gingen ein Organisationsmodell zur Förderung hochbegabter Underachiever in Regelschulen, Förderkonzepte zu einzelnen Förderbereichen, in der Schule einsetzbare diagnostische Instrumente, Fallbeschreibungen (vgl. Greiten 2005a, 2007a, 2007b) und der pädagogische Ansatz „Begleitende Pädagogik der kleinen Schritte“ hervor (vgl. Greiten 2005b). Eine noch unveröffentlichte Evaluation, die wir am Ende des Schulversuchs vornahmen, setzte den Schwerpunkt auf Schulentwicklungsprozesse. Durch die langjährigen, intensiven und konkreten Erfahrungen wurde im Rahmen des SoBeg-Schulversuchs eine erweiterte Definition für hochbegabte Underachiever entwickelt, die neben der Diskrepanz zwischen IQ und Leistung die persönliche Lernbiographie und die Persönlichkeitsentwicklung als Bedingungsbereiche konstatiert. Nach dieser Definition sind hochbegabte Underachiever vorübergehend „lerngehindert“, was meint, dass die Entwicklung einer Leistungsmotivation und der Aufbau von Lernprozessen beeinträchtigt sind und die Schülerinnen und Schüler damit unter ihrem möglichen Leistungsniveau bleiben. Diese „Lernhinderung“ wirkt sich negativ auf die individuelle Lernbiographie und die Persönlichkeitsentwicklung aus (vgl. Greiten 2005a, 22). Der Fokus der Arbeit im Schulversuch lag auf der positiven Beeinflussung der Lernbiographie und der Persönlichkeitsentwicklung der betroffenen Schülerinnen und Schülern.

Überlegungen, aus dem Schulversuch einen Forschungsgegenstand zu formulieren, führten zu der Frage nach Fällen, die nicht mit dem Schulversuch in Berührung kamen, um der Thematik mit einer größeren Distanz begegnen zu können. So fiel die Entscheidung auf zwei qualitative Einzelfallstudien, in der die betroffenen Schüler zu Wort kommen sollten. Den in der qualitativen Forschung gültigen Prinzipien der Deskription und Induktion folgend, steht das Verstehen des Denkens, Fühlens und Handelns der Betroffenen im Mittelpunkt der Untersuchungen.

1.3 Annäherung an Schulwelten intelligenter Grenzgänger – Überlegungen zum Titel der Arbeit

Unabhängig von den fachwissenschaftlichen Diskussionen über den Intelligenz- und Begabungsbegriff und über Testverfahren soll für die folgenden Ausführungen eine Perspektive subjektiver Vorannahmen eingenommen werden, die aus den Erfahrungen mit den Schülern des SoBeg-Schulversuchs und aus vielen Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen auf Tagungen und Kongressen resultieren: Besonders intelligente Menschen nehmen „mehr“ und differenzierter als andere wahr, machen sich häufiger und auch komplexere Gedanken über sich und ihre Umwelt. Der besonders intelligente Schüler betrachtet die eigene Person und die Umwelt auf seine eigene intelligente Weise. Hochbegabte tun dies besonders intensiv. Hochbegabte Underachiever, die immer wieder

Schwierigkeiten erleben, deuten ihre Lebenswelten darüber hinaus auch vor dem Hintergrund eines Erlebens der Diskrepanz zwischen umfangreichem Wissen, fachbezogenen Leistungsdifferenzen, Lernschwierigkeiten und dem Gefühl des Andersseins. Um hochbegabte Underachiever besser verstehen zu können, scheint daher die Betrachtung ihrer „Gedankenwelt“, konkret ihrer Denk- und Attribuierungsmuster und deren Bezüge zur persönlichen Motivation und Emotionalität sowie zu ihrer „Schulwelt“, wie beispielsweise sozialen Prozessen und schulsystemischen Bedingungen, hilfreich zu sein. Hochbegabte Underachiever erleben und deuten Schwierigkeiten, Besonderheiten und die Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit sich selber und anderen häufig aus ihrer Gedanken- und Schulwelt heraus und schaffen sich damit eine persönliche Erfahrungswelt.

Einblicke in diese Welten geben zu können ist das Ziel dieser Arbeit. Aus den geschilderten Überlegungen heraus entstand der Titel der vorliegenden Dissertation: „Einblicke in Schulwelten intelligenter Grenzgänger“. Der Begriff der *Welt* ist dabei im konstruktivistischen Sinne zu verstehen: Das Subjekt konstruiert seine Wahrnehmungen, Erkenntnisse, Deutungen und sein Wissen (vgl. Steinke 1999, 87) und schafft sich damit seine Welt. In den untersuchten Fällen tauchten Gedanken des „Sich-auf-der-Grenze-Befindens“ und ein „Grenzgänger-Sein“ auf, die im Laufe dieser Forschungsarbeit zunehmend relevant wurden. Die „Schulwelten intelligenter Grenzgänger“ sind in diesem konstruktivistischen und auf die Einzelfallstudien bezogenen Sinne zu verstehen. Vor dem Hintergrund der Hochbegabung konstruieren die Untersuchten durch ihre Gedankenwelt eine Schulwelt, die eine subjektive Sicht auf ihre schulischen Erfahrungen eröffnet. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht diese Zusammenhänge:

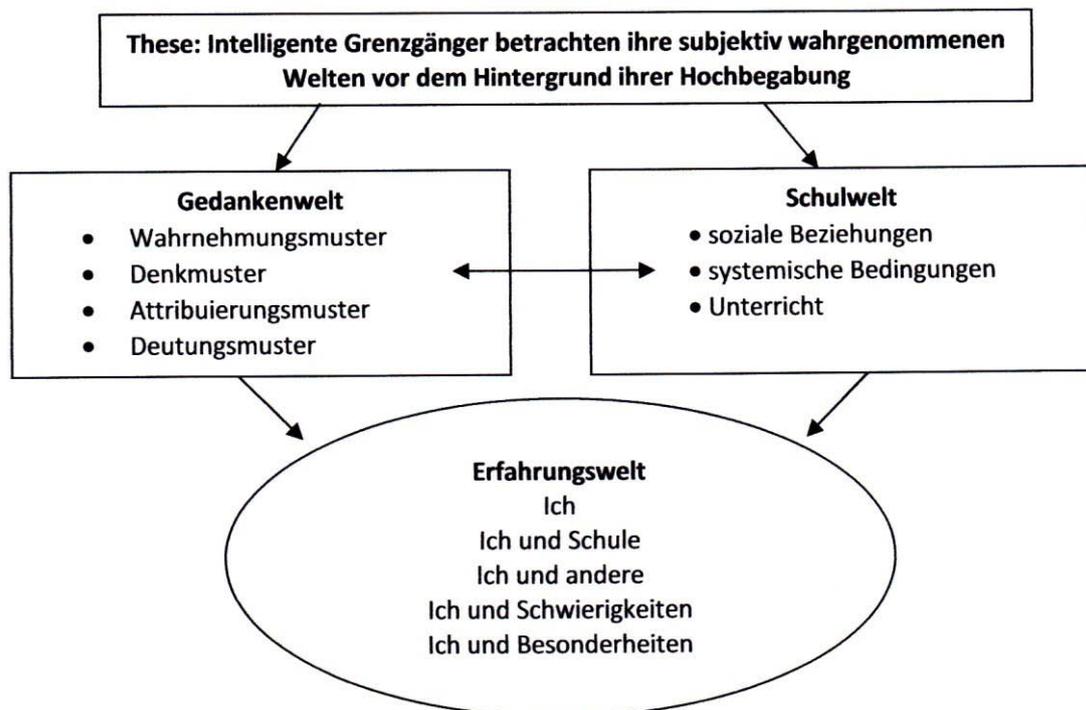


Abbildung 1 Welten intelligenter Grenzgänger im Kontext der Schule

Die Fallstudien über Kai und Marc sollen diese Zusammenhänge transparenter machen.

1.4. Zum Aufbau der Arbeit

Mit den im ersten Kapitel geschilderten Irritationen und Impulsen aus dem Schulalltag und aus dem SoBeg-Schulversuch sowie mit den Überlegungen zum Titel der Arbeit wurde der Blick dafür geschärft, inwiefern „intelligente, hochbegabte Betrachtungen“ die Wahrnehmungen subjektiver Schulwelten beeinflussen können. Die vorangegangenen Ausführungen dienten der Einordnung des Forschungsthemas in meinen Arbeitskontext und meine persönlichen Erfahrungen.

Die Gliederung der Dissertation unterlag während des Forschungsprozesses vielen Veränderungen, die sich aus inhaltlichen Fragestellungen und später aus Überlegungen zur besseren Lesbarkeit ergaben. Die erste Gliederung entstand mit der Entwicklung des Forschungsdesigns als Gerüst für die inhaltliche und zeitliche Arbeitsplanung und orientierte sich zunächst am Ablauf des Forschungsprozesses. Die nun vorliegende Gliederung spiegelt nicht mehr ganz die Forschungschronologie wieder, sondern sie legt das Gewicht auf die Nachvollziehbarkeit für den Leser.

Der Darlegung des persönlichen Zugangs zum Forschungsfeld folgt im zweiten Kapitel ein Überblick über den fachwissenschaftlichen Diskurs. Zunächst stelle ich im Kapitel 2.1 die von mir entwickelten Forschungsfragen vor, die dem Leser eine Orientierung bieten sollen. Sie werden im Anschluss an die Porträts im Kapitel 6 in einer vergleichenden Auswertung zu den Fällen Kai und Marc beantwortet. Im Kapitel 2.2 wird ein weitreichender Überblick über das Feld der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung und explizit der Forschung über hochbegabte Underachiever gegeben, da im deutschsprachigen Raum nur wenige Studien existieren, die sich explizit mit hochbegabten Underachievern beschäftigen und infolgedessen in der Forschungsliteratur meist nur vereinzelte Befunde zu finden sind. Der Problemaufriss im Kapitel 2.2 stellt zunächst Probleme bei der Definition der Begriffe Intelligenz, Begabung, Hochbegabung und Underachievement Hochbegabter vor. Anschließend werden die aktuelle Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung sowie Anknüpfungspunkte der aus der Forschung gewonnenen Erkenntnisse für die Schule skizziert. Das eigentliche Thema, Underachievement hochbegabter Schülerinnen und Schüler, habe ich in acht „Perspektiven“ unterteilt: Aus der Fülle der Betrachtungsweisen auf das Thema werden mit dem Einnehmen verschiedener Perspektiven in Form von Modellen, Konzepten oder auch Begriffen Schwerpunkte gesetzt. Zwischen den Perspektiven gibt es zwar auch einige Überschneidungen, dennoch nehmen sie jeweils einen spezifischen Sachverhalt in den Blick. Der Nutzen, das Problemfeld aus mehreren Perspektiven zu betrachten, kristallisierte sich während der Literaturrecherche heraus. Es zeigte sich, dass das Thema nicht mehr nur vor dem Hintergrund von Persönlichkeitsfaktoren und dem Umgang der Betroffenen mit den schulischen Anforderungen diskutiert werden kann, sondern dass die schulpädagogische Perspektive zunimmt. Die Intensität der Darstellung im Kapitel 2.2 wird auch durch die Entscheidung begründet, im Sinne der Grundlagenforschung die Einzelfallstudien für sich stehen zu lassen und sie nicht aus der Perspektive eines bestimmten Konzepts oder Modells zu deuten. Der mehrperspektivische Problemaufriss bietet stattdessen viele Ansatzpunkte zur Betrachtung der Fälle und beim Lesen der Porträts lassen sich umgekehrt mehrere Verbindungen zu unterschiedlichen Modellen, Konzepten und Befunden finden.

Im Kapitel 3 beschreibe ich ausführlich den Forschungsprozess, auch um dem Anspruch des qualitativen Forschungszugangs nach intersubjektiver Nachvollziehbarkeit gerecht zu werden. Dieser Teil der Forschungsarbeit war von einem zirkulären, in

mehrere Richtungen gehenden Arbeiten geprägt, in dem immer wieder ergänzt, ausprobiert, reflektiert und verworfen wurde. Daher sind die Unterkapitel nicht der tatsächlichen Forschungschronologie entsprechend aufgebaut. Die Endfassung dieses Kapitels 3 versucht nun einzelne Schritte forschungssystematisch zu reorganisieren.

In den Kapiteln 4 und 5 stelle ich die Porträts des Kindes Kai und des Jugendlichen Marc vor. Sie bilden den Kern dieser Forschungsarbeit. Die Porträts stehen für sich und erlauben das Eintauchen in die Fälle mit dem Ziel des intensiven Verstehens. Die Reihenfolge der Unterthemen der Porträts wurde während der Auswertung und Interpretation des Datenmaterials sukzessiv festgelegt. Das sechste Kapitel über die Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen entstand aus forschungsmethodischen Überlegungen in zwei Phasen: Die einzelnen Fragen wurden zunächst mit Hilfe der Porträts getrennt beantwortet und die Erkenntnisse dann miteinander verglichen.

Das Kapitel 7 dient den methodischen und methodologischen Reflexionen dieser Untersuchung. Zunächst werden einzelne methodische Schritte und Verfahren mit Hilfe der qualitativen Gütekriterien nach Steinke reflektiert und damit auch ihre Anwendbarkeit erprobt. Es folgen Akzentsetzungen zu den Methoden des *problemexplorierenden Gesprächs* und der *inhaltsanalytisch basierten Porträtdarstellung*, die im Sinne der Gegenstandsorientierung für die Fallstudien über Kai und Marc aus anderen Methoden weiterentwickelt wurden. Im letzten Kapitel ziehe ich aus den Erkenntnissen der Fallstudien und der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung ein Fazit. Dabei geht es vor allen Dingen um die Bedeutung von Einzelfallstudien für die Hochbegabtenforschung und um die Forderung nach verstärkt schulpädagogischen Sichtweisen auf hochbegabte Underachiever.

Ziele der Studie

Für die wissenschaftliche Diskussion soll die vorliegende Arbeit im Wesentlichen drei Beiträge im Sinne der Grundlagenforschung über hochbegabte Underachiever aus schulpädagogischer Perspektive leisten: Da es im deutschsprachigen Raum bisher nur wenige Studien über hochbegabte Underachiever gibt, werden im theoretischen Teil der Arbeit Befunde, Konzepte und Modelle aus der entsprechenden Forschungsliteratur zusammengetragen, die eine mehrperspektivische Betrachtung hochbegabter Underachiever und ihrer individuellen schulischen Situationen ermöglicht. Die in der Hochbegabtenforschung dominierende psychologische Perspektive wird dabei um die schulpädagogische ergänzt. Die vorgestellten Einzelfallstudien, die nicht explizit auf der Basis eines bestimmten aus der Hochbegabungs- oder Hochbegabtenforschung stammenden theoretischen Modells durchgeführt wurden, bieten dem Leser eine intensive Begegnung mit einem Kind und einem Jugendlichen an, die nach allgemeinem Verständnis der Hochbegabungsforschung als hochbegabte Underachiever gelten. Die Einzelfallstudien über Kai und Marc zeigen vielfältige Ansatzpunkte für eine Auseinandersetzung mit im theoretischen Teil dargestellten Modellen und Theorien auf. Der dritte Beitrag bezieht sich auf den Zugang der Untersuchung mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden, explizit der Entwicklung und Erprobung des *problemexplorierenden Gesprächs* und der *inhaltsanalytisch basierten Porträtdarstellung*, und damit vor allem auf die Einzelfallstudie.

2. Das Forschungsfeld: Hochbegabung und Underachievement im Kontext von Schule

2.1 Entwicklung von Forschungsfragen

Die Erfahrungen aus der Arbeit mit betroffenen Schülerinnen und Schülern führten während des SoBeg-Schulversuchs immer wieder zu Fragen und Hypothesen über die Entstehung des Underachievements Hochbegabter und zu individuellen Fördermaßnahmen. Bei den ersten Überlegungen zum Forschungsdesign kristallisierte sich heraus, dass diese Fragen und Hypothesen auf den Verlauf der Gespräche mit Nicht-SoBeg-Schülern und noch deutlicher auf die Auswertung der Gespräche einwirkten. Damit ergab sich das forschungsmethodische Problem der mangelnden Distanz zum Forschungsgegenstand aufgrund der Verwobenheit mit der eigenen Arbeit. Konkret lag die Gefahr nahe, Inhalte bestätigt zu finden, welche man aus der eigenen Arbeit kannte, und so Neues nicht entdecken zu können. Dieses Problem wurde in der Forschungswerkstatt² intensiv diskutiert, mit dem Ergebnis, Distanz zur eigenen Arbeit herzustellen, um sich dem Forschungsfeld und den unbekanntem Einzelfällen nähern zu können.

Um mit der gebotenen Distanz in der Einzelfallarbeit induktiv vorgehen zu können, führte ich zunächst eine themenzentrierte Gruppendiskussion mit SoBeg-Schülern und eine weitere mit Beratungslehrern für Begabtenförderung durch. In beiden Gruppendiskussionen ging es um Fragen, die sich aus meiner beruflichen Erfahrung ergaben: Was verstehen die betroffenen Schüler und die in der Beratung tätigen Lehrer unter Underachievement? Welche Schwierigkeiten der Schüler zeigen sich im Schulalltag? Wie erklären sich die Diskutierenden die Entstehung des Underachievements Hochbegabter? Weitere Fragen ergaben sich während des Gesprächs. Aus der Auswertung der Gruppendiskussionen entstanden thematische Landkarten, die ich dann in einer weiteren Gruppendiskussion mit anderen Schülerinnen und Schülern einsetzte. In der folgenden Übersicht werden die verschiedenen Maßnahmen dargestellt, die zur Erzeugung von Distanz zur schulischen Arbeit getroffen wurden:

Erzeugung von Distanz zur schulischen Arbeit - forschungsmethodische Phase vor dem Untersuchungsbeginn

1. Diskussion des Problems „Distanz“ in der Forschungswerkstatt	
2. Themeneruierung durch Kommunikation mit anderen Forscher	
1. Schritt	Selbstreflexion, Formulieren der Bedenken und Problembereiche
2. Schritt	Formulieren von Fragen für eine Gruppendiskussion
3. Schritt	Gruppendiskussion mit Schülerinnen und Schülern aus dem eigenen Arbeitsfeld
4. Schritt	Gruppendiskussion mit Beratungslehrern
5. Schritt	Thematische Auswertung und Reflexion der Gruppendiskussionen
6. Schritt	Erstellung einer thematischen Landkarte
7. Schritt	Gruppendiskussion mit Schülerinnen und Schülern aus dem eigenen Arbeitsfeld (andere Schüler als in Schritt 3)
8. Schritt	Formulieren von Forschungsfragen

3. Forscherinterview

4. Reduzierung des Lesens von Fachliteratur zur Forschungsthematik während der Voruntersuchung und der ersten Zeit der Datenerhebung

Abbildung 2 Erzeugung von Distanz zur eigenen Arbeit - forschungsmethodische Phase vor dem Untersuchungsbeginn

² Die Arbeit in den Forschungswerkstätten wird im Kapitel 3.4.1 vorgestellt.

Aus einer weiteren forschungsmethodischen Überlegung heraus führte eine Teilnehmerin der Forschungswerkstatt mit mir ein Forscherinterview³ durch. Dazu wurde im Vorfeld die Notwendigkeit der Distanzerzeugung für die Forscherin in den Blick genommen. Als Forscherin antwortete ich auf mir zuvor nicht bekannte Fragen, durch deren Beantwortung Klarheit über die eigene Position gewonnen werden konnte. Dieses Interview wurde aufgenommen, dann gemeinsam abgehört und kommentiert.

Die nächste forschungsmethodische Überlegung bezog sich auf das Lesen von Fachliteratur zum Thema Hochbegabung und Underachievement. Da es das Ziel des qualitativ-induktiven Forschungszugangs ist, fremde betroffene Schüler zu Wort kommen zu lassen und damit auch die Möglichkeit zu schaffen, neue Themen und Facetten zu dem Forschungsgegenstand zu entdecken, wurde das Lesen von Fachliteratur während der Voruntersuchung und der ersten Zeit der Datenerhebung nach Möglichkeit vermieden, um den Blick nicht zu sehr auf bestimmte Theorien einzuengen.

Während der ersten Phase der Datenerhebung zeigte sich der Nutzen dieser Voruntersuchungen mit Gruppendiskussionen, Forscherinterview und Reduzierung des Lesens von Fachliteratur: In den ersten Gesprächen mit den für die Studie ausgewählten Jungen kamen nämlich häufig Gedanken und Thesen aus dem eigenen Arbeitsfeld auf, aus denen sich ohne die notwendige Distanz vermutlich konkretere, und damit das Themenfeld einengende, Fragen ergeben hätten. Die bewusste Entscheidung vor und auch während der Untersuchung und den häufigen Begegnungen mit den Jungen, Distanz vor allem im Bezug auf den fachtheoretischen Diskurs zu halten, erwies sich als hilfreich. Das Blickfeld weitete sich, der Begriff der Hochbegabung und Definitionen zum Underachievement Hochbegabter rückten in den Vordergrund, ebenso wie die Frage, ob die Betroffenen die Hochbegabung persönlich als Chance oder als Problem betrachten.

Zu Beginn der Datenerhebung mit den für die Untersuchung ausgewählten Jungen kristallisierte sich als weiteres Themenfeld das Thema Schulsystem mit seinen organisatorischen und sozialen Bedingungen heraus. Die Betroffenen äußerten häufig Kritik an der Schule als System. Im Fall von Marc ergab sich eine weitere Forschungsfrage, nämlich: Was grenzt Underachiever von „normalen“ Hochbegabten ab? In den Gruppendiskussionen mit betroffenen Schülern und den Beratungslehrern hatte dieses Themenfeld nicht den Status einer intensiv zu bearbeitenden Forschungsfrage erreicht, dennoch spielt sie bei der Analyse des Falls von Marc eine Rolle.

Die Forschungsfragen wurden während der Datenerhebung mehrfach in der Forschungswerkstatt und dem Doktorandenkolloquium⁴ diskutiert, ihre Anzahl reduziert und inhaltlich immer mehr auf das Datenmaterial ausgerichtet. Als Ergebnis dieses Entwicklungsprozesses formuliere ich nun vier Forschungsfragen, die nach der Auswertung des Datenmaterials und der Erstellung der Porträts auf beide Fälle hin bearbeitet werden:

- Was ist für die Betroffenen „Hochbegabung“? Wie zeigt sie sich?
- Wird die Hochbegabung von den Betroffenen als eine Chance und/oder als ein Problem betrachtet?
- Wie sehen die Betroffenen die schulischen Rahmenbedingungen?
- Wie erklären sich die Betroffenen ihre schulischen Schwierigkeiten?

³ Das Forscherinterview wird im Kapitel 3.4.2 vorgestellt.

⁴ Vgl. Ausführungen im Kapitel 3.4.2

2.2 Problemaufriss zum Forschungsgegenstand

2.2.1 Begriffe: Intelligenz, Intelligenzmessung, Begabung, Hochbegabung

Die Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung stützt sich auf die Konstrukte der Intelligenz, der Begabung und der Hochbegabung. Da die Begriffe nicht einheitlich verwendet werden und zum Teil in bestimmten Forschungstraditionen stehen, ergeben sich forschungsmethodische Probleme, welche die Vergleichbarkeit der Befunde aus Studien erschweren. Darauf bezieht sich dieses Kapitel.

Intelligenz

Alfred Binet und Théodor Simon entwickelten 1905 einen Intelligenztest, der die geistige Leistungsfähigkeit messen sollte. Er diente der Erkennung der Förderbedürftigkeit von Kindern und der Zuweisung zu entsprechenden schulischen Fördermaßnahmen. Im Fokus standen die „anormaux“, die Nicht-Normalen (Binet/ Simon 1905, 1911). Aus heutiger Sicht wären damit Kinder identifiziert worden, die eine sonderpädagogische Förderung benötigen (vgl. Eysenck 2004, 38; Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 18; Rost 2009a, 149). Die weitere Erforschung der Intelligenz verfolgte das Ziel, immer mehr über die Komplexität der intellektuellen Intelligenz und die sie bestimmenden Dimensionen zu erfahren. Intelligenz wurde dabei bereits zu diesem Zeitpunkt und auch in der Folgezeit immer als ein Konstrukt betrachtet, das sich auf ein bestimmtes Modell stützt⁵ (vgl. Eysenck 1998, 22; Brocke/ Beauducel 2001, 13).

Spearman entwickelte 1904 das Konstrukt der generellen Intelligenz, des *g-Faktors*, und formulierte die Theorie einer Grundintelligenz, bzw. generellen Intelligenz. Demnach basieren alle Korrelationen intellektueller Leistungen auf einer *generellen Intelligenz*, der wiederum verschiedene Dimensionen zugrundeliegen.⁶ Seit den Forschungen Spearmans wurden in der Intelligenzforschung mit Hilfe faktorenanalytischer Methoden verschiedene Strukturmodelle konzipiert. Diese Forschungstradition ist mit Forschern wie Thurstone, Guilford, Cattell und Jäger verbunden (vgl. Heller 1991, 22; Spahn 1997, 125f.; Eysenck 2004, 28f.; Rost 2009a, 39f.). Trotz der Bemühungen einiger Forscher, differenzierte Modelle zu entwickeln, bleibt in der Forschungstradition der Faktor *g* als das entscheidende Konzept erhalten.⁷

Moderne Theorien gehen über den klassischen Intelligenzbegriff hinaus (vgl. Heller 1991, 19; Heller 2001, 25; Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 49ff.; Rost 2009a, 22f.; Rost 2010c, 37ff.). Howard Gardner forderte beispielsweise den „Abschied vom IQ“, formulierte die These der *multiplen Intelligenzen* und betrachtete auch andere Fähigkeiten als nur die intellektuellen (vgl. Gardner 1983; Gardner 1991). Weitere Theorien be-

⁵ Intelligenzmodelle sind meist Strukturmodelle, die mit faktorenanalytischen Methoden untersucht werden. Die Strukturen, Dimensionen und ihr jeweiliges Zusammenwirken bestimmen das Konstrukt. Die Erfassung einzelner Strukturen erfolgt durch spezielle Aufgaben, deren Inhalte bestimmte Fähigkeiten repräsentieren sollen (vgl. Rost 2009a, 40f.).

⁶ Carroll bestimmte in der bekannten Studie *Human Cognitive Abilities* Faktoren, die er in verschiedene Bereiche wie Sprache, logisches Denken, Lernen, Gedächtnis, auditive und visuelle Wahrnehmung, kognitive Geschwindigkeit, Ideenproduktion und psychomotorische Fähigkeiten einordnete (vgl. Eysenck 2004, 189).

⁷ Flynn äußert sich kritisch zur Forschungstradition der Untersuchung des *g*-Faktors: „At one time, I was blind to the real-world significance of IQ gains because I was under the spell of *g*. I kept looking for general intelligence gains and could not find them. I could not see the trees because I was looking for a forest“ (Flynn 2009, 42).

fassen sich mit *der sozialen Intelligenz*⁸ (Thorndike), der *emotionalen Intelligenz* (Goleman) oder der *praktischen Intelligenz* (Sternberg). Eysenck und Rost kritisieren an diesen Theorien die mangelnde wissenschaftliche Grundlage, da geeignete Messverfahren fehlen (vgl. Eysenck 2004, 13, 192ff.; Rost 2002, 630; Rost 2009a, 81ff.; Rost 2010c, 41ff.). Aus diesem Grund bezeichnet Rost sie als „alternative Ansätze“ (Rost 2009a, 81) und grenzt sie damit deutlich von den in der Forschungstradition des *g-Faktors* stehenden Theorien ab. Andere Autoren ordnen sie als moderne Theorien ein, die den Anspruch der psychometrischen Messbarkeit nicht erfüllen müssen (vgl. Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 5ff.).

Eine einheitliche Definition von Intelligenz gibt es nicht, wohl aber gemeinsame Vorstellungen, die sich auf Aspekte beziehen wie Logik, Schlussfolgern, Handhabung abstrakter Begriffe, Lösung kognitiver Probleme, schnelles Lernen, Bewältigung neuer Situationen oder etwa Urteilen (vgl. Brocke/ Beauducel 2001, 14; Eysenck 2004, 23; Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 9ff.; Rost 2009a, 22). Heller hebt hervor, dass bei allen Definitionen die Intelligenz als Leistungsdisposition aufgefasst wird (Heller 1991, 19; Heller 2001, 23). Rost führt zu dem Begriff Intelligenz aus: „Intelligenz‘ (engl. *intelligence*, vom lateinischen *intelligentia*, *intellectus*, *intellegere* = Einsicht, Verstand, einsehen bzw. verstehen), manchmal auch ‚geistige Fähigkeit‘, ‚mentale Fähigkeit‘ (engl. *mental ability*) oder (intellektuelle) ‚Begabung‘ genannt, kennzeichnet, ganz allgemein gesagt, die durch die Faktoren ‚Anlage‘ und ‚Umwelt‘ sowie durch deren gegenseitige Beeinflussung (Wechselwirkung ‚Gene x Umwelt‘) bedingte kognitive Leistungsfähigkeit und kognitive Ausdifferenzierung von Lebewesen“ (Rost 2009a, 1). Gottfredson veröffentlichte 1994 im *Wall Street Journal* ein mehrheitliches wissenschaftliches Verständnis von Intelligenz, das sich auf 52 anerkannte Intelligenzforscher stützt⁹ (vgl. auch Eysenck 2004, 15; Rost 2009a, 2): „Intelligenz ist eine sehr allgemeine geistige Kapazität, die – unter anderem – die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken, zum Planen, zur Problemlösung, zum abstrakten Denken, zum Verständnis komplexer Ideen, zum schnellen Lernen und zum Lernen aus Erfahrung umfasst. Es ist nicht reines Bücherwissen, keine enge akademische Spezialbegabung, keine Testerfahrung. Vielmehr reflektiert Intelligenz ein breiteres und tieferes Vermögen, unsere Umwelt zu verstehen, ‚zu kapieren‘, ‚Sinn in Dingen zu erkennen‘ oder ‚herauszubekommen‘, was zu tun ist (Gottfredson, 1997, S. 13 (...))“ (Rost 2009a, 2).¹⁰ Nach Meinung der meisten anerkannten Intelligenzforscher¹¹ werden *abstraktes Denken*, *logisches Folgern*, *Problemlösefähigkeit* und *Wissensaneignungskapazität* als die wichtigsten Elemente der Intelligenz anerkannt (vgl. Rost 2009a, 11).

Das Konstrukt der Intelligenz wird in der traditionellen psychologischen Forschung als ein Persönlichkeitsfaktor mit einer gewissen Konstanz bestimmt, der kognitive Prozesse und infolgedessen auch das Handeln unterstützt und somit als eine menschliche Eigenschaft, *trait*, gilt (vgl. Eysenck 2004, 112ff.; Rost 2009a, 244). Allerdings bezieht sich diese Aussage auf die entwickelte Intelligenz ab dem späten Kindes- bzw. Jugendalter.¹² Die Intelligenz wird meist in den Leistungen einer Person sichtbar. Zur Ausbildung dieser Leistungen und der sie beeinflussenden Intelligenz untersucht die Intelli-

⁸ Auch Eysenck vertritt ein Konzept der sozialen Intelligenz, stellt es aber in einen direkten Zusammenhang zu dem IQ und versucht Zusammenhänge zwischen biologischer, psychometrischer und sozialer Intelligenz aufzuzeigen (vgl. Eysenck 1998, 113ff.).

⁹ Gottfredson, L. S. (1999): Der Generalfaktor der Intelligenz. In: Spektrum der Wissenschaft Spezial: Intelligenz 3/1999, S. 24-30.

¹⁰ abgedruckt in der Fachzeitschrift *Intelligence*, Gottfredson et. al., 1997, S. 13-23, deutsch in Eysenck, H. J. (2004): Die IQ-Bibel. Intelligenz verstehen und messen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 368 – 377 (vgl. Rost 2009a, 2).

¹¹ Rost verweist auf Studien von Sternberg (1981) und Sternberg & Berg (1986) (vgl. Rost 2009a, 11).

¹² Piaget stieß durch seine Forschungen die Diskussion über die Intelligenzentwicklung an. Trotz heutiger Kritik an seiner Phasenordnung und an den forschungsmethodischen Grundlagen leistete er einen wichtigen Beitrag zum Verstehen kognitiver Prozesse und der Entwicklung der Intelligenz.

genzforschung verschiedene Variablen. Diese reichen von der Geschlechtszugehörigkeit über die soziale Schichtzugehörigkeit, intellektuelle Stimulation, kreative Beeinflussungen in den frühen Lebensjahren, Erziehung, Bildung, Motivation, Bewältigungsstrategien, seelische Störungen bis hin zu kulturellen Faktoren (vgl. Eysenck 2004, 112ff.; vgl. Rost 2009b, 143ff.).

Eysenck stellt in einem Beziehungsmodell Einflüsse auf die Intelligenzentwicklung und Auswirkungen der Intelligenz im Lebensalltag dar:

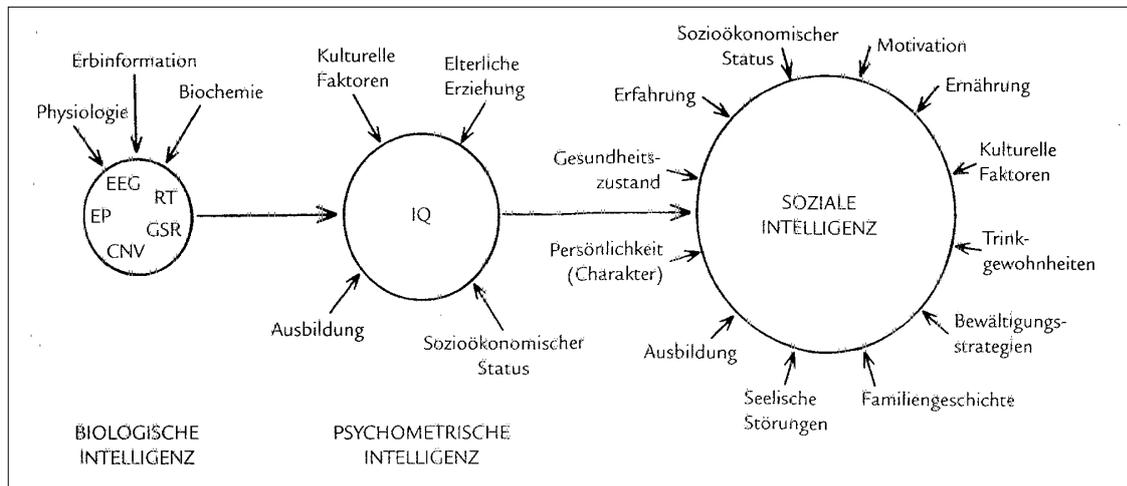


Abbildung 3 Die Beziehung zwischen biologischer, psychometrischer und sozialer (oder praktischer) Intelligenz (Eysenck 1998, 113)

Eysenck betont aber, dass Konzepte der sozialen oder praktischen Intelligenz keinen wissenschaftlichen Wert haben, da hier Faktoren unverbunden nebeneinandergestellt werden, ohne dass der einzelne Faktor für sich alleine oder gar die Interdependenzbeziehungen untersucht worden seien (vgl. Eysenck 1998, 113ff.). Wie die weiteren Ausführungen deutlich machen, kommt der Entwicklung solcher Modelle in der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung aber eine große Bedeutung zu.

Intelligenzmessung und damit verbundene Probleme

Flynn setzte sich mit der Forschung zur Intelligenzmessung intensiv auseinander und schlussfolgert aus den Erkenntnissen seiner Studien provokant: „understanding intelligence is like understanding the atom: we have to know not only what holds its components together but also what splits them apart. What binds the components of intelligence together is the general intelligence factor or *g*; what acts as the atom smasher is the Flynn effect or massive IQ gains over time“ (Flynn 2009, 4).

Die intellektuelle Hochbegabung wird mit Hilfe von Intelligenztestungen untersucht, die einen relativen Kennwert, den Intelligenzquotienten (IQ),¹³ ermitteln. Die Intelligenzmessungen beziehen sich auf intellektuelle Merkmale, die mit entsprechenden

¹³ Der Begriff des Intelligenzquotienten stammt aus der Forschung Binets und der Entwicklung des Intelligenztestes. Da die geistige Fähigkeit von Kindern mit dem Lebensalter zunimmt, wurden Aufgaben entwickelt, deren Lösungen die Zuschreibung eines Intelligenzalters ermöglichten. Dieses Intelligenzalter wurde dann in das Verhältnis zum Lebensalter gesetzt. William Stern entwickelte daraus die IQ-Formel $IQ = (IA:LA) \times 100$ (Intelligenzalter durch Lebensalter mal 100). Später entstand auf dieser Basis die Darstellung der Ergebnisse in der Gaußschen Normalverteilung, indem jedem Kind für die Aufgabenlösungen eine bestimmte Punktzahl zugeordnet wurde. Die durchschnittliche Punktzahl wurde dem IQ-Wert 100 gleichgesetzt und entspricht dem Mittelwert. Als Standardabweichung werden in IQ-Tests 15 Punkte angesetzt. Testergebnisse können durch entsprechende Rechenverfahren in IQ-Werte transformiert werden. Damit ist der Begriff des IQ-Wertes geblieben, mathematisch gesehen handelt es sich aber nicht mehr um einen Quotienten (vgl. Eysenck 2004, 39ff.; Funke/Vaterrodt-Plünnecke 2004, 21ff.; Brocke/Beauducel 2001, 20).

Aufgaben, gruppiert in Untertests, getestet werden. Dabei richtet sich die Konstruktion eines Intelligenztests nach dem jeweiligen Konstrukt der Intelligenz und dessen Dimensionen¹⁴ (vgl. Spahn 1997, 103; Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 41ff.; Rost 2009a, 22ff.). Je besser ein Intelligenztest diese verschiedenen Dimensionen erfasst, desto höher liegt die Korrelation mit anderen Variablen wie zum Beispiel Schulleistung oder beruflicher Erfolg (vgl. Eysenck 2004, 30, 57f.; Rost 2002, 627; Rost 2009a, 26). Die ermittelten Intelligenztestwerte stellen Rohwerte dar, die normiert und standardisiert werden müssen. Durch Auswertungen und Transformationen lässt sich für die getestete Person ein Gesamt-IQ ermitteln, der dann in Relation zur altersgleichen Bevölkerungsgruppe gesetzt wird und auf der Basis der Wechsler-Skalierung eine Aussage über den Prozentrang der Person im Verhältnis zum Populationsmittelwert trifft, welcher gleich 100 gesetzt ist. Die Prozentrangzuordnung geht mit einer typischen Normalverteilungskurve einher (vgl. Brocke/ Beauducel 2001, 20; Eysenck 2004, 39ff.; Klauer/ Leutner 2007, 285; Rost 2009a, 152, 262). Zu berücksichtigen ist, dass es sich bei dem IQ-Wert nicht um einen absoluten und stabilen Messwert handelt, sondern es sind Abweichungen um 5 bis 10 oder mehr IQ-Punkte möglich. Diese Schwankungen lassen sich vor allem auf die Testsituation, die Tagesform und die Wahrnehmung der Testsituation durch die Getesteten zurückzuführen (vgl. Feger 1988, 110f.; Klauer/ Leutner 2007, 285; Webb/ Meckstroth/ Tolan 2007, 18).

Das am häufigsten bei Kindern und Jugendlichen angewendeten Testverfahren ist der *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder* (HAWIK-IV).¹⁵ Das *Adaptive Intelligenzdiagnostikum 2* (AID 2) steht an zweiter Stelle. Häufig wird auch der CFT20R, der *Grundintelligenztest Skala 2 mit Wortschatztest* (WS) und *Zahlenfolgetest* (ZF) eingesetzt, der jedoch sprachfrei und weniger komplex als die erstgenannten Verfahren ist. Der *Berliner Intelligenzstruktur-Test* (BIS) zählt ebenfalls zu den häufig verwendeten Testverfahren (vgl. Jacobs 2006, 17; Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 27).

Problematisch an dem Gesamt-IQ-Wert ist, dass er sich im Testprofil nicht gleichmäßig widerspiegelt. So lassen sich zu verschiedenen Begabungsbereichen unterschiedlich hohe Werte ermitteln. Spitzenwerte in einzelnen Bereichen können dann leicht übersehen werden, sofern nicht ein entsprechendes Gutachten vorliegt. Auch führen Deckeneffekte dazu, dass der entsprechende Bereich nicht weiter differenziert werden kann. Gleichzeitig treiben sie den Gesamt-IQ-Wert in die Höhe. Trotz dieser bekannten Probleme wird zur Definition der Intelligenz immer noch ein Gesamtwert herangezogen, was mehrere Forscher bemängeln (vgl. Feger 1988, 110f.; Hany 1987, 178; Heinbokel 2001, 50; Klauer/ Leutner 2007, 285). Ziegler kritisiert zudem, dass viele gängige IQ-Tests im hohen IQ-Bereich nicht ausreichend differenziert messen können, überwiegend nur „akademisch leistungsstarke“ Schüler identifizieren und es im Vergleich verschiedener Testverfahren zu erheblichen Abweichungen kommen kann (vgl. Ziegler 2008, 29).

Ein weiteres Problem wird diskutiert, nämlich, dass die Durchführung eines IQ-Tests zur Identifikation der Hochbegabung nicht ausreicht: Feger und Freund-Braier äußern Bedenken dahingehend, dass die Tagesform, Testangst oder andere Umstände zu einer Verzerrung führen können, und empfehlen daher die Beobachtung des Getesteten in der Testsituation und auch seine Befragung in die Diagnose einzubeziehen (vgl.

¹⁴ Hier sei auf Spearman's g-Faktor, Cattells Vorstellung von kristalliner und fluider Intelligenz, Guilfords Intelligenzstrukturkonzept, das Primärfaktorenmodell von Thurstone und Eysencks Konzept verwiesen (vgl. Heller 1991, 22; Eysenck 2004, 32f.; Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 46; Rost 2009a, 25ff.).

¹⁵ Der Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder wurde inzwischen neu normiert und stellt ein gutes Beispiel für den *Flynn-Effekt* dar. Flynn konnte 1984 und 1987 nachweisen, dass Stichproben aus nachfolgenden Geburtenjahrgängen ohne Testwiederholungen durchschnittlich bessere Testergebnisse erzielten (vgl. Flynn 1987, Flynn 2009).

Feger 1988, 110f.; Freund-Braier 2001, 38). Heinbokel unterstützt dieses Anliegen und zeigt ein weiteres Problem auf: Eine Beobachtung und Befragung während der Testung sind aus ihrer Sicht dann notwendig, wenn die Testpersonen im Vergleich mit den für die Testauswertung vorgegebenen Lösungen falsche Antworten geben, die aber aus einer eigenen Lösungsstrategie resultieren. Aus logischer Sicht entwickeln sie durchaus richtige Lösungen, die so aber in dem erwarteten Antwortergebnis nicht vorkommen. Da Tests keine Denkprozesse berücksichtigen, empfiehlt Heinbokel zusätzlich eine Befragung der Testteilnehmer (vgl. Heinbokel 2001, 48ff).

Trotz der genannten Kritikpunkte ist nach Ansicht vieler Autoren der Einsatz von Intelligenztests gerechtfertigt, da sie die zuverlässigsten Instrumente darstellen, die konvergentes Denken abbilden können (vgl. Heinbokel 2001, 48ff.; Gauck 2007, 6). Auf den Intelligenzbegriff und verschiedene Testverfahren zur Intelligenzmessung wird im Folgenden nicht weiter eingegangen. In der Forschung zur Hochbegabungsdiagnostik haben sowohl das Verständnis des Begriffs der Intelligenz auf der Basis des *g-Faktors* als auch Testungen nach wie vor einen hohen Stellenwert.

Begabung

Ebenso wie der Begriff der Intelligenz ist auch der Begabungsbegriff in der Forschungsliteratur nicht eindeutig definiert (vgl. Heller 1991, 21; Fels 1999, 30; Freund-Braier 2001, 20; Rost 2010a, 258), was in der forschungsgeschichtlichen Verwendung begründet liegt. Für die psychologische Forschung klassifiziert Rost Konzepte verschiedener Autoren einerseits nach einem *statischen Begabungsbegriff*, bei dem es vor allem um angeborene Dispositionen geht, und andererseits nach einem *dynamischen Begabungsbegriff*, welcher Bedingungsgefüge der Umwelt mit einbezieht. Weiterhin können *intellektuelle* und *nicht-intellektuelle* Begabungsbegriffe unterschieden werden. Innerhalb der intellektuellen Begabungskonzepte lassen sich noch einmal *allgemeine Begabungen* und Konzepte zur Unterscheidung *divergenten* und *konvergenten* Denkens abgrenzen (vgl. Rost 2010a, 258). Zeigt sich eine Begabung nur in einem Bereich, wird von einer *Teil- oder Sonder- oder Spezialbegabung* gesprochen (vgl. Jacobs 2006, 16). Fels zeigt für die schulpädagogische Tradition auf, dass der Begriff *begabt* seit ca. 1950 für den Kontext der überdurchschnittlichen Befähigung verwendet wird (vgl. Fels 1999, 30). Heller differenziert zur Definition des Begabungsbegriffs personale und soziokulturelle Voraussetzungen, die für das Lernen und Leisten notwendig sind, und stützt sich in dieser Überlegung auf Roth (1968) (vgl. Heller 1990, 85; Heller 2001, 23). Begabung kann demnach in der Wechselwirkung von personalen und umweltbezogenen Faktoren entwickelt werden. Aus diesem Grund setzt sich Heller dafür ein, dass nicht nur eine psychometrische Bestimmung eines Begabungspotenzials erfolgt, sondern vor allem auch eine prozessanalytische Untersuchung durchgeführt wird, damit die Begabungsdiagnosen eine Funktion in der Persönlichkeitsförderung einnehmen (vgl. Heller 1990, 85f.; Heller 2001, 30f.).

Von dem Begabungsbegriff mittlerweile klar getrennt ist der Begriff *Talent*. Der Talentbegriff war in den 1970er und 1980er Jahren eng mit dem Begabungsbegriff verwoben, wird aber in der Forschungsliteratur zunehmend davon abgegrenzt. Die meisten Forscher verwenden ihn für nicht-intellektuelle Begabungsbereiche und beziehen ihn häufig auf Fähigkeiten im künstlerischen und psychomotorischen Bereich (vgl. Fels 1999, 29; Rost 2010a, 258).

Hochbegabung

Zu dem Begriff Hochbegabung findet man in der internationalen Literatur Synonyme wie *high ability*, *highly gifted* und *giftedness* und in der deutschsprachigen Literatur Synonyme wie *besondere* oder *herausragende Begabung* (vgl. Fels 1999, 30; Jacobs 2006, 16; Rost 2010a, 257). Der Begriff Hochbegabung taucht im deutschen Sprachraum erst in den 1950er und 1960er Jahren durch Meili (1951), Hofstätter (1957) und Mönks (1963) auf (vgl. Heller 2001, 22; Ziegler 2008, 7), „als sich in der Psychologie ein Wandel von der Beschreibung des Phänomens Hochbegabung zur Analyse ihrer einzelnen Einflußgrößen und der Aufstellung von Erklärungsmodellen abzeichnete“ (Fels 1999, 53). Mönks Verdienst ist es, dass sich in den 1990er Jahren die Pädagogische Psychologie für die Hochbegabtenförderung interessierte (vgl. Fels 1999, 53; Mönks 1990, 250).

So wenig es ein einheitliches Verständnis von Begabung gibt, so wenig zeichnet sich in der Forschungsliteratur ein einheitliches Verständnis von Hochbegabung ab, wenngleich meist eine überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeit, vor allem im Sinne eines Potenzials zur Erbringung von Leistung gemeint ist, die sich während der Lebensspanne und unter Umweltbedingungen entwickelt (vgl. Mönks 1992, 17; Spahn 1997, 97; Feger/ Prado 1998, 29ff.; Fels 1999, 30; Heller 2001, 22; Heinbokel 2001, 23f.; Rost 2002, 624; Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 104ff.; Jacobs 2006, 9ff.; Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 34; Webb/ Meckstroth/ Tolan 2007, 18; Gauck 2007, 5; Ziegler 2008, 15f./ Rost 2009a, 161). Heller bietet eine differenzierte Definition an. Er definiert Hochbegabung „als individuelle kognitive, motivationale und soziale Möglichkeit, Höchstleistungen in einem oder mehreren Bereich/en zu erbringen, z. B. auf sprachlichem, mathematischem, naturwissenschaftlichem versus technischem oder künstlerischem Gebiet, und zwar bezüglich theoretischer und/oder praktischer Aufgabenstellungen“ (Heller 1990, 87). Heller legt mit dieser Definition die Grundlage für das *Münchener Hochbegabungsmodell* und betont auch, dass es nicht um die generelle Leistung geht, sondern sich auch Höchstleistungen in den von ihm und seiner Arbeitsgruppe definierten Leistungsbereichen zeigen können, die den verschiedenen Begabungsdimensionen entsprechen.

Hochbegabung kann aber auch durch weitere Kriterien festgestellt werden. In Anlehnung an Sternberg (1995) orientiert sich Hochbegabung an den Kriterien der Leistungsexzellenz, der Seltenheit der Eigenschaft, der besonderen Produktivität, der Beweisbarkeit durch Tests oder sonstige Verfahren und des gesellschaftlichen Wertes (vgl. Ziegler 2008, 14). Jacobs verweist auf Davis und Rimm (1995), die eine Klassifikation der Definitionen versuchten (vgl. Jacobs 2006, 9ff.): Nach ihnen lassen sich fünf Klassifikationen der Hochbegabungsdefinitionen unterscheiden: IQ-Definitionen, Talentdefinitionen, Prozentsatzdefinitionen, Kreativitätsdefinitionen und Ex-post-facto-Definitionen. Nach der *IQ-Definition* sind Personen ab einem IQ von 130 hochbegabt. Die *Talentdefinition* stellt die herausragende Leistung innerhalb eines Bereichs in den Mittelpunkt. Die *Prozentsatzdefinition*¹⁶ legt einen Prozentsatz für die Höhe von IQ-Werten, Schulnoten oder Schulleistungstests fest, mit dem eine Gruppe von Personen als hochbegabt angesehen wird. Mit der *Kreativitätsdefinition* wird ein IQ-Wert abgelehnt und stattdessen die Besonderheit der Originalität und Produktivität der Leistung in den Mittelpunkt gestellt. Nach der *Ex-Post-Facto-Definition* müssen Menschen bereits überdurchschnittli-

¹⁶ Terman (1926) arbeitete zum Beginn seiner Forschungen mit folgenden Definitionskriterien: Die in den Schulleistungen besten drei nominierten Schülerinnen und Schüler, bei denen gleichzeitig ein IQ-Wert von 140 ermittelt werden konnte, zählten zu den Hochbegabten (vgl. Fels 1999, 39).

che Leistungen erbracht haben, um als hochbegabt bezeichnet zu werden (vgl. Jacobs 2006, 9ff.).

Die meisten Studien beziehen sich aber auf die IQ-Definition und folgen einer *quantitativen Hochbegabungsdefinition*: Nach nationalem und internationalem Standard gilt eine Person als hochbegabt, wenn bei ihr mit den gängigen IQ-Testungen ein IQ-Wert von mindestens 130 gemessen wird und damit der individuelle IQ zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert der Population liegt. Danach werden zwei bis drei Prozent der Bevölkerung als hochbegabt bezeichnet.¹⁷ Diese Grenze wird in der Forschungsliteratur nicht begründet (vgl. Heinbokel 2001, 26f.; Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 104ff.; Klauer/ Leutner 2007, 267; Webb/ Meckstroth/ Tolan 2007, 18; Jacobs 2006, 16ff.; Rost 2009a, 163; Ziegler 2008, 16; Rost 2010a, 258). Auch gibt es keinen Anhaltspunkt dafür, dass ab einem IQ-Wert von 130 qualitative Unterschiede in Denkprozessen erkennbar wären, die sich von einem etwas geringeren IQ unterscheiden ließen (vgl. Holocher-Ertl/ Kubinger 2009, 117).

Legt man die quantitativen Hochbegabungsdefinitionen zugrunde, müssen auch die verschiedenen Testverfahren in den Blick genommen werden, deren mangelnde Vergleichbarkeit eine weitere Hürde darstellt. Obwohl die gängigen Intelligenztests durch Normierungen annähernd gleiche Intelligenzwerte für eine Person ermitteln sollen, gibt es Abweichungen, die in der Testkonstruktion begründet sind. Beispielsweise sind zwischen dem AID2 und dem HAWIK-III bezüglich der Aussagefähigkeit zur Hochbegabungsdiagnose offensichtlich Unterschiede erkennbar.¹⁸ Jacobs führt als Gründe für die Differenzen zum einen verschiedene Normierungsgrundlagen an, denn zur Normierung des AID2 wurden norddeutsche Bundesländer nicht berücksichtigt. Zum anderen nennt er Differenzen in der Bearbeitungszeit und verweist darauf, dass im AID2 die Einhaltung von Zeiten weniger restriktiv gehandhabt werde als im HAWIK-III.¹⁹ Paralleltestungen mit dem HAWIK-III und dem AID2 ergaben, dass der HAWIK-III deutlich häufiger eine Hochbegabung diagnostizierte als der AID2. Jacobs empfiehlt daher, beide Testungen parallel zu verwenden. Sollten beide Testverfahren eine Hochbegabung identifizieren, so kann seiner Einschätzung nach auch von einer Hochbegabung ausgegangen werden (vgl. Jacobs 2006, 21ff.). Auf ein weiteres Problem der Hochbegabungsdiagnostik weist Flynn hin: Die Diagnostik darf nur mit den aktuell normierten Testverfahren durchgeführt werden, da im Vergleich zu aktuell normierten Tests veraltete Fassungen meist zu einem höheren IQ-Wert führen²⁰ (vgl. Flynn 2009, 5; Hanses 2009, 93ff.; Rost 2009a, 257f.).

Unabhängig von diesen auf die Testkonstruktion bezogenen kritischen Punkten betonen mehrere Forscher, dass mit der Messung des Intelligenzfaktors zwar ein wichtiger Beitrag zur Hochbegabungsdiagnostik geleistet werde, aber die Messung nicht das alleinige Identifikationsverfahren darstellen könne (vgl. Feger 1980, 104; vgl. Spahn 1997, 137; Heller 1990, 86; Gauck 2007, 6). Zudem kritisiert Heinbokel, dass die Punktzahl noch keine Aussage über die Zusammensetzung der Intelligenz zulasse und dass andere Entwicklungsfaktoren unberücksichtigt blieben, wenn man sich lediglich auf den IQ stütze. Heinbokel mahnt im Hinblick auf Förderentscheidungen für Kinder an, dass diese nicht ausschließlich an dem Grenzwert von 130 festgemacht werden dürfen (vgl.

¹⁷ Es gibt nach einer Sekundärstudie von Deary u. a. aus dem Jahr 2003 einen Hinweis darauf, dass es mehr Hochbegabte Jungen als Mädchen gibt. Bisher ging man davon aus, dass Geschlechtsunterschiede nicht bestehen. Rost ermittelte in seiner *Marburger-Studie* ebenfalls einen leichten Überhang an hochbegabten Jungen. Er wertet diesen Befund aber zunächst als „Entwicklungshypothese“, die einer Längsschnittuntersuchung bedarf (vgl. Rost 2009a, 183ff.).

¹⁸ Zu dem Vergleich zwischen dem AID2 und dem aktuellen HAWIK IV wurden keine Informationen gefunden.

¹⁹ Jacobs beschreibt weitere Unterschiede im Vergleich der Untertests (vgl. Jacobs 2006, 18ff.).

²⁰ Vgl. Flynn-Effekt oder auch als Lynn-Flynn-Effekt bezeichnet (vgl. Flynn 1988; Flynn 1990; Rost 2009a).

Heinbokel 2001, 27). Spahn teilt diese Ansicht und fordert, dass die Hochbegabungsdiagnostik der Gesamtpersönlichkeit der Kinder gerecht werden und das Begabungsspektrum erfasst werden muss (vgl. Spahn 1997, 137).

Ein Faktor, der in der Hochbegabungsforschung lange Zeit mit dem Begriff der Hochbegabung verbunden war und auch heute noch für viele Forscher von Bedeutung ist, betrifft die Fähigkeit hohe Leistungen erbringen zu können. Bei der Betrachtung dieses Faktors geht es sowohl um Leistungspotenziale, die meist als *Kompetenzen* bezeichnet werden, als auch um Leistungsdemonstrationen, die mit dem Begriff der *Performanz* verbunden sind (vgl. Webb/ Meckstroth/ Tolan 1985, 14; Rost 2002, 624; Jacobs 2006, 16; Fischer 2010, 53; Rost 2010a, 258). In der Hochbegabungsforschung gilt es als erwiesen, dass hohe Leistungen meist auch mit Hochbegabung einhergehen, aber Hochbegabung nicht zwingend auch Hochleistung erzeugen muss (vgl. Klauer 1992, 206; Weirner 1992, 199). Nach Rost korrelieren Begabung und Leistung nur mittelhoch und müssen infolgedessen unterschieden werden. Hinzu kommt, dass die Transformierung von Begabung in Leistung durch weitere Variablen beeinflusst wird (vgl. Klauer 1992, 207; Rost 2010a, 258). Nach verschiedenen Forschern wird die Leistung nur zu 25% bis 50 % von der Begabung bestimmt (vgl. Stamm 2007, 14). Hochbegabung und Hochleistung sind daher voneinander zu trennen.

Die Vielschichtigkeit der Konzepte zur Hochbegabung zeigt meiner Einschätzung nach auf, dass dieses Konstrukt in Studien über Hochbegabung und Hochbegabte jeweils explizit definiert und beschrieben werden muss, um die Vergleichbarkeit sowohl des methodischen Vorgehens als auch der Ergebnisse gewährleisten zu können.

2.2.2 Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung

Die Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung in Deutschland wurde im Vergleich zum US-amerikanischen Raum stark vernachlässigt. Schulische Aspekte kamen bis zur Jahrtausendwende kaum in den Blick, weil es nur wenige schulgesetzliche Rahmenbedingungen zur Hochbegabtenförderung gab (vgl. Spahn 1997, 58).

Forschungsmethodische Probleme in der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung

Die nachfolgenden Ausführungen geben einen Überblick über die Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung, wie sie sich der Forschungsliteratur der letzten zwanzig Jahre entnehmen lässt. Kritische Anmerkungen seien vorangestellt: Wie die vorangegangenen Ausführungen belegen, gibt es kein einheitliches Verständnis von Intelligenz und Hochbegabung. Daher lässt sich der inhaltliche Bezug der Hochbegabungsforschung schon als ein grundsätzliches Problem hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Aussagen und Ergebnissen verschiedener Studien feststellen. Als zweites Problem erweisen sich die unterschiedlichen Forschungsmethoden, angefangen von grundlegenden Entscheidungen über standardisierte, offene qualitative Forschungsmethoden oder Mischformen. Auch zeigen sich noch einmal deutliche Unterschiede zwischen den Methoden der Datenerhebung und der Datenauswertung. Weitere Differenzen ergeben sich bei den Forschern und Forschungsgruppen selbst, da sich sowohl die Anzahl der an der Studie beteiligten Forscher als auch deren theoretische Position vor allem bei der Entwicklung des Forschungsdesigns und auch bei der Datenauswertung niederschlagen. Auch die Stichprobengrößen der Studien unterscheiden sich stark und ziehen Folgen für die Aussagekraft der Ergebnisse nach sich. Zudem ist meines Erachtens die Stichprobenwahl in einigen Studien problematisch. Zum einen entstammen viele Studien einem therapeutischen und/ oder schulpsychologischen Kontext, bei dem grundsätzlich davon ausgegangen werden muss, dass individuelle Probleme bei den Probanden zum Aufsuchen entsprechender Beratungsstellen führte. Im Gegensatz dazu sind Hochbegabte, die aus individueller Perspektive für sich kaum Probleme wahrnehmen und auch nicht schulisch als problematisch auffallen, vermutlich selten erfasst. In anderen Untersuchungen werden wahrscheinlich die Hochbegabten mehr berücksichtigt, die eher durch eine hohe Leistungsperformanz auffallen. Wie die weiteren Ausführungen verdeutlichen, wurden hochbegabte Unerachiever in vielen Studien kaum berücksichtigt, es sei denn, sie waren das alleinige Untersuchungsinteresse. Noch weniger wurde die Situation Hochbegabter in Förderschulen analysiert. Viele Studien ziehen ihre Stichprobe auch aus Spezialgruppierungen wie sie in Spezialschulen, -klassen oder beispielsweise Ferienakademien zu finden sind. Auch diese Schüler und Schülerinnen haben eine individuelle Geschichte, die sie vermutlich von anderen Gruppen Hochbegabter unterscheidet. Zudem wurden viele Studien ohne Kontrollgruppen durchgeführt, so dass keine Klarheit darüber gewonnen werden konnte, ob die Befunde tatsächlich speziell für Hochbegabte oder nicht auch für durchschnittlich begabte Schüler gelten. Ein weiteres schon hinreichend betrachtetes Problem ist die Intelligenzmessung an sich und der nicht einheitliche Gebrauch des Begriffs der Hochbegabung. Trotz der Tendenz, ab einem IQ von 130 von Hochbegabung zu sprechen, werden in einigen Studien andere Grenzwerte verwendet, was die Vergleichbarkeit zusätzlich erschwert.

Die Vielfalt divergierender Untersuchungskonzepte veranlasst mich, von einer forschungsmethodischen Diskussion über die jeweiligen Studien abzusehen. Vor diesem Hintergrund können Aussagen aus Studien über Hochbegabte immer nur als Befunde aus dem konkreten Forschungskontext akzeptiert werden. Deswegen stelle ich sowohl zum Thema Hochbegabung als auch zum Thema Underachievement Hochbegabter nur Befunde und aus ihnen abgeleitete Faktoren, welche die Entwicklung der Hochbegabung determinieren, sowie Hochbegabungsmodelle zusammen. Nach einem Überblick über das Themenfeld soll ein weiteres Denken in Richtungen angestoßen werden, die sich vom Mainstream abheben, wie er für den deutschen Sprachraum beispielsweise durch die *Münchner* und die *Marburger Studie zur Hochbegabung* bestimmt ist. Besonders ist mir daran gelegen, erziehungswissenschaftliche und schulpädagogisch relevante Überlegungen anzuregen, an denen es in der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung meines Erachtens deutlich mangelt.

Richtungen in der klassischen Hochbegabungsforschung

In der Hochbegabungsforschung lassen sich international grob zwei Richtungen abgrenzen.²¹ Die eine Richtung verfolgt die Untersuchung des *g-Faktors* und dessen Auswirkungen auf die Person. In der anderen Forschungsrichtung entwickelten sich Faktorenmodelle, die die Ausbildung der Hochbegabung zu erklären versuchen und zugleich diagnostische Aspekte liefern. Sie sind als Bedingungsmodelle für die Entwicklung der Hochbegabung zu verstehen (vgl. Mönks 1992, 17; Wild 1993, 237; Feger/ Prado 1998, 36f.; Mönks/ Ypenburg 2000, 12f.; Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 105; Klauer/ Leutner 2007, 267ff.). Diese zwei Forschungspositionen spiegeln sich auch in zwei umfassenden deutschen Studien wider, nämlich in der von Heller u. a. durchgeführten *Münchner Hochbegabtenstudie* (1985-1989) (vgl. Heller 1990, Heller 2001) und der von Rost u. a. durchgeführten *Marburger Längsschnittstudie* (1987–2009), die in der Literatur oft *auch als Marburger Hochbegabtenstudie* bezeichnet wird (vgl. Rost 1993a, Rost 2000, Rost 2009b, Rost 2010a).²² Im US-amerikanischen, englischen und im deutschsprachigen Raum konzentriert sich die Hochbegabungsforschung unabhängig von den genannten Forschungsrichtungen zum einen auf die Diagnostik und zum anderen auf die Prognose hoher Leistungen und Leistungsfähigkeit (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 17).

g-Faktor

Die eine Forschungsrichtung folgt der Position Termans (1925-1959),²³ nach der Hochbegabung nur durch eine hohe intellektuelle Intelligenz definiert ist und durch ein entsprechendes Testverfahren festgestellt werden kann (vgl. Heller 1987, 160; Mönks 1992, 17; Klauer/ Leutner 2007, 267). Diese Forschungsrichtung vertritt in Deutschland vor allem Rost (vgl. Rost 1993a; Rost 2010b; Gemeinhardt 2007, 11). Die zugrundelie-

²¹ Aktuellere Forschungen beschäftigen sich mit neurobiologischen Zusammenhängen. Jacobs verweist dazu auf die „Neural-Pruning-Hypothese“ von Heyer (1992) und die Myelin-Hypothese von Miller (1994). Heyer konnte nachweisen, dass Hochbegabte eine geringere Synapsendichte als normal Begabte aufweisen. Miller beobachtete, dass Hochbegabte meist über eine höhere Informationsgeschwindigkeit verfügen als Normalbegabte und vermutet eine günstigere Myelinisierung als Grund für eine schnellere Erregungsleitung (vgl. Jacobs 2006, 14ff.; Neubauer/ Stern 2009, 133f.)

²² Auf die forschungsmethodische Betrachtung der Münchner-Hochbegabtenstudie und des Marburger Hochbegabtenprojekts wird hier nicht näher eingegangen. Zur Einarbeitung wird auf Heller (1990 und 1992) und Rost (1993 und 2000) verwiesen.

²³ Terman (1925) führte eine Längsschnittuntersuchung durch, die in der Forschungsgeschichte weltweit Beachtung fand, weil sie über die Feststellung der intellektuellen Hochbegabung hinaus ging, Entwicklungsprozesse und Lebenswelten in den Blick nahm und somit viele Hypothesen über Hochbegabung und Entwicklungszusammenhänge generierte. (vgl. Rost 2010a, 259) (Terman, L. M. et. al (1925): *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press)

gende enge Definition begründet sich in dem Argument, dass sich andere Variablen wie Kreativität, Sozialverhalten usw. nicht zuverlässig messen lassen. So wird als Grundlage die allgemeine Intelligenz im Sinne des Generalfaktors „g“ bestimmt, aber darüber hinaus die Lebensumwelt der ausgewählten hochbegabten Kinder und Jugendlichen betrachtet und im Vergleich zu einer Kontrollgruppe von Kindern und Jugendlichen mit durchschnittlicher Intelligenz analysiert (vgl. Rost 1993a, 2; Rost 2010a, 258ff.).

Mehrdimensionale Faktorenmodelle

Die andere Forschungsrichtung befasst sich mit dem Bedingungsfeld der Hochbegabung. In der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung spielt die Diskussion über unterschiedliche Konstrukte und Messmethoden zur Intelligenz nur eine untergeordnete Rolle, solange es sich um Messverfahren handelt, welche normierte und somit vergleichbare IQ-Werte hervorbringen. In diesem Sinne dient die Intelligenzmessung lediglich der Identifikation Hochbegabter in Relation zur Population. Weil es aber bei dieser Definitionsperspektive um einen besonders hohen IQ geht, wird mit ihr auch die Frage nach der Leistungsperformanz und der sie unterstützenden Faktoren gestellt. Vor diesem Fragehintergrund entwickelte sich seit den 1960er Jahren eine weitere Forschungsrichtung, die versucht die intellektuelle Hochbegabung explizit mit weiteren Variablen in Verbindung zu bringen.²⁴ Es entstanden Modelle, die überdurchschnittliche Intelligenz, überdurchschnittliche Fähigkeiten, Persönlichkeitsvariablen und Sozialisationsbedingungen zusammenbrachten (vgl. Mönks 1992, 18f.; Wild 1993, 237; Mönks/ Ypenburg 2000, 38ff.; Fischer 2006, 34ff.; Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 17; Gemeinhardt 2007, 11; Stamm 2007, 19f.).

Die Entwicklung der Hochbegabungsmodelle zeigt vor allem eine Zunahme der Berücksichtigung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale auf. Da jedoch der Begriff der Persönlichkeit sehr weitläufig ist, kommt es zu verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. In der Erforschung der Persönlichkeit geht es im Kern um individuelle Merkmale und Eigenschaften einer Person, von denen man annimmt, dass sie zeitlich stabil sind. Die meisten aktuellen Studien nutzen zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen Äußerungen über Verhalten, da man davon ausgeht, dass Persönlichkeitsdispositionen Verhalten steuern. Somit lassen sich über die Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen auch mögliche Verhaltensformen prognostizieren und erklären (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 66). Für die USA ist als erster Vertreter mehrdimensionaler Faktorenmodelle Renzulli (1978) zu nennen. Im deutschsprachigen Raum übernahmen Heller und Hany diese Forschungsperspektive und setzten die Forschung zu mehrdimensionalen Modellen fort. Im Rahmen der *Münchener Hochbegabtenstudie* entwickelten sie ein umfassendes Hochbegabungsmodell (vgl. Heller 1990; Heller/ Hany 1996; Heller 2001).

Die Mehrdimensionalität von Modellen spiegelt sich auch in der Diagnostik wieder, die im angloamerikanischen Raum bereits in den 1950er Jahren und im deutschsprachigen Raum bereits in den 1980er Jahren nicht nur auf die Ermittlung eines IQ-Wertes fokussiert war, sondern auch weitere Datenquellen einbezog, beispielsweise

²⁴ Rost kritisiert alle in dieser Forschungstradition stehenden Faktorenmodelle grundsätzlich und argumentiert damit, dass einerseits die den Variablen zugrundeliegenden Konzepte zu weich seien und andererseits die Beziehungen der Variablen zu wenig spezifiziert würden (vgl. Rost 2010a, 262). Mit dieser Argumentation bestärkt er die Fokussierung der Hochbegabungsforschung auf den g-Faktor. Aus psychometrischer Sicht scheint diese Argumentation berechtigt. Aus der Perspektive der Fragen nach dem Nutzen dieser Modelle für das Verstehen Hochbegabter und für die Förderung Hochbegabter im schulischen Kontext erscheint mir die Sicht Rosts als zu eng, denn die detaillierte Analyse des g-Faktors bietet kaum Ansatzpunkte, um die Komplexität der individuellen Sicht der Betroffenen und des schulischen Systems zu erfassen.

Fähigkeits- und Leistungstests, Selbstauskünfte, Fremdbeurteilung durch Erzieher und Lehrer und Fremdbeurteilung durch Laien, wie Eltern und Peers, und auch durch schulische Zensuren (vgl. Hany 1987, 173ff.; Stamm 2007,17). Im Folgenden wird die Entwicklung dieser Modelle kurz skizziert.

Modelle nach Renzulli und Mönks

Renzulli stellte bereits in den 1970er Jahren die Hochbegabung in einen persönlichkeitsrelevanten Kontext und schuf damit die Grundlage zur Diskussion über Auswirkungen der Hochbegabung für die Betroffenen. Er entwickelte das *Drei-Ringe-Konzept*, mit dem er die Genese der Hochbegabung zu den Persönlichkeitsmerkmalen der Kreativität, der Aufgabenverpflichtung, gemeint ist die aufgabenbezogene Motivation, und überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten in Bezug setzte (vgl. Fels 1999, 43; Freund-Braier 2001, 27; Kemmer 2006, 17ff.). Renzulli forschte zu diesem Modell weiter und publizierte 1986 und 1993 zusätzlich untergeordnete Faktoren zu den genannten drei Fähigkeitsclustern. Die drei Cluster und die zugeordneten Faktoren wirken ineinander: Die überdurchschnittlichen Fähigkeiten zeigen sich sowohl in allgemeinen kognitiven Fähigkeiten als auch in speziellen Wissensgebieten. Die Kreativität wird bei der Bearbeitung von Aufgaben in der Originalität, Produktivität und Flexibilität sichtbar. Und bei der Aufgabenverpflichtung sieht Renzulli eine Kombination der Bearbeitungsintensität von Aufgaben und der Begeisterungsfähigkeit, dem hohen Interessenniveau, dem Selbstbewusstsein und auch beispielsweise der Kritikfähigkeit. Damit greifen emotionale, motivationale und kognitive Komponenten ineinander (vgl. Fels 1999, 42f.; Jacobs 2006, 11). Durch die Kombination der Cluster betrachtet das Modell von Renzulli weniger den IQ an sich, sondern mehr die Wirkmechanismen, welche zur Entwicklung der Hochbegabung, beobachtbar an einer besonderen Leistung, beitragen und letztlich die Hochbegabung erzeugen. Zur Demonstration der Hochbegabung ist dann vor allem die Motivation notwendig (vgl. Webb/ Meckstroth/ Tolan 2007, 64).

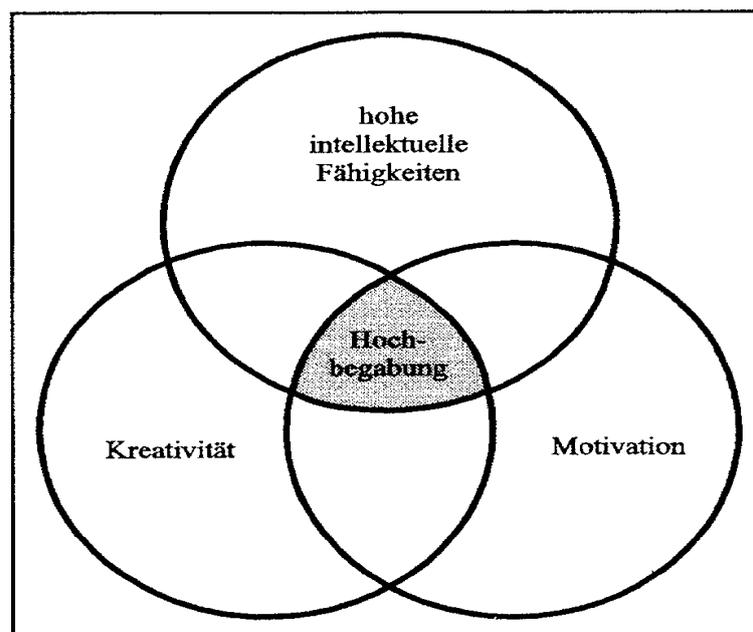


Abbildung 4 Renzullis "Drei-Ringe-Modell" der Hochbegabung (Abb. nach Renzulli 1975) (Fels 1999, 43)

Mönks entwickelte dieses Modell 1985 zum *Triadischen Interdependenzmodell* weiter und ergänzte drei Sozialfaktoren, nämlich die Schule, die Peergroup und die Familie. Erst wenn diese drei Faktoren mit den von Renzulli genannten Faktoren der Motivation, der Kreativität und der überdurchschnittlichen Fähigkeiten positiv zusammenwirken, kann sich Hochbegabung entwickeln und infolgedessen eine hohe Leistung entfalten (vgl. Mönks 1990, 248; Mönks/ Ypenburg 2000, 23f.). Im Sinne einer Anlage-Umwelt-Diskussion wird in diesem Modell als Erweiterung zum Renzulli-Modell das Zusammenwirken der individuellen Anlagen und der förderlichen Umweltbedingungen betont und damit ein dynamisches Wechselwirkungsmodell vorgestellt, das auf einem entwicklungspsychologischen Ansatz beruht (vgl. Mönks 1987, 236; Mönks 1992, 19; Spahn 1997, 120; Mönks/ Ypenburg 2000, 24; Fels 1999, 44). Mönks entwickelte diesen Ansatz nochmals weiter und ersetzt das Cluster ‚Motivation‘ beziehungsweise ‚Aufgabenverpflichtung‘ durch das Cluster ‚Aufgabenzuwendung‘. Unter Aufgabenzuwendung versteht er, dass sich jemand über eine längere Zeit mit einer Aufgabe beschäftigen kann. Dazu werden kognitive, emotionale und motivationale Komponenten benötigt (vgl. Mönks 1992, 20).

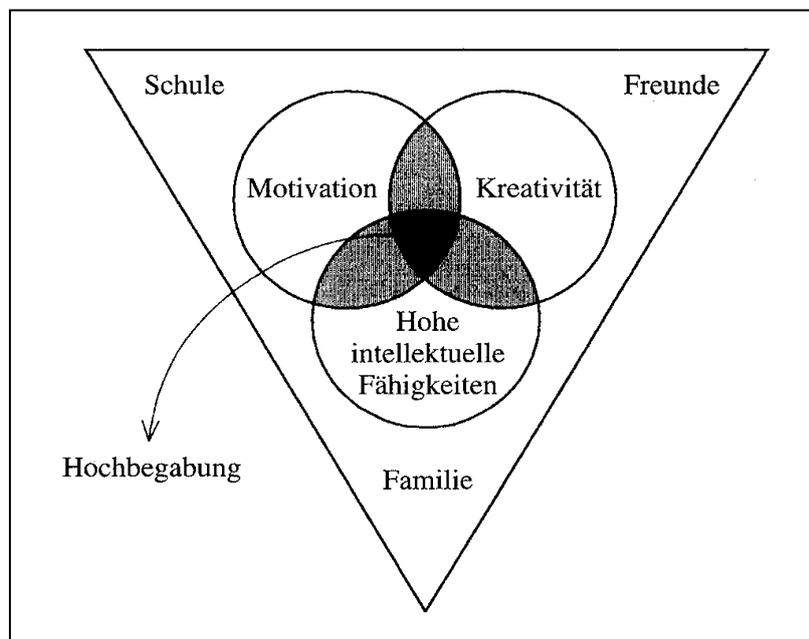


Abbildung 5 Mehr-Faktoren-Modell der Hochbegabung (Mönks/ Ypenburg 2000, 23)

Nach den Modellen von Renzulli und Mönks ist Hochbegabung vor allem durch die herausragende Leistung determiniert (vgl. Jacobs 2006, 12; Rost 2010a, 262). Somit steht nach diesen Modellen die Transformation der herausragenden Begabung in übertragende Leistungen im Vordergrund, um Hochbegabung und ihre Bedingungsfaktoren erkennen zu können. Trotz der herausragenden Bedeutung der beiden Modelle in der Forschung ist für deren Verwendung kritisch anzumerken, dass dazu Evaluationsstudien fehlen und die Wahl der Variablen, wie beispielsweise der Kreativität, in der entsprechenden Forschung umstritten ist (vgl. Ziegler 2008, 49). Wiczerkowski und Wagner (1985) erweiterten das Modell von Mönks zum *Komponentenmodell der Talententwicklung* und fügten dem Triadischen Interdependenzmodell weitere Komponenten wie divergentes Denken, Anerkennung der Umgebung, Ehrgeiz und optimale Förderung hinzu (vgl. Wiczerkowski/ Wagner 1985; Kemmer 2006, 17ff.).

Modell nach Gagné

Gagné entwickelte 1985 das *differenzierte Begabungs- und Talentmodell* (vgl. Gagné 1985, 109; Gagné 2000, 68). Die damit verbundene Kritik an Renzulli richtete sich zum einen gegen die Fokussierung auf die Leistung, die nach Renzulli durch eine hohe intellektuelle Kompetenz und Anstrengung erreicht werden soll, denn eine hohe intellektuelle Begabung und die entsprechende Leistung waren nach Renzulli noch eng miteinander verbunden. Gagné trennte die Begabung von der Leistungsperformanz klar ab und richtete sein Modell deutlicher an dem Verständnis einer dynamischen Begabungsentwicklung aus (vgl. Feger/ Prado 1988, 38; Freund-Braier 2001, 27f.). Gagné unterscheidet die Begriffe Begabung und Talent und ordnet die Rolle der Leistung in ein Bedingungsgefüge der Hochbegabung ein. Er stellt in seinem Modell dar, wie sich aus den verschiedenen Begabungsbereichen verschiedene Talente entwickeln können. Seiner Auffassung nach wirken Umweltkatalysatoren und intrapersonale Katalysatoren auf individuelle Lern- und Trainingsprozesse ein. In diesem Modell sind die von Gagné bezeichneten Talentbereiche im Gegensatz zu anderen Definitionen als Leistungsbereiche zu verstehen, zu deren Ausbildung Begabungen und ein entsprechendes Training zwingend notwendig sind. Als Begabungen nennt er nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten, sondern auch kreative, sozioaffektive und beispielsweise auch sensomotorische Begabungen. Diese stellen ein Potenzial dar, welches in herausragende Leistungen münden kann, welche sich sowohl auf Wissen als auch auf Fertigkeiten beziehen (vgl. Jacobs 2006, 13; Gagné 2009, 32ff.).

In Gagné's Modell sind es vor allem die Katalysatoren, die die Performanz verschiedener Talente bedingen (vgl. Gagné 2000, 69; Gagné 2009, 36f.). Darüber hinaus bringt Gagné mit seinem Modell nun auch ausdrücklich die Notwendigkeit des Trainings Hochbegabter zur Ausbildung hoher Leistungen in die Diskussion ein und verbleibt nicht in dem Verständnis eines allgemeinen hohen Intelligenzpotenzials und dessen Entwicklung in der Paarung mit Umwelt und Motivation. Zudem betont er die Bedeutung des Selbstmanagements, der Motivation und vor allem auch der Volition als intrapersonale Faktoren, die aber ebenso wie die Umwelt, sowohl positive als auch negative Einflüsse auf den Entwicklungs- und Lernprozess nehmen.

Gagné überarbeitete sein Modell noch einmal und es liegt hier in der aktuellen Fassung vor (vgl. Gagné 2009, 34):

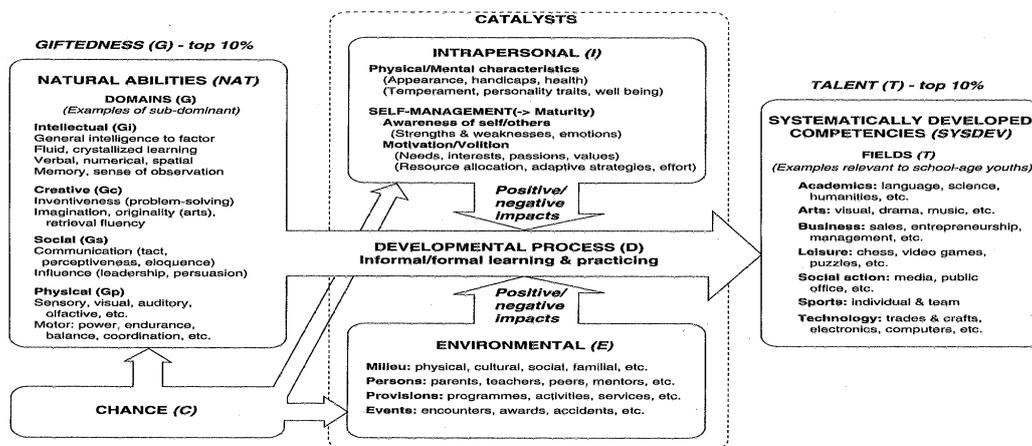


Abbildung 6 Differenziertes Modell von Begabung und Talent nach Gagné, überarbeitete Fassung von 2006 (Gagné 2009, 34)

Das Münchner (Hoch-) Begabungsmodell

Heller und seine Arbeitsgruppe stützen sich auf das Modell nach Gagné (1985) und entwickeln daraus das *Münchner Hochbegabungsmodell*, welches sie dann als Grundlage für die umfangreiche *Münchner Hochbegabtenstudie* nutzen (vgl. Heller 1990, 86f.; Kemmer 2006, 17ff.; Heller 2001, 24ff.). Die von Gagné als Katalysatoren benannten Variablen werden von der Forschungsgruppe um Heller als *Moderatoren* bezeichnet. Diese nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale und die Umweltmerkmale wirken als Moderatoren auf die sogenannten *Prädiktoren*, nämlich die Begabungsdimensionen bzw. Begabungsfaktoren ein, um in verschiedenen Leistungsbereichen, die als *Kriterien* bezeichnet werden, Leistungen erbringen zu können (vgl. Heller 1990, 87ff.; Heller 2001, 24f.).

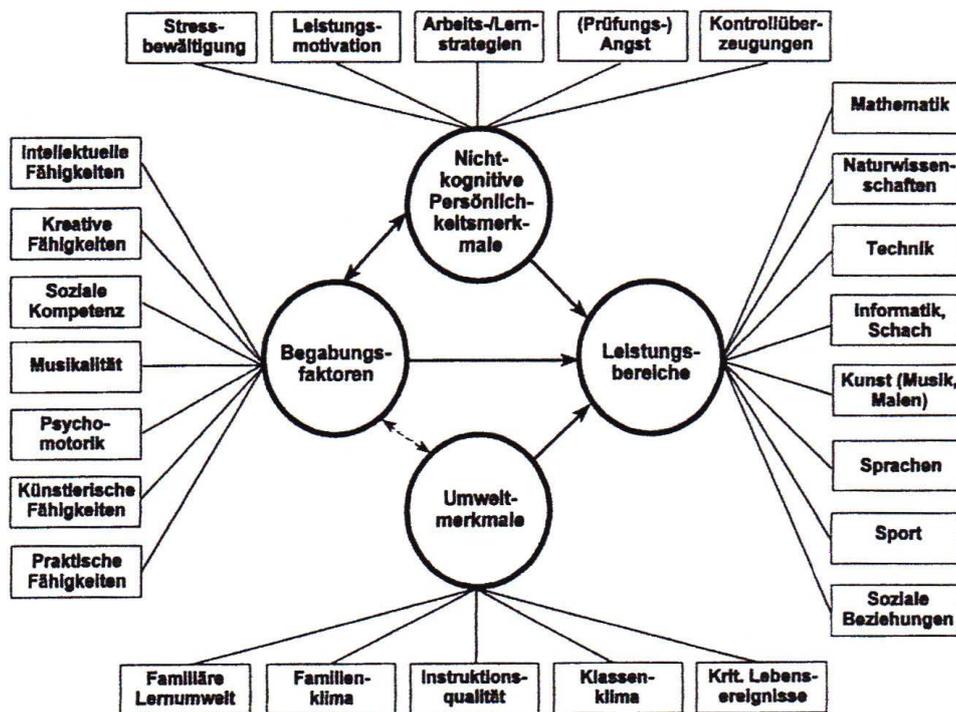


Abbildung 7 Klassifikationskonzept der Hochbegabung (Fähigkeitsdimensionen) und ausgewählter Leistungsexzellenzbereiche sowie vermittelnder nichtkognitiver Persönlichkeits- und sozialer Umweltmerkmale (Moderatorenvariablen) im Münchner Hochbegabungsmodell (Heller u. a. 2001, 24)

Weitere Hochbegabungsmodelle

Fischer legt ein weiteres Modell vor, das *Integrative Begabungsmodell*, in der aktuellen Fassung als *Integrative Begabungs- und Lernkompetenzmodell* bezeichnet (vgl. Fischer 2006; Fischer 2010; Fischer/ Fischer-Ontrup 2011). Er kombiniert die Modelle von Gagné und Heller u.a. und fokussiert noch deutlicher die Bedeutung der Lehr- und Lernprozesse für die Entwicklung, aber auch für die Hemmung von Leistungsmotivation und Leistungsperformanz. Auf dieses Modell wird später bei der Betrachtung des Underachievements Hochbegabter in der Schule näher eingegangen.

Ziegler konzipierte das *Akiotop-Modell* als handlungsbezogenen Ansatz für die Entwicklung von Hochbegabung. Er grenzt sich von den dargestellten Modellen ab, indem er betont, dass sein Modell nicht die Bedeutung der Intelligenz oder menschlicher Eigenschaften, sondern die Leistungsentwicklung durch die „allmähliche Erweiterung

des individuellen Handlungsrepertoires“ in den Mittelpunkt stellt (Ziegler 2008, 52; Martzog, P./ Stöger, H./ Ziegler, A. 2009, 91ff.). Auf dieses Modell wird in den Ausführungen zum Underachievement Hochbegabter ebenfalls Bezug genommen.

Die Hochbegabungsmodelle wurden und werden systematisch weiterentwickelt, erfassen immer mehr Faktoren und vergrößern das Diskussionsfeld. Für die Hochbegabungsdiagnostik wird zunehmend der Blick auf Ressourcen gelenkt, die die Begabungsentfaltung unterstützen oder mit denen Schwierigkeiten entgegengewirkt werden können. Die Weiterentwicklung der Hochbegabungsmodelle bringt aber auch Nachteile mit sich. Die zunehmende Komplexität führt zu einer Unübersichtlichkeit der relevanten Faktoren. Außerdem bleiben deren Gewichtungen und ihr Verhältnis zueinander offen. Zudem sind einige Faktoren mit psychometrischen Verfahren messbar, andere lediglich beobachtbar. Ebenso bleibt unklar, ob Hochbegabung immer nur unter Berücksichtigung aller Faktoren beschrieben werden kann. Kritisch anzumerken ist bei allen genannten mehrdimensionalen Modellen, dass sie in der Tradition der Intelligenztestung stehen und Hochbegabung im Kontext von möglicher Leistungsperformanz betrachtet wird. So muss zukünftig geklärt werden, welchen Stellenwert diese komplexen Modelle in der Diagnostik Hochbegabter tatsächlich einnehmen. Eine kritische Diskussion dieser komplexen Modelle, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden kann, führen unter anderem Wild (1993), Tettenborn (1996), Rost (2002), Rohrman/Rohrman (2005) und Rost (2010). Dabei geht es vorrangig um Probleme der Messbarkeit einzelner Faktoren und deren Verhältnis zueinander.²⁵

²⁵ An dieser Stelle möchte ich mein Erstaunen über die Art zum Ausdruck bringen, wie sich Rost in seinen Veröffentlichungen durchgängig zu den Bemühungen anderer Wissenschaftler, die sich mit mehrfaktoriellen Modellen (u. a. Renzulli, Mönks, Heller, Hany) beschäftigen, negativ äußert (vgl. Rost 1993, 2000, 2002, 2007, 2009, 2010) und sie als „wenig geglückt“ betrachtet (Hanses/ Rost 1998, 56). Um einen komplexen und differenzierten wissenschaftlichen Diskurs in der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung zu ermöglichen, sollte den vom g-Faktor-Konzept und dem Selbstkonzept abweichenden Konzepten und Modellen mit dem nötigen wissenschaftlichen Respekt begegnet werden, zumal letztere eine wichtige Schnittstelle für die Erforschung der Hochbegabung und ihrer Bedeutung im schulischen Kontext bieten, an der allein mit der Bestimmung eines IQs und weiteren psychometrischen Verfahren wenig auszurichten wäre.

2.2.3 Hochbegabung und Schule

Das Forschungsfeld Hochbegabung und Schule umfasst zum einen die Identifizierung Hochbegabter in der Schule, welche eng mit dem Thema Schulleistung verknüpft ist, und zum anderen das Agieren der Hochbegabten in der Schule und damit auch ihre Reaktionen auf den Unterricht, auf Lehrer und Mitschüler und auf das Schulsystem im Allgemeinen. Des Weiteren rücken aber auch die systemischen Bedingungen der Schule in den Blick.

Die Erziehungswissenschaft und insbesondere die Schulpädagogik haben sich mit der Hochbegabung im Kontext der Schule bisher kaum wissenschaftlich beschäftigt (vgl. Rost 1993a, 1; Fels 1999, 53; Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 18f.), wohl aber mit der Minderbegabung. Dies mag daran liegen, dass Minderbegabte eine höhere Aufmerksamkeit einfordern und allgemein unterstellt wird, dass Hochbegabte auch Hochleister seien, alleine klar kämen oder zumindest kaum schulische Schwierigkeiten hätten und deswegen weniger Aufmerksamkeit benötigen. Fels vermutet die Gründe für das geringe Forschungsinteresse an Hochbegabten aber mehr darin, dass es lange Zeit zu wenige Modelle gab, welche zur Identifikation und Förderung Hochbegabter eingesetzt werden konnten (vgl. Fels 1999, 53f.). Ein anderer Grund könnte sein, dass entsprechende Forschungsbemühungen durch den Vorwurf einer Elitebildung unterdrückt wurden.

Diagnostische Bezugsnormen IQ und schulische Leistung

Nach dem international gebräuchlichen Vorgehen, eine Person ab einem IQ von 130 als hochbegabt zu identifizieren, betrachtet man zunächst nur das hohe geistige Potenzial des Menschen. Wie bereits dargestellt, gehen viele Definitionen und Modelle zur Hochbegabung aber weit darüber hinaus, indem sie nicht nur die intellektuellen Fähigkeitsbereiche berücksichtigen, sondern die Persönlichkeit, die Umwelt und das Handeln in der Umwelt zunehmend mit erfassen. Der Leistungsperformanz kommt dabei eine herausragende Position zu.

Leistung und Leistungserbringung sind aber v. a. in der Schule angesiedelt und bilden häufig die Grundlage für die Bemühungen zur Identifikation Hochbegabter durch ihre Lehrer, welche sich meist an der Ex-post-facto-Definition orientieren. Studien zeigen jedoch, dass die durch Intelligenztests ermittelte Intelligenz zwar einen guten prognostischen Wert für den schulischen Erfolg, gemessen an Schulnoten, mit einer Korrelation zwischen 0.4 und 0.5 aufweist, das Lehrerurteil aber durch Informationen über beispielsweise den sozioökonomischen Status, den vermuteten IQ, Erwartungseffekte der Eltern und auch durch implizite Theorien der Lehrer beeinflussbar und somit die Identifikation Hochbegabter durch Lehrer grundsätzlich als problematisch zu betrachten ist (vgl. Wild 1993, 239f.; Rost/ Hanses 1997, 167; Hanses/ Rost 1998, 53 ff.; Heinbokel 2001, 52; Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 80ff.). US-amerikanische Studien belegten schon früh die mangelnde Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, als hochbegabt getestete Schüler auch in der Schule identifizieren zu können: Fast die Hälfte der als hochbegabt getesteten Schüler wurde durch ihre Lehrer nicht erkannt (vgl. Jacobs 1971, 140ff.; Fox 1981, 1103ff.), was unter anderem daran lag, dass die hochbegabten Schüler nicht immer zur Leistungsspitze gehörten und die Anwendung des Definitionskriteriums der Leistung eine Identifizierung nicht ermöglichte. Erzielen die hochbegabten Schülerinnen und Schüler jedoch überdurchschnittliche Leistungen, werden sie von Lehrern häufiger als hochbegabt erkannt. Außerdem ist zu bedenken, dass die Zensurengebung

kein standardisiertes Verfahren und letztlich vom Lehrer abhängig ist, was den Nutzen als Definitionskriterium deutlich in Frage stellt (vgl. Heinbokel 2001, 54).

Für hochbegabte Underachiever hat die mangelnde diagnostische Fähigkeit von Lehrern erhebliche Konsequenzen, nämlich dass Underachiever aufgrund ihrer schlechten Schulleistungen meist nicht als hochbegabt erkannt werden. Auch Rost folgert aus seinen Untersuchungen, dass über zwei Drittel der hochbegabten Underachiever von Lehrern nicht identifiziert werden. Er folgt damit der Argumentation Hellers (vgl. Rost/Hanses 1997, 174). Meines Erachtens ist in diesen Fällen der Einsatz eines IQ-Tests vor allem für hochbegabte Underachiever notwendig, sofern die Betroffenen in der Durchführung entsprechend mitarbeiten, um den scheinbaren Widerspruch zwischen Hochbegabung und schlechten Schulleistungen aufzulösen und sie nicht einfach nur als schlechte Schüler wahrzunehmen. Vor allem sind aber auch weitere diagnostische Methoden, wie die Beobachtung und Befragung angezeigt, um die individuellen Probleme erfassen zu können.

Beobachtungen im Schulalltag machen deutlich, dass Leistung nicht der entscheidende Maßstab zur Identifikation Hochbegabter sein kann, da das System Schule diese offensichtlich auch zu behindern vermag. Langeweile, Unterforderung und weitere leistungsbehindernde Kriterien können als Indizien zur Identifikation beitragen. Die Motivation, allen voran die intrinsische Motivation, stellt einen entscheidenden Faktor für den schulischen Erfolg dar. Zudem gilt für alle Schülerinnen und Schüler, dass ihr Schulerfolg zu einem großen Teil von ihrer sozialen Umwelt mitbestimmt wird (vgl. Spahn 1997, 220f.; Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 86ff.; Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 37; Gauck 2007, 14; Gemeinhardt 2007, 53). Insofern ist die Verwendung der Ex-post-facto-Definition von Hochbegabung aus schulpädagogischer Sicht grundsätzlich problematisch, da einerseits Hochbegabte, die auch Hochleister sind, kaum eine intensive Förderung benötigen und andererseits Hochbegabte, die keine Hochleistungen erbringen, nicht als Hochbegabte berücksichtigt werden. Für die Schule bedeutsam ist aus diesen Überlegungen heraus daher weniger der IQ der als hochbegabt identifizierten Schülerinnen und Schüler, sondern das Begabungsprofil, das sich schulisch in qualitativen Unterschieden bemerkbar machen kann (vgl. Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 106). Kritisch zu bedenken ist auch, dass einige Begabungsstärken, die über die intellektuellen Fähigkeiten zur Lösung schulisch vorgegebener Aufgaben hinausgehen, in der Schule kaum gewürdigt werden.

Unterforderung, asynchrone Entwicklung und Anderssein

Unterforderung, eine asynchrone Entwicklung und das Empfinden des Andersseins sind in der Wechselbeziehung zwischen Hochbegabung und Schule häufig symptomatisch: Das Empfinden von Langeweile und geistiger Unterforderung Hochbegabter in altersgleichen Klassen taucht in Beobachtungen und Beschreibungen zu Hochbegabten immer wieder auf (vgl. Spahn 1997, 222; Fels 1999, 80ff.; Webb/ Meckstroth/ Tolan 1985, 23; Gauck 2007, 14; Stapf 2008, 202). Webb u. a. zitieren Marland (1972), der in Studien belegen konnte, dass sich hochbegabte Kinder aus der Arbeit des Klassenniveaus abkoppeln, wenn sie nicht geistig gefordert werden (vgl. Webb/ Meckstroth/ Tolan 1985, 24). Spahn beschreibt die Situation der Unterforderung als einen Zustand des „Wartens und Retardierens“ und als „Qual“, wenn der Unterricht zu langsam voranschreitet (Spahn 1997, 223). Spahn und Gauck verweisen auf Ausführungen Uszkurats (1986), nach denen Kinder aufgrund von Unterforderung weniger für die Schule arbeiten, weil die Lernfreude und das Interesse abnehmen. Hält die Unterforderung an, resultieren

daraus Leistungsverweigerung und Leistungsdefizite (vgl. Spahn 1997, 224; Gauck 2007, 14). Nach Feger und Prado kann die Unterforderung zu einer „Spirale der Enttäuschung“ führen (vgl. Feger/ Prado 1998, 88). Die Thematisierung der Unterforderung rückt den Unterricht ins Blickfeld. Mönks wies schon früh darauf hin, dass Hochbegabte ein differenziertes Unterrichtsangebot und auch Förderung benötigen (vgl. Mönks/ Ypenburg 2000, 31f.).

Zum Erleben der Unterforderung kann aber auch die These der asynchronen Entwicklung herangezogen werden. Unter interindividueller asynchroner oder auch dyssynchroner Entwicklung Hochbegabter ist zu verstehen, dass sich Hochbegabte im Vergleich zur altersgemäßen Entwicklung in den kognitiven, emotionalen und körperlichen Bereichen ungleichzeitig entwickeln, die kognitive Entwicklung meist deutlich fortgeschritten ist und über dem Altersdurchschnitt liegt, während sich die körperliche und auch zum Teil die emotionale Entwicklung altersangemessen vollziehen (vgl. Spahn 1997, 210; Fels 1999, 70, 76; Gauck 2007, 9; Stapf 2008, 90). Deutliche Hinweise gibt es auf eine asynchrone Entwicklung Hochbegabter, die sich zwischen kognitiven und motorischen Bereichen nachweisen lassen und aus der Umsetzungsprobleme resultieren (vgl. Stapf 2008, 91). Eine Schule, die vor allem kognitiv orientiert und in altersgleichen Klassenstrukturen organisiert ist, induziert - unter der Prämisse einer asynchronen Entwicklung - zwangsläufig Spannungen im hochbegabten Kind. Langeweile und Unterforderung treten zu Tage. Unterforderung schlägt sich meist in mangelnder Motivation und dann auch möglicherweise in absinkenden Schulleistungen nieder (vgl. Spahn 1997, 220; Funke/ Vaterrodt-Plünnecke 2004, 106ff.; Stapf 2008, 202f.).

Von den betroffenen Schülerinnen und Schülern erlebte Spannungen können sich auch im Empfinden des Andersseins unter Gleichaltrigen ausdrücken. Dies konkretisiert sich bei den Betroffenen oft in speziellen Interessen, die intensiv verfolgt werden und mit hohen Begabungen im sprachlichen und geistigen Bereich einhergehen. In einem Unterricht, der auf diese Kinder nicht eingeht, kann das betroffene Kind den Eindruck des Andersseins wahrnehmen (vgl. Spahn 1997, 141ff.; Fels 1999, 75; Freund-Braier 2001, 41; Webb/ Meckstroth/ Tolan 2007, 25ff., 156ff.; Gemeinhardt 2007, 43). Webb u. a. vermuten zudem, dass ein hochbegabtes Kind lernen muss, auf andere zu warten, die nicht so schnell sind. Es merkt als Kind vielleicht schon, dass es Lösungen für Probleme entwickelt, zu denen Erwachsene nicht fähig sind und erschrickt sich über diese Erkenntnis (vgl. Webb/ Meckstroth/ Tolan 1985, 32; Webb/ Meckstroth/ Tolan 2007, 41). Zusätzlich kann das Empfinden des Andersseins vor dem Hintergrund der asynchronen Entwicklung auch durch Erwartungen von Bezugspersonen und natürlich auch von Lehrern geschürt werden, wenn sie zur Orientierung nur das chronologische Alter betrachten (vgl. Fels 1999, 70). Aber auch die Hochbegabten selber scheinen das Anderssein mit zu provozieren. Studien erbrachten Hinweise darauf, dass sich Hochbegabte durch ihre besonderen Fähigkeiten belastet fühlten, an sich selber hohe Anforderungen stellten und sich früher mit ihrer Identitätsfindung beschäftigten, was im sozialen Umfeld auf Unverständnis treffen kann (vgl. Freund-Braier 2001, 41).

Persönlichkeit Hochbegabter im Schulalltag

Weitere Erkenntnisse aus Beobachtungen im Schulalltag, welche einzelne Testverfahren in ihrer Komplexität nicht erfassen können, zeigen den Zusammenhang von Hochbegabung, Persönlichkeitsmerkmalen und Schule auf: Mehrere Autoren tragen für die Schule in der Forschungsliteratur relevante Merkmale Hochbegabter zusammen wie beispielsweise: schnelle Auffassungsgabe, gutes Gedächtnis, konzentrierte Interessenzuwendung

über längere Zeit, Bevorzugung offener Lernwege, Bevorzugung abstrakter Inhalte, ausgeprägte emotionale Sensibilität insbesondere für soziale Bereiche und die Kommunikation, Drang zum Perfektionismus, ausgeprägte Selbstständigkeit, Neigung zum Nonkonformismus, intrinsische Leistungsmotivation, Hinterfragen von Gründen, Traditionen und Bräuchen, kritische Auseinandersetzung im gesellschaftlichem Alltag, realistische Selbsteinschätzung, lebhaftes Phantasie und Kreativität (vgl. Fels 1999, 72; Webb/Meckstroth/ Tolan 2007, 36ff.). Diese Liste ließe sich noch weiterführen. Aber allein dieser Ausschnitt hebt hervor, dass es Zusammenhänge zwischen Hochbegabung, Persönlichkeitsmerkmalen und der Schule - konkret dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern in der Schule und entsprechenden Auswirkungen auf schulische Leistungen - gibt.

Folgerungen für die Forschungsarbeit

Aus den Ausführungen zu den für die Hochbegabung oft herangezogenen Bezugsnormen ‚IQ‘ und ‚schulische Leistung‘ lassen sich einige Forderungen ableiten: Begabungsdiagnostik darf sich nicht nur auf die Leistung und den IQ stützen, wenn sie der Individualität der Schülerinnen und Schüler gerecht werden will. Weitere Kriterien wie Problemlösefähigkeit, Kreativität, Motivation, besondere Interessen usw. sollten Bestandteile der Diagnostik sein. Für die schulpädagogische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern ist zudem ein solides Wissen über Hochbegabung und eine Sensibilisierung für dieses Thema zu fordern, damit diese in ihre Diagnostik auch das schulische Bedingungsfeld einbeziehen und Fördermaßnahmen ableiten können. Dies ist wichtig, da die Gestaltung des Unterrichts und der Erziehungsprozesse in der Schule als Umweltfaktoren für die Entwicklung der Hochbegabung eine erhebliche Rolle spielen. Diese Variablen werden aber meines Erachtens in der Forschung vernachlässigt. Zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen Hochbegabung und Schule müsste die Beobachtungsdiagnostik eine stärkere Berücksichtigung finden. Heller und Perleth setzen sich in der Begabungsdiagnostik schon seit den 1990er Jahren dafür ein, dass die Methoden der Verhaltensbeobachtung und des psychodiagnostischen Gesprächs unbedingt verwendet werden sollen, insbesondere wenn es um Erziehungs- und Unterrichtssituationen geht (vgl. Heller/ Perleth 1991, 94ff.).

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Persönlichkeitsfaktoren und Hochbegabung hat in der Hochbegabtenforschung einen hohen Stellenwert. Ausgewählte Faktoren lassen sich durch Testverfahren erfassen. Viele Faktoren resultieren jedoch aus Beobachtungen oder Interviews. Aus forschungsmethodischer Sicht sind daher für das schulpädagogische Handlungsfeld sowohl Tests, Schätzskaalen, Experimente als auch Beobachtungen und Interviews mit betroffenen Schülerinnen und Schülern, aber auch mit an Erziehung und Bildung Beteiligten, angezeigt. Vor allem Beobachtungen im realen Unterricht sowie Interviews zu schulischen und unterrichtlichen Bedingungen sollten stärker genutzt werden.

Für einige Hochbegabte lässt sich die Schule als Problemfeld konnotieren, was nicht zwingend zur Folge hat, dass für die betroffenen Schülerinnen und Schüler notwendigerweise ein existenzielles persönliches Problem entstehen muss. Aber diese Konnotation verdeutlicht, dass Hochbegabte viele Dinge in der Schule anders wahrnehmen und anders auf sie reagieren als gleichaltrige Nicht-Hochbegabte. Ob Lehrer und Schüler dieses komplexe Zusammenwirken als ein gravierendes Problem betrachten oder positive Auswirkungen wahrnehmen, hängt von vielen Faktoren ab. Die meisten Hochbegabten kommen in der Schule im Allgemeinen gut zurecht und erzielen mittlere bis sehr gute

Leistungen. Aus schulischer Sicht stellen sie kein Problem dar, außer dergestalt, dass Einzelne eine noch höhere Leistung erbringen könnten und persönlichkeitsrelevante Eigenarten sichtbar werden, die aber den schulischen Erfolg kaum beeinträchtigen. Das Aufeinandertreffen von Hochbegabung und Schule entwickelt sich jedoch dann zu einem ernsthaften Problem, wenn Hochbegabte in der Schule nicht zurechtkommen, ihre Schullaufbahn und ihre berufliche Qualifikation durch Leistungsdefizite gefährdet sind und ihre Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigt ist. In diesem Kontext steht das Thema Underachievement bei Hochbegabten.

2.2.4 Underachievement hochbegabter Schülerinnen und Schüler – unterschiedliche Perspektiven

In Deutschland vermutet man die Ursachen für das Underachievement Hochbegabter traditionell in der Person und danach richtet sich auch die Forschung aus. In Ländern wie Großbritannien, Kanada und Australien wird Underachievement in einem bildungspolitischen Kontext diskutiert und nach Ursachen vor allem im schulischen System gesucht (vgl. West/ Pennell 2003; Smith 2007). Seltener geht es dabei um die Perspektive der Hochbegabung (vgl. Stamm 2007,11).

Die Komplexität des Underachievements Hochbegabter ist bisher wenig empirisch untersucht. Stamm betont nach ihren Recherchen in der Forschungsliteratur, dass eine „systematische Gesamtbetrachtung des Phänomens ausstehend ist und weder Geltungsbereiche abgesteckt sind noch die Messstabilität bekannt ist“ (vgl. Stamm 2007, 14). Viele Fragen sind noch ungeklärt, so zum Beispiel die Abhängigkeit von Faktoren der sozialen Herkunft, des Schultyps, der Fächer, der Geschlechtszugehörigkeit, der Stabilität oder der Arten von Underachievement (vgl. Stamm 2007, 14f.). Zudem entstehen Forschungsergebnisse über hochbegabte Underachiever oft nur als Randprodukte aus Studien, die den Zusammenhang von Hochbegabung und Leistungsperformanz und den bedingende Faktoren untersuchen. Legt man dabei die gängige Diskrepanzdefinition zugrunde, werden nur wenige Hochbegabte als Underachiever identifiziert. Aus diesem Grund lässt sich eine ausreichend große Stichprobe von hochbegabten Underachievern für eine detaillierte Untersuchung kaum zusammenstellen, was die Aussagekraft von Ergebnissen aus Studien über hochbegabte Underachiever deutlich mindert.

Die Hochbegabungsforschung entstammt, wie bereits dargestellt, traditionell der Psychologie, konkret der Intelligenz- und Persönlichkeitsforschung. Hochbegabte Underachiever weisen aber nicht nur aus psychologischer Sicht, sondern vor allem auch aus schulischer Sicht Probleme auf. Daraus ergeben sich forschungsmethodische Schwierigkeiten hinsichtlich der Übertragbarkeit von Befunden aus der Psychologie auf den schulischen Kontext. Diese Schwierigkeiten bilden sich bereits in den Bemühungen um Definitionen ab. Zudem bleiben individuelle Schwierigkeiten hochbegabter Underachiever oft unberücksichtigt.

In den Erziehungswissenschaften allgemein und vor allem auch in der Teildisziplin der wissenschaftlichen Schulpädagogik ist dieses Thema unterrepräsentiert, während es in der Schulpraxis ein höheres Gewicht hat, wie zahlreiche Ratgeber und Handreichungen zeigen. Die Forschung zu hochbegabten Underachievern steht damit an der Schnittstelle zwischen Psychologie und Schulpädagogik, und zwar deutlicher, als es der aktuellen Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung zu entnehmen ist. Die Forschungsliteratur über hochbegabte Underachiever zeigt diese Schnittstelle deutlich auf. So lassen sich Studien aus der Persönlichkeitspsychologie, der pädagogischen Psychologie und mit deutlich geringerer Anzahl auch der allgemeinen Erziehungswissenschaft, der wissenschaftlichen Schulpädagogik bis hin zur Sonderpädagogik finden.

In der Mehrheit der Studien liegt der forschungsmethodische Schwerpunkt auf der Untersuchung der Betroffenen mit Hilfe von psychometrischen Tests, Schätzskalen und geschlossenen oder halboffenen Interviews. Einzelfallstudien lassen sich kaum finden. In der *Münchner Hochbegabtenstudie* wurden zwar Fallstudien erstellt, die die Entwicklungsverläufe hochbegabter Underachiever betrachteten und zur Illustration der untersuchten Konzepte dienten, aber auch hier wurden aufgrund der Stichprobenwahl

keine Extremfälle untersucht (vgl. Perleth/ Sierwald 2001, 345ff.). Die Studien Freemans hingegen ragen diesbezüglich international heraus. Freeman untersucht seit 1974 die Biographien von 210 nicht-hochbegabten und hochbegabten Kindern, unter denen sich auch hochbegabte Underachiever befinden (vgl. Freeman 2010, 101ff.). Eine weitere Ausnahme in der Forschungslandschaft bilden die im deutschsprachigen Raum wenig beachteten Untersuchungen der amerikanischen Forscher Mandel und Marcus aus den 1980er und 1990er Jahren. Deren geringer Bekanntheitsgrad mag auch darin begründet sein, dass sie für die Psychologie einen eher ungewohnten Forschungsschwerpunkt auf die Typenbildung durch diagnostische Interviews legten und damit neben den eingesetzten psychometrischen Tests auch qualitative Elemente einbezogen. Die Untersuchungen von Mandel und Marcus werden später noch dargestellt.

Das Feld der inhaltlichen Schwerpunkte zur Untersuchung hochbegabter Underachiever erstreckt sich ebenfalls weit. So gibt es Studien zum Zusammenhang zwischen hochbegabten Underachievern und ihren schulischen Leistungen und eine große Anzahl vor allem US-amerikanischer Studien zu Persönlichkeitsvariablen von Underachievern. In einer weitaus geringeren Anzahl finden sich Studien zur Verwendung von Hochbegabungsmodellen für die Diagnostik und Förderung von hochbegabten Underachievern. Wenige Studien befassen sich explizit mit einer Typenbildung. Erst in den letzten sechs Jahren gibt es für den deutschsprachigen Raum zum Verstehen von Underachievern geeignete Ansätze und Modelle, die Lern-, Leistungs- und Schulschwierigkeiten oder auch Erziehungsverhalten thematisieren und Underachievement nicht nur als eine Randerscheinung größerer Untersuchungen zur Hochbegabung betrachten, sondern die individuelle Situation in den Blick nehmen (vgl. Spahn 1997; Fischer 2006; Fischer 2010; Hoyningen-Süess/ Gyseler 2007; Greiten 2005a).

Viele Autoren klassifizieren Hochbegabte allgemein oder auch Underachiever im Speziellen als eine Risiko- bzw. Randgruppe. Damit machen sie darauf aufmerksam, dass in dieser Sichtweise Hochbegabte auch zu Benachteiligten werden können, wenn man ihren Bedürfnissen nicht entspricht. Die meisten Autoren versuchen damit eine Diskussion darüber anzustoßen, dass auch schulische Rahmenbedingungen sich an Hochbegabten und nicht zu sehr an den schwächeren und weniger intelligenten Schülern orientieren sollen. Das Risiko einer Fehlentwicklung oder psychischen Belastung besteht aber nicht zwangsläufig in der Hochbegabung an sich, sondern hängt von vielfältigen Bedingungen des Einzelfalls ab. (vgl. Heller 1990, 99; Feger/ Prado 1998, 126ff.; Peters/ Grager-Loidl/ Suplee 2000, 612; Heller 2001, 31; Stamm 2007, 5ff.). Aus den Forschungen lässt sich deutlich ableiten, dass die Problematik des Underachievements in einem komplexen Bedingungsgefüge persönlichkeits- und umweltbezogener Variablen im Kontext der Schule besteht (vgl. Stapf 2008, 210).

Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Wissenschaftsgebiete, der Forschungsinhalte und der Forschungsmethoden habe ich die nachfolgenden Ausführungen nach unterschiedlichen Perspektiven geordnet, um einen besseren Überblick über den Forschungsstand zu ermöglichen. Obwohl sich bei diesen Perspektiven auch inhaltliche Überschneidungen ergeben, setzt der jeweilige Zugang eigene Akzente.

2.2.4.1 Perspektive: Diskrepanz zwischen Hochbegabung und Leistung

Der Begriff des *Underachievements* wird in der Literatur nicht einheitlich definiert. Der meist verwendete Definitionskern stellt die Diskrepanzzuweisung zwischen Hochbegabung und erbrachter Leistung dar. Demnach wird von *Underachievement* Hochbegabter gesprochen, wenn aufgrund der Intelligenz davon ausgegangen werden kann, dass das Kind zu höheren Leistungen als den tatsächlich erbrachten fähig sein müsste (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 2; Supplee 2000, 5; Mandel 1997, 128; Fels 1999, 84; Freund-Braier 2001, 39, 66; Meyer 2003, 9; Kemmer 2006ff.; Rost 2007, 8; Spahn 2007, 11; Klauer/ Leutner 2007, 281; Martzog/ Stöger/ Ziegler 2009, 92f.; Zöllner 2009, 19). Häufig wird der Begriff des *Underachievers* daher auch mit ‚Minderleister‘ (vgl. Heinbokel 2001, 62; Stapf 2008, 207) oder ‚erwartungswidrigem Schulleister‘ übersetzt (vgl. Zöllner 2009, 19; Martzog/ Stöger/ Ziegler 2009, 92f.).

Definition *Underachievement* nach Mandel und Marcus

Mandel und Marcus haben sich in den 1980er Jahren intensiv mit hochbegabten *Underachievern* beschäftigt. Ihre Forschungen werden im deutschen Sprachraum jedoch wenig rezipiert, was zum einen an ihrer bereits erläuterten forschungsmethodischen Orientierung liegen mag. Zum anderen lässt sich vermuten, dass sich die Hochbegabungsforschung im deutschsprachigen Raum noch zu wenig auf hochbegabte *Underachiever* konzentriert.

Zur Definition des Begriffs *Underachievement* wird ein Verständnis von *Achievement* benötigt. Mandel und Marcus untersuchten verschiedene allgemeine Definitionen und kamen zu dem Schluss, dass allen gemein ist, dass sie als zentrales Element personenbezogene Aktivitäten und Anstrengungen benennen, die zur Überwindung von Hindernissen benötigt werden, um ein erwünschtes Ziel zu erreichen (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 2). Damit beschreibt der Begriff *Achievement* Aktivitäten von Personen, die über das Normalmaß hinausgehen und schließt Aktivitäten aus, welche sich auf alltägliche, gewöhnliche Handlungen beziehen.

Im akademischen Kontext wird der Begriff unterschiedlich verwendet. Zum einen beschreibt er dort das, was durchschnittlich erwartet wird. Für dieses Verständnis eignet sich nach Mandel und Marcus der Begriff *accomplishment* besser. In der Bildungsforschung und der psychologischen Forschung wird der Begriff *achievement* anders akzentuiert und trifft eher das Verständnis von *high achiever* oder *Overachiever*. Aufgrund dieser Überlegungen schlagen Mandel und Marcus für die Bildungsforschung und die psychologische Forschung eine deutliche Abgrenzung der Begriffe *achievement* und *accomplishment* vor und empfehlen den Begriff *achievement* für jene Personen heranzuziehen, die in der Literatur auch als *high achiever* oder *overachiever* bezeichnet werden. Ein zweiter Gedankengang weist auf unterschiedliche Grade des *Accomplishments* beziehungsweise *Achievements* hin, die meist durch externe Evaluationen bestimmt werden. Auch hier nehmen Mandel und Marcus ein Problem insofern wahr, als diese externe Evaluation auch eine andere Erwartung an die Person heranträgt, als diese es selbst tun würde. So kann jemand aufgrund einer externen höheren Erwartungshaltung als *Achiever* bezeichnet werden, obwohl er sich selbst mit einer niedrigeren Erwartungshaltung als *Achiever* einordnen würde (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 2).

Mandel und Marcus zeigen für den angloamerikanischen Raum vier Definitionstraditionen auf: Zum einen wird Underachievement durch das subjektive Urteil von Lehrern und Psychologen bestimmt und zum anderen durch sich verändernde schulische Leistungen auch im Vergleich zu Mitschülern. In der dritten Tradition steht die Diskrepanzbestimmung zwischen dem IQ-Wert und einem Leistungswert, gemessen durch einen klassischen Intelligenztest und einen standardisierten Leistungstest wie beispielsweise dem *Stanford Achievement Test*. In der vierten Tradition steht die Diskrepanzbestimmung zwischen dem IQ-Wert und den schulischen Leistungsnoten, gemessen am amerikanischen GPA-System (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 2ff.). Mandel und Marcus benennen zu allen vier Traditionen kritische Merkmale und weisen dezidiert darauf hin, dass aufgrund des unterschiedlichen Gebrauchs des Begriffes Underachievement und des Vergleichsbegriffs Achievement Vorsicht geboten ist, wenn Studien miteinander verglichen oder Aussagen über hochbegabte Underachiever formuliert werden (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 3).

Daraus folgt meiner Einschätzung nach die Notwendigkeit, dass in Studien über Underachiever zu definieren ist, was die Wissenschaftler unter Underachievement verstehen und wer dementsprechend als Underachiever bezeichnet werden soll. Falls Vergleiche zu Achievern und Overachievern angestrebt werden, ist dann auch klarzustellen, wer als Achiever und Overachiever klassifiziert werden soll. Diese Differenzierung wird in Untersuchungen jedoch häufig vernachlässigt. Mandel und Marcus legen ihren Studien folgendes Verständnis zugrunde: We „have decided to utilize the common accepted notion of achievement as accomplishment at a level consistent with one’s abilities and expected by reasonable and proper internal and external standards. Underachievement can then be defined as ‘performance which does not measure up to the individual’s level of aptitude’ (Chaplin, p.556), or the performance below the ‘expected level’ (American Heritage Dictionary of the English Language, p. 1395) indicated by that individual’s performance on ability and aptitude Tests. Overachievement can be defined as achievement above these standards” (Mandel/ Marcus 1988, 4).

Aus der Sichtung einer Fülle von Studien trugen Mandel und Marcus Persönlichkeitsmerkmale von Overachievern, Achievern und Underachievern zusammen und stellten sie in einer Tabelle gegenüber (vgl. Mandel/ Marcus 1995, 16):

Charakteristika von Overachievern	Charakteristika von Achievern	Charakteristika von Underachievern
1. hohes Verantwortungsbewusstsein	1. motiviert	1. gehorsam
2. ergebnisorientiert	2. positives Selbstwertgefühl	2. abwehrend
3. streben die Anerkennung von Erwachsenen an	3. seriöse Haltung	3. träge und anspruchslos
4. innerlich ängstlich und angespannt	4. verantwortungsbewusst	4. rücksichtsvoll
5. arbeiten sehr hart	5. dominant	5. aufsässig
6. sehr gut organisiert	6. Leiter in Gruppen	6. extrovertiert
7. sehr konsequent	7. selbstbewusst	7. befremdlich
8. unfähig sich zu entspannen	8. selbstdiszipliniert	8. emotional gehemmt
9. Getriebensein	9. zukunftsorientiert	9. passiv aggressiv
10. Selbstwert definiert sich durch ihre Leistung	10. unabhängig	10. feindselig und nachtragend
	11. eigeninitiativ	11. geringe Ambitionen
	12. organisiert	12. depressiv, traurig oder pessimistisch
	13. konsequent	13. ängstlich und angespannt
	14. sozial verantwortungsbewusst	14. argwöhnisch

Abbildung 8 Persönlichkeitsmerkmale von Overachievern, Achievern und Underachievern (vgl. Mandel/ Marcus 1995, 16; übersetzt von Greiten, E. 2011)²⁶

²⁶ Die Tabelle in englischer und deutscher Sprache findet sich im Anhang.

Diskrepanzdefinition

International setzt es sich durch, Underachievement in Bezug auf den Intelligenzquotienten als Diskrepanzgröße zur Leistung zu definieren, wie das ICD-System zur Klassifikation psychischer Krankheiten zeigt. Nach der sich daran orientierenden Diskrepanzdefinition muss die Schulleistung, gemessen mit einem normierten Schulleistungstest,²⁷ um zwei Standardabweichungen unterhalb der Altersnorm und gleichzeitig der IQ-Wert im Normbereich oder höchstens eine Standardabweichung unterhalb des Mittelwertes liegen (vgl. Klauer/ Leutner 2007, 285; Stamm 2007, 17).²⁸

In der *Marburger Studie* beispielsweise werden Hochbegabte als Underachiever identifiziert, wenn sie einen IQ-Prozentrang von mindestens 96 oder mehr und einen Leistungsprozentrang von mindestens 50 oder weniger erreichen. Dazu wurde der Durchschnitt der Zeugnisnoten von Drittklässlern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde herangezogen (vgl. Rost/ Hanses 1997, 170; Hanses/ Rost 1998, 53).

Die Forschung in der Perspektive Hochbegabung und Leistung konzentriert sich auf Faktoren, die den Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistung erklären können (vgl. Hanses/ Rost 1998, 54). Nach einer neueren Definition von Rost ist demnach bei Hochbegabten von Underachievement zu sprechen, wenn eine „pädagogisch-psychologisch relevante Diskrepanz“ zwischen der intellektuellen Kompetenz, i. d. R. bestimmt durch einen IQ, und der gezeigten Performanz in Form von Schulleistungen festgestellt werden kann (Rost 2007, 8). Diese Überlegungen stützen sich auf Befunde, nach denen der IQ die schulischen Leistungen gut voraussagt und Intelligenz und Schulleistung mittelhoch miteinander korrelieren. So konnte auch die *Münchener Hochbegabtenstudie* belegen, dass Intelligenzleistungen eine hohe prognostische Aussagefähigkeit für die Schulleistungsentwicklung aufweist (vgl. Eysenck 2004, 25; Klauer/ Leutner 2007, 282).

Mit diesen und ähnlichen Befunden scheint die Verwendung der Diskrepanzdefinition zur Identifizierung hochbegabter Underachiever nachvollziehbar und für die psychologische und pädagogische Praxis geeignet zu sein. Wie die nachfolgenden Ausführungen aber zeigen werden, sind sowohl die Diskrepanzdefinition als auch die zugrundegelegten Bezugsnormen kritisch zu diskutieren.

Grundlegende Kritik an der Verwendung der Diskrepanzdefinition und der Bezugsnorm „Schulnoten“

Die Kritik richtet sich v. a. auf punktuell eingesetzte Testverfahren und Mängel in der Operationalisierbarkeit der Bezugsnorm ‚Schulleistung‘. Die Diskrepanzdefinition für Underachievement ist zum einen als problematisch zu betrachten, da für die schulischen Leistungen und auch für den IQ feste Werte bestimmt werden müssten, was aus pädagogischer Sicht kaum sinnvoll ist (vgl. Fels 1999, 85). Zum anderen kann der Einsatz von Intelligenztests bei den Betroffenen zu Schwierigkeiten testmethodischer Art führen. Peters weist darauf hin, dass insbesondere bei hochbegabten Underachievern Faktoren wie die Testangst, Erwartungshaltungen anderer, spezielle Lernschwierigkeiten und auch Angst vor Misserfolg die Testung negativ beeinflussen können (vgl. Peters/ Grager-Loidl/ Suplee 2000, 611). Auch Zöllner argumentiert in diese Richtung und gibt zu bedenken, dass einige Underachiever durch ihr Verhalten in der Testsituation durch die

²⁷ Die Verwendung von Schulleistungstests ist kritisch zu betrachten, da es zu viele Variablen gibt, die das Ergebnis beeinflussen, allen voran die konkreten Unterrichtsinhalte, die die Schüler kennen gelernt haben (vgl. Heinbokel 2001, 51).

²⁸ Nach dieser Diskrepanzdefinition werden beispielsweise auch Lese- oder Rechenstörungen diagnostiziert.

Diskrepanzdefinition nicht erfasst werden (vgl. Zöllner 2009, 16). So können ablehnendes und auch angstbesetztes Verhalten ein überdurchschnittliches Testergebnis verhindern, zu dem sie aber aufgabenbezogen durchaus in der Lage wären. Auch Mandel und Marcus kritisieren den Nutzen psychologischer Tests zum Auffinden von Underachievern, da dies nur in Abgrenzung zu Achievern geschehe und damit Underachiever als eine homogene Gruppe dargestellt würde, ohne diese in sich zu differenzieren (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 12, 23). „In our research, we have found the overachieving group to be the most homogeneous with regard to personality type, while the underachieving group has been the most heterogeneous” (Mandel/ Marcus 1988, 23).

Unabhängig von diesen Überlegungen stehen Diskrepanzdefinitionen zur Identifikation von Leistungsproblemen in einer grundsätzlichen Kritik, weil dadurch bei Kindern mit einem niedrigen IQ kaum noch Teilleistungsstörungen diagnostiziert werden. Eine andere Definitionsausrichtung, nämlich Minderleistung immer als erwartungswidrig zu bezeichnen, würde jedoch auch für schwächer begabte Kinder noch Teilleistungsstörungen identifizieren (vgl. Stamm 2007, 18). Gleichzeitig würden Hochbegabte mit einem extrem hohen IQ auch als Underachiever definiert, sobald sie sich unterhalb der Spitzenleistung befinden (vgl. Hanses/ Rost 1998, 54). Für die Diskussion über hochbegabte Underachiever spielen diese Definitionsunterschiede letztlich kaum eine Rolle, außer, wenn man bereits bei durchschnittlichen Schulleistungen, die in der Klassensituation kaum auffallen würden, die Definition der erwartungswidrigen Minderleistung anlegt und damit einen Schüler als Underachiever diagnostiziert.

Ein anderes Problem zeigt Mandel auf, nämlich die Wahl von Potenzialmessungen in der Schule durch Noten aus den Bereichen Lesen und Mathematik. Haben durchschnittlich begabte oder hochbegabte Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen schlechte Noten, ordnet man sie nach der Diskrepanzdefinition den Gruppen der Lernbenachteiligten zu, während andere Schulleistungen nicht berücksichtigt werden (vgl. Mandel 1997, 129). Auch für die *Marburger Hochbegabtenstudie* wurden als Vergleichskriterien Durchschnittsnoten aus dem dritten Jahrgang für die Fächer Mathematik, Sachkunde und Deutsch bestimmt (vgl. Rost/ Hanses 1997, 170). Ebenso sind in der *Münchener Hochbegabtenstudie* Underachiever durch Leistungsdiskrepanz definiert, in diesem Fall durch Diskrepanz zwischen dem KFT-Gesamtwert und dem Durchschnitt der Leistungen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch (vgl. Perleth/ Sierwald 2001, 334). Dieses Vorgehen ist meines Erachtens aus schulpädagogischer Sicht zu kritisieren: Dem externen Beobachter fehlt der Einblick in den Unterricht und in die Kriterien der Leistungsbeurteilung. Zudem werden für den Vergleich Fächer herangezogen, die sich in der schriftlichen und sonstigen Leistung unterscheiden. Dass Befunde aus der *Marburger Studie* mit Grundschulkindern vorrangig auch nur für Kinder im Grundschulalter übertragen (vgl. Hanses/ Rost 1998, 64) und nicht, wie es häufig in der Forschungsliteratur zu lesen ist, für Hochbegabte generalisiert werden sollten, ist meiner Ansicht nach ein noch bedeutenderer Kritikpunkt. Die grundlegende Kritik ist aber vor allem darin zu sehen, dass Zensuren aufgrund der mangelnden Standardisierung und Lehrerabhängigkeit als Vergleichskriterium nicht oder nur bedingt geeignet sind (vgl. Heinbokel 2001, 54).

Einen anderen Aspekt bringt Heller zur Sprache: Heller nutzt für seine Untersuchungen zwar auch zunächst die Diskrepanzdefinition und bezeichnet die schlechte Schulleistung als erwartungswidrig, fügt aber hinzu, dass Underachiever ihr „Begabungspotenzial aus persönlichkeitspsychologischen und/oder sozialen Gründen nicht angemessen aktivieren können“ (Heller 1990, 94). Von daher ist die Frage zu stellen, ob die Schulleistung eine adäquate Bezugsnorm darstellt, weil sie unter Umständen nicht

widerspiegelt, was die Schülerin oder der Schüler leisten können. Heller kritisiert außerdem, dass die Diskrepanzdefinition das Problem des Underachievements auf die Schulnoten und die Intelligenz reduziert (vgl. Stamm 2007, 18), was der Vielfalt der individuellen Schwierigkeiten sicher nicht gerecht wird.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf den Zeitraum der auftretenden Leistungsschwierigkeiten: Die wenigsten Diskrepanzdefinitionen zu hochbegabten Underachievern schließen eine Bestimmung des Zeitraums mit ein, in der die schulischen Leistungsschwierigkeiten auftreten, d. h. es wird kaum eine Aussage darüber getroffen, ob die beobachtete erwartungswidrige Minderleistung über einen längeren Zeitraum existiert oder nur kurzzeitig auftaucht. Aus diesem Grund schlägt Stapf vor, von Minderleistung nur dann zu sprechen, wenn die Schwierigkeiten mindestens über ein Jahr anhalten (vgl. Stapf 2008, 208; Martzog/ Stöger/ Ziegler 2009, 92f.).

Gauck und Freund-Braier kritisieren die Potenzialbestimmung durch Leistungstests oder punktuell erhobene Schulnoten als Bezugsgröße für die Diskrepanzdefinition grundlegend, weil Faktoren wie die Motivation, das Selbstkonzept, die Tagesform oder auch negative Erfahrungen mit Unterrichtssituationen das Handeln der zu Testenden beeinflussen können. Aber sie halten trotz der bedenklichen Bezugsgröße Schulleistung die Verwendung von Intelligenztests für unumgänglich. Für den Einsatz von Intelligenztests zur Bestimmung der Hochbegabung verweisen sie auf eine Argumentation von Heller, nämlich, dass der Einsatz aufgrund fehlender Alternativen gerechtfertigt sei (vgl. Freund-Braier 2001, 37f.; Gauck 2007, 6).

Korrelation von Schulleistung und Intelligenz

Auch Klauer und Leutner verweisen auf das problematische Verständnis von Underachievement unter der Perspektive der abweichenden Schulleistung, da Intelligenz und Schulleistung nur mittelhoch korrelieren und sich sowohl bei der Intelligenztestung als auch bei der Messung von Schulleistung Messfehler ergeben. Sie schlussfolgern daraus, dass die einmal vorgenommene Diagnose des Over- oder Underachievements wenig zuverlässig und wenig über die Zeit stabil ist (vgl. Klauer/ Leutner 2007, 283).

In der *Marburger Hochbegabtenstudie*, die zur Definition des Underachievements über die Diskrepanzzuweisung hinausgeht, zeigte sich eine Stabilität der Diagnose bezüglich erwartungswidriger Schulleistungen über mehrere Jahre (vgl. Klauer/ Leutner 2007, 283). In einer auch von Rost unter Mitarbeit von Hanses durchgeführten Studie wurde die Gruppe der zu untersuchenden hochbegabten Underachiever allerdings dadurch definiert, dass im Vergleich zu einer Gruppe durchschnittlich intelligenter die als hochbegabt identifizierten Drittklässler keine besseren Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachkunde hatten als die Vergleichsgruppe (vgl. Hanses/ Rost, 1997, 170). Da Hanses und Rost in ihren Publikationen keine detaillierten Noten nennen, ist davon auszugehen, dass Hochbegabte schon dann als Underachiever angesehen wurden, wenn sie im mittleren Leistungsfeld lagen. Ein solches Vorgehen entspricht sicherlich dem allgemeinen begriffsnahen Verständnis des Underachievements. Dennoch ist für die schulische Praxis kritisch anzumerken, dass hochbegabte Underachiever eine hohe Aufmerksamkeit erzeugen, weil sie als diejenigen verstanden werden, die sich im unteren Leistungsbereich bewegen und deshalb eine Vielfalt an Schwierigkeiten aufweisen. Häufig ist auch ihre reguläre Schullaufbahn bedroht. Wenn jedoch der Begriff des Underachievements schon aus dem Kern der Bestimmung des Verhältnisses von intellektueller Hochbegabung und schulischer Leistung heraus definiert wird, müsste meiner

Ansicht nach die schulische Leistung an sich stärker in die Begriffsbestimmung einbezogen werden.

Eine andere Argumentation bringen Hanses und Rost in die Diskussion ein. Sie merken zur Diskrepanzdefinition kritisch an, dass man auf dieser Definitionsgrundlage bei Schulleistungen voraussetze, dass sie durch die kognitive Leistungsfähigkeit bestimmt würden. Für Underachiever könne sich dieses Denkmodell als problematisch herausstellen (vgl. Hanses/ Rost 1998, 53). Diese Argumentation halte ich für wichtig, weil die kognitive Leistungsfähigkeit nicht nur von der Intelligenz abhängt, sondern in hohem Maße auch von emotionalen und motivationalen Variablen, welche für hochbegabte Underachiever besonders zu berücksichtigen sind.

Die dargestellten kritischen Ausführungen zur Verwendung von Schulnoten für die Diskrepanzbestimmung zeigen meines Erachtens ein zentrales schulpädagogisches Problem bezüglich des Verstehens hochbegabter Underachiever auf: Betrachten Studien Abweichungen vom mittleren Klassendurchschnitt oder sprechen von „schlechten“ Schulleistungen, fehlen meist konkrete Aussagen über Schulnoten. Es ist davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler oft schon als hochbegabte Underachiever etikettiert werden, wenn eine Diskrepanz zwischen einem IQ ab 130 und mittleren Schulleistungen besteht. In der Schulpraxis fallen jedoch häufiger diejenigen Schülerinnen und Schüler auf, welche nur sehr niedrige Schulleistungen bei gleichzeitiger Hochbegabung erreichen und zudem noch Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Für diesen Bereich gibt es bislang wenige Studien (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006; Gauck 2007, 142). Hoyningen-Süess und Gyseler bemängeln an einigen Studien die Bestimmung des Leistungsbereichs. So würden zwar Probleme des Underachievements und auch Lernschwierigkeiten berücksichtigt und es werde auch festgestellt, dass die zugrundeliegenden Leistungen hinter den Erwartungen zurückblieben, aber eine Bestimmung, dass die Leistungen im weit unterdurchschnittlichen Bereich liegen, fehle meist. Zudem werde aus den meisten Studien nicht deutlich, inwiefern die beeinträchtigte Begabungsentwicklung auf eine mögliche Beeinträchtigung der Persönlichkeitsentwicklung wirke. Hoyningen-Süess und Gyseler betonen, dass nur in Einzelfällen absolut ungenügende Leistungen beobachtet werden (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 24ff.).

Bestimmung des Anteils der Underachiever an der Gruppe Hochbegabter durch die Diskrepanzdefinition

Die Diskrepanzdefinition dient in einigen Studien auch dem Erkenntnisgewinn über den Anteil hochbegabter Underachiever an der Gruppe der Hochbegabten. Gyseler (2003) geht nach Recherchen in der Forschungsliteratur davon aus, dass bei ca. 10 bis 20% aller Hochbegabten schlechte Schulleistungen auftreten (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 24ff.).²⁹ Gauck zitiert eine Untersuchung Seeleys (1993), nach der 15 bis 40% der Hochbegabten von Schulversagen oder Underachievement betroffen sind (vgl. Gauck 2007, 14). Aber in dieser Untersuchung fehlen Angaben zur Underachieverdefinition und zu der Bezugsgröße Leistung. Hanses und Rost beschäftigen sich ebenfalls mit der Frage nach dem Anteil von Underachievern in der Gruppe Hochbegabter und nennen aus den Befunden der *Marburger Hochbegabtenstudie* den Prozentwert 11,9% als Anteil der Underachiever in der Stichprobe der Hochbegabten (vgl. Hanses/ Rost 1998, 68).

²⁹ Hoyningen-Süess und Gyseler verweisen auf eine Dissertation von Gyseler, D. (2003): Hochbegabung als Auftrag der schulischen Sonderpädagogik. Dissertation an der Philosophischen Fakultät Zürich.

Auch hier ist kritisch anzumerken, dass in der Stichprobe keine extrem schwachen oder versetzungsgefährdeten Kinder erfasst worden sind, was diesen Wert fragwürdig erscheinen lässt. In der Veröffentlichung von 1997 sagt Rost zudem aus, dass er in seiner Stichprobe 17 hochbegabte Underachiever identifizierte und insgesamt 141 Hochbegabte untersuchte (vgl. Rost/ Hanses 1997, 169). Mit diesen niedrigen Zahlen relativieren sich seine Aussagen über hochbegabte Underachiever und weisen aus, dass eine statistisch relevante Absicherung von Aussagen über hochbegabte Underachiever fehlt.³⁰

Stamm kommt in ihren Untersuchungen auf einen Prozentwert von 16% Underachiever im Vergleich zur Stichprobe Hochbegabter (vgl. Stamm 2007, 20). Stamm klassifiziert für ihr Vorgehen die Definition von Underachievement mit Hilfe der Diskrepanzzuweisung als operationale Begriffsbestimmung und kontrastiert diese mit konzeptuellen Varianten. Sie kommt zu der Auffassung, dass die Diskrepanzbestimmungen zwar eine große Varianz aufweisen und methodologische Probleme erzeugen, aber dennoch klarer seien als die konzeptuellen Definitionen. Letztere stützen sich auf Mehrfaktorensysteme zur Erklärung der Minderleistung, nutzen zur Identifikation aber auch die Diskrepanzbestimmung zwischen IQ und Schulleistung (vgl. Stamm 2007, 17ff.).

Aus diesen unterschiedlichen Positionen heraus ist festzuhalten, dass die Diskrepanzdefinition keineswegs als das beste Klassifikationsmerkmal für hochbegabte Underachiever gelten kann. Meines Erachtens ist sie nur hilfreich beim Aufdecken eines scheinbaren Widerspruchs zwischen Hochbegabung und niedrigen Schulleistungen, um daraufhin weitere diagnostische Bemühungen anstellen zu können. Die Ausführungen belegen, dass die Begriffe Underachievement und Underachiever im Kontext der Hochbegabung uneinheitlich verwendet werden. Die Diskussion um diese Begriffe, um die Messungen des IQs und des Potenzials kommentiert Mandel mit einer eigenen, unwissenschaftlichen Beschreibung, weil er der Auffassung ist, dass sich keine begriffliche Klärung abzeichnet: „academic underachievement will be defined as a *significant* gap between a student's potential (however measured) and a student's performance (however measured)“ (Mandel 1997, 129). Zöller fokussiert die Kritik an der Diskrepanzdefinition, in dem sie die Verwendung grundsätzlich zur Diskussion stellt. Sie fragt, ob es sich bei dem Konzept des Underachievements um ein ‚defizitäres Konstrukt‘ oder um das ‚Konstrukt eines Defizits‘ handle. Damit kritisiert sie einerseits die defizitorientierte Betrachtung hochbegabter Underachiever und andererseits die Mängel in der Operationalisierung des Begriffs (vgl. Zöller 2009, 9).

In der Forschungsliteratur etablieren sich zunehmend Konzepte zum Underachievement hochbegabter Schülerinnen und Schüler, welche zwar die Diskrepanzdefinition noch nutzen, aber auch zahlreiche weitere Beschreibungen miteinschließen. Viele Definitionen gehen über die reine Diskrepanzzuweisung hinaus, betrachten Underachievement Hochbegabter im schulischen Kontext auch unabhängig von der schulischen Leistung und beziehen persönlichkeitsrelevante Variablen und auch die Familie mit ein (vgl. Stamm 2007, 19; Zöller 2009, 19;). Die nachfolgenden Kapitel werden auf die dargestellte kritische Diskussion mehrfach eingehen.

³⁰ In dem SoBeg-Schulversuch haben wir über die Dauer von sieben Jahren insgesamt 24 Schüler, die als hochbegabte Underachiever galten, betreut, die in einigen Fächern weit unter dem Klassendurchschnitt lagen. Die meisten waren mehr als einmal von der Versetzung bedroht, drei wiederholten auch Klassen. Erkenntnisse auf der Basis von 17 Schülern abzuleiten dürfte vergleichbar schwierig sein und im Bereich der Hypothesenbildung liegen.

2.2.4.2 Perspektive: Persönlichkeit hochbegabter Underachiever

Untersuchungen der Persönlichkeit Hochbegabter nehmen in der Literatur zur Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung neben Studien zum Zusammenhang von Hochbegabung und Leistung den größten Raum ein. In den Hochbegabungsmodellen von Heller (vgl. Heller 1990, 87f.; Heller 2001, 24) und Gagné (vgl. Gagné 2000, 68; Gagné 2009, 34) spielen die Persönlichkeitsfaktoren zur Entwicklung der Hochbegabung eine große Rolle. Auch bei der Forschung über hochbegabte Underachiever kommt der Untersuchung der Persönlichkeit eine große Bedeutung zu. In diesem Kapitel werden einige Untersuchungsergebnisse zusammengetragen, die meiner Einschätzung nach für die Betrachtung von Underachievern eine besondere Relevanz aufweisen. Auf die forschungsmethodischen Probleme zum Vergleich von Befunden aus der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung wurde bereits hingewiesen. Sie müssen auch bei den folgenden Darstellungen immer kritisch mitbedacht werden. Hinzu kommt, dass sich die Befunde über schulpädagogisch relevante Variablen aus US-amerikanischen und englischen Studien nur bedingt auf deutsche Verhältnisse übertragen lassen, weil sich die Schulsysteme, die schulische Leistungsbewertung und sicherlich auch die Unterrichtsgestaltung unterscheiden.

Befunde über hochbegabte Underachiever aus US-amerikanischen Studien

Die intensivsten Forschungen über Underachiever im US-amerikanischen Raum gehen auf Mandel und Marcus zurück. In ihrer Veröffentlichung *The psychology of underachievement: Differential diagnosis and differential treatment* (1988)³¹ haben sie auf dem Stand der damaligen Forschung zahlreiche Befunde zusammengetragen, von denen nun einige kurz vorgestellt werden, um einen Überblick über das Forschungsfeld zu geben. Die Befunde werden nicht kommentiert oder gar forschungsmethodisch eingeordnet. Es geht dabei lediglich um das Aufzeigen einer Bandbreite an Befunden über hochbegabte Underachiever.

Die von Mandel und Marcus zitierten Studien untersuchen Persönlichkeitsvariablen mit Hilfe aufgabenbezogener Testverfahren, Schätzskalen und/ oder Experimenten. Einige Befunde gehen auch auf Befragungen zurück. Explizit qualitative Studien sind meiner Einschätzung nach nicht aufgeführt. Die von Mandel und Marcus herangezogenen Studien beschäftigen sich mit einzelnen Faktoren oder Kombinationen weniger Faktoren. Die Forscher verweisen auch auf die Bedeutung sozialer Variablen wie den Einfluss der Familie, Erziehung, Gendereffekte in Bezug auf die Beeinflussung in der Familie, sozioökonomischer Status, Familienbeziehungen und die Rolle der Peergroup (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 38ff.). Damit folgen sie auch dem Trend der mehrdimensionalen Faktorenmodelle, nämlich das Bedingungsfeld der Entwicklung der Hochbegabung in den Blick zu nehmen. Sie merken an, dass in den von ihnen gesichteten Studien Geschlechtsunterschiede nur selten berücksichtigt werden.

Die Autoren und die Jahreszahlen der von Mandel und Marcus gesichteten Studien verdeutlichen, dass das Thema Underachiever in der amerikanischen und etwas zeitversetzt in der englischen Forschungstradition verankert ist, da in den USA in den

³¹ Die Studien von Mandel und Marcus liegen nur in englischer Sprache vor und wurden bisher nicht übersetzt. Die folgenden Ausführungen zu Mandel und Marcus entstammen meiner Übersetzung. Mandel und Marcus listen noch weitere Forschungsergebnisse anderer Studien auf, die einen guten Überblick geben, die hier aber nicht erfasst sind. Die in den Tabellen aufgelisteten Typenbildungen, die sich im Anhang befinden, wurden von Elmar Greiten, Diplom-Dolmetscher, übersetzt.

1960er und 1970er Jahren eine intensive Intelligenz- und Persönlichkeitsforschung betrieben wurde. Mit Zunahme der Forschungsergebnisse über Hochbegabte konturierte sich das Bild des Underachievements Hochbegabter. In den folgenden Darstellungen werden auch ältere Befunde einbezogen, um im Sinne der Grundlagenforschung über hochbegabte Underachiever eine breite Basis zu legen, da es aktuell im deutschsprachigen Raum noch zu wenige Studien gibt, die sich explizit mit hochbegabten Underachievern auseinandersetzen.

Für die Untersuchung des Underachievements Hochbegabter sind auch Befunde bedeutsam, die über das schulische Feld hinaus Anknüpfungspunkte für Erklärungen bieten. Mandel und Marcus verweisen auf Zille (1971), Gosh (1972), Mohan (1974) und Lowenstein (1976), die umfassende Literatursichtungen zu ätiologischen Faktoren des Underachievements Hochbegabter unternahmen und herausarbeiteten, dass es nicht nur einen Faktor gibt, der die Entstehung des Underachievements erklären kann, sondern dass es um ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren geht (vgl. Marcus/ Mandel 1988, 55). Unter anderem werden zu diesem Zeitpunkt der Forschungsgeschichte in der Forschungsliteratur folgende Faktoren ins Spiel gebracht: Motivationsmangel, Wunsch nach Akzeptanz durch Gleichaltrige, übermäßige Autoritätsausübung schulischer Autoritäten, schlechte pädagogische Fähigkeiten und Einstellung von Lehrern, Persönlichkeitsfaktoren von Underachievern, Überbehütung durch die Eltern, autoritäres Verhalten der Eltern, Übertoleranz der Eltern, große Familien, Ängstlichkeit, Neurotizismus, Bedürfnis etwas zustande zu bringen, Umgebung, biografische Variablen, Intro- und Extraversion, Studierverhalten, Schulvariablen, sozioökonomische Variablen, Überbetonung einer Wettkampfsituation im Vergleich zu anderen, widersprüchliche Verhaltensnormen, besitzergreifende Persönlichkeitsstrukturen, negative Einstellung zum Unterricht, Impulsivität, Mangel an Ausdauer und temperamentvoller Charakter (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 55ff.).

Mandel und Marcus stellen Studien von Sepie und Keeling (1978) vor, die in einer Untersuchung zur mathematischen Ängstlichkeit nachweisen konnten, dass sich per IQ-Dikrepanzdefinition identifizierte Under-, Overachiever und Achiever im Kindesalter in der generellen Ängstlichkeit nicht unterschieden, Underachiever allerdings in Bezug auf mathematische Ängstlichkeit höhere Werte erreichten und als deutlich ängstlicher als Achiever beschrieben werden konnten (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 12). Ridding (1967) konnte bei Kindern im Alter von 12 Jahren ebenso keinen Unterschied in Bezug auf Ängstlichkeit feststellen, wohl aber, dass Extrovertiertheit mehr eine Charaktereigenschaft von Overachievern ist (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 13). Davids und Sidman (1962) fanden zu als Underachiever identifizierten Jungen heraus, dass sie weniger Selbstkontrolle über ihre Impulsivität ausüben konnten. Außerdem sorgten sie sich weniger um ihre Zukunft, wohl aber über sie direkt betreffende Rückmeldungen (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 15). Nach Wittmaier (1976) geht bei hochbegabten Underachievern eine generell geringere Ängstlichkeit mit geringeren Leistungsstufen einher und er schloss daraus, dass es ihnen gleichgültig ist, ob sie sich verbessern können oder nicht (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 13). Rosmarin (1966) setzte bei nach Achievern und Underachievern gruppierten Collegestudenten Skalen zur Ängstlichkeit und zum Stresserleben ein und kam zu dem Ergebnis, dass sich Underachiever weniger um die Meinung anderer kümmern, sich in sozialen Situationen gleichgültiger als Overachiever verhalten und in Konfliktsituationen generell Verantwortungen anderen zuschreiben. Sie folgerten, dass sich Underachiever zwar nicht in der generellen Ängstlichkeit von Overachievern unterscheiden, sie aber anders mit Angst- und Stresssituationen umgehen, nämlich indem sie ihr Stress- und Angsterleben durch Vermeidung, Verweigerung und Verneinung auflösen

(vgl. Mandel/ Marcus 1988, 13). Propper und Clark (1970) ordneten die Ängstlichkeit von Underachievern als einen Teil eines Entfremdungs-Syndroms ein (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 13).

Smith and Winterbottom (1970) fanden heraus, dass Underachiever unrealistisch optimistische Vorhersagen ihrer Leistungen vornahmen, Motivation zum Lernen und Studieren fehlte und sie schlechte Leistungen eher auf Faktoren des Bildungssystems bzw. des Lernens und Lehrens schoben anstatt auf persönliche Faktoren (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 16). Liddicoat (1972) kam zu dem gegensätzlichen Befund, dass alle als Achiever oder Underachiever identifizierten untersuchten College Studenten in der Lage waren, ihre Leistungen am Ende des Semesters gut einzuschätzen (vgl. Mandel/ Marcus 1998, 18).

Zur Frage nach der Leistungsmotivation folgerten Shaw (1961) und Davids (1966), dass sich Achiever und Underachiever in dem Bedürfnis nach Leistungserbringung nicht unterscheiden, wohl aber zeigen Achiever beispielsweise höhere Werte in der Selbstsicherheit und Ausdauer (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 15). Jhaj und Grewal (1983) formulierten, dass Highschool Achiever ein ausgeprägteres Bedürfnis nach einem höheren Beruf haben als Underachiever (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 17). Bocknek (1959) fand in experimentellen Studien heraus, dass College Studenten eher dazu neigten Underachiever zu werden, wenn sie auf externe Anreize angewiesen sind. Hingegen entwickelten sich Studenten, die sich als von externen Anreizen unabhängig erlebten, eher zu Achievern (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 17).

Unter der Perspektive der Aufmerksamkeit und Ablenkbarkeit ergaben Studien von Monani und Tutko (1969) und Ricks (1974), dass Highschool Underachiever dazu neigen, sich mit eher irrelevanten Materialien als mit notwendigen, für den akademischen Erfolg wichtigen Materialien zu beschäftigen, und je mehr sie sich von irrelevanten Materialien ablenken lassen, um so weniger können sie ihre Aufmerksamkeit auf relevante Materialien und Inhalte richten. Ablenkbarkeit scheint nach der Sichtung der entsprechenden Forschungsliteratur durch Mandel und Marcus eine wichtige Komponente des Underachievements zu sein (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 19f.).

Emotionale und motivationale Aspekte wurden ebenfalls erforscht. Studien von Shaw und Grubb (1958) und Shaw und Brown (1975) führten zu der Feststellung einer höheren Feindseligkeit von Underachievern gegenüber anderen Personen, insbesondere gegenüber Autoritäten. Weiner (1971) bemerkte eine aggressiv-passive Struktur im feindseligen Verhalten gegenüber anderen, vor allem auch gegenüber den Eltern. Andere Studien (Capponi 1974) zeigen beispielsweise einen Zusammenhang zwischen depressivem Verhalten von Underachievern und Faktoren wie Feindseligkeit, Ängstlichkeit, Schuldgefühlen und Aversion gegen Beeinflussungen auf. Strauss, Lahey und Jacobsen (1982) konnten keine signifikante Korrelation zwischen Underachievement und Depression feststellen (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 20f.).

Weitere Forschungen beschäftigen sich mit der Intelligenz und dem kognitiven Stil. Holt (1978) entdeckte bei Kindern zwischen acht und elf Jahren, dass Achiever in Intelligenztests bei Aufgaben mit symbolischen Inhalten und Underachiever bei Aufgaben mit semantischen Inhalten besser abschnitten (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 18). Davis (1968) kam zu dem Ergebnis, dass Highschool Underachiever im Umgang mit kognitiven Aufgaben impulsiver und weniger tolerant bezüglich unklarer Aufgabenstellungen sind als Achiever (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 18). Edwards (1968) stellte keine Kreativitätsunterschiede zwischen Underachievern und Achievern fest. Overachiever unter-

schieden sich jedoch von ihnen in ausgeprägterem divergenten Denken (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 19).

Marcus und Mandel betonen ausdrücklich, dass es trotz der Erforschung verschiedener Persönlichkeitsfaktoren von Underachievern und trotz der Erkenntnisse über das Zusammenwirken verschiedener Faktoren nicht gelingen könne, die Entstehung und das Underachievement an sich zu erklären (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 56). Dies ist meines Erachtens darauf zurückzuführen, dass sich die Forschung bis in die 1980er Jahre zu sehr auf einzelne relevante Faktoren und deren Bedingungsfelder konzentrierte. Um die Entstehung des Underachievements erklären und verstehen zu können, sind Einzelfallstudien umfänglicher Art vonnöten, die auch die schulische Situation mit beleuchten.

Die weiteren Ausführungen gehen auf die in der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung häufig anzutreffenden Theorien zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Persönlichkeit und Verhalten ein. Als solche sind Theorien zum Selbstkonzept, zur Motivation und Attribuierung und die Theorie der erlernten Hilflosigkeit zu benennen.

Selbstkonzept

Der Begriff des Selbstkonzeptes wird meist synonym mit den Begriffen *Selbstmodell*, *Selbst-Schema* oder auch *Selbst-Theorie* verwendet und unterschiedlich gehandhabt. Gemeinsam ist den verschiedenen Konzeptvorstellungen, dass sich das Selbstkonzept während der Persönlichkeitsentwicklung konstruiert und es sich in dem Wissen über sich selbst in Bewertungen, Vorstellungen und auch Einschätzungen der eigenen Person widerspiegelt. Das Selbstkonzept umfasst emotionale, kognitive und motivationale Dimensionen und auch Bereiche wie zum Beispiel das Leistungskonzept oder das psychosoziale Konzept³² (vgl. Meyer 1984, 14f.; Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 71; Gemeinhardt 2007, 38). Im Folgenden werden unterschiedliche Befunde zum Selbstkonzept hochbegabter Underachiever zusammengetragen.

Nur wenige Studien (Reisel 1971, Johnson 1967) kommen zu dem Ergebnis, dass zwischen Underachievement und Selbstkonzept keine in eine bestimmte Richtung korrelierte Beziehung besteht (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 18). Paschale (1968) und Bailey (1971) kamen zu dem Schluss, dass Underachiever lediglich über ein unausgereiftes Selbstkonzept verfügen (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 16). Mandel und Marcus zeigen aber auf, dass Underachievement Hochbegabter mit einem negativen Selbstkonzept einhergehen kann (vgl. Mandel/ Marcus 1988 15f.). Dieser Befund wird durch zahlreiche Studien gestützt: Stamm verweist auf eine Studie von Terman & Oden (1959), nach der hochbegabte Underachiever über ein negatives Selbstkonzept, hohe Emotionalität, seelische Instabilität und soziale Unzufriedenheit charakterisiert werden können (vgl. Stamm 2007, 20). Rimm (1997) benennt für hochbegabte Underachiever die geringe Selbstachtung, „self-esteem“, als eine charakteristische Eigenschaft, die nach ihren Recherchen der Forschungsliteratur am häufigsten zu finden ist und sich konstant verhält. Sie beschreibt, dass Underachiever wissen, dass sie intelligent sind, aber nicht daran glauben, dass sie ihre Fähigkeiten auch umsetzen können. Die geringe Selbstachtung überspielen sie, indem sie rebellieren, mit ihrem Mut prahlen, angeben oder sich auch selbst stark vor Anfeindungen schützen (vgl. Rimm 1997, 422).

³² Eine ausführliche Übersicht über die Forschung und Befunde zum Selbstkonzept geben Hoyningen-Süess und Gyseler (2006, 71ff.). Auch zu den Aspekten Sozialverhalten und Stresserleben und –bewältigung stellen die Autoren Befunde vor (Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 84ff.). Auch Webb u. a. weisen auf die mögliche Relevanz von Stresskonzepten hin (vgl. Webb/ Meckstroth/ Tolan 2007, 119).

Durchleben hochbegabte Underachiever Häufungen von Misserfolgserlebnissen können letztere zu einem negativen Selbstkonzept führen. Dieser Prozess wird durch das Wissen um die eigene Hochbegabung noch verschärft (vgl. Spahn 1997, 213). Die Misserfolgserlebnisse sind oft auch mit der schulischen Leistung verbunden. Webb u.a. sehen es beispielsweise als ein entscheidendes Problem an, dass sich das Selbstkonzept Hochbegabter aus dem Hochbegabt-Sein und den Leistungen speist (vgl. Webb/ Meckstroth/ Tolan 2007, 37). Für Underachiever mit ausgeprägten Leistungsschwierigkeiten lässt sich ein massives Einwirken dieser Schwierigkeiten auf das Selbstkonzept als Hochbegabter vermuten (vgl. Greiten 2003, 29; Greiten 2005a, 20). Das Selbstkonzept hochbegabter Underachiever kann auch durch Erwartungen der Umwelt negativ beeinflusst werden. Gemeinhardt entnimmt mehreren Studien, dass das Selbstkonzept Hochbegabter dann niedriger ist, wenn die Erwartungen an das Kind zu hoch sind und das Kind erlebt, dass es versagt und den Erwartungen nicht entspricht (vgl. Gemeinhardt 2007, 43).

Die Selbstkonzepte hochbegabter Kinder und Jugendlicher unterscheiden sich im Vergleich zu normalbegabten nach verschiedenen Studien nicht oder kaum (vgl. Gauck 2007, 15; Gemeinhardt 2007, 42). Die Ergebnisse der *Marburger Hochbegabtenstudie* weisen darauf hin, dass im Vergleich zu Nicht-Underachievern, die untersuchten Underachiever im Grundschulalter in der Selbsteinschätzung und der allgemeinen Persönlichkeitsbeurteilung durch Lehrer und Eltern negative Tendenzen aufzeigten und sich deutliche Probleme ergaben (vgl. Hanses/ Rost 1998, 58f.). Diese Selbsteinschätzung kann sich aber im Jugendalter wieder verbessern, wie eine wiederholte Untersuchung der im Grundschulalter als hochbegabte Underachiever definierten Kinder ergab (vgl. Rost 2010a, 265). In der *Münchener Hochbegabtenstudie* konnte bei den identifizierten Underachievern ebenfalls ein niedrigeres Selbstwertgefühl festgestellt werden. Zudem waren sie ängstlicher und leichter ablenkbar als hochbegabte Hochleister (vgl. Perleth/ Sierwald 2001, 276ff.; Freeman 2010, 89). Heller, Perleth und Sierwald verglichen in dieser Studie u. a. Persönlichkeitsmerkmale begabter Underachiever versus Achiever in der achten und zehnten Klasse und fanden viele aus der Literatur bekannte Persönlichkeitsstrukturen und Verhaltensweisen von Underachievern bestätigt. Sie betonten, dass die von ihnen untersuchten Jugendlichen ihren Erfolg meist external und Misserfolg internal attribuierten und Underachiever generell über ein geringeres Selbstwertgefühl und schlechtere Motivationskontrolle verfügten. Darüber hinaus fiel in den Untersuchungen auf, dass die Denkabläufe hochbegabter Underachiever unter Stress störanfälliger als bei den anderen waren (vgl. Heller 1990, 95). Die folgende Abbildung stellt Befunde eines Vergleichs für die zehnte Klasse dar³³:

³³ Perleth und Siewald veröffentlichten in ihrer Studie auch eine entsprechende Abbildung zu Persönlichkeitsmerkmalen hochbegabter Underachiever versus Achiever in der 8. Klasse (vgl. Perleth/ Sierwald 2001, 283). Die Unterschiede sind auch dort erkennbar, aber weniger stark ausgeprägt.

Perspektive: Persönlichkeit hochbegabter Underachiever

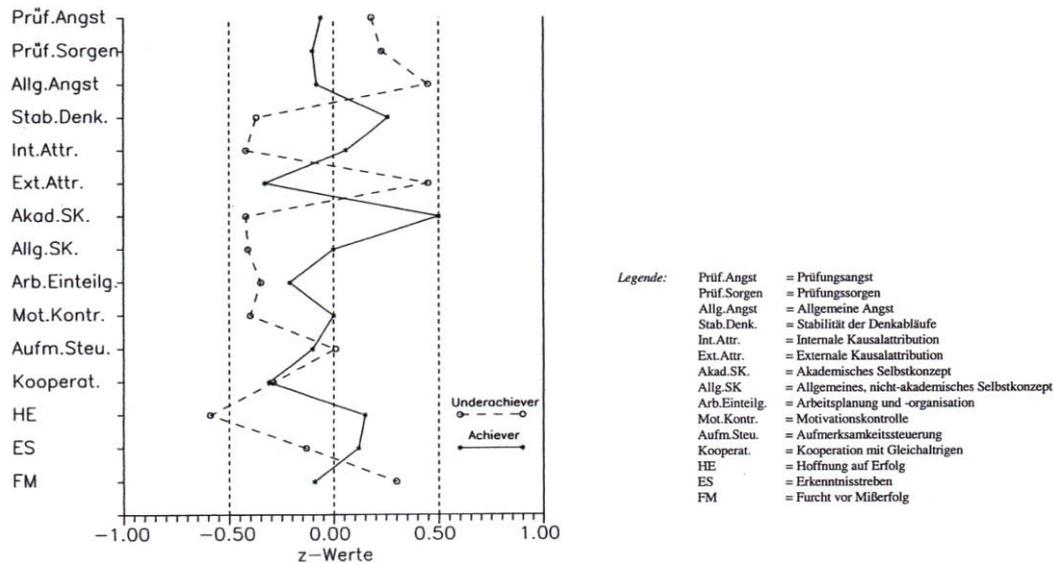


Abbildung 9 Persönlichkeitsmerkmale begabter Underachiever versus Achiever in der 10. Klasse (Perleth/ Sierwald 2001, 284)

Konzept von der eigenen Begabung

Meyer untersuchte in mehreren Studien das *Konzept von der eigenen Begabung* (Meyer 1984) und fasste die Untersuchungen unter drei Themen zusammen: *Wirkungen auf Erleben und Verhalten, Begabungskonzept und verwandte Konstrukte* und *indirekte Mitteilungen von Fähigkeitseinschätzungen*. Nach ihm definiert sich das Begabungskonzept „als die Gesamtheit der wahrgenommenen eigenen Begabungen bzw. Fähigkeiten und deren Struktur“ (Meyer 1984, 20). Meyer benennt zahlreiche Faktoren und Konzepte, die auf das individuelle Begabungskonzept einwirken.³⁴ Obwohl er keine Untersuchungen explizit mit hochbegabten Underachievern durchführte, lassen sich meines Erachtens zwei Bezugspunkte aufzeigen, die für die Diskussion über hochbegabte Underachiever nützlich sein können: Meyer verweist auf Untersuchungen von Jones (1973) und Shrauger (1975) und deren Annahmen, dass Menschen dem Prinzip der Selbstaufwertung folgen. Ein niedriges Begabungskonzept liegt dementsprechend dann vor, wenn die eigenen Fähigkeiten als gering eingeschätzt werden. In diesem Fall folgt daraus das Ignorieren und Vermeiden negativer Informationen über die eigenen Fähigkeiten. Um sich aber nun positiven Informationen zuwenden zu können, schreibt man Erfolge sich selber zu und Misserfolge externen Faktoren. Dieses Muster wirkt selbstaufwertend. Vermutlich sind die Begabungs- und Fähigkeitskonzepte der Betroffenen aus diesem Grund oft unrealistisch und führen zu einem Überschätzen der eigenen Fähigkeiten (vgl. Meyer 1984, 27). Aus meiner Erfahrung in der Arbeit mit Underachievern bestätigte sich dieses Muster oft: Schüler gaben häufig an, dass sie doch eigentlich keine Probleme hätten und dieses und jenes könnten. In der Realität zeigten sich jedoch zahlreiche Lern- und Leistungsschwierigkeiten und zum Teil auch soziale Probleme (vgl. Greiten 2005b, 47).

³⁴ Ohne näher darauf eingehen zu wollen, sei an dieser Stelle auf einige von Meyer genannte Aspekte zur Untersuchung des Begabungskonzeptes verwiesen: Fähigkeitseinschätzungen und tatsächliche Fähigkeit, Selbstwerterhöhung und -erniedrigung, Aufgabenschwierigkeit, Anstrengungskalkulation, Affektmaximierung als Grundlage leistungsbezogenen Verhaltens, Prüfungsangst, Attribuierung von Erfolg und Misserfolg, Wirksamkeitserwartung, gelernte Hilflosigkeit, Leistungsmotivation, Rolle von Lob und Tadel, Rolle der Eltern, Lehrererwartungen (vgl. Meyer 1984).

Motivation und Attribuierung

In der Forschung wird bei Betrachtungen des Selbstkonzepts hochbegabter Underachiever auch die Selbstregulationsfähigkeit bzw. Selbststeuerung als Problem identifiziert (vgl. Spahn 1997, 213; Peters/ Grager-Loidl/ Suplee 2000, 615). In diesem Zusammenhang lassen sich Konzepte zur Motivation und Attribuierung heranziehen.

Webb u. a. sehen die Ursachen für Underachievement, von ihnen definiert als chronische Minderleistung, in Motivations- und Disziplinproblemen. Demnach sind hochbegabte Underachiever Schülerinnen und Schüler, die erwartungswidrig weniger leisten, als sie in der Lage wären, weil sie irgendwann entmutigt worden sind und daran gehindert wurden, ihre Fähigkeiten auch einzusetzen. Motivationale und emotionale Gründe, Beziehungsstörungen zwischen Lehrern und Schüler oder eine Lernstörung, welche die Autoren aber nicht näher ausführen, können zu dieser Entwicklung beigetragen haben (vgl. Webb/ Meckstroth/ Tolan 1985, 58; Webb/ Meckstroth/ Tolan 2007, 65, 75). Motivationsprobleme werden in der Forschung als eine Hauptursache für Underachievement Hochbegabter häufig benannt (vgl. Peters/ Grager-Loidl/ Suplee 2000, 615). Die Entwicklung der Leistungsmotivation kann auch durch geringe Leistungserwartungen von Eltern und Lehrern einerseits und durch schulische Unterforderung andererseits beeinträchtigt werden - letzteres ist ein Problem, dem viele Hochbegabte gegenüberstehen (vgl. Stapf 2008, 210) und das zur Entwicklung des Underachievements Hochbegabter beitragen kann.

Wenn es um die Folgen des Erlebens von Erfolg oder Misserfolg geht, können aus der Sicht der Motivationspsychologie Attribuierungstheorien wertvolle Hilfen zum Verstehen und weiteren Denken und Handeln geben. Heckhausen (1989) unterschied grundsätzlich zwischen Erfolgs- und Misserfolgsmotivationen (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 76; Kuhl 2010, 350). Attribuierungstheorien versuchen vergangenes, aktuelles und prognostiziertes Verhalten zu erklären. Als Bezugsgröße dienen persönliche Wertungen über Verhaltensauswirkungen als Erfolg und Misserfolg. Internale und externale Faktoren einerseits und die zeitliche Dimension andererseits wirken sich auf die Attribuierungen aus, so dass man von Attribuierungsstilen sprechen kann (vgl. Dörner 1993, 167; Kuhl 2010, 351). In der Underachieverforschung haben diese Theorien vor allem für die Attribuierungsstile gegenüber der schulischen Leistung Relevanz.

Weiner stellt die Attribuierungsstile in tabellarischer Form vor:

		<i>Ort der Kontrolle</i>	
		internal	external
<i>Stabilität der Ursachen</i>	stabil	Begabung	Aufgabenschwierigkeit
	instabil	Anstrengung	Zufall (Pech oder Glück)

Abbildung 10 Weiners Kausalattributionmodell der Leistungsmotivation (vgl. Kuhl 2010, 351)

Erfolg und Misserfolg können dementsprechend internal attribuiert und dann als eigene Fähigkeit oder Anstrengung interpretiert werden. Bei externaler Attribuiierung hängen Erfolg und Misserfolg von der Aufgabenschwierigkeit oder dem Zufall ab (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 76f.; Webb/ Meckstroth/ Tolan 2007, 83; Kuhl 2010, 350).

Attribuierungsstile von Hochbegabten wurden mehrfach untersucht. Befunde deuten darauf hin, dass Hochbegabte ihre Leistungen eher mit ihren eigenen Fähigkeiten attribuieren als es Nicht-Hochbegabte tun (vgl. Dörner 1993, 167). Bei hochbegabten Underachievern allerdings scheint es auffällige Unterschiede im Vergleich zu hochleistenden Hochbegabten zu geben. Scheitern sie bei einer Aufgabe, schreiben sie dies ihren mangelnden Fähigkeiten zu. Sind sie erfolgreich, bezeichnen sie dies als Glück (vgl. Rimm 1997, 422). Ein solcher Attribuiierungsstil hat zur Konsequenz, dass sie sich selber zu wenig zutrauen und deswegen möglicherweise auch erst gar nicht Lern- und Arbeitsprozesse beginnen, weil sich dadurch ja erneut mangelnde Fähigkeiten offenbaren könnten, vor denen sie sich aber lieber schützen möchten.

Handlungs- versus Lageorientierung

Attribuierungsmuster spielen auch eine große Rolle in dem Konzept der Handlungs- versus Lageorientierung nach Kuhl. Kuhl untersucht mit seinem Konzept, wie sich Personen in der Handlungsplanung und der Umsetzung in tatsächliche Handlungen unterscheiden und wie sich Verhaltensbahnung durch Interventionen beeinflussen und gestalten lässt (vgl. Hany 2001, 71; Gold 2011, 42; Kuhl 2010, 429ff.). Für den Umgang mit den Schwierigkeiten von hochbegabten Underachievern bietet dieses Persönlichkeitskonzept Ansätze zur Unterstützung der Volition, da die Interventionen, die nach diesem Konzept entwickelt wurden, die Attribuiierungsstile beeinflussen können (vgl. Kuhl 2010, 351). Ziel dieser Interventionsbemühungen ist die Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit. Eine Studie von Tupaika belegt die Bedeutung dieser Bemühungen: Sie hebt hervor, dass Wille nicht mit Motivation gleichzusetzen ist, sondern die Motivation den Willen anbahnt, der dann in Handlung überführt wird. In ihren Untersuchungen zur Schulversagen kritisiert Tupaika, dass der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Wille zu wenig untersucht werde (vgl. Tupaika 2003, 60). Insbesondere für hochbegabte Underachiever sollte dieser Zusammenhang intensiver erforscht werden.

Für das Verstehen und die Förderung hochbegabter Underachiever ist eine Untersuchung des Konzepts der Handlungs- versus Lageorientierung meines Erachtens vielversprechend, da die ihnen fehlenden oder unzureichend ausgebildeten Selbststeuerungsfähigkeiten Konsequenzen für Lern- und Leistungsschwierigkeiten nach sich ziehen können.

Zielorientierung, Aufgabenorientierung und Ichorientierung

Bei den Überlegungen zur Motivation, zu Attribuiierungsstilen und deren Auswirkungen auf Lernen, Leistung aber auch auf Schule allgemein spielen Konzepte der Zielorientierung, Aufgabenorientierung und Ichorientierung offenbar eine große Rolle. Dazu tragen Hoyningen-Süess und Gyseler unterschiedliche Befunde zusammen (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 83): So weisen Studien nach, dass Hochbegabte eine höhere Leistungsmotivation besitzen als durchschnittlich Begabte (Gottfried und Gottfried 1996), aber auch solche, die darauf hinweisen, dass einige Hochbegabte in der Schule eine geringe Anstrengungsbereitschaft, geringes Durchhaltevermögen und geringe Lernbereit-

schaft zeigen und Herausforderungen vermeiden (Whitmore 1986, Mc Nabb 1997, Albaili 2003). Interessant erscheint mir ein von Hoyningen-Süess und Gyseler dargestellter Befund von Dweck und Legett: „Dweck und Legett untersuchen den Einfluss von Zielorientierungen auf die Interpretation von Ereignissen, die Reaktionen und die Verarbeitung von Misserfolgen (Dweck und Legett 1988). Wenn Kinder mit geringem Fähigkeitskonzept ichorientiert lernen, vermeiden sie Herausforderungen und geben bei Schwierigkeiten schnell auf. Große Anstrengung betrachten sie als Ausdruck von geringer Fähigkeit und Misserfolge wirken auf sie selbstwertgefährdend. Dadurch machen sie kaum Lernfortschritte, was die Autorinnen insgesamt als hilflose Attributionsmuster (‘helpless pattern’) bezeichnen. Lernen Kinder jedoch aufgabenorientiert, suchen sie Herausforderungen und zeigen auch angesichts von Schwierigkeiten Ausdauer. Misserfolge sind für sie Herausforderungen und Anstrengung der Ausdruck wachsender Kompetenz. Dweck und Legett interpretieren dies als ein Lernprozess ‚beherrschendes Attributionsmuster‘ (‘mastery-oriented pattern’)“ (Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 82f.).

Erlernete Hilflosigkeit

Andere Autoren schreiben die Entstehung des Underachievements hochbegabter Schülerinnen und Schüler einer erlernten Hilflosigkeit zu (vgl. Meyer 1984, 149; Rimm 1997, 422; Oppenhoff 2006, 68). Auch hier kommen Attribuierungsmuster ins Spiel. Meyer nimmt darauf Bezug und stützt sich auf eine Studie von Seligmann (1975),³⁵ der das Zustandekommen des Erlebens von Hilflosigkeit beschrieb. Meyer stellt die Prinzipien folgendermaßen dar: „Wenn ein objektiv unkontrollierbares Ereignis auch entsprechend als nicht-kontrollierbar wahrgenommen wird, dann entsteht die Erwartung, dieses Ereignis und vielleicht andere, mehr oder weniger ähnliche Ereignisse auch zukünftig nicht beeinflussen zu können. Die Folge dieser Erwartung ist ein Erleben von Hilflosigkeit“ (Meyer 1984, 149). Die Hilflosigkeit wirkt sich symptomatisch zunächst in einem Motivationsverlust aus, indem willentlich beeinflussbare Reaktionen nachlassen, weil das bevorstehende Ereignis als nicht-kontrollierbar beurteilt wird. Zweitens entwickelt sich ein kognitives Defizit, da kaum noch gelernt werden kann, dass ähnliche Ereignisse durch eigenes Handeln doch kontrollierbar und beeinflussbar sind. Und drittens kommt es zu emotionalen Beeinträchtigungen in Form der Furcht. Meyer weist zudem darauf hin, dass andere Autoren als Folge der erlernten Hilflosigkeit auch die Depression ansehen (vgl. Meyer 1984, 149). Rimm bezieht sich ebenfalls auf die Studie von Seligmann und betont, dass die Hilflosigkeit mit einem entsprechenden Attribuierungsstil von hochbegabten Underachievern erlernt werden kann und hochbegabte Underachiever daraufhin vor allem im schulischen Kontext keine leistungsbezogenen Anstrengungen mehr unternehmen (vgl. Rimm 1997, 422). Auch Oppenhoff bezieht sich auf Seligmann (2000) und beschreibt ein aus seiner Sicht typisches Verhalten hochbegabter Underachiever: Da sie sich zum Beginn ihrer Schullaufbahn in der Regel nur wenig anstrengen müssen, erwerben sie keine erfolgreichen Lern- und Arbeitstechniken. Reichen ihre Fä-

³⁵ Meyer stellt das von Overmier und Seligmann (1964) durchgeführte Experiment kurz vor. Auch wenn die Forschungen schon weit zurückliegen und die Übertragbarkeit der Ergebnisse von Tierexperimenten auf menschliches Handeln kritisch zu bewerten ist und die experimentellen Bedingungen nicht nachvollzogen werden können, regen die nachfolgenden Ausführungen zum Nachdenken an: „In den Experimenten wurden meist Hunde in einer Situation zunächst elektrischen Schocks ausgesetzt, die sie nicht beeinflussen und nicht vermeiden konnten. Erhielten die Tiere in einer anderen Situation dann erneut Schocks, die nun aber vermeidbar waren, zum Beispiel durch Überspringen einer Barriere, dann erwiesen sich die Tiere als unfähig, diese Vermeidungsreaktion zu lernen. Sie blieben passiv und ließen die Schocks über sich ergehen. Demgegenüber lernten die Tiere anderer Versuchsgruppen, die vorauslaufend keine oder aber vermeidbare Schocks erhalten hatten, die Vermeidungsreaktion relativ schnell. Ähnlich beeinträchtigende Wirkungen wurden auch beim Menschen nachgewiesen (Hiroto 1974; s. zusammenfassend Miller und Norman 1979)“ (Meyer 1984, 148).

higkeiten aber mit zunehmenden schulischen Anforderungen nicht mehr aus, müssen sie in kurzer Zeit ein Arbeitsverhalten entwickeln, das meist wenig erfolgreich ist. Sie erleben für ihre Arbeitsanstrengungen keine Selbstwirksamkeit und „fühlen sich ihrer schulischen Situation schutzlos ausgeliefert“ (Oppenhoff 2006, 69). Als Konsequenz resultiert die erlernte Hilflosigkeit.

Zu dem Konzept der erlernten Hilflosigkeit passen auch Forschungsergebnisse zur Kontrollüberzeugung hochbegabter Underachiever. Nach Mönks agieren hochbegabte Underachiever meist nach einer äußeren Kontrollüberzeugung, was bedeutet, dass sie der Auffassung sind, ihr Verhalten würde von außen bestimmt (vgl. Mönks/ Ypenburg 2000, 58). Auch Perleth und Sierwald beschäftigten sich im Rahmen der *Münchner Hochbegabtenstudie* bei der Interpretation ihrer Daten mit der Frage, ob die erlernte Hilflosigkeit eine Erklärung für die Entwicklung des Underachievement sein könnte, vertreten aber eher die Position, dass den Betroffenen das Interesse an den Inhalten fehlt und sie deswegen zu wenig Motivation entwickeln, um im Sinne der schulischen Anforderungen erfolgreich arbeiten zu können (vgl. Perleth/ Sierwald 2001, 335).

Betrachtet man die offenkundliche Leistungsproblematik hochbegabter Underachiever, die in einigen Fällen sicherlich durch das Erlernen von Lern- und Arbeitstechniken oder auch durch disziplinierteres Arbeiten gemindert werden könnte, aber durch einige Betroffene abgelehnt wird, so stimmt die Theorie der erlernten Hilflosigkeit nachdenklich. Allerdings liegen meines Wissens keine wissenschaftlichen Studien zur erlernten Hilflosigkeit bei hochbegabten Underachievern vor.

2.2.4.3 Perspektive: Typenbildung zu hochbegabten Underachievern

Die bisherigen Ausführungen zeigten eine Fülle von persönlichkeitsrelevanten Faktoren auf, die die Entwicklung des Underachievements hochbegabter Kinder und Jugendlicher beeinflussen können. Einige Forscher bemühen sich darum, typische Faktorenkonstellationen und Charaktereigenschaften zusammenzutragen, um das Underachievementproblem Hochbegabter eingrenzen zu können. Die im Folgenden skizzierten Forschungsbemühungen zur Typenbildung stehen in dieser Tradition.

Typenbildung nach Montgomery

Montgomery veröffentlichte 2009 ein ihrer Ansicht nach typisches Profil von Underachievern (vgl. Montgomery 2009, 218): „Large gap between oral and written work, failure to complete schoolwork, poor execution of work, persistent dissatisfaction with achievements, avoidance of trying new activities, does not function well in groups, lacks concentration, poor attitudes to school, dislikes drill and memorization, difficulties with peers, low self image, sets unrealistic goals, satisfactory performance at level of peers“ (Montgomery 2009, 219). Dieses Profil ist defizitorientiert und weist auf Schwierigkeiten im Lern- und Arbeitsverhalten und im Sozialverhalten hin. Montgomery kommt zu dem Schluss, dass das Hauptproblem hochbegabter Underachiever in dem Unvermögen oder dem Unwillen zum Produzieren schriftlicher Arbeiten vorliege. Sie weist auch daraufhin, dass es zudem Schwierigkeiten in der Koordination des handschriftlichen Schreibens und in der Rechtschreibung geben kann, was sich auf die Schreibgeschwindigkeit negativ auswirke (vgl. Montgomery 2009, 219). Montgomery beschreibt auch positive Eigenschaften hochbegabter Underachiever: „inventive and original when motivated, quick to learn new concepts, very good at posing and solving problems ingeniously, good at asking awkward and penetrating questions about everything, able to persevere when motivated, streetwise and full of commonsense wisdom, perceptive about people and motives, able to find novel answers to difficult questions or problems“ (Montgomery 2009, 219f.). Damit betont sie vor allem kognitive Eigenschaften, die auf die Hochbegabung zurückzuführen sind.

Ähnliche Ausführungen wie die Montgomerys finden sich in der Literatur zu Eigenschaften hochbegabter Underachiever häufig. Auf den ersten Blick scheinen die Beschreibungen auch tatsächlich auf einige hochbegabte Underachiever zuzutreffen. Doch dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es nicht die eine Typenbeschreibung für alle geben kann. Mandel und Marcus entwickelten auf der Basis ihrer Forschungen Typenbeschreibungen zu hochbegabten Underachievern, die ein deutlich differenzierteres Bild zeichnen (vgl. Mandel/ Marcus 1988; Mandel/ Marcus 1995; Mandel 1997).

Forschungsansatz von Mandel und Marcus zur Typenbildung

Das wissenschaftliche Arbeitsfeld der Psychologen Mandel und Marcus erstreckt sich über die Diagnose und Beratung hochbegabter Underachiever bis hin zu Trainings zum Umgang mit hochbegabten Underachievern für Berufe in der Bildung, Psychologie und Psychiatrie. Der Schwerpunkt ihrer Forschungen liegt in der Eruiierung der Beziehungen zwischen der Persönlichkeit der Betroffenen und dem Underachievement Hochbegabter. Ihre Forschungen basieren auf allgemein anerkannten diagnostischen und therapeutischen Theorien und Praxen. Im Zuge ihrer theoretischen und praktischen Arbeit entwi-

ckelten sie ein diagnostisches Modell,³⁶ zu dem neben psychometrischen Verfahren auch das diagnostische Interview gehört. Mit der umfangreichen Darstellung von Forschungsergebnissen argumentieren sie zum einen für ihren methodischen Zugang, sowohl psychometrische Methoden als auch qualitative Methoden einzusetzen. Zum anderen postulieren sie, dass eine Forschung über Underachievement Hochbegabter letztlich eine Forschung über verschiedene Typen von hochbegabten Underachievern sein muss, da es sich nicht um eine homogene Gruppe handelt. Aus forschungsmethodischer Sicht leiten sie die Schlussfolgerung ab, dass eine Typenbildung zur Differenzierung der als Underachiever bezeichneten Gruppe notwendig sei.

Mandel und Marcus stehen in der klassischen psychologischen Tradition und betrachten das Underachievement Hochbegabter in einem Vier-Kategoriensystem aus temporären und permanent einwirkenden Faktoren einerseits und internen und externen Faktoren andererseits. Den Fokus ihrer Studien legen sie auf interne und permanent wirkende Faktoren und untersuchen die individuelle Persönlichkeit aus der Perspektive verschiedener Persönlichkeitsvariablen wie dem Selbstkonzept, der Intelligenz, dem kognitiven Stil, der Aufmerksamkeit, der Ablenkbarkeit und emotionalen Faktoren (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 12ff.). Ihre Untersuchungen basieren auf der Hauptannahme eines medizinischen Modells: Ein Symptom kann verschiedene Ursachen und Bedeutungen haben und deshalb ist das Symptom nicht gleichwertig mit der Krankheit, die das Symptom begründet. Von daher verstehen sie Underachievement als ein Symptom, das aus vielen Ursachen resultieren kann und zahlreiche Interpretationsmöglichkeiten bietet (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 4).

Das von ihnen entwickelte differentialdiagnostische Modell beinhaltet psychologische und soziologische Variablen. Als Forschungsmethoden verwenden sie psychometrische Tests, Befragungen der Lehrer und Eltern, biographische Daten aber vor allem auch das diagnostische Interview mit den betroffenen Schülern und Studenten³⁷ (vgl. Mandel/ Marcus, 1988, 89 ff.). Sie unterteilen den diagnostischen Prozess in vier Schritte: „the Observational Diagnosis, the Dynamic Diagnosis, the Treatment Diagnosis, and the Practical Diagnosis“ (Mandel/ Marcus 1988, 110). Die *Beobachtungsdiagnostik* erfasst zunächst das Verhalten des Betroffenen und Reaktionen in Interaktionen. Ergänzt wird die Beobachtungsdiagnostik durch klinische Tests und Berichte anderer über die Betroffenen sowie durch Statements der Betroffenen selbst über objektive und subjektive Faktoren, die ihre Situation bestimmen. Die *dynamische Diagnose* wird aus der Beobachtungsdiagnose entwickelt und versucht mit Hilfe von Schlussfolgerungen, theoretischen Annahmen und der Erfahrung der Diagnostiker ein Konzept zur Erläuterung der individuellen Gründe für das Verhalten zu erstellen. Unter der *Behandlungsdiagnose* verstehen sie die Konzeption eines Behandlungsplans auf der Basis der dynamischen Diagnose. Im Gegensatz zu dieser entwickelt sich die Behandlungsdiagnose in einem deduktiven Prozess, indem den diagnostischen Ergebnissen passende Behandlungsformen zugeordnet werden. An diesen dritten Schritt schließt sich die *praktische Diagnose* an, in der die Behandlungsziele in einem „working plan“ speziell auf den Klienten und seine Situation ausgerichtet werden. Dazu orientieren sich Mandel und Marcus an den Empfindungen, Motivationen, Emotionen und Zielen der Klienten. Sie suchen zudem nach Situationsfaktoren in der Schule und Faktoren der Familienbeziehungen. Sie be-

³⁶ “Thus, the seemingly inconsistent and incongruous findings in the general research literature can be made more understandable through the use of a differential diagnostic model” (Mandel/ Marcus 1988, 23).

³⁷ Wie auch bei der Münchener und der Marburger Studie gehe ich hier nicht näher auf die zugrundeliegenden Modelle und Forschungsmethoden ein. Dazu sei auf die Veröffentlichungen von Rost (1993) und Heller (1990; 2001) verwiesen.

rücksichtigen darüber hinaus Informationen der Lehrer und Berater und auch kulturelle Faktoren (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 110ff.).

Die von ihnen eingesetzten *diagnostischen Interviews* beginnen mit einer Information über den Zweck des Interviews, sind semistrukturiert, basieren auf zuvor festgelegten Fragen, Impulsen und Erzählaufforderungen, die durch den Interviewer³⁸ personen- und situationsangemessen eingesetzt werden. Zusätzlich enthalten die Interviews einen Nachfrageteil, bei dem es auf die Vertiefung der für die Befragten bedeutsamen Themen ankommt, und einen offenen Schlussteil, in dem die Interviewten selber Fragen an den Interviewer stellen können. Die Interviews umfassen eine Länge zwischen 20 Minuten und einer Stunde und verfolgen das Ziel, die Sichtweise der Befragten auf sich selbst, die Familie, die Schule, Freundschaften und ihre Zukunft zu erfassen (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 91). Mandel und Marcus ordnen den Wert ihrer zeitlimitierten diagnostischen Interviews in ihr Forschungssetting ein, indem sie den Nutzen der Interviews zur Entwicklung einer Arbeitshypothese für ihre Gesamtdatenmenge herausstellen und die Reichhaltigkeit der Interviewdaten betonen (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 93, 104): „Perceptual empathy requires not evaluating or judging the perceptual world of the interviewee, but rather clarifying and understanding it. Diagnostically, it is most significant not only to catalogue the various symptom patterns, but to use perceptual empathy to define the world through the eyes of the interviewee. This is as important to a complete diagnostic picture as any other aspect of the process, and perhaps even more important” (Mandel/ Marcus 1988, 95).

Persönlichkeitstypen zu hochbegabten Underachievern nach Mandel und Marcus

Als Ergebnis ihrer Forschung entwickeln sie Persönlichkeitstypen zu hochbegabten Underachievern. In ihrer Veröffentlichung von 1988 *The Psychology of Underachievement* differenzierten sie zunächst fünf Persönlichkeitstypen³⁹: *The Overanxious Disorder Underachiever*, *the Conduct Disorder Underachiever*, *the Academic Problem Underachiever*, *the Identity Disorder Underachiever*, *the Oppositional Defiant Disorder Underachiever* (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 213ff.). Für jeden Persönlichkeitstyp beschrieben sie die diagnostischen Kriterien, Hintergrundinformationen, psychometrische Testwerte, Interviewcharakteristiken, soziale Beziehungen in der Familie, in der Schule und mit den Peers, außerdem die Qualität der Selbstwahrnehmung und der Selbstwirksamkeit und die Zukunftsorientierung der Personen (vgl. Mandel und Marcus 1988, 213ff.). In ihrer Veröffentlichung von 1995 unterscheiden sie sechs Persönlichkeitstypen, deren Typenbenennungen meines Erachtens einer deutlichen qualitativ orientierten Beschreibung folgen:⁴⁰ *A Coaster* (Dahintreibender), *Anxious Underachiever* (ängstlicher Underachiever), *Identity-Search Underachiever* (identitätssuchender, „in-sich-gekehrter“ Underachiever), *Wheeler-Dealer* („Schlitzohr“, „Mauschler“), *Sad or depressed Underachiever* (trauriger oder depressiver Underachiever) und der Typ des *Defiant Underachievers* (aufsässiger Underachiever) (vgl. Mandel/ Marcus 1995, 42 ff.). Jeder Typenbezeichnung werden Beschreibungen zugeordnet, die zu einem typischen Bild passen sollen. Der *Coaster*, der Dahintreibende, macht sich wenig Sorgen über sich und seine Zukunft. Er hat zwar die Absicht, eine Arbeit zu beginnen, schiebt aber vieles auf und reagiert weder auf schlechte Noten noch auf Belohnung oder Strafe. Seine schulischen Leistun-

³⁸ Mandel und Marcus listen ihre Fragen, Impulse und Erzählaufforderungen für alle Bereiche detailliert auf (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 97ff.).

³⁹ Die ersten vier Typen orientieren sich nach Kategorien des DSM-III-R-Systems. Mandel und Marcus führen ihre Untersuchungen näher aus (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 115).

⁴⁰ Die Typenbeschreibungen sind im Anhang aufgelistet und finden sich dort auch in der deutschen Übersetzung.

gen überschätzt er gerne und stellt sich als ein zufriedener Mensch dar (vgl. Mandel/ Marcus 1995, 42.ff.). Der *Anxious Underachiever*, der ängstliche Underachiever, macht sich häufig und in einem unrealistischen Ausmaß Sorgen, auch was die Zukunft anbelangt. Er benötigt von Erwachsenen viel Zuspruch. Er hat manchmal Angst vor der Schule und klagt häufig über Kopf- und Bauchschmerzen. Er ist Perfektionist, verrennt sich in Einzelheiten, verliert den Überblick und beginnt mit seiner Arbeit nicht, wenn er Angst davor hat, sie nicht gut genug erledigen zu können (vgl. Mandel/ Marcus 1995, 96f.). Der *Identity-Search Underachiever*, der Identitätssuchende, beschäftigt sich viel mit sich selbst und der Frage, wer er ist. Er will unabhängig sein und übernimmt die Verantwortung für sein Handeln, obwohl er sich oft unschlüssig über das ist, was er denken und empfinden und welche Entscheidung er treffen soll. Er stellt Werte, Lebensstile und Ansichten anderer, vor allem Erwachsener, in Frage (vgl. Mandel/ Marcus 1995, 123f.). Der *Wheeler-Dealer*, das Schlitzohr oder der Mauschler, lebt für den Augenblick, lügt, stiehlt, betrügt, schwänzt die Schule und stört die Aktivitäten anderer. Er sucht sich passende Freunde aus, die diesen Lebensstil auch pflegen (vgl. Mandel/ Marcus 1995, 162f.). Der *Sad or Depressed Underachiever*, der traurige oder depressive Underachiever, verspürt nur wenig Antriebskraft, fühlt sich ständig müde, ist depressiv und gereizt. Sich zu konzentrieren fällt ihm schwer. Er hat ein geringes Selbstwertgefühl und erlebt häufig Hoffnungslosigkeit (vgl. Mandel/ Marcus 1995, 197). Der Typus des *Defiant Underachiever* oder des aufsässigen Underachievers wird dadurch charakterisiert, dass er leicht reizbar, nachtragend, boshaft und rachsüchtig ist, sich Autoritätspersonen widersetzt und in einem autoritären Stil diskutiert. Er schiebt die Schuld für seine eigenen Fehler meist anderen Personen zu (vgl. Mandel/ Marcus 1995, 239).

Mandel und Marcus nutzen diese Typenbeschreibungen, um ihre Beratung und Therapie nach ihnen auszurichten. Meines Erachtens bieten diese Beschreibungen für die Diagnostik und das Verstehen von Einzelfällen wichtige Informationen, um „mehr“ erfassen zu können als die üblichen schulischen Auffälligkeiten. Aber trotz der Bemühungen, ein differenzierteres Bild von hochbegabten Underachievern zu zeichnen, gelingt den Typenbeschreibungen meiner Einschätzung nach aufgrund der mangelnden Komplexität kein tieferes Verstehen von Einzelfällen. Sie können aber nützliche Hinweise liefern und den Blick dafür schärfen, dass es nicht nur einen Typ eines hochbegabten Underachievers gibt.

2.2.4.4 Perspektive: Hochbegabte Underachiever und Lern-, Leistungs- und Schulschwierigkeiten

Zusammenhänge zwischen Underachievement Hochbegabter und fehlendem Interesse an schulischen Themen sowie unzureichender Lern- und Leistungsmotivation wurden bereits in den 1970er Jahren thematisiert, ebenso wie Auswirkungen der Hochbegabung auf das Lernverhalten in den 1980er Jahren. Die Forschungen konzentrierten sich dabei mehr auf die personenbezogenen Faktoren und weniger auf die schulischen Rahmenbedingungen (vgl. Spahn 1997, 201; Stamm 2007, 13). Meines Erachtens begünstigen aber diese Rahmenbedingungen die Entwicklung des Underachievements Hochbegabter und offenbaren dessen Folgen. Außerdem ist bedenklich, dass Studien zur Untersuchung schulischer Einflüsse zum Großteil unter experimentellen Bedingungen und selten als Beobachtungsstudien in realen Unterrichtssituation durchgeführt werden (vgl. Mandel/Marcus 1988, 43; Stamm 2007, 24).

Geschlechterunterschiede

In einigen Studien lassen sich Hinweise darauf finden, dass es mehr männliche als weibliche Underachiever gibt (vgl. Mandel/Marcus 1988, 13; Freund-Braier 2001, 67; Stamm 2007, 22). Die Erfahrungen aus dem SoBeg-Schulversuch zeigen, dass hochbegabte Underachiever mit extremen Schulschwierigkeiten bis hin zur Versetzungsgefährdung und Tendenzen der Schulverweigerung überwiegend Jungen waren (vgl. Greiten 2005a; Greiten 2007a). Hymer weist daraufhin, dass es unabhängig von der Diskussion über das Geschlechterverhältnis von hochbegabten Underachievern grundsätzlich mehr Jungen gibt, die spezielle Bedürfnisse für das Zurechtkommen in der Schule und bei ihren Lernprozessen haben (vgl. Hymer 2000, 74). Stamm sieht die Ursache der etwas ungleichen Verteilung ebenfalls nicht in der Hochbegabung begründet, sondern mehr in den Erwartungshaltungen von Lehrern, die Jungen eher mit Minderleistung in einen Zusammenhang bringen als Mädchen (vgl. Stamm 2007,22).

Kritische Phasen während der Schullaufbahn

Underachievement tritt bei Hochbegabten meist am Ende der Primarzeit und am stärksten in der mittleren Sekundarzeit auf. Meist wird es erst in der weiterführenden Schule erkannt beziehungsweise auffällig, weil die Betroffenen angesichts der höheren Anforderungen ihre Motivation, ihre Einstellungen und ihr Verhalten ändern müssen. Es gibt aber keine einheitlichen Erkenntnisse darüber, ob sich das Underachievement bei Hochbegabten nach einer Manifestationsphase grundlegend verändern kann oder es zur chronischen Minderleistung führt (vgl. Wittmann/ Holling 2001, 120; Mönks/ Ypenburg 2000, 59; Stamm 2007, 20). Ungünstige Rahmenbedingungen beim Schulanfang, wie beispielsweise das Enttäuschen der Hoffnung auf die Aneignung umfangreichen Wissens oder eine fehlende der Situation und dem Kind angemessene Förderung, können den Schulstart beeinträchtigen. Zudem bieten sich im Schulsystem wenige Möglichkeiten des Überspringens einer Jahrgangsstufe, was der Unterforderung einiger Schülerinnen und Schülern entgegenwirken würde. Spahn folgert generell für hochbegabte Underachiever: „Die Aussichtslosigkeit auf ein von der Schule dargebotenes, dem eigenen Wesen entsprechendes Lern- und Anreizangebot, entfaltet sich für diese Kinder zu einem schulischen Leidensprozeß“ (Spahn 1997, 223). Feger und Prado skizzieren für einen derarti-

gen Leidensprozess eine „Spirale der Enttäuschung“, nach der sich durch Vertröstungen im Vorschulalter auf die Einschulung oder den Schulwechsel in eine höhere Schulform die Enttäuschung manifestiert (vgl. Feger/ Prado 1998, 85f.; Stapf 2008, 203).

Probleme zum Beginn der Schullaufbahn können auch auf mögliche asynchron entwickelte Fähigkeitsbereiche zurückzuführen sein, wie bereits im Kapitel 2.2.3 näher erläutert wurde: Beispielsweise können Wahrnehmungsprobleme und graphomotorische Schwierigkeiten trotz eines hohen IQs zu Teilleistungsstörungen führen. Auch gibt es nach Ornter und Ortner (1995) Hinweise darauf, dass hochbegabte Schüler die Mitarbeit verweigern, weil sie sich missverstanden fühlen. Dies kann in unteren Klassen als Sprechschwierigkeiten gedeutet werden; Ortner und Ortner weisen auch auf einen möglichen Zusammenhang zur Entwicklung eines ADHS-Syndroms hin (vgl. Spahn 1997, 211).

Lern- und Arbeitsverhalten und emotional-motivationale Auswirkungen

Mangelnde Arbeitshaltung und Defizite in den Lern- und Arbeitstechniken werden häufig als Ursachen für die Entwicklung des Underachievements Hochbegabter genannt. Stamm bezieht sich dazu auf Atkinsons & Lens (1980), Keller (1992) und Feger & Prado (1998) (vgl. Stamm 2007, 21). Als ein möglicher Grund für die mangelnde Ausbildung dieser Techniken lässt sich vermutlich die Unterforderung heranziehen, aufgrund derer diese Techniken nur flüchtig ausgebildet werden. Fehlende Lern- und Arbeitsstrategien, mangelnde kognitive Strategien und unzureichend ausgebildete metakognitive Kompetenzen zum Aufbau von Lernprozessen, unzureichende Kenntnisse der Rechtschreibregeln, fehlende Kompetenzen zum Aufbau von Textstrukturen usw. können zur Erzeugung schlechter Leistungen beitragen (vgl. Peters/ Grager-Loidl/ Suplee 2000, 614f.; Tupaika 2003, 57; Oppenhoff 2006, 66f.; Fischer 2006, 40ff.; Fischer/ Fischer Ontrup 2011, 238f.). Einige Studien geben Hinweise darauf, dass Lernschwierigkeiten auch durch mangelnde Selbstkontrolle begünstigt werden: Krouse und Krouse (1981) beschreiben wie Leseschwierigkeiten mit Schwierigkeiten der Selbstkontrolle und mit emotionalen Problemen gekoppelt sind und somit schlechtere Schulleistungen nach sich ziehen. Sie gehen allgemein davon aus, dass Underachievement Hochbegabter durch das Zusammenwirken von Mängeln im Lern- und Arbeitsverhalten, von unzureichender Selbstkontrolle und Faktoren der Prüfungsangst, Stress und Leistungsdruck entsteht (vgl. Mandel 1997, 133; Stöger/ Ziegler 2005, 7f.; Stamm 2007, 18). Tupaika entnimmt Studien, dass bei 90% der Kinder mit Schulschwierigkeiten nicht Intelligenzdefizite die Ursache sind, sondern emotionale oder körperliche Faktoren (vgl. Tupaika 2003, 54). Es mehren sich auch Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Underachievement Hochbegabter und Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten bis hin zu feinmotorischen Fähigkeiten (vgl. Martzog/ Stöger/ Ziegler 2009, 93ff.). Dieser Zusammenhang wird das Lern- und Arbeitsverhalten beeinflussen.

Auch das Konzept des *Teufelskreis Lernstörungen*, das zwar nicht speziell für hochbegabte Underachiever entwickelt wurde, aber als ein bekanntes Konzept zur Erklärung von Lernstörungen dient, zeigt auf, wie Lern- und Leistungsprobleme mit Selbstvorwürfen und Erwartungshaltungen einhergehen und letztlich eine misserfolgsorientierte Motivationslage aufbauen und Selbstregulationsfähigkeiten abbauen. Lernstörungen sind die Folge (vgl. Betz/ Breuninger 1998, 33ff.). Auch dieses Konzept ist für das Verstehen der individuellen Probleme hochbegabter Underachiever hilfreich.

Das von Ziegler konzipierte *Aktiotope-Modell* eignet sich für das Verstehen und die Entwicklung von Förderansätzen für hochbegabte Underachiever auch, weil es Lernen in den Kontext der Erweiterung eines Handlungsrepertoires stellt (Ziegler 2008, 57ff.). Vorbedingungen, Zielbildung, Handlungsbeschreibungen, Lern- und Arbeitsstrategien lassen sich unter Berücksichtigung der Umweltbedingungen und damit auch der Lernumwelt mit Hilfe dieses Modells gezielter betrachten.

Schulisches Interesse

Einen weiteren Gedanken führt Freund-Braier an. Sie charakterisiert hochbegabte Underachiever vor allem dadurch, dass sie sich für schulische Herausforderungen nur wenig interessieren. Hinzu kommen eine geringe Anpassungsbereitschaft, eine psychische Instabilität und ein negatives Selbstkonzept. Allerdings seien sich viele hochbegabte Underachiever ihrer Schnelligkeit im Denken bewusst. Trotz allem widerspricht Freund-Braier der gängigen Auffassung, dass sich diese Schüler durch eine extreme Auffälligkeit von anderen Schülern unterscheiden (vgl. Freund-Braier 2001, 69, 169f.). Zu dieser Aussage muss allerdings das forschungsmethodische Problem der *Marburger Hochbegabtenstudie* angeführt werden, an der Freund-Braier auch beteiligt war: Wie schon erläutert wurde, befanden sich in der Stichprobe vermutlich nur Schülerinnen und Schüler im mittleren oder leicht unterdurchschnittlichen Leistungsbereich. Zudem war die Stichprobe sehr klein.

Das mangelnde Interesse hochbegabter Schülerinnen und Schüler an schulischen Inhalten kann auch als eine Reaktion auf die Schule an sich gedeutet werden. Aber Reaktionen von hochbegabten Underachievern auf das Schulsystem werden in Studien wenig beleuchtet. Rimm beschreibt Reaktionen von hochbegabten Underachievern, die aufgrund ihrer geringen Selbstachtung ein verteidigendes, rebellisches und auch angeberisches Verhalten zeigen und die Qualität der Schule grundsätzlich kritisieren oder die auch gezielt die Fähigkeiten einzelner Lehrer in Frage stellen. Auch ist es nicht ungewöhnlich, dass hochbegabte Underachiever hohe Begeisterung und Interessen für Themen und Bereiche zeigen, die gerade nicht mit dem schulischen Lernen und schulischen Inhalten verbunden werden. Rimm geht davon aus, dass hochbegabte Underachiever mit einer nur gering ausgeprägten Selbstachtung ein abwehrendes Verhalten mit zwei Mustern äußern können: Entweder demonstrieren sie ein abhängiges oder ein dominantes Verhalten. Das abhängige Verhalten zeigt sich beispielsweise in Perfektionismus oder in dem Eindruck, ein armes, krankes oder auch depressives Kind zu sein. Ein dominantes Verhalten kann beispielsweise in kreativem, manipulativem oder rebellischen Verhalten oder auch der Neigung, Situationen zu dramatisieren oder auch aggressiv zu reagieren zum Ausdruck kommen (vgl. Rimm 1997, 422f.).

Lernsettings

Aus den Untersuchungen von Butler-Por (1993), Baker (1998), Heckhausen (1980) und Reis (2003) fasst Stamm zusammen, dass sich Underachievement bei Hochbegabten vermehrt in stark strukturierten Lernumgebungen entwickelt, die sich zu wenig an den Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler orientieren und die mit einfachen Aufgabenstellungen ohne Herausforderungscharakter arbeiten (vgl. Stamm 2007, 21). Heinbokel verweist auf eine Studie von Whithmore (1979), nach der bei hochbegabten Underachievern mit Verhaltensauffälligkeiten und Lern- und Leistungsschwierigkeiten eine Verbesserung der Gesamtsituation erreicht werden konnte, wenn die Lehrer ihren

Unterricht individualisierten, auf die Bedürfnisse der Schüler eingingen und regelmäßige Gespräche mit den einzelnen Schülern, mit der Klasse und den Eltern führten, wobei die Gespräche mit den Eltern den geringsten Einfluss auf die Verbesserung hatten (vgl. Heinbokel 2001, 67ff.). Der Unterrichtsstil scheint ebenfalls einen Einfluss auf die Entwicklung des Underachievements zu haben: Sowohl ein autoritärer Unterrichtsstil als auch eine große Freiheit in der Gestaltung von Lernprozessen können sich negativ auf die Entwicklung des Underachievements auswirken (vgl. Spahn 1997, 203ff.; Peters/Grager-Loidl/Suplee 2000, 614).

Über die Hinweise zur Strukturierung von Lernsituationen hinaus, gibt es Hinweise auf den Einfluss kognitionsfördernder Variablen bei der Planung und Gestaltung von Lernsettings. Für einige hochbegabte Underachiever scheint der angeleitete systematische Wissensaufbau zu fehlen. Spahn verweist dazu auf Waldmann und Weinert (1990), die bei hochbegabten Underachievern einen unzureichenden Wissensaufbau bemängeln und deswegen keine Leistungsbereiche entwickeln können. Zudem fehlen den Betroffenen häufig Gedächtnisstrategien und auch der aktive Umgang mit neuen Denkstrukturen (vgl. Spahn 1997, 209). Diese auf Kognitionen bezogenen Aspekte sind insofern wichtig, als unterschiedliche Denkstile hochbegabter Kinder und Jugendlicher individuelle Lernschwierigkeiten zu begünstigen scheinen, denn der Umgang mit dem Aufbau von Wissen, vor allem Basiswissen und Grundprinzipien und Regeln der verschiedenen Disziplinen und Fächern müssen erlernt werden, damit ein selbstgesteuertes Lernen möglich wird (vgl. Spahn 1997, 234; Stapf 2008, 40). Allerdings sind Denkprozesse und Problemlösungsstrategien Hochbegabter meines Erachtens noch zu wenig erforscht.

Unterforderung hochbegabter Underachiever

Das Problem der Unterforderung Hochbegabter wurde bereits im Kapitel 2.2.3 erläutert. Auf den ersten Blick mag die Unterforderung für hochbegabte Underachiever kein Thema zu sein, vielleicht sogar paradox erscheinen, wenn man davon ausgeht, dass sie den Anforderungen des Unterrichts nicht genügen können. Tatsächlich erleben aber auch hochbegabte Underachiever eine Unterforderung, wenn ihre Interessen und partiellen Leistungsstärken zu wenig Beachtung finden. Viele Autoren bemängeln, dass Unterricht zu sehr auf die Leistungsfähigkeit des Durchschnitts der Klasse orientiert sei und die Ziele des jeweiligen Unterrichts durchschaubar seien (vgl. Feger/Prado 1998, 106ff.; Webb/Meckstroth/Tolan 1985, 335; Heinbokel 2001, 62). Selten wird zur Planung von Unterricht das Begabungsprofil hochbegabter Underachiever berücksichtigt. Fähigkeitsunterschiede, die sich im Testprofil ergeben, aber auch Fähigkeitsunterschiede in den schulischen Leistungen erfordern einen kompensatorischen Unterricht. Auch wird die Kreativität Hochbegabter oftmals zu wenig berücksichtigt (vgl. Spahn 1997, 209, 214). Hochbegabte erleben in einem Unterricht, der an der Leistungsfähigkeit des Durchschnitts orientiert ist, häufig eine Unterforderung. Muss sich das Kind später jedoch höheren Anforderungen stellen, kann es zum Leistungsversagen kommen, weil das Kind weder eine angemessene Arbeitshaltung noch eine Anstrengungsbereitschaft erlernt hat (vgl. Heinbokel 2001, 62). Fels verweist auf Eichholz (1987), der für die Situation der erlebten Unterforderung vier Anpassungsstrategien von hochbegabten Underachievern beschreibt: „Der Geistesabwesende ist nicht motiviert und beschäftigt sich mit anderen Dingen. [...] Der Aufsässige reagiert auf Unterforderung mit Stören und wird zum Disziplinarfall. [...] Die Angepaßte, sozialisationsbedingt meist Mädchen, stellt sich unwissender als sie ist. [...] Der Ignorant kümmert sich nicht um die Meinung seiner Mitschüler,

wird Primus und als Einziger mit Sicherheit als hochbegabt erkannt“ (Fels 1999, 81 f.). Fels zieht auch eine Untersuchung von Suter und Wolf (1987) heran, die nachweisen konnten, dass andauernde schulische Unterforderung und „Unterordnung unter schulische Verhaltensmuster wie konvergentes Denken und Konformität“ Underachievement bei Hochbegabten begünstigen kann (Fels 1999, 85).

Beratung

Fels verweist auf VanTassel Baska (1994) und rückt neben dem Aspekt der Orientierung des Unterrichts auf einen fordernden Unterricht und dem Aspekt der allgemeinen Veränderung der Lernumwelt auch die Beratung in das Blickfeld der Schule. Die Beratung kann das Ziel verfolgen, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler ihr Selbstbild korrigieren und metakognitive Strategien zur Beeinflussung der Impulskontrolle aufgebaut werden (vgl. Fels 1999, 208; vgl. Peters/ Grager-Loidl/ Suplee 2000, 617). Auch Mandel weist auf den fördernden Einfluss kognitiver Strategien hin und schlägt für die Beratung und Therapie von hochbegabten Underachievern eine kognitive Therapie vor (vgl. Mandel 1997), aus der sich auch Elemente für Beratung von hochbegabten Underachievern in der Schule herleiten lassen.

Beziehung zwischen Schülern und Lehrern

Die Rolle des Lehrers und Beziehungen zwischen Lehrervariablen und schulischem Achievement sind gut untersucht (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 41ff.; Peters/ Grager-Loidl/ Suplee 2000, 614). Diese Studien beziehen sich aber meiner Einschätzung nach aber mehr auf die allgemeinen Zusammenhänge. Mandel und Marcus entnahmen ihrer Sichtung der Forschungsliteratur lediglich allgemeine Faktoren, die die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern und deren Auswirkungen auf schulischen Erfolg betreffen und nannten beispielsweise die sich selbst erfüllende Prophezeiung, das Classroom-Management, Gendereffekte, die Schulkultur, Bildungsziele und auch Schülercharakteristiken wie Herkunft, sozioökonomischer Status, körperliche Attraktivität, Geschlechtszugehörigkeit, Temperament und Name. Außerdem verweisen sie auf Studien, die eine unzureichende Identifizierung intelligenter, begabter Schüler durch Lehrer belegen (vgl. Mandel/ Marcus 1988, 47).

Integratives Begabungs- und Lernkompetenzmodell nach Fischer

Alle klassischen Hochbegabungsmodelle beschäftigen sich mit der Leistungsentwicklung von Hochbegabten. Das ist für die Diskussion über hochbegabte Underachiever insofern problematisch, da nur aus defizitorientierten Beschreibungen einiger persönlichkeitsrelevanter Faktoren und deren Zusammenwirken mit anderen Faktoren erklärt werden kann, warum die Betroffenen Leistung nicht oder nur teilweise erbringen. Die besondere Situation der hochbegabten Underachiever wird in den gängigen Hochbegabungsmodellen meist zu wenig berücksichtigt.

Das im Kapitel 2.2.2 vorgestellte Konzept Gagnés kann für die Entwicklung hochbegabte Underachiever einen Erklärungsansatz bieten, da die von ihm benannten Katalysatoren auf ein von ihm als notwendig erachteten Trainings von Fertigkeiten einwirken. Im Falle des Underachievements bei Hochbegabten können diese Katalysatoren die auftretenden geringen Leistungen mit mangelndem Training einerseits und negativen Einflüssen der Katalysatoren andererseits erklären.

Fischer legt für die Diskussion über Hochbegabte das *Integrative Begabungs- und Lernkompetenzmodell* vor und kombiniert dazu die Modelle von Gagné und Heller (vgl. Fischer 2006; Fischer 2010; Fischer/ Fischer-Ontrup 2011, 239):

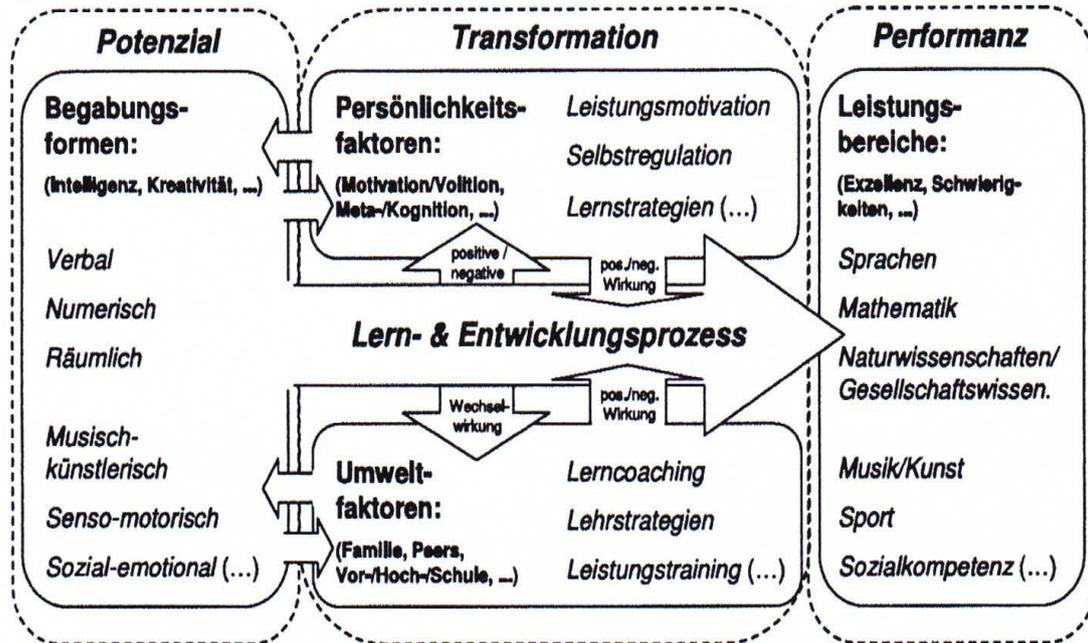


Abbildung 11 Integratives Begabungs- und Lernkompetenzmodell (nach Fischer 2008 in Fischer/ Fischer-Ontrup 2011, 239)

Mit seinem Modell fokussiert Fischer die Bedeutung der Lehr- und Lernprozesse für die Entwicklung der Hochbegabung und der Performanz von Leistungen deutlicher als es die bisherigen Modelle leisten können. Zudem gelingt eine Annäherung psychologisch orientierter Forschung an den schulischen Kontext: Wie bereits Gagné und Heller es darstellten, erklärt auch Fischer wie aus Begabungspotenzialen durch Transformationsprozesse Leistungen in verschiedenen Bereichen entwickelt werden können. Im Modell von Fischer werden aber darüber hinaus schulpädagogisch relevante Akzente gesetzt. Durch das Zusammenspiel der auch aus den anderen Hochbegabungsmodellen bekannten Persönlichkeits- und Umweltfaktoren entwickeln sich auf der Basis von Lern- und Entwicklungsprozessen Leistungsmotivation und Selbstregulationsfähigkeiten, die schließlich bei Schülerinnen und Schülern zu Strategien des selbstregulierten Lernens führen können. Dazu wird aber das den Umweltfaktoren zugeordnete Lehrerhandeln wie Lerncoaching, Lehrstrategien und Leistungsstraining explizit mit aufgeführt (vgl. Fischer/ Fischer-Ontrup 2011, 239) - meines Erachtens aus schulpädagogischer Sicht eine notwendige Ergänzung der bisherigen Begabungsmodelle.

Fischers Modell ist für die spezielle Diskussion über hochbegabte Underachiever und ihre schulischen Probleme hilfreich. Er geht an das Thema des Underachievements bei Hochbegabten im Gegensatz zu anderen Forschern nicht nur mit der Perspektive der Leistungsperformanz heran, sondern nimmt vor allem auch Lernschwierigkeiten deutlich in den Blick. Mit Hilfe des *Integrative Begabungs- und Lernkompetenzmodells* sucht er nach Bedingungsfaktoren, die bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen zu Lernschwierigkeiten führen: „Im Hinblick auf das Bedingungsgefüge von Leistungsschwierigkeiten bei besonders begabten Kindern erweisen sich oftmals diejenigen Faktoren als Ursachen von Lernschwierigkeiten, die zugleich als Voraussetzungen für Hochleistungen betrachtet werden können“, wie beispielsweise die Leistungsmotivation oder Lern- und

Arbeitsstrategien (Fischer 2006, 33f.). Die Entwicklung von Lernschwierigkeiten Hochbegabter begründet er u. a. mit Überforderung oder auch Unterforderung, welche beide die Ausbildung einer Leistungsmotivation beeinträchtigen können. In dem Zustand der Unterforderung, wie er oft für Hochbegabte gilt, baut sich ein Selbstkonzept auf, nach dem sich Begabungen ohne Anstrengungen entwickeln und als Folge Lern- und Arbeitsstrategien nicht erlernt werden (vgl. Fischer 2006, 34f.). Nach den Studien Fischers fehlen hochbegabten Underachievern insbesondere Strategien des selbstregulierten Lernens. Fischer und Fischer-Ontrup verweisen zur Bedeutung der Lernstrategien für hochbegabte Underachiever auch auf entsprechende Studien von Silverman (1993) und zur Bedeutung des Lehrerhandelns auf Befunde von Whitmore (1980), die auch noch einmal die Lehrstrategien, das Lerncoaching und das Lerntraining als das Underachievement beeinflussende Faktoren herausstellen (vgl. Fischer/ Fischer-Ontrup 2011, 239).

Den zweiten Schwerpunkt seiner Betrachtung legt Fischer auf die Instruktionsqualität von Lehrerinnen und Lehrern. Dazu bezieht er sich auf Sternberg (1990), der in einer Untersuchung herausfand, dass Lehrer und Schüler individuelle Lehr- und Lernarten bevorzugen. Passen Lehr- und Lernstil von Lehrern und Schülern jedoch nicht zueinander, können sich daraus Lernschwierigkeiten entwickeln (vgl. Fischer 2006, 35). Um diese zu verhindern, „bedarf es passender Lehrkompetenzen der Lehrkräfte zur Förderung von kognitiven, metakognitiven sowie motivational-volitionalen Strategien selbstgesteuerten Lernens“ (Fischer 2010, 60). Weinert betont, dass die Entwicklungsanreize, die Lernangebote und die Vielfalt der Gestaltungsmöglichkeiten Einflüsse auf die Entwicklung der Hochbegabung nehmen (vgl. Weinert 1992, 199f.). Fischer zitiert Weinert (2000): „Lernen ist der entscheidende Mechanismus bei der Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung. (...) Die Förderung von Hochbegabten besteht in der Anregung, Unterstützung und Ermöglichung herausfordernder Lernprozesse“ (zit. nach Fischer 2006, 35).

Mit der Perspektive der Lernschwierigkeiten und Lernkompetenzen hochbegabter Underachiever bringt Fischer vor allem die Leistungsmotivation bedingenden schulischen Faktoren, die Bedeutung der Strategien selbstregulierten Lernens, deren Auswirkungen für die Ausbildung von Lernschwierigkeiten aber vor allem auch die Auswirkungen des Lehrerhandelns als Diskussionspunkte in die deutschsprachige Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung ein. Eine Weiterentwicklung des Modells hinsichtlich der schulsystemischen Bedingungen, die über die Lehr- und Lernprozesse hinausgehen, wäre wünschenswert, um das Problemfeld Schule für die Betroffenen genauer differenzieren zu können.

Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts

Aus schulpädagogischer Sicht erscheint mir in der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Lernen, Unterricht und der Entwicklung des Underachievements Hochbegabter auch eine Auseinandersetzung mit dem *Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts* nach Helmke (vgl. Helmke 2010, 73) hilfreich. Dieses Modell steht im Kontext der Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung und ist in keiner Weise in der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung anzusiedeln. Es bietet aber meiner Einschätzung nach für die Betrachtung des Zusammenspiels des Lehrerhandelns, des Unterrichts und für Schüler die Orientierung an ihren Lernpotenzialen, die Nutzung von Lernaktivitäten auch für das Verstehen der Sichtweisen hochbegabter Underachiever auf Unterricht hilfreiche Ansatzpunkte. Bei der Weiterentwicklung von Lernsettings für Hochbegabte könnte dieses Modell auch für die Forschung neue Impulse setzen.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich Hinweise darauf, dass die Unterrichtsprozesse und ihre Auswirkungen auf hochbegabte Underachiever – aber auch für Hochbegabte allgemein- zukünftig deutlicher in den Blick genommen werden müssen.

System Schule

Die folgenden Ausführungen zeigen mögliche Zusammenhänge zwischen Hochbegabung, Leistungs- und Lernschwierigkeiten auf, die sich in dem System Schule für die Betroffenen negativ auswirken können, da Lernschwierigkeiten und mangelnde Lernkompetenzen in der Regel Leistungsdefizite nach sich ziehen. Die Verwendung des Begriffs des Underachievements bei Hochbegabten und seine enge Auslegung können einen ersten Zugang für die erhöhte Aufmerksamkeit auf die Betroffenen anbieten, da es um deutlich mehr als die Minderleistung geht. Es geht meines Erachtens aber auch um Schwierigkeiten mit der Institution Schule an sich.

Die Bedeutung der systemischen Bedingungen der Schule für die Entwicklung des Underachievements bei Hochbegabten ist bislang zu wenig erforscht. Spahn spricht nicht vorrangig von Underachievern, sondern von „hochbegabten Schulversagern“, die durch das System Schule produziert werden (Spahn 1997, 33). Als Ursachen nennt sie das mehrgliedrige Schulsystem, eine „manipulierte Auffassung von (Schul-)Leistung“ und den Selektionscharakter der Schulnoten (vgl. Spahn 1997, 46). Auch die Erfahrungen aus dem SoBeg-Schulversuch belegen bei den meisten der dort beteiligten Schüler ausgeprägte Schulschwierigkeiten. Diese äußerten sich vor allem in Unklarheiten bezüglich der Leistungsbewertung in den verschiedenen Fächern, dem Umgang mit Lehrern und Mitschülern, der Vorbereitung auf Klassenarbeiten, der Planung von Terminen, fehlendem Wissen über Versetzungsordnungen oder der Folgen des Wahlverhaltens für bestimmte Fächer (vgl. Greiten 2005b, 47ff.).

In Studien, die sich mit Schulerfolg und Schulversagen, ohne den speziellen Schwerpunkt der Hochbegabung, beschäftigen, werden meist die Fähigkeitsdefizite betrachtet, nämlich sich an dieses Schulsystem so anzupassen, dass die vom System gesetzten Lern- und Leistungserwartungen auch erfüllt werden. Der hochbegabte Schüler widerstrebt dieser Fähigkeitsanpassung möglicherweise. „Das hochbegabte Kind, welches ‚versagt‘, ‚funktioniert‘ demnach nicht den Statuten des Systems Schule entsprechend, es verweigert sich der Art und Weise, wie es von diesem System behandelt wird und schlägt deshalb im Extremfall weitere Anstrengungen für ein Reüssieren auf diesem Feld aus“ (Spahn 1997, 188). Spahn treibt die Diskussion sicherlich auf die Spitze, wenn sie sagt, die Schule versage und nicht das Kind (vgl. Spahn 1997, 188). Dadurch wird aber deutlich, dass auch die Schule als System für die Entwicklung zum hochbegabten Underachiever Verantwortung trägt. Vor dem Hintergrund der Schulschwierigkeiten der Betroffenen werden die an Schule Beteiligten zu Veränderungen im Schulsystem aufgefordert.

Mit der Betrachtung hochbegabter Underachiever und ihrer Lern-, Leistungs- und Schulschwierigkeiten rücken meiner Einschätzung nach die unterrichtliche Qualität, das Lehrerhandeln und die systemischen Bedingungen der Schule deutlicher in den Blick, als es bei den psychologisch orientierten Hochbegabungsmodellen bislang möglich ist. Hochbegabte Underachiever nicht vorrangig als Minderleister, sondern als Hochbegabte mit Lern-, Leistungs- und Schulschwierigkeiten zu sehen, bietet für die schulische Praxis ein förderdiagnostisches Potenzial und rückt die Komplexität des Unterrichts und des Schulsystems mehr in den Fokus.

2.2.4.5 Perspektive: Sonderpädagogisches Modell der Erziehung und Bildung

In der wissenschaftlichen Literatur taucht der Zusammenhang von Hochbegabung und Sonderpädagogik nur selten auf. Spahn wies aber bereits 1997 darauf hin, dass hochbegabte Underachiever aufgrund von Erziehungsschwierigkeiten häufig für Förderschulen vorgeschlagen wurden (vgl. Spahn 1997, 200). Auffällig ist, dass es jedoch nur wenige Studien über Hochbegabte gibt, die in Sonder- und Förderschulen unterrichtet werden. Nach den Ausführungen Stamms wird Hochbegabung in der Sonderpädagogik auf zweifache Weise diskutiert: Zum einen geht es um eine besondere Förderung und besondere Erziehungsmaßnahmen, die Hochbegabte allgemein benötigen. Zum anderen werden speziell hochbegabte Underachiever thematisiert, bei denen der Fokus auf der Suche nach Förderansätzen zur Prävention oder Verringerung von Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten liegt (vgl. Stamm 2007, 16). Neuere Befunde weisen auf einen Zusammenhang zwischen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten, feinmotorischer Defizite und Lern- und Leistungsschwierigkeiten in der Schule hin (vgl. Martzog/Stöger/ Ziegler 2009, 93ff.). Die Diskussion über eine sonderpädagogische Perspektive auf das Thema Hochbegabung schlägt sich auch in der Verwendung entsprechender Begriffe nieder: Im englischsprachigen Raum taucht in der Hochbegabtenförderung häufiger der Begriff der *special needs* auf. Im deutschsprachigen Raum finden sich äquivalente Begriffe wie „sonderpädagogischer Förderbedarf“, „spezielle Erziehungserfordernisse“ usw. (vgl. Trautmann 2010, 44) - Begriffe, die vorrangig der Sonderpädagogik zuzuordnen sind, für das Regelschulsystem aber an Bedeutung gewinnen.

Im deutschsprachigen Raum haben vor allem die Forschungen von Hoyningen-Süess und Gyseler die Auseinandersetzung mit Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht angestoßen. Hoyningen-Süess leistet mit ihren Forschungen einen Beitrag zur Bildung und Erziehung hochbegabter Kinder, indem sie letzteres auch als eine sonderpädagogische Aufgabe ansieht, vor allem dann, wenn es um den Zusammenhang von Verhaltensauffälligkeiten und Hochbegabung geht (vgl. Trautmann 2010, 44). Hoyningen-Süess und Gyseler (2006) tragen zur Diskussion über hochbegabte Underachiever ein weiteres Modell bei, wenngleich sie es nicht explizit für das Verständnis des Underachievements Hochbegabter verwenden, sondern den Zusammenhang zwischen Hochbegabung und sonderpädagogischer Förderung betrachten. In ihrer in der Schweiz durchgeführten Studie „*Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht*“ beschäftigten sie sich mit sonderpädagogischen Maßnahmen für Hochbegabte mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten. Dabei beziehen sie die Bedingungen für Entwicklungsbeeinträchtigungen im erzieherischen und schulischen Kontext ein und betrachten mit Hilfe eines allgemeinen sonderpädagogischen Modells die individuellen Auswirkungen der Hochbegabung im schulischen Feld. Sie stellen zum einen klar, dass aus der Feststellung der Hochbegabung primär keine pädagogische Fördernotwendigkeit abgeleitet werden kann. Zum anderen verdeutlichen sie, dass sich Diagnosen und insbesondere Prognosen zu einem pädagogischen Handlungsbedarf nur durch eine *Person-Umfeld-Analyse* entwickeln lassen. Als Bedingung für die Anwendung ihres Modells nennen Hoyningen-Süess und Gyseler, dass erstens Lernschwierigkeiten und/ oder Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert und zweitens Entwicklungsbeeinträchtigungen in einem direkten Zusammenhang zur Hochbegabung stehen müssen (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 23ff.).

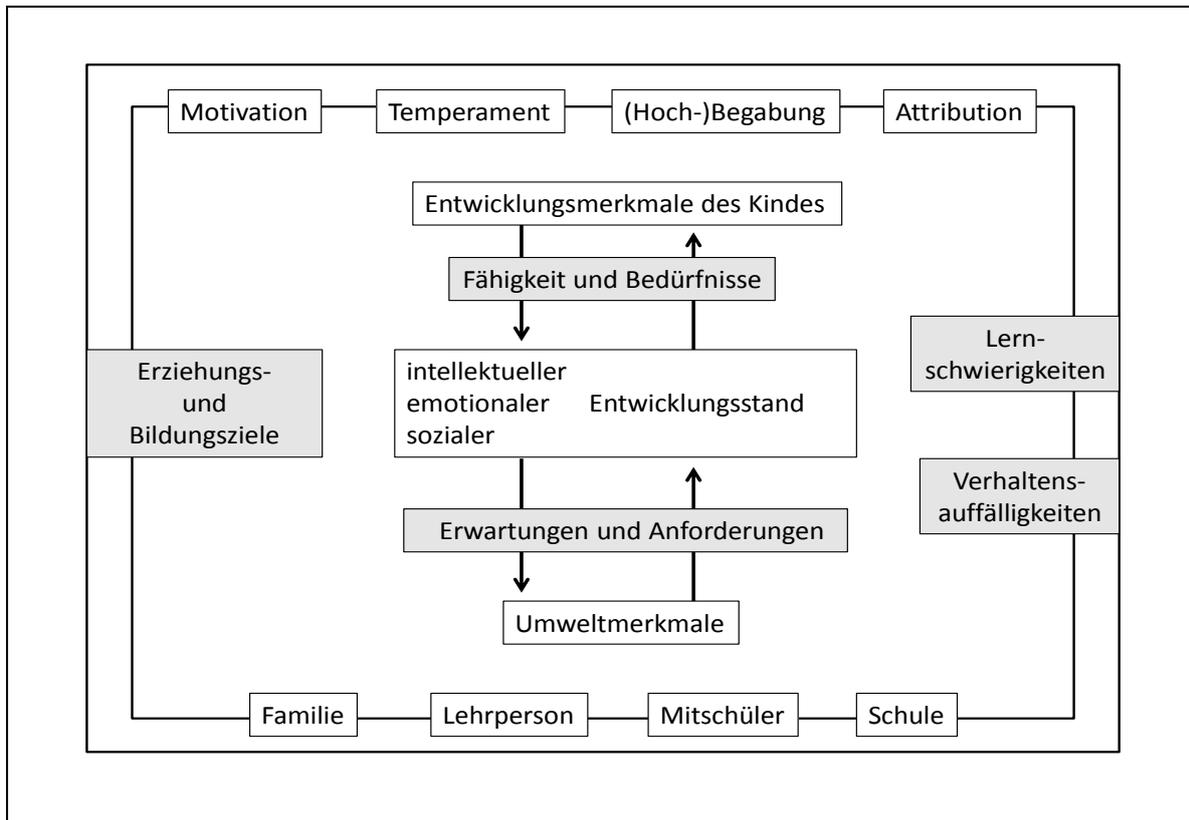


Abbildung 12 Sonderpädagogisches Modell der Erziehung und Bildung (Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 23; nach der Vorlage neu erstellt)

Dieses sonderpädagogische Modell basiert auf dem von Thomas und Chess 1968 entwickelten Ansatz des *Misfits* (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 23; vgl. Stamm 2007, 16). Danach verläuft die menschliche Entwicklung in einem homöostatischen Prozess. Wird dieser Entwicklungsprozess durch relevante Bedingungen gestört, resultieren daraus Entwicklungsbeeinträchtigungen. In der schulischen Sonderpädagogik wird mit Hilfe des Misfits-Ansatzes nach konkreten Entwicklungsvoraussetzungen gesucht, die eine Beeinträchtigung der Gesamtentwicklung bewirken können. So werden beispielsweise auch Lernvoraussetzungen, die Zusammenhänge von Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler, die Reaktionen der Personen selbst und auch ihrer Umwelt untersucht (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 22; Stamm 2007, 16).

Zur Beeinträchtigung der Begabungsentfaltung unterscheiden Hoyningen-Süess und Gyseler drei Einflussformen nach dem Misfit-Verständnis. Zum einen kann ein *interner Misfit* festgestellt werden, wenn mindestens zwischen zwei Entwicklungsvoraussetzungen eine Dissonanz vorliegt, wie es beispielsweise bei der kognitiv-motorischen Dissonanz der Fall ist. Ein *klassischer Misfit* liegt dann vor, wenn „eine Diskrepanz zwischen Sachkompetenzen und Lernbedürfnissen des Kindes und den Erwartungen und Anforderungen der sozialen Umwelt“ (Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 25) besteht. In diesem Zusammenhang wird auch auf die unterrichtlich bedingte Unterforderung hingewiesen, weil das Vorwissen der Kinder im Vergleich zur Altersgruppe deutlich höher ist, sich aber auch die Lerngeschwindigkeit aus der Gruppe abhebt. Zu diesem Aspekt verweisen die Autoren auf entsprechende Ausführungen von Waldmann und Weinert (1990). Als dritte Form wird der *externe Misfit* vorgestellt, der sich auf die Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Eltern und Lehrer bezieht (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 26).

Da die Untersuchungen von Hoyningen-Süess und Gyseler in der Forschungsliteratur bisher kaum rezipiert worden sind, stelle ich den Forschungsansatz kurz dar:

Hoyningen-Süess und Gyseler teilten eine Stichprobe in drei Gruppen ein: hochbegabte Schülerinnen und Schüler in sonderpädagogischen oder Spezialprogrammen, hochbegabte Schülerinnen und Schüler in Regelklassen und durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler in Regelklassen. In diesen Gruppen untersuchten sie zum einen Persönlichkeitsmerkmale, insbesondere das Selbstkonzept, Attribution von Erfolg und Misserfolg, Zielorientierung, soziale Beziehungen, Sozialverhalten und Sozialerfahrung, Stress, Belastungsformen und Coping. Zum anderen analysierten sie die Rolle der Familie und die Zuschreibung besonderer pädagogischer Bedürfnisse durch die Lehrpersonen (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 28ff.). Dieser Forschungsansatz zeigt auf, dass sich Hoyningen-Süess und Gyseler nicht an der Diskrepanzdefinition des Underachievements orientieren, sondern lediglich die Faktoren Begabung und Schulformzuordnung zur Gruppenbildung nutzen, um damit die Frage zu klären, warum Hochbegabte seit einigen Jahren vermehrt sonderpädagogischen Maßnahmen zugewiesen werden.

Hoyningen-Süess und Gyseler kommen zu dem Ergebnis, dass sich in sonderpädagogischen Maßnahmen befindende Hochbegabte nicht wesentlich von Hochbegabten in Regelklassen oder durchschnittlich Begabten unterscheiden. Sie treffen diese Aussage für ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale, für Schulleistungen und das Verhältnis zu ihren Eltern (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 282). Sie folgern daraus, dass bei einigen Lehrerinnen und Lehrern die Annahme bestehe, dass die bisherigen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen nicht genügten. Dadurch werde einigen Hochbegabten ein besonderes pädagogisches Bedürfnis zugeschrieben und deswegen erfolge die Zuweisung zu dieser Schulform bzw. sonderpädagogischen Maßnahmen. Für weitere Forschungen wünschen sie eine Akzentsetzung auf der Erforschung „entwicklungshemmender Konstellationen“ für Hochbegabte mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 283). Als Fazit erbit sich, dass Hochbegabung auch aus sonderpädagogischer Sicht betrachtet werden muss (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006; Martzog/ Stöger/ Ziegler 2009, 93f.; Trautmann 2010, 45). Auch im Hinblick auf die zu bewältigende Herausforderung der Inklusion ergibt sich meiner Ansicht nach bei den sonderpädagogischen Ansätzen zur Hochbegabtdiagnostik und -förderung noch großes Forschungspotenzial.

2.2.4.6 Perspektive: Erziehung hochbegabter Underachiever

Es gibt zahlreiche Untersuchungen über die Auswirkungen der Hochbegabung eines Kindes in seiner Familie. In den entsprechenden Studien geht es unter anderem um Geschwisterbeziehungen, das sozioökonomische Umfeld und die Auswirkungen der Etikettierung hochbegabt zu sein. Über Zusammenhänge zwischen familiären Variablen, Erziehungsaspekten und der Entwicklung Hochbegabter und auch die Stellung des Kindes in der Familie trägt Tettenborn eine Fülle von Studien zusammen (vgl. Tettenborn-Nebbling 1993; Tettenborn 1997).

Deutlich weniger Untersuchungen gibt es zur Erziehung hochbegabter Underachiever (vgl. Stapf 2008, 169). Rost und Witt analysieren im Rahmen der *Marburger Hochbegabtenstudie* die Erziehungsziele von Eltern hochbegabter Kinder. Sie betonen den Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit der Eltern und kommen zu dem Ergebnis, dass hochbegabte Kinder, die für „Unruhe“ sorgen, von den Müttern weniger geschätzt werden. Deren Väter scheinen das Verhalten ihres Kindes aber eher als wünschenswert zu beurteilen (vgl. Rost/Witt 1993, 75ff.). Obwohl Rost und Witt diesen Befund allgemein für Hochbegabte formulieren, kann er doch einen grundlegenden Erziehungsaspekt für den Umgang mit hochbegabten Underachievern darstellen, wenn man die Annahme voraussetzt, dass Underachiever im Familiensystem „Unruhe“, in welcher Form auch immer, erzeugen.

Übereinstimmende Befunde belegen eine höhere Konflikträchtigkeit in den von Hochbegabung betroffenen Familien (vgl. Stamm 2007, 21). In der Literatur finden sich dazu mehrere Erklärungen: Wahrscheinlich reagieren hochbegabte Kinder auf Konflikte innerhalb der Familie schneller als andere Kinder. Eine andere Erklärung ist, dass Eltern aufgrund des Wissens über die Hochbegabung ihres Kindes und des Wissens über negative Verhaltensweisen, die man Hochbegabten zuschreibt, gegenüber ihren Kindern eine negative Erwartungshaltung aufbauen. Dieses Wissen und die aufgebaute Erwartungshaltung können dann das als negativ bewertete Verhalten des Kindes verstärken, weil die Eltern auf dieses Verhalten schnell reagieren (vgl. Heinbokel 2001, 77). Hingegen gibt es aber Eltern, die überzogene Erwartungen an ihr Kind stellen oder den Selbstwert des Kindes erniedrigen, weil sie selbst eine geringere Intelligenz aufweisen, und Kinder, die sich ihren Eltern gegenüber abschätzig verhalten, weil sie sich ihnen überlegen fühlen, und so ein entspanntes Familienleben beeinträchtigen. Auch gibt es Befunde darüber, dass Eltern ihren hochbegabten Kindern weniger Vertrauen und Anerkennung entgegenbringen, wenn ihre Leistungen gering sind (vgl. Tettenborn-Nebbling 1993, 42; Spahn 1997, 215). Einige Mütter schreiben ihren Kindern auch eine geringere kognitive Leistungsfähigkeit und eine ungünstige Arbeitshaltung zu (vgl. Hanses/ Rost 1998, 61), was ebenfalls zu Konflikten führen kann, wenn die Kinder die erwarteten Leistungen nicht erbringen.

Erwartungen von Eltern und Lehrern können aber auch dazu führen, dass sich ihre Kinder unauffällig verhalten wollen und deswegen nur mittlere oder wechselnde Schulleistungen erbringen, obwohl sie zu mehr in der Lage wären. Auch diese Kinder werden häufig den Minderleistern zugeordnet. Painter (1977) bezeichnete sie als ‚covert gifted‘, als unentdeckte Hochbegabte (vgl. Heinbokel 2001, 62). Durch ihr angepasstes Verhalten würden sie nach aktuellem Stand kaum als hochbegabte Underachiever identifiziert. Der Begriff ‚covert gifted‘ umfasst auch noch Verhaltensauffälligkeiten im Sinne von Belastungsreaktionen usw..

Mit dem Zusammenhang von Entwicklung des Underachievements bei Hochbegabten und Erziehung beschäftigt sich Grobel. Sie stellt in ihrer Studie über Hochbegabung in Familien die These auf, dass Underachievement bei Hochbegabten auf das Erziehungsverhalten der Eltern zurückzuführen sei und belegt diese These mit dem Vergleich zum Overachievement. Grobel stützt sich auf weitere Autoren und fasst aus deren Thesen einige Merkmale für hochbegabte Underachiever zusammen, die durch das Erziehungsverhalten beeinflusst werden: „Mangelndes Selbstbewußtsein, Unterlegenheitsgefühle, Mißtrauen, Gleichgültigkeit, Feindseligkeit gegenüber Gleichaltrigen, [...] Gefühle der Hilflosigkeit, des Vernachlässigtseins, das Gefühl ein Opfer seiner Umwelt (Familie) zu sein, Konzentrationsschwäche, Impulsivität, wenig Frustrationstoleranz [...], Unterlegenheitsgefühle, keine Führungsqualitäten, Unbeliebtheit unter Gleichaltrigen [...]“ (Grobel 2005, 87f.). Sie geht davon aus, dass einige Hochbegabte durch ungünstige Erziehungsprozesse Leistung verweigern und damit zu Underachievern werden. Das nächste Kapitel wird darauf näher eingehen.

Ein anderer Diskussionspunkt in der Perspektive der Erziehung fokussiert die sozial-emotionale Entwicklung und die Bedeutung der Aktivität der betroffenen Kinder. Bei einigen hochbegabten Kindern scheinen sich Probleme schon früh in ihrer Entwicklung abzuzeichnen, nämlich dann, wenn die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes gestört ist. Dies kann unterschiedliche Ursachen haben. Stapf verweist auf eine Längsschnittuntersuchung von Gottfried u. a. (1994), die zeigen konnten, dass im Vergleich zu Familien mit nicht-hochbegabten Kindern Familien mit hochbegabten Kindern höhere Aktivitäten verzeichneten und die hochbegabten Kinder selber eine hohe Eigenaktivität aufweisen (vgl. Stapf 2008, 167f.). Schwierigkeiten können sich dann ergeben, wenn dem Drang nach Aktivität, nach Lernen und Wissen nicht Rechnung getragen wird (vgl. Mönks/ Ypenburg 2000, 37).

Insgesamt ist festzuhalten, dass es zur Entwicklung und Erziehung hochbegabter Underachiever noch zu wenige Studien gibt. Hier besteht angesichts der schulischen Schwierigkeiten und der Folgen für die soziale, emotionale und motivationale Entwicklung Forschungsbedarf.

2.2.4.7 Perspektive: Hochbegabte Underachiever als Leistungsverweigerer

Rimm (1995), von Scheidt (2004) und Grobel (2005) interpretieren Underachievement Hochbegabter als Leistungsverweigerung (vgl. Grobel 2005, 81f.; Stamm 2007, 11). Stamm trägt zu dieser Perspektive den Gedanken bei, dass man sich durch die Leistungsverweigerung einem Leistungskorsett entziehen kann (vgl. Stamm 2007, 11, 26). Heinbokel verwendet den Begriff der Leistungsverweigerung zwar nicht, argumentiert aber ähnlich wie die genannten Autoren: Ein Kind, das unter seinem erwarteten Leistungsniveau bleibt und bei dem die Hochbegabung aufgrund dessen vielleicht auch gar nicht entdeckt wird, „befindet sich wahrscheinlich in einer besseren Situation als ein Kind, dessen Begabung vermutet wird oder tatsächlich bekannt ist und von dem nun ununterbrochen Spitzenleistungen erwartet werden“ (Heinbokel 2001, 62). Heinbokel weist auch auf die Gefahr der Überforderung hin, die durch eine hohe Erwartungshaltung von Eltern und Lehrern ausgeht und die das Kind unter Leistungsdruck setzen. Die Kinder versuchen dann entweder, sich diesem Druck durch schlechtere Leistungen zu entziehen oder ihm zu entsprechen, obwohl sie dafür aus ihrer Sicht mehr Anstrengungen erbringen müssen, als sie es selber möchten. In beiden Fällen kann es zu psychischen Beeinträchtigungen kommen (vgl. Heinbokel 2001, 64).

Grobel stützt ihre Interpretation des Underachievements Hochbegabter als Leistungsverweigerung auf eine Untersuchung von Clark (1983): Dieser Untersuchung entnimmt sie die These, dass sich die Leistungsverweigerung eines hochbegabten Kindes nicht auf einer Boshaftigkeit gründe, sondern sich das Kind einer Situation hilflos ausgeliefert fühle, eine „Protesthaltung der Leistungsverweigerung“ entwickle, aus der es keinen Ausweg fände und es nicht gelänge, die „selbst bedingende Verhaltenskette“ zu durchbrechen (Grobel 2005, 82ff.). Grobel verweist auch auf Whitmore (1980), die eine ähnliche Position vertritt. Whitmore macht unter anderem den Drang zum Perfektionismus, soziale Unfähigkeiten und eine hohe Sensibilität für die Hilflosigkeit und damit für die Leistungsverweigerung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen verantwortlich. Außerdem empfänden einige Hochbegabte eine emotionale Zurückweisung von Eltern und Lehrern aufgrund der Paarung ihrer hohen Intelligenz mit hoher Sensibilität als gravierende Persönlichkeitseinschränkung. Dieses Empfinden sei deutlicher ausgeprägt als bei durchschnittlich begabten Kindern. Whitmore hält es für möglich, dass bei hochbegabten Underachievern aus dem Gefühl des Nicht-verstanden-Werdens und Nicht-Akzeptiertseins das Motiv entsteht, an dem negativen Verhaltenskonzept der Leistungsverweigerung festzuhalten (vgl. Grobel 2005, 82ff.).

Die Perspektive der Leistungsverweigerung findet in der aktuellen Forschungsdiskussion kaum Beachtung. Das mag daran liegen, dass sich die Forschung, wie in den vorangegangenen Ausführungen bereits erläutert, auf das Bedingungsfeld der Leistungsperformance bezieht und man Hochbegabten häufig einen hohen Leistungswillen unterstellt. Diese Perspektive indiziert für weitere Forschungen über hochbegabte Underachiever qualitativ-empirische Studien, die mögliche Argumentationsmuster hochbegabter Underachiever über die Themen Leistung, Leistungserbringung und Leistungsverweigerung aufdecken können, um ein tieferes Verstehen der Problematik zu erreichen.

2.2.4.8 Perspektive: Hochbegabte Underachiever und Verhaltensauffälligkeiten

Der Begriff der Verhaltensauffälligkeit wird als Etikett für eine Fülle von Verhaltensweisen verwendet. Gauck listet in der Forschungsliteratur⁴¹ beschriebene Auffälligkeiten hochbegabter Kinder auf: Als solche gelten beispielsweise eine starke emotionale Sensibilität, aggressives und trotziges Verhalten bei Ablehnung durch Erwachsene oder durch Unterforderung. Weiterhin zu erwähnen sind die Asynchronizität einzelner Entwicklungsbereiche, auch in Relation zur Entwicklung der Peers, ausgeprägter Perfektionismus, geringe Persönlichkeitstoleranz, Depressionen, Suizidalität, niedriges Selbstwertgefühl, Gefühl für Gerechtigkeit, Ängste, Idealismus, Übererregbarkeit und Probleme, aus vielen Interessen einzelne auszuwählen (vgl. Gauck 2007, 8f.). Die beschriebenen Verhaltensauffälligkeiten gehen oft mit Lernstörungen einher, die nicht selten zu Überlegungen über eine weitere Beschulung in einer Sonderschule führen (vgl. Heinbokel 2001, 65).

Bei hochbegabten Underachievern lassen sich auch vermehrt psychosoziale Auffälligkeiten im Sinne von Anpassungsstörungen finden: Sich an Gruppen oder auch in der Schule an Regeln usw. anzupassen, scheint für viele ein Problem zu sein (vgl. Freund-Braier 2001, 66; Feger/ Prado 1998, 106). Hanses und Rost weisen auch auf psychosoziale Auffälligkeiten hin, die mit sonstigen Auffälligkeiten einhergehen können. Sie beschreiben hochbegabte Underachiever im Vergleich zu Achievern und Overachievern als „Problemkinder“, bei denen sich oft geringes Interesse an schulischem Arbeiten, Schwierigkeiten in Arbeitsprozessen, Misserfolgsorientierung, Schulunlust, ein negatives Selbstkonzept und auch soziale Anpassungsstörungen zeigen, leiten daraus aber nicht zwingend sich entwickelnde Verhaltensauffälligkeiten ab (vgl. Hanses/ Rost 1998, 55).

Whitmore (1979)⁴² untersuchte Verhaltensauffälligkeiten bei hochbegabten Underachievern und kam zu der Einschätzung, dass sich die Verhaltensauffälligkeiten in zwei Muster einteilen lassen, nämlich aggressiv oder introvertiert. Die aggressiven Verhaltensweisen äußerten sich vor allem in Unterrichtsstörungen, wie Verweigerung, Streitsucht, Herumlaufen und Widerworte geben. Die Introvertierten fielen u. a. durch ihren fehlenden Kontakt zu Mitschülern, Tagträumereien und Antriebslosigkeit auf (vgl. Heinbokel 2001, 67).

Nach Rost, Heller und Gauck lassen sich keine signifikanten Korrelationen zwischen Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten finden: Keine der genannten Persönlichkeitsmerkmale, die oftmals als Verhaltensauffälligkeiten bezeichnet werden, wurden durch repräsentative Stichproben nachgewiesen. Studien, die es versuchten, arbeiteten aber mit zu kleinen Stichproben, als dass man daraus signifikante Ergebnisse ableiten konnte (vgl. Gauck 2007, 10; Rost 1993, 105ff.; Heller 1990, 88; Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 25). Gauck zitiert Heinrichs u. a. (2002), nach denen etwa 20 bis 25 % aller Kinder als verhaltensauffällig eingestuft werden können, sich aber Hochbegabte und Normalbegabte darin nicht unterscheiden (vgl. Gauck 2007, 27). Nach der von ihr durchgeführten Studie gilt dies auch für hoch- und normalbegabte Kinder, die Beratungsstellen aufsuchen, und von denen man annehmen kann, dass sich dort eine vermehrte Häufigkeit an Verhaltensauffälligkeiten zeigt. Weiterhin konnte sie belegen, dass

⁴¹ Gauck listet zu allen Auffälligkeiten die Literaturquellen auf (vgl. Gauck 2007, 9).

⁴² Heinbokel stellt die Studie von Whitmore (1979) vor und trägt eine Liste von Eigenschaften zusammen, die für 80% der hochbegabten Minderleister beobachtet werden konnten. Sie nennt auch unterrichtliche Interventionsmöglichkeiten aus der Studie (vgl. Heinbokel 2001, 67ff.).

sich die Verhaltensauffälligkeiten individuell gestalten (vgl. Gauck 2007, 75). Rost fand in der *Marburger Hochbegabtenstudie* für hochbegabte Grundschüler heraus, dass sich im Vergleich zu Normalbegabten nur wenige Unterschiede in der Persönlichkeitsstruktur ergaben, sie waren leistungsorientierter, elternunabhängiger und in Bewertungssituationen weniger ängstlich. Ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten für Hochbegabte konnten auch daraus nicht abgeleitet werden (vgl. Rost 1993b, 128; Gauck 2007, 10). Hochbegabte Underachiever wurden diesbezüglich nicht explizit untersucht.

Gauck weist in ihrer Studie zu hochbegabten verhaltensauffälligen Kindern auf die immer noch aktuelle Debatte hin, ob Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten gehäuft auftreten. Nach ihren Recherchen gibt es nur zwei Untersuchungen, nämlich die von Freeman (1982) und Wittmann (2003), die einen Vergleich verhaltensauffälliger hochbegabter und verhaltensauffälliger normalbegabter Kinder vornehmen, deren Befunde sie aber aufgrund methodischer Kritikpunkte bezüglich der Stichprobenziehung als nicht repräsentativ einstuft, da die Kinder aus Beratungskontexten stammten (vgl. Gauck 2007, 7ff.). Freeman untersuchte bereits 1979 den vermuteten Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Verhaltensstörungen. Sie formuliert die These, dass die Verhaltensstörungen nicht auf die Hochbegabung, sondern auf andere Faktoren zurückzuführen seien, nämlich zum einen darauf, dass Eltern hochbegabter Kinder Verhaltensstörungen erwarteten und diese auch im Sinne der *self-fulfilling-prophecy* eintraten und zum anderen auf ungewöhnliche Familiensituationen (vgl. Heinbokel 2001, 76).

Die Ausführungen zur Perspektive Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten zeigen, dass eine Vermutung von Verhaltensauffälligkeiten aufgrund verschiedener Beobachtungen zwar nachvollziehbar ist, die aktuelle Forschungslage dies aber nicht belegen kann. Hinzu kommen Schwierigkeiten der begrifflichen Klärung von ‚Verhaltensauffälligkeiten‘. Nach dem aktuellen Forschungsstand kann festgehalten werden, dass Hochbegabte im Vergleich zu normal Begabten keine signifikant ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten entwickeln. Für hochbegabte Underachiever gibt es zwar Hinweise auf eine häufigere Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten als im Vergleich zu Hochbegabten ohne Lern-, Leistungs- und Schulschwierigkeiten. Welche Rolle aber die Hochbegabung in den Einzelfällen spielt, ist individuell zu untersuchen. Eine Untersuchung zu Verhaltensauffälligkeiten bei hochbegabten Underachievern im Vergleich zu Verhaltensauffälligkeiten bei Normalbegabten gibt es meines Wissens nicht.

2.3 Begründung für die Forschung zu hochbegabten Underachievern mit Einzelfallstudien und die gewählte Definition

Aus der Sicht der Forschung ist festzustellen, dass zum Problemfeld der hochbegabten Kinder und Jugendlichen bisher zu wenige Einzelfallstudien, insbesondere Längsschnittstudien, existieren, welche die Zusammenhänge zwischen Hochbegabung und Hochleister einerseits und als hochbegabte Underachiever etikettierte Schüler andererseits belegen können. Momentaufnahmen, wie sie in einigen Untersuchungen zu finden sind, verfälschen das Bild (vgl. Stapf 2008, 36; Freeman 2010, 111). Einzelfallstudien hingegen ermöglichen je nach Untersuchungsdesign eine ganzheitliche Betrachtung und Beschreibung eines einzelnen Menschen, mit seinen Sichtweisen auf ein Problemfeld, seinen Gefühlen, Bedürfnissen, Wahrnehmungen und Eigenarten im Denken und Verhalten. Für die Hochbegabtenforschung sind Einzelfallstudien meines Erachtens wichtig und wertvoll, da es sich bei den Hochbegabten und insbesondere den hochbegabten Underachievern nur um eine relativ kleine Gruppe handelt. Die von mir vorgestellten Fallstudien sollen einen Beitrag für die Grundlagenforschung leisten: Wie die Porträts über Kai und Marc später zeigen werden, ergeben sich zahlreiche Ansatzpunkte für Interpretationen auf der Basis der in diesem Kapitel zusammengetragenen theoretischen Modelle, Konzepte und Befunde.

Der Untersuchung zugrundeliegende Definition zu hochbegabten Underachievern

Die vorliegenden Einzelfallstudien orientieren sich an der für diese Untersuchung erstellten Definition des Begriffs „hochbegabte Underachiever“. Die Definition umfasst drei Kernaspekte: Der mit einem klassischen Testverfahren bestimmte IQ liegt bei einem Wert von 130 und darüber. Damit folge ich der internationalen Konvention über Hochbegabung, wenngleich ich den IQ-Wert nur als Indiz betrachte und ausdrücklich betone, dass eine Diagnostik hochbegabter Underachiever mit Hilfe eines Intelligenztests und der Betrachtung ausgewählter schulischer Leistungen - und erst recht nicht von Leistungstests - keinesfalls ausreicht. Die als hochbegabt identifizierten Schülerinnen und Schüler, die nach einem allgemeinen Verständnis als hochbegabte Underachiever betrachtet werden können, weisen zweitens langandauernde Schulleistungsschwierigkeiten erheblicher Art auf, die sich in oft nur ausreichenden und mangelhaften Leistungsbewertungen mindestens in einigen Kernfächern manifestieren. Leistungsdefizite zeigen sich dabei vor allem in der schriftlichen Leistungsüberprüfung und durch Auffälligkeiten im schulischen und lernbezogenen Verhalten. Drittens lässt sich bei den Betroffenen eine negativ orientierte Lernbiographie nachweisen. Sowohl das Wissen über die Hochbegabung als auch die negativ orientierte Lernbiographie haben beobachtbare Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen. Somit sind die gewählten Schüler durch andauernde Schul-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten erheblichen Umfangs gekennzeichnet.

Der Aufbau der Untersuchung und die Entwicklung geeigneter gegenstandsgemessener Methoden werden im dritten Kapitel ausführlich erläutert.

2.4 Zusammenfassung

Die Darstellungen zum Forschungsfeld „Hochbegabung und Underachievement im Kontext der Schule“ dokumentieren auf vielfältige Weise, dass die Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung überwiegend in der Tradition der psychologischen Forschung angesiedelt und die schulpädagogische Perspektive in der Forschung unterrepräsentiert ist. Dies spiegelt sich auch in den vorgestellten Hochbegabungsmodellen wider, die den schulpädagogischen Kontext nur bedingt erschließen.

Da im deutschsprachigen Raum bisher nur wenige Studien über hochbegabte Underachiever existieren, konzentriert sich der theoretische Teil auf eine umfassende und mehrperspektivische Darstellung von Befunden, Konzepten und Modellen, die Zugänge zum Verstehen der besonderen Problematik hochbegabter Underachiever schaffen sollen. Die Weiterentwicklung von Modellen zur Hochbegabung wird systematisch beschrieben, angefangen von Renzullis *Drei-Ringe-Modell* über Mönks *Triadisches Interdependenzmodell* und das *Münchener Hochbegabungsmodell* nach Heller u. a. bis hin zum *Differenzierten Modell von Begabung und Talent* nach Gagné und dem *Integrativen Begabungs- und Lernkompetenzmodell* nach Fischer.

Wie die Ausführungen zur Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung belegen, ergeben sich aus dem uneinheitlichen Verständnis von Intelligenz, Intelligenzmessung, Begabung und Hochbegabung forschungsmethodische und konzeptionelle Probleme, die einen Vergleich von Befunden aus verschiedenen Studien erheblich erschweren. Für die Forschungsdiskussion über hochbegabte Underachiever kommt als weiteres Problem hinzu, dass es kein einheitliches Konzept zum Underachievement Hochbegabter gibt, stattdessen aber viele Ansätze, die sich mit besonderen Schwierigkeiten der Betroffenen befassen. Die unzureichende konzeptionelle Klärung des Underachievements Hochbegabter lässt sich an der Diskrepanzdefinition verdeutlichen, die meistens für die Identifikation Hochbegabter genutzt wird. Sie vermag die umfassenden schulischen Probleme der Betroffenen und ihr Bedingungsfeld nicht hinreichend zu erklären. So schließt sie auch Schülerinnen und Schüler ein, die sich trotz eines hohen IQs im mittleren Leistungsbereich befinden und keine deutlichen Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Hier drängt sich die Frage auf, ob man Schülerinnen und Schüler als hochbegabte Underachiever bezeichnen soll, obwohl sie selbst mit ihrer Situation durchaus zufrieden sein können. Für die Schule und die betroffenen Schülerinnen und Schüler stellt die Hochbegabung in Kombination mit mangelnden Schulleistungen nämlich erst dann ein Problem dar, wenn die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers beeinträchtigt und/ oder die Schullaufbahn ernsthaft gefährdet ist.

Angesichts der uneinheitlichen Verwendung des Begriffs Underachievement ist es deswegen aus methodischer Sicht geboten klarzustellen, welches Verständnis den Forschungsfragen oder Aussagen über hochbegabte Underachiever jeweils zugrunde liegt. Das Konzept der Diskrepanzzuweisung vermag einen Zugang zum Problem schlechter Schulleistungen trotz festgestellter Hochbegabung zu eröffnen. Ich schließe mich der Auffassung Stamms an: Im internationalen Diskurs zeigt sich „dass es sich beim Underachievement um ein komplexes, facettenreiches Konzept handelt, das mit einigen Definitions- und Etikettierungsproblemen verbunden ist und sich in angreifbaren methodologischen Richtlinien zur Identifikation artikuliert“ (Stamm 2007, 6). Viele Autoren konturieren darüber hinaus das Problemfeld Underachievement Hochbegabter durch unterschiedliche Bezüge und sprechen deshalb von einem Underachiever-Syndrom. Dazu zählen sie beispielsweise Mängel im Lern- und Arbeitsverhalten, motivationale und

emotionale Auffälligkeiten, unzureichende Lernstrategien, geringes Interesse an schulischen Inhalten, negatives Selbstkonzept und soziale Anpassungsprobleme.

Das Themenfeld „Underachievement Hochbegabter“ wird in diesem Kapitel aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die Diskrepanz zwischen Hochbegabung und Leistung und die Rolle der Persönlichkeitsfaktoren zu betonen steht dabei in der psychologischen Forschungstradition. In meinen Ausführungen dazu werden schulpädagogisch relevante Argumentationen entwickelt und Desiderata aufgedeckt. Diese verdeutlichen, dass die bisherige psychologische Forschung zwingend um schulpädagogische Zugänge ergänzt werden muss, um das Problemfeld Schule und Unterricht im Kontext des Underachievements Hochbegabter angemessen betrachten zu können. Aus schulpädagogischer Sicht ist eine intensivere Untersuchung der Lern-, Leistungs- und Schulschwierigkeiten, der möglichen Option der Leistungsverweigerung und der vermuteten höheren Neigung zur Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten notwendig, da sie das schulische Feld direkt betreffen. Die bisherige Forschung liefert dafür zu wenige Befunde. Die von mir dargestellte sonderpädagogische Perspektive, die sich v. a. auf Studien von Hoyningen-Süess und Gyseler und den daraus entwickelten Misfit-Ansatz und das sonderpädagogische Modell der Erziehung und Bildung stützt, kann dazu einen Beitrag leisten. Allerdings mangelt es bisher an umfangreichen Erkenntnissen über die Erziehung hochbegabter Underachiever sowohl in der Schule als auch in der Familie.

Aus schulpädagogischer Sicht ist festzuhalten, dass wir nach aktuellem Forschungsstand zu wenig über die Planung und Gestaltung des Unterrichts durch Lehrerinnen und Lehrer und zu wenig über die Sichtweisen hochbegabter Underachiever auf Schule und Unterricht und über deren Lern- und Denkprozesse im schulischen Kontext wissen. Hier liegt ein erheblicher Forschungsbedarf.

Die Ausführungen zur Praxis der Forschung über Hochbegabte allgemein und speziell über hochbegabte Underachiever dokumentieren, dass forschungsmethodisch standardisierte Verfahren vorherrschen, die jeweils nur isolierte Variablen oder eine Kombination ausgewählter Variablen umfassen. Vereinzelt lassen sich auch punktuelle Befragungen, aber nur selten umfassende Einzelfallstudien finden; Einzelfallstudien, die den Ansprüchen einer qualitativ-empirischen Forschung genügen, fehlen bislang. Auch hierfür lässt sich ein Forschungsbedarf feststellen.

Die Inhalte des zweiten Kapitels dienen, neben dem Angebot einer umfassenden Information über Zusammenhänge zwischen Hochbegabung und Schule, auch der Argumentation für qualitativ-empirische Einzelfallstudien, um individuelle Einblicke in die Sichtweisen hochbegabter Underachiever erhalten und bisherige Forschungsbefunde besser einordnen und auf die Relevanz für die Komplexität von Einzelfällen überprüfen zu können. Zudem unterstützen sie die Forderung nach einer Intensivierung der schulpädagogischen Forschung zu Hochbegabten und insbesondere zu hochbegabten Underachievern.

3. Der Forschungsprozess

3.1 Forschungsmethodische Vorüberlegungen

Die Entwicklung des Forschungsgegenstandes Underachievement Hochbegabter im auf das Forschungssubjekt bezogenen Kontext folgte dem Prinzip der *Gegenstandsentfaltung*, was bedeutet, dass sich der Gegenstand erst im Laufe des Forschungsprozesses durch das methodische Vorgehen und das zunehmende Verstehen inhaltlich differenziert. Zum Beginn der Untersuchung existierte lediglich ein Vorverständnis über den Forschungsgegenstand (vgl. Steinke 1999, 111, 124ff.). Der Forschungsgegenstand dieser Untersuchung konkretisierte sich während des Forschungsprozesses in „Sichtweisen hochbegabter Underachiever auf die Schule mit ihren vielfältigen Bezügen“. In diesem Forschungsprozess fiel erstens die Entscheidung für den Einsatz qualitativer und kommunikationsbasierter Forschungsmethoden, damit die Betroffenen mit ihren individuellen Sichtweisen zu Wort kommen konnten. Zweitens sollten Einzelfälle in Form von aufeinanderfolgenden und zueinander in Bezug stehenden Gesprächssituationen untersucht werden, um ein intensiveres Verstehen der Einzelfälle zu ermöglichen.

In der qualitativen Forschung werden die Forscher als Teil des Forschungsinstrumentariums gesehen, da sie die Entstehung des Datenmaterials und dessen Auswertung vor allem auch durch ihre Interpretation mit beeinflussen (vgl. Steinke 1999, 87f.). Forschung aus einer neutralen Außenperspektive, die den Gegenstand erfassen und analysieren möchte, ist auf dieser Basis von vornherein nicht mehr gegeben. Die Subjektivität der Beforschten findet sich in dem durch das Forschungssubjekt erzeugten Material und dem darin zu untersuchenden Forschungsgegenstand wieder. Die Subjektivität der Forscher beeinflusst den Forschungsprozess. Diese Subjektivität der Beforschten und der Forscher zu betrachten und das Forschungsdesign methodisch nachvollziehbar zu dokumentieren, gelingt mit dem Zugang der qualitativen Forschung, wenn das methodische Vorgehen von der Datenerhebung bis zur Interpretation transparent gemacht wird und fortwährende Reflexionen immer wieder Teil des Forschungsprozesses sind (vgl. Steinke 1999, 118).

Bei den Vorüberlegungen für diese Studie ergab sich die Frage nach geeigneten Methoden, die sowohl das Auffinden von Themen, die hochbegabte Underachiever als wichtig erachten, als auch eine Einzelfallanalyse ermöglichen konnten. Während der Suche nach Forschungsmethoden stellte sich eine erste Hürde heraus, nämlich die ‚Hypothesen im Kopf der Forscherin‘. „Denn natürlich besitzt der Forscher Vermutungen über die soziale Wirklichkeit. Doch dürfen ihn diese Vermutungen nicht blind machen für die – möglicherweise davon abweichenden – Verhältnisse in der sozialen Realität. Ob dieser authentische Zusammenhang je nach soziologisch-theoretischer Orientierung als *unbewusste Handlungsmotivation*, als *manifeste Handlungsorientierung* oder als *latente Struktur* betrachtet wird, ist dabei nicht ausschlaggebend. Wichtig ist allein, daß Handlungen und Äußerungen der Untersuchungseinheit in der Erhebungssituation nicht durch prädeterminierte Konzepte des Forschers beeinflusst werden“ (Lamnek 1995, 18). In diesem Fall ging es jedoch nicht nur um selbstverständlich vorhandene Vermutungen im allgemeinen Sinne, sondern auch um meine konkreten Erfahrungen aus der vorangegangenen vierjährigen intensiven Arbeit mit hochbegabten Underachievern im schulischen Kontext. Wie in den Kapiteln 1 und 2.1 dargestellt wurde, entwickelten sich daraus Hypothesen zur Entstehung des Underachievements Hochbegabter. Weitere Hypo-

thesen speisten sich aus den Kenntnissen über psychologische und pädagogische Theorien, welche ihrerseits Erklärungen für vermutete Zusammenhänge anbieten. Um zu diesen Hypothesen und dem Thema die nötige Distanz aufbauen zu können, wurden Voruntersuchungen durchgeführt mit dem Ziel, thematische Zusammenhänge über die schon bekannten Fälle hinaus zu finden. Das Kapitel 3.4 geht darauf näher ein. In Interviews und Gruppendiskussionen stellte sich heraus, dass ich dazu neigte, die Interviews und das Gehörte durch die bestehenden Hypothesen und meine Kenntnisse über Hochbegabungsmodelle und hochbegabte Underachiever stark zu strukturieren. Die Äußerungen der Betroffenen nahm ich selektiv wahr und ordnete sie einzelnen Hypothesen zu. Im Forschungsprozess etwas Neues entdecken zu können, wurde immer fraglicher. Der Prozess des „Loslösen“ begann erst nach und nach, als mit Unterstützung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Forschungswerkstatt die Entscheidung fiel, sich über ein Jahr lang so wenig wie möglich mit wissenschaftlicher Literatur zu beschäftigen. Die bisherigen Kenntnisse und Erfahrungen sollten für eine Problemorientierung ausreichen und einen Background für die Interviews liefern. Es galt nun, die für die Voruntersuchung interviewten Schüler für sich selber sprechen zu lassen. Das Aufspüren ihrer Konzepte über Hochbegabung und Underachievement begann. So konnte einer weiteren Verfestigung der eigenen Hypothesen und Konzepte entgegengewirkt und das Augenmerk auf das „Neue“ in den Fällen gerichtet werden. Ein weiterer Schritt in diese Richtung war die Idee des schon erwähnten „Forscherinterviews“. Darauf nehme ich im Kapitel 3.4.2 noch Bezug.

Die nun folgenden Unterkapitel zeichnen den Forschungsprozess nach. Zunächst wird im Kapitel 3.2 der qualitative Ansatz als Zugang zum Forschungsgegenstand beschrieben und begründet. Daran schließen sich in den Kapiteln 3.3 und 3.4 kurze Ausführungen zur Voruntersuchung und zur Fallauswahl an. Das Kapitel 3.5 befasst sich mit dem methodischen Rahmen der inhaltsanalytisch basierten Porträtdarstellung. Der Kern dieses Kapitels ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und deren Modifikation. Bei dieser Methode handelt es sich zwar vorrangig um ein Auswertungsverfahren, sie bildet jedoch mit ihren einzelnen Phasen einen Forschungsprozess ab, der für die in dieser Arbeit vorgestellten Einzelfallstudien ausgeweitet wurde. Deswegen fungiert dieses Kapitel als Rahmen für die nachfolgenden Kapitel, in denen der konkrete Forschungsprozess von der Datenerhebung bis zur Interpretation des Materials ausführlich dargestellt und dokumentiert wird.

Durch den Aufbau dieser Arbeit wird der *Untersuchungsplan* transparent gemacht: „Der Untersuchungsplan umfasst auf formaler Ebene Untersuchungsziel und -ablauf, er >>stellt als Rahmenbedingung Regeln auf, die die Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Proband und Forscher wesentlich bestimmen<< (Haußer 1982, S. 62)“ (Mayring 2002, 40). Im angelsächsischen Sprachraum wird dafür der Begriff des *Forschungsdesigns* verwendet. Als Teil des Untersuchungsplans sind die Untersuchungsverfahren als konkrete „Methoden der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Auswertung“ zu verstehen (Mayring 2002, 40).

3.2 Der qualitativ-empirische Ansatz als Zugang zum Forschungsgegenstand

Die grundsätzliche Debatte über den Wert qualitativer oder quantitativer Forschung ist überwunden und beide Forschungsrichtungen sind in der Forschungslandschaft gut etabliert (vgl. Engler 1997, 124; Steinke 1999, 9; Knoblauch 2009, 627). Der qualitative Forschungszugang eignet sich für die hier vorgestellte Untersuchung, da es um das tiefere Verstehen von Zusammenhängen und Einsichten innerhalb der Komplexität des Underachievements Hochbegabter geht. Probleme und Hypothesen sollen in Bezug auf die Einzelfälle erörtert und zugleich auch neue Fragen aufgeworfen werden.

In diesem Unterkapitel stelle ich zunächst grundsätzliche Überlegungen zum qualitativen Forschungsansatz dar. Dies erscheint mir in der vorgenommenen Ausführlichkeit wichtig, da das Forschungsdesign, wie es in dieser Arbeit aufgezeigt ist, nicht schon zum Beginn des Forschungsprozesses vollständig beschrieben war, sondern sich aus Erprobungen, Reflexionen und Entscheidungen während des Forschungsprozesses entwickelte und damit einer Prozessdynamik unterlag.

Zur Darstellung des qualitativen Zugangs und seiner Terminologie beziehe ich mich zunächst auf die von Lamnek verwendeten Begriffe: Offenheit, Kommunikativität, Naturalizität und Interpretativität. Es folgen detaillierte Ausführungen nach Mayring, insbesondere Erläuterungen der von ihm benannten *Postulate* und *Säulen* seines qualitativen Ansatzes, da ich die Forschung zu meinen Fällen in modifizierter Form an sein methodisches Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse anlehne (vgl. Mayring 2002, 19ff.). Mit seiner Darstellung stellt er ein sehr komplexes System von Grundbegriffen und deren inhaltlichen Zusammenhängen vor. In dem anschließenden Kapitel erläutere ich die qualitativen Gütekriterien nach Steinke. Diese Gütekriterien bieten meines Erachtens eine gute Richtschnur sowohl für die Entwicklung des Forschungsdesigns und dessen Umsetzung als auch für die Beurteilung der Forschungsergebnisse.

3.2.1 Merkmale des qualitativen Zugangs

Max Weber (1864-1920) stieß mit seinen methodischen Überlegungen zu einer Soziologie des Verstehens verstärkt die Frage nach dem Verstehen von Einzelfällen und einer darauf aufbauenden Typenbildung an. Der Weg für qualitative Ansätze wurde aber erst nach einer Phase der Dominanz der quantitativen Forschung erneut in den 1970er und 1980er Jahren des letzten Jahrhunderts beschrritten, was sich in der Entwicklung verschiedener Methoden innerhalb der Sozialforschung widerspiegelt. So ist der Begriff der qualitativen Forschung als ein Sammelbegriff zu verstehen, unter den sich eine Methodenvielfalt subsumiert (vgl. Steinke 1999, 15ff.; Mayring 2002, 15ff.).

Die methodischen Wurzeln der qualitativen Forschung finden sich in der Hermeneutik und sind mit Namen wie Spinoza, Rambach, Herder, F. Schleiermacher und Dilthey verbunden. Die Hermeneutik versucht Texte jeglicher Entstehungsart auszulegen, zu interpretieren und dazu grundlegende wissenschaftliche Verfahren zu entwickeln. Die Basis bildet der einem Text zugrunde liegende subjektive Sinn (vgl. Mayring 2002, 12ff.). Forschungsgeschichtlich betrachtet konzentrierten sich die weiteren Überlegungen auf die Interpretation des erhobenen Materials. Mayring verweist für die Untersuchung menschlichen Verhaltens auf Thomas P. Wilson (1970), welcher dafür ein *interpretatives*

Paradigma forderte: Wilson bezog sich auf den Symbolischen Interaktionismus und den u. a. von der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen ausgeführten Ansatz der Ethnomethodologie. Entgegen einem *normativen Paradigma*, wonach Menschen konsequent kulturell geprägt handeln, wird nach dem *interpretativen Paradigma* „jede soziale Interaktion selbst als interpretativer Prozess“ aufgefasst (Mayring 2002, 10). Wird der Mensch also mit seinen Handlungen und Äußerungen zum Forschungsgegenstand, so versucht man Interpretationen in und durch soziale Interaktionen zu ergründen. Rabinov und Sullivan (1979) zeigen diesen Zusammenhang auf (vgl. Mayring 2002, 10).

In der Forschungsliteratur finden sich zahlreiche Darstellungen zu Merkmalen qualitativer Forschung. Dazu zählen unter anderem die Unterschiedlichkeit von Forschungsperspektiven, die Theoriebildung, der Kontextbezug, die Fallanalysen, die Gegenstandsangemessenheit der Methoden und Merkmale wie beispielsweise Offenheit, Kommunikativität, Naturalistizität, Interpretativität und Zirkularität im Vorgehen (vgl. Lamnek 1995 15ff.; Steinke 1999, 16f.). Einige dieser Merkmale werden im Folgenden näher erläutert. Weitere Erläuterungen finden sich in den anschließenden Ausführungen zu den Postulaten und Säulen nach Mayring.

Die Forschungsperspektiven können sich beispielsweise auf das Verstehen eines subjektiven Sinns, auf Deskriptionen von Handlungen oder Rekonstruktion der den Deutungen und Handlungen zugrundeliegenden Strukturen ausrichten (vgl. Steinke 1999, 17). In meiner Untersuchung konzentriert sich die Forschungsperspektive auf das Verstehen der Äußerungen, die die Schüler im Kontext von Schule und Underachievement Hochbegabter artikulieren. Sie zielt nicht auf die Entwicklung einer Theorie ab, sondern auf das Entdecken von Neuem oder Besonderem im Untersuchungsgegenstand, was sich mit dem von Steinke formuliertem Begriff der *Theorieentdeckung* beschreiben lässt (vgl. Steinke 1999, 20).

Für den gesamten Forschungsprozess gilt das Merkmal der *Offenheit*. Der Forscher soll sich gegenüber den bereits existierenden Theorien, den als Fällen untersuchten Menschen, der Erhebung und auch der Auswertung offen zeigen. Auch eine flexible Handhabung von Methoden während des Forschungsprozesses gehört dazu, was auch mit dem Merkmal der *Gegenstandsangemessenheit* begründet wird (vgl. Lamnek 1995, 17f.; Steinke 1999, 35ff.). Insbesondere bei der Auswertung unterscheidet sich diesbezüglich die qualitative Forschung von der quantitativen: „Die Generierung theoretischer Konzepte ist offen für die Interpretationen und Deutungen der Alltagswelt“ und Theorien werden durch „kontrolliertes Fremdverstehen der von den Untersuchten verwendeten Alltagskonzepte entwickelt“ (Lamnek 1995, 18). Dadurch soll einer übereilten Formulierung von Hypothesen, einer vorschnellen Strukturierung des Datenmaterials oder raschen Zuordnung zu bestehendem Wissen vorgebeugt und stattdessen eine Themenvielfalt erzeugt werden (vgl. Witzel 1982, 79; Steinke 1999, 35). Die am Ende des Forschungsprozesses formulierten Deutungen im Einzelfall führen auf der Basis der Offenheit zu „interpretativen Vermutungen“ (Lamnek 1995, 18).

Die bereits genannte *Gegenstandsangemessenheit der Methoden* ist ein Merkmal, das sich auch in der quantitativen Forschung finden lässt. In der qualitativen Forschung erhält es jedoch einen besonderen Stellenwert dadurch, dass die Methodenwahl die subjektiven Sichtweisen, nach Möglichkeit auch unter Berücksichtigung eines hohen Alltagsbezuges der Untersuchten, gewährleisten und nicht einschränken soll. Damit steht dieses Merkmal in direkter Verbindung mit dem Kriterium der Offenheit. Aus diesen Begründungen folgt, dass beispielsweise auch schon gut etablierte Methoden an den

Untersuchungsgegenstand, an die untersuchte Person und die Untersuchungssituation angepasst oder neue Methoden entwickelt werden müssen (vgl. Steinke 1999, 38f.).

Mit dem Merkmal der *Kommunikativität* wird die soziale Wirklichkeit zu ergründen versucht. „Im qualitativen Paradigma wird davon ausgegangen, dass soziale Wirklichkeit durch situative Interaktionen oder Kommunikation konstituiert wird. Man nimmt an, dass die Alltagshandelnden „von der Struktur und dem Handlungspotential ... (der) Alltags- und Handlungswelt ein manifestes und ein latentes Wissen“ (Soeffner 1983, S. 13) haben“ (Lamnek 1995, 19). Die kommunikativen Prozesse können zwar vielgestaltige Formen annehmen aber dennoch ein gemeinsames Ziel verfolgen, nämlich durch die untersuchten Personen verschiedene Deutungen und Interpretationen der sozialen Wirklichkeit zu ermöglichen. Mit dem Merkmal der *Naturalistizität* soll die Datenerhebung während der qualitativen Forschung in möglichst natürlichen, alltagsnahen Situationen erfolgen. Die untersuchten Personen bringen ihre Erfahrungen und Sichtweisen auf den Untersuchungsgegenstand ein. Durch die Berücksichtigung der Alltagsnähe lassen sich während der Datenerhebung verfremdende Elemente einschränken (vgl. Lamnek 1995, 19; Steinke 1999, 34).

Das Merkmal der *Interpretativität* verweist auf die Notwendigkeit der Interpretation qualitativ erhobener Daten. „Die soziale Realität wird als gesellschaftlich, ihr Sinn also durch Interpretation und Bedeutungszuweisung, konstruiert und nicht objektiv vorgegeben aufgefasst“ (Lamnek 1988, 41). Ein zentrales Merkmal der qualitativen Forschung ist die *Zirkularität*. Auch wenn in der Darstellung von qualitativen Forschungsprozessen häufig der Anschein erweckt wird, dass das beschriebene Untersuchungsdesign bereits vor dem Beginn der Untersuchung feststand, geht es doch immer wieder darum, gemeinsam mit dem Merkmal der Gegenstandsangemessenheit der Methode und den Merkmalen der Interpretativität und der Zirkularität das Untersuchungsdesign, die Interpretation der Daten und die Überprüfung von Forschungsschritten und Auswertungsversuchen zu gestalten (vgl. Steinke 1999, 25, 40f.).

3.2.2 Qualitativer Zugang – fünf Postulate nach Mayring

Die „qualitative Forschung“ ist „keine beliebig einsetzbare Technik (...), sondern eine Grundhaltung, ein Denkstil, der auch in einem anderen Gegenstandsverständnis fußt, der immer streng am Gegenstand orientiert ist“ (Mayring 2002, 8). Diese Grundhaltung prägt die vorliegende Untersuchung in der Entwicklung des Forschungsdesigns, in der konkreten Datenerhebung und vor allem auch in der Datenauswertung und geht davon aus, dass der Untersuchungsgegenstand die Entwicklung des Untersuchungsdesigns bestimmt und nicht umgekehrt (vgl. Steinke 1999, 38).

Mayring formuliert fünf Postulate des qualitativen Denkens, die an vielen Stellen des Forschungsprozesses Entscheidungshilfen bieten (vgl. Mayring 2002, 19ff.): Als erstes Postulat nennt er die *Subjektbezogenheit* der Forschung: „Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein“ (Mayring 2002, 20). Als zweites Postulat benennt er die *Deskription*: „Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen“ (Mayring 2002, 21). Er warnt vor der Überbetonung des darauf folgenden

Schrittes der erklärenden Konstruktion. Sein drittes Postulat ist die *Interpretation* der Forschungssubjekte: „Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“ (Mayring 2002, 22). Mayring weist in diesem Zusammenhang auch auf die Subjektivität der Äußerungen des Menschen als Forschungsgegenstand und im Forschungsprozess hin. Erst Interpretationen erschließen mögliche Bedeutungen. Mit dem vierten Postulat fordert er die Untersuchung in der *Alltäglichkeit*: „Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden“ (Mayring 2002, 22). Allerdings ist auch in alltäglichen Situationen eine Verzerrung unvermeidlich. Deswegen geht es in diesem Postulat darum „Unschärfen zu verringern“ und Verallgemeinerungen von Forschungsergebnissen für Alltagssituationen vorzunehmen (vgl. Mayring 2002, 23). Mit der Formulierung des fünften Postulats äußert er sich zu der Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess*: „Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (Mayring, 2002, 23). Mayring kritisiert die Überbetonung der Ergebnisse aus repräsentativen Stichproben und fordert eine argumentative, fallspezifische Begründung für die Verallgemeinerung von Forschungsergebnissen für andere „Situationen und Zeiten“ (Mayring 2002, 24).

Aus seinen Postulaten entwickelt Mayring die „13 Säulen qualitativen Denkens“, aus denen er „Standards qualitativer Forschung“ ableitet (Mayring 2002, 25). Den von Mayring gewählten Begriff des qualitativen Denkens halte ich jedoch für missverständlich. Er meint damit wohl qualitativ orientierte Zugänge zur Forschung, die sich von standardisierten Methoden unterscheiden. Mayring deklariert die formulierten Säulen als „qualitative Checkliste“, deren Berücksichtigung eine „ausreichend qualitativ“ abgesicherte Forschung ermögliche (Mayring 2002, 38).

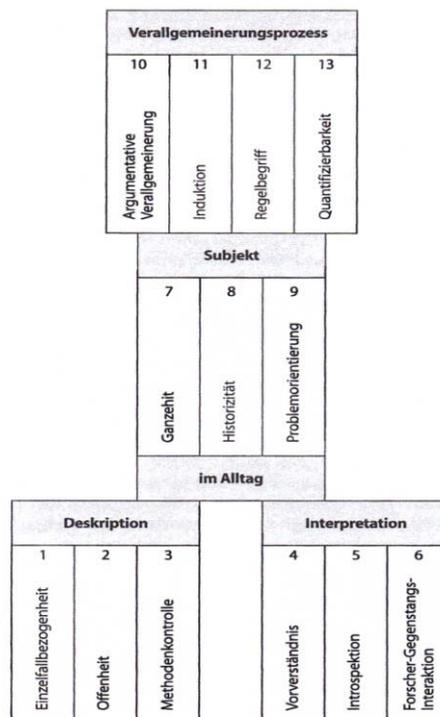


Abbildung 13 Die Säulen des qualitativen Denkens nach Mayring (Mayring 2002, 26)

In der Abbildung finden sich die *Postulate* in den Zeilen wieder. Die Spalten, die Mayring als *Säulen* bezeichnet, verbinden diese Postulate. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht das *Subjekt* (Postulat 1) im *Alltagsbezug* (Postulat 4). Diese beiden Postulate sind durch drei Säulen verbunden, die Säulen der *Ganzheit* (Säule 7), der *Historizität* (Säule 8) und der *Problemorientierung* (Säule 9). Die genannten Postulate und Säulen hängen wie folgt zusammen: Zum einen soll der Mensch *ganzheitlich* betrachtet werden. Dazu dienen differenziert vorgenommene und später zusammengeführte Analysen aus Funktions- und Lebensbereichen. Zum anderen sollten Begründungen immer im *historischen Kontext* der Person stehen. Begründungen ohne diese Anbindung sind sorgfältig zu überprüfen. Die dritte Säule der Forschung legt dann den Fokus auf praktische Probleme des Subjekts und damit auf die *Problemorientierung*. Mayring orientiert sich dabei an Witzel (1982), der in diesem Sinne eine „Problemzentrierung“ fordert (vgl. Mayring 2002, 25): „Problemzentrierung kennzeichnet dabei zunächst den Ausgangspunkt einer vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung“ (Witzel 1982, 67).

Um das Zentrum des Forschungsinteresses, nämlich das Subjekt im Alltagsbezug, untersuchen zu können, nutzt die Forschung die *Deskription* (Postulat 2) und die *Interpretation* (Postulat 3). Der *Deskription* kommt in der Tradition der Hermeneutik eine herausragende Bedeutung zu. Mayring stützt sie auf drei Säulen. Mit der ersten Säule, der *Einzelfallbezogenheit*, weist er daraufhin, dass durch die Erhebung und Analyse von Einzelfällen „Adäquatheit von Verfahrensweisen und Ergebnisinterpretationen laufend überprüft werden“ können (Mayring 2002, 27). Der Bezug zum Einzelfall eröffnet im Forschungsprozess die Möglichkeit, Verallgemeinerungen zu widerlegen, alternative Erklärungen zu entwickeln und „Interaktions- und Kontextannahmen“ zu überprüfen (Mayring 2002, 27).

Mit der zweiten Säule, der *Offenheit*, kritisiert Mayring einen theoretisch-methodischen Überbau im Forschungsprozess. Offenheit fordert er zum einen auf der theoretischen Ebene hinsichtlich des Umgangs mit zuvor formulierten, den Untersuchungsprozess leitenden Hypothesen, oder auch mit den Strukturierungen des Materials. Zum anderen fordert Mayring für die methodische Ebene, dass eine Methode ergänzt oder revidiert werden sollte, wenn sie der Erfassung des Materials nicht entspreche (vgl. Mayring 2002, 28). Das Merkmal der Offenheit im Sinne Mayrings wird von Lamnek noch durch die Offenheit gegenüber der Person ergänzt. Gemeint ist, dass der Befragte über das Ziel der Untersuchung informiert wird. Meines Erachtens ist diese Offenheit aber nur bedingt nützlich. Der Befragte sollte zwar wissen, dass seine Aussagen verwertet werden, eine konkrete Benennung des thematischen Anliegens kann die Inhalte des Gesprächs jedoch im Sinne der sozialen Erwünschtheit zu stark beeinflussen.

Die dritte Säule des qualitativen Denkens nach Mayring ist die *Methodenkontrolle*. „Denn das Ergebnis kann nur nachvollzogen werden über den Weg, der zu ihm geführt hat“ (Mayring 2002, 29). Der Forschungsprozess muss folglich differenziert beschrieben und dokumentiert werden, um die Nachvollziehbarkeit der Deskription gewährleisten zu können. Trotz einer systematischen Erfassung auf der Basis von begründeten Regeln kann so die Offenheit im Forschungsprozess beibehalten werden, weil die einzelnen Schritte im Forschungsverfahren begründet sind. Außerdem ermöglicht dieses Vorgehen später die Verallgemeinerung von Ergebnissen.

Das dritte Postulat, die *Interpretation*, bezieht zunächst zwei Säulen mit ein, welche auch im hermeneutischen Zirkel eine bedeutende Rolle spielen, nämlich das *Vorverständnis* (Säule 4) und die *Introspektion* (Säule 5): Nach Mayring und anderen Forschern gehört es zum wissenschaftlichen Standard, dass das *Vorverständnis* zunächst darge-

stellt und dann auch am Forschungsgegenstand weiterentwickelt wird. Die Darstellung des Vorverständnisses hilft, subjektive Wahrnehmungen zu explizieren, welche den Forschungsprozess beeinflussen (vgl. Mayring 2002, 29; Steinke 1999, 21). Als weitere Interpretationshilfe entlehnt er der Psychologie die Methode der *Introspektion* und verweist darauf, dass „introspektive Daten als Informationsquelle zugelassen“ werden können (Mayring 2002, 31). Auch neuere Forschungen unterstützen die Introspektion als einen Beitrag zur wissenschaftlichen Überprüfbarkeit. Ein Zusammenhang zwischen der Introspektion und der Explikation des Vorverständnisses ist unverkennbar.

Eine weitere Säule, die *Forscher-Gegenstands-Interaktion* (Säule 6), ergänzt das Postulat der Interpretation. Als Grund nennt Mayring, dass im Forschungsprozess keine neutrale Beobachterposition eingenommen werden kann: Die Forschungsgegenstände in den Sozialwissenschaften sind Menschen, über die Daten erhoben werden, und zwar meist durch Kommunikationsprozesse. Aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus sind diese Daten dann an sich schon Interpretationen. Sie sind subjektiv und müssen infolgedessen auch subjektive, interpretative Deutungen durchlaufen. Hoffmann-Riem (1980) merkt zudem an, dass sich sowohl der Forscher als auch der Forschungsgegenstand im Forschungsprozess verändern und sich eine Interaktion entwickelt (vgl. Mayring 2002, 32). Die Gedanken und das Erleben des Forschers sind Teil dieses Interaktionsprozesses. Mayring verweist in diesem Zusammenhang auf Sommer (1987) und Scheele/Groeben (1988), die von qualitativer Forschung als *Dialog* sprechen. „Die Interaktionsprozesse von sich verändernden Forschern und Subjekten sind also die eigentlichen Daten der Sozialwissenschaften im Sinne qualitativer Forschung“ (Mayring 2002, 32).

Das fünfte Postulat, die *Verallgemeinerung*, steht am Ende des Forschungsprozesses. Für Mayring ist der Verallgemeinerungsprozess ein wichtiger Schritt in der Arbeit mit Ergebnissen aus Einzelfallanalysen oder auch der qualitativen Arbeit allgemein. Dieses fünfte Postulat wird durch vier Säulen gestützt, die *argumentative Verallgemeinerung* (Säule 10), die *Induktion* (Säule 11), den *Regelbegriff* (Säule 12) und die *Quantifizierbarkeit* (Säule 13). Die *argumentative Verallgemeinerung* begründet sich auf der allgemeinen Regel, dass Ergebnisse zunächst nur für den Forschungsbereich gelten, in dem sie erhoben wurden. Erst durch die argumentative Darstellung hinsichtlich der Verfahren kann die Zulässigkeit der Verallgemeinerung überprüft werden.

Eine Säule bildet die *Induktion*. Gerade für die qualitative Forschung schätzt Mayring die Induktion als ein besonderes Kennzeichen ein. Im Gegensatz zur Deduktion, bei der im Vorfeld Hypothesen aufgestellt und diese dann untersucht werden, zeigt sich bei der Induktion im qualitativen Forschungsprozess die „Qualität“: Aus Beobachtungen und aus der Empirie entwickeln sich Vermutungen und ergeben sich Zusammenhänge, die dann weiter systematisiert werden können (vgl. Steinke 1999, 20). Eine Säule beschäftigt sich mit dem *Regelbegriff*. Anders als in der naturwissenschaftlichen Forschung sucht man in der qualitativen Forschung nicht nach allgemeingültigen Gesetzen, sondern wie Girtler (1984) und Aschenbach (1984) es beschreiben, nach *Regeln* für das Denken, Fühlen und Handeln des Menschen. Nach ihrem Verständnis sind Regeln situativ und soziohistorisch angebunden (vgl. Mayring 2002, 37). Als letzte Säule des Verallgemeinerungsprozesses nennt Mayring die *Quantifizierbarkeit*. Sie liefert einen guten Beitrag zur weiteren Absicherung verallgemeinernder Aussagen und ist durch Bildung von qualitativ ausgewerteten Einheiten möglich. Die *Quantifizierung* bezieht sich auf die qualitative Bildung thematischer Einheiten. Durch Quantifizierungen können Ergebnisse verallgemeinert werden (vgl. Mayring 2002, 38).

Die bisherigen Ausführungen skizzierten den qualitativen Zugang, welcher der Entwicklung meines Untersuchungsplans und meines konkreten Forschungsdesigns zugrunde lag. Lediglich die Quantifizierung wird in meiner Untersuchung nicht berücksichtigt. Die Verallgemeinerung als ein Postulat nach Mayring ist nur bedingt möglich. Die Einzelfallstudien werden intrapersonal dicht dargestellt. Daraus lassen sich einige fallspezifische Muster des Denkens und Handelns ableiten, die auch für andere hochbegabte Underachiever gelten können. Die Fallstudien verfolgen jedoch keine explizite Theoriegenerierung und damit auch keine Verallgemeinerung für andere hochbegabte Underachiever. Sie bieten aber zahlreiche Ansatzpunkte für bestehende Theorien und für die beschriebene Theorieentdeckung im Sinne Steinke (vgl. Steinke 1999, 20).

Der qualitative Forschungszugang, wie er hier vorgestellt wurde, wird bei jeder Entscheidung, die während des Forschungsprozesses ansteht, kritisch reflektiert, um daraus Begründungen für das weitere Vorgehen abzuleiten zu können.

3.2.3 Triangulation in der qualitativen Forschung

Nach Flick meint Triangulation in der qualitativen Forschung zunächst einmal, dass ein Gegenstand von mindestens zwei Punkten aus betrachtet wird (vgl. Flick 2009a, 309). Nach Mayring geht es in der Triangulation darum, verschiedene Lösungswege zur Beantwortung der Forschungsfragen zu finden und deren Ergebnisse anschließend zu vergleichen. Es geht nicht darum, mit verschiedenen Zugängen auch zu übereinstimmenden Ergebnissen zu gelangen, sondern diese durchaus unterschiedlichen Ergebnisse zu nutzen, um daraus kaleidoskopartig ein Bild zusammenzusetzen (vgl. Mayring 2002, 147).

Die Triangulation und ihre Diskussion gewinnen in der qualitativen Forschung zunehmend an Beachtung. Ursprünglich wurde sie nach dem Verständnis von Denzin (1978) zur Validierung von Forschungsergebnissen eingesetzt, was in der Forschungsliteratur jedoch bis heute kritisch diskutiert wird. Darüber hinaus erweist sich der Wert ihres Einsatzes aber in einem tieferen Verständnis des Forschungsgegenstandes, da sowohl in der Erhebungs- als auch in der Auswertungsphase verschiedene methodische und theoretische Perspektiven auf den Gegenstand zum Tragen kommen können und gegebenenfalls mehrere Kontexte erschließen (vgl. Steinke 1999, 33ff., 320; Flick 2009a, 309; Friebertshäuser/ Richter/ Boller 2010, 392; Helsper/ Hummrich/ Kramer 2010, 119; Schründer-Lenzen 2010, 149). Knoblauch kritisiert, dass die Triangulation gelegentlich als eine Verwendung sich ergänzender Methoden zur Untersuchung verschiedener Gegenstände oder Ausschnitten von Gegenständen eingesetzt werde und nicht zum eigentlichen Zweck, nämlich denselben Gegenstand mit verschiedenen methodischen Zugängen zu betrachten (vgl. Knoblauch 2009, 627). Denzin (1978) brachte in die Diskussion über qualitative Forschungsmethoden verschiedene Triangulationsformen ein (vgl. Steinke 1999, 46; Mayring 2002, 147; Flick 2009a, 310; Schründer-Lenzen 2010, 150). Er unterscheidet vier Formen der Triangulation: Für die *Daten-Triangulation* werden in der Untersuchung Daten aus verschiedenen Quellen herangezogen. Mit Hilfe der *Investigator-Triangulation* soll versucht werden subjektive, eventuell verzerrende Deutungen des Forschers zu reduzieren, indem sich beispielsweise verschiedene Beobachter, Gesprächspartner usw. mit dem Forschungsgegenstand auseinandersetzen und sich darüber austauschen. Mit der *Theorien-Triangulation* nutzt man verschiedene Hypothesen und Theorien als Perspektiven auf den Forschungsgegenstand.

Im Verständnis der *methodologischen Triangulation* können innerhalb einer übergeordneten Methode verschiedene Methoden verwendet werden. Denzin bezeichnet diese Form als „within-method“. Es können aber auch grundsätzlich verschiedene Methoden miteinander kombiniert werden. Denzin benutzt dafür den Begriff der „between-method“ (vgl. Flick 2009a, 310).

Die Triangulation habe ich in dieser Untersuchung mehrfach berücksichtigt. Vor allem die Investigator-Triangulation war sowohl für die Entwicklung des Forschungsdesigns als auch für die Interpretation der Daten von großer Bedeutung: Forschungswerkstätten begleiteten den gesamten Forschungsprozess. Dort war es möglich, verschiedene methodische Zugänge zu erörtern, Daten gemeinsam auszuwerten oder auch Interpretationen kritisch zu diskutieren. Das Kapitel 3.4.1 wird darauf näher eingehen. Auch die Formen der methodologischen Triangulation und der Daten-Triangulation wurden zunächst für beide Fälle geplant, aber nur in den Untersuchungen des Falls von Kai auch genutzt: Die Datenerhebung im Fall Kai erfolgte überwiegend durch das problemexplorierende Gespräch und die teilnehmende Beobachtung. Zu einem geringen Teil konnten Informationen der Eltern genutzt werden. Im Sinne der Daten-Triangulation gingen diese drei Datenquellen in die Dokumente zu den einzelnen Sitzungen ein (vgl. Lüders 2009a, 400; Flick 2009a, 309). Dieses Vorgehen erwies sich als hilfreich, weil die Situationen während der Besuche in der Familie sehr komplex und auch sehr unterschiedlich waren. Durch die Verwendung der Gedächtnisprotokolle und der Mitschriften zu Äußerungen der Mutter konnten zusätzliche Hintergrundinformationen genutzt werden. Im Fall von Marc erstellte ich zu den ersten Sitzungen ebenfalls ausführliche Gedächtnisprotokolle. Nach ersten Interpretationsversuchen wurde dies jedoch nicht weiter verfolgt, weil sich weniger komplexe Gesprächssituationen ergaben als im Fall von Kai und die Gespräche bis auf die Begrüßung komplett akustisch mitgeschnitten wurden.

Die von Denzin beschriebene Theorien-Triangulation spielt in meiner Untersuchung nur eine untergeordnete Rolle, da die Einzelfälle nicht von Theorien aus erhoben und interpretiert werden. Stattdessen stellte ich im Kapitel 2.2 verschiedene theoretische Perspektiven dar, um das Problemfeld der Fallstudien zu skizzieren. Die Verwendung der qualitativen Inhaltsanalyse kann zwar aus methodologischer Sicht auch als Theorie verstanden werden, sie bleibt aber in modifizierter Form die einzige für die Auswertung verwendete Methode.

Neben der qualitätssteigernden Funktion der Triangulation für die Datenerhebung und -auswertung kann man als Forscherin oder Forscher aber auch bereits während der Entwicklung des Forschungsdesigns von verschiedenen Triangulationsformen profitieren (vgl. Schröder-Lenzen 2010, 156), wie die Ausführungen zu Vor- und Nebenuntersuchungen und zur Forschungswerkstatt in einigen nachfolgenden Kapiteln zeigen werden.

3.2.4 Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung

Die Qualität von Forschung wird an Gütekriterien gemessen. Für die standardisierte Forschung gelten die Kriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität, welche für testtheoretische, psychometrische Verfahren entwickelt wurden. Die Kritik an qualitativer Forschung entzündet sich häufig dann, wenn der Versuch unternommen wird, diese für die standardisierte Forschung entwickelten Kriterien unverändert auf die qualitative Forschung zu übertragen (vgl. Steinke 1999, 43 ff.; Mayring 2002, 140; Knoblauch 2009, 628).

Die qualitative Forschung orientiert sich an einem anderen Zugang, einer eigenen Methodologie und verwendet dementsprechend eigene Methoden oder modifiziert Methoden gegenstandsbezogen. Zudem arbeitet sie oftmals fallorientiert. Um diesen Aspekten Rechnung zu tragen, versuchen einige Wissenschaftler die für standardisierte Forschung entwickelten Kriterien für die qualitative Forschung zu differenzieren und darüber hinaus auch eigene Begriffe zu entwickeln. Mayring verweist dazu auf Krippendorff (1980), der speziell für das inhaltsanalytische Vorgehen die Validität nach fünf Unterkriterien und die Reliabilität nach drei Unterkategorien differenziert (vgl. Mayring 2003, 111). Aber auch Mayring selbst entwickelt speziell für die Kodierung das Kriterium der „Intercoderreliabilität“ (Mayring 2003, 110) unter dem er versteht, dass mehrere Personen die Analyse des Datenmaterials gemeinsam vornehmen und ihre Ergebnisse miteinander vergleichen. Schröder-Lenzen hingegen hält an den Kriterien der standardisierten Forschung fest, ergänzt aber die Triangulation als weiteres Kriterium. Sie begründet dies damit, dass die Einhaltung der Gütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität noch nicht eine hohe Qualität sichere, sondern erst durch die Verwendung der Triangulation die Qualität verbessert werden könne (vgl. Schröder-Lenzen 2010, 149).

Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke

In der qualitativen Forschung wird zunehmend die Notwendigkeit gesehen, die qualitative Methodologie weiterzuentwickeln, qualitative Gütekriterien zu generieren und diese in der Forschung zu etablieren (vgl. Steinke 1999, 43ff.; Mayring 2002, 144; Lüders 2005, 81; Knoblauch 2009, 628; Bohnsack 2009, 369; Lüders 2009b, 637). Mit dieser Diskussion beschäftigte sich Steinke intensiv und entwickelte Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Steinke 1999, 131ff.; Steinke 2009, 319f.). Damit wendet sie sich auch gegen Versuche, die Gütekriterien standardisierter Forschung einfach auf die qualitative Forschung zu übertragen oder diese zu modifizieren und möchte so Missverständnissen im inhaltlichen und sprachlichen Gebrauch vorbeugen. Steinke ist der Auffassung, dass die Formulierung und Anwendung von Gütekriterien zur Legitimierung und Etablierung qualitativer Forschung notwendig ist und dadurch Bewertungsmaßstäbe gesetzt werden (vgl. Steinke 1999, 10ff.). „Dabei geht es weniger darum, einzelne Kriterien zu formulieren, wie dies häufig der Fall ist. Vielmehr ist ein System von Kriterien, das möglichst viele Aspekte der Bewertung qualitativer Forschung abdeckt, notwendig. Dieses muss auch Wege der Operationalisierung der Kriterien beinhalten, die deren konkrete Prüfung ermöglichen“ (Steinke 2009, 323). Steinke stellt sich außerdem gegen das Prinzip der standardisierten Forschung, Einheitskriterien verbindlich einzusetzen. Stattdessen betont sie, dass es aufgrund der methodischen Vielfalt und der nicht praktikablen Standardisierbarkeit qualitativer Forschungsmethoden keinen verpflichtenden Kriteri-

enkatalog geben darf. Stattdessen schlägt sie vor *Kernkriterien qualitativer Forschung* mit geeigneten Prüfungsverfahren zu entwickeln, die der Orientierung dienen und diese untersuchungsspezifisch auszuwählen und zu konkretisieren (vgl. Steinke 1999, 205; Steinke 2009, 324). Für die Entwicklung dieser Kriterien spielt vor allem die Reflexion über den induktiven Zugang eine Rolle. Da durch Induktion keine allgemeingültige logische Schlussfolgerung möglich ist, kommt es darauf an, eine überzeugende Argumentation zu entwickeln und unter den gegebenen Umständen das *besterreichbare Urteil* abzugeben (vgl. Rescher 1987, 33). Auch andere Forscher betonen, dass es bei der Beurteilung der Qualität, insbesondere bei der Betrachtung der Induktion, vornehmlich auf die Begründung, die Belege und die Argumentation ankommt (vgl. Mayring 2002, 140; Knoblauch 2009, 629).

Steinke entwickelt folgende *Kernkriterien qualitativer Forschung*: *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität*. Um eine Studie bewerten zu können, fordert Steinke, dass mindestens drei dieser Kriterien untersucht werden sollen. Darüber hinaus ist die Bildung weiterer Kriterien möglich (vgl. Steinke 1999, 207ff.; Steinke 2009, 324ff.). Meines Erachtens sind die ersten beiden und das letztgenannte die bedeutendsten, da mit ihnen der qualitative Zugang und der Forschungsprozess kritisch reflektiert werden können.

Das Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* ist wohl das wichtigste Gütekriterium qualitativer Forschung. Damit ist gemeint, dass der Forschungsprozess für andere Forscher und Leser nachvollziehbar sein muss, um die Ergebnisse auch abzusichern. Zur Nachvollziehbarkeit sind nach Steinke folgende Inhalte und Forschungsschritte zu dokumentieren: Das Vorverständnis des Forschers, die Erhebungsmethoden und der Erhebungskontext, die Transkriptionsregeln, die Daten, die Auswertungsmethoden und der Rückbezug auf das Datenmaterial. Darüber hinaus sollte während des gesamten Forschungsprozesses eine Dokumentation von Problemen und Entscheidungen erfolgen. Außerdem sind die Gütekriterien, denen die Forschung genügen soll, darzustellen. Als weitere Möglichkeiten bieten sich Interpretationen in Gruppen und kodifizierte Verfahren an, um das systematische Vorgehen transparent zu halten (vgl. Steinke 1999, 207ff.; Steinke 2009, 324ff.).

Mit dem Kriterium der *Indikation des Forschungsprozesses* fragt man zunächst nach der Vertrautheit und Offenheit in der Erhebungssituation, nach der Angemessenheit des qualitativen Zugangs für die Bearbeitung der gewählten Fragestellung und dann konkreter nach der Angemessenheit der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, nach dem ausreichenden Raum für subjektive Perspektiven der Untersuchten, nach der Möglichkeit für Irritationen des Vorverständnisses und nach der Dauer und Intensität des Feldkontaktes. Weiterhin werden die Angemessenheit der Transkriptionsregeln und der Samplingstrategie hinsichtlich Fallauswahl und Erhebungssituation untersucht. Da die Darstellung der Qualitätskriterien ebenfalls ein Teil des Forschungsprozesses ist, wird auch die Angemessenheit der gewählten Qualitätskriterien bewertet (vgl. Steinke 1999, 215ff.; Steinke 2009, 326ff.).

Mit dem Kriterium der *empirischen Verankerung* wird konstatiert, dass die im Forschungsprozess entwickelten Hypothesen oder Theorien in den Daten begründet sein müssen. Dabei sollten die subjektiven Perspektiven der Untersuchten deutlich hervortreten. Das Kriterium der *Limitation* befasst sich mit den Grenzen der Verallgemeinerbarkeit und ist vor allem dann anzusetzen, wenn aus dem Datenmaterial eine Theorie entwickelt werden soll. Die letztgenannte Begründung gilt auch für das Kriterium der

Kohärenz, nach dem untersucht wird, ob es eine Stimmigkeit zwischen der entwickelten Theorie, den Daten und Interpretationen gibt und ob Widersprüche offengelegt wurden (vgl. Steinke 1999, 221ff.; Steinke 2009, 328ff.). Steinke formuliert als weiteres Kriterium die *Relevanz*, mit dem der Nutzen der Forschung beurteilt werden soll (vgl. Steinke 1999, 241; Steinke 2009, 330). Die Frage nach der Relevanz, die aus meiner Sicht kein spezifisches Qualitätskriterium darstellt, sollte sowohl vor dem Beginn der Untersuchung als auch bei den Schlussbetrachtungen beantwortet und gegebenenfalls diskutiert werden, um die Verortung der Untersuchung im Forschungskontext zu beleuchten. Deutlich wichtiger erscheint mir das Kriterium der *reflektierten Subjektivität*. Qualitative Forschung bedingt die Subjektivität der Beforschten und der Forscher (vgl. Steinke 1999, 231; Steinke 2009, 330). Bei der Untersuchung dieses Kriteriums kommt es vor allem darauf an, zu hinterfragen, inwiefern die Subjektivität des Forschers oder der Forscherin die methodischen Entscheidungen und die Theoriebildung beeinflusste.

Auch Mayring benennt und erläutert sechs Gütekriterien, die sich bis auf die Triangulation den Kriterien nach Steinke zuordnen lassen: die *Verfahrensdokumentation*, die *argumentative Interpretationsabsicherung*, die *Regelgeleitetheit*, die *Nähe zum Gegenstand*, die *kommunikative Validierung* und die *Triangulation* (vgl. Mayring 2002, 144). Er ergänzt seinen Kriterienkatalog 2003 mit der schon beschriebenen *Intercoderreliabilität* (vgl. Mayring 2003, 110). Mayring und andere Wissenschaftler fordern, dass neben weiteren Kriterien vor allem das regelgeleitete Vorgehen und die methodische Kontrolle berücksichtigt werden sollen (vgl. Knoblauch 2009, 629). Vor allem diese Kriterien bestimmen meines Erachtens die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der gesamten Untersuchung. Auch die spätere Reflexion wird sich daran orientieren.

Anwendung qualitativer Gütekriterien

Neben den im Kapitel 3.2.1 vorgestellten Überlegungen zum qualitativen Zugang bildet die Auseinandersetzung mit den von Steinke entwickelten Kernkriterien den Schwerpunkt für die Entscheidungen während meines Forschungsprozesses und der anschließenden Bewertung sowohl des methodischen Vorgehens als auch der abgeleiteten Ergebnisse. Im Folgenden skizziere ich einige Überlegungen zur Anwendung qualitativer Gütekriterien, um deren Bedeutung für diese Forschungsarbeit herauszustellen.

Aufgrund des interpretativen Ansatzes ist die qualitative Forschung sowohl in der Datenerhebung als auch bei der Auswertung unter Anwendung der Gütekriterien zu diskutieren und kritisch zu betrachten. Dem Vorwurf, qualitative Forschung sei subjektiv und genüge zu wenig den Gütekriterien der standardisierten Forschung, kann eine detaillierte Beschreibung des Forschungsvorgehens und die Diskussion von Ergebnissen in einer Forschungsgemeinschaft entgegengesetzt werden. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, welche für diese Arbeit ausgewählt wurde, bemüht sich um Transparenz in der Auswahl der Themen, Kategorien und Codes, indem sie die einzelnen Arbeitsschritte explizit formuliert und damit eine methodische Kontrolle ermöglicht. So erhebt sie den Anspruch, dass die Nachvollziehbarkeit der Analyse und der gewonnenen Ergebnisse gewährleistet wird. Dies erweist sich umso mehr als notwendig, als gerade die qualitative Forschung im Sinne der Gegenstandsorientierung eine an der Datenerhebung und -auswertung orientierte Anpassung und Modifikation von bekannten Methoden fordert (vgl. Steinke 1999, 38ff.). Auch für meine Untersuchung nehme ich wie bereits erwähnt methodische Anpassungen vor, die später noch erläutert und begründet werden.

Ein zweiter wichtiger Faktor zur Beurteilung der Güte der Auswertung ergibt sich aus der Arbeit in den Forschungswerkstätten. Hier wird das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit durch Diskussionen über methodische Entscheidungen, durch das gemeinsame Bearbeiten von Materialausschnitten und Überlegungen zu Kodiermöglichkeiten in den Mittelpunkt gestellt. In der diskursiven Auseinandersetzung zwischen den Mitgliedern der Forschungswerkstatt liegt eine große Chance zur Absicherung und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und der Interpretationen.

Die Auseinandersetzung mit den Gütekriterien stellt sich in der Forschungsliteratur unterschiedlich dar. Sie werden in neueren Publikationen über qualitativ angelegte Studien zwar zunehmend berücksichtigt, aber meines Erachtens in der Rückschau auf den Forschungsprozess zu wenig reflektiert. Im Kapitel 7.1 werde ich daher die von Steinke entwickelten Gütekriterien als Folie zur Reflexion meines Forschungsprozesses nutzen und eine Beurteilung erproben.

3.3 Die Einzelfallstudie als Zugang zum Forschungsgegenstand

3.3.1 Die Einzelfallstudie als Forschungsansatz

In diesem Kapitel gehe ich zunächst auf die Einzelfallstudie als Forschungsansatz ein, begründe damit den forschungsmethodischen Zugang der vorliegenden Untersuchung und stelle verschiedene Möglichkeiten von Einzelfallstudien vor. Anschließend skizziere ich den Forschungsprozess zu den Einzelfallstudien über Kai und Marc.

Einzelfallstudien in der Forschung

In den Jahren des Vormarsches standardisierter Techniken und der Diskussion über Forschungsmethoden fand die Einzelfallstudie wenig Beachtung. In den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts zeichnete sich jedoch eine Zunahme der Beschäftigung mit Einzelfällen ab. Qualitative Verfahren gesellten sich in der Erhebung und Auswertung vermehrt hinzu, während standardisierte Methoden in der einzelfallorientierten Forschung kaum eine Rolle spielten (vgl. Lamnek 1995, 4f.; Fatke 1997, 59f.; Steinke 1999, 36). Der Trend zu qualitativ erhobenen Einzelfallstudien erstreckt sich auch auf die Bildungsforschung: „Die Erkenntnis, daß Erziehung immer eingebettet ist in – und forschungsmäßig zu rekonstruieren ist aus – Lebensläufen, hat in der Pädagogik zu einem neuen Interesse an dem Zusammenhang von Biographie und Erziehungs- und Bildungsprozessen geführt“ (Fatke 1997, 60).

Im Rahmen der qualitativen Sozialforschung gilt die Einzelfallstudie als eigenständiger Forschungsansatz. Ihr Wert liegt darin, die Besonderheiten eines Falls zu extrahieren und Zusammenhänge innerhalb desselben Falls aufzuzeigen, anstatt statistisch relevante Zusammenhänge innerhalb einer Gruppe zu ermitteln, die auf einen Einzelfall kaum übertragbar wären. Einzelfälle hingegen präsentieren eine Fülle an Informationen, die interpretiert und dann zu theoretisch bedeutsamen Erkenntnissen führen (vgl. Bude 2003, 60).

Zur Arbeit mit Fällen gibt es keine klare begriffliche Abgrenzung und zur Bestimmung des Subjektes eines Falls keine einheitliche Definition (vgl. Fatke 1997, 58; Steinke 1999, 36). So findet man für die Arbeit mit Fällen in der Literatur Bezeichnungen wie Einzelfallstudie, Fallanalyse oder Fallgeschichte. Den meisten Anliegen ist gemein, dass sie sich mit Einzelfällen in Form einer Person auseinandersetzen. Aber auch Institutionen und Gruppen können als Fall betrachtet werden. Ob sich der Inhalt der Fallarbeit aber auf eine pädagogische Praxis, wie beispielsweise die Evaluation einer pädagogischen Maßnahme, oder auf eine wissenschaftliche Praxis bezieht, bleibt ebenso unklar. Fatke schlägt für den Begriff der Fallstudie folgende Kriterien vor: Die Fallstudie analysiert Informationen über eine Person wissenschaftlich, d. h. methodisch kontrolliert, geht dabei hermeneutisch vor und erforscht Zusammenhänge zu bereits vorhandenem Wissen. Die Fallstudie dient so der Erklärung, Differenzierung oder Korrektur des bestehenden Wissens und strebt damit nach einem erweiterten Erkenntnisgewinn (vgl. Fatke 1997, 59; Fatke 2010, 165).

In den Begründungen für die Durchführung von Einzelfallstudien finden sich in der Forschungsliteratur immer wieder die Begriffe der *Ganzheit*, der *Gegenstandsorientierung* und der *einzelfallorientierten Interpretation*. Diese Begriffe stehen in einem Zusammenhang: In der Einzelfallstudie bleibt die „Ganzheit bzw. Naturwüchsigkeit des zu

untersuchenden Gegenstandes bzw. Falles oder Systems erhalten“ (Kraimer 1995, 467). Diese Sichtweise dient dem Anliegen, möglichst viele Informationen und Dimensionen in einem ganzheitlichen Sinne erfassen zu wollen und damit die Fälle „in ihrer *Totalität* zum Gegenstand einer Untersuchung“ zu machen (Lamnek 1995, 6). Aufgrund dieser Komplexität kann so mit der Einzelfallstudie eine *Gegenstandsorientierung* vorgenommen werden, die bei einigen Methoden im sozialwissenschaftlichen Bereich, egal ob quantitativer oder qualitativer Art, vermisst wird. Aus den Einzelfallstudien sollen schließlich Interpretationen abgeleitet werden. Dazu geben die erhobenen Daten Aufschluss über Wahrnehmungen und Interpretationen, die das Individuum in der sozialen Welt vornimmt. Man „betrachtet den *Einzelnen als Fachmann für die Deutungen und Interpretationen des Alltags*“ und in der Analyse eines einzelnen Falls sollen diese Deutungen und Interpretationen dann „*wissenschaftlich fremdverstanden werden*“ (Lamnek 1995, 7). Beim wissenschaftlichen Fremdverstehen können beispielsweise für den Fall typische *Handlungsmuster* identifiziert werden, die sich aber wegen ihrer impliziten generellen Strukturen eventuell auch generalisieren lassen (vgl. Lamnek, 1995, 16; Bude 2005, 61; Fatke 2010, 168).

Mit den erläuterten Zusammenhängen, die die Begriffe der Ganzheit, der Gegenstandsorientierung und der Interpretation verbinden, wird ausdrücklich auf die Notwendigkeit qualitativer Forschung verwiesen, wenn es um das Verstehen individueller Sichtweisen geht. Das Verstehen auf der Basis von Interpretationen und individuellen Bedeutungszuweisungen wird gerade durch die Art der qualitativen Datenerhebung, ihrer Aufbereitung und Analyse transparent und nachvollziehbar (vgl. auch Lamnek 1995, 21). Die für die Datenerhebung verwendeten qualitativen Methoden der Feldforschung wie beispielsweise die teilnehmende Beobachtung und verschiedene Interviewformen, versuchen ein ganzheitliches Verstehen sozialer Wirklichkeit zu ergründen und für den Einzelfall spezifische Besonderheiten herauszuarbeiten (vgl. Friebertshäuser 1997b, 510). Folglich geht es nicht vorrangig um die Bestätigung aufgestellter Hypothesen, sondern darum, in den Einzelfällen Neues zu entdecken. Voraussetzungen dafür sind das Verständnis des qualitativen Zugangs und insbesondere Offenheit, Distanz und selbstkritische Reflexion (vgl. Fatke 1997, 63).

Auch Mayring spricht sich für die Einzelfallstudie aus und betont ebenso wie andere Autoren deren Vorzüge der Ganzheitlichkeit und der Interpretation in der Komplexität des Forschungsgegenstandes: „Die Komplexität des ganzen Falls, die Zusammenhänge der Funktions- und Lebensbereiche in der Ganzheit der Person und der historische, lebensgeschichtliche Hintergrund sollen hier besonders betont werden. Fallanalysen stellen eine entscheidende Hilfe dar bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen“ (Mayring 2002, 42). Die Möglichkeit, Faktoren und Hypothesen aus den biographischen Zusammenhängen erschließen und sie in ihnen begründen zu können, ist eine Chance. Mayring beschreibt diese Chance als ein „Korrektiv humanwissenschaftlicher Forschung“ (Mayring 2002, 42). Bedeutsam ist auch, dass durch die Einzelfallanalyse die fallbezogenen Besonderheiten herausgearbeitet werden können. „Die Einzelfallanalyse will sich während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu genaueren und tief greifenderen Ergebnissen zu gelangen“ (Mayring 2002, 42).

Diese Dissertation soll unter anderem einen Beitrag dazu leisten, die Notwendigkeit des qualitativen, einzelfallbezogenen Forschungsansatzes für die Hochbegabtenforschung aufzuzeigen. In der Hochbegabtenforschung werden häufig standardisiert erhobene Daten und deren Interpretationen verwendet. Die so gewonnenen Erkenntnisse dienen zwar dem Verstehen von Einzelfällen, können jedoch die individuellen Struktu-

ren der Betroffenen nicht abbilden. Mayring verweist darauf, dass Einzelfälle die Interpretation quantitativ gewonnener Ergebnisse erleichtern und tiefer gehende „Einsichten in schwer zugängliche Gegenstandsfelder“ ermöglichen (Mayring 2002, 44). Umgekehrt bilden die Einzelfälle eine Spiegelfläche für die standardisiert gewonnenen Ergebnisse und können dabei helfen, Ausschnitte aus Ergebnissen und abgeleiteten Modellen personenbezogen zu verstehen.

Einzelfallstudien arbeiten „Typisches im Individuellen“ heraus (Fatke 1997, 63). In den vorliegenden Einzelfallstudien geht es genau um dieses Typische im Individuellen und nicht um die Generierung von verallgemeinerbaren Theorien oder um Typenbildungen, wie sie etwa nach Glaser und Strauss möglich wären (vgl. Glaser/ Strauss 1977; Glaser/ Strauss 2010). Die vorliegenden Einzelfallstudien zielen zunächst auf das tiefe Verstehen des Einzelfalls und die Sichtweise der Betroffenen zum Forschungsgegenstand ab. Aus den Einzelfallstudien, die in Porträts münden, sollen dann die der Untersuchung zugrundeliegenden Forschungsfragen beantwortet und Vergleiche zwischen Fällen vorgenommen werden. Schlussendlich werfen sie weitere Fragen für die Forschung auf und bieten zahlreiche Ansätze zur Reflexion über Modelle, Konzepte und Befunde, wie sie im Kapitel 2.2 dargestellt worden sind. „Kasuistisches Wahrnehmen ist eine *prädikative Mitwahrnehmung* des Allgemeinen im Einzelfall, und die Fallanalyse versucht, das Allgemeine an dem Fall als das an ihm Wesentliche auszusprechen. Denn der Gedanke an das Allgemeine hat die Kraft, über diesen Fall hinauszudeuten und den Gedanken an andere Fälle derselben Art geradezu zu provozieren“ (Binneberg 1985, 781).

Überlegungen zum Vorgehen im Forschungsprozess

Für die Phase der Exploration, gemeint sind die ersten Erkundungen im Feld, „gilt die hermeneutische Grundregel, daß ohne Vorverständnis kein Verständnis möglich ist“ (Kraimer 1995, 468). Das Vorverständnis ist als Orientierung über den Forschungsgegenstand zunächst notwendig, um die Fälle auswählen und eine methodische Gegenstandsorientierung vornehmen zu können.

Lamnek unterscheidet für den Forschungsprozess die Phasen der Populationswahl, der Datenerhebung und der Auswertung (vgl. Lamnek 1995, 23ff.) Bei der *Populationsauswahl* zitiert Lamnek Hermanns, der von einem „theoretical sampling“ spricht: „Ihm liegt die Überlegung zugrunde, dass es zur Entwicklung einer Theorie ausreicht, wenn jeweils ein Fall bekannt wird, der von der bisherigen vorläufigen Theorie abweicht“ (Hermanns et al. 1984, S. 150)“ (Lamnek 1995, 22). Nach dem theoretical sampling versucht man für die erste Fallstudie jemanden auszuwählen, der als *extremer* oder *idealer Typ* geeignet erscheint. Vermutungen des Forschers können dabei handlungsleitend sein. Aus dem ersten Fall werden dann *Handlungsfiguren* abgeleitet und dadurch theoretische Konzeptionen erweitert oder generiert. Je nach Ausrichtung der Forschungsfrage können dann weitere Fälle hinsichtlich Ähnlichkeit, Gegensätzlichkeit oder Prägnanz bestimmt werden.

In der nachfolgenden Phase der *Datenerhebung* geht der Forscher in das Feld und sucht dort nach Informationen. Während dieser Suche gelten die qualitativen Merkmale der Offenheit, der Kommunikativität und der Naturalistizität in besonderem Maße. Nach Möglichkeit sollte zudem die allgemeine Forderung nach Methodentriangulation berücksichtigt werden, die sich für Fallstudien eignet, da es ja um eine Untersuchungsperson geht und durch den Einsatz verschiedener Methoden vielfältiges Material erzeugt

werden kann. Gleichzeitig können Methodenfehler reduziert, erkannt oder vorbeugend verhindert werden.

Die *Datenauswertung* verfolgt zunächst, dicht am Material orientiert, die Generierung von Hypothesen und je nach Ziel der Studie auch von theoretischen Konzepten. Dabei geht es um das methodisch kontrollierte Fremdverstehen der Handlungsfigur. Anschließend sollen aus dieser Handlungsfigur im Vergleich mit weiteren Handlungsfiguren aus demselben Fall oder aus anderen Fällen *typische Handlungsmuster* beschrieben werden (vgl. Lamnek 1995, 23ff.).

Forschungsprozess zu den Einzelfallstudien über Kai und Marc

Die nach Lamnek beschriebenen Phasen des Forschungsprozesses lassen sich weiter differenzieren. Dazu wird zunächst der Zugang der Einzelfallstudie nach Kraimer vorgestellt und dann durch das Vorgehen nach Mayring ergänzt und konkretisiert. Anschließend werden die Phasen des Vorgehens zur Untersuchung der Einzelfälle kurz beschrieben.

Mit Bezug auf Binneberg (1997 und 1985) und Stenhouse (1982) beschreibt Kraimer die Entstehung einer Einzelfallstudie wie folgt:

- „1. Feldforschung (Einsatz von Erhebungstechniken)
 2. Aufbereiten der Informationen (Auswählen und Verdichten)
 3. Analysieren, interpretieren und erörtern (auf der Grundlage des Fallberichtes)
 4. evtl. Vergleich mit anderen Fällen
 5. Spezifizierung der Fallstruktur im Wechselzusammenhang mit dem Allgemeinen
 6. Kumulation und Durchdringung von Einzelfallrekonstruktionen“ (Kraimer 1995, 474).
- Die letzten beiden Punkte ergänzte er speziell für die qualitative Einzelfallstudie.

Nach den Ausführungen Mayrings lässt sich das Vorgehen in der Fallanalyse folgendermaßen beschreiben und damit der von Kraimer vorgeschlagene Ablauf erweitern und konkretisieren:

1. Formulierung der Fragestellung
2. Falldefinition (Bsp. Extremfälle, theoretisch interessante Fälle, Grenzfälle usw.; Die Fragestellung entscheidet über die Auswahl der Fälle)
3. Methodenbestimmung
4. Materialaufbereitung: Fixierung und Kommentierung, Fallzusammenfassung (Übersicht) und Fallstrukturierung (Gliederung des Materials, Einordnung in einzelne Kategorien als Grundlage für die Fallinterpretation)
5. Einordnung des Falls in einen größeren Zusammenhang (ermöglicht die Abschätzung der Gültigkeit von Ergebnissen) (vgl. Mayring 2002, 43).

Der Forschungsprozess zu den Einzelfallstudien über Kai und Marc lehnte sich an die beschriebenen Vorgehensweisen an und verlief in den folgenden Phasen:

1. Formulierung des Themas und des Forschungsgegenstandes
2. Klärung des Vorverständnisses
3. Formulierung von Forschungsfragen
4. Fallauswahl
5. Methodenbestimmung
6. Datenerhebung/ Feldforschung

7. Datenaufbereitung
8. Datenauswertung
9. Fallinterpretation
10. Vergleich der Fälle mit Hilfe der Forschungsfragen
11. Verortung der Fallstudien im Forschungskontext

Zwischen den Phasen drei, fünf, sechs, sieben und acht gab es immer auch Wechselbeziehungen, bis sich das methodische Design sowohl in der Datenerhebung als auch in der Aufbereitung und der Auswertung als tragfähig erwies. Vor allem wurden zum Beginn der Erhebung mehrere Zugänge zur Datenaufbereitung und Auswertung erprobt, bis letztendlich ein methodisches Gerüst entwickelt war, mit dem dann die folgenden Daten systematisch und methodisch vergleichbar erhoben, aufbereitet und ausgewertet werden konnten. Dieses zum Teil zirkuläre Vorgehen ergibt sich aus den Besonderheiten beider Fälle, auf die in den nächsten Kapiteln immer wieder hingewiesen wird. Die beschriebenen Forschungsphasen finden sich auch teilweise in der vorliegenden Untersuchungsdarstellung wieder.

3.3.2 Die Auswahl der Fälle – Kai und Marc

In der standardisierten Forschung ist die Frage nach der Repräsentativität einer Stichprobe bedeutsam, da sich sowohl die Datenerhebung als auch die Auswertung und mehr noch die Deutung der Ergebnisse an der Güte der Stichprobe messen lassen müssen. In dem qualitativen Forschungszugang geht es zunächst nicht um die Repräsentativität der Stichprobe oder beispielsweise darum, die Häufigkeit spezifischer Handlungsmuster zu ermitteln, sondern vorrangig um das Bestimmen von Typen oder Typologien, um damit dann ein „zutreffendes Set der relevanten Handlungsmuster in einer sozialen Situation“ (vgl. Lamnek 1995, 92; Bude 2005, 61) oder um „Typisches im Individuellen“ (vgl. Fatke 1997, 63) herauszuarbeiten. Da für diese Untersuchung nur zwei Fälle ausgewählt wurden, steht nicht die Typenbildung im Vordergrund, sondern die Identifizierung falltypischer Muster.

Die Bestimmung der Fälle für diese Untersuchung erfolgte nach der gezielten Stichprobenauswahl (vgl. Friebertshäuser/ Langer 2010a, 450). Dazu waren folgende Kriterien handlungsleitend: Der Entscheidung für die Fälle lag das von mir gewählte erste Kriterium zugrunde, nämlich ein hochbegabtes Kind und einen hochbegabten Jugendlichen auszuwählen, die beide noch in aktuellen schulischen Schwierigkeiten stecken, die alters- und entwicklungsbezogen zu bewältigen sind. Mädchen wurden nicht berücksichtigt, da aus der eigenen beruflichen Erfahrung hochbegabte Jungen deutlich häufiger mit zum Teil extremen Schwierigkeiten in der Schule konfrontiert sind als Mädchen. Auch in der Literatur lassen sich Hinweise auf ein entsprechendes Geschlechterverhältnis finden (vgl. Mandel/Marcus 1988,13; Freund-Braier 2001, 67; Stamm 2007, 22). Bei der Entscheidung, für eine der beiden Fallstudien ein Kind gewinnen zu können, war ich mir der Schwierigkeiten in der Forschung mit Kindern bewusst. Die Kapitel 3.6.3 und 7.4 werden darauf eingehen. Für die zweite Fallstudie sollte ein Jugendlicher im Mittelpunkt stehen, der innerhalb der Schule schon mehr erlebt hat als das Kind und entwicklungsbedingt ein höheres Reflexionsvermögen besitzt.

Als zweites Kriterium wurde festgelegt, dass beide Fälle keinen beruflichen Kontakt zu mir haben sollten, um durch die Untersuchung für den ausgewählten Schüler und mich keine Konflikte zu erzeugen. Das dritte Kriterium betraf die Schulform. Die Untersuchten sollten in einem Gymnasium oder einer Realschule beschult werden und innerhalb ihrer Schule nicht an einem Hochbegabtenprogramm teilnehmen. Mit hochbegabten Underachievern sollte die Schule möglichst keine oder nur wenige Erfahrungen haben. Durch dieses Auswahlkriterium sollte sichergestellt werden, dass der Schulalltag möglichst repräsentativ ist und typische Situationen im Schulalltag thematisiert werden können.

Ein weiteres Kriterium konzentrierte sich auf die Kommunikativität der Person: Die Situation der Datenerhebung und vor allem die Beschäftigung mit schulischen Problemen oder auch konkret mit dem Thema Underachievement Hochbegabter kann bei den Interviewten deutlich mehr Reaktanz auslösen, als es bei einer standardisierten Datenerhebung der Fall wäre, da die Subjektivität des Befragten, die Kommunikationsstruktur, das Angewiesensein auf die Offenheit des Befragten in der Gesprächssituation bedeutsam werden. Durch die geplante Länge der Datenerhebung von zwei Jahren und die methodische Konstruktion mehrerer aufeinanderfolgender Gespräche in kürzeren Zeitabständen von möglichst vier bis sechs Wochen, war es absehbar, dass eine größere Nähe und ein höheres Maß an Vertrautheit zwischen den Gesprächspartnern entstehen würden. Daher musste die Auswahl der Fälle auch die Gesprächsbereitschaft der Befrag-

ten mehr berücksichtigen, als es bei einem standardisierten Interview notwendig gewesen wäre. Ein fünftes Kriterium stützte sich auf Erfahrungen aus meiner schulischen Arbeit und der Literaturrecherche. Bei langanhaltenden schulischen Problemen und der Vermutung der Hochbegabung wählen die Eltern häufig den Weg einer psychotherapeutischen Unterstützung, bei der eine entsprechende Diagnostik durchgeführt wird. Für meine Studien suchte ich aber nach Fällen, die keine über die Intelligenzdiagnostik und die damit verbundene Beratung hinausgehenden längeren Erfahrungen mit psychotherapeutischen Maßnahmen hatten. Damit sollte einerseits vermieden werden, dass durch therapeutische Einflüsse eine intensive Reflexionsarbeit geleistet wurde und deshalb die Alltagsnähe fehlte. Andererseits sollte damit eine Grenze zu Fällen gesetzt werden, die neben den Problemen hochbegabter Underachiever deutliche psychopathologische Auffälligkeiten zeigen und den Blick auf den Untersuchungsgegenstand so erschweren würden.

Auf der Suche nach geeigneten Fällen nahm ich Kontakt zu mir bekannten Psychologen, schulpyschologischen Beratungsstellen und Lehrern auf, um Hilfen bei der Vermittlung zu erhalten. Schließlich entschied ich mich aber für zwei Fälle, die sich aus Interesse an einer Beratung von selbst an mich gewandt haben. Auf die Herstellung des Kontaktes gehe ich in der Vorstellung der Fallstudien über Kai (Kapitel 4.1) und über Marc (Kapitel 5.1) näher ein. Marc und seiner Mutter und der Familie von Kai wurde der Datenschutz zugesichert, der durch die Anonymisierung der Namen und Orte und der Ersetzung von Sitzungsterminen durch ein Codesystem gewährleistet ist. Die Daten werden bis auf wenige in dieser Arbeit verwendete Zitate nicht veröffentlicht.⁴³Kai und Marc sind durch die Testung mit dem zu dem Zeitpunkt noch normierten HAWIK III als hochbegabt diagnostiziert worden und haben bis auf die Beratung im Kontext der Diagnostik keine psychotherapeutische Erfahrung. Sie besuchen Gymnasien in Nordrhein Westfalen und weisen verschiedene Leistungsprobleme auf. An Kais Gymnasium gibt es keine ausgewiesene Begabtenförderung. Im Fall von Marc ist die Begabtenförderung zwar Teil des Schulprogramms, aber er hat noch keine Förderung bewusst erlebt oder an einem Förderprogramm teilgenommen.

⁴³ Den Gutachtern dieser Dissertation standen die anonymisierten Daten zur Verfügung.

3.4 Methodische Zugänge zur Planung des Forschungsdesigns und zur Begrenzung des Forschungsfeldes

3.4.1 Forschungswerkstatt

Forschungswerkstätten sind in den Forschungszugängen der objektiven Hermeneutik, der Biographieforschung und in der dokumentarischen Methode häufig anzutreffen. Sie erfüllen ihren Zweck vorrangig in der gemeinsamen Interpretation, um die subjektive Sichtweise des Interpretierenden zu überprüfen oder auch neue Interpretationen anzuregen (vgl. Mruck/Mey 1999, 284ff.; Flick 2009a, 312) und „theoretisch reflektierte Arbeit am empirischen Material“ (Flick/ Bauer 2009, 614) zu ermöglichen. Sie sind nicht mit der *Forschenden Lernwerkstatt* nach Grell zu vergleichen, in der es darum geht, mit mehreren sachkundigen Personen gleichberechtigt zu einem Untersuchungsgegenstand zu forschen (vgl. Grell 2010, 887). Die Forschungswerkstätten, in denen ich mitgearbeitet habe, verstanden sich als Reflexions- und Beratungssetting für die teilnehmenden Forscherinnen und Forscher, mit dem Ziel forschungsmethodische Entscheidungen kritisch zu hinterfragen und abzusichern, Interpretationen kritisch zu reflektieren und auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit hin zu überprüfen sowie neue Interpretationsansätze zu entwickeln.

Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens nach Mruck und Mey

Mruck und Mey haben sich mit der Forschungswerkstatt intensiv auseinandergesetzt und das Konzept einer „*Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens*“ entwickelt (Mruck/ Mey 1999, 284ff.). Der Ausgangspunkt ihrer Konzeptionsentwicklung beschäftigt sich mit der Frage nach den Reflexionsmöglichkeiten über die eigene Subjektivität und die theoretische und methodische Verortung der Forscher, insbesondere, wenn sie einen Kommunikation abbildenden Text verstehen und interpretieren wollen. In der Konzeption der Projektwerkstatt nach Mruck und Mey sind aus meiner Sicht die strukturierenden Aspekte bedeutsam. Zum einen geht es auf der Personenebene darum, einen festen, kleineren Kreis an Personen zu formieren, die über eine längere Zeit regelmäßig und in Einheiten von in der Regel drei Stunden miteinander arbeiten. Auf längere Zeit angelegt, können die Teilnehmer die Forscherin oder den Forscher im gesamten Forschungsprojekt begleiten. Die Gruppe verfügt nach Möglichkeit zusätzlich über eine Gruppenleitung, die sowohl aktiv mitarbeitet als auch die Struktur der Sitzung hinsichtlich des Ablaufs und der Kommunikation beobachtet und moderiert. Strauss, der auch von positiven Erfahrungen mit Forschungswerkstätten berichtete, betonte, dass die Teilnehmer idealerweise über Forschungserfahrung und auch persönliche Erfahrungen in der Auswertung von Material verfügen sollten (vgl. Strauss 1994, 36). Da die Deutung von Material das Anliegen dieser Projektwerkstatt ist, wurde von den Autoren Mruck und Mey das Modell der *Themenzentrierten Interaktion* nach Ruth C. Cohn (1991) gewählt, um nach den Perspektiven *Ich, Es, Wir, Globe* sowohl das Individuum, den Inhalt und die Gruppensituation als auch die übergeordneten Inhalte thematisieren zu können. Der zweite strukturierende Aspekt bestimmt den Ablauf einer Sitzung. Nach einer Blitzlichtrunde zum Einstieg folgt die Festlegung der weiteren Arbeitsschritte. Pro Sitzung werden in der Regel zwei Beiträge der Teilnehmenden behandelt.

Die konkrete inhaltliche Gestaltung richtet sich nach der Funktion der Sitzung. Mruck und Mey unterscheiden die *Colloquiumsfunktion*, die *Interpretationsgemeinschaft* und die *supervisorische Funktion* (vgl. Mruck/ Mey 1999, 291). In der *Colloquiumsfunktion* versteht sich die Projektwerkstatt als ein Forum, welches den Stand der Forschungsarbeit und Methodenfragen usw. diskutiert. Als *Interpretationsgemeinschaft* kann sie genutzt werden, wenn es um die Deutung qualitativen Materials geht und die Teilnehmenden mehrere Perspektiven besprechen. Als Material werden Texte, Tonbandmitschnitte oder auch Videos verwendet und diese intensiv und mehrfach analysiert. In der *supervisorischen Funktion* rückt die deutende Person mit ihren Bezügen zum Datenmaterial in den Fokus. Die supervisorische Funktion kann auch Teil der Schlussphase einer Sitzung werden. Mruck und Mey führen die skizzierten Phasen intensiver aus (Mruck/ Mey 1999, 284ff.).

Bedeutung der Forschungswerkstätten im Forschungsprozess

In den ersten Untersuchungsphasen hatten die Forschungswerkstätten⁴⁴ für die Entwicklung des Forschungsdesigns als eine Form der Triangulation eine hohe Bedeutung. Nach den Konzepten von Mruck und Mey (Mruck/ Mey 1999, 284ff.) übernahmen die Werkstätten hier die Colloquiumsfunktion. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Thematik ging mit vielen methodischen Versuchen und Entscheidungen einher. Die Rückvergewisserung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sicherte meine methodischen Entscheidungen ab. In Voruntersuchungen wurden beispielsweise themenzentrierte Einzelinterviews, Gruppendiskussionen, thematische Landkarten und Kombinationen von Eltern- und Kinderinterviews erprobt. Diese Methoden reichten aber nicht aus, um die Komplexität des Underachievements Hochbegabter zu erfassen, weil während einer einzigen Gesprächssituation die Entwicklung von individuellen Mustern und Sichtweisen auf die Schule an der Oberfläche blieben. So fiel die Entscheidung, Einzelfallanalysen durchzuführen. Ein weiterer wichtiger Schritt war die Entwicklung des *problemexplorierenden Gesprächs*, das im Kapitel 3.6.5 vorgestellt wird. Auch die Aufbereitung des Materials in Form der sogenannten *Dokumente* fußt ebenfalls auf Diskussionen in der Forschungswerkstatt und sicherte damit die Transparenz der Auswertungsschritte ab. Den größten Nutzen der Forschungswerkstatt brachte aber vor allem die Funktion der Interpretationsgemeinschaft im Sinne von Mruck und Mey, nämlich das gemeinsame Auswerten von Auszügen aus dem Datenmaterial als Erprobung für die Kategorienentwicklung und dann letztendlich auch die Interpretation des Datenmaterials in Form der *inhaltanalytisch basierten Porträtdarstellung*. Die supervisorische Funktion, wie Mruck und Mey sie beschreiben, wurde, ohne dass sie als eigene Phase oder Funktion deklariert worden war, in vielen Sitzungen genutzt. Vor allem dann, wenn sich die Interpretationen der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer von meinen deutlich unterschieden.

⁴⁴ Forschungswerkstatt geleitet von Dr. Sabine Maschke, Universität Siegen, Fachbereich 2;

Forschungswerkstatt geleitet von Dr. Michael Appel, Universität Siegen, Fachbereich 2;

Doktorandenkolloquium geleitet von Prof. Dr. Hans Werner Heymann und Prof. Dr. Hans Brügelmann, Universität Siegen, Fachbereich 2

3.4.2 Forscherinterview

Bei der folgenden kurzen Skizzierung des Forscherinterviews geht es lediglich um Gedankenanstöße und nicht etwa um die Vorstellung und Evaluierung einer neuen Forschungsmethode. Das Forscherinterview erfüllte im Forschungsprozess eine supervisorische Funktion und zwar in einer entscheidenden Phase, nämlich als die Frage aufkam, ob die gewählte Methode nun nach den ersten Auswertungsversuchen für die darauf folgende Datenerhebung und -auswertung angewendet werden sollte.

Die Idee des Forscherinterviews entstand während der Arbeit in der Forschungswerkstatt von Sabine Maschke. Hintergrund der Überlegungen war, dass sich nach den Erfahrungen aus den ersten Gesprächen und anschließenden Auswertungsversuchen zeigte, dass ich als Forscherin durch den beruflichen Kontext des SoBeg-Schulversuchs zu sehr in das Thema involviert war und eine größere Distanz zum Forschungsgegenstand geschaffen werden musste, um den Blick während der Gespräche mit den für die Untersuchung ausgewählten Schülern weiten und dadurch Neues, Ungewohntes entdecken zu können. Auf diese Probleme ging ich bereits im Kapitel 2.1 ein. So sollte das Forscherinterview als weiterer Zugang zur Herstellung von Distanz erprobt werden.

Sandra Langer, die als Teilnehmerin der Forschungswerkstatt die Entwicklung des Forschungsdesigns mit begleitete und durch ein eigenes Forschungsprojekt in der Untersuchung von Kindern und ihren Familien in der qualitativen Forschung kundig war, führte dieses Interview mit mir. Das Interview dauerte fast zwei Stunden. Es begann mit einem narrativen Einstieg, in dem ich aufgefordert wurde, die Forschungsgeschichte zu erzählen. Diese Phase diente der Rückvergewisserung der zurückliegenden Forschungsprobleme und -entscheidungen während der Entwicklung des Forschungsdesigns. Währenddessen notierte Sandra Langer bereits Themen für den Nachfrageteil und ergänzte so ihre eigene Themenliste, die sie sich aus der Erfahrung mit der Begleitung meiner Forschungsarbeit überlegt hatte. Sie beschrieb ihre Rolle in dieser Phase später als die einer „aufmerksamen ZuhörerIn“, der Lücken erkennt, Unklares anspricht und zum Argumentieren auffordert. Aus dem Nachfrageteil ergab sich schnell eine Diskussion über ausgewählte Themenschwerpunkte, in der es eben auch darum ging, Schwierigkeiten bei der Auswertung und der Interpretation des Datenmaterials aufzudecken, die ich selber nicht zur Sprache gebracht hätte. So entwickelte sich die Situation des Gesprächs von einer ursprünglich konzipierten Beratungssituation zu einer „Klärungs- und Aufdeckungssituation“ hin, wie Sandra Langer es in ihrem Kommentar formulierte.

Das gesamte Gespräch wurde akustisch mitgeschnitten und kurze Zeit später getrennt abgehört. Daraufhin schrieben wir zu der Gesprächssituation und den Inhalten einen reflexiven Kommentar, der von uns als Vorbereitung auf eine zweite Sitzung wechselseitig gelesen wurde. Mit Hilfe dieser Kommentare und des gemeinsamen Abhörens des Mitschnitts zogen wir daraus Folgerungen als Impulse für die weitere Forschungsarbeit. So diente das Forscherinterview der Reflexion über den Forschungsprozess.

Folgende Erfahrungen waren aus methodologischer Sicht interessant: Es ist ungewohnt, sich über die eigene Forschungsgeschichte interviewen zu lassen, weil man einerseits zu tief mit ihr verwoben ist und man andererseits selbst häufig auf der Interviewer-Seite saß. Einige Dinge wurden mir klarer, weil ich sie so formulieren musste, dass die Inter-

viewerin die Zusammenhänge auch verstehen konnte. Sandra Langer fokussierte das Gespräch immer wieder auf die Forschungsgeschichte und nicht auf die Biografie des Kindes und des Jugendlichen, auf die ich aber häufig zu sprechen kam. Neue Fragen tauchten auf, die im Nachhinein den Ablauf des Forschungsprozesses klarer werden ließen.

3.4.3 Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews zur Erstellung einer thematischen Skizze

Um Klarheit über die Verwendung von Forschungsmethoden zu bekommen, um Distanz zur eigenen Forschungsarbeit zu gewinnen und um geeignete Forschungsfragen entwickeln zu können, wurden in Voruntersuchungen die Methoden der *Gruppendiskussion*, der *thematischen Skizze* und des *Leitfadeninterviews* herangezogen. Auf alle drei Methoden verweise ich nur überblicksartig, da sie über die Voruntersuchungen hinaus nicht weiter eingesetzt worden sind. Die durch sie gewonnenen Ergebnisse trugen aber zur Entwicklung der Forschungsfragen bei.

Gruppendiskussion

Gruppendiskussionen werden in der Erwachsenen- und Jugendforschung, aber weniger in der Kindheitsforschung eingesetzt. Mit ihrer Hilfe können die Beteiligten sich über ein Thema austauschen und ihre persönlichen Erfahrungen einbringen. Das Thema wird dabei durch das Forschungsinteresse des Diskussionsleiters oder der Diskussionsleiterin bestimmt. Es sollte jedoch einen Aktualitätsbezug für die Beteiligten haben. Die Entfaltung des Themas und die Bestimmung von Unterthemen liegen in der Hand der Diskussionsteilnehmer. Die Gruppendiskussion findet in einer definierten, formellen Situation unter Anwesenheit eines Moderators oder einer Moderatorin statt. Nachfragen durch den Moderator oder die Moderatorin sind nur zugelassen, wenn die Kommunikation ins Stocken gerät und das weitere Gespräch wieder in Gang gebracht werden soll. Der Forscher oder die Forscherin nimmt an der Gruppendiskussion unter der Perspektive der Fremdheit teil, um die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für sich zu nutzen (vgl. Friebertshäuser 1997b, 516; Heinzel 2000a, 118; Schäffer 2005, 75f.; Bohnsack 2009, 380; Bohnsack 2010, 213).

Heinzel schätzt den hohen Wert dieser Methode vor allem im Hinblick auf die Interaktivität der Beteiligten und die Wirklichkeitskonstruktion: „Durch eine offene Diskussionsführung und die interaktive Beeinflussung der TeilnehmerInnen können sich während des Gesprächs immer wieder neue und unerwartete Aspekte und Relevanzstrukturen einstellen. Deutungen und Interpretationen werden bereits im Diskussionsprozess von den TeilnehmerInnen geleistet. Die im Gruppenprozess konstruierte Wirklichkeit wird damit sichtbar und analysierbar“ (Heinzel 2000a, 119). Bohnsack betont, dass sich im Prozessverlauf ein gemeinsamer Erfahrungsraum offenbart und die Gruppenteilnehmer sich auf gemeinsame „Erlebniszentren“ einpendeln (Bohnsack 2009, 381). Nach Schäffer bilden sich während der Gruppendiskussion relevante Prozessstrukturen aus, die auf gemeinsame biografische Hintergründe verweisen (vgl. Schäffer 2005, 76).

Gruppendiskussionen hatten im SoBeg-Schulversuch ihren festen Platz, da sie genutzt wurden, um gemeinsam mit den Schülern das Projekt weiterzuentwickeln. Eine Gruppendiskussion wurde über die Themen Hochbegabung, Underachievement und schulische Schwierigkeiten geführt, um die aus Schülersicht wichtigen Themen für Beratungsgespräche herausarbeiten zu können. Um aber zu klären, ob die aus der SoBeg-Arbeit bekannten Themen eine ebensolche Bedeutung auch für andere Hochbegabte haben, führte ich eine zweite themengleiche Gruppendiskussion mit vier Schülern im Alter von dreizehn bis sechzehn Jahren aus einem Förder-Forderprojekt für Hochbegabte einer mir bekannten Schule durch. Eine Woche zuvor nahm ich an einem Treffen teil, damit wir uns gegenseitig kennen lernen konnten. Die dann eine Woche später stattfindende Gruppendiskussion dauerte zweiundfünfzig Minuten. Zwei Teilnehmer hatten auch schulische Leistungsprobleme, ein Teilnehmer lag im guten und der andere im sehr guten Leistungsbereich. Von daher war diese Gruppe nur zum Teil mit der Gruppe hochbegabter Underachiever aus der ersten Gruppendiskussion vergleichbar. Vor allem die letztgenannte Gruppendiskussion diente dazu, Erfahrungen in der Anwendung dieser Methode mit einer unbekanntem Gruppe zu sammeln und weitere relevante Themen zu finden. Während aus den Gruppendiskussionen im SoBeg-Schulversuch v.a. die Schwierigkeiten in der Schule thematisiert wurden, war dies in der Förder-Fordergruppe weniger der Fall. Dort ging es eher um Kritik am Unterricht und an angebotenen Texten und Aufgaben, aber vor allem auch um den Freizeitbereich, der zum Teil viele sportliche und musikalische Aktivitäten und in einem Fall auch einen Chinesischkurs umfasste, was ich von den Gesprächen mit den SoBeg-Schülern kaum kannte. Somit diente diese Gruppendiskussion der Erweiterung meines Themenkataloges.

Heinzel weist auf ein Problem der Verwendung dieser qualitativen Forschungsmethode in der Kinder- und Jugendforschung hin, nämlich, dass sie für Kinder aufgrund einer fehlenden Diskussionserfahrung und Hemmungen in der Gruppe problematisch sein könnte (vgl. Heinzel 2010, 711). In den durchgeführten Gruppendiskussionen zeigten sich diese Probleme nicht, da sich sowohl die Gruppe der SoBeg-Schüler als auch die Schüler im Alter zwischen dreizehn und sechzehn Jahren durch regelmäßige Gruppentreffen und die gemeinsame Arbeit in diesem Projekt kannten. Auch hatte es im Rahmen des Förder-Forder-Projektes schon immer wieder einen Austausch über ihre schulischen Schwierigkeiten gegeben, wie eine Studentin, die das Projekt betreute, berichtete. Aufgrund dieser strukturellen und persönlichen Rahmenbedingungen handelte es sich bei diesen Gruppen im Sinne Friebertshäusers um „Alltagsgruppen“, da sich die Schüler aus dem schulischen Kontext kannten (Friebertshäuser 1997b, 516). In Alltagsgruppen gelingt eine Gruppendiskussion besser als in Gruppen von sich nicht bekannten Personen.

Leitfadeninterview

Auf das qualitative Interview wird das Kapitel 3.6.2 näher eingehen. Hier soll nur kurz das Leitfadeninterview als Instrument der Voruntersuchung thematisiert werden. Die Befragung zählt in der Sozialforschung zu den am häufigsten verwendeten Methoden. Allerdings ist sie mit ihren zahlreichen Unterformen meist nur reaktiv angelegt. Sie erlaubt ein planvolles Vorgehen und setzt dieses Interview so von einem Alltagsgespräch deutlich ab. Dem Interviewer oder der Interviewerin stehen verschiedene Techniken beziehungsweise methodische Ausrichtungen zur Verfügung. Das Leitfadeninterview ist teil-standardisiert, indem es einen Fragekatalog anbietet, aber auch ausreichenden Raum für alternative Formulierungen und eine veränderte Reihenfolge der Fragen er-

laubt. In einem Nachfrageteil können auch individuelle Fragen gestellt werden. Der Interviewer sollte mit dem Thema des Interviews vertraut und in der Interviewdurchführung erprobt sein, um die Daten wissenschaftlich nutzen zu können und um mögliche Fehlerquellen einzuschränken (vgl. Diekmann 2000, 371ff.; Hopf 2009, 351ff.).

In meinen Voruntersuchungen nutzte ich diese Methode, um Forschungsfragen zu erproben und mögliche Antwortmöglichkeiten zu eruieren. Es wurden drei Leitfadeninterviews mit hochbegabten Underachievern durchgeführt. Zu einem Interview fertigte ich ein Stichwortprotokoll an, zwei weitere wurden akustisch mitgeschnitten und auf Themen hin untersucht. Alle Interviews beinhalteten im ersten Frageteil folgende Leitfragen:

Was verstehst Du unter Hochbegabung?

Was bedeutet Hochbegabung für Dein Leben im Alltag?

Welche Rolle spielt die Hochbegabung für Dich in der Schule?

Wissen Deine Lehrer von der Hochbegabung und wenn ja, wie gehen sie damit um?

Welche schulischen Schwierigkeiten erlebst Du?

Wie lassen sich die schulischen Schwierigkeiten Deiner Meinung nach erklären?

Wie wirkt sich die Hochbegabung Deiner Meinung nach in der Schule positiv aus?

Hast Du das Gefühl anders zu sein?

Wie zeigt sich die Hochbegabung in der Schule und in Deinem Leben?

Wie hast Du von Deiner Hochbegabung erfahren?

Was löste das Wissen über die Hochbegabung bei Dir aus?

Wie stellst Du Dir Deine Zukunft vor?

Im Unterschied zur Gruppendiskussion wurden auf der Grundlage der durch Leitfadeninterviews erhobenen Daten verschiedene Auswertungsmethoden wie beispielsweise die dokumentarische Methode, die Entwicklung eines offenen Kodierleitfadens oder die qualitative Inhaltsanalyse erprobt und in der Forschungswerkstatt diskutiert. Diese Erfahrungen flossen in die späteren methodischen Entscheidungen zugunsten der qualitativen Inhaltsanalyse mit ein. Auch begünstigten diese Erprobungen die Entscheidung, in den Fallstudien mit offeneren Formen qualitativer Interviews zu arbeiten.

Die Inhalte der Gruppendiskussionen und der Leitfadeninterviews wurden genutzt, um das Themenfeld zu skizzieren und die Perspektiven auf verschiedene Themenfelder zu eröffnen. Im Folgenden werden Themen, Begriffe und Aussagen aus Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews aneinandergereiht, welche das Themenfeld als Spots beleuchten und auch als solche zu verstehen sind. Sie werden nicht systematisiert oder interpretiert:

Thematische Skizze

Hochbegabung – Underachievement – Perfektionismus - Hochbegabung bedeutet Stress in der Schule. - In der Schule ein unbeteiligter Zuschauer sein. - Unter Grammatik und Rechtschreibung leiden die Noten. - Fehler beim Schreiben merkt man nicht. - Andere sind dumm. - Englisch ist ein Problem. - Probleme in der Schule haben zum Teil etwas mit der Hochbegabung zu tun. Es kommt darauf an, wie man sich selbst akzeptiert. - Hochbegabung als Chance, den anderen etwas voraus zu haben. – Begabung, mir Wissen schnell aneignen zu können. - Hochbegabung ist Stolz darauf, sich mit Erwachsenen besser unterhalten zu können. - Hochbegabung ist ein anderes Denkverhalten. - Es kommt schnell Langeweile auf, weil andere nicht so schnell sind. - Nicht nachvollziehen können, dass andere

nicht so schnell sind. - Hochbegabung ist ein Segen und Fluch zugleich, privat ein Segen, schulisch ein Fluch. - Was Hochbegabte gerne machen, machen sie gut. Sie sind Weltmeister in ihren Hobbies. - In der Schule wird man zu Themen gezwungen, da hängen sich Hochbegabte nicht rein, da wird man automatisch faul. - Faulheit kann der Motor sein, um sich zu entspannen und kreatives Nichtstun zu betreiben. - Es kann im Unterricht und bei den Hausaufgaben gut laufen und in der Arbeit wird es dann doch eine Vier. - Wenn etwas Spaß macht, heißt das ja nicht, es gut zu können. - Man braucht einen ausgeprägten Charakter, um etwas zu tun, was man nicht mag. - Lehrer können nicht nachvollziehen, dass man sich auf ein Thema spezialisiert und den Rest einen nicht interessiert. Beispiel, in Biologie ist man gut, aber Englisch interessiert einen nicht, da ist man schlecht. - Vielleicht ist es möglich, dass man im Allgemeinen Probleme in den Sprachen hat, vielleicht sogar lernbehindert in Sprachen ist, wie eine Sprachkrankheit. - Hochbegabte brauchen schnell Erfolgserlebnisse, sonst werden sie frustriert, das ist bei Hochbegabten schlimmer als bei anderen. - Perfektionisten - Perfektionsdrang - Andere Hochbegabte, die in der Schule gut sind, sind Lernmonster und überspringen sogar eine Klasse. - Ich habe oft keinen Bock zum Lernen, vor allem, wenn der nette Computer da steht. - Die Arbeitsmoral ist ein massives Problem. - Was ich machen möchte, mache ich aber auch gut. - Latein soll angeblich logisch sein, ich sehe die Logik nicht, es kotzt mich an. - Ich war ziemlich traurig, bis ich erfuhr, dass ich hochbegabt bin, dann wusste ich, was mit mir los war. - Ich behalte mir zu viele Dinge, die andere vergessen würden, auch schreckliche Dinge, das belastet mich. - Organisieren geht gar nicht, mein Zimmer ist eine Müllhalde, man glaubt aber immer, sich an alles erinnern zu können, was wo liegt, ist aber nicht so. - Ich kann nicht gut schreiben, weil ich zu wenig geschrieben habe. - Ich werde später Architekt, ein großartiger Manager. - Ich habe Angst, die Schule nicht zu schaffen. - Der Schultag ist so lang.

3.4.4 Forschungstagebuch

Das Forschungstagebuch als ein Instrument qualitativer Forschung ist vor allem in der Ethnographie und der Grounded Theory beheimatet. Es ist trotz einer systematischen Führung noch kein wissenschaftlicher Text, kann aber der Analyse nützen, weil es vielfältige Bezugspunkte aufweist (vgl. Oswald 1997, 71f.; Oswald 2010, 184f.). Für diese Arbeit wurde es aber nicht nach einer speziellen Konzeption wie beispielsweise mit der Formulierung von „Memos“ wie Strauss sie vorschlägt (Strauss 1994, 172ff.; Glaser/Strauss 2010, 221ff.) verwendet, sondern offener gehandhabt und diente zum einen als Terminrückblick und damit auch als Übersicht über die Forschungsphasen und ihre jeweiligen Arbeitsschwerpunkte. Vor allem aber fungierte es als Notizbuch, in das Ideen, Anmerkungen zur weiteren Arbeit oder zu Diskussionspunkten aufgenommen wurden. Feldnotizen und beispielsweise Deutungsmöglichkeiten besonders intensiv diskutierter Textstellen finden sich dort ebenso wieder wie die mehrfache Konkretisierung der Forschungsfragen und des Themas der Dissertation. Aber auch Anregungen zum Aufbau der Gliederung und zur Gestaltung der Untersuchungen wurden notiert, ebenso auch Hinweise auf eigene Erfahrungen und Verknüpfungen zu Interpretationsansätzen. Gerade während einer längeren Untersuchungszeit, in der die Komplexität des Forschungsthemas durch die intensive Einarbeitung in verschiedene Themenfelder zunimmt, erwies sich dieses Forschungstagebuch als hilfreich, weil Ideen, die oft spontan während des Arbeitsprozesses oder auch während des Alltags entstanden, notiert werden konnten, und man einen Überblick über die Dauer einzelner Forschungsphasen sowie die Ent-

wicklung von Schwerpunkten und somit auch einen Zuwachs an Planungssicherheit gewann. Das Forschungstagebuch diente zunehmend der Selbstreflexion und zum späteren Zeitpunkt als Erinnerungshilfe für die Dokumentation des Forschungsverlaufs (vgl. Friebertshäuser/ Panagiotopoulou 2010, 314ff.; Fischer/ Bosse 2010, 878f.).

3.5 Methodischer Rahmen

Wie bereits dargestellt wurde, leitet sich der aktuelle Forschungsstand zur Thematik des Underachievements Hochbegabter überwiegend aus stichprobenbezogenen Untersuchungen auf der Basis psychometrischer Tests ab, seltener wird auf qualitative Daten Bezug genommen. Zu Forschungszwecken durchgeführte qualitative Interviews mit hochbegabten Underachievern, die explizit den schulsystemischen Kontext beleuchten, gibt es meines Wissens nicht. Die theoretische Basis zum Verstehen betroffener Schülerinnen und Schüler ist damit relativ gering, bleibt überwiegend deskriptiv bezüglich der Symptomatik und stellt meist nur allgemeine Zusammenhänge zwischen Hochbegabung und der in den jeweiligen Modellkonstrukten verwendeten Persönlichkeits- und Entwicklungsfaktoren her.

Die für die Fallstudien über Kai und Marc erhobenen Daten sollen mit Hilfe eines überwiegend induktiv zu entwickelnden Kategoriensystems analysiert werden, um fallbezogene Zusammenhänge entdecken zu können. Die Erstellung von Porträts über das Kind Kai und den Jugendlichen Marc ist das Ziel. Um das sehr umfangreiche Datenmaterial aus dreizehn dokumentierten Sitzungen im Fall Kai und neun dokumentierten Sitzungen im Fall Marc auswerten zu können, habe ich die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode gewählt und sie im Sinne der Gegenstandsorientierung und der Praktikabilität hinsichtlich der großen Datenmenge modifiziert. Der erste Teil dieses Kapitels stellt die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring im Überblick vor. Im zweiten Teil beschreibe ich dann das von mir modifizierte inhaltsanalytische Vorgehen, wie ich es für das vorliegende Datenmaterial entwickelt habe. Dieses Anliegen erforderte eine an den Gegenstand und an die Einzelfälle angepasste Auswertung, für die aus den verschiedenen Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse einige Elemente ausgewählt werden.

3.5.1 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

„Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“ Dieser im Jahre 1894 niedergeschriebene Satz Wilhelm Diltheys ist zum Programm einer Bewegung geworden, welche der „erklärenden“ naturwissenschaftlichen Psychologie eine „verstehende“ geisteswissenschaftliche gegenüberstellte (Rohracher 1976, S.97). Der qualitativ-verstehende Ansatz „versteht“ sich dabei immer dahingehend, Gegenstände, Zusammenhänge und Prozesse nicht nur analysieren zu können, sondern sich in sie *hineinzusetzen*, sie *nachzuerleben* oder sie zumindest nacherlebend sich vorzustellen“ (Mayring 2003, 17). In diesen Kontext ordnet Mayring seine Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ein: „Qualitative Wissenschaft als verstehende will also am Einmaligen, am Individuellen ansetzen (...) und versteht sich eher als *induktiv*“ (Mayring 2003, 18). Für diesen induktiven Zugang wird das auszuwertende Material strukturiert, seine Inhalte werden Kategorien zugeordnet und dadurch neue Zusammenhänge entdeckt. „So verfolgt die qualitative Inhaltsanalyse eine doppelte Strategie: Sie zwingt den Gegenstand sich in seiner Struktur zu offenbaren, indem sie detotalisierend ansetzt und nach dem Verhältnis der Einzelaspekte und des vordergründigen Erscheinungsbildes fragt, dies aber mit dem Ziel einer bewußten Retotalisierung vollzieht, um den gesamtgesellschaftlichen Kerngehalt

einer jeden Äußerung nicht aus den Augen zu verlieren (Rust 1980a, S.21).“ (Mayring 2008, 26)

Mayring legt für die Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse in akustischen oder audiovisuellen Materialien oder in Transkripten fixierte Daten zugrunde. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht auf dieser Basis eine systematische und methodisch kontrollierte Bearbeitung des Datenmaterials mit dem Ziel ein Kategoriensystem aufzubauen. Im Gegensatz zum offenen Kodieren, welches während des Durchsehens zunächst ohne ein zuvor bestimmtes Regelsystem erfolgt, arbeitet Mayring mit *Kategorisierungsdimensionen* und *Abstraktionsniveaus*, welche vor oder während der Auswertung des Materials zu formulieren sind. Diese nutzt man dann bei der zeilenweise Sichtung des Materials als Selektionsfilter, um Inhalte gezielt hervorzuheben (vgl. Mayring 2002, 114ff.). Im Vergleich zu einigen anderen qualitativen Verfahrensweisen unterscheidet sich diese Methode durch die Betonung des Herausarbeitens von Themen, die sich aus den Gesprächen mit den Personen ergeben. Aber auch Kommunikationsprozesse und ihnen zugrunde liegenden Strukturen können damit analysiert werden. Deswegen bietet sie gerade für biographische Entwicklungsprozesse intrapersonal und systemisch orientierte Ansatzpunkte für Interpretationen von Einzelfällen. Mayring gibt eine Übersicht über die Ziele der qualitativen Inhaltsanalyse:

„Zusammenfassend will also Inhaltsanalyse

- *Kommunikation* analysieren;
- *fixierte* Kommunikation analysieren;
- dabei *systematisch* vorgehen;
- das heißt *regelgeleitet* vorgehen;
- das heißt auch *theoriegeleitet* vorgehen;
- mit dem Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen“ (Mayring 2003, 13).

Im Rahmen dieser Untersuchung stellt die qualitative Inhaltsanalyse in der noch zu beschreibenden modifizierten Form die bevorzugte Auswertungsmethode dar, weil sie sich für große Datenmengen, aus denen Kategorien gebildet werden sollen, besonders eignet.

Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse

Zunächst werden nun die drei „Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse“ nach Mayring vorgestellt: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Mit der *Zusammenfassung* wird das Material soweit auf das Wesentliche reduziert, dass ein substantielles Abbild des Inhalts entsteht. Bei der *Explikation* werden einzelne Materialeinheiten fokussiert und Zusatzmaterial aus anderen Erhebungen oder Hintergrundinformationen zu deren Verständnis herangetragen. Ist die *Strukturierung* das Ziel, so geht es um die Darstellung eines Materialquerschnitts, die durch die Filterung des Materials mit Hilfe von Ordnungskriterien erarbeitet wird. Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* eignet sich für die *induktive Kategorienbildung*, d. h. für das systematische Ableiten von Kategorien aus dem Material. Bei der Form der *explizierenden qualitativen Inhaltsanalyse* handelt es sich um eine Kontextanalyse einer zuvor festgelegten Textstelle. Dazu wird einerseits nach Informationen aus dem direkten Textumfeld gesucht und andererseits nach Informationen, die über den Text hinausgehen. Aus diesen Informationen wird dann eine „erklärende Paraphrase“ formuliert und in den Text eingefügt. Die dritte Grundform, die *strukturierende Inhaltsanalyse*, verfolgt das Ziel, in dem Material eine

Struktur zu finden. Diese Struktur kann sich an inhaltlichen oder formalen Aspekten, an Typen, Skalierungen oder Einschätzungen auf Dimensionen orientieren (vgl. Mayring 2002, 115ff.; Mayring 2003, 56ff.).

Konstruktion deskriptiver Systeme und Kategorienbildungen

Kategorien verallgemeinern Inhalte und sind somit „theoretische Aussagen“ (Mayring 2002, 100). Mayring lehnt sich mit diesen Überlegungen an das „Konzept-Indikatoren-Modell“ von Strauss (1987) an (vgl. Mayring 2002, 100): Nach Strauss sucht man auf der Basis des Datenmaterials zunächst nach Indikatoren für Kategorien. Ein anschließender Vergleich der identifizierten Indikatoren führt dann zu abstrakteren Kategorien bis hin zur Bildung eines Konzeptes. Je nach Material und Vorwissen über den Forschungsgegenstand können die Kategorien aus der Theorie entwickelt werden oder man leitet sie induktiv aus dem Material ab.

Zunächst definiert der Forscher die Dimensionen der Kategorien und deren Abstraktionsniveau. Theoretische Überlegungen über den Forschungsgegenstand und das Ziel der Analyse bestimmen dann ein Selektionskriterium für die Bildung von Kategorien. Anschließend beginnt die systematische zeilenweise Arbeit am Datenmaterial. Aus Textinhalten werden über Zwischenstufen wie die Paraphrasierung und Generalisierung zunächst Kategorien gebildet. Bei der weiteren Bearbeitung der Daten werden inhaltlich passende Textstellen, die sich während der Analyse identifizieren lassen, in den Kategorien subsumiert und für neue Inhalte neue Kategorienbezeichnungen entwickelt. Durch dieses systematische Vorgehen baut der Forscher oder die Forscherin ein Kategoriensystem auf. Mayring schlägt zur Absicherung des erstellten Kategoriensystems vor, das Material ein weiteres Mal hinsichtlich seiner Logik und mit Bezug auf den Forschungsgegenstand zu überarbeiten und systematisch zu überprüfen, nachdem zehn bis fünfzig Prozent des Materials bearbeitet sind und/ oder festgestellt wird, dass kaum noch neue Kategorien gebildet werden können. Zur Unterstützung eines regelgeleiteten Aufbaus des Kategoriensystems wird ein *Kodierleitfaden* entwickelt: Der Forscher definiert zunächst die Kategorie, ordnet ihr dann konkrete Textstellen als Ankerbeispiel zu und formuliert anschließend Kodierregeln, um eindeutige Zuordnungen von Textstellen zu Kategorien zu ermöglichen. Mit Hilfe dieses Kodierleitfadens werden bei der Auswertung des Datenmaterials passende Textstellen mit einer Nummerierung oder mit Farben gekennzeichnet, anschließend herausgenommen oder zusammengefasst und schließlich weiter ausgewertet. Entscheidend ist, auch im Sinne der Transparenz und Nachvollziehbarkeit qualitativer Forschung, dass die Kategorienbildung am Material ausprobiert und dann an weiteren Materialien überprüft wird (vgl. Mayring 2002, 118f.; Mayring 2003, 85ff.; Jensen 2005, 265; Rohde-Höft 2005, 278). Die Auswertung der Kategorien kann dann entweder quantitativ, beispielsweise durch die Häufigkeitsermittlung kodierter Kategorien, oder interpretativ hinsichtlich der Forschungsfragen oder der untersuchten Theorien vorgenommen werden (vgl. Mayring 2002, 116ff.; Mayring 2003, 59ff.).

Verfahren und Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse

Mayring entwickelte für das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse Techniken, die zunächst aufgelistet und dann kurz erläutert werden (vgl. Mayring 2003, 42ff.):

1. Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang
2. Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen

3. Kategorien im Zentrum der Analyse
4. Gegenstandsbezug statt Technik
5. Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilot-Studien
6. Theoriegeleitetheit der Analyse
7. Einbezug quantitativer Analyseschritte
8. Gütekriterien

Mit der *Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang* ist gemeint, dass die Interpretation des Datenmaterials zunächst aus dem Kontext heraus erfolgen muss und dann in Schlussfolgerungen mündet, die später in größere Zusammenhänge gestellt werden. Unter *systematischem, regelgeleitetem Vorgehen* versteht Mayring, dass es in der qualitativen Inhaltsanalyse keine Standardauswertung gibt, sondern die Analyseschritte und die Regeln zur Textanalyse gegenstandsadäquat festgelegt und dann auf das zergliederte Material angewendet werden. Im Zentrum der Analyse steht die *Bildung von Kategorien*. Deren Bildung muss intersubjektiv nachvollziehbar sein, um Ergebnisse nachvollziehen und vergleichen zu können. Mit der Forderung *Gegenstandsbezug statt Technik* hebt Mayring das gegenstandsadäquate Arbeiten hervor. Daraus ist zu folgern, dass nicht die Technik, sondern das Material und die Auswertbarkeit mit materialangepassten Verfahren im Vordergrund steht. Als nächsten Punkt nennt Mayring die *Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilot-Studien*. Weil in der qualitativen Inhaltsanalyse kein standardisiertes Verfahren angewendet wird, müssen Pilot-Studien durchgeführt werden, die die Adäquatheit des Verfahrens belegen. Bei der Bildung eines Kategoriensystems kann dies beispielsweise mit Probedurchläufen im Material erfolgen. Weiterhin fordert er eine *Theoriegeleitetheit der Analyse*. Hierbei geht es darum, dass sich jede Entscheidung bei der Entwicklung und Anwendung des Verfahrens nach den aktuellen Forschungsergebnissen zum Gegenstand orientieren muss und damit grundsätzliche inhaltliche Argumente zur Fragestellung Vorrang vor Verfahrensargumenten haben (vgl. Mayring 2003, 45). Mayring weist auch noch darauf hin, dass *quantitative Analyseschritte* sinnvoll sein können, falls die Ergebnisse verallgemeinert werden sollen. Festzuhalten, mit welcher Häufigkeit eine Kategorie im Material gefunden wurde, kann deren Bedeutsamkeit herausstellen. Wie bereits im Kapitel 3.2.4 erläutert wurde, müssen auch nach Mayring in der qualitativen Forschung abschließend die Gütekriterien herangezogen werden, um die Methoden und die Ergebnisse beurteilen zu können. Dazu gelten nach Mayring die Kriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität, wie sie auch in der quantitativen Forschung verwendet werden.⁴⁵ Ein besonderes Gewicht erhält die schon beschriebene „Intercoderreliabilität“ (Mayring 2003, 110). Wie schon erläutert, weicht diese Untersuchung von dem Vorgehen nach Mayring ab und orientiert sich an den Gütekriterien nach Steinke.

Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell

Mayring stellt zur Dokumentation seiner Forschungsschritte adäquate „Ablaufmodelle“ auf. Das folgende Ablaufmodell bezeichnet er als *allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell* (vgl. Mayring 2003, 54):

⁴⁵ Dies wird in der Literatur zur qualitativen Forschung kontrovers diskutiert. Die genannten Gütekriterien stammen aus der Testtheorie und sind damit vor allem für quantitative Verfahren geeignet. Das Kapitel 3.2.3 geht auf Alternativen ein, die aus meiner Sicht für die qualitative Forschung besser geeignet sind.



Abbildung 14 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2003, 54)

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode, die zielgerichtet zu einer Interpretation des Ausgangsmaterials führt. Das *allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell* gibt für diesen Zweck einzelne Auswertungs- und Interpretationsschritte an, die im Folgenden näher beschrieben werden (vgl. Mayring 2003, 46ff.): Die Forscherin oder der Forscher bestimmt im ersten Schritt durch die gewählte Fragestellung und deren Kontext, welches Material zur Auswertung herangezogen wird und trifft dazu eine begründete Auswahl. Der zweite Schritt führt dann in die Erhebungszeit zurück und betrachtet die Entstehungssituation. Dabei wird besonders auf den Verfasser des Materials, auf die Beforschten und die konkrete Entstehungssituation der Daten eingegangen. Es folgt die formale Beschreibung des zur Auswertung herangezogenen Materials. In den nächsten Schritten geht es um die Konkretisierung der Fragestellung, indem zunächst die Richtung der Analyse ausgewiesen wird. Nach Mayring kann sich diese auf den Gegenstand, auf die Wirkungen des Materials bei der Zielgruppe ausrichten oder auch darauf, was der Text aussagt. Nachdem der theoretische Rahmen gebildet wurde, erstellt der Forscher ein auf das Material abgestimmtes Ablaufmodell und legt sich damit im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit auf bestimmte Auswertungs- und Interpretationsschritte fest. Anschließend beginnt die konkrete Arbeit am Datenmaterial indem *Analyseeinheiten* bestimmt werden: Ein Auswertungsziel ist die Entwicklung eines Kategoriensystems und dazu werden minimale Textbestandteile einer Kategorie als *Kodiereinheiten* und maximale Textbestandteile einer Kategorie als *Kontexteinheiten* festgelegt. Danach werden die Reihenfolge der auszuwertenden Textteile und damit die *Auswertungseinheiten* bestimmt. Die Auswertung der so näher bezeichneten Analyseeinheiten führt zu einem ersten Kategoriensystem, welches im weiteren Verlauf immer wieder überprüft und verändert werden kann. Die Analyseschritte richten sich nach den schon beschriebenen Grundformen der Interpretation, nämlich der Zusammenfassung, Explikation oder Strukturierung aus (vgl. Mayring 2003, 46 ff.). Für jede der drei Grund-

formen entwickelte Mayring ein spezifisches Ablaufmodell und entsprechende Interpretationsregeln, auf die ich hier nicht näher eingehe.

Nach der Vorlage dieser Ablaufmodelle habe ich für diese Untersuchung ein Ablaufschema erstellt, das ich im nächsten Kapitel erläutern werde. Es bildet die Grundlage, um die Ergebnisse auf die Fragestellung hin zu interpretieren (vgl. Mayring 2003, 53ff.). Die Beurteilung der Untersuchung mit Hilfe der Gütekriterien ermöglicht einen abschließenden kritisch-reflexiven Blick auf den Forschungsprozess, die Ergebnisse und Interpretationen.

Auf der Basis der vorgenommenen Ausführungen zum qualitativen Forschungsansatz sowie der aus ihnen abgeleiteten methodischen Entscheidungen und der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, werden im Folgenden methodische Konsequenzen für die konkreten Untersuchungen zu den Fällen von Kai und Marc dargestellt. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist die methodische Grundlage für die Datenauswertung. Sie beeinflusste schon die Darstellung der Daten in den sogenannten Dokumenten. Darauf geht das Kapitel 3.7 ein. Letztlich beeinflusste die Methode den gesamten Forschungsprozess, was sich im inhaltlichen Aufbau dieser Dissertation widerspiegelt, wie es das nächste Kapitel verdeutlicht.

3.5.2 Modifikation der Inhaltsanalyse nach Mayring

Für die Dokumentation der Forschungsschritte habe ich die Form des *Ablaufschemas* als zentrales Element der qualitativen Inhaltsanalyse übernommen. Ebenso wurden einige *Leitlinien zur Entwicklung von Kategorien*, beispielsweise die *Definition der Kategorie* und deren Zuordnung zu einem aus dem Datenmaterial stammendem *Ankerbeispiel* eingebracht. Des Weiteren wurde das Datenmaterial für die Auswertung vorbereitet, indem ich es in *Einheiten* zerlegte und diese jeweils in eine *Tabellenzeile* kopierte. Zur Strukturierung der Auswertung wurden die von Mayring empfohlenen sogenannten *Makrooperatoren* übernommen. Auf die konkrete Auswertung gehe ich im Kapitel 3.8.2 ein.

Das grundlegende Verfahren wurde für diese Untersuchung modifiziert: Inhaltlich orientiert sich das folgende Schema an den Forschungsphasen, die als Erweiterung zu den Ablaufmodellen nach Mayring explizit formuliert werden. Eine weitere Modifikation des Ablaufmodells zeigt sich in der Integration der im Forschungsprozess verwendeten Methoden: Zu den jeweiligen Forschungsschritten werden beispielsweise die Begriffe *Gedächtnisprotokoll*, *Ausdifferenzierung* oder *inhaltsanalytisch basierte Porträtdarstellung* ergänzt. Somit gibt das Ablaufmodell einen Überblick über den Forschungsprozess, beginnend mit der Vorbereitung der Datenauswertung bis hin zur Reflexion des Forschungsprozesses und führt in Begriffe und methodische Schritte ein, die in den nachfolgenden Kapiteln detailliert vorgestellt werden.

Forschungsphasen und -schritte	Kapitelzuordnung
Vorbereitung der Datenauswertung	
Differenzierung der Fragestellung	2.1
⇓	
Analyse der Entstehungssituation des Materials	3.6
⇓	
Formale Charakteristika des Materials	3.7.1, 3.7.3
⇓	
Materialauswahl	3.7.3
⇓	
Datenaufbereitung	
Datenaufbereitung: Gedächtnisprotokolle und Transkripte	3.7.3
⇓	
Erstellung der fallspezifischen Daten-Dokumente	3.7
⇓	
Festlegung der Analyserichtung: Zusammenfassung, Kategorienbildung	3.8
⇓	
Datenauswertung	
⇓	
Bestimmung der Analysetechniken: Zusammenfassung, Paraphrasierung, Kategorienbildung, Regeln zum Aufbau des Kategoriensystems, Zuordnung von Ausdifferenzierungen zu Kategorien durch Makrooperatoren: Generalisation, Auslassen, Reduktion, Bündelung, Subsumption, Integration	3.8
⇓	
Festlegung des Ablaufmodells für die Auswertung	3.8
⇓	
Definition der Analyseeinheiten	3.8
⇓	
Auswertung des Datenmaterials durch die festgelegten	3.8

Modifikation der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Analyseschritte	
↓	
Aufbau des Kategoriensystems und Zuordnung der Ausdifferenzierungen auf der Basis der Paraphrasierungen	3.8
↓	
Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material	3.8
↓	
Interpretation und Analyse der Ergebnisse	
Aufbau der inhaltsanalytisch basierten Porträtdarstellung durch Themen und Konturen	3.9 4 und 5
↓	
Interpretation der fallspezifischen Ergebnisse in Richtung der Forschungsfragen	6
↓	
Vergleich der fallspezifischen Ergebnisse mit Hilfe der Forschungsfragen	6
↓	
Verortung der Untersuchung im Forschungskontext	7
↓	
Reflexion über den Forschungsprozess	7
Anwendung der qualitativen Gütekriterien Methodische und methodologische Reflexionen	7
↓	
Verortung der Untersuchung im Forschungskontext	8

Abbildung 15 Ablaufmodell zur inhaltsanalytisch basierten Porträtdarstellung

Weitere Modifikationen sind für die Auswertung der Daten von zentraler Bedeutung: Das Ziel der Auswertung ist zunächst die Entwicklung eines Kategoriensystems mit Ober- und Unterkategorien. Eine Modifikation besteht darin, dass das Kategoriensystem mit den sogenannten *Ausdifferenzierungen* gefüllt wird, die sich an den im ersten Auswertungsschritt formulierten Paraphrasen orientieren, wie es im Kapitel 3.8.2 und 3.8.3 beschrieben wird. Durch dieses Vorgehen gelingt zum einen die Erstellung eines vom Ausgangsmaterial abstrahierten Kategoriensystems, welches eine Orientierung über Themen und Themenfelder des Einzelfalls ermöglicht. Zum anderen werden diese Kategorien wie eine inhaltliche Suchmaschine genutzt, um ihnen Paraphrasen zuzuordnen zu können, die dann als Ausdifferenzierung der jeweiligen Kategorie formuliert und gekennzeichnet werden. Insbesondere bei der großen Datenmenge gelang damit eine erhebliche Reduktion des Ausgangsmaterials, ohne dass die Geschehnisse der jeweiligen Sitzungen zusammengefasst werden mussten. Stattdessen konnten thematische Querschnitte durch das gesamte ausgewertete Material gelegt werden. Eine weitere Modifikation betrifft einen essentiellen Teil dieser Arbeit: Nach Mayring ist es das Anliegen der qualitativen Inhaltsanalyse, dass relevante Themen aus den Kommunikationssituationen extrahiert und diese dann für spätere Diskussionen, Vergleiche oder Ähnliches aufbereitet werden. In meiner Untersuchung geht es aber um die Entwicklung eines Porträts, welches die Ergebnisse interpretativ darstellt. Die in dieser Untersuchung entwickelte Form der *inhaltsanalytisch basierten Porträtdarstellung* entsteht durch einen hermeneutischen Zugang, stützt sich auf das schon beschriebene ausdifferenzierte Kategoriensystem und baut sich nach *Themen* und *Konturen* auf. Darauf geht das Kapitel 3.9 ein.

3.6 Datenerhebung: Teilnehmende Beobachtung und problemexplorierende Gespräche

„Charakteristisch für Feldforschung ist der offene Zugang zur sozialen Realität. Das bedeutet den Verzicht auf vorab entwickelte Kategorien, die den Blick auf das Forschungsfeld einengen, weil sie dem Bedeutungs- und Bewertungskontext des Forschenden entstammen. Vielmehr zielen die Verfahren darauf, die Perspektive der Erforschten, ihre Relevanz- und Bedeutungssysteme kennenzulernen und die Kategorien aus den Daten zu generieren“ (Friebertshäuser 1997b, 512). Daten, die zu den Fällen erhoben werden, müssen als Konstrukte der äußernden Personen verstanden werden (vgl. Steinke 1999, 113). Aus diesem Grund ist die Offenheit in der Datenerhebung entscheidend, um die individuellen Themen der Fälle aus den Daten entnehmen und daraus Kategorien generieren zu können. Wie bereits erläutert wurde, lassen sich die Kategorien, die schon im Denken des Forschers existieren, während der Datenerhebung nicht ausblenden. Die Überlegungen, Themen aus den Fällen zu entnehmen und die Gesprächsinhalte mit forschereigenen Themen zu verbinden, bestimmen die Denkprozesse während der Datenerhebung. In der Forschungsliteratur werden diese Denkprozesse unter Stichwörtern wie Subjektivität und Reflexivität betrachtet. Da durch die Interaktion während der Kommunikationssituationen Daten produziert werden, welche sowohl aus Sicht der Untersuchten subjektiv sind als auch durch das methodische Vorgehen des Forschers subjektiv beeinflusst werden (vgl. Steinke 1999, 116f.), wie im Kapitel 3.1. erläutert wurde, ist es für die Forschung wichtig, methodisch kontrolliert zu arbeiten und die Subjektivität während des Forschungsprozesses zu thematisieren und zu reflektieren. Die Ausführungen in diesem Methodenkapitel und die Reflexion im Kapitel 7 beziehen sich darauf mehrfach. In den nachfolgenden Kapiteln werden nun Verfahren der qualitativen Datenerhebung beschrieben, die der Entwicklung des Untersuchungsdesigns zugrunde lagen.

3.6.1 Feldforschung und teilnehmende Beobachtung

„Für die Erziehungswissenschaft gehören Feldforschung und teilnehmende Beobachtung zu jenen Grundlagenforschungen, die das Verstehen des „Fremden“ zu fördern suchen, um damit eine Basis für pädagogisches Handeln zu schaffen“ (Friebertshäuser 1997b, 503). Dabei zielt die Feldforschung auf das Verstehen des Einzelfalls ab. Sich auf eine andere, fremde Lebenswelt emotional und gedanklich einzulassen, sie verstehen zu wollen, daraus zu lernen und andere Lebenswelten als etwas Fremdes zu erkennen, sind unabdingbare Voraussetzungen für die Feldforschung, die sich häufig an Kurt Lewin orientiert. Das Kennzeichen dieser Forschungsrichtung ist, den Gegenstand in seiner natürlichen Umgebung mit möglichst wenig methodischen Eingriffen zu untersuchen. Dadurch können Verzerrungen eingeschränkt und wirklichkeitsferne Perspektiven vermieden werden. Beschreibungen, Reflexionen und Analysen bestimmen die Untersuchung. Das Verstehen geschieht methodisch kontrolliert (vgl. Friebertshäuser 1997b, 503ff.; Steinke 1999, 40; Mayring 2002, 55; Schröder-Lenzen 2010, 154).

Die Hauptmethode der Feldforschung ist die teilnehmende Beobachtung, aber auch Interviews und Dokumentenanalysen sind möglich. Während der teilnehmenden Beobachtung versucht die Forscherin oder der Forscher, in der natürlichen Lebensumgebung

Daten zu sammeln und den Gegenstand im Kontext seiner Umwelt aus der Innenperspektive des Untersuchten zu betrachten (vgl. Friebertshäuser 1997b, 504; Mayring 2002, 80). Ein Beobachtungsleitfaden und eine Materialsammlung können die Datenerhebung unterstützen. Feldnotizen helfen bei der späteren Auswertung. Die teilnehmende Beobachtung eignet sich besonders gut für hypothesengenerierende soziale Forschung, v. a. für die Erkundung unbekannter Zusammenhänge (vgl. Friebertshäuser 1997b, 504; Mayring 2002, 80; Lamnek 1995, 1; Lüders 2009a, 386). Weinberg und Williams (1973) untergliedern den Feldforschungsprozess in die Phasen der *Annäherung*, der *Orientierung*, der *Initiation*, der *Assimilation* und des *Abschlusses*. Während des Forschungsprozesses erlebt die Forscherin oder der Forscher eine zunehmende Vertrautheit mit den Perspektiven, Haltungen, Problemen, Denk- und Handlungsmustern und mit der kulturellen Praxis der zu Untersuchenden. Diese Vertrautheit ist die notwendige Voraussetzung zum Verstehen und Interpretieren der Daten (vgl. Friebertshäuser 1997b, 504ff.; Mayring 2002, 56). Methodisch ist das Protokollieren der Wahrnehmungen entscheidend. Dies geschieht meist im Anschluss an die teilnehmende Beobachtung und stützt sich daher auf Erinnerungen. In weiteren Auswertungsschritten werden diese Protokolle dann systematisch ausgewertet und inhaltlich verdichtet (vgl. Lüders 2009a, 396ff.).

In der Forschungsarbeit mit Kindern hat sich die teilnehmende Beobachtung bewährt. Die Sichtweisen und die Sprache der Kinder können hier besonders zum Ausdruck kommen und der situative Sinn besser verstanden werden. Heinzl bezieht sich auf Lorenzer und nennt das „szenische Verstehen“ als sinnvoll, wenn es um die Analyse von Kinderäußerungen geht: „Durch das szenische Verstehen gerät die Aktivität des Kindes in seinem Beziehungsfeld in den Blick. Dieses Verstehen gründet sich auf szenische Anteilnahme und verlangt das Einlassen auf die Selbstdarstellung der Kinder (vgl. Lorenzer 1986, S. 62 f.)“ (Heinzl 2010, 716). Durch die teilnehmende Beobachtung kann das Verhalten direkt beobachtet und dokumentiert werden. Anschließende Befragungen erlauben weitere Einblicke in die Situation und das Handeln im Alltag (vgl. Friebertshäuser 1997, 505).

Die teilnehmende Beobachtung spielt für diese Untersuchung nur im Fall Kai eine Rolle. Durch das Setting im familiären Kontext ergaben sich jedes Mal Beobachtungsmöglichkeiten sozialer Prozesse zwischen Kai und seiner Mutter oder auch zwischen ihm und seinem Bruder. Eine teilnehmende Beobachtung war auch in vielen Fördersituationen möglich, wenn Kai beispielsweise von sich aus zu spielen begann oder in seinem Zimmer etwas aufräumte. Diese Informationen wurden im Gedächtnisprotokoll festgehalten und auch in die Dokumente aufgenommen.

3.6.2 Charakteristika qualitativer Interviews

Aus konstruktivistischer Sicht betrachtet lebt jeder Mensch in seiner eigenen Lebenswelt. „In der qualitativen Forschung sucht man die Konstruktionen von Welt, die Haltungen, Handlungen und Interaktionen zu Grunde liegen, zu rekonstruieren“ (Friebertshäuser 2010a, 437). Um menschliches Verhalten, Denken und Umweltwahrnehmungen verstehen zu können, ist die Forschung vor allem auf das Beobachten sozialer Prozesse und auf Interviews angewiesen. Nach Terhart kennzeichnen die Begriffe *Inter-*

aktion, Kommunikation und *Dialog* den qualitativen Ansatz und nur in kommunikativen Prozessen lässt sich die „soziale Wirklichkeit“ erforschen (Terhart 1995, 388).

Interviewformen

Bei der Sichtung der Forschungsliteratur zu *qualitativen Interviews* zeigt sich eine begriffliche Fülle und zugleich eine mangelnde Differenzierung derselben. Für den Umgang mit verschiedenen Interviewformen und Begriffen hat sich ein typisches Vorgehen in der Forschungslandschaft etabliert. So werden die verschiedenen Interviewformen zunächst beschrieben, dazu jeweils Begriffe entwickelt und die Formen dann an Beispielen erläutert. Das Herausarbeiten von Charakteristika dient zumeist der Begriffsfindung. Gemein ist diesen Formen lediglich, dass sie *qualitativ* sind (vgl. Lamnek 1995; Witzel 1982; Schütze 1979; Hopf 2009). Friebertshäuser schlägt eine Kategorisierung vor. Sie unterscheidet zwischen der Kategorie *Leitfaden-Interviews* und der Kategorie *Erzählgenerierende Interviews* und ordnet diesen Kategorien verschiedene Interviewtechniken zu. Die unter der Kategorie erzählgenerierende Interviews aufgeführten Interviewtechniken arbeiten vor allem mit Erzählaufforderungen und die unter der Kategorie Leitfaden-Interviews aufgeführten Techniken mit vorbereiteten Fragen (vgl. Friebertshäuser 1997a, 372; Friebertshäuser und Langer 2010a, 439). Friebertshäuser ist sich der Grobheit ihrer Zuordnung bewusst. Dennoch gelingt es ihr, dadurch für verschiedene qualitative Interviews eine Zuordnung durch den Grad der Vorbereitung und der Zielgerichtetheit vorzunehmen. Hopf kategorisiert qualitative Interviews nach drei Aspekten, nämlich zum einen nach dem Maß der Standardisierung von Fragen, zum anderen nach dem Maß der Konzentration auf ein bestimmtes Thema und als drittes nach dem Maß der Narration (vgl. Hopf 2009, 351f.).

Die in der Forschungsliteratur auffallende mangelnde Differenzierung verschiedener Interviewtechniken stößt im qualitativen Forschungsprozess eine notwendige Diskussion bezüglich der Auswahl, der Verwendung und dem Nutzen verschiedener Techniken und schließlich auch eine Diskussion über die Entscheidungsfindung an. Diskussionen dieser Art machen einen Kern kommunikationsbasierter qualitativer Forschung aus, denn es muss eine Form des qualitativen Interviews entwickelt werden, welche speziell auf den Untersuchungsgegenstand, auf den zu Untersuchenden, auf die Rahmenbedingungen und auf das Forschungsdesign ausgerichtet ist.

In der hier vorgestellten Untersuchung gab es zum Beginn der Planungen einen längeren Prozess der Auseinandersetzung mit Kriterien und verschiedenen Formen qualitativer Interviews. Letztendlich wurde für die zu untersuchenden Fälle keine passende spezifische Methode gefunden, die dem Ziel der Untersuchung entsprochen hätte. Dennoch zeigten sich Anknüpfungspunkte an Kriterien verschiedener qualitativer Interviewtechniken und auch an das problemzentrierte Interview nach Witzel. Wie schon erwähnt, wurde als Folge der Auseinandersetzung mit diesen methodischen Zugängen das *problemexplorierende Gespräch* entwickelt, das ich im Kapitel 3.6.5 erläutern werde. Zum Nachvollziehen des entwickelten methodischen Zugangs stelle ich zunächst Grundlagen qualitativer Interviews, die Besonderheit qualitativer Interviews mit Kindern sowie das fokussierte und problemzentrierte Interview dar, um dann das im Rahmen dieser Untersuchung erarbeitete problemexplorierende Gespräch zu beschreiben.

Charakteristika qualitativer Interviews

Für qualitative Interviews lassen sich einige Charakteristika benennen: Kommunikativität, Offenheit, Situation eines Alltagsgesprächs, Reflexion des Untersuchungsgegenstands und der Analyse, Zurückhaltung durch den Forscher, Subjektbezogenheit, Hervorbringen der Relevanzsysteme der Betroffenen. Der Befragte muss in der Lage und bereit sein, über sich erzählen zu können. Ihm sollte der Status eines Experten zugewiesen werden. Zudem sollte die Sprachebene zwischen den Gesprächspartnern die gleiche sein. Der Interviewer sollte für eine offene, vertrauliche Gesprächssituation sorgen und über gute Sachkenntnisse verfügen (vgl. Koolwijk 1974, 14; Lamnek 1995, 64; Dieckmann 2000, 377, 444; Hopf 2009, 350ff.). Diese Charakteristika beeinflussen den Gesprächsverlauf: Zum einen kann das Gespräch zwar durch den Interviewer oder die Interviewerin mit Fragen und Impulsen gesteuert werden, jedoch haben die Konstruktionen und die Relevanzsysteme des Befragten Vorrang, woraus sich die zurückhaltende, eher passive Rolle der Forscher ableitet. Durch eine offene Gesprächsführung können sich auch längere Erzählpassagen ergeben. Handlungs- und Deutungsmuster der Befragten zeichnen sich dann deutlicher ab und ihre Subjektivität kommt besser zum Ausdruck.

Anders stellt es sich in der standardisiert forschend, sozialwissenschaftlichen Arbeitsweise dar. Dort schaffen die Interviewenden meist eine reaktive Gesprächssituation, in der eine Person die vom Interviewer oder der Interviewerin formulierten Fragen beantwortet. Diese Kommunikationsstruktur wird als *asymmetrisch* bezeichnet und erweist sich als ein Problem, denn der Befragte wird durch die gestellten Fragen in seinen Äußerungen inhaltlich eingeschränkt (vgl. Lamnek 1995, 36; Steinke 1999, 35; Dieckmann 2000, 375). Ohne auf die Inhalte der Antwort zu reagieren, wird in standardisierten Interviews häufig mit der nächsten Frage begonnen. Fragen, die der Interviewte selbst stellt, werden zurückgewiesen oder nur eingeschränkt beantwortet. Diese Faktoren wirken in der Kommunikation hinderlich. Qualitative Interviews, die nicht mit vorgefertigten Fragen arbeiten, können je nach Gesprächsführung die Asymmetrie mindern.

Meine Erfahrungen legen nahe, dass die Arten der Fragen, Impulse und Stimuli einer näheren Betrachtung bedürfen. In Empfehlungen zur Gestaltung von Interviews wird häufig von „Fragen“ gesprochen, weniger Berücksichtigung finden hingegen „Impulse“ in Form von Sätzen, die weitergeführt werden sollen, Anschlussformulierungen oder auch kurze Kommentare. Diese Techniken sollten meiner Meinung nach einen höheren Stellenwert bekommen, da die Gesprächspartner so mehr Raum für ihre eigenen Wirklichkeitskonstruktionen erhalten. Für die Forscher klären sich zudem durch das Einlassen auf deren Konstruktionen ihre eigenen Wirklichkeitskonstruktionen. Den Prinzipien der Flexibilität und der Offenheit folgend bietet man dem Interviewten einen größeren Gestaltungsraum an und trägt damit zur subjektiven Relevanzsetzung durch die Befragten bei (vgl. Lamnek 1995, 63; Steinke 1999, 112). Zudem gibt man ihnen die Möglichkeit, bestimmte Sachverhalte, Äußerungen usw. näher zu erklären, weiter auszuführen und zu deuten. Die Forscherin oder der Forscher kann diese Ausführungen später als Interpretationshilfen nutzen. Gerade für die Forderung nach Transparenz im Forschungsprozess und der Nachvollziehbarkeit für die scientific community kann aus solchen explikativen Passagen eine höhere Gültigkeit für die Ergebnisse erreicht werden (vgl. Lamnek 1995, 63).

Überlegungen zur Auswertung qualitativer Interviews

Nach den Überlegungen zu Charakteristika qualitativer Interviews ist aus methodischer Sicht auch die Dokumentation und die Auswertung der qualitativen Interviews zu betrachten. Nach Kraimer erfüllt die Dokumentation von Gesprächen und Erzählungen mehrere Funktionen: „Die *sensibilisierende* Funktion, die dazu verhilft, einseitige Klassifizierungen zu verhindern; die *realitätserweiternde* Funktion, die daraus resultiert, daß in Narrationen zusätzliche, ansonsten nur schwer beobachtbare oder kaum mitgeteilte Realitätsbereiche erschließbar werden; die Funktion der *Entdeckung affektiver Wahrheiten* (d. h. es lassen sich Hinweise darauf finden, was Personen subjektiv als gültig annehmen). Weiterhin ist die Möglichkeit der *Entdeckung von Entwicklungspotentialen* und biographischen Projekten zu nennen.“ (Kraimer, 1997, 460). Der Interviewer oder die Interviewerin nimmt bereits während des Gesprächs viele Inhalte als bedeutsam wahr und beginnt eigene Deutungsmuster zu konstruieren. Aber erst während der Auswertung und damit in der Arbeit am dokumentierten und im Idealfall transkribierten Material, sind die von Kraimer benannten Funktionen erkennbar, da man im hermeneutischen Sinne mehrfach durch das Material gehen und in ihm Bezüge erschließen kann. Der Kommunikationsprozess, der zur Datenerhebung führt, ist Teil des Forschungsprozesses: Die Interviewsituation, die Interaktion zwischen Forscher und Befragtem und ihr Elementsein in der Kommunikationssituation nehmen Einfluss auf die Wirklichkeitskonstruktion während des Kommunikationsprozesses. Daher müssen auch diese Faktoren in der Auswertung berücksichtigt werden.

3.6.3 Qualitative Interviews mit Kindern

Heinzel formulierte für die Forschung mit Kindern, dass sie in der neueren Kindheitsforschung als „Akteure“ in ihrer Umwelt und „Konstrukteure“ ihres Lebens betrachtet werden; so entwickelte sich eine Forschungspraxis, welche die „Perspektive von Kindern“ einnehmen und „die von Kindern erlebte und entworfene Wirklichkeit“ rekonstruieren will (Heinzel 2010, 707). Aus den persönlichen Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern, die wir in dem SoBeg-Schulversuch betreuten, stellte sich die Frage, inwiefern es gelingen könne, mit dem Kind Kai trotz seines Alters und seiner entwicklungsbedingten Reflexionsfähigkeit ein qualitatives Interview zu führen. Kai war zum Beginn der Datenerhebung zehn Jahre alt.

Die Welt der Kinder unterscheidet sich von der Erwachsenenwelt. Kinder haben ihre eigene Sicht auf die Dinge und diese sollte im Fall Kai auch zur Sprache kommen. Umso mehr bietet sich der Zugang der qualitativen Forschung an. Dabei kommt es nicht darauf an, dass die Antworten der Kinder als richtig oder falsch klassifiziert werden, sondern welche Intentionen sie haben (vgl. Heinzel 1997a, 399ff.; vgl. Fuhs 2000, 88). Denn Kinder sind für ihre Angelegenheiten kompetent und sollten als „eigenständige Personen ernstgenommen werden“ (Fuhs 2000, 88). Zum Forschen über Kinder schlägt Zinnecker das „freie Gespräch mit Kindern“ vor, weil ihnen damit die Möglichkeit geboten werde, den „Sprachgürtel“ (Zinnecker 1996, 44) zu überwinden, der die subjektiv erlebte Kinderwelt von der Erwachsenenwelt abgrenzt. Lassen sich Erwachsene auf einen Dialog mit Kindern ein, können sie als „Übersetzer“ fungieren (Fuhs 2000, 89).

Kinderinterviews sind vor allem aus der Schul-, Kindheits- und Sozialisationsforschung bekannt. Kindheitsforscher benennen bei der Anwendung qualitativer Interviews als mögliche Schwierigkeiten u. a. die altersbedingte sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die eingeschränkte Möglichkeit, Erlebtes reflektieren und formulieren zu können. Als weitere mögliche Probleme sind die Auswahl einer geeigneten Interviewform, die Verständlichkeit der Fragen und Impulse, die Motivation und Antwortbereitschaft des Kindes, die Erwartungshaltung des Kindes, die Verlässlichkeit der Aussagen, Grenzen des Erinnerns und die Schwierigkeiten in der Interpretation durch Erwachsene, nämlich die Interpretationen mit ihren eigenen Bildern über Kinder, zu berücksichtigen (vgl. Heinzl 1997a, 399ff.; Fuhs 2000, 91f.; Heinzl 2010, 708ff.). „Die Befragung von Kindern bewegt sich also zwischen der Norm, Kinder zu Wort kommen zu lassen und den Kindheitsvorstellungen, die kindlichen Aussagen stets in einem entwicklungspsychologischen Kontext, also mit Vorbehalt, zu sehen“ (Fuhs 2000, 92).

Um die genannten Schwierigkeiten etwas abzumildern, weisen einige Forscher darauf hin, dass es sinnvoll sein kann, zu bestimmten Themen auch die Eltern zu befragen, um die Wahrnehmungen des Kindes besser zu verstehen. Es wird auch empfohlen, die Interviews an einem vertrauten Ort, am besten im Kinderzimmer, durchzuführen (vgl. Du Bois-Reymond u. a. 1994, 22; Heinzl 1997a, 405; Fuhs 2000, 92). Fuhs schlägt vor, eine „situationsnahe Interviewform“ (Fuhs 2000, 95) zu wählen und meint damit, mit den Kindern über aktuelle Erlebnisse und Situationen zu sprechen und die Interviews nach Möglichkeit in der „konkreten räumlichen und zeitlichen Lebenswelt“ stattfinden zu lassen, um die „Erinnerungsdistanz“ zu verringern (Fuhs 2000, 95). So kommt man mit qualitativen Interviews an subjektive „Denkweisen, Lerngewohnheiten Arbeitsstile, Erwartungen, Interessenentwicklung und Verarbeitungsmuster“ von Kindern heran (Heinzl 1997a, 399). Heinzl formuliert auf der Grundlage mehrerer Gespräche mit Experten eine Grundhaltung, die ihrer Ansicht nach für die Arbeit mit Kindern besonders wichtig ist: „freundlich, unterstützend, ermutigend, geduldig, zugewandt, rücksichtsvoll, vorsichtig, abwartend, annehmend und aufgeschlossen“ (Heinzl 1997a, 407).

In den Gesprächssituationen mit Kai zeigten sich einige der von Kindheitsforschern genannten Schwierigkeiten: Die Antwortbereitschaft hing von der Tagesform und den besprochenen Inhalten ab. Die Antworten fielen in der Regel kurz aus, nur selten ließen sich erzählende Passagen finden. Erlebtes vermochte Kai zwar zu berichten, jedoch kaum zu reflektieren. Um diese Effekte abzuschwächen, wurden die Gespräche im Haus der Eltern, meist im Kinderzimmer von Kai, durchgeführt. Die Gespräche hatten, bis auf jenes über Hochbegabung, immer einen Situationsbezug im Sinne der situationsnahen Interviewform, da auf das Tagesgeschehen und die zurückliegenden Wochen eingegangen wurde. Unter der Berücksichtigung der Besonderheiten qualitativer Interviews mit Kindern entwickelte sich im Fall Kai eine dialogische Gesprächsstruktur, die meist von dem Kind aus entfaltet wurde. In dieser Forschungssituation mit Kai und ein Vierteljahr später auch im Fall Marc entstand so die schon erwähnte Interviewform des problemexplorierenden Gesprächs, die im Kapitel 3.6.5 beschrieben wird.

Zur Auswertung von Kinderinterviews empfiehlt Heinzl ein Einlassen auf die sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Kindes, auf das Vokabular, die Offenheit gegenüber der kindlichen Ausdrucksweise und die Reflektion der eigenen Rolle als Forscherin oder Forscher im Interview. Als Auswertungsmethode schlägt sie inhaltsanalytische Verfahren vor, die die Sichtweisen der Kinder zu Wort kommen lassen und in einem weiteren Schritt interpretiert werden können. Um bei der Auswertung Sicherheit zu erlangen, regt sie weiterhin die Arbeit in einer Forschungsgruppe an (vgl. Heinzl 1997a, 409f.). Diese Sichtweise deckt sich mit meinen Erfahrungen.

3.6.4 Das fokussierte und das problemzentrierte Interview

Mit der Entscheidung verbale Daten zu erheben, standen Überlegungen zur Wahl geeigneter Interview- bzw. Gesprächsformen an. Das fokussierte und das problemzentrierte Interview boten methodische Anregungen zur Entwicklung des im nächsten Kapitel vorgestellten problemexplorierenden Gesprächs. Das fokussierte und das problemzentrierte Interview werden in die Kategorie des Leitfaden-Interviews eingeordnet (vgl. Friebertshäuser 1997a, 378; Friebertshäuser und Langer 2010a, 441). Beide Interviewformen streben die Konkretisierung eines Themas aus der subjektiven Sicht der Interviewten an.

Fokussiertes Interview

Das von Merton und Kandall (1956) entwickelte *fokussierte Interview* versucht durch eine vorhergehende inhaltsanalytische Untersuchung des Gegenstandes Fragen zu entwickeln, zu denen die Befragten ihre subjektiven Erfahrungen thematisch fokussiert und emotional konnotiert artikulieren können. Auf der Basis non-direktiver Techniken nach Rogers sollen für den Interviewten bedeutsame Themen, spezifische Informationen und vor allem seine Gefühle zur Sprache kommen. Dabei sollte der Interviewte möglichst wenig beeinflusst werden. In dieser Interviewform steht die Reflexion des Befragten über sich selbst, sein Erleben und Verarbeiten in Bezug auf den Forschungsgegenstand im Fokus (vgl. Lamnek 1995, 79; Friebertshäuser 1997a, 378f.; Hopf 2009, 354ff.; Dieckmann 2000, 446; Friebertshäuser und Langer 2010, 441). Äußerungen zum Erleben sollen sich dabei auf konkrete Situationen beziehen. Dazu wird häufig ein Stimulus eingesetzt, wie etwa ein Film, ein Bild oder eine Erzählung (vgl. Kraimer 1995, 477; Dieckmann 2000, 446).

Problemzentriertes Interview

Eine vergleichbare Form stellt das von Witzel (1985) entwickelte *problemzentrierte Interview* dar. Der Begriff der Problemzentrierung gründet in der Wahrnehmung eines gesellschaftlich relevanten Problems, zu dem nun Bedingungsfaktoren untersucht werden sollen. Die Interviewten äußern sich zu dem Problem und zu den vom Interviewer oder von der Interviewerin entwickelten Fragen (vgl. Witzel 1985, 228ff.; Witzel 2000, 4f.; Friebertshäuser 1997a, 379; Dieckmann 2000, 450f.; Friebertshäuser und Langer 2010a, 442). Witzel beschreibt für das problemzentrierte Interview drei charakteristische Prinzipien: Die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung. Nach dem Prinzip der *Problemzentrierung* erarbeitet sich der Interviewer im Vorfeld wesentliche Aspekte und Themen der gesellschaftlich bedeutsamen Problemstellung, die er untersuchen möchte, und verfügt so über ein Konzept bezüglich des zu erforschenden Problems. Für die Untersuchung werden anschließend bedeutsame Schwerpunkte ausgewählt, um entweder das erarbeitete Konzept durch die Inhalte der Befragungen zu modifizieren oder ein neues Konzept zu generieren und somit induktive und deduktive Aspekte zu kombinieren. Das Prinzip der *Gegenstandsorientierung* wird dadurch umgesetzt, dass bewusst keine fertige Methode zur Anwendung kommt. Stattdessen wird ein Verfahren auf den Gegenstand hin gestaltet und im Verlauf der Untersuchung modifiziert. Gemäß dem Prinzip der *Prozessorientierung* geht es im Forschungsprozess vor allem darum, in den Kommunikationssituationen eine Vertrautheit und Of-

fenheit zu erzeugen, in der sich die persönliche Perspektive des Befragten auf das Problemfeld entfalten kann (vgl. Witzel 2000, 4; Friebertshäuser 1997a, 379; Mayring 2002, 68f.; Friebertshäuser und Langer 2010a, 442).

Für die Durchführung eines problemzentrierten Interviews benötigt der Interviewer sowohl eine fundierte Sachkenntnis als auch eine sensible kommunikative Kompetenz, um die Inhalte des Interviews auf das formulierte Problem hin auszurichten und das Interview zu lenken sowie später auch Interpretationen vornehmen zu können. Dies können die Forscher vor der Arbeit im Feld gewährleisten, indem sie über ein theoretisches Konzept verfügen, welches einen vorläufigen Charakter hat, dem Interviewten nicht direkt vermittelt wird und durch die Arbeit im Feld verändert werden kann. Dieses Konzept soll maßgeblich durch den Interviewten generiert werden. In dieser Erhebungsform sind verschiedene Frageformen wie Sondierungsfragen, Leitfragen, Ad-hoc-Fragen und auch freie Beantwortungsformen zugelassen. Zuvor werden die Fragen in einem Leitfaden vorbereitet und erprobt. Trotz der Leitfragen soll das problemzentrierte Interview einem offenen Gespräch möglichst nahe kommen und dabei ein bestimmtes Problem fokussieren. Das Prinzip des Erzählens erhält auch in dieser Erhebungsform Priorität, um später die Bedeutungsmuster betrachten zu können (vgl. Witzel 1985, 227ff.; Witzel 2000, 3ff.; Lamnek 1995, 78; Mayring 2002, 68ff.; Friebertshäuser und Langer 2010, 442).

Das problemzentrierte Interview verläuft in Phasen. Nach einer erzählgenerierenden Aufforderung geht es um die allgemeine Sondierung des Themas. Der Interviewte soll in den „Zugzwang zur Detaillierung“ gebracht werden (Lamnek 1995, 76). In der Phase der spezifischen Sondierung bemüht sich der Interviewer oder die Interviewerin die Erzählungen zu verstehen und nutzt dazu Gesprächstechniken wie das Zurückspiegeln, die Verständnisfrage und die Konfrontation. Durch das Zurückspiegeln wird dem Interviewten eine Deutungsmöglichkeit angeboten, auf die sie mit einer Kontrolle oder Modifikation der Deutung reagieren können. Eine Verständnisfrage kann den Inhalt der Äußerungen noch einmal spezifizieren. Die Technik der Konfrontation ist aber nur bedingt einsetzbar, da durch sie auf Widersprüche und unklare Zusammenhänge hingewiesen wird und so das Gesprächsklima beeinträchtigt werden kann. In der letzten Phase dürfen Ad-hoc-Fragen gestellt werden. Diese erlauben dem Forscher konkrete Fragen zu Themen zu formulieren, die der Befragte in seinen Ausführungen noch nicht von sich aus dargestellt hat (vgl. Witzel 1985, 227ff.; Lamnek 1995, 75; Witzel 2000, 6).

Das problemzentrierte Interview wird meist auch mit anderen Methoden kombiniert. So können beispielsweise die biographische Methode, Gruppendiskussionen oder das offene Interview Teil einer Voruntersuchung sein, um aus den gewonnen Erkenntnissen später das problemzentrierte Interview zu strukturieren (vgl. Witzel 1985, 230; Lamnek 1995, 78; Friebertshäuser 1997a, 380; Dieckmann 2000, 451). Witzel benennt als Instrumente des problemzentrierten Interviews den „Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonaufzeichnung des Gesprächs und Postskriptum“ (Witzel 2000, 5). Im Kurzfragebogen werden thematische und einige persönliche Daten erhoben. Im Leitfaden sind Themen formuliert, die während des Interviews als Orientierung dienen. Im Anschluss an das Interview fertigt der Interviewer das Postskriptum an. Darin beschreibt er beispielsweise die Kommunikationssituation und auch nonverbales Verhalten und geht dabei auch auf die Zeit vor und nach der Tonaufzeichnung ein (vgl. Witzel 2000, 5; Friebertshäuser 1997a, 380f.; Friebertshäuser und Langer 2010a, 442).

Überlegungen zur Auswertung des problemzentrierten Interviews

Obwohl es in diesem Kapitel um die Datenerhebung geht, soll Vollständigkeit halber kurz auf die Auswertung des problemzentrierten Interviews eingegangen werden, da im Gegensatz zu einigen anderen Methoden für diese Interviewform in der Literatur sowohl die Datenerhebung als auch die Datenauswertung beschrieben sind. Die Datenauswertung nach Witzel wird zwar später nicht verwendet, aber einige Überlegungen, wie die Beschreibung der Textarten oder die Kodierungsvarianten, finden später Eingang in die dieser Untersuchung zugrundeliegenden Datenauswertung. Witzel benennt für seine Forschungsmethode drei Auswertungsphasen: In der ersten Auswertungsphase werden zunächst die Textart und inhaltliche Besonderheiten beschrieben. Anschließend wird eine Kodierung des Textes mit Hilfe der aus dem Leitfaden gewonnenen deduktiven Kategorien und den aus dem Datenmaterial erarbeiteten induktiven Kategorien vorgenommen. Die Kodierung erfolgt idealerweise als Teil der Interpretation in einer Forschungsgemeinschaft, in der wiederum dann auch die Deutungen interpersonal überprüft werden können. Textpassagen werden dem Kodierraster zugeordnet. Die Interpretation mündet schließlich in eine Falldarstellung. Ein abschließender Vergleich mit anderen Fällen dient dem Auffinden von Handlungsmustern (vgl. Witzel 2000, 9; Lamnek 1995, 77f.).

Friebertshäuser und Langer bemängeln, dass Witzel keine konkreten Auswertungsverfahren vorschreibt, sondern nur Möglichkeiten nennt und der „Prozesscharakter“ des Forschungsansatzes ihrer Meinung nach die „Nachvollziehbarkeit des Interpretationsprozesses“ erschwere (Friebertshäuser und Langer 2010, 443). Sie verweisen auch auf Flick (2007), der ebenfalls die mangelnde Systematik in der Auswertung kritisiert. Diese Kritikpunkte sind meines Erachtens berechtigt, wenn die Auswertung in einer direkten Interpretation des Datenmaterials besteht, ohne dass letzteres zuvor systematisch aufbereitet wurde und man nicht regelgeleitet vorgeht. Ich empfehle, eine transparente Dokumentation der Auswertungsschritte und des Kodierungsprozesses vorzunehmen und die Nachvollziehbarkeit der Interpretation durch Belege aus dem Datenmaterial zu gewährleisten. Darauf komme ich zurück, wenn es um die Datenaufbereitung und -auswertung der vorgestellten Einzelfallanalysen aus meiner Untersuchung geht. Ungeachtet dessen kann ich aber dem von Friebertshäuser und Langer bemängelten Prozesscharakter etwas Positives abgewinnen: Der Prozesscharakter ermöglicht es auch während des Forschungsprozesses Neues und das Vorwissen Irritierendes zu entdecken sowie sich auf den Gesprächspartner flexibel einzustellen und ihm die thematische Führung zu überlassen. Allerdings empfehle ich dieses prozessorientierte Vorgehen nur für solche Einzelfallstudien, die einen Beitrag für die Grundlagenforschung leisten sollen. Geht es jedoch um eine Untersuchung konkreter Hypothesen, Modelle oder einer Theorie mit Hilfe von Einzelfällen ist dieses prozessorientierte Vorgehen sicherlich weniger geeignet, da die teilweise offen gelassenen inhaltlichen Ziele des Gesprächs eine Vergleichbarkeit der Inhalte verschiedener Gespräche erschweren.

3.6.5 Das problemexplorierende Gespräch

Wie bereits erläutert wurde, ließ sich aus der gesichteten Forschungsliteratur keine der beschriebenen Interviewformen für die Datenerhebung passgenau transferieren, ohne die sich im Forschungsprozess ergebende Dynamik einzuengen. Zum einem war die Kommunikationsfähigkeit der Jungen sehr unterschiedlich. Bei Marc sind beispielsweise längere Erzählpassagen und Reflexionsanteile zu finden, welche es bei Kai in vergleichbarer Form nicht gibt. Zum anderen begründet sich die Wahl der nachstehend beschriebenen Interviewform aber auch darin, dass es in beiden untersuchten Fällen zu einer Aufeinanderfolge von Gesprächen kam. Außerdem zeichnete sich bereits in den ersten Sitzungen ab, dass es sich lohnte, die Gesprächsinhalte überwiegend von den Gesprächspartnern vorgeben zu lassen, weil sich so die Chance bot, in den Fällen Neues entdecken zu können und an aktuelle falltypische Themen heranzukommen.

Aus diesen Erfahrungen heraus ergab sich die Notwendigkeit zur Entwicklung dieses hier vorgestellten Gesprächstypus und einer damit verbundenen Unterscheidung zu anderen Kommunikationsformen. Es entstand kein „neuer“ Typus, sondern aus bekannten Formen wurde im Laufe dieser Untersuchung der Typus des *problemexplorierenden Gesprächs* mit einer spezifischen Akzentuierung entwickelt. Das zuvor beschriebene problemzentrierte Interview lieferte dazu wichtige Hilfen. In den folgenden Ausführungen werden Zusammenhänge zwischen dem problemzentrierten Interview und dem problemexplorierenden Gespräch aufgezeigt. Sie beziehen auch meine Forschungserfahrungen als Begründung für die Entwicklung und Verwendung des problemexplorierenden Gesprächs mit ein.

Ein qualitatives Leitfadeninterview mit den bereits dargestellten Kennzeichen, nämlich der Festlegung auf ein Thema, der Vorbereitung durch Leitfragen oder Impulse und der sich am Leitfaden orientierenden Durchführung, wurde für die Datenerhebung aus den schon mehrfach geschilderten Gründen ausgeschlossen. Es stellte lediglich einen Zugang für die ersten persönlichen Kontakte dar. Insbesondere im Fall Marc kam es zu unvorbereiteten Gesprächsphasen, die eine zunehmende Rollenaufweichung bewirkten. So wurde ich als Forscherin gelegentlich zur Befragten, wenn Marc sich beispielsweise wünschte, mit mir Sachfragen zu erörtern, Sachbezüge herzustellen oder wenn er eine Meinung erfragte. Eine gelegentlich vorgenommene Steuerung mit Hilfe von vorbereiteten Fragen oder Impulsen engte die Gesprächsinhalte merklich ein. Die Vorbereitung auf das jeweils nächste Treffen gestaltete sich im Hinblick auf die Entwicklungen von Fragen und Leitthemen demzufolge immer schwieriger. So ergab sich schließlich nur noch eine terminliche Vereinbarung zu der nächsten Sitzung, jedoch kaum eine thematische Festlegung.

Im Fall Marc ging es während der Gespräche meist um die Schule, häufig durch ihn selbst thematisiert. Es erschien wie eine „stille Verabredung“, dass dies „unser“ Thema ist. Marc äußerte sich selten zu seiner persönlichen Situation, nur gelegentlich über Freunde, aber oft über seine Mutter. Im Fall Kai ergaben sich andere Schwierigkeiten. Mit ihm war eine Kommunikation im Charakter eines Interviews kaum möglich. Durch die Konfrontation mit schulischen und familiären Problemen, Ereignissen, Höhen und Tiefen im Alltag, zeichnete sich im Forschungsprozess immer deutlicher ab, dass eine thematische Vorbereitung auf die Gesprächssituation auch bei ihm wenig Sinn machte. Das Themenfeld Schule wurde von Kai jedoch kontinuierlich beibehalten, ebenso wie bei Marc.

Den aus den längeren Gesprächsfolgen und der ihnen eigenen Dynamik resultierenden Erfahrungen lassen sich auch Beobachtungen von Heinzl zuordnen, die meiner Ansicht nach die Eignung des problemexplorierenden Gesprächs in der vorliegenden Untersuchung untermauern. Heinzl weist auf die Besonderheiten ‚wiederholter Gesprächsinteraktionen‘ hin: Zwischen den Gesprächspartnern entwickelt sich während der aufeinanderfolgenden Gespräche eine „Beziehungsdynamik“, die im Gegensatz zu der „Zurückhaltung“ stehen kann, wie sie für qualitative Interviews empfohlen wird; hingegen spielt die Besonderheit der „Beziehungsdynamik“ in Einzelinterviews ihres Erachtens kaum eine Rolle (Heinzl 1997b, 468). Dies entspricht meiner Praxiserfahrung: Die Zurückhaltung sowie das Setzen von Impulsen und Formulieren von Fragen, um das Gespräch in Gang zu halten, finden sich in den problemexplorierenden Gesprächen ebenso wieder wie Anteile, in denen die Beziehungsdynamik deutlich wird. So zum Beispiel, wenn ein Dialog entsteht oder sich die Rollen umkehren und die Interviewerin zur Befragten wird. In dieser wiederholten Gesprächsinteraktion sind auch Äußerungen der Forscherin oder des Forschers als Reaktion auf Inhalte des Gesprächs möglich und zulässig (vgl. Heinzl 1997b, 471).

Die mit Marc geführten Gespräche weisen teilweise in längeren Passagen einen erzählenden Charakter auf. Nach Lamnek ist eine Erzählung von folgender Struktur gekennzeichnet: Die Szene wird aufgebaut, indem alle für den Erzählinhalt wichtigen Varianten wie Personen, Orte, Zeiten usw. eingeführt werden. Des Weiteren wird das Geschehen sequenziell erzählt, endet in einer Pointe und wird retrospektiv gedeutet und bilanziert (vgl. Lamnek 1995, 70). Indem man nun den Gesprächspartner erzählen lässt, erschließen sich sukzessiv die Handlungsmuster und die durch den Erzähler vorgenommenen Interpretationen der Inhalte. In erzählgenerierenden Interviews soll der Interviewte zum Erzählen nach seiner eigenen Struktur angeregt werden. Der Interviewer versteht sich als interessierter Zuhörer und strukturiert die Kommunikationssituation nicht durch Fragen vor (vgl. Friebertshäuser 1997a, 373; Friebertshäuser und Langer 2010a, 440).

Schütze entwickelte hierzu die Methode des „narrativen Interviews“ (Schütze 1977), welche vor allem in der Biographieforschung seine Anwendung findet (vgl. Friebertshäuser 1997a, 373). Die in meinen Untersuchungen geführten Gespräche waren nicht biographisch angelegt und entsprachen von daher nicht den Anforderungen an narrative Interviews, wie Schütze sie entwickelte (vgl. Schütze 1977). Dennoch lassen sich aus den Forschungen zum narrativen Interview einige Gestaltungselemente auf die problemexplorierenden Gespräche transferieren. So wurde beispielsweise der Grundgedanke des Erzählen-Lassens und des Strukturierens des Gesprächs durch den Gesprächspartner übernommen. Bei Marc ergeben sich derartige sequenzielle Erzählungen und vor allem auch ihre jeweiligen Deutungen durch den Interviewten. Im Fall Kai finden sich vergleichbare narrative Passagen fast gar nicht, was sicherlich auch mit den Besonderheiten qualitativer Interviews mit Kindern zusammenhängt, auf die bereits eingegangen wurde.

Zu den Besonderheiten der Beziehungsdynamik und der Steuerung der Gesprächssituationen gesellte sich ein weiteres Spezifikum hinzu. In den Problembetrachtungen standen immer wieder Selbstinterpretationen der Beforschten im Fokus. Marsal kennzeichnet die Selbstinterpretation und subjektive Theoriebildung durch die Befragten für sogenannte „Dialog-Konsens-Methoden“ als bedeutsam (Marsal 1997, 436). Für den Fall Marc lässt sich die Selbstinterpretation und die subjektive Theoriebildung in mehreren Dokumentationen gut aufzeigen. Im Laufe der Gespräche finden sich beispielsweise wiederholt Aussagen über das Underachievement Hochbegabter, die als Teil

einer subjektiven Theoriebildung das „Grenzgängertum“ und den „Minimalismus“ thematisieren. Die Entwicklung dieser Gedanken vollzieht sich im Dialog und vor allem durch die wiederholten Gesprächsinteraktionen. Nur „die handelnde Person kann ihr Motiv- und Überzeugungssystem mitteilen“ (Marsal 1997, 438). Dies gelingt Marc in einigen Passagen gemessen an seinem Alter in sehr beeindruckender Weise.

Für die Datenerhebung lag es nahe, das fokussierte oder problemzentrierte Interview zu wählen. Durch die geschilderten Besonderheiten hätte aber ein problemzentriertes Interview im Sinne Witzels in methodisch reiner Form nicht zu den vielfältigen Gesprächsinhalten führen können, da durch die vorher festgelegte Problemzentrierung durch Fragen vermutlich eine zu starke Lenkung und Einengung der Gesprächsinhalte erfolgt wäre. Einen weiteren kritischen Punkt nennt Lamnek, nämlich dass die Form des problemzentrierten Interviews eine Verzerrung zur Folge haben könne, falls der Forscher sein theoretisches Konzept durch die Fragen offenbare (vgl. Lamnek 1995, 75). In der Praxis zeigte sich, dass im Fall von Marc mein Wissen über Underachievement Hochbegabter den Gesprächsverlauf beeinflusste, weil der Befragte eine Rollenkehr vornahm und mir konkrete Fragen stellte. Darauf wird in der Auswertung eingegangen, beispielsweise, wenn es um das Thema Underachievement Hochbegabter geht. Die Kritik Lamneks am problemzentrierten Interview liefert aber einen weiteren Grund für das problemexplorierende Vorgehen, weil in dem hier beschriebenen Forschungsprozess gerade nicht mit vorformulierten Fragen gearbeitet wurde, sondern die Gesprächspartner die Möglichkeit hatten, aus der Situation heraus durch Impulse und weitere Fragen die Themen des Gesprächs selbst zu bestimmen. Im Forschungsprozess erwies es sich zunehmend als notwendig, das Prinzip der Offenheit auch auf den Gesprächsverlauf, insbesondere auf die Steuerungskomponenten, auszudehnen. Die Anlässe, die Impulse und die Fragen ergaben sich im kommunikativen Prozess und waren meist „aktuell-mikro-situativ“ gebunden. Die Sachkenntnis des Problemfeldes und ein reichhaltiger Erfahrungsschatz ermöglichte mir während der Gespräche eine Erfassung von Themen, ohne dass diese durch vorformulierte Fragen direkt angesteuert worden wären. Somit gelang eine Auseinandersetzung in „mikroanalytischer“ Form.

Diese Forschungserfahrungen geben Anlass zu der Annahme, dass der Phasenverlauf, wie ihn Witzel für das problemzentrierte Interview beschreibt, bei einzelfallbezogenen Langzeituntersuchungen mit mehreren aufeinanderfolgenden Gesprächssituationen, wenn überhaupt, nur eingeschränkt anwendbar ist, weil er der Gesprächsdynamik aufeinanderfolgender Gespräche nicht gerecht wird und sich thematische Stränge, die der Befragte während des problemexplorierenden Gesprächs von sich aus entwickeln kann, zu wenig berücksichtigt werden.

Durch die häufigen Begegnungen entwickelte sich eine eigene Kommunikationskultur. Um den in dieser Untersuchung generierten Typus der Erhebung verbaler Daten beschreiben zu können, wählte ich den Begriff des *problemexplorierenden Gesprächs*. Die Begriffe der Fokussierung und Zentrierung, wie sie in den zuvor dargestellten Interviewformen des fokussierten Interviews und des problemzentrierten Interviews verwendet werden, implizieren, dass man den Forschungsgegenstand vorher erfasst und ihn dann in der kommunikativen Auseinandersetzung fokussieren bzw. auf ein bestimmtes Problemfeld hin zentrieren möchte. In den hier untersuchten Fällen gab es aus Forschersicht jedoch nur eine allgemeine Festlegung auf das Problemfeld Underachievement Hochbegabter und keine konkreten Konzepte, beispielsweise zur Entstehung des Underachievements, oder ein aus der Forschungsliteratur bekanntes Modell als Ausgangspunkt für die Untersuchung der Einzelfälle. Die Umsetzung dieser Überlegungen wurde unter anderem durch den Forschungszugang einer einzelfallbezogenen Langzeituntersuchung

ermöglicht, weil diese Form kaum Zeitdruck erzeugte und so in den aufeinanderfolgenden Gesprächssituationen Themen und Probleme entdeckt und dann exploriert werden konnten. Durch den Begriff des Interviews wird weiterhin die asymmetrische Steuerung der Kommunikationssituation hervorgehoben und die Steuerung mehr auf der Seite des Interviewers als des Interviewten gesehen. In den hier zur Datenerhebung genutzten Kommunikationssituationen dominierte jedoch der Gesprächscharakter und es kommen, wie Steinke es formuliert, „die Relevanzsetzungen der Untersuchten und deren kontextuelle Einbettung zum Tragen“ (Steinke 1999, 35). Die folgende Auflistung skizziert die Verwendungskriterien dieser Methode, geht auf Prinzipien des Gesprächsverlaufs ein und beschreibt abschließend die Rolle des Forschers.

Zum Einsatz dieser Methode

Die Analyse des Problemfeldes erfolgt während des Gesprächsverlaufs zunächst nur auf eine allgemeine Art und intensiviert sich dann im weiteren Forschungsprozess.

Das problemexplorierende Gespräch

- erhebt verbal geäußerte Daten.
- ist nicht standardisiert.
- bietet die Chance, sich einem in der Forschung eher weniger untersuchtem Forschungsgegenstand zu nähern, weil Themen und Probleme durch die Befragten generiert werden.
- erzeugt eine offene Gesprächssituation im Gegensatz zu einer klassischen Interviewsituation.
- geht problemdeckend und dann problemfolgend vor, indem das vom Gesprächspartner formulierte Problem oder Thema durch weitere Impulse und Fragen exploriert wird.
- ermöglicht, dass entdeckte Probleme über einen längeren Zeitraum verfolgt werden können. Damit ist diese Interviewform für mehrere aufeinander bezogene Gespräche geeignet.
- ist geeignet für Langzeituntersuchungen, in denen es nicht darauf ankommt, Daten zu einem festgelegten Thema in einem begrenzten Zeitraum zu erheben, sondern in denen auch Inhalte zur Sprache kommen können, die zum Thema vielleicht nur einen geringen Beitrag leisten, aber als Hintergrundinformationen genutzt werden können.

Prinzipien des Gesprächsverlaufs

Das problemexplorierende Gespräch

- versucht eine Vertrauenssituation zwischen den Gesprächspartnern zu erzeugen.
- lässt eine überwiegend durch den Gesprächspartner determinierte Gesprächsstruktur zu. Aber auch das Nachfragen und Widerspiegeln durch den Forscher ist erlaubt, wenn es zur Vertiefung des Gesagten beiträgt oder den Gesprächsfluss in Gang hält.
- geht von dem Prinzip der Erzählgenerierung aus. Die klassische Narrationsform ist nicht möglich, da durch den Gesprächspartner und den von ihm abhängigen Gesprächsverlauf auch die Reaktionen des Interviewers beeinflusst werden.
- ermöglicht, dass auch der Gesprächspartner Fragen stellt und Impulse setzt, welche einen gesprächssteuernden Charakter annehmen können. Eine Rollenumkehr wird begrenzt zugelassen.
- ermöglicht sowohl das direkte Nachfragen durch den Forscher als auch erzählende Passagen durch den Beforschten.

Rolle des Forschers im problemexplorierenden Gespräch

Der Forscher

- benötigt umfangreiche Sachkenntnisse, um im kommunikativen Prozess analytisch, problemdeckend und problemfolgend vorgehen zu können.
- zeigt Empathie.
- setzt zum Beginn einen erzählgenerierenden Impuls oder fragt den Gesprächspartner, über was er sprechen möchte.

Datenerhebung durch das problemexplorierende Gespräch

- lässt trotz seines Fachwissens die Inhalte durch den Gesprächspartner bestimmen und ermöglicht damit eine Gegenseite auf seine eigenen Hypothesen.
- versucht in den Äußerungen des Gesprächspartners Probleme zu entdecken und sie dann weiter zu verfolgen. Die Probleme sollen maßgeblich durch den Gesprächspartner aufgezeigt werden.
- formuliert Fragen und Impulse in der „Mikrosituation“. Eine Lenkung durch vorformulierte Fragen wird nur in Ausnahmesituationen vorgenommen.
- nutzt auch Verständnisfragen und die Techniken des Zurückspiegels und der Konfrontation.
- kann erfahrungs- und hypothesengestützte Kommunikationsanlässe an den Gesprächspartner herantragen, wenn der Forscher glaubt, Zusammenhänge zu den Äußerungen des Gesprächspartners erkennen zu können. Damit wird das Thema aber nicht vorformuliert, sondern eröffnet weitere Kontexte zu den Problemen, die der Gesprächspartner selber benennt.
- lässt sich ergebende narrative Phasen bewusst zu.

Lamnek vergleicht verschiedene Formen qualitativer Interviews bezüglich methodologischer Prämissen in einer Tabelle (vgl. Lamnek 1995, 91). Die folgende Übersicht wird genutzt, um das problemexplorierende Gespräch gegenüber dem narrativen, dem problemzentrierten und dem fokussierten Interview abzugrenzen. Das Tiefeninterview und das rezeptive Interview, welche Lamnek in seine tabellarische Übersicht ebenfalls einbezieht, werden hier ausgelassen:

Methodologische Prämissen	narratives Interview	problemzentriertes Interview	fokussiertes Interview	problemexplorierendes Gespräch
Offenheit	völlig	weitgehend	nur bedingt	weitgehend
Kommunikation	erzählend	zielorientiert fragend	Leitfaden	mikroanalytisch situativ fragend, impuls gesteuert, erzählend, problemdeckend, problemfolgend
Prozesshaftigkeit	gegeben	gegeben	nur bedingt	in hohem Maße gegeben
Flexibilität	hoch	relativ hoch	relativ gering	sehr hoch
Explikation	ja	ja	ja	ja
theoretische Voraussetzungen	relativ ohne	Konzept vorhanden	weitgehendes Konzept	theoretischer Hintergrund vorhanden; konzeptgenerierend
Hypothesen	Generierung	Generierung; Prüfung	eher Prüfung; auch Generierung	fallbezogene Generierung (Prüfung nachrangig)
Perspektive der Befragten	gegeben	gegeben	bedingt	gegeben, steuert meist den Gesprächsverlauf

Abbildung 16 Vergleich verschiedener Formen qualitativer Interviews (verändert nach Lamnek 1995, 91)

3.7 Datenaufbereitung: Vom Audiomitschnitt bis zum Dokument

3.7.1 Audiomitschnitt, Transkript und Postskriptum

Der Großteil des Datenmaterials geht auf Audiomitschnitte zurück. Die problemexplorierenden Gespräche werden in jeder Sitzung als Audiofile aufgenommen und die Aufnahmen mit dem anonymisierten Namen des Befragten, dem Datum und der Gesprächsdauer archiviert.

Der akustische Mitschnitt widerspricht auf den ersten Blick der Forderung nach Herstellung einer Alltagssituation. Daher muss in der Gesprächssituation und auch später bei der Auswertung des Materials überprüft werden, ob sich das Wissen um die Aufnahme bei den Befragten negativ auf die Situation auswirkte. Trotz der Bedenken erhöhen ein Mitschnitt und das folgende Transskript die Sicherheit der Interpretationen und sie sind für die Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse unerlässlich. Während der Untersuchung ließ sich eine negative Beeinflussung der Befragten durch das Aufnahmegerät nicht feststellen. Offensichtlich trat auch ein Gewöhnungseffekt ein, sodass das Mikrofon wohl kaum noch wahrgenommen wurde. Lediglich in einer Sitzung signalisierte Kai, dass er sich nicht mehr äußern würde, solange das Aufnahmegerät eingeschaltet sei. Obwohl aus dem darauffolgenden Gespräch, das sich nach dem Abschalten ergab, wichtige Inhalte zu entnehmen waren, habe ich diese aus ethischen Gründen nicht verwendet.

Nach ersten Transkriptionsversuchen wurde in der Forschungswerkstatt erörtert, welche Form des Transkriptes angebracht sei und ob der jeweilige Mitschnitt komplett oder selektiv transkribiert werden sollte. Damit mussten Entscheidungen über Transkriptionsregeln getroffen werden, da sie die Komplexität der Wiedergabe bestimmen (vgl. Steinke 1999, 113). Als Alternative bot sich auch ein zusammenfassendes oder selektives Protokoll an (vgl. Mayring 2002, 95ff.). Die Entscheidung fiel zugunsten der Volltranskripte für mindestens die Hälfte der Sitzungen aus, optional sollten weitere Sitzungen voll- oder teiltranskribiert werden, eventuell in Verbindung mit selektiven Protokollen. Letztendlich wurden im Fall von Marc fünf Sitzungen voll- und vier Sitzungen teiltranskribiert und im Fall von Kai neun Sitzungen voll- und vier Sitzungen teiltranskribiert.

Eine Transkription erzeugt einen Text zu Analysezwecken. Dieser bildet aber nicht die gesamte Gesprächssituation ab, sondern je nach Grad der verwendeten Zeichen erfolgt eine Annäherung an die Gesprächssituation. Zudem gibt es Wortanfänge, -abbrüche und Fülllaute, die auf dem akustischen Mitschnitt zu hören sind und je nach Entscheidung für ein Transkriptionssystem auch mit notiert werden müssen (vgl. Kowal/ O'Connell 2009, 440). Für meine Untersuchung verwendete ich die wörtliche Transkription mit der Übertragung in die Standardorthographie und behielt die originale Wortfolge und Fülllaute bei. Satzzeichen werden nicht zwingend grammatikalisch bedingt gesetzt, sondern kennzeichnen mehr den Gesprächsfluss. Ein Wechsel der Gesprächspartner wird durch eine neue Transkriptzeile und ein Kürzel kenntlich gemacht (vgl. Mayring 2002, 89f.; Kowal/ O'Connell 2009, 440). Ich habe diese Transkriptform gewählt, um eine gute Lesbarkeit zu erzeugen, die eine inhaltlich-thematische Untersuchung innerhalb der großen Datenmenge erleichtert.

Das Transkript richtet sich nach folgenden Angaben:

Seitenlayout:

R: 4,5 cm

L: 2,5 cm

O: 2,5 cm

U: 3,5 cm

Schriftform: Times-New-Roman

Schriftgröße: 12

Zeilenabstand 1,5

Kopfzeile: Name, Datum, Dauer, Seitenangabe

Abkürzungen:

I: Interviewer

Anfangsbuchstabe des Teilnehmers

Kommentierte Transkription (vgl. Mayring 2002, 91 f.)

Um eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten, werden die Kommentierungen nur sparsam eingesetzt. Folgende Kommentierungen werden verwendet:

mhm, und eh,	in Anlehnung an die Pausenfüller der Befragten
,	Absetzung des Gesprächsflusses ohne deutliches Satzende
.	deutliches Satzende mit Absenkung der Stimme
?	Ausdruck einer Frage
(...)	Pause, Punkte bestimmen die ungefähre Anzahl in Sekunden
(Beschreibung)	Kommentierung zur Beschreibung wie bspw. Lachen oder Unterbrechung des Gesprächs durch äußere Einflüsse usw.
_____	auffällige Betonung
...	Unterbrechung des Gesprächspartners oder Interviewers

Das Datenmaterial besteht in beiden Falluntersuchungen vorrangig aus Audioaufnahmen, ergänzt durch Feldnotizen. Im Fall von Kai sind die Feldnotizen zum Teil sehr umfangreich, da bei den Besuchsterminen auch Aussagen zu familiären Situationen seitens der Mutter und zum Teil des Vaters notiert wurden. Einige Feldnotizen habe ich ins Postskriptum aufgenommen. Im Fall Marc fallen diese Feldnotizen weniger umfangreich aus, da sie lediglich die Zeit von der Begrüßung bis zum Anschalten des Tonbandes und in drei Fällen auch noch kurze Notizen für die Zeit nach dem Abschalten umfassen. Diese Feldnotizen zum Fall von Marc wurden später aber nicht als Datenmaterial verwendet.

Für die Untersuchung des Falls von Kai kommen weitere Aufnahmen hinzu, die ich im Anschluss an die Sitzungen gesprochen habe, um meine Beobachtungen und Eindrücke festzuhalten. Diese Aufnahmen wurden nicht transkribiert, sondern nach

dem Abhören in Form eines Rohprotokolls verschriftlicht. Diese Protokolle haben in der Forschungsarbeit zu der Fallstudie über Kai eine zentrale Funktion. Sie beinhalten im ersten Teil jeweils erinnerte Themen, besondere Vorkommnisse, beispielsweise die Unterbrechung des Gesprächs, weil Kai zu spielen begann. Es beschreibt aber vor allem auch die häusliche Situation, den Termin des Besuchs, die Ankunftszeit, die Begrüßungssituation und sonstige Informationen, die die Mutter gab. Auch Feldnotizen werden darin aufgenommen. Den Abschluss des Gedächtnisprotokolls bilden persönliche Anmerkungen zu ersten Interpretationsansätzen. Die Subjektivität dieser Anmerkungen zeigt den Blick der Forscherin auf die Dinge. Dieses Gedächtnisprotokoll stellt aus methodischer Sicht ein *Postskriptum* dar (vgl. Friebertshäuser 2010a, 451; Lamnek 1995, 77).

Ursprünglich waren die Gedächtnisprotokolle nur als Hintergrundinformation zu den Mitschnitten der Begegnung mit Kai gedacht, da seine Entwicklung nur anhand von Transkriptausschnitten und deren Auswertung möglichst objektiv dokumentiert werden sollte. Im Laufe der Zeit wurden diese Gedächtnisprotokolle aber immer bedeutsamer, da sich aus ihnen wichtige Informationen entnehmen ließen. In der Forschungswerkstatt wurde diskutiert, ob sie als eigenes Datenmaterial genutzt oder als Quellentexte in die Transkripte eingefügt werden sollten. Weitere im nächsten Kapitel dargestellte Überlegungen führten zu einer Einarbeitung des Datenmaterials in die sogenannten *Dokumente* zu den einzelnen Sitzungen. Für den Fall von Kai wurden dazu ausgewählte Inhalte der Gedächtnisprotokolle in die Dokumentationen der einzelnen Sitzungen gesondert eingefügt, die zum Teil dann auch der Interpretation dienten.

3.7.2 Anlegen der Dokumentvorlage

Im Folgenden werden einige Überlegungen und Entscheidungen erläutert, um die Entwicklung der Auswertungsgrundlage in Form des sogenannten *Dokumentes*, als Form der Datendarstellung, zu begründen.

Die Auswertungsmethode entscheidet über die Darstellung des Materials. In der Zusammenarbeit mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Forschungswerkstatt wurden erste Auswertungsversuche mit der dokumentarischen Methode und der qualitativen Inhaltsanalyse erprobt. Da es letztendlich nicht um den genauen Gesprächsverlauf einer einzigen Sitzung gehen sollte, sondern Folgegespräche geplant waren, die absehbar untereinander Querverbindungen aufweisen und zudem eine hohe Datenfülle mit sich bringen würden, fiel die Entscheidung zugunsten der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring aus. Als Ziel der Auswertung sollte die Entwicklung eines falltypischen Kategoriensystems angestrebt werden, das sowohl induktiv als auch deduktiv abgeleitete Kategorien enthalten konnte. Nach ersten Auswertungsversuchen, die diesem Anliegen entsprachen, wurde auch die Grundform des Auswertungsdokumentes festgelegt, nämlich eine Tabellenform, in Anlehnung an die Auswertung nach Mayring (vgl. Mayring 2003, 64f.).

In Anlehnung an Mayrings Vorlage enthielt diese Tabelle Spalten für das Transkript, die Paraphrasierung, Generalsierung und Reduktion:

Zeile	Transkript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
-------	------------	------------	-----------------	-----------

Nach Erprobungen wurde dieses Format überarbeitet und mit zwei Spalten für methodische Schritte versehen. Aus dem Transkript formulierte ich *Paraphrasen*, die sich inhaltlich noch dicht am Datenmaterial orientierten. Eine Paraphrase dient der Umschreibung einer Kodiereinheit „in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form“ (Mayring 2003, 61). Nach der inhaltlichen Überprüfung der Paraphrase folgte eine *Reduktion*, indem zunächst zur Paraphrase eine *Kategorie* gebildet oder ihr eine bereits entwickelte Kategorie zugeordnet wurde. Mit der Bildung einer Kategorie wurde ein höheres Abstraktionsniveau erreicht. Damit aber die Nähe zum Material nicht verloren ging, formulierte ich eine zusammenfassende sogenannte *Ausdifferenzierung* jeweils passend zu einer Paraphrase oder für mehrere Paraphrasen. Diese *Ausdifferenzierungen* erhielten eine numerische Zuordnung zur Kategorie. Auf diesen Auswertungsprozess geht das Kapitel 3.8 ausführlich ein. Nach den ersten Auswertungsversuchen wurde folgende tabellarische Gliederung festgelegt:

Zeile	Transkript	Paraphrasierung	Reduktion und Zuordnung (Kategorien und Ausdifferenzierungen)
-------	------------	-----------------	---------------------------------------------------------------------

Durch die beschriebene Aufbereitung des Datenmaterials entstanden so Dokumente zu den einzelnen Sitzungen mit den Jungen, die sowohl die Daten in Transkriptform als auch die reduzierenden Auswertungsschritte bis hin zur Kategorienbildung und Zuordnung der *Ausdifferenzierungen* umfassten und damit auch die Auswertung im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit transparent gestalteten.

3.7.3 Beschreibung des fallbezogenen Datenmaterials und der fallbezogenen Datenaufbereitung in Form des Dokumentes

Jedes als Tabelle angelegte Dokument trägt einen Datenkopf, der den Namen des Falls, das Datum, den Ort und die Dauer des Treffens sowie Hinweise zur Archivierung des Datenmaterials enthält. Alle angelegten Dokumente finden sich in einem gesonderten Dateiordner.⁴⁶ Durch ein in dem Dateiordner beschriebenes Suchsystem lassen sich alle Kategorien, Ausdifferenzierungen und Transkriptzeilen auffinden.

Datenaufbereitung im Fall Kai

Im Fall Kai entstanden zwei Arten von Datenmaterial. Zum einen gibt es Transkripte der problemexplorierenden Gespräche und zum anderen Gedächtnisprotokolle, wie sie im Kapitel 3.7.1 beschrieben wurden. Die Transkripte, die den größten Teil des Datenmaterials ausmachen, zeigen dialogische Kommunikationsmuster. Äußerungen und Fragen des Jungen wechseln sich mit meinen Fragen und Impulsen ab. Kais Antworten sind meist nur kurz. In dem Transkript lassen sich thematische Einheiten in der Regel gut erkennen, so dass Sequenzierungen vorgenommen und die Einheiten in eine Tabellenzeile übertragen werden konnten. Begrenzt wurde dieses Vorgehen allerdings durch

⁴⁶Aus Datenschutzgründen stand das vollständige Datenmaterial in Form von Transkripten und aufbereiteten Dokumenten ausschließlich den Gutachtern dieser Dissertation zur Verfügung.

technische Probleme, nämlich dann, wenn eine Zeile beispielsweise das Seitenmaß überschritt und es zu Problemen im Seitenumbruch kam. In solchen Fällen habe ich eine weitere Zeile eingefügt, die keine neue Überschrift erhielt, sondern sich inhaltlich auf die vorhergehende Zeile bezog.

Die ersten Aufbereitungs- und Auswertungsversuche mit Hilfe der beschriebenen Tabellenform wurden mit dem Datenmaterial aus dem Fall Kai erprobt. Die Gedächtnisprotokolle sollten zunächst nur als Auswertungshilfen dienen. Es stellte sich jedoch heraus, dass die Auswertung inhaltlich dichte Ergebnisse erbrachte, wenn die Gedächtnisprotokolle im Fall von Kai ebenfalls in die Tabelle aufgenommen und in die Auswertung einbezogen wurden. So entstand die unten dargestellte Dokumentform. Sie enthält jeweils einen Anfangsteil, als *Auftakt* bezeichnet, der sich aus der Begrüßungssituation ergab. Meist handelt es sich um ein Gespräch mit der Mutter, dessen Inhalte in Form eines Gedächtnisprotokolls dann in die Tabelle übernommen wurde. Dem Auftakt folgt der Hauptteil mit der *Begleitung*, in der ich mit dem Kind alleine war. In diesem Teil finden sich thematisch sequenzierte Inhalte aus dem problemexplorierenden Gespräch und den Fördereinheiten wieder. Es folgt der *Abschluss*, welcher wiederum nur als Gedächtnisprotokoll gestaltet ist und sich meist aus einem abschließenden Gespräch mit der Mutter ergab. Die so aufgebauten Dokumente bestehen aus drei Teilen:

Auftakt

Zeile	Gedächtnisprotokoll	Paraphrasierung	Reduktion und Zuordnung (Kategorien und Ausdifferenzierungen)
-------	---------------------	-----------------	------------------------------------------------------------------

Begleitung

Zeile	Gedächtnisprotokoll	Transkript	Paraphrasierung	Reduktion und Zuordnung (Kategorien und Ausdifferenzierungen)
-------	---------------------	------------	-----------------	------------------------------------------------------------------

Abschluss

Zeile	Gedächtnisprotokoll	Paraphrasierung	Reduktion und Zuordnung (Kategorien und Ausdifferenzierungen)
-------	---------------------	-----------------	------------------------------------------------------------------

Datenaufbereitung im Fall Marc

Die Fallstudie über Marc basiert nur auf dem Datentyp des Transkriptes aus den problemexplorierenden Gesprächen. Die durch die Transkriptionen entstandenen Texte stellen im Vergleich zu den Texten in der Fallstudie über Kai eine andere Textsorte dar. Marc erzählt sehr viel und schnell und in großen thematischen Zusammenhängen. Seine Ausführungen lassen sich als überwiegend argumentativ und mit eingeschobenen Belegerzählungen klassifizieren. Häufig finden sich narrative Teile. Auffällig ist, dass er oft über längere Ausführungen hin wieder zu einem vorher dargestellten Thema zurückkehrt.

Auch im Fall von Marc wurde die tabellarische Grundstruktur der Dokumente beibehalten, weil sie sich im Arbeitsprozess als sehr praktikabel erwiesen hatte. Da die Transkripte aber zum Teil lange Passagen zu Marcs Ausführungen enthalten, ließ sich eine sinnvolle thematische Sequenzierung, die so angepasst war, dass sie in Zeilenfelder übertragen werden konnte, nicht durchführen. Da Tabellen, die über mehr als zwei Seiten ohne Zeilenfelder angelegt sind, bei der computertechnischen Arbeit, vor allem bei

den Seitenumbrüchen, häufig Probleme erzeugen, werden die Zeilengrößen durch die Seitengrößen begrenzt. Dies hat zur Folge, dass die Textabschnitte in den Dokumenten nicht vorrangig an einer thematischen Sequenzierung orientiert sind, sondern es wird im Transkript ein Zeilenbereich von zwanzig bis dreißig Zeilen in den Blick genommen und dort nach einem möglichen Einschnitt gesucht, was beispielsweise eine Frage der Interviewerin, eine längere Pause im Interview oder ein Sinnabschnitt sein kann. Innerhalb dieses Zeilenumfangs des Transkriptes wird dann ein Textbaustein ausgewählt und in ein begrenztes Textfeld der Tabelle kopiert. So enthält die Tabelle das vollständige Transkript, das nach organisatorischen und nicht nach thematisch sequenzierten Gesichtspunkten aufgebaut ist. Da in der Datenauswertung ausschließlich die Transkripte und keine Gedächtnisprotokolle verwertet werden, fehlt der Tabellenanlage diese Spalte. Für die Dokumente zu den Sitzungen mit Marc sieht die Tabelle folgendermaßen aus:

Zeile	Transkript	Paraphrasierung	Reduktion und Zuordnung (Kategorien und Ausdifferenzierungen)
-------	------------	-----------------	---------------------------------------------------------------------

3.8 Datenauswertung: Vom Dokument zum Kategoriensystem⁴⁷

3.8.1 Annäherung an die Entwicklung eines Kategoriensystems durch offenes Kodieren eines Dokumentes

Das Dokument KDok1 zu dem ersten Treffen mit Kai enthält die Daten über das längste Gespräch zwischen ihm und mir und Sequenzen des Gesprächs zwischen Kai und seiner Mutter. Nach der Durchsicht des Materials in der Forschungswerkstatt und dem Rückbezug auf Themen, die sich aus den Voruntersuchungen und den eigenen Schulerfahrungen mit hochbegabten Underachievern ergaben, entwickelte ich ein Kodiersystem. So konnten Themen des Kindes, Themen der Mutter und Handlungs- und Argumentationsmuster des Kindes erkannt werden und es entstand zunächst ein thematischer Überblick auf zwei Ebenen: Auf der ersten Ebene erfasste das Kodiersystem die *Themen*, zu denen sich das Kind äußerte. Auf der zweiten Ebene beschrieb das System Handlungs- und Argumentationsmuster, die durch erste Interpretationen herausgearbeitet wurden. Als erste Orientierung erstellte ich exemplarisch für eine Sitzung ein Kodiersystem, das ohne eine numerische Hierarchisierung rein begrifflich-hierarchisch aufgebaut ist. Dieses Kodiersystem sollte lediglich den Blick auf das Datenmaterial schärfen, um Ideen für die Entwicklung von Kategorien gewinnen zu können.

Kodierleitfaden zum Dokument der ersten Sitzung mit Kai

I. Kodierung nach Themen:

Schule

- Definition/Beschreibung
- Persönliche Einstellung zur Schule
- Soziale Unterrichtssituationen
 - Mitschüler
 - Lehrer

Lernen und Arbeiten

- Definition
- Vokabeln
 - Lernstrategie Vokabeln
- Vorbereitung auf Klassenarbeiten
- Hausaufgaben
- Arbeiten
- Lernvereinbarung
- Organisation
- Strategien zur Leistungsverbesserung

Schulbiographie

- Fächer
 - Leistung in den Fächern
 - Inhalte der Fächer
 - Interesse an Fächern
- Zeugnisse
 - LF-Empfehlung
 - Versetzung
- Schullaufbahn
 - Ziele
 - Abitur

⁴⁷ Ein Beispiel für ein Dokument, das die Schritte vom Transkript über die Paraphrasierung zeigt, befindet sich im Anhang in Kapitel 11.3.

Ereignisse
Überspringen

Lehrer

Persönlichkeit
Methoden

Eltern

Unterstützung beim Lernen

Externe Unterstützung

Nachhilfe

Freunde

Lebensereignisse

St. Martin

II. Kodierung nach Handlungs- und Argumentationsmustern

Abwehr

weiß nicht
nicht mit der Person reden
rede ich nicht darüber

Begründung für Interesselosigkeit und/oder Leistungsschwächen

Schuldzuweisung
Lehrer
Ich
andere
Fachinhalte
Methode
Lernmethode

Begründung für fachliche Interessen und/oder Leistungsstärken

Lehrer
Inhalt
Methode
Eltern

In Ruhe gelassen werden wollen

Bewältigungsstrategien

Ziele nicht so hoch setzen
„mehr“ machen (melden, arbeiten)
Prinzip Hoffnung

Diskrepanzerleben

Wissen, wie es geht, es aber nicht umsetzen können

Soziale Vergleiche

Mitschüler

Anstrengungsbereitschaft

Ablenkung

Spiel mit Material

3.8.2 Bildung von Kategorien und Aufbau eines Kategoriensystems

Die Auswertung von Daten und deren Interpretation sollte im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit regelgeleitet geschehen. Dafür eignet sich das systematische Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse gut, da durch zuvor festgelegte Regeln Kategorien gebildet werden, denen sich Inhalte des Datenmaterials zuordnen lassen (vgl. Mayring 2009, 471). Die Entwicklung des Kategoriensystems vollzieht sich in einem zirkulären Prozess zwischen Induktion und Deduktion. Durch das induktive Vorgehen werden aufgrund hypothetischer Überlegungen Kategorien gebildet, die dann an dem weiteren Material verifiziert werden müssen. Dies erfolgt dann deduktiv.

Steinke betrachtet die qualitative Inhaltsanalyse nur bedingt als zirkulär, weil das Kategoriensystem durch einen Pretest entstehe und dann lediglich weiter modifiziert und ergänzt werde (vgl. Steinke 1999, 25, 41). Da ich diese kritische Position teile, habe ich eine Modifikation vorgenommen: Das Kategoriensystem wird nicht durch eine Voruntersuchung konzipiert, sondern entwickelt sich systematisch während des Auswertungsprozesses am jeweiligen Material des Falls. Damit ist ein zirkuläres Vorgehen möglich, denn die Entwicklung eines Kategoriensystems lässt sich dann als zirkulär bezeichnen, wenn die Kategorien immer wieder am Material überprüft werden. So kann es auch dazu kommen, dass die Formulierung einer Kategorie auf ein höheres Niveau hin erfolgt, denn die Abstraktionsgrade nehmen mit der inhaltlichen Anreicherung der Kategorien zu (vgl. Rohde-Höft 2005, 276ff.; Jensen 2005, 265). Dies entspricht auch der eigenen Praxiserfahrung, wie es die Ausführungen des nächsten Kapitels zur Kategorienbildung im Fall Kai verdeutlichen werden.

Bei der Kategorienbildung ist neben der Zirkularität auch zu berücksichtigen, dass Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Forscherin sowohl die Datenerhebung und -auswertung als auch die Interpretation beeinflussen, denn die Kategorienbildung ist schon an sich ein interpretatorischer Vorgang, der von diesen Mustern beeinflusst wird. Die Analyse und Reflexion dieser Zusammenhänge verbessern die Nachvollziehbarkeit der Kategorienbildung (vgl. Steinke 1999, 114; Friebertshäuser/ Richter/ Boller 2010, 394). Aus diesem Grund lohnt es sich in Anlehnung an das Verfahren der Grounded Theory bereits in der Auswertungsphase durch Memos (Glaser/ Strauss 2010, 121ff.) Interpretationsansätze zu formulieren und zu begründen, warum diese Kategorie gebildet wurde. Diese Memos können dann für die Interpretation der Daten genutzt werden.

In der vorliegenden Untersuchung wird das Datenmaterial mit Hilfe der reduzierenden Kategorienbildung im Kontext der inhaltsanalytischen Zusammenfassung nach Mayring bearbeitet. Bevor die Auswertung und damit die Bildung von Kategorien beginnen kann, erfolgt nach Mayring zunächst die Bestimmung der Analyseeinheiten.: „Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann. [...] Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann. [...] Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (Mayring 2003, 53).

Nach Mayring legt der Forscher dann für die Analyse des Textes zunächst ein Abstraktionsniveau fest, sichtet dann das Material und formuliert dazu Paraphrasen. Die Paraphrasierung stellt den ersten Reduktionsschritt dar. Sie wird im zeilenweisen Gang durch das Material systematisch für längere Textpassagen bis hin zu großen Dokument-

teilen durchgeführt. Mit Hilfe dieses Vorgehens werden Kontexte im Material sichtbar. In der nachfolgenden Kategorienbildung bzw. -zuordnung wirken diese Kontexte leitend.

Mayring verweist für die Paraphrasierung auf Titzmann (1977), der den Begriff der „Proposition“ verwendet, um bedeutungsvolle Aussagen zu kennzeichnen, die sich durch die Analyse aus dem Text ableiten lassen. In der Auswertung des Datenmaterials wird nach diesen Propositionen gesucht. Sie können später für Reduktionsprozesse genutzt werden (vgl. Mayring 2002, 94ff.). Durch weitere Reduktionsschritte, die Mayring aus Untersuchungen anderer Forscher zusammenstellte, werden die Paraphrasen reduziert und eine Generalisierung angestrebt, die schließlich zur Kategorienbildung führt. Mayring benennt sechs reduktive Prozesse, in denen die Propositionen eine zentrale Rolle spielen: Auslassen, Generalisieren, Konstruieren, Integrieren, Selektieren und Bündeln. Bedeutungsgleiche Propositionen an mehreren Stellen werden ausgelassen. Propositionen, die man durch einen übergeordneten Begriff einem höheren Abstraktionsniveau zuordnen kann, werden durch diesen Begriff ersetzt. Mehrere spezifische Propositionen können durch eine Konstruktion auf eine allgemeinere Proposition hin formuliert werden. Durch Integration fallen Propositionen weg, die schon Inhalt einer formulierten Proposition sind. Mit der selektiven Reduktion werden die Textstellen beibehalten, die als zentrale Propositionen erkannt sind. Durch Bündelung werden Propositionen zusammengefasst, die im Text in auseinanderliegenden Textpassagen zu finden sind. Am Ende des reduktiven Prozesses wird das reduzierte Material noch einmal an dem Ausgangsmaterial hinsichtlich seiner adäquaten Reduktion überprüft (vgl. Mayring 2002, 95f.).

Für die Bearbeitung größerer Textmengen, wie es auch bei dieser Untersuchung der Fall ist, merkt Mayring an, dass die Paraphrasierung nicht als Einzelschritt erfolgen muss, sondern mehrere Auswertungsschritte zusammengefasst werden können. Die Analyse des Textes führt so direkt zu einem höheren Abstraktionsniveau, auf dem sich dann *generalisierte Paraphrasen* formulieren lassen (vgl. Mayring 2003, 61). Reduktionsprozesse sind aber auch kritisch zu betrachten. Mayring stellt bei diesem Vorgehen den Verlust des direkten Text- und Situationskontextes als problematisch heraus, setzt dem aber entgegen, dass durch Reduktionsprozesse auch der Inhalt einer großen Materialmenge herausgearbeitet werden kann (vgl. Mayring 2002, 96 ff.). Dem schließe ich mich aufgrund der eigenen Erfahrung an.

Durch die Bildung von Kategorien aus dem Datenmaterial heraus gelingt es, Wirklichkeitskonstruktionen der Beforschten thematisch zu fassen, allerdings aus der Deutungsperspektive des Forschers (vgl. Matt 2009, 581). Diese Form der induktiven Kategorienbildung ermöglicht die Entdeckung von Neuem und Falltypischem (vgl. Fatke 1997, 63). In der vorliegenden Untersuchung werden aber auch Kategorien verwendet, deren begriffliche Beschreibung aus einigen Konzepten, Modellen oder Faktoren aus Forschungen über Hochbegabung und Schulpädagogik entnommen sind. Diese Kategorien werden zwar beim zeilenweisen Durchgehen des Materials verortet, aber ihre Bezeichnung erfolgt dann deduktiv. Kategorienbezeichnungen wie beispielsweise „Lernen und Arbeiten“ oder „Emotionen“ zählen zu dieser Form. Induktiv gebildete Kategorien finden sich häufig bei Unterkategorien, die oft spezieller als die Oberkategorie formuliert sind, wie beispielsweise die Kategorie „K 9 Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft“ und die Kategorie „K 9.1 will fertig werden“.

Die Datenauswertung verläuft auf der Basis der tabellarisch angelegten Dokumente in den schon beschriebenen drei Schritten: Das Datenmaterial, sei es das Gedächtnisprotokoll oder der transkribierte Mitschnitt, wird gelesen und in einem ersten

Reduktionsschritt zunächst paraphrasiert. Im zweiten Reduktionsschritt wird überprüft, ob es zu den Paraphrasen schon eine passende Kategorie auf einer höheren Abstraktionsebene gibt, oder ob eine neue Kategorie oder Unterkategorie gebildet werden muss. Darauf folgt im dritten Schritt eine Zuordnung der Paraphrasen in Form von *Ausdifferenzierungen* zu einer Kategorie. Eine Kategorienbezeichnung kann einen Begriff, eine Teilaussage oder eine vollständige Aussage beinhalten. Jede Ober- und Unterkategorie enthält eine hierarchisierte Nummerierung. Auf diese Weise erfolgt die Bildung der Kategorien systematisch am Datenmaterial und richtet sich nach den Prinzipien zum Aufbau eines Kategorienleitfadens und dem sich parallel dazu entwickelten fallspezifischen Kategoriensystem. Das folgende Ablaufschema zeigt die methodischen Schritte zur Entwicklung der Kategoriensysteme auf:

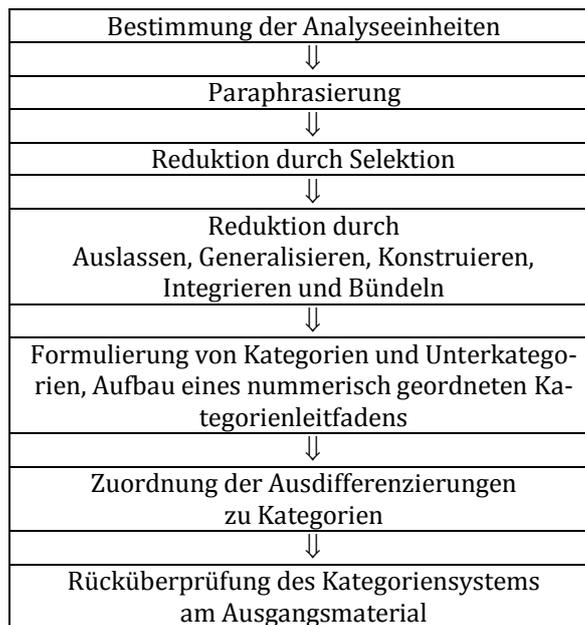


Abbildung 17 Ablaufschema zur Entwicklung des falltypischen Kategoriensystems

3.8.3 Entwicklung des Kategoriensystems für die Fallstudie zu Kai

Bestimmung der Analyseeinheiten für den Fall Kai

Für die Auswertung zum Fall Kai wird die *Kodiereinheit* minimal auf ein Wort oder eine nonverbale Reaktion und maximal auf eine thematische Sequenz festgelegt und als Kontexteinheit zunächst das Dokument der jeweiligen Sitzung herangezogen. Es kann jedoch auch das gesamte dokumentierte Datenmaterial dazu genutzt werden. So ist gesichert, dass Querbezüge und Zusammenfassungen über den gesamten Erhebungszeitraum erstellt werden können. Die *Auswertungseinheiten* beziehen sich zunächst auf 50% der Termine mit unterschiedlichen Längen des dokumentierten Materials.

Zur Analyse wurden von achtzehn Sitzungen dreizehn genutzt, weil in drei Sitzungen wegen zeitlicher Knappheit kaum verwertbares Material entstand und es in zwei weiteren um Gespräche mit den Eltern ging. Von den dreizehn dokumentierten Sitzungen wählte ich dann fünf aus, die quantitativ das meiste Material enthielten. Weitere vier Sitzungen wurden bestimmt, in denen die Inhalte eine herausragende Dichte und fallty-

pische Bedeutsamkeit aufwiesen. Daraus ergaben sich neun Volldokumentationen. Vier weitere Sitzungen habe ich nur nach zuvor bestimmten Themen ausgewertet. Alle ausgewählten Sitzungen wurden ihrer Chronologie entsprechend ausgewertet. Die Inhalte der restlichen Sitzungen sollten aber auch berücksichtigt werden. Bei Mayring findet man dazu einen Hinweis: Bei einer großen Materialfülle kann es hilfreich sein, nur das Material aufzunehmen, das durch zuvor festgelegte Kriterien bestimmt wird, und andere Teile wegzulassen. Zu diesem Zweck schlägt Mayring das Anfertigen eines *selektiven Protokolls* vor (vgl. Mayring 2002, 97f.). Dieser Empfehlung folgend wurden aus den verbleibenden Sitzungen selektive Protokolle mit Teiltranskripten erstellt. Die darauf aufbauenden Auswertungen dienten dann nur noch der weiteren inhaltlichen Füllung des Kategoriensystems, es sei denn, dass sich noch eine neue Kategorie ergeben hätte.

Kategorienbildung und Aufbau des Kategoriensystems

Die Kategorienbildung folgt zunächst dem Makrooperator Selektion im Hinblick auf die Fragestellung der Untersuchung. Die Kategorienbeschreibungen sind in den ersten Arbeitsschritten meist noch eng am Text formuliert und werden nicht aufgrund einer Metastruktur, sondern nach ihrer chronologischen Entwicklung hierarchisch nummeriert. So zeigt sich ihr Entwicklungsweg durch das Material hindurch und auch das Auffüllen der Kategorien mit weiteren Ausdifferenzierungen tritt deutlicher hervor. Einer Kategorie ist jeweils der Buchstabe „K“ vorangestellt, um diese abstrakte Ebene von den Ausdifferenzierungen, die durch ein „A“ gekennzeichnet sind, zu unterscheiden. Zu den Kategorien wird ein Kategorienleitfaden erstellt: Sie werden in einer tabellarischen Übersicht aufgelistet, dort definiert und mit einem Ankerbeispiel des ersten Entdeckungsortes im Dokumentmaterial versehen (vgl. Jensen 2005, 265; Rohde-Höft 2005, 278).⁴⁸

Je weiter man durch das Material geht, umso mehr kommt es zur Erweiterung der Umformulierung von Kategorien. Als Beispiel :

Kategorie	Definition/ Kodierregel	Ankerbeispiel
K 17 Lernen mit dem Vater wird als positiv empfunden	Äußerungen, in denen eine positive Einschätzung der Wirksamkeit des Lernens mit dem Vater formuliert wird	K: Da habe ich fünf Wochen intensiv gelernt, mit meinem Vater zusammen. KDok1, Z 257 ff.

Im Material wird später ein ähnlicher Zusammenhang gefunden, der sich nicht nur auf das Lernen mit dem Vater bezieht, sondern die Unterstützung des Lernens durch beide Elternteile miteinschließt. Daraufhin wird die Kategorienbezeichnung im Kategorienleitfaden verändert, im Material der Dokumente rückwirkend neu benannt und im Kategoriensystem erweitert.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
K 17 Unterstützung des Lernens durch die Eltern	Äußerungen, in denen eine Unterstützung des Lernens durch die Eltern thematisiert wird	K: Da habe ich fünf Wochen intensiv gelernt, mit meinem Vater zusammen. KDok1, Z 257 ff.

Den Prozess der Kategorienentwicklung kann man bei der Sichtung des ersten Dokumentes KDok1 zum Fall von Kai noch gut sehen, weil die Nummerierung der dort zu findenden Kategorien nicht chronologisch ist, sondern der Reihenfolge der Bestimmung von Kategorien während der Auswertung entsprach. In diesem Dokument finden sich

⁴⁸ Der Kategorienleitfaden, das vollständige Kategoriensystem und alle Dokumente zu den Fällen befinden sich auf einer CD, die den Gutachtern zur Verfügung stand.

eine Fülle von Kategorien und Zuordnungen von Ausdifferenzierungen zu diesen Kategorien. Das Kategoriensystem entwickelte sich so während des zirkulären Prozesses, da im Laufe der Auswertungen der ersten Dokumente auch wiederholt die schon bearbeiteten Texte hinsichtlich der Kategorienbildung und -zuordnung überprüft und wenn nötig auch verändert wurden. Dieses zirkuläre Vorgehen war notwendig, um die Kategorien systematisch aufzubauen.

3.8.4 Entwicklung des Kategoriensystems für die Fallstudie zu Marc

Für die Auswertung zum Fall Marc wird die *Kodiereinheit* minimal auf einen Satz und maximal auf eine thematische Sequenz festgelegt. Die *Kontexteinheit* umfasst maximal das gesamte dokumentierte Datenmaterial, um auch in diesem Fall abzusichern, dass Querbezüge und Zusammenfassungen über den gesamten Erhebungszeitraum erstellt werden können. Die *Auswertungseinheiten* beziehen sich zunächst, wie auch im Fall von Kai, auf 50% der Sitzungen. Dazu habe ich die ersten fünf Sitzungen ausgewählt. Danach wird das Kategoriensystem überarbeitet. Insgesamt werden für die Auswertung fünf Gespräche für die chronologisch geordnete Volldokumentationen bestimmt und aus den verbleibenden Sitzungen selektive Protokolle mit Teiltranskripten erstellt.

Im Vergleich zu den Daten von Kai finden sich in denen von Marc längere Passagen, in welchen er sich über ein bestimmtes Thema äußert. Aufgrund der längeren Textpassagen können bei der Analyse seiner Daten deutlich stärker die von Mayring für die Reduktion beschriebenen Makrooperatoren der Bündelung, Konstruktion und Integration verwendet werden. Im Gegensatz zu Mayrings Empfehlung, bedeutungsgleiche Phrasen zu streichen (Mayring 2003, 60), werden sie hier als Wiederholung gekennzeichnet. Für die Porträtentwicklung werden auch die Wiederholungen wichtig sein, da sich einige inhaltsähnliche oder -gleiche Paraphrasen zum Teil in unterschiedlichen Sitzungen ergeben und dadurch im Entwicklungsverlauf bedeutsam hervortreten.

Die Bildung der Kategorien erfolgte auch im Fall Marc überwiegend induktiv. In den anfänglichen Überlegungen wurde eine Übernahme der Kategorien aus dem Fall Kai präferiert, quasi wie das Auflegen einer Folie, unter Beibehaltung der Kategoriennummerierung. Die ersten Versuche erwiesen sich aber als schwierig, da einige Inhalte aus den Interviews mit Marc künstlich in das vorgegebene Kategoriensystem hätten eingebaut werden müssen. Deswegen wurde erneut das Vorgehen gewählt, die Kategorien systematisch am Material zu entwickeln und dabei Kais Kategorien, sofern sie inhaltlich den Kern von Marcs Ausführungen trafen, zu berücksichtigen. Dies lässt sich als teildeduktives Verfahren bezeichnen. Das Kategoriensystem von Marc trägt die Abkürzung KM, für „Kategorie Marc“, und die Ausdifferenzierungen AM, für „Ausdifferenzierung Marc“. So konnten für einen späteren Vergleich der Fälle die Kategorien und Ausdifferenzierungen den Fällen klar zugeordnet werden. Während der Auswertung der ersten zwei Sitzungen ergab sich ein Problem: Marc erzählte meist in der Ich-Form. Durch Versuche, seine Aussagen zu verallgemeinern, verloren die Inhalte an Tiefe und Authentizität. Deshalb wurden die Paraphrasen, die sich auf Ich-Äußerungen beziehen, auch in der Ich-Form formuliert. Der darauffolgende Reduktionsschritt ließ bei einigen Ausdifferenzierungen keine Reduktion des Inhalts zu. In diesem Fall wurde die Paraphrase auch als Ausdifferenzierung direkt übernommen und einer Kategorie zugeordnet.

3.9 Fallinterpretation: Vom Kategoriensystem zum Porträt

3.9.1 Konstruktion, Interpretation und Rekonstruktion

Aus den vorangegangenen Kapiteln geht hervor, wie das Datenmaterial zu den beiden Fällen jeweils mit Hilfe der Paraphrasierung, der Kategorienbildung und der Zuordnung von Ausdifferenzierungen auf ein falleigenes Kategoriensystem reduziert wurde. Damit endet zunächst die Auswertungsphase. Mit der Auswertung der Transkripte begann aber zugleich die Interpretation der Daten, indem während der Paraphrasierung falltypische Inhalte bewusst formuliert wurden und dann durch Reduktionen, Entwicklung von Kategorien sowie die Formulierung der Ausdifferenzierungen gedankliche Vernetzungen zu anderen Inhalten entstanden. Das Kategoriensystem bildet damit auch die Kontexte ab, in denen die Inhalte stehen. In der Forschungspraxis setzt die Interpretation schon früher an, geschieht aber noch nicht methodisch kontrolliert: Schon während der Gespräche und noch deutlicher während des Transkribierens kreisen die Gedanken um mögliche Themen und Zusammenhänge.

Die vorliegenden Kategoriensysteme sind nun als Gerüste zu verstehen, die das umfangreiche Datenmaterial in reduzierter und strukturierter Form exemplarisch abbilden. Schon auf der Basis dieser Kategoriensysteme wären weitere Interpretationen möglich gewesen. Mit meinem Anliegen, Fallstudien über hochbegabte Underachiever zu erstellen, welche ein tieferes Verständnis der individuellen Komplexität ihrer Sichtweisen und ihres Erlebens ermöglichen, fiel die Entscheidung zu einem weiteren Interpretationsschritt, nämlich zur Entwicklung von Porträts über die Jungen Kai und Marc. Handlungsleitend waren dabei der konstruktivistische Zugang und die Interpretation und Rekonstruktion der herausgearbeiteten Inhalte aus der Forscherperspektive.

Aus konstruktivistischer Sicht wird die Welt durch Erkenntnis- und Deutungsprozesse geschaffen (vgl. Steinke 1999, 87). Daher ist das vorliegende Datenmaterial als durch die Wahrnehmung, die Deutung und die Erkenntnis des Subjektes konstruiert zu verstehen. Somit bildet sich in dem Datenmaterial keine Realität ab. Das Subjekt selbst konstruiert seine Welt. Die hier vorgestellten Porträts versuchen die subjektiven Welten des Kindes Kai und des Jugendlichen Marc aus der Forschersicht zu rekonstruieren und gleichzeitig auch zu interpretieren sowie die subjektive Wirklichkeit in Textform darzustellen. Mit der rekonstruktiven Perspektive wird bei Fallstudien in der Kindheits- und Jugendforschung nicht die Überprüfung des Wahrheitsgehaltes der Aussagen der Beforschten angestrebt. Heinzel vertritt die Ansicht, „dass Kinder in ihren Kontexten ‚sinnvoll‘ handeln“ und der erwachsene Forscher aus einer ‚Generationenproblematik‘ heraus einen Forschungszugang sucht und damit rekonstruktiv arbeitet (Heinzel 2010, 714ff.). Was Heinzel für die Arbeit mit Kindern aussagt, gilt meiner Einschätzung nach grundsätzlich für die pädagogisch orientierte Feldforschung. Durch wissenschaftliche Rekonstruktion lassen sich Deutungsmuster und subjektive Wirklichkeits-Konstruktionen von Schülerinnen und Schülern herausarbeiten. Dabei geht es um die Kenntnis des subjektiven sozialen Sinns von Handlungen Einzelner, durch die pädagogisches Denken und Handeln verstanden wird (vgl. Friebertshäuser 1997b, 509; Schröder-Lenzen 2010, 154). Die Perspektive der untersuchten Personen auf diesen sozialen Sinn steht im Vordergrund. Allerdings sind den Beforschten Denk-, Deutungs- und Handlungsmuster nicht unbedingt bewusst und sie äußern sie nicht zwingend in direkter Form. Der Forscher oder die Forscherin bemüht sich, diese Muster zu erfassen und sie aus der Perspektive des

Beforschten zu interpretieren. In diesem rekonstruktiven und interpretatorischen Prozess werden die Forscher herausgefordert, sich ihrer eigenen Muster bewusst zu werden und sie hinsichtlich möglicher Übertragungen auf das Forschungsfeld zu reflektieren. Sie nehmen Deutungen vor, die methodisch nachvollziehbar sein müssen (vgl. Friebertshäuser 1997b, 521; Matt 2009, 585ff.). Wie schon mehrfach erwähnt, stehen die Forscher somit in der Pflicht, während des Forschungsprozesses ihre Entscheidungen transparent zu machen.

3.9.2 Die Entwicklung des inhaltsanalytisch basierten Porträts mit Themen und Konturen

Die Erkenntnisse aus den Fallstudien werden in *einem inhaltsanalytisch basierten Porträt* dargestellt. Der Kern dieser Methode besteht in der Rekonstruktion und Interpretation, indem die Ausdifferenzierungen des Kategoriensystems einzelnen Kapiteln zugeordnet und in einen inhaltlichen Bezug gestellt werden. Die Formulierung von Überschriften für ein Kapitel oder auch Unterkapitel ist das zentrale Konstruktionselement des Porträts. Matt bezeichnet es als die „Aufgabe des Forschers“ einen „Interpretationsrahmen zu erstellen“ und „die Relevanz des Geschehens zu konstruieren“; dabei wird der schriftliche Text „als Inskription eines Sinngebildes betrachtet, das es zu rekonstruieren gilt“ (Matt 2009, 580). Der Interpretationsrahmen dieser Untersuchung wird durch die Kapitel des jeweiligen Porträts bestimmt.

Um Ideen für Kapitelüberschriften zu finden, wurde vor dem Schreiben des jeweiligen Porträts durch intensive Sichtung des Kategoriensystems und unter Berücksichtigung bestehender Interpretationsideen eine grobe Struktur in Form von Kapitelbeschreibungen festgelegt. Diese Struktur diente aber lediglich einer ersten Orientierung, um Kapitelinhalte zu bündeln und thematische Bezüge zu vorangegangenen und noch zu schreibenden Kapiteln bereits während des Schreibens herstellen zu können.

Der methodische Zugang zur Entwicklung einer Kapitelüberschrift gelingt über die Analyse von *Themen* und *Konturen*, die das Porträt strukturieren. *Themen* wirken im metaphorischen Sinne wie große auffallende Farbkleckse oder perspektivisch geleitete Blickpunkte. Sie bündeln Aussagen, die die Jungen immer wieder beschäftigen und im Fall von Kai auch Aussagen der Eltern umfassen. Die meisten Themen beziehen sich auf die Schule und ihren Kontext. Die Themen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie durch die Forscherin formuliert wurden und sich um Begriffe wie beispielsweise „Hochbegabung“ und „Lernen und Arbeiten für die Schule“ zentrieren. *Konturen* zeichnet die untersuchte Forschungsperson selbst, indem sie markante Äußerungen formuliert und dadurch einen Anlass für die Ausgestaltung des Porträts mit vielfältigen Bezügen und Belegen aus dem Dokumentationsmaterial bietet. Es sind markante Konturen, die die Person unverwechselbar machen. Es sind Äußerungen mit einem langen Nachhall. Diese scheinen wie Kapitelüberschriften ihr Leben zu bestimmen und ihre Sicht auf ihre intelligenten Welten zu offenbaren. Diese Konturen stechen aus dem Material hervor, sind nicht wahllos entnommen, denn in dem Zuhören, im Erleben, im Transkribieren, im Auswerten gewinnen sie an Gewicht und kristallisieren sich als bedeutsam heraus. So entwickelten sich beispielsweise im Fall Kai Aussagen wie „Ich will ein ganz normaler Junge sein“ oder „Die Schule ist ein Problem“ zu solchen markanten Konturen.

Das Porträt entsteht, indem eine Kapitelüberschrift als Thema oder Kontur formuliert wird und sich so ein thematischer oder konturbezogener Ausgangspunkt für die weitere Betrachtung und Interpretation anbietet. Diese Überschrift gibt das zu analysierende und interpretierende Themenfeld vor und steuert die Suche nach passenden Ausdifferenzierungen im Kategoriensystem: Um innerhalb der Kapitel einen thematischen Faden verfolgen zu können, werden die relevanten Ausdifferenzierungen gelesen und Stichpunkte für die Kapitelkonstruktion erstellt. So gelingt es, die Ausdifferenzierungen wie in einem Puzzlesystem zu sortieren, Zusammenhänge zu erkennen und Interpretationen zu entwickeln.

Bei den Interpretationen wurde Wert auf eine möglichst enge Orientierung am Datenmaterial und damit eine enge Anbindung an die Aussagen der Jungen gelegt. Dahinter steht ein meines Erachtens wichtiger Gedanke: Nur „die handelnde Person kann ihr Motiv- und Überzeugungssystem mitteilen“ (Marsal 1997, 438). In der Ergründung der Systeme, die durch Interpretationen der Ausdifferenzierungen immer deutlicher werden, stößt man auch auf Zusammenhänge, die der Erzählende direkt oder auch indirekt herstellt. Kraimer betrachtet eine solche „Sinn- und Zusammenhangsbildung“ als einen „Grundzug des Seelenlebens“ (Kraimer 1997, 459). Diese von der Person selbst vorgenommene Sinn- und Zusammenhangsbildung verweist seiner Meinung nach so auf die ganze Person.

Den Porträtkapiteln werden thematisch passende Ausdifferenzierungen zugeordnet, wobei einige Ausdifferenzierungen auch in mehreren Kapiteln verwendet werden, da sie sich aus verschiedenen thematischen Blickwinkeln betrachtet lassen. Während des Schreibens werden immer wieder Querverbindungen zwischen den verschiedenen Kapiteln gesucht. Die Porträterstellung richtet sich somit nicht nach einer systematischen Abarbeitung der Kategorien, wie sie bei der Auswertung des Datenmaterials entstanden sind, sondern sucht nach einem „Roten Faden“ innerhalb der jeweiligen Themen und Konturen und konzentriert sich auf deren Interpretationen. Verweise dienen als Belege für die Auswahl der Konturen, der Formulierung der Themen, der Argumentationen und Interpretationen des Porträts. Die Verweise wie bspw. *A 1.1.1* dokumentieren die Ausdifferenzierungen *A* oder wie *K 1.3* als die den Ausdifferenzierungen übergeordnete Kategorie *K*. Für das Porträt werden Belege quer durch das Material zusammengestellt, manchmal auch auf Kosten der Darstellung der Entwicklung des Kindes. Wo aber eine Entwicklung deutlich ablesbar ist, werden die sie betreffenden Zeiträume beschrieben.

Die inhaltsanalytisch basierten Porträts über Kai und Marc stehen am Ende des Auswertungs- und Interpretationsprozesses. Den Inhalten ihrer Porträts kommen meines Erachtens die Rollen der Modifikation, Bestätigung oder der Erweiterung bestehender Theorien (vgl. Steinke 1999, 115) und auch deren Illustration zu. Damit leisten die Porträts einen Beitrag für die aktuelle Forschungsdiskussion über hochbegabte Underachiever: Als die Hochbegabtenforschung, wie im Kapitel 2.2 dargelegt, in den 1980er Jahren in Deutschland ein großes Thema wurde, gab es verstärkte Bemühungen zur Verbesserung der Diagnostik und zu der Entwicklung mehrdimensionaler Modelle, die die Entstehung der Hochbegabung zu erklären versuchten. Mönks forderte aber schon damals, dass nur „umfassende Einzelfallanalysen die notwendigen Informationen für relevante pädagogische und didaktische Fördermaßnahmen liefern“ könnten (Mönks 1987, 239). Die Forderung von Mönks ist immer noch aktuell, denn Einzelfallstudien über Hochbegabte, insbesondere hochbegabte Underachiever, gibt es kaum. Die nun folgenden Porträts über Kai und Marc bieten zahlreiche Ansatzpunkte für Theorien, Modelle und Konzepte zur Hochbegabung und zum Underachievement Hochbegabter.

Die in der vorliegenden Forschungsarbeit erstellten Porträts versuchen die Personen mit vielen Facetten abzubilden und falltypische Systeme, Muster und letztlich individuelle Persönlichkeiten nachzuzeichnen. Dies geschieht in dem Bewusstsein über die Selektivität der Darstellung sowie des Wissens über mein konstruktivistisches Handeln als Forscherin, die durch diese Konstruktionen Deutungen vornimmt (vgl. Matt 2009, 581). Schaut man auf die aus Themen und Konturen zusammengesetzten Porträts, öffnet sich der Blick für charakteristische Züge von Kai und Marc. Wie ein Griff zu Pinsel und Farbe wirken Belege aus Kategorien, Ausdifferenzierungen und Zitaten. Sie lassen die Porträts lebendig werden, lassen sie erzählen. Aus den vielen Begegnungen mit Kai und Marc entstehen so individuelle „Geschichten“, die dem Betrachter Raum für eigene Interpretationen anbieten.

Den dargelegten Gedanken zur Entwicklung eines Porträts folgend soll der Leser nun mit auf Streifzüge durch Begegnungen mit Kai und Marc innerhalb von eineinhalb und zwei Jahren genommen werden. Die folgenden Darstellungen versuchen auf unterschiedliche Weise Kai und Marc ein Gesicht zu verleihen und „Einblicke in Schulwelten intelligenter Grenzgänger“ zu gewähren.

3.10 Zusammenfassung

Für die vorliegenden Fallstudien über hochbegabte Underachiever wird mit dem *problemexplorierenden Gespräch* und der *inhaltsanalytisch basierten Porträtdarstellung* ein eigener Forschungszugang zur Thematik entwickelt. Dieser Entwicklungsprozess wird detailliert dargestellt und begründet

Zur Begründung des methodischen Vorgehens werden zunächst Merkmale und Gütekriterien des qualitativ-empirischen Forschungsansatzes vorgestellt. Als qualitative Merkmale gelten u. a. die Offenheit, Gegenstandsangemessenheit, Kommunikativität, Naturalizität, Interpretativität und Zirkularität. Die Anwendung der für die standardisierte Forschung üblichen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität auf qualitativ-empirische Forschung wird in diesem Kapitel kritisch diskutiert, mit dem Fazit, dass diese aufgrund eines anderen Forschungsparadigmas nicht direkt übertragbar sind. Stattdessen benötigt die qualitativ-empirische Forschung Kriterien, die den Merkmalen dieses Forschungsansatzes entsprechen. Für diese Untersuchung werden daher die von Steinke entwickelten Kernkriterien qualitativer Forschung verwendet. Als solche beschreibt Steinke die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und die reflektierte Subjektivität.

Die weiteren Ausführungen skizzieren den Gang des Forschungsprozesses. Mit Rückbezug auf das erste Kapitel, in dem die Vorüberlegungen zur Studie und die Forschungsfragen dargestellt sind, wird die Fallauswahl begründet. Es folgen Darstellungen zur forschungsbegleitenden Arbeit in Forschungswerkstätten, zum Einsatz des Forschungstagebuchs und des Forscherinterviews.

Als Fälle wurden ein Kind und ein Jugendlicher ausgewählt, die als hochbegabte Underachiever diagnostiziert sind. Dazu wird in Anknüpfung an die Ausführungen des zweiten Kapitels eine Definition vorgelegt, die durch die Diskrepanzdefinition zwar den Mainstream in der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung berücksichtigt, aber darüber hinausgeht, weil sie sich nicht auf Diskrepanzen zwischen dem hohen IQ und der Leistung beschränkt, sondern Schul-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten in den Mittelpunkt stellt, die langandauernd bestehen, mit extremen schulischen Leistungsbewertungen einhergehen und einen negativen Einfluss auf die Lernbiographie der Betroffenen haben. Zudem wurde als Auswahlkriterium festgelegt, dass die Schüler keine längeren psychotherapeutischen Prozesse oder eine Begabtenförderung in der Schule erfahren haben dürfen.

Die Daten wurden während eines Zeitraums von eineinhalb Jahren im Fall des Kindes und von zwei Jahren im Fall des Jugendlichen erhoben. Da die Sichtweisen der Betroffenen im Fokus stehen, musste eine geeignete Form der Datenerhebung gefunden werden. Zur Verfügung standen z. B. die Gruppendiskussion, das Leitfadenterview, das fokussierte oder das problemzentrierte Interview. Aus den methodischen Überlegungen und Erfahrungen in der Erprobung heraus wird die für diese Untersuchung entwickelte Methode des *problemexplorierende Gesprächs* begründet und vorgestellt. Diese Methode eignet sich in besonderer Weise, weil die Datenerhebung auf einer Aufeinanderfolge von Gesprächen in kurzen Zeitabständen beruhte und Besonderheiten qualitativer Interviews mit Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden konnten. Ein Teil der Daten entstammt auch der teilnehmenden Beobachtung.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist die Grundlage für die Auswertung der Daten. Diesem Verfahren folgt die Datenaufbereitung in Form von tabellarisch angelegten *Dokumenten*, in denen sich die Transkriptsequenzen, Paraphrasierungen und die Kategorien befinden. Den Kategorien werden über Reduktionsschritte sogenannte *Ausdifferenzierungen* zugeordnet, die sich aus den Paraphrasierungen ergeben. Durch diese Modifikation des Verfahrens gelingt es, sowohl Kategorien auf hohem Abstraktionsgrad als auch eng am Transkripttext orientierte Inhalte zu formulieren, die der späteren Analyse dienen. Es wird ausführlich erläutert, wie im Zuge der Auswertung das individuelle Kategoriensystem zu den einzelnen Fällen unter Verwendung von Kategorienleitfäden aufgebaut wird.

Die Untersuchung mündet in *inhaltsanalytisch basierten Porträts*. Durch Prozesse der Konstruktion, Interpretation und Rekonstruktion werden auf der Basis der für die Auswertung modifizierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring individuelle Porträts der beiden Jungen erstellt, die als *Themen* und *Konturen* gestaltete Unterkapitel enthalten. Die Porträts verfolgen das Anliegen, die Fälle von Kai und Marc facettenreich und falltypisch abzubilden und ihre individuelle Sicht auf das Problemfeld des Zusammenhangs von Hochbegabung und Schule nachzuzeichnen. Im Sinne der Grundlagenforschung bieten die Porträts zahlreiche Ansatzpunkte für weitere Forschungen über Theorien und Konzepte zum Underachievement Hochbegabter. Sie erzählen individuelle Geschichten, die sich für Vergleiche mit anderen Betroffenen nutzen lassen.

4. Fallstudie zu Kai

4.1 Hintergrundinformationen

Wie es zu dem Kontakt mit Kai kam

Der Kontakt zu Kai und seiner Familie entstand zufällig. Die Eltern baten um eine Beratung über die schulische Situation ihres hochbegabten Sohnes. Es ergab sich ein spontanes, sehr offenes fast zweistündiges Telefonat. Zu dem Zeitpunkt befand ich mich in den Planungen zu meinem Forschungsprojekt. Da mir Kai als eine geeignete Untersuchungsperson erschien, meldete ich mich per E-Mail bei dem Vater, schilderte ihm meine Überlegungen zum Forschungsanliegen, bat um einen persönlichen Kontakt und bot dafür eine Begleitung des Kindes und der Familie für die Dauer von ca. zwei Jahren an. Die Eltern stimmten sofort zu und zeigten sich an dieser Idee sehr interessiert. So wurde ein erstes Treffen nach den Sommerferien vereinbart. Kai selbst erklärte ich während des ersten Besuchs in der Familie, dass ich mich in der Schule mit Kindern beschäftige, die ähnliche Schwierigkeiten haben wie er, und ich ihn gelegentlich mit Hilfen bei den Hausaufgaben oder mit anderen Angeboten unterstützen möchte. Kai verhielt sich mir gegenüber offen und freundlich. Dass er Teil einer längeren Studie sein würde, wusste er nicht. Diese Entscheidung war auf Bitten der Eltern bewusst getroffen worden, um die Anonymität des Kindes zu sichern und auch zu verhindern, dass er anderen Kindern erzählen könnte, er nähme an einer Studie über Hochbegabte teil. So verband er mit meinen Besuchen in der Familie Gesprächs- und Förderangebote. Zudem wurde die teilnehmende Beobachtung in der familiären Situation nicht durch einen Forschungsdruck gefährdet. Hinzu kam der Elternwunsch, dass mit Kai nicht explizit über die Hochbegabung und das Thema Underachievement gesprochen werden sollte, weil die Eltern zum Beginn der Erhebung davon ausgingen, dass Kai von der Hochbegabung nichts wisse. Wie sich später herausstellte, wusste Kai davon sehr wohl, konnte aber inhaltlich nur wenig damit anfangen.

Zum Zeitpunkt des Erstkontakts war Kai zehn Jahre alt und besuchte die fünfte Klasse eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen. Die Noten ergaben am Ende der Klasse fünf ein schwaches Leistungsbild in den Fächern Deutsch und Englisch, zudem häuften sich ausreichende und mangelhafte Noten in schriftlichen Leistungsüberprüfungen anderer Fächer und Kai erlebte in der Schule zunehmende Schwierigkeiten. Die Eltern sorgten sich darüber, dass Kai am Ende der sechsten Klasse, wenn die Entwicklung so weiterginge, nicht versetzt werden würde. Die Diagnose Hochbegabung resultierte aus einer Testung in einer Beratungsstelle mit dem zu diesem Zeitpunkt noch gültigen HAWIK-III Testverfahren. Die Eltern wurden in einer anschließenden Beratung darüber informiert. Es wurde ein Gesamt-IQ von 135 ermittelt. Deckeneffekte ergaben sich in den Bereichen Allgemeines Wissen, Gemeinsamkeitenfinden, Wortschatz-Test und Allgemeines Verständnis. Auffallend niedrige Werte erzielte er im Zahlennachsprechen und im Zahlen-Symbol-Test. Aufgrund dieser Diagnose und der Empfehlung des testenden Psychologen übersprang er zum Beginn des zweiten Halbjahres der zweiten Klasse in der Grundschule eine Klasse.

Familiäre Rahmenbedingungen

Kai ist das erstgeborene Kind. Sein Bruder Louis ist zwei Jahre jünger und geht in die dritte Klasse einer Grundschule. Auch bei ihm wurde die Hochbegabung diagnostiziert, allerdings mit einem ausgeglichenerem Profil als bei seinem Bruder. Louis bewegt sich in allen Fächern im oberen Leistungsbereich und zeigt keine sozialen oder sonstigen Verhaltensauffälligkeiten. Ihm fällt das Lernen laut Aussage der Mutter sehr leicht und er arbeitet ihres Erachtens nach sehr selbstständig.

Die Mutter hat nach dem Fachabitur eine Ausbildung in einem medizinischen Beruf absolviert und zwei Jahre in dem Beruf gearbeitet, bevor sie ihre Kinder bekam. Als die Kinder klein waren, arbeitet sie nicht mehr, später aber wieder stundenweise. Sie kümmert sich um den Haushalt und ist schwerpunktmäßig für die Erziehung der Kinder verantwortlich. Der Vater begann nach dem Abitur ein Studium im technischen Bereich und ist zum Zeitpunkt des Forschungsbeginns in einer leitenden Position tätig.

Die Familie lebt in einem Einfamilienhaus am Rande einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen. Der finanzielle Status der Familie ist als gehoben einzustufen. Die Mutter kümmert sich im Nachmittagsbereich um die Hausaufgaben der Kinder und ihre Fahrten zu den jeweiligen Freizeitaktivitäten. Alle Familienmitglieder verfügen über einen Internetzugang und gute Basiskenntnisse medialer Nutzungsmöglichkeiten.

Beziehung zwischen der Familie und der Forscherin

Nach meinem ersten Telefonat mit dem Vater und der Anbahnung des Forschungsprozesses kam es drei Monate später zum ersten persönlichen Kontakt zwischen mir und der Familie. Für Kai hatte gerade das sechste Schuljahr begonnen. Die Familie wurde in Abwesenheit der Kinder über das Vorgehen des Forschungsprozesses informiert und sie stimmten der Datenaufzeichnung per Audio-Aufnahme während der Begegnung mit dem Sohn zu, ebenso meinen Aufzeichnungen in Form von handschriftlichen Notizen während des gesamten Besuches. Den Eltern wurde der Datenschutz durch Anonymisierung von Namen, Orten und Jahresdaten zugesichert. In einem anschließenden Gespräch mit Kai und der Familie erhielt er von mir über meine Person und meine Rolle nur allgemeine Informationen in der Art, dass ich versuchen würde, ihn während der Besuche zu fördern und schulisch zu unterstützen. Kai stimmte einer akustischen Aufzeichnung während der Fördereinheiten zu und ich erklärte ihm, dass diese Informationen als Vergleich zur Arbeit an unserer Schule dienen sollten. Mit diesem Hintergrund war es mir möglich, Kai von meinen Erfahrungen in der Schule zu berichten und zu vermeiden, dass er sich permanent als „Beforschter“ wahrnehmen musste. Kai nutzte die Treffen auch zu Gesprächen mit mir. Ein Teil der Begegnungen mit Kai bestanden aus der Beschäftigung mit Knobel- und Rätselaufgaben und anderen Spielen. Oft machte er dann auch seine Hausaufgaben und fragte mich dazu.

Die Hauptansprechpartnerin und damit intensivste Informationsvermittlerin ist die Mutter, die sich für die Entwicklung ihrer Kinder sehr interessiert und möglichst viele Informationen zu allen Lebensbereichen erfassen möchte. Sie eignete sich durch die auftretenden Probleme mit Kai seit der Grundschulzeit pädagogische und psychologische Kenntnisse an und bemüht sich um eine pädagogisch begründete Arbeit mit ihren Kindern. Sie war bei allen Besuchen in der Familie anwesend. Der Vater zeigte sich im ersten persönlichen Gespräch als sehr skeptisch gegenüber psychologischen Erklärungen und Methoden und war der Schule und auch einigen Lehrern gegenüber sehr kritisch eingestellt. Dies änderte sich aber im Laufe der nächsten Monate. Während meiner

Besuche in der Familie war er nur selten zu Hause. Es gab aber einige mit ihm vereinbarte Termine, so dass auch direkte Gespräche mit ihm stattfanden.

Mit dem Beginn der Datenerhebung wurden regelmäßige Besuche in der Familie in zwei- bis sechswöchigen Abständen möglich. Insgesamt kam es während der einjährigen Erhebungszeit zu sechzehn Besuchen in der Familie, von denen dreizehn dokumentiert worden sind. Deren Regelmäßigkeit ließ anschließend nach und reduzierte sich auf zweimonatige Abstände. Diese Besuche hatten aber auf die Untersuchung keinen weiteren Einfluss mehr. Es zeichnete sich zu diesem Zeitpunkt ab, dass das entstandene Datenmaterial für die Bearbeitung des gestellten Forschungsthemas ausreichte bzw. schon eine Auswahl erfolgen musste. Per Telefon und Mail blieben wir in Kontakt. Die Situation von Kai entspannte sich nach der achten Klasse.

Zwischen der Familie und mir entstand während der Forschungszeit und der relativ regelmäßigen Besuche ein sehr vertrautes Verhältnis. Während der gesamten Untersuchungszeit kam es nie zu einem Kontakt zwischen mir und Kais Schule. Und die Eltern gaben keine Informationen aus den Besuchen und den Beratungen an die Schule weiter.

4.2 Tagebuch

Das Tagebuch bietet dem Leser eine Orientierungshilfe über die Inhalte der Besuche in der Familie. Es fokussiert den jeweiligen emotional-motivationalen Zustand Kais, die dominierenden Inhalte der Sitzungen und einige Informationen, die seine schulische Laufbahn und allgemein seine Entwicklung betreffen. Dabei geht es zunächst noch nicht um Interpretationen, diese werden erst in dem nachfolgenden Kapitel in Form des Porträts durch die Konstruktionen Themen und Konturen detailliert entwickelt. Das Tagebuch hat einen erzählenden Charakter, so wie die Forscherin die Situation des jeweiligen Treffens und die dominierenden Inhalte wahrnahm. Es umfasst dreizehn dokumentierte Besuche. Der sechste Besuch in der Familie erbrachte so viel Datenmaterial, dass dieses aus technischen Gründen in zwei Dokumenten bearbeitet wurde. Das zugehörige Dokument wird mit dem jeweiligen Kürzel, bspw. KDok1 für das erste Dokument zum Fall von Kai, angegeben.

1. Dokumentation KDok1 Alter: 10,6 Jahre

Es ist der erste offizielle Kontakt mit Kai. Kai ist zu diesem Zeitpunkt 10,6 Jahre alt. Da er in der zweiten Klasse ein Jahr übersprungen hat, besucht er nun die sechste Klasse eines Gymnasiums. Nach dem Erstgespräch soll heute die erste Fördereinheit stattfinden. Kai wartet bereits auf mich und bemüht sich, die Hausaufgaben erledigt zu haben. Er zeigt mir sein Zimmer: Es ist ca. 10 m² groß und mit einem Hochbett, einem Schreibtisch, einem Kleiderschrank und einem Regal ausgestattet. Im Zimmer befindet sich kindliches Spielzeug: Playmobil, Autos und LEGO-Steine liegen verstreut auf dem Boden oder in Kisten unter dem Schreibtisch. Stolz demonstriert Kai seinen technischen Besitz. Er verfügt über einen eigenen Fernseher, eine Playstation und einen eigenen Computer mit Internetanschluss, den er aber zur Zeit nicht benutzen darf.

Der Aufnahmesituation mit Hilfe eines Mikrofons gegenüber stimmt er zu, verhält sich etwas neugierig und zunächst leicht angespannt, was sich in kurzen Antworten und Rutschen auf dem Stuhl äußert, aber nach einigen Minuten ist davon nichts mehr zu bemerken. Kai lässt sich die Aufnahmetechnik kurz erläutern, fragt aber nicht nach, was mit dem Material geschehen wird. Kai erzählt ein wenig über die Schule, über das Lernen von Vokabeln und Erfahrungen aus seinem jetzigen Englischunterricht mit wechselnden Lehrern. Nach der Zensur mangelhaft im Fach Englisch auf dem Zeugnis der fünften Klasse möchte er nun eine Drei minus schreiben. Er bekommt Unterstützung durch den Vater, der mit ihm in den Ferien viel lernte. Seit einigen Wochen arbeitet er auch mit einer Nachhilfelehrerin. Kai berichtet über sein Desinteresse und Interesse an Fächern und über gelegentlich aufkommende Langeweile. Er hebt die Arbeit an einem Projekt in Kunst als interessant hervor, während er eigentlich mit dem Fach Kunst nicht viel anfangen könne. Ihm fällt auf, dass nach den Ferien einiges anders ist. Die Lehrer haben sich seiner Meinung nach positiv verändert, aber er selber auch. Vor den Ferien fühlte er sich noch unwohl. Die Familie sorgte sich darüber, ob er den für eine Versetzung ausreichenden Notendurchschnitt erreichen könnte. Eigentlich sollte er in vier Fächern, in Erdkunde, Biologie, Deutsch und Englisch, die Zensur mangelhaft bekommen. Lediglich seine Leistungen im Fach Englisch wurden dann noch mit mangelhaft bewertet. Er meint aber, für diese ausreichenden Leistungen auch viel gearbeitet zu haben. Kai erwähnt, dass er in der Grundschule ein Jahr übersprungen hat, geht aber nicht näher darauf ein.

Auf die Fördereinheit lässt er sich ein. Bei den Interventionen ‚Lebenslinien‘ und ‚Vereinbarungen‘ erzählt er viel und macht einen gelassenen Eindruck. Die weitere Förderung beschäftigt sich, seinem Wunsch folgend, mit den heutigen Hausaufgaben. Er soll ein Gedicht zum Thema Herbst schreiben. Dies erweist sich als schwierig, da ihm Ideen fehlen und ihm zu wenige Reime einfallen. Schließlich schreibt er ein Gedicht in sein Heft und berichtet der Mutter später stolz: „Ich habe ein gutes Gedicht geschrieben. Ich habe es geschafft.“

Die Mutter erzählt, zur Zeit sei es wichtig, Kais Leistungen im Fach Englisch zu steigern. Dazu solle es in der kommenden Woche ein Beratungsgespräch in der Schule geben. Kai selbst schätzt seine Leistungen momentan als besser ein als noch vor den Ferien. Die Mutter kritisiert die Anforderungen im Fach Biologie. Dort werden aktuell Referate gehalten, zu denen die Schüler eigenständig Protokolle schreiben müssen. Sie schätzt diese Anforderungen als zu hoch ein. Für das Fach Deutsch übt sie zur Zeit mit Kai das Schreiben von Nacherzählungen. Die Mutter spricht das ihr wichtige Thema der Ordnung an. Sie beklagt, dass sie bei Kai noch gelegentlich zerknitterte Zettel in der Schultasche findet und er seine Stifte ankaut. Ansonsten bemühe sie sich um Ordnung, indem sie ihm Zettel in Schnellhefter einhefte und seine Tasche auch regelmäßig aufzuräumen helfe.

Während des Gesprächs ist Kai anwesend. Unerwartet beginnt er den Hund Lucky zu ärgern, der ihn daraufhin leicht in die Hand beißt. Die Mutter fragt ihn, warum er den Hund ärgert. Kai grinst und verlässt den Raum. Abschließend wird die Mutter von mir gebeten, mit Kai verstärkt Reflexionsgespräche über sein Verhalten zu führen.

2. Dokumentation KDok2 Alter: 10,6 Jahre

Das Treffen beginnt mit der Aussage der Mutter: „Heute ist nur Chaos“. Die Mutter vermutet, dass in der Schule, vielleicht im Fach Deutsch, irgendetwas vorgefallen sein könnte, weil Kai schon mit schlechter Laune aus der Schule kam. Mit seinem Vater entbrannte ein heftiger Streit. Unbeabsichtigt trat dieser dann gegen Kais LEGO-Stadion. Daraufhin wurde Kai wütend und attackierte seinen Bruder. Nun habe er sich in seinem Zimmer „verbarrikadiert“ und möchte mit niemandem sprechen. Die Wutausbrüche mehren sich. Während seine Mutter und ich uns unterhalten, ruft Kai aus seinem Zimmer mit dem Haustelefon dreimal im Wohnzimmer an, um sich zu erkundigen, wann wir denn kommen würden.

Als Kai kurze Zeit später seine Zimmertür öffnet, versteckt er sich unter dem Schreibtisch. Nur mit Überredung ist er dazu zu bewegen, hervorzukommen. Er hat geweint. Kai ist auf seinen Vater wütend und behauptet, er habe das Stadion absichtlich kaputt gemacht. Er wirft sich auf sein Bett und bekundet, heute nichts machen zu wollen. Nach einer Unterhaltung über LEGO und Playmobil ist er ruhiger und bereit, seine Hausaufgaben zu machen. Es geht zunächst um eine Nacherzählung einer Papa-Moll-Geschichte. Auf Lernhilfen wie Clustern lässt er sich nicht ein, sondern er möchte die Hausaufgaben so bearbeiten, wie er sich dies überlegt hat. Es ist deutlich zu bemerken, dass er „fertig“ werden will und den zu schreibenden Inhalt nur zur Erfüllung der Minimalbedingungen nutzt. Zu ausführlicherem Schreiben lässt er sich nicht motivieren. Auftretende Rechtschreibfehler werden mit der von ihm als ‚Tipp-Ex-Methode‘ benannten Technik korrigiert, er lässt sich aber auch auf mein Stopp-Zeichen ein, wenn ich einen Fehler gefunden habe, den er dann sucht und korrigiert. Meistens findet er die Fehler und ist zu deren Korrektur in der Lage.

Nach der Beendigung der Deutschhausaufgaben beginnt er mit den Aufgaben für das Fach Biologie. Dabei kommen wir in ein Gespräch über das Thema Lernen. Für ihn gehört die gemeinsame Wiederholung von Inhalten mit seiner Mutter unbedingt dazu. Zum Ausfüllen eines Anatomie-Arbeitsblattes über Fledermäuse nutzt er die Methode des Nachschlagens im Buch, was gut gelingt. Anschließend räumt er seine Arbeitsmaterialien wieder in seine Tasche und beginnt von sich aus ein Gespräch über Computerspiele. Sie sind seiner Meinung nach der Grund, warum er sich so gut konzentrieren kann. Als Beispiel nennt er das Training zur Kontrolle eines Flugzeugs. Er erzählt, dass die Konzentrationsfähigkeit am Ende der Grundschulzeit nachließ, sie nun aber wieder o. k. sei, weil er auch wieder Lust auf die Schule habe. Zum Schluss dieser Fördereinheit wirkt Kai ruhig und gelassen.

Mit der Mutter findet noch ein Interview mit Hilfe eines Fragebogens statt. Dabei geht es vor allem um Kais Kindheit. Die Mutter berichtet, dass es mit ihm immer wieder Schwierigkeiten gab, wenn er sich in Kindergruppen befand, und dass sie selber auch Erziehungsunsicherheiten bei sich bemerkte, die sich dann aber nach der Geburt des zweiten Kindes abbauten.

3. Dokumentation KDok3 Alter: 10,7 Jahre

Trotz und Wut bestimmen das heutige Treffen, gelegentlich wirkt Kai traurig. Kai nahm heute an einem Klassenausflug in den Zoo teil. Der Ausflug gefiel ihm gut und die Mutter meint, er sei gut gelaunt. In Anwesenheit von Kai erzählt sie kurz über einen gestern stattgefundenen Streit zwischen Kai und seinem Vater, ohne den Grund zu nennen. Kai steigerte sich so heftig in den Streit hinein, bis er schreiend vorgab, den Vater zu hassen. Kai hört der Beschreibung seiner Mutter zu und lächelt dann, als sie zu ihm sagt: „Eigentlich willst du doch so sein wie Papa.“ Dann aber verändert sich seine Laune ins Negative. Mit trotzig-aggressivem Tonfall sagt er, dass er heute nichts machen und nur rumhängen will. Die Mutter möchte eigentlich mit dem Bruder Louis einkaufen fahren, aber Kai beginnt eine Diskussion über die Anschaffung eines Computerspiels, welches erst ab sechzehn Jahren freigegeben ist. Die Mutter weigert sich, mit ihm darüber zu diskutieren, wohingegen Kai ankündigt: „Ich schmolle jetzt so lange, bis ich das Spiel kriegen.“ Das Vorhaben des Einkaufens wird verschoben und die Mutter entgegnet, sie würde dann erst einmal einen Kaffee kochen. Kai geht kommentarlos in sein Zimmer.

Die Mutter erzählt von einem Gespräch mit Kais Klassenlehrerin, die zugleich seine Englischlehrerin ist. Sie und andere Kollegen wussten zu berichten, dass sich Kai in der Schule zur Zeit gut entwickelt. Diese Äußerungen erstaunen die Mutter, da Kais Verhalten zu Hause auf große Furcht vor der Schule schließen ließ. Aufgrund einer mangelhaften Leistung in einem Englischtest baute Kai eine solche große Angst vor der nächsten Englischarbeit auf, dass er sich am Abend vorher erbrach. Dennoch schrieb er sie am nächsten Tag mit.

Nach einer Viertelstunde telefoniert die Mutter mit Kai und bittet ihn, heute doch mitzuarbeiten. Kai lehnt ab, erlaubt mir aber, in sein Zimmer zu kommen. Kai möchte heute nicht arbeiten, stattdessen regt er sich über das Verbot des Kaufs seines gewünschten Computerspiels auf und wiederholt, die Anschaffung durch Schmolle erzwingen zu wollen. Kai äußert sich auch weiter negativ, diesmal über die Schule. Er hasse das Fach Englisch samt seiner Lehrerin und ebenso den Physiklehrer, „weil er dumm ist“. Die Leistungen im Fach Englisch seien ihm völlig egal. Seine Laune bessert sich auch nicht, als das Gespräch auf den geplanten Urlaub übergeht, dort rechne er mit Langeweile

le. Er meint, dass er generell die Schule und die Ferien hasse. Angesprochen auf den Grund, der ihn so verärgert, gibt er an, das Verbot des Spiels nicht einzusehen. Er geht sogar so weit zu sagen, er könnte ja auch sterben, dies sei ihm auch egal. Erst das ablenkende Gespräch über LEGO-Roboter lässt seine Stimmung ins Positive wechseln, und er stimmt der Beschäftigung mit Förderaufgaben zu. Bei der Bearbeitung von textgebundenen Knobelaufgaben ergeben sich Schwierigkeiten, weil er glaubt, die Aufgaben nicht schaffen zu können. Tatsächlich kann er einige Informationen offensichtlich nicht hinreichend kombinieren. Kai versucht daraufhin vorschnell eine Lösung, um die Aufgaben zu beenden. Mit mehreren Hilfestellungen gelangt er dann noch zum Erfolg, freut sich darüber, deutet das Erreichen aber als Glück. An eine weitere Knobelaufgabe traut er sich nicht heran, er hält sich „dafür zu dumm“. Als nächstes bearbeitet Kai Konzentrationsaufgaben, in denen es darauf ankommt, sich Details eines Bildes zu merken und diese später zu reproduzieren. Er traut sich diese Aufgabe zu und beginnt zügig mit der Reproduktion. Dabei unterlaufen ihm aber kleine Fehler, woraufhin er wütend und trotzig reagiert: „Das ist schlecht, schlecht. Weil es falsch war.“ Er ist nicht bereit, Lob für die gut erinnerten und reproduzierten Details anzunehmen. Durch das Angebot, als nächstes etwas für das Fach Englisch zu tun, was er rigoros ablehnt, kommt es in dieser Sitzung zu einem längeren Gesprächsteil. Es geht um die Bewältigung von unangenehmen Klassenarbeiten, die er vermeiden will, indem er sich krank meldet oder sich so verletzen würde, dass er ins Krankenhaus eingeliefert werden müsste.

Er äußert sich zu seiner beruflichen Zukunft und meint, sie sei unklar. „Gammeln“ wäre das Richtige und sich von den Eltern weiter finanzieren lassen. Er zieht für heute das Resümee, dass es ihm schlecht gehe und er dies auch so möchte. Außerdem will er in der Schule sitzenbleiben und ein Jahr wiederholen. Er demonstriert ein Alles-egal-Gefühl und Hass auf die Schule: „Ich hasse sie, ich hasse sie, ich hasse sie noch mal und ich werde sie auch immer weiter hassen, die Schule.“ Die Anerkennung einiger guter Leistungen in der Schule verweigert er. Die Stimmung schwenkt um, er wird leiser und formuliert den Satz: „Ich hasse mich, seit ich mich kenne.“ Inhaltlich zieht er den Bogen in eine Zeit, als es ihm besser ging, nämlich in die zweite Klasse, in die Zeit vor dem Springen. Dort hatte er mehr Freunde. Dieses Thema nimmt einen großen Gesprächsanteil ein. Am liebsten würde er sitzenbleiben, um wenigstens mit ein paar alten Freunden zusammen sein zu können. Er hasst auch sein jetziges Leben, weil er „nichts darf“, und kommt damit wieder auf das verbotene Computerspiel zurück, erzählt viel über dessen Inhalt und über ein anderes Spiel, welches er schon einmal bei einem Freund spielte. Es ist der Reiz der Strategie, des Spielens auf verschiedenen Leveln, des erfolgreichen Kämpfens, der ihm seiner Meinung nach verwehrt wird und ihm das Leben nicht lebenswert erscheinen lässt.

Im Laufe des Gesprächs verändert sich Kais düstere Stimmung zum Positiven. Er wirkt ruhig, lächelt sogar etwas und beginnt von seinem eigentlichen Berufswunsch zu erzählen. Kai möchte gerne Architekt werden und beschreibt konkrete Vorstellungen, welche Häuser er dann bauen möchte. Am Ende der Sitzung lässt sich Kai auf die Erklärung einer Lerntechnik zum Vokabellernen ein, auch wenn er sie jetzt nicht anwenden möchte. In diesem Zusammenhang erklärt er seine verschiedenen Techniken, wie beispielsweise das Wiederholen und betont dabei auch bleiben zu wollen. Die Sitzung wird beendet.

Später erzählt Kai der Mutter: „Ich habe mich mal wieder ausgesprochen. Ja, ich habe gesagt, warum es mir nicht so gut geht.“ Erneut bringt er seinen Wunsch des neuen Computerspiels zur Sprache. Er bleibt hartnäckig. Nach dem wiederholten Ablehnen durch die Eltern wird Kai wütend und verlässt das Zimmer. Die Mutter vermutet, dass

Kai sie durch diesen Streit provozieren und bei ihr Aufmerksamkeit erzeugen wolle. Kai suche in der letzten Zeit häufiger Streit. Sie kommt noch einmal auf den Streit mit dem Vater zurück. Auslöser war, dass sie und ihr Mann ohne die Kinder zum Essen gehen wollten. Ein Kindermädchen sollte auf die beiden Jungen aufpassen. Dies schien Kai nicht zu behagen und im Laufe des Nachmittags baute sich eine schlechte Stimmung auf, die dann im Streit endete. Trotz allem sieht die Mutter aber auch etwas Gutes in dem Streit: Kai habe mal wieder geweint und sich auch laut gestritten. In den letzten Monaten sei dies selten vorgekommen, er habe sich mehr in sich zurückgezogen. Nun scheine er die Herausforderung mit seinem Vater mehr und mehr zu suchen. „Aber er kann ihm nicht das Wasser reichen.“, meint die Mutter. Schwierigkeiten gibt es auch zwischen Kai und seinem Bruder, dabei geht es häufig um die deutlich besseren Noten, die Louis erreicht.

4. Dokumentation KDok4 Alter: 10,8 Jahre

Die Eltern berichten über positive Veränderungen der schulischen Situation: Die Einschätzungen der Lehrer und Lehrerinnen seien besser als von ihnen erwartet. Die Leistungen im Fach Englisch und im Fach Mathematik haben sich gesteigert. Kai schätzt seine aktuelle schulische Situation als „gut“ ein. Die Familie freut sich über diese guten Entwicklungen.

Kai wirkt zum Beginn des Besuchs fröhlich. Mit Verzögerung beginnt die Förderinheit, da die Brüder zunächst noch ein Computerspiel beenden möchten. Für die heutige Sitzung war mit ihm die Durchführung der Hamburger Schreibprobe vereinbart. Als Kai das Testmaterial mitsamt den Aufgabenstellungen erhält, beginnt er die Testdurchführung zu verweigern. Wörter zu hören und diese zu schreiben, erinnere ihn an ein Diktat. Da er Diktate „nicht mag“, sei er nicht mehr bereit, weiter mitzuarbeiten, erklärt er. Stattdessen beginnt er mit dem Ausfüllen und Bearbeiten des Materials, ohne genaue Kenntnisse über die Aufgabenstellungen. Auf den Hinweis, der Test sei so nicht auswertbar, reagiert Kai mit Trotz und Weinen. Die Testdurchführung wird unterbrochen und ein Gespräch über seine Rechtschreibleistung begonnen. Kai weiß, dass er dort Schwierigkeiten hat, bekundet aber, diese seien ihm egal. Er lehnt eine weitere Beschäftigung damit ab. Im weiteren Verlauf des Treffens offenbart er den wahren Grund seiner Verweigerungshaltung. Er ist überzeugt, in Diktaten schlecht zu sein; dies schreit er heraus. Hilfen möchte er auf gar keinen Fall annehmen. Kai beruhigt sich erst wieder, als der Test nach gemeinsamer Vereinbarung endgültig weggepackt wird. Auf die Frage, was er gerne heute machen möchte, wünscht er sich das Spielen eines Computerspiels. Angebote, Knobelaufgaben oder Geschichtenrätsel zu lösen, lehnt er zunächst ab, sie seien ihm zu kompliziert oder „viel zu anstrengend für den kleinen Kopf“. Kai lenkt das Gespräch erneut auf den Computer und die Möglichkeit damit an der Rechtschreibung zu arbeiten, weil der Computer ja die Fehler in rot markiere. Die Gegenargumentation, mit dem Test könne man herausfinden, was er schon gut beherrsche und welche typischen Fehlerquellen er habe, ignoriert er. Als ich das Spielen von Computerspielen ausschliesse, reagiert Kai mit Trotz und Traurigkeit, er wendet sich ab und legt sich auf sein Bett, er möchte nur noch Computerspiele spielen. Als einen Kompromiss für die weitere Arbeit wählen wir gemeinsam eine Rätselaufgabe aus. Kai wird ruhig und freundlich und arbeitet an der Aufgabe. Nach einigen Minuten gibt er auf, da er glaubt, die Lösung nicht finden zu können.

Kai lenkt das Gespräch unvermittelt auf das Thema Hausaufgaben. Er weiß, dass er für nicht bearbeitete Hausaufgaben einen Vermerk erhält. Es geschehe zwar sehr sel-

ten, aber manchmal gehe er auch ohne Hausaufgaben zur Schule. Dieser Gesprächsinhalt bleibt ohne Anbindung an den Gesprächskontext so stehen. Ich erkundige mich nach seiner Meinung über Halloween. Kai äußert sich umfassend zu Halloween, zu Karneval und dem damit verbundenen Verkleiden. Seine Ausführungen folgen dem Tenor, alles abzulehnen, weil Sich-zu-Verkleiden peinlich sei. In die beruhigte Verfassung herein biete ich Kai zum Schluss an, noch an dem Rechtschreibtest zu arbeiten. Kai lässt sich darauf ein, nörgelt aber, er müsse doch wahrscheinlich „viel machen“, wenn der Test als Ergebnis bestimmte Fehler aufweise und dazu habe er „keine Lust“. Die Testdurchführung wird erneut abgebrochen. Am Ende der Fördereinheit frage ich ihn nach den Vorstellungen für die nächste Sitzung und Kai wünscht sich die Bearbeitung des Rechtschreibtests. Gemeinsam wird entschieden, heute dann doch noch an dem Test zu arbeiten, was aber wenig erfolgreich ist. Kai lässt sich am Ende noch auf die methodischen Erklärungen zum Umgang mit einer Rechtschreibkartei ein, lehnt sie aber schließlich mit der Begründung ab, diese Methode bereits aus der Grundschule zu kennen. Das Angebot einer weiteren Methode, ein Rechtschreibtraining über spezielle Übungsdiktate, hört er sich an und meint, dies ja in den nächsten Wochen ausprobieren zu können.

Im Anschluss an die Fördereinheit sprechen die Eltern das Thema Fingernägeln, den Hund ärgern und Wutausbrüche als Ausdruck innerer Anspannung und erlebter Stresssituationen an. Wutausbrüche in Konflikten mit dem Vater werden gelegentlich mit Hassäußerungen des Sohnes gegen seinen Vater verbunden. Der Vater bemüht sich, damit ruhig umzugehen. Sorgen macht den Eltern, dass Kai sich wohl auch mit seinem Bruder Louis messe, dem die Schule und das Erbringen von Leistungen wesentlich leichter fielen, was zu Spannungen in der Familie beitrage. Zum Schluss berichtet der Vater noch von seinem Erstaunen darüber, dass sich Kai die Summenregel im Fach Mathematik nicht merken könne. Es kommt dann zu einer Beratung über mögliche Hilfestellungen.

5. Dokumentation KDok5 Alter: 10,9 Jahre

Der Elternsprechtag dominiert den ersten Gesprächsteil mit den Eltern. Sie zeigen sich erstaunt über die positiven Rückmeldungen der Lehrer und Lehrerinnen bezüglich der Entwicklung ihres Sohnes. Er bearbeitet seine Hausaufgaben regelmäßig und die Lehrer und Lehrerinnen sind mit seinen Leistungen und seiner Entwicklung zufrieden. Die Mutter berichtet über Kais neues Hobby. Kai hat das Modellbauen für sich entdeckt und baut nun Häuser für eine Eisenbahnlandschaft. Dies ist auch mit einer schulischen Modellbau-AG verbunden, die er nun besucht. Die Mutter berichtet auch noch über Diktatübungen mit Kai, wie sie in der letzten Sitzung besprochen wurden. Kai habe diese freiwillig geschrieben.

Als ich an Kais Tür anklopfe, ruft er freundlich: „Ja, kommen Sie herein“. Er liegt auf seinem Bett, hört Musik und wirkt sehr entspannt. Auf das Lob hin für seine gute Englischnote im Textteil lächelt er, bedankt sich und berichtet ein wenig stolz, wie die Englischlehrerin ihn vor der Klasse dafür gelobt habe. Kai erzählt kurz über die auf dem Boden aufgebaute Carrerabahn. Er und sein Bruder spielen damit gerne. Im Zimmer herrscht eine gewisse Unordnung, die er unkommentiert lässt.

Kai berichtet, dass er nicht mit auf den Elternsprechtag wollte, weil er darauf keine Lust gehabt habe. Zur Zeit gehe es ihm gut. Ich beginne über das Thema Rechtschreibung zu sprechen. Kai interessiert sich für die Auswertung des von ihm zunächst widerwillig bearbeiteten Teil des Rechtschreibtests aus der letzten Sitzung, kommentiert

die Ausführungen meist mit „mh“. Auf den Vorschlag hin, an der Rechtschreibung zu arbeiten, reagiert er widersprüchlich, er möchte sie zwar „können“, will sie aber so lassen, d. h. keinen Arbeitsaufwand betreiben. Die Mutter kommt hinzu und erzählt von den positiven Bemerkungen der Lehrer und Lehrerinnen, den vollständigen Hausaufgaben und der guten Bewertung eines Biologiereferates. Im weiteren Gespräch, nachdem die Mutter gegangen ist, geht es um das Fach Englisch und auch dort erneut um die Rechtschreibleistung. Kai ist nicht bereit, daran zu arbeiten. Stattdessen überlegt er sich die Strategie, die Mängel durch das Schreiben freier Texte, in denen er bessere Leistungen erzielt, auszugleichen. Er bekundet deutlich: „Meine Rechtschreibung kann so bleiben.“ Er ist zu keinen Übungen bereit, auch auf Kosten wahrscheinlich daraus resultierender schlechter Noten. Trotz argumentiert er, um Müllmann werden zu können, reiche der Hauptschulabschluss aus, dann würde er halt nicht Architekt, wie zuvor einmal überlegt. Um die gesamte Problematik zu umgehen, bleiben für ihn zwei Auswege, entweder nicht mehr zur Schule zu gehen oder sich jeden Morgen krank zu melden. Seine Stimmung verschlechtert sich, Trotz und Traurigkeit sind ihm anzumerken. Er äußert wiederholt, ihm sei alles egal. Kai verlässt den Schreibtisch und wendet sich der Carrerabahn zu. Ich spreche ihn auf seine Traurigkeit an. Er sagt, er wisse nicht, was ihn traurig mache. Daraufhin lenke ich das Gespräch auf die auf der Fensterbank stehenden Modellhäuser. Kai erzählt über sein neues Hobby und die Modellbau-AG. Seine Laune verbessert sich und er wird fröhlich. Wir beginnen ein Gespräch über das menschliche Gehirn, über Lernstile und Gedächtnisleistungen und Kai gibt sein Wissen preis. Frauen- und Männergehirne funktionieren seiner Meinung nach unterschiedlich und Ergebnisse, die zur Informationsverarbeitung ermittelt worden sind, träfen auf ihn nicht zu. Es ist spürbar, dass er sich mit dem Thema nicht weiter beschäftigen möchte, drückt dies aus mit der Aussage „Ich brauche kein Gehirn“. In den Planungen für die nächste Sitzung wünscht er sich Knobelaufgaben und schlägt vor, schon heute eine auszuprobieren, was dann auch mit erfolgreicher Lösung geschieht. Danach wird die Förderbegleitung mit guter Stimmung beendet.

Im anschließenden Gespräch mit dem Vater äußert dieser Sorgen über Kais mathematisches Verständnis. Kai habe Schwierigkeiten bei der Berechnung von Flächen und Volumina. Nur mit Widerstand und Zwang durch den Vater habe sich Kai die Veranschaulichung dieser Inhalte über das Wasserschütten in ein Aquarium gefallen lassen, danach habe er es aber verstanden. Als Kai, der später hinzukommt, von seinem Vater auf dieses Thema angesprochen wird, kommentiert er dies neutral: „Ja, jetzt kann ich es ja.“ Von durchgestandenen Problemen und einem vorausgegangenen „Kampf“, wie der Vater ihn schilderte, ist nichts zu bemerken. Gut gelaunt verabschiedet sich Kai.

6. Dokumentation KDok6.1 und KDok6.2 Alter: 10,9 Jahre

Die Dokumentation dieser Sitzung besteht wegen des großen Umfangs aus zwei Teildokumenten KDok6.1 und KDok6.2, die Inhalte werden hier aber zusammengefasst.

Diese Sitzung unterscheidet sich im Vergleich zu den anderen Sitzungen dadurch, dass es um einen im Vorfeld abgesprochenen Inhalt geht. Die Mutter wünschte ein Gespräch über das Thema Hochbegabung, mit der Begründung, sie gehe davon aus, dass Kai sich damit beschäftige, wie aus einigen aktuellen Äußerungen zu entnehmen sei. Als Eltern sei ihnen dieses Gespräch wichtig, weil sie mit Kai noch nie über das Thema Hochbegabung gesprochen hätten, zudem seien sowohl die Verwendung des Begriffs als auch weitere inhaltliche Bezüge vermieden worden. Das Gespräch findet mit der Mutter, Kai und mir statt. An diesem Tag wird keine Fördereinheit angeboten.

Bei der Begrüßung weist die Mutter auf Kais heutige Verfassung hin, er sei „aufgedreht“ nach Hause gekommen, habe schnell etwas gegessen und ein paar Aufgaben bearbeitet. Außerdem gehe es ihm seit vier Tagen schlecht. Er täusche vermutlich eine Magen- und Darmgrippe vor, um nicht in die Schule gehen zu müssen. Die Mutter vermutet als auslösendes Moment die Ankündigung der Ergebnisse einer schlecht ausgefallenen Mathematikarbeit, bei der Kai von einer „ganz furchtbaren“ Leistungsbewertung ausgehe. Grundsätzlich bemerken die Eltern jedoch positive Veränderungen bei Kai. So habe sich beispielsweise seine Heftführung verbessert.

Das Gespräch mit Kai über das Thema Hochbegabung verzögert sich, da er trotz der Vorankündigung erst zur Teilnahme überredet werden muss. Eher unwillig kommt er ins Wohnzimmer. Das Gespräch beginnt damit, dass Kai mit seiner eigenen Aussage gegenüber der Mutter, er sei hochbegabt, konfrontiert wird. Kai negiert diese Aussage sofort, er habe sich vertan. Durch die Lenkung des Gesprächs auf die Grundschulzeit äußert sich Kai zu dem Überspringen in der zweiten Klasse. Er vertritt die Position, dass seine Eltern und seine Lehrerin ihn gegen seinen Willen dazu gezwungen hätten. Ursachen sucht er in der Vermutung, dass er „zu gut“ gewesen sei, in empfundener Langeweile und in dem Ergebnis des Intelligenztestes. Er erinnert sich an die Durchführung des Intelligenztestes. Dort habe er nur „Scheiße gebaut“, um den Test zu boykottieren. Letztlich habe er ihn aber doch bearbeiten müssen. Über das Testergebnis und dessen Bedeutung sei er nicht informiert worden. Das Testergebnis und die Hochbegabung seien ihm aber auch egal. Im weiteren Verlauf ist zu erfahren, dass Kai den Begriff der Hochbegabung tatsächlich seit der Testung kennt. Der Psychologe verwendete ihn. Die Folgen der Testung zeichnen sich für ihn aber dramatisch ab. Kai verliert seine Freunde. Er wäre trotz der erlebten Langeweile lieber in seiner alten Klasse geblieben und würde die Situation auch heute noch aus der Perspektive eines Sechstklässlers gerne rückgängig machen. In der neuen Klasse sei er nicht so recht angenommen worden, Mitschüler ärgerten ihn häufig, von einigen sei er auch geschlagen worden. Damals wehrte er sich nicht, aus Angst, einen schlechten Eindruck zu hinterlassen. Daraus habe er gelernt, heute ließe er sich nicht mehr ärgern, heute wehre er sich. In seiner jetzigen Klasse hat er fast keine Freunde. Viele können ihn seiner Einschätzung nach nicht leiden. Seine Mitschüler wissen von der Hochbegabung nichts.

Kai zweifelt an seiner Hochbegabung, weil er die Auffassung vertritt, dass Hochbegabte nur „Einsen und Zweien“ schreiben müssen, was für ihn aber nicht zuträfe, wohl aber für einen anderen ihm bekannten Jungen. Ein Gespräch mit seinem Freund Nico bekräftigt diese Auffassung. Auch er meint, Kai sei vielleicht früher einmal hochbegabt gewesen, nun aber aufgrund seiner schulischen Leistungen nicht mehr. Auch glaubt Kai, in einigen Situationen schlechter denken zu können als seine Mitschüler. Andererseits erlebt er das Fach Physik als leicht, sieht aber keine Verbindung zur Hochbegabung, sondern deutet die guten Leistungen und die Fähigkeit des leichten Verstehens als genetisch bedingtes Erbe seines Vaters. Ein wenig stolz scheint er auf die Fähigkeiten zu sein, im Unterricht während des Zuhörens gut mitschreiben und sich seine Hausaufgaben gut merken zu können. Auch im Kopfrechnen schätzt er sich als gut ein. Dennoch sind die zum Teil schlechten Schulleistungen offensichtlich. Kai glaubt, dass seine Eltern deswegen „sauer“ auf ihn seien, was die Mutter verneint. Kai möchte nicht hochbegabt sein, er will „es nicht haben“, damit verbundene Chancen nicht nutzen, weil er nicht weiß, wie dies zu bewerkstelligen sei. Später schlägt er die Methoden des „Weglaserns“ und „Gehirn-Austauschens“ vor, um die Hochbegabung nicht mehr „haben“ zu müssen. Traurigkeit und Wut schwingen mit. Sich nicht mit Problemen und der Hochbegabung zu be-

schäftigen, könnte für ihn als realistische Alternative in Erwägung gezogen werden. So meint er zum Beispiel den Rechtschreibschwierigkeiten aus dem Weg gehen zu können.

Während des Gesprächs provoziert Kai häufiger einen Abbruch der thematischen Fortführung. Er dokumentiert durch Aussagen und Verhaltensweisen, dass ihm dieses Gespräch unangenehm ist, er sich mit dem Thema nicht auseinandersetzen möchte, er „keine Lust“ mehr habe. Provokationen der Mutter mit angeblich nicht gemachten Hausaufgaben, Versuche sie zu reizen, sichtliche Freude an den verärgerten Reaktionen der Mutter, das Hören bestimmter, zum Teil rassistischer Musik zu erzwingen, öffentliches Ärgern des Bruders führen immer wieder zu Unterbrechungen und Störungen des Gesprächs. Kai bekundet nach einer Dreiviertelstunde, er würde gerne auf sein Zimmer gehen, weil er es „hasse, darüber zu reden“, verlässt aber nicht den Raum, sondern lässt sich immer wieder auf das Thema ein.

Zum Erleben des Überspringens verwickelt er sich in einen Widerspruch, dass er dies gerne noch einmal machen möchte, aber ebenso wünscht er sich sitzenzubleiben, um mit seinen alten Klassenkameraden, von denen sich nun ein Teil in der fünften Klasse befindet, zusammen sein zu können. Kai bringt seine Beschäftigung mit dem Thema Hochbegabung auf den Punkt, als er sagt: „Ich will ein ganz normaler Junge sein.“ Er verdeutlicht dies am Beispiel der Konfirmation: Wenn seine Klassenkameraden zur Konfirmation gehen, dürfe er nicht mit, weil er ja noch zu jung sei. Die Mutter verneint dies, sie würde sich dafür einsetzen, dass Kai trotzdem schon jetzt mitgehen dürfe. Seine Unnormalität stellt er auch in den Kontext der mündlichen Beteiligung beziehungsweise deren Bewertung. Kai beschwert sich darüber, dass Lehrer sich häufig an schwächeren Schülern orientieren; wenn diese nachfragen, würden die Lehrer die Fragen auch beantwortet, er habe aber die Inhalte meist schon verstanden. Wenn er sich melde, komme er selten dran. Melde er sich aber nicht, würde er häufiger aufgefordert. Dies finde er unfair, weil er seine „mündliche Beteiligung zeigen will.“ Die Mutter betont, Kai habe sich in den letzten Monaten positiv entwickelt. Kai entgegnet, er habe auch fünf Kilo abgenommen, worauf er offensichtlich stolz ist. Die Mutter bestätigt die Gewichtsabnahme. Sie erzählt auch, dass sich Kais Leistungen stabilisiert haben. Kai bestätigt dies. Er verfolge das Ziel, zukünftig auch gute Schulleistungen zu erbringen und steckt den Zielpunkt mit dem „Einser- und Zweierbereich“ sehr hoch. Er wünscht sich dazu aber auch verbesserte Rahmenbedingungen wie, seine Arbeiten alleine in einem Raum schreiben zu können, weil es dort dann leiser sei. Alleine zu arbeiten finde er grundsätzlich gut, um Konflikte mit Mitschülern zu vermeiden oder deren Verhaltensweisen, die er oft als störend empfindet, nicht ertragen zu müssen.

Nach einer Stunde wird das Gespräch mit Kai beendet. Er geht auf sein Zimmer und die Mutter erzählt noch von einigen Beobachtungen. Kai lasse sich etwas auf Lernhilfen und eine Englischförderung mit seinem Vater ein. Er scheine sich auch mehr mit dem Denken zu beschäftigen. Die Mutter greift die Themen Hochbegabung, Testung, Überspringen und das Anderssein noch einmal auf. Ihr sei während des Gesprächs klar geworden, dass Kai tatsächlich von seiner Hochbegabung etwas gewusst habe, offensichtlich habe der testende Psychologe diesen Begriff doch erwähnt. Die Eltern waren bei der Nachbesprechung des Tests nicht anwesend und wissen über die Gespräche zwischen dem Psychologen und Kai nur sehr wenig.

Auch über die Situation des Springens seien sie ins Nachdenken gekommen. Sie haben die Entscheidung, dem Rat des Psychologen zu folgen und Kai eine Klasse überspringen zu lassen, bereits damals schnell bereut. Dies habe auch daran gelegen, wie die Schule das Überspringen unterstützte. Es gab weder eine Vor- noch eine Nachbereitung

des Überspringens. Kai musste zum Beginn des zweiten Halbjahres seine Sachen packen und wurde mit den Worten verabschiedet: „Nimm alles mit, du kommst ja nicht wieder.“ Daraufhin musste Kai alleine in das neue Klassenzimmer der dritten Klasse gehen, wurde dort kurz begrüßt, weitere Unterstützung gab es nicht. Die Eltern bemühten sich dann, mit ihm fehlende Inhalte aufzuarbeiten. Kai brachte sich schon vorher in den Weihnachtsferien das Einmaleins bei. Den Eltern war bewusst, dass Kai seit dem Zeitpunkt der Organisation des Springens Angst vor der neuen Situation erlebte. Die Angst und die daraus resultierenden Folgen hätten sie unterschätzt. Das Angstverhalten äußerte sich in Kopf- und Bauchschmerzen. Kai musste sich nun in der neuen Klasse stärker anstrengen, um seine Leistungen im zufriedenstellenden Bereich zu halten, schließlich fielen diese aber zum Ende der vierten Klasse ab. Soziale Schwierigkeiten nahmen zu, er fand keine Freunde. Auch hier erlebte er ihrer Meinung nach vermutlich erneut das Anderssein. Wahrscheinlich kennt er dieses Gefühl bereits seit dem Kindertreff, den er mit zwei Jahren besuchte. Die Mutter wurde nach zwei Wochen gebeten, mit dem Kind die Gruppe zu verlassen, weil Kai nicht tragbar sei. Dieses Erleben begleitet die Familie wahrscheinlich im Kindergarten und später auch in der Schule.

Kai unternimmt zur Zeit mehr mit seinem Vater. Der Vater scheint ein Vorbild für ihn zu sein. „Kai wäre gerne so wie sein Vater, aber er kann ihm nicht das Wasser reichen, das weiß er.“ Ein gemeinsamer Schwimmbadbesuch brachte Probleme mit sich. Der Vater berichtete, Kai habe in dem neu eröffneten Schwimmbad Unsicherheit im Umgang mit der neuen Situation gezeigt. Eine Chipkarte wird benötigt, um mit Hilfe eines automatischen Drehkreuzes in das Schwimmbad zu gelangen. Kai sollte sich diese besorgen, wurde wütend und äußerte, sich nicht blamieren zu wollen. Sein Vater forderte das selbstständige Organisieren des Schlüssels aber erfolgreich von ihm ein, woraufhin Kai dann stolz war, dies alleine geschafft zu haben.

Schulisch bemerkt die Mutter positive Veränderungen und greift damit auch noch einmal auf das Gespräch mit Kai zurück. Kai organisiere sich seit einigen Wochen besser, das Kauen von Stiften habe nachgelassen. Dennoch verspüre sie jeden Mittag eine kleine Spannung, bevor Kai nach Hause komme, da seine Tageslaune stark vom vormittäglichen Unterrichtsgeschehen abhängt und diese Laune die familiäre Situation am Nachmittag stark beeinflusst.

Zum Schluss des Gesprächs mit der Mutter erkundige ich mich nach der technischen Ausstattung, die Kai zu diesem Zeitpunkt besitzt. Er kann über ein eigenes Fotohandy, einen Fernseher, eine eigene Musikanlage, einen PC und eine Playstation verfügen. Er besitzt zwar auch einen eigenen Internetanschluss, der aber zur Zeit gesperrt ist, weil er entgegen einer getroffenen Absprache gesurft habe.

7. Dokumentation KDok7 Alter: 10,11 Jahre

Das Treffen in der Familie beginnt mit einer sehr positiven Einschätzung von Kais Entwicklungen. Die Mutter meint, es sei „unglaublich“, wie er sich in den letzten Wochen innerhalb der Familie verhalte. Er sei ruhiger und ausgeglichener und streite sich kaum noch mit seinem Bruder. Allerdings ärgere er immer noch häufig den Hund, bevorzugt dann, wenn die Eltern sich in der Nähe befänden. „Seit eineinhalb Wochen gibt es keinen Stress mehr mit ihm.“ Auch in der Klasse gewinnt er an sozialer Anerkennung. So schlugen ihn seine Mitschüler für die Hauptrolle eines Theaterstücks vor. Er sagte zu, obwohl er eigentlich Sonderrollen jeglicher Form vermeidet. Er fühlt sich von seinen Klassenkameraden geschätzt. Die Mutter vermutet zwei Gründe für diese gute Entwicklung:

Zum einen sei ihr Mann vor vier Wochen für mehrere Tage beruflich unterwegs gewesen, was Kai sehr belastet habe. Sein Verhalten sei immer schwierig, wenn der Vater nicht da sei. Nach der Rückkehr des Vaters habe sich Kais Laune verbessert. Zum anderen sei es die Angst vor dem Halbjahreszeugnis gewesen; erst nach dessen Erhalt ginge es ihm nun wieder gut. Die Noten liegen überwiegend im mittleren Bereich, in den Fächern Deutsch und Englisch erhielt er ein ausreichend. Zum ersten Mal finden sich unter dem Zeugnis keine Bemerkungen über Verhaltensauffälligkeiten. Während des später stattfindenden Gesprächs zeigt sich Kai sichtlich erleichtert über das aus seiner Sicht gute Zeugnis. Er scheint damit nicht gerechnet zu haben, was wohl auch daran liegt, dass er Gespräche mit Lehrern über seinen Leistungsstand vermeidet und deswegen nicht auf Vorinformationen zurückgreifen konnte. Er vermutet, das Zeugnis sei so gut geworden, weil er so „gut“ sei und ihm ja einige Fächer auch zum Teil leicht fielen. Einiges habe er auch „mit Arbeit geschafft“.

Kai bemüht sich um Leistungsverbesserungen in der Schule, indem er für Englisch und Deutsch mit der Galaxie-Software arbeitet. Der Fehlerquotient ließ sich so von zwanzig auf zehn reduzieren. Kai strebt eine quantitative Steigerung in der Textproduktion und eine vermehrte mündliche Mitarbeit an. Erste Erfolge sind durch das Lob der Lehrer und gute Noten für zwei Vorträge ersichtlich. „Schule ist o. k., sie macht Spaß.“, kommentiert Kai. Die Mutter bestätigt dies, er gehe momentan gerne zur Schule, Klagen über Kopf- und Bauchschmerzen seien kaum noch zu vernehmen. Es sei eine „Wendung“ eingetreten, wie die Mutter es resümiert. Sie verweist auch auf ein Gespräch mit Kais ehemaliger Grundschullehrerin. Nach der stattgefundenen Erprobungsstufenkonferenz gehe sie davon aus, dass Kai am Gymnasium bleiben könne, mehrere Lehrer hätten sich dazu entsprechend geäußert.

Zu der psychischen und emotionalen Verbesserung scheinen äußerliche Veränderungen zu passen. Kai hat sein Zimmer auf- bzw. umgeräumt. Kinderspielzeuge wie Playmobilfiguren, eine Ritterburg und weitere Spielzeuge, welche sich bis dahin zum Teil auf dem Boden oder in Kartons unter dem Schreibtisch befanden, hat er weggeräumt. Auf der Fensterbank stehen selbst gekaufte Kakteen und in einem neuen Regal wohlgeordnete CDs. Kai kommentiert dies damit, dass er „ordentlicher“ geworden sei.

In der heutigen Fördereinheit entscheidet er sich für Knobelaufgaben. Aus einem Text heraus muss er dazu Informationen entnehmen, sie logisch verknüpfen und zu Aussagen über bestimmte Faktorenkombinationen gelangen. Über eine Viertelstunde beschäftigt er sich damit, lässt sich auf Impulse ein, freut sich über Lob und produziert gute Lösungen. Als die zweite Aufgabenlösung zum Schluss allerdings schwierig wird, will er die weitere Bearbeitung auf das nächste Mal verschieben. Für die nächste Sitzung wünscht er sich die Weiterarbeit an ‚diesem komischen Test‘, gemeint ist der Rechtschreibtest aus der letzten Woche. Ich konfrontiere ihn mit seinem unwilligen Verhalten aus der zurückliegenden Situation und verweise ihn auf die Arbeit an der Software, dort könne er für die Rechtschreibung doch auch etwas tun. Kai will es sich noch einmal überlegen, auf jeden Fall sollen aber wieder Knobelaufgaben oder eventuell philosophische Rätsel bearbeitet werden.

Nachdem das Mikrofon abgebaut ist und die Sitzung damit für heute beendet wird, verrät Kai mir ein Geheimnis: „Ich lese unheimlich viel. So ‚Was ist was? Bücher‘. Die habe ich hier im Schrank. Meine Eltern sollen das nicht wissen. (...) Die sind zum Teil noch richtig neu. Jetzt lese ich sie, bevor sie weggeschmissen werden.“ Kai öffnet den Kleiderschrank, zeigt mir die unten versteckten Bücher. Kai wirkt heute sehr entspannt und gut gelaunt.

In dem nachfolgenden Gespräch mit der Mutter berichtet sie von weiteren Entwicklungen. Kai möchte gerne aufgrund eines Skikurses anlässlich eines Kurzurlaubs über die Karnevalstage Skifahren lernen. Seinen Vater bat er, mit ihm Joggen zu gehen oder Krafttraining auszuführen. Auch im Fußballverein konnte er einen Erfolg für sich verbuchen. Sein Trainer bot ihm ein Einzeltraining an und lobte ihn für seine guten Leistungen. Auch persönlich habe sich Kai weiterentwickelt. Rolf, Kais Freund, beleidigte Kai in den letzten Wochen mehrfach mit Äußerungen wie, er sei dumm, weil er ja schlechte Noten schreibe. Kais Mutter beschreibt die Beziehung zwischen Kai und Rolf als voneinander abhängig sein, da Rolf lange Zeit der einzige Freund gewesen sei. Nun habe sich Kai aber aufgrund der Äußerungen von ihm distanziert und gehe das Risiko der Beendigung der Freundschaft ein.

8. Dokumentation KDok8 Alter: 10,12 Jahre

Nur vier Wochen später findet sich eine völlig veränderte Sachlage vor. Kai kommt aus der Schule wütend nach Hause, will weder an seinen Hausaufgaben arbeiten noch mit mir etwas machen. Auslöser für Kais auffälliges Verhalten ist laut Aussage der Mutter ein Gespräch mit der Englischlehrerin. Diese sagte zu Kai, er sei im Fach Englisch momentan nur aufgrund der Unterstützung durch die Eltern so gut. Eine Englischarbeit wurde von ihr mit mangelhaft und ein Vokabeltest mit ausreichend bewertet. Kai ärgerte sich über die Englischlehrerin sehr.

Die Mutter vermutet noch einen weiteren Grund. Das geplante Theaterstück wurde abgesagt, weil einige Mitschüler nun doch nicht mitspielen möchten. Kai sei darüber traurig, weil er sich auf das Spielen gefreut habe. Außerdem gab es einen erneuten Streit mit seinem Freund Rolf. Rolf behauptete noch einmal, Kai sei dumm, könne keine guten Noten schreiben und auch kein Fußball spielen. Kai reagierte darauf sehr heftig. In Gegenwart der Mutter sagte er, er wolle Rolf beim nächsten Mal „in die Fresse schlagen, dann soll er sehen, was er davon hat.“ Die Mutter berichtet von einem Vorfall in der Schule: Rolf habe Kai dort einmal getreten und geschlagen. Als Folge trug Kai kleinere Verletzungen davon. Eine beobachtende Lehrerin habe Rolf daraufhin aus dem Klassenzimmer gewiesen. Die Mutter meinte, Kai könne sich nicht gegen Rolf wehren. Sie vermutet, dass Rolf auf Kai „sauer“ sei, weil dieser sich nun häufiger mit anderen Mitschülern treffe. Kai werde häufiger eingeladen, dies sei sehr auffallend. Auch erlebt Kai, wie sich Mitschüler anerkennend über ihn äußern oder mit ihm in einer Gruppenarbeit zusammen arbeiten möchten. In den Fächern Mathematik, Deutsch und Biologie erhielt er von den Fachlehrern und Fachlehrerinnen Lob für geleistete Arbeit.

Die Kontaktaufnahme mit Kai gestaltet sich heute sehr schwierig. Er sitzt zurückgezogen in seinem Zimmer und wünscht, allein gelassen zu werden. Die Mutter meint, dass sie dieses „bockige“ Verhalten als sehr extrem erlebe und Kai auch wieder bewusst den Hund und den Bruder ärgere, um so Aufmerksamkeit zu provozieren. Die Mutter berichtet, dass es zur Zeit täglich zu Schwierigkeiten mit Kai komme, er lege sich wieder häufiger mit seinem Bruder an und reagiere jeden Tag „sauer“.

Ich klopfte an seine Zimmertür und darf sein Zimmer betreten. Kai schaut fern und gibt sich sehr wortkarg. Ich spreche ihn bewusst auf die beleidigende Äußerung der Englischlehrerin an. Er entgegnet: „Das ist nicht richtig, dass sie mich beleidigt, das ist unrecht und stimmt nicht. Und wenn sie sagt, ich sei kein Gymnasialschüler, das stimmt nicht.“ Er erzählt, ihm sei die Auseinandersetzung mit der Englischlehrerin sehr peinlich gewesen und nun habe er Angst davor, in Englisch kaum noch eine Chance zu haben. Er

meint, für die Klassenarbeit viel getan zu haben und trotzdem sei sie nur mangelhaft ausgefallen. Kai ist so wütend, dass er laut bekundet, ihm sei sowieso alles egal, Schule und Unterricht seien langweilig, er wolle heute nur noch die Hausaufgaben machen. Wir gehen gemeinsam runter.

Im Wohnzimmer provoziert er einen Streit mit der Mutter über das Nichtführen seines Hausaufgabenheftes und durch die Ankündigung, keine Hausaufgaben mehr machen zu wollen. Auf die Androhung eines Fernsehverbots durch seine Mutter beginnt er mit der ordentlichen Bearbeitung seiner Politikhausaufgaben. Aber schon beim nächsten Fach provoziert er erneut, als beim Auspacken aus dem Schulranzen aus seinem Heft Blätter herausfliegen und er der Mutter vorwirft, sie würde seine Blätter doch sonst immer sortieren und abheften. Tatsächlich klebt sie später die Blätter auch für ihn ein. Sie begründet ihr Handeln mit der Hoffnung, Kai entwickle eine bessere Ordnung dadurch, dass sie das Einkleben in seiner Anwesenheit durchführe. Kai sei in der Schule schon mehrfach für seine Ordnung gelobt worden.

Nachdem Kai später seine Hausaufgaben bearbeitet hat, erinnere ich ihn daran, dass für eine gemeinsame Arbeit nunmehr nur noch zwanzig Minuten Zeit verbleiben. Kai wünscht sich ein Spiel und wir gehen auf sein Zimmer. Dort kommt es zum Gespräch über die Konfliktsituationen mit Rolf und der Englischlehrerin. Kai ärgert sich am meisten darüber, dass Rolf angibt, immer mehr Ahnung von allem zu haben. Offensichtlich ärgerte er sich ja auch über seine Englischlehrerin, will aber nicht darüber reden, gibt sogar an, es „vergessen“ zu haben. Kai lenkt das Gespräch auf seine Leistungsentwicklung. Kein Fach sei mehr mangelhaft, in Geschichte, Religion und Physik hofft er auf sehr gute und gute Zensuren. Kai hofft auch darauf, dass sich einige Lehrer auf der Erprobungsstufenkonferenz für ihn einsetzen und sich damit gegen die Einschätzung der Englischlehrerin stellen werden.

Im Anschluss an das Gespräch wirkt Kai ruhig, fast schon gut gelaunt und wir diskutieren über ein philosophisches Rätsel. Danach verabschieden wir uns voneinander und ich gehe zu den Eltern in das Wohnzimmer. Die Mutter spricht mich direkt auf Kais einmal formulierten Wunsch eines möglichen Schulwechsels an. Vor- und Nachteile werden diskutiert. Die Mutter vermutet, dass Kais Wunsch zum Schulwechsel nur eine Fluchtreaktion sei. Der Vater gesellt sich zu dem Gespräch hinzu und äußert seine Sorge über eine mögliche Nichtversetzung von Kai. In Englisch und im Fach Deutsch drohen möglicherweise mangelhafte Zensuren. Hinzu kämen im Fach Mathematik Verständnisschwierigkeiten beim Winkelmessen. Kai könne zwar einen Winkel richtig zeichnen, diesen später aber nicht mit Hilfe des Geodreiecks korrekt ablesen. Währenddessen betritt Kai den Raum und der Vater bittet ihn, einen 40-Grad-Winkel zu zeichnen. Auch hier gelingt das Zeichnen, aber nicht das Ablesen. Kai wird wütend und verkriecht sich unter dem Tisch. Mit viel Zuspruch und Hilfeangeboten kommt er wieder hervor, nickt und geht auf sein Zimmer.

Der Vater nimmt noch einmal Bezug auf die Konfliktsituation mit der Englischlehrerin. Kai sei an dem darauffolgenden Wochenende, sehr schwierig, unfreundlich und ‚pampig‘ gewesen, er habe sich über nichts freuen können. Der Vater glaubt, dass sich Kai sehr beleidigt fühle. An demselben Wochenende erzählte er auch zögerlich von dem Ärger mit seinem Freund Rolf. Die Mutter vertritt abschließend die These, wenn es ihm schlecht gehe, sei irgendetwas passiert. Kais Gesamtverfassung sei von Angst- und Stressreaktionen gekennzeichnet. Kai übernachtete seit drei Wochen auf einer Matratze im Elternschlafzimmer, nenne aber keine Gründe. Heute würde es ihn vermutlich zusätzlich stressen, dass die Eltern auf den Elternabend seiner Klasse gehen möchten.

Vermutlich habe Kai Angst, irgendwer könne etwas über ihn erzählen. Die Mutter berichtet aber auch von einer positiven Situation. Kai habe erstmals alleine gewagt, zum Lehrerzimmer zu gehen und einen Lehrer etwas zu fragen. Bisher hätte er immer Angst davor gehabt. Er hat sich sogar seine Englischarbeit alleine bei seiner Lehrerin abgeholt.

9. Dokumentation KDok9 Alter: 11,3 Jahre

Es ist das letzte Treffen vor den Sommerferien. Kai weiß seit einer Woche, dass er versetzt wird. Die Leistungen haben sich in fast allen Fächern verbessert. In Englisch besteht die Aussicht auf eine ausreichende Zensur, ebenso im Fach Deutsch. In Mathematik wird er die Note befriedigend erhalten, in allen anderen Fächern liegen die Noten zwischen eins und drei. Die Mutter meint, Kai sei über seine Leistungen „froh und stolz“. Insgesamt sei Kai in einer entspannten und freundlichen Verfassung, was sich auch an den verminderten Konfliktsituationen in der Familie zeige.

Im Einstieg in die Förderbegleitung mit Kai äußert er den Wunsch, lieber am PC spielen zu wollen, als für die Schule etwas zu tun. Dennoch lässt er sich auf das Angebot des Vokabeltrainings und des Ausprobierens verschiedener Lernhilfen zum Vokabellernen wie beispielsweise Sortiertechniken, unterstützende Bewegungen, vor- und rückwärts lesen, buchstabieren, rhythmisieren ein. Er probiert diese Techniken aus, schließt aber deren weitere Verwendung aus, weil sie seiner Einschätzung nach nichts bringen. Insbesondere das Vorlesen scheint die meiste Reaktanz auszulösen. Dennoch beschließt er später, gemeinsam mit seinen Eltern in den Sommerferien mit Vokabelkarten üben zu wollen.

Für heute war die Vereinbarung formuliert worden, auf das zurückliegende Schuljahr Rückblick zu halten. Auf die Frage, was das wichtigste für ihn gewesen sei, überlegt er kurz und meint dann: „Mein Tadel.“ Der Tadel erfolgte als Konsequenz auf ein provokantes Verhalten gegenüber einer Lehrerin, die ihn um Ruhe bat, der er dann widersprach. Kai fand den Inhalt des Tadels „voll lustig“, ebenso die Tatsache, dass sich seine Lehrerin darüber so aufregte. „Meine Lehrer bis zur Weißglut zu ärgern“, wertet er als seinen größten Erfolg im vergangenen Schuljahr. Auf eine ernsthaftere Nachfrage hin antwortet er aber, „nicht sitzen zu bleiben“ sei ein persönlicher Erfolg, er sei „ja auch gut.“ Nach traurigen oder ärgerlichen Dingen gefragt, gibt er lediglich den Schwimmunterricht an, der ihn „aufgeregt“ habe. Für das neue Schuljahr formuliert er als Erwartung die auf ihn zukommende „Arbeit“. Er habe sich aber eigentlich vorgenommen eine „faule Socke“ zu werden, sollten die Leistungen nicht reichen, würde er zur Real- oder Hauptschule gehen.

Im anschließenden Gespräch blickt die Mutter auf einige Situationen und Gedanken zurück. Die Mutter freut sich sehr über die Versetzung, sie sei beruhigt darüber und zieht die Bilanz, ihr Sohn habe sich „toll entwickelt“. Sie wünscht sich, dass er im kommenden Schuljahr freiwilliger lernen werde, er sehe den Sinn des Lernens manchmal noch nicht ein. Grundsätzlich sei er aber selbstständiger geworden, dies zeige sich in der selbstständigen Bearbeitung der Hausaufgaben und dem Packen des Tornisters. Auch komme er seit den Herbstferien alleine mit dem Bus nach Hause, früher habe sie ihn häufiger abholen müssen. Auch morgens gehe er meist alleine zur Bushaltestelle, bemühe sich dann aber so rechtzeitig zu sein, dass er einen Bus vor der regulären Fahrzeit nehmen könne, damit es während der Fahrt nicht zu voll sei. Die Mutter meint, in vollen Bussen sei es ihm zu eng. Dies sei auch ein Grund, warum er lieber Treppen benutze als mit dem Aufzug zu fahren. Trotz der zunehmenden Selbstständigkeit fällt ihm aber bei-

spielsweise das Einheften von Kopien in seine Hefte noch schwer. Manchmal habe er „Chaos im Kopf“, wie die Mutter meint. Dies könne man an einem chaotisch geführten Mathematikheft oder an der Unordnung in seinem Zimmer sehen. Die Leistungen haben sich in einigen Fächern verbessert. Aber es sei immer noch „das alte Spiel“, damit meint sie, dass Kai in schriftlichen Leistungsüberprüfungen schlechter abschneidet als in mündlichen. Auch die Verhaltensauffälligkeiten treten gemindert auf, ebenso die psychosomatischen Beschwerden. Kai nahm im vergangenen Jahr fünf Kilo ab. Er spreche mehr über schulische Situationen und treffe sich häufiger mit Mitschülern. Vor neuen Situationen zeige er immer noch Angst, wolle nicht mit auf eine Klassenfahrt fahren und im Urlaub auch nicht auf einen neuen, ihm unbekanntem Campingplatz. Auch das Verhältnis von Kai und Louis habe sich entspannt. Der Hund werde weniger geärgert. Allerdings beobachtet die Mutter mit Sorge, dass Kai nachts nicht mehr alleine schlafen will. Die Eltern vermuten, dass er vor irgendetwas Angst habe und deswegen auf einer Matratze entweder im Elternschlafzimmer oder in Louis Zimmer schlafe. Im Vergleich zum Frühjahr zeige er weniger Interesse am Sport. Während des Fußballtrainings gab es einmal Ärger mit dem Trainer, danach ging er nur noch zweimal hin und hörte schließlich auf.

10. Teil-Dokumentation KDok10 Alter: 11,8 Jahre

Bisher wurden neun Sitzungen ausgewertet. Eine Sitzung ist aus arbeitsökonomischen Gründen mit zwei Dokumentationen versehen. Nun folgen Teilauswertungen von vier weiteren Dokumenten. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Ergänzung der bisherigen Kategorien und deren Ausdifferenzierungen. Einige Passagen wurden weggelassen, in denen sich nichts Neues mehr ergab. Für das Tagebuch werden die Besuche aber ungekürzt beschrieben.

Die Mutter berichtet von einem dreiwöchigen Sommerurlaub und einem einwöchigen Herbsturlaub in Schweden. Beide seien sehr „harmonisch, ohne größere Komplikationen“ verlaufen. Kai geht es nach Einschätzung der Mutter allgemein gut. Louis hört diese Äußerung und kommentiert sie: „Er hat mich heute noch nicht einmal geärgert, dann muss es ihm wohl gut gehen.“

Seit dem Schuljahresbeginn hat Kai eine neue Klassenlehrerin. Sie unterrichtet das Fach Englisch und seitdem laufe es dort auch „gut“. Nach Einschätzung der Mutter hätten die mit mangelhaft und ausreichend beurteilten Leistungen des letzten Schuljahres wohl doch an der vorherigen Englischlehrerin gelegen. Die Eltern nahmen direkt zum Beginn des Schuljahres Kontakt mit der neuen Klassenlehrerin auf, um von den Problemen des letzten Schuljahres zu berichten. Daraufhin versprach diese, sich um Kai zu kümmern. Im November rief sie bei den Eltern an, um über Kais positive Entwicklung zu berichten.

Die Mutter erzählt noch etwas über andere Fächer. So haben sie und ihr Mann einmal bis um 23.00 Uhr an der Lösung eines Chemiearbeitsblattes gearbeitet und Kai habe am nächsten Tag vergessen es mitzunehmen, was sie geärgert habe. Obwohl Kai das Fach Chemie nicht so sehr möge, stehe er dort zur Zeit zwei, das wolle sie unterstützen, in Biologie drei, dort empfinde er aber etwas „Stress“ mit der Biologielehrerin. Aufgrund der schlechten Leistungsentwicklung im Fach Englisch bekam Kai im letzten Schuljahr einmal wöchentlich eine Nachhilfe. Zunächst kam Kai mit dem Nachhilfelehrer gut zurecht und arbeitete auch mit. Zum Beginn des neuen Schuljahres erweiterten die Eltern die Nachhilfe auch auf das neu einsetzende Fach Latein, da Schwierigkeiten ab-

sehbar waren. Bei der Bearbeitung von Übungsaufgaben zeigten sich während der Nachhilfe allerdings keine Probleme. Dennoch erhielt er die erste Lateinarbeit mit mangelhaft zurück. Daraufhin kündigte die Mutter sofort die Nachhilfe und sie bekam durch das verantwortliche Institut die Zuweisung eines anderen Nachhilfelehrers. Im Fach Mathematik zeigten sich erneut Verständnisschwierigkeiten. Nach Kais Einschätzung verstehe er bei der neuen Mathematiklehrerin weniger und so müsse ihm der Vater viel erklären und mit ihm üben.

Im Gespräch mit Kai spiegeln sich einige von der Mutter erzählte Inhalte wieder. Kai beurteilt den Start in das neue Schuljahr als „gut“, merkt allerdings die Fünf in Latein an. Begeistert scheint er von dem Fach nicht zu sein: „Man muss ja eine zweite Fremdsprache machen.“ Den Unterricht bei der neuen Englischlehrerin schätzt er als „besser“ ein. Grundsätzlich meint er, es habe sich alles verändert, „alles ins Gute“.

In seinem Zimmer fallen sofort die neuen Wanddekorationen auf. Poster von angesagten Bands, überwiegend aus der Rapper-Szene, hängen an den Wänden. Weitere Veränderungen werden deutlich: Während Kai in früheren Gesprächen den Berufswunsch des Architekten äußerte, ist dieser nun wieder völlig offen. Seit sechs Wochen hat Kai für sich ein neues Hobby entdeckt. Er spielt nun in einem Verein Billard. An der bis dahin besuchten Modellbau-AG verlor er die Freude und meldete sich ab. In dem Billardverein zeigte er bereits in den ersten Trainingseinheiten gute Leistungen, sodass er das Angebot erhielt, an einem Turnier teilzunehmen. Aus Angst, den Erwartungen nicht genügen zu können, sagte er nicht zu. Die Mutter meint dazu: „Typisch für Kai, spontane Reaktionen liegen ihm nicht, weil er die ganze Situation nicht kennt.“ Eine weitere ungewohnte Situation liegt vor ihm. In zwei Wochen findet in der Schule eine Projektwoche statt. Die Schüler wurden einzelnen Projektgruppen zugelost und Kai kennt aus der Projektgruppe keinen, sie sind alle „größer“. Er überlegt, sich zum Beginn der Projektwoche einfach krank zu melden, um nicht daran teilnehmen zu müssen. Später erzählt die Mutter über eine Party, zu der Kai eingeladen wurde. Es war seine erste „Party“. Allerdings ließ er sich um 21.30 Uhr wieder abholen, weil es ihm dort zu „blöd“ war. Die Mutter meint dazu: „Dies ist für Kai neu. Damit kann er nicht umgehen.“

In der Förderbegleitung entscheidet er sich für Logik- und Schnelligkeitsspiele. Es fällt auf, dass er sich über gute Spielzüge freut, er wirkt fröhlich und konzentriert. Das Spiel ‚Subtrax‘ spielt er bis zum dritten Level. Auf dem vierten Level merkt er den höheren Schwierigkeitsgrad und beginnt auszuweichen. Er äußert, keine Geduld mehr zu haben, zieht unerlaubte Spielzüge und wünscht sich philosophische Rätsel zu lösen, anstatt weiterzuspielen.

11. Teil-Dokumentation KDok11 Alter: 11,9 Jahre

Die Mutter bezeichnet die Allgemeinverfassung von Kai als „gut“. In Englisch habe er im Vokabeltest eine befriedigende Note erreicht. In den kommenden Tagen werden mehrere Tests geschrieben, auf die Kai sich gut vorbereiten und für die er sich auch anstrengen möchte. Die Eltern berichten, dass Kai trotz steigender situationsbedingter Aggressivität im Vergleich zum Sommer insgesamt ruhiger geworden sei. Die Hausaufgaben bearbeite er zügiger und konzentrierter.

In seinem Zimmer ist eine weitere Veränderung beobachtbar. Über seinem Bett hängt ein großes Tuch wie ein Baldachin. „Es ist gemütlich darunter“, kommentiert Kai. Kai macht auf mich einen müden, gelangweilten Eindruck. Als die Mutter in das Zimmer kommt, klagt er über Kopfschmerzen. Sie entgegnet, er wolle sich wohl so vor dem Bil-

lardtraining drücken und da ‚spiele sie nicht mit‘. Im weiteren Gespräch thematisiere ich die von der Mutter erwähnte Beobachtung, dass er sich vor Klassenarbeiten Sorge und dass man dem mit Entspannungstechniken begegnen könnte. Kai äußert ausweichend den Wunsch, er könnte ja vielleicht mal zum Arzt gehen und erläutert diesen Gedanken am Beispiel seines Vaters. Dieser sei auch einmal zum Arzt gegangen, seitdem gehe es ihm besser. Er habe etwas am Nacken gehabt und infolgedessen schlechter hören können. Kai vermutet, bei ihm sei auch etwas verspannt. Auf die mögliche Angst vor Klassenarbeiten geht er nicht ein. Das Angebot, verschiedene Entspannungstechniken auszuprobieren, lehnt er ab, ebenso eine Reflexion über mögliche Gedanken vor einer Klassenarbeit. Als Alternative wird die Einnahme von Baldrian vorgeschlagen. Zu dieser Möglichkeit erklärt sich Kai sofort bereit. Seine Mutter verspricht, sich darum zu kümmern, selbst wenn dies nur als Placebo-Effekt wirke.

In der Fördereinheit entscheidet sich Kai zunächst für das aus der letzten Sitzung bekannte Spiel ‚Subtrax‘. Er beginnt mit dem fünften Level und es zeigen sich vergleichbare Verhaltensweisen wie in der letzten Sitzung. Zunächst zieht Kai die Spielzüge konzentriert, nimmt Impulse an, freut sich über kleinere Erfolge und gelangt zum Ziel. Den sechsten Level spielt er nach einer kurzen Überlegung zügig bis zum Ziel durch. Beim siebten Level steigt der Schwierigkeitsgrad deutlich an. Wortlos probiert er einige Züge aus, fragt nach Hilfen und spielt dann seine Züge fast bis zum Schluss durch. Dann aber gerät er ins Stocken. Die Ermutigung, die letzten beiden Spielzüge rückwärts zu ziehen und es noch einmal zu versuchen, nimmt er an. Als er jedoch merkt, dass er das Ziel nicht erreichen wird, zieht er einige Spielzüge scheinbar wahllos und planlos und spielt auch unerlaubte Züge. Schließlich schaut er sich die Lösung an und beginnt den Level von vorne zu spielen. Zwei Level später erkennt er die Unerreichbarkeit der Lösung. Ab da beginnt er lustlos Spielsteine aus dem Brett zu ziehen und lässt sie auf den Tisch fallen. Das Spiel ist beendet. Kai nimmt das Angebot an, das Spiel ‚Teamwork‘ zu spielen. Währenddessen lacht er viel und macht einen gut gelaunten Eindruck. Aber nach einigen Minuten klagt er erneut über Kopfschmerzen und bittet, für heute die Sitzung beenden zu können.

Beide Eltern sind heute anwesend. Der Vater berichtet von einem in der nächsten Woche anstehenden mehrtägigen beruflichen Aufenthalt in B. Die Mutter prognostiziert, dass es Kai dann wieder schlechter gehen werde, weil der Vater nicht zu Hause sei. Hinzu kommt, dass beide bei Kai zur Zeit „soziale Schwierigkeiten“ beobachten. Er fühlt sich in der Klasse ausgestoßen und wegen einiger Noten beneidet, so dass er sie in der Klasse nicht sagen möchte. Mit einem Mitschüler kam es auch zu einer körperlichen Auseinandersetzung. Weil dieser ihn ärgerte, packte Kai ihn an der Schulter und schlug seinen Kopf gegen den Kopf des anderen, woraufhin er einen Tadel und einen zweitägigen Ausschluss von den Pausen erhielt. Die Schwierigkeiten mit den Mitschülern ziehen sich so weit, dass Kai auch an der anstehenden Weihnachtsfeier nicht teilnehmen möchte. Er begründet dies mit der Meinung, das dort geplante Wichteln sei ihm „zu doof“. Konflikte treten auch im Billardverein auf. Im Gegensatz zur letzten Woche, als Kai noch von viel Spaß beim Training berichtete, möchte er nun nicht dorthin gehen. Die Mutter vermutet den Grund in der anstehenden Entscheidung durch die Mitglieder, ob er nach der dreimonatigen Probezeit bleiben dürfe. Kai könne durch feinmotorisch bedingte Ungeschicklichkeiten einige Spielzüge nicht so ausführen, wie er es gerne würde, dafür zeige er aber Stärken beim Anwenden von Strategien. Er erlebe einen zunehmenden Druck. Die anderen Neuen zogen ihn wegen seiner Absage einer Turnierteilnahme auf. Kai ärgerte dies sehr: „Wenn die mich noch einmal ärgern, dann schlage ich ihnen den Queue

auf den Kopf.“ Die Eltern bemerken eine gesteigerte Aggressivität. Diese stehe auch eventuell im Zusammenhang mit der sichtbaren Angst vor Klassenarbeiten.

In der Schule zeichnen sich aber auch positive Entwicklungen ab. Der Chemielehrer bat Kai, am Tag der offenen Tür ein Chemieexperiment vorzustellen. Darauf sei er sehr stolz, wie die Eltern erzählen. Auch erfahre Kai durch den Lateinlehrer einen „Auftrieb“. Dieser biete ihm an, Zusatztexte zu übersetzen und sie bei ihm abzugeben. Unterstützt wird er seit Anfang Dezember auch durch eine Schülerin, die ihm Nachhilfe im Fach Latein gibt. Sie steht in engem Kontakt zu seinem Lateinlehrer.

Durch die Überlegungen zur Schulwahl des Bruders steht auch der Schulwechsel für Kai erneut zur Debatte. Die Eltern möchten aufgrund der bisherigen schlechten Erfahrungen mit Kais Gymnasium für Louis ein anderes Gymnasium wählen. Kai stimmt einem Schulwechsel aber nicht zu. Der Vater vermutet, dass es eventuell die Angst vor Neuem sein könnte, welche ihn von dem Wechsel abhalte. „Das ist bei Kai häufiger zu beobachten.“

12. Teil-Dokumentation KDok12 Alter: 11,10 Jahre

An diesem Tag geht es Kai so schlecht, dass weder ein Gesprächsmitschnitt noch eine Fördereinheit möglich ist. „Es geht ihm ganz schlecht“, urteilt die Mutter über Kais Zustand. Nach dem heutigen Schulbesuch wollte er nichts essen, seine Hausaufgaben nicht machen und einfach nur in Ruhe gelassen werden. Die Mutter blickt auf die Januarwochen zurück: Kais letzte Klassenarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch wurden alle mit der Note mangelhaft bewertet, im Lateinvokabeltest erhielt er aber „zumindest eine Vier“. Kai äußerte in den letzten Wochen den Wunsch, seinen IQ-Test sehen zu wollen, was die Mutter aber ablehnt, weil sie Sorge habe, er könnte den Wert in der Schule herumerzählen. Er sei hochbegabt und damit begabter als viele seiner Mitschüler und das müsse ihm reichen.

Kai wusste, dass ich bereits anwesend war, und kam nach ca. zehn Minuten in das Wohnzimmer. Auf meine Begrüßung reagierte er nicht und ging in die Küche. Die Mutter bittet ihn, mit mir nach oben zu gehen. Kai schüttelt den Kopf und antwortet mit quietischer Stimme: „Neeiin.“ Das mitgebrachte Weihnachtsgeschenk registriert er kaum. Es ist ein ‚Tangram‘-Spiel. Er blättert in dem beiliegenden Buch und beginnt lustlos die Figuren zu legen. Es scheint ihn zu ärgern, dass er nicht zum Erfolg kommt, wischt die Steine weg und klappt das Buch zu. Während dieser Zeit spricht er nicht. Zu weiteren Angeboten schüttelt er nur den Kopf. Erst bei einem Buch über optische Illusionen scheint er Interesse zu zeigen, das aber nicht lange anhält. Schließlich legt er sich im Wohnzimmer auf den Boden, zieht die Beine an und reagiert nicht mehr. Ich sage ihm, dass ich es verstehen kann, dass es ihm heute schlecht geht, und füge hinzu, dass wir das Treffen für heute besser beenden. Daraufhin geht er in den Flur und ruft seine Mutter. Sie kommt herein und setzt sich zu uns. Kurz darauf beugt sich Kai nach vorne, nimmt den Kopf zwischen die Hände und sagt leise: „Ich habe nur noch Probleme.“ Und wenig später: „Die Schule ist ein Problem.“ Kai erzählt von seinen Ängsten vor „Fünfen“ und einem womöglich schlechten Halbjahreszeugnis. Die Mutter versucht, diese Ängste abzuwenden, da sie die Noten bereits aufgrund von Informationen kennt. Lediglich in dem Fach Latein drohe ihm die Zensur mangelhaft. Nach einer Viertelstunde hat Kai sich wieder beruhigt und geht in sein Zimmer.

Die Mutter zeigt sich über dieses Verhalten besorgt. Einen direkten Zusammenhang sieht sie zu der heutigen abendlichen Situation. Sie und ihr Mann sind gemeinsam

mit Louis bei den Eltern von Louis Freund eingeladen. Kai geht nicht mit, weil Kai die Geschwister von Louis Freund nicht mag, aber auch, weil Louis sich darüber sorgt, dass Kai die Freundschaft kaputt machen könnte. Kai soll an diesem Abend zu Hause bleiben, ein „Babysitter“ passe auf ihn auf. Die Mutter sieht aber auch noch weitere Zusammenhänge. So berichtet sie von vermehrten Baldriangaben in den letzten zwei Wochen, da er wieder häufiger über Kopf- und Bauchschmerzen klagt und damit er vor den Arbeiten ruhiger werde. Seine sozialen Probleme seien größer geworden. So spiele er seit Anfang Januar kein Billard mehr, weil ihm der Verein nach der dreimonatigen Probezeit mitgeteilt habe, dass er nicht aufgenommen werde. Die Mutter sieht den Grund in Kais Verhalten. Er habe sich nicht in die Gruppe einfügen können und sich gestritten, sei auch einmal handgreiflich geworden. „Sie wollen ihn nicht haben“, bilanziert sie. Die Eltern meldeten daraufhin beide Kinder aus dem Verein ab. Eine zunehmende aggressive Tendenz ließ sich auch im familiären Bereich beobachten. Einen Tag nach dem Skiurlaub stritten sich Kai und Louis derart heftig, dass Kai immer wütender wurde und er Louis drohte, ihn umzubringen. Louis sei erschrocken in sein Zimmer gerannt und habe sich dort eingeschlossen. Kai folgte ihm, schrie und trat mehrmals vor die Tür bis sie schließlich aus dem Rahmen brach. Dies sei sicherlich ungewollt gewesen, denn Kai habe sich sehr erschrocken, dann aber gelacht und gesagt: „So stark bin ich, ich kann sogar eine Tür eintreten. Bin ich stark.“ Zum Schluss berichtet die Mutter über die gefällte Entscheidung, Louis nach dem Abschluss der Grundschule auf einem anderen Gymnasium anzumelden, weil sie mit Kais Gymnasium schlechte Erfahrungen gemacht haben. Sie haben Kai erneut den Schulwechsel zu einem anderen Gymnasium angeboten, er wolle dies aber nicht.

13. Dokumentation KDok13 Alter: 11, 11 Jahre

Als ich die Wohnung betrete, liegt Kai mit bunt besprühten Haaren auf dem Sofa. Es ist Karnevalszeit. Nach einer kurzen Begrüßung bekundet er, heute eigentlich keine Lust zu haben. Die Mutter droht mit Fernsehentzug, falls er nicht mitarbeite. Er streckt ihr die Zunge raus, geht aber mit mir nach oben in sein Zimmer. Erneut dokumentiert er durch das Spielen eines Spiels, dass er heute nicht arbeiten möchte. Ich biete ihm das Spiel ‚Labyrinth‘ an. Zögerlich lässt er sich darauf ein und versucht neue Spielregeln zu erfinden. Bereits nach dem ersten Durchgang lässt die Lust offenkundig nach und er will nur noch „rumsitzen“. Wir sprechen über die kommenden Schulwochen. Er mag die Schule nicht und glaubt auch, sie nicht schaffen zu können. Er wendet sich ab und zieht das Gespräch auf seine Lieblingsmusik und die Musiker auf den Wandpostern. Wir blättern in Musikzeitschriften und er erzählt etwas über die ihm bekannten Musiker. Überlegungen zum nächsten Treffen führen nicht zu einer Vereinbarung. Kai möchte dann nur reden. Das Angebot, vielleicht mal an einem Referat zu arbeiten, lehnt er ab. Er formuliert „Ich bin immer besser als jemand anderes. Der Beste.“

Die Mutter berichtet im anschließenden Gespräch, dass es Kai im Vergleich zu der Zeit vor drei Wochen besser gehe. Auf dem Halbjahreszeugnis bekam er tatsächlich nur im Fach Latein eine mangelhafte Bewertung, in den anderen Hauptfächern erhielt er vieren. Kai hoffe darauf, die Versetzung schaffen zu können. Ein Schulwechsel sei für ihn immer noch kein Thema. Sie sei erstaunt darüber, dass Kai momentan gerne zur Schule gehe, über Kopfschmerzen klagt er nicht mehr.

Aufgrund der Entwicklungen der letzten Wochen meldete die Mutter Kai zu einer Ergotherapie und einer Lerntherapie an. Die Lerntherapie brach er nach drei Wochen ab, weil er den Sinn nicht erkannte. Der Start in die Ergotherapie gestaltete sich schwie-

rig. Die Therapeutin begann mit einem der Mutter nicht näher bekannten Test. Kai „hat sofort dicht gemacht“ und war zu einer Durchführung nicht bereit. Er begründete dies bei den Eltern später damit, dass er Angst davor gehabt habe, die Eltern könnten noch einmal versuchen, ihn ein Jahr überspringen zu lassen, und das wollte er auf keinen Fall. Der Test wies offensichtlich Ähnlichkeiten zu dem IQ-Test auf. Der Vater erinnerte Kai, dass das Springen in der Grundschule freiwillig gewesen sei. Kai erklärte aber, dass er zu keiner weiteren Therapie mehr bereit sei. Neben den Sorgen um Kai beobachteten die Eltern positive Entwicklungen. Kai gehe mittlerweile alleine einkaufen, was früher undenkbar gewesen sei. Kai habe sich heute die Haare ansprühen lassen, obwohl er das Verkleiden und Karneval an sich doof fände.

Kai befindet sich während des Gesprächs im oberen Stockwerk. Nun hört man ihn die Treppe hinunterkommen. Er zieht seinen Bruder Louis mit auf dem Rücken gedrehtem Arm in das Wohnzimmer und grinst dabei die Mutter an. Die Mutter trennt die Brüder und Kai verlässt lachend das Zimmer.

Obwohl es noch weitere drei Sitzungen gab, endete die Dokumentation mit diesem Tag. Eineinhalb Jahre der Datenerhebung sind vergangen. Die vollständige Auswertung der ersten neun Sitzungen war so detailreich, dass die folgenden Sitzungen nur noch Ergänzungen liefern konnten und sich in den Ausdifferenzierungen eine Sättigung ergab.

Dem Leser bot sich bisher mit Hilfe des Tagebuchs ein Überblick über die Ereignisse, die Entwicklungsverläufe, Einstellungen, Verhaltensmuster und die von Kai formulierten Themen. Vorstellungen über das Kind Kai und das ihn umgebende Bedingungsgefüge konnten sich entfalten. Die folgende Analyse des Falls Kai ordnet die Inhalte der Treffen durch die Bildung von Kategorien neu und organisiert sie damit außerhalb ihres situativen Kontextes der Einzelsitzungen. Der Verlauf und die thematischen Schwerpunkte der einzelnen Sitzungen sind damit nicht mehr repräsentiert. Nun entsteht das Porträt. Das zuvor chronologisch geordnete Material wird, wie Mayring es formuliert, „detotalisiert“ (Mayring 2008,26.), um Neues zu entdecken, um Bezüge herzustellen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, um hinter die Fassade zu schauen und den Blick über die Einzelsitzungen hinaus zu weiten. Das Porträt wird nun durch *Themen* und *Konturen* entwickelt.

4.3 Porträt Kai – Themen und Konturen

Anmerkung zum Lesen des Porträts: Das Porträt bezieht sich auf Äußerungen des Jungen. Im Text werden zwei Kennzeichnungen verwendet: Anführungszeichen kennzeichnen eine wörtlich wiedergegebene Äußerung. Ein halbes Anführungszeichen wird verwendet, wenn aus grammatikalischen oder stilistischen Gründen eine sprachliche Angleichung einer Äußerung an den Porträttext erfolgt, aber dennoch ein am Original sich eng anlehnender Ausdruck benutzt wird. Einige während der Besuche in der Familie eingesetzte Spiele und Interventionsmethoden werden ebenfalls mit halben Anführungszeichen gekennzeichnet. Die Fußnoten beginnen mit einem „k“ und verweisen auf die Ausdifferenzierungen im Kategoriensystem. Alle mit „k“-beginnenden Fußnoten sind auf dieses Kapitel begrenzt.

Wie schon darauf hingewiesen wurde, werden sich in den verschiedenen Porträtkapiteln einige Inhalte wiederholen, weil die herangezogenen Ausdifferenzierungen dann aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und in weitere Zusammenhänge eingeordnet werden.

4.3.1 Hochbegabung

Kai verwendet den Begriff der Hochbegabung nur in der sechsten Sitzung. Gelegentlich spricht die Mutter das Thema Hochbegabung an, vor allem dann, wenn sie Vergleiche mit Kais Bruder zieht, der auch als hochbegabt diagnostiziert wurde. Wie die späteren Ausführungen zeigen werden, erzeugt der hochbegabte Bruder mit hervorragenden Noten, einem leichten Lernen und gutem Sozialverhalten ein problemgenerierendes Spiegelbild. Nur einmal dominiert das Thema Hochbegabung ein Gespräch zwischen Kai, den Eltern und der Forscherin, nämlich in der sechsten Sitzung, die im Vergleich zu den anderen Sitzungen einen anderen Charakter hatte: Die Mutter bat um dieses Gespräch, da sie vermutete, dass Kai etwas über Hochbegabung wisse und sich momentan damit beschäftige. Die Mutter erinnert sich, ihr Sohn habe vor einigen Wochen zu ihr gesagt, er sei hochbegabt.^{k49} Bis zu diesem Zeitpunkt gingen die Eltern davon aus, Kai kenne den Begriff nicht und wisse auch nichts über seine Hochbegabung. Die Eltern geben an, bisher mit ihm nicht darüber gesprochen zu haben. Kais aktuelle Äußerungen gegenüber der Mutter boten dann Anlass für dieses Gespräch.

Die Eltern bereiteten ihn auf dieses Gespräch nur insofern vor, als sie ihm lediglich von dem Inhalt des Treffens erzählten. Kai habe daraufhin genickt. Nur zögerlich und nach einer Überredung^{k50} nimmt er an dem Gespräch teil. Es wird zu viert geführt, daher erhält man hier Informationen aus mehreren Perspektiven, aus der Sicht der Eltern, des Kindes und teilweise auch aus Sicht der Forscherin.

Die Mutter eröffnet das Gespräch, indem sie Kai mit seiner eigenen Aussage, hochbegabt zu sein, konfrontiert, woraufhin er antwortet, bisher noch nicht gesagt zu haben, dass er hochbegabt sei und wenn doch, dann habe er sich vertan.^{k51} Später erklärt er aber, den Begriff seit der Testung zu kennen, jedoch sei ihm die inhaltliche Bedeutung nie erklärt worden.^{k52} Die Mutter berichtet, wie es zur Testung kam: Die Lehrer beobachteten in der zweiten Klasse bei Kai zunehmende Verhaltensprobleme und empfahlen, ihn auf eine mögliche Hochbegabung hin testen zu lassen.^{k53} Daraufhin informierten sich die Eltern über diese Thematik und meldeten schließlich beide Kinder zur

^{k49} A 28.34

^{k50} A 28.1

^{k51} A 28.2

^{k52} A 28.23, A 28.24, A 28.3

^{k53} A 28.35, A 32.1.19

Untersuchung an. In getrennt voneinander durchgeführten Testungen^{k54} diagnostizierte Herr G. die Hochbegabung bei Kai und seinem Bruder Louis.^{k55} Kai erinnert sich an die Testsituation.^{k56} Er hatte keine Lust den Test zu bearbeiten und machte bewusst Fehler.^{k57} Er erinnert sich „Scheiße gebaut“ zu haben, in dem er beispielsweise als Lösung „Viereck“ statt „Kreis“ ankreuzte.^{k58} Als Folge seines Verhaltens unterbrach die Testleiterin die Durchführung, was ihm aber nicht viel nutzte, da er bei einer anderen Testleiterin weiterarbeiten „musste“.^{k59} Nach der Auswertung teilte man ihm das Testergebnis nicht im Detail mit,^{k60} dennoch lernte er den Begriff dort kennen.^{k61}

Im Laufe des diagnostischen Prozesses rückt durch die Initiierung des Psychologen die Rolle des Vaters in den Blickpunkt. Aus beruflichen Gründen beteiligte sich der Vater deutlich weniger an der Erziehung des Sohnes als die Mutter, die nach Kais Geburt ihren Beruf aufgab. Die Mutter vermutet, dass Kai unter der häufigen Abwesenheit des Vaters litt. Diese Einschätzung bestätigte sich auch in der Beratung durch den Psychologen, die nach der Diagnose für wenige Sitzungen genutzt wurde. Der Psychologe bat den Vater, sich mehr um seinen Sohn zu kümmern und dies auch praktisch zu tun, indem er ihn beispielsweise zu den Sitzungen fuhr und damit eine gemeinsame Autofahrt von einer Stunde als Zeit zum Reden eingerichtet wurde.^{k62} Seit dieser Zeit kümmert sich der Vater trotz der hohen beruflichen Beanspruchung mehr um seinen Sohn, wie die Mutter berichtet.^{k63}

Folgen der Diagnose Hochbegabung

Die Folgen der Diagnose Hochbegabung entwickelten sich aus Kais Sicht massiv. Er „musste“ eine Klasse überspringen^{k64} und zwar auf eine sehr unangenehme Weise, wie die Mutter es in einem Telefonat einmal erzählte. Kais Lehrerin bat ihn, alle seine Materialien mitzunehmen und brachte ihn in die dritte Klasse. Dort fühlte er sich von Anfang an nicht aufgehoben.^{k65} Die Mutter hoffte, dass er die Schwierigkeiten überwinden könnte. An ein Zurückgehen wurde seitens der Schule nicht mehr gedacht, das Thema Hochbegabung weder in der Schule noch im Elternhaus diskutiert. Nach drei Jahren scheinen nun die Themen Hochbegabung und Überspringen an Brisanz zu gewinnen, zu einem Zeitpunkt, an dem sich Kai auf einem schulischen und sozialen Kollisionskurs befindet, wie später in dem Kapitel *Die Schule ist ein Problem* noch erläutert werden wird.

Drei Jahre nach der Testung bedauert es Kai in dieser Sitzung nun, hochbegabt zu sein, betont mehrfach, die Hochbegabung „nicht haben“ zu wollen und erklärt laut, dass er sie auch nicht „merken“ wolle. Er wünscht sich, sie „wegmachen“ zu können. Durch konkrete Vorschläge wie „weglasern“ oder „Gehirn austauschen“ bekräftigt er seinen Wunsch.^{k66} Die Diagnose Hochbegabung wirkt aufgrund ihrer Folgen wie ein Phantom, welches mit einer unsichtbaren Präsenz auf sein Leben Einfluss nimmt, nicht fassbar, nicht verstehbar und dennoch als Teil seines Menschseins. Kais Wissen reicht aus, um die Hochbegabung im „Gehirn“ und damit vermutlich in seinem Denken und, auch wenn er es nicht formuliert, im Wahrnehmen und Erleben zu verankern. Dabei ist das Problem

^{k54} A 28.9, A 20.9

^{k55} A 28.9, A 28.5

^{k56} A 28.5

^{k57} A 28.7

^{k58} A 28.7

^{k59} A 28.8

^{k60} A 28.10

^{k61} A 28.24

^{k62} A 10.3

^{k63} A 10.3

^{k64} A 32.1.3, A 32.1.11

^{k65} A 32.1.19

^{k66} A 28.13, A 28.14

wohl nicht die Hochbegabung an sich, sondern das, was sie anrichtet. Sie erzeugt Unnormalität und Anderssein. Kai bringt dies zum Ausdruck, indem er den Wunsch äußert, einfach nur normal sein zu wollen. Die Aussage „Ich will ein ganz normaler Junge sein“^{k67} gewinnt für sein gesamtes Leben an Gewicht, wie die Analyse dieser Aussage später zeigen wird.

Wissen um Hochbegabung erzeugen Zweifel, Widerspruch und das Gefühl des Andersseins

Das Thema Hochbegabung löst in Kai einen Zwiespalt aus. Dies wird im widersprüchlichen Verhalten offensichtlich: Kai formuliert einerseits, dass ihm das Testergebnis mit der Diagnose Hochbegabung, die Hochbegabung an sich und das ihm dadurch zugeschriebene Potenzial egal seien.^{k68} Auch möchte er die ihm dadurch vermeintlich gebotene Chance nicht nutzen.^{k69} Andererseits beschäftigt er sich jedoch mit diesem Thema, was sich auch darin zeigt, dass er äußert, nicht zu wissen, wie er die Hochbegabung zum Lösen von Problemen wie z. B. dem Verbessern seiner schulischen Leistung einsetzen könne.^{k70} Der Zwiespalt generiert Selbstzweifel. Kai zweifelt an seiner Hochbegabung, da er sie mit seinen zum Teil schlechten schulischen Leistungen und seinem Denkvermögen konfrontiert. Er fragt sich, warum er nicht immer gute Leistungen erreichen könne, wenn er hochbegabt sein solle.^{k71} Er stellt diesen Zweifel auch in Beziehung zu dem Überspringen in der Grundschule. Er erinnert sich, so „schlau“ gewesen zu sein, dass er eine Klasse überspringen „musste“,^{k72} sich daraufhin seine Leistungen aber verschlechterten.^{k73} Für ihn zeige sich die Hochbegabung nur dann, wenn er für Arbeiten nicht lernen müsste.^{k74} „Wenn ich hochbegabt bin, dann müsste mir das eigentlich so vom Flug her so reinkommen.“^{k75} Später vergleicht er sich direkt mit einem Jungen, welcher ihm durch die Erzählung der Mutter bekannt ist, der sehr gute Leistungen erbringt und für Arbeiten nicht lernen muss.^{k76} Er vertritt die Auffassung, dass Hochbegabte für Klassenarbeiten eigentlich nicht lernen müssen und trotzdem gute Leistungen erreichen. Dies ist für ihn ein weiterer Grund an seiner Hochbegabung zu zweifeln.^{k77}

Zwei Faktoren rücken nun in den Blickpunkt: Denken und Schulleistung als Begründungen für die Existenz der Hochbegabung. Diese Aspekte werden aber widersprüchlich erlebt, wie die folgenden Ausführungen belegen. So ergibt sich ein Widerspruch im Kontext des Themas Denken. Hier nimmt Kai das Anderssein in seinem schulischen Alltag wahr. Dabei stützt er sich auf einige ihm widersprüchlich erscheinende Beobachtungen: Einerseits glaubt er, allgemein schlechter denken zu können als seine Mitschüler.^{k78} Andererseits erlebt er, dass sie manchmal länger brauchen, um etwas zu verstehen,^{k79} was ihn stört, auch deswegen, weil er nicht nachvollziehen kann, wie Lehrer sich zunächst mit diesen Mitschülern beschäftigen, anstatt im Unterricht fortzufahren.^{k80} Auch schätzt Kai seine Gedächtnisleistung und seine Problemlösefähigkeit als hoch ein,^{k81} dies gilt für das Fach Physik, in dem er seiner Einschätzung nach „gut“ den-

^{k67} A 28.32, A 11.24
^{k68} A 28.11
^{k69} A 28.15
^{k70} A 28.18
^{k71} A 28.16
^{k72} A 28.16
^{k73} A 32.1.2
^{k74} A 28.19
^{k75} KDok6.1 A 28.19
^{k76} A 28.27
^{k77} A 2.14, A 28.27
^{k78} A 11.17, A 28.17
^{k79} A 28.32
^{k80} A 30.3.8
^{k81} A 11.19, A 11.20, A 28.29

ken kann.^{k82} Kai nimmt sein Denkvermögen situationsorientiert widersprüchlich wahr. Diese Widersprüche unterstützen vermutlich den Zweifel an der Hochbegabung. Zweifel und Unsicherheit spiegeln sich in diesen widersprüchlichen Äußerungen.

Im Gespräch mit Kai stellen die Mutter oder die Forscherin mehrfach Bezüge zwischen Hochbegabung, Denken, Gedächtnisleistung und Problemlösefähigkeit her.^{k83} Kai bestätigt die hohe Behaltensleistung und die gute Problemlösefähigkeit.^{k84} Die Mutter konkretisiert diesen Bezug an der guten Auffassungsgabe ihres Sohnes und führt als Beispiel das schnelle Lösen von Mathematikaufgaben im Unterricht an.^{k85} Kai stimmt dem zu. Er könne beispielsweise im Biologie- und Mathematikunterricht gut mitschreiben.^{k86} Dennoch scheinen ihn diese Argumente nur wenig zu interessieren. Vielleicht zeigt sich hier in diesen widersprüchlich anmutenden Beobachtungen aber auch eine ähnliche Problematik, wie sie sich später bei dem Thema ‚Lernen‘ herauskristallisieren wird: Lernen verbindet er mit lernschwierigen, arbeitsintensiven Themen. So legen seine bisherigen Argumentationen den Schluss nahe, dass auch das Denken mehr mit problem-bereitenden Inhalten verbunden ist und er Inhalte und Fächer, die ihm leicht fallen, nicht so sehr mit ernsthafter Denkarbeit assoziiert. Dies lässt sich auch durch seine Reaktion auf den Hinweis eines möglichen Bezuges zwischen Hochbegabung und seinem guten physikalischen Verständnis^{k87} stützen: Er lehnt nämlich den vermuteten Zusammenhang ab mit dem Argument, Physik sei leicht und er habe das gute Verständnis von seinem Vater geerbt.^{k88} Er vermittelt auch den Eindruck, dem Thema Denken aus dem Weg gehen zu wollen. In der Förderstunde der fünften Sitzung werden beispielsweise Denkstrukturen und Lernwege auf der Basis neurophysiologischer Zusammenhänge angesprochen. Zunächst will er darüber nichts wissen. In den folgenden Tagen jedoch fragt er seine Mutter, warum Menschen etwas wissen und behalten. Damit dokumentiert er seine Auseinandersetzung mit dem Thema Denken.^{k89}

Kais Zweifel und Unsicherheit offenbaren sich erneut, wenn er während des fünften Besuchs widersprüchlich formuliert, sich als „klug“ einzuschätzen,^{k90} sich aber später widerspricht, indem er behauptet „dumm“ zu sein^{k91} und angibt, klug zu sein sei ihm egal.^{k92} Letztlich möchte er damit die Zweifel eigentlich ignorieren. Die Bezugsnorm bildet erneut die von ihm wahrgenommene Denkleistung der Mitschüler.

Diese geschilderten Zusammenhänge zwischen Denken, Leisten und Hochbegabung, die das Thema Hochbegabung zum Problem stilisieren, führen ihn zu der Idee, dass er in der Grundschule hochbegabt war und dies nun abgenommen haben könnte.^{k93} Dieser Gedanke prägte auch ein Gespräch mit seinem Freund Nico, dem sich Kai anvertraute.

K: Ich habe dem Nico gesagt, mal, also meinem Freund, dass ich in der Grundschule hochbegabt war. ...

M: (lacht leise auf)

I: Und was sagt der dazu?

K: Da meinte der irgendwie: „Ja wenn, dann bist du’s ja jetzt wahrscheinlich nicht mehr.“ Weil er an dem Tag mal eine bessere Note als ich hatte. Da meinte, dann habe ich nur noch

^{k82} A 28.26

^{k83} A 28.28

^{k84} A 28.29, vgl. A 11.19 und A 11.20

^{k85} A 28.28

^{k86} A 28.28

^{k87} A 28.26

^{k88} A 28.26

^{k89} A 35.2.21

^{k90} A 11.15

^{k91} A 11.16, A 25.10

^{k92} A 11.16

^{k93} A 28.20, A 28.21

gesagt, dann ist das weg, weil (...), dann hab ich mir aber gesagt hochbegabt, immer hochbegabt.

I: Und?

K: Ja, das hat sie, das hat mir der Herr G. gesagt, irgendwie.

KDOK 6.1, Z 649ff.

Und später:

K: (laut) Und wieso ist die jetzt nicht mehr da, wieso, wieso muss ich, wieso, (weinerlich, laut) wieso merk ich die nicht?

KDok6.1 Z 725

Nico glaubt, die Hochbegabung sei nun nicht mehr vorhanden. Kai vermutet den Grund für die Annahme des Freundes in seinen aktuell schlechten Schulleistungen.^{k94} Seine Gedanken formen sich im Gespräch zu der konkreten Frage, warum er nun nicht mehr hochbegabt sei.^{k95} Die Mutter äußert ihre Sicht dazu und argumentiert dagegen, dass die Hochbegabung nie „ausheilen“ würde, sie sei eine „Begabung“.^{k96} Kai reagiert mit einem lauten Lachen und fragt erneut, warum die Begabung nun nicht mehr da sei.^{k97}

K: (laut) Und wieso ist die jetzt nicht mehr da, wieso, wieso muss ich, wieso, (weinerlich, laut) wieso merk ich die nicht?

KDok6.1, Z 725f.

Gegen seine eigenen Überlegungen steht aber die Aussage des Psychologen, der ihm nach der Testung erklärte, Hochbegabung sei unveränderlich.^{k98} In dieser Gewissheit wird für Kai die Hochbegabung zu einem andauernden, zeitenüberdauernden Problem, dem man nur durch ‚weglasern‘ und ‚Gehirn austauschen‘ begegnen könne.^{k99} Kai konkretisiert seine Zweifel in der sechsten Sitzung: Er vermutet, früher einmal hochbegabt gewesen zu sein, zweifle nun aber, ob dies immer noch so sei, fragt sogar konkret, warum er nicht mehr hochbegabt ist,^{k100} und wenn die Hochbegabung doch da sein sollte, fordert er sie ein, will er sie spüren. Als seine Zweifel unterstützendes Argument führt er an, dass er früher besser denken konnte als heute^{k101} und glaubt schlechter denken zu können als seine Mitschüler,^{k102} wie bereits dargestellt wurde.

Widersprüchliches Erleben erzeugt eine Dilemmasituation, aus der es keinen Ausweg zu geben scheint: Seine Denkfähigkeiten, seine Erfahrung, dass er wegen der Hochbegabung springen musste, seine Überzeugung, dass, wer hochbegabt ist, auch gute Leistungen erbringen muss, was bei ihm in den sprachlichen Fächern nicht der Fall ist, und die Überlegung, dass die Hochbegabung zwar mal vorhanden war, nun aber nicht mehr existiert, verstärken den Widerspruch. Allein das Erleben, sich in einer Dilemmasituation zu befinden, klassifiziert die Hochbegabung als Problem. Sie wird zu einem Fluch. Das Problem verschärft sich weiterhin durch Lern- und Leistungsprobleme in der Schule.

Die Dilemmasituation und die damit verbundene psychische Belastung lassen sich auch durch Beobachtungen während des Gesprächs erkennen. Es ist ihm unangenehm, über dieses Thema zu sprechen, wie auch sein Verhalten nahe legt. Zunächst wird

^{k94} A 28.20

^{k95} A 28.21

^{k96} A 28.25

^{k97} A 28.25

^{k98} A 28.22

^{k99} A 28.13

^{k100} A 4.2.6, A 11.18, A 28.21, A 28.25

^{k101} A 4.2.5, A 28.17

^{k102} A 11.17, A 28.17

Kai unruhig, später wütend:^{k103} Während des Gesprächs steht er mehrfach auf, räkelt sich auf dem Sofa^{k104} und ärgert seinen im Raum anwesenden Bruder oder den Hund.^{k105} Nach fünfundvierzig Minuten Gesprächszeit möchte er über das Thema Hochbegabung nicht mehr reden, bekommt einen Wutanfall und will in sein Zimmer gehen.^{k106} Er äußert, nicht gerne über das Thema Hochbegabung zu sprechen, es sei ihm unangenehm. Zu einem späteren Zeitpunkt erklärt er sehr deutlich, dieses Thema zu „hassen“^{k107} und darüber auch nichts hören zu wollen.^{k108} Losgelöst vom Gesprächsinhalt entsteht durch sein Verhalten und durch seine Reaktionen der Eindruck, dass ihn das Thema belastet. Die Vermutung eines erlebten Zwiespalts zwischen Interesse und Zweifel an diesem Thema liegt nahe.

Nachwirkungen der Testsituation

Nach dem Gespräch in der sechsten Sitzung spricht Kai die Hochbegabung zunächst nicht mehr an. Dass sie ihn aber weiterhin beschäftigt, vermutlich auch dann, wenn seine Leistungsstände durch ein Halbjahreszeugnis offenkundig werden, zeigt das erneute Aufgreifen des Themas gut ein Jahr später. Kai möchte den IQ-Test sehen, möchte den Wert erfahren,^{k109} was die Mutter aber aus Sorge vor dem Herumerzählen in der Schule ablehnt.

Welches negative Potenzial Kai der IQ-Testung beimisst, wird noch einmal deutlich, als er zum Beginn der Ergotherapie einen Test bearbeiten soll, der seiner Meinung nach eine große Ähnlichkeit mit dem IQ-Test aufweist. Die Mutter kommentiert die Situation bei der Ergotherapeutin: „Er hat sofort dicht gemacht.“^{k110} Sie vermutet, dass Kais Reaktion in der Angst begründet liege, die Eltern könnten versuchen ihn noch einmal springen zu lassen. Die Analogie der Testsituationen wirkt hier offensichtlich angstausslösend. Damit könnte auch ein Zusammenhang mit der Ablehnung jeglicher Therapien hergestellt werden.^{k111} Vielleicht erinnert er sich in solchen Situationen an die wenigen Beratungsgespräche mit Herrn G., die sich auf seine damalige Situation und letztlich das Springen bezogen. Nun lehnt er als Folge die Lerntherapie ab und nimmt auch an der Ergotherapie nur widerwillig teil.^{k112}

Lehrer thematisieren Hochbegabung im Unterricht nicht

Nach der Untersuchung dieses Themas fällt das Fehlen eines Aspektes auf: Der Umgang der Lehrer mit diesem Thema, die durch die Eltern von der Hochbegabung Kais informiert worden sind. Aus Gesprächen mit anderen Hochbegabten ist zu entnehmen, dass einige Lehrer Hochbegabte gelegentlich auf die Hochbegabung ansprechen und sie eventuell bloßstellen oder das Thema auch im positiven Sinne nutzen. Kai erwähnt hingegen nicht ein einziges Mal, dass sich seine Lehrer während des Unterrichts oder bei anderen Gesprächen zu seiner Hochbegabung äußern. Auch bei den Mitschülern, bis auf Nico, dem er es erzählte, wird dies nicht thematisiert. Kai geht davon aus, dass es auch keiner seiner Mitschüler weiß.^{k113}

^{k103} A 40.39
^{k104} A 28.12
^{k105} A 28.12
^{k106} A 28.12
^{k106} A 28.30
^{k107} A 28.31
^{k108} A 28.33
^{k109} A 28.37
^{k110} A 28.38
^{k111} A 28.39
^{k112} A 28.39
^{k113} A 30.3.6

4.3.2 Überspringen

Kai wechselt zum Halbjahr der zweiten Klasse in die dritte Klasse, d. h. er überspringt ein Jahr. Das Thema Überspringen wird in fünf Sitzungen angesprochen, wobei die meisten Informationen aus der sechsten Sitzung stammen, als es auch um das Thema der Hochbegabung geht.

Schuldfrage

Kais Leistungen lagen zum Beginn der Grundschulzeit im guten Bereich.^{k114} Er musste in den ersten beiden Jahren nicht viel für die Schule arbeiten^{k115} und, wie die Mutter ergänzt, sich für gute Leistungen wenig anstrengen.^{k116} Er selbst sagt, dass er sich in den ersten zwei Grundschuljahren gelangweilt habe, was aber egal gewesen sei, weil er dort Freunde hatte.^{k117} Die von Kai geäußerte und von Lehrern beobachtete Langeweile führte, neben beginnenden Verhaltensauffälligkeiten,^{k118} zur Begabungsdiagnostik. Nach der entsprechenden Diagnose folgte die Empfehlung des testenden Psychologen, eine Klasse zu überspringen.^{k119} Die Eltern verließen sich auf seinen Ratschlag. Die Mutter erzählt, dass Kai sich zur Vorbereitung auf das Springen das Einmaleins selbst beibrachte.^{k120} Nach der Beantragung des Springens durch die Eltern setzte die Schule die Empfehlung ohne vorbereitende oder begleitende Unterstützung im zweiten Halbjahr der zweiten Klasse um.^{k121} Kais Lehrerin bat ihn, alle seine Materialien mitzunehmen und brachte ihn in die dritte Klasse.

Kai erwähnt in einer der ersten Begegnungen, dass man durch das Überspringen ja „ein Jahr Schulzeit spart“.^{k122} So wie er es sagt, klingt es neutral, informativ und wird noch nicht lebensgeschichtlich kommentiert. Es lässt sich nur erahnen, welche Folgen Kai dem Springen zuschreibt. In den Gesprächen über das Springen geht es, von Kai intendiert, dabei auch um die „Schuldfrage“. Aus seiner Sicht wurde er zum Springen gezwungen^{k123} und zwar gegen seinen Willen,^{k124} weil seine Noten so gut waren^{k125} und weil er so „schlau“ war.^{k126} Dieser Zwang ging seiner Meinung nach von seinen Eltern aus,^{k127} aber auch von seiner „doofen“ Lehrerin, die wollte, dass er springt, weil sie ihn nicht mochte, wie Kai glaubt.^{k128} Eine Mitschuld trägt ebenfalls der Intelligenztest bzw. der Psychologe. Andererseits attribuiert Kai aber auch seine guten Leistungen als einen Grund für das Springen.^{k129} Die Mutter ergänzt, ihrer Meinung nach glaube Kai auch, dass er habe springen müssen, weil er so „schlau“ gewesen sei.^{k130} Der Vater betont, Kai sei freiwillig gesprungen.^{k131} Somit kann die Sachlage nicht eindeutig geklärt werden, aber letztendlich zählt für Kais Entwicklung, dass es „gemein“ gewesen sei, er gerne in seiner alten Klasse geblieben^{k132} wäre und er es als Zwang erlebt habe.

^{k114} A 32.1.2
^{k115} A 32.1.17
^{k116} A 32.1.17
^{k117} A 1.2.4
^{k118} A 32.1.19
^{k119} A 32.1.19
^{k120} A 32.1.20, A 9.6.5
^{k121} A 32.1.19, A 32.1.8, A 18.5
^{k122} A 32.1.1
^{k123} A 32.1.3
^{k124} A 32.1.11
^{k125} A 32.1.10
^{k126} A 32.1.11
^{k127} A 32.1.3
^{k128} A 32.1.9
^{k129} A 32.1.10
^{k130} A 32.1.11
^{k131} A 32.1.24
^{k132} A 32.1.11

Verschlechterung der schulischen Leistungen

Die Folgen des Springens zeichnen sich für Kai dramatisch ab. Während Kai in der zweiten Klasse noch mit wenig Arbeit gute Noten erreichen konnte,^{k133} wendet sich nun das Blatt. Nach dem Springen, so berichtet die Mutter, verschlechterten sich Kais Schulleistungen. Infolgedessen war er zwar zu einem höheren Arbeitsaufwand bereit^{k134} und die Eltern bemühten sich, mit ihm fehlende Inhalte aufzuarbeiten.^{k135} Dennoch führte der hohe Arbeitsaufwand überwiegend nur zu befriedigenden Leistungen.^{k136} Kai selbst schätzt die Situation anders ein. Er meint sich erinnern zu können, dass er seine Leistungen zunächst halten konnte, sie aber in der fünften Klasse nachließen.^{k137} Während des Gesprächs des dritten Besuchs bestätigt die Mutter den starken Leistungsabfall nach dem Wechsel auf das Gymnasium. Von der ehemaligen Grundschullehrerin erfuhr sie zu dieser Zeit, dass sich die Erprobungsstufenkonferenz trotz dieser Zensuren für den Verbleib Kais auf dem Gymnasium aussprach.^{k138} Kai weiß durch seine Eltern, dass er am Ende der fünften Klasse in vier Fächern eine mangelhafte Bewertung bekommen sollte, in Erdkunde, Deutsch, Biologie und Englisch^{k139} und letztlich nur die Zensur fünf in Englisch blieb. Trotz dieser offenkundig schwierigen Leistungssituation gesteht er nicht voll zu, in der fünften Klasse große Schwierigkeiten gehabt zu haben,^{k140} äußert aber widersprüchlich, es könnte ein paar Probleme gegeben haben, wobei er behauptet, von den Sorgen der Eltern um eine mögliche Nichtversetzung nichts gewusst zu haben. Dennoch freut er sich über das Erreichen der Versetzung in die sechste Klasse.^{k141}

Konzentrationsprobleme und sich aufbauende Angst

Kai berichtet neben dem Leistungsabfall auch von Konzentrationsproblemen als Folge des Überspringens. Sein Konzentrationsvermögen ließ in der vierten Klasse nach. Er spürte keine Lust mehr, sich mit Aufgaben zu beschäftigen, welche Konzentration erforderten. Schließlich sagt er, er hasse es, sich konzentrieren zu müssen.^{k142} Diese Wahrnehmung scheint sich aber verändert zu haben, denn andererseits äußert er auch Stolz darüber, sich nun in der sechsten Klasse im Mathematikunterricht so gut konzentrieren zu können, dass ihm das Mitschreiben während des Unterrichts gelingt.^{k143}

Parallel zu den leistungsbezogenen Schwierigkeiten baute Kai in der dritten Klasse immer mehr Angst auf und reagierte häufig mit Bauch- und Kopfschmerzen.^{k144} Die Mutter ist der grundsätzlichen Meinung, dass ihr Sohn Angstverhalten entwickle, wenn er glaube, den an ihn gestellten Erwartungen nicht genügen zu können,^{k145} oder auch, wenn er sich in neuen Situationen zurecht finden müsse.^{k146} Beides traf in der Situation des Springens zu. Die Mutter beobachtet, wie Kai in neuen Situationen Wut und Angst zeigt, weil er glaube, sich blamieren zu können.^{k147}

^{k133} A 32.1.17

^{k134} A 12.7, A 9.4.2

^{k135} A 32.1.21, A 17.1.12

^{k136} A 32.1.12

^{k137} A 32.1.12

^{k138} A 32.4.14

^{k139} A 32.4.2

^{k140} A 14.27

^{k141} A 32.4.1

^{k142} A 38.6, A 38.7, A 38.8

^{k143} A 38.10

^{k144} A 12.7, A 26.3, A 29.2 und A 40.40

^{k145} A 12.10

^{k146} A 12.10, K 29

^{k147} A 29.3

Soziale Folgen des Überspringens

Neben den Leistungsverschlechterungen, Konzentrationsschwierigkeiten und der aufkommenden Angst entwickelt sich ein weiteres Problemfeld: Kai fand es in der neuen Klasse „blöd“, da sich seine Leistungen verschlechterten,^{k148} aber sicherlich auch, weil er keine Freunde fand. Diese beiden Gründe stellt er in der dritten und sechsten Sitzung gleichgewichtig nebeneinander. Er wäre lieber in seiner alten Klasse geblieben, weil er dort inhaltlich alles konnte, mehr Freunde als jetzt hatte, mit denen er gerne zusammengeblieben wäre,^{k149} es ihm dort gut ging und er sich dort wohler gefühlt habe.^{k150} Es war dort einfach „besser“. In der neuen Klasse sei es „blöd“ gewesen,^{k151} dort habe er sich erst neue Freunde suchen müssen.^{k152} Er fühlte sich von den Mitschülern der neuen Grundschulklasse abgelehnt.^{k153} Besonders erinnert er sich daran, dass sie in der Überzahl waren, als sie ihn hauten, er sich aber nicht wehrte, um keinen schlechten Eindruck zu hinterlassen,^{k154} sich nicht unbeliebt zu machen oder als aggressiv dazustehen.^{k155} Mit dem Wechsel in die neue Klasse^{k156} erlebt Kai das Finden von Freunden als schwierig. Die Mutter bestätigt dies, indem sie sagt, dass er in der dritten Klasse nur wenige Freundschaften schloss.^{k157}

Bis zum Ende der Grundschulzeit gelang es ihm nicht, sich einen größeren Freundeskreis aufzubauen. Dieses Problem zieht sich auch bis in den Schulwechsel hinein. Denn in der neuen Klasse des Gymnasiums blieb ihm aus der Grundschulzeit nur ein Freund, was Kai auch auf das Springen zurückführt.^{k158} Später verbot ihm die Mutter auch noch den Kontakt zu diesem Jungen, ohne dass er den Grund ihres Handelns verstand.^{k159} Erst im sechsten Schuljahr sind nun einige Mitschüler aus der Klasse, in die er hineingesprungen war, seine Freunde, wie die Mutter erzählt.^{k160}

Sehnsucht nach der Zeit vor dem Springen

Kai bedauert, dass es seine alte Grundschulklasse nicht mehr gibt.^{k161} Seine Sehnsucht nach der Zeit vor dem Springen ist so groß, dass er sich mehrfach wünscht, in die zweite Klasse, wo es ihm noch gut ging, zurückkehren zu können.^{k162} Die Mutter weiß um seine Gedanken und bestätigt, Kai erzähle seit dem Wechsel an das Gymnasium von dem Wunsch, die Klasse wiederholen zu wollen.^{k163} Kai sagt direkt, er würde das Springen am liebsten rückgängig machen^{k164} und dann in der jetzigen Klasse fünf sein. Minuten später äußert er, dass er auch in der sechsten Klasse noch einmal springen würde, wenn man ihm das Angebot machte.^{k165} Diese widersprüchlichen Aussagen lassen den Schluss zu, dass er auf jeden Fall aus der jetzigen Situation ausbrechen möchte. Er sieht keine Alternative, um zu seinen Freunden zurückzukehren, außer nicht versetzt zu werden.^{k166} So überlegt er Hausaufgaben nicht zu bearbeiten, Klassenarbeiten nicht mitzu-

k148 A 32.1.2
k149 A 30.2.2
k150 A 32.1.4
k151 A 32.1.13
k152 A 32.1.4, A 30.2.3, A 30.2.5
k153 A 30.2.5, A 32.1.16
k154 A 7.2.1, A 32.1.16
k155 A 7.2.1, A 30.3.2, A 32.1.16
k156 A 30.2.5
k157 A 30.2.5
k158 A 32.1.5, A 30.2.4
k159 A 32.1.5
k160 A 30.2.9
k161 A 32.1.6
k162 A 11.9
k163 A 32.1.7
k164 A 32.1.7
k165 A 32.1.15
k166 A 32.1.7

schreiben und nicht aufzupassen, um so eine Nicht-Versetzung zu erwirken.^{k167} Ihm ist bewusst, dass er durch die Nicht-Versetzung wahrscheinlich erneut der Langeweile ausgesetzt sein würde, aber er ist bereit diesen Preis zu zahlen.^{k168} Damit demonstriert er den Wunsch nach Unabhängigkeit von der Entscheidung der Eltern, die seiner Einschätzung nach ein Zurückgehen nie erlauben würden.^{k169} Die Vermutung, dass er aus der jetzigen Situation ausbrechen will, wird auch noch gestützt durch seine Aussagen über die Alternativen, nämlich nicht mehr zur Schule zu gehen oder die Schule abschaffen zu wollen.^{k170} So manifestiert sich auch die in der jetzigen Situation erlebte Hilflosigkeit. In einer Zeit, in der es ihm besonders schlecht geht, was in der dritten Sitzung offenkundig zu Tage tritt, sehnt er sich in die Grundschulzeit vor dem Springen zurück. Es war wohl subjektiv eine bessere Zeit, in der die Leistungen noch in Ordnung waren, in der er noch Freunde hatte, mit denen er gerne zusammengeblieben wäre^{k171} und die seine Langeweile erträglicher machten.^{k172} Auch habe er sich in der alten Klasse nicht gelangweilt.^{k173} Letztlich sehnt er sich in eine Zeit zurück, in der Schule kein Problem war. Um diesen alten Zustand wieder herzustellen, wäre er auch jetzt noch bereit, das Schuljahr zu wiederholen.^{k174} Das Kapitel 4.3.13 *Die Schule ist ein Problem* nimmt darauf noch einmal Bezug.

Reflexionen über die Folgen des Springens

Die Eltern diskutieren im Laufe der sechsten Klasse einen Schulwechsel auf ein anderes Gymnasium, um Kai mit einem Neustart zu helfen. Kai lehnt dieses Angebot aber ab.^{k175} Ohne dass dieser Zusammenhang explizit formuliert wird, könnten Kais Erfahrungen mit dem Springen und dem damit verbundenem Klassenwechsel ein Grund dafür sein. Der Schulwechsel würde wieder zur „Angst vor Neuem“ führen und dies sei ein Grund für die Ablehnung, wie der Vater meint.^{k176} Andererseits vertritt die Mutter die Meinung, der Schulwechsel böte aber auch eine Fluchtmöglichkeit aus der jetzigen Situation und deswegen habe Kai später geäußert, die Schule vielleicht doch wechseln zu wollen.^{k177}

Im Nachhinein bereuten die Eltern ihre Entscheidung, dem Springen zugestimmt zu haben, weil die Grundschule ihrer Meinung nach zu wenig Unterstützung anbot^{k178} und weil sie Kais Angst vor der neuen Situation in der dritten Klasse unterschätzten.^{k179} Sie hofften damals, dass sich die Situation für Kai mit dem Wechsel an das Gymnasium verbessern würde, was aber nicht zutraf.^{k180} Auch Kai zieht in der Retrospektive ein Fazit: Er macht das Springen für die Verschlechterung der Zensuren verantwortlich, weil sie vor dem Springen besser waren.^{k181} Er führt allgemein einen Teil seiner schulischen Probleme auf das Springen zurück.^{k182} Die Mutter unterstützt diese Einschätzung zur Genese seiner schulischen Probleme, sieht die Folgen aber noch weitgreifender. Sie sieht das Springen auch als ursächlich für seine Gesamtverfassung, dass es ihm allgemein „schlecht geht“,^{k183} an.

^{k167} A 32.1.7, 32.4.11

^{k168} A 32.4.12

^{k169} A 32.4.13

^{k170} A 32.1.7, K 1.5

^{k171} A 30.2.2

^{k172} A 1.2.4, A 30.2.7

^{k173} A 32.1.14

^{k174} A 32.1.7

^{k175} A 29.10

^{k176} A 32.5.5

^{k177} A 32.5.1, A 32.5.2

^{k178} A 32.1.18, A 18.5

^{k179} A 32.1.18

^{k180} A 32.1.22

^{k181} A 5.1.7

^{k182} A 14.26

^{k183} A 14.26

Somit wird das Springen sowohl von den Eltern als auch von Kai als ein schwerwiegender Einschnitt in seine Schullaufbahn angesehen. Damit begannen seine Probleme, wie er resümiert. Für Kai scheint das Springen als ‚critical event‘ eine lebensgeschichtliche Bedeutung zu bekommen, die solche Ausmaße annimmt, dass er es am liebsten rückgängig machen würde. Nach dem Untersuchungszeitraum gelingt ihm dies zum Teil auch, indem er auf ein anderes Gymnasium wechselt und freiwillig die siebte Klasse wiederholt, wie nach der Zeit der Datenerhebung durch Telefonate deutlich wird.

Das Springen ist für Kai mit Angst besetzt. Das Ausmaß von Kais Angst in der damaligen Situation und der Folgezeit, wird deutlich in der schon im Porträt erwähnten Vermutung der Mutter, dass Kai im Winter des sechsten Schuljahres die Bearbeitung von Testaufgaben ablehnte, die für eine ergotherapeutische Diagnostik genutzt werden sollten, weil sie ihn zu sehr an die Aufgaben des Intelligenztests erinnerten.^{k184} Sie vermutet, dass Kai Angst bekam, es könnte einen erneuten Versuch geben, ihn springen zu lassen.^{k185} Die Analogien der Testaufgaben zu der Situation der Intelligenztestung löste vermutlich die Angst aus. Wie bereits dargestellt wurde, erweckt sein boykottierendes Verhalten den Anschein des Versuchs, die Reaktionskette Testung - Maßnahme Überspringen - Folgeerscheinungen stoppen zu wollen. Vielleicht will er nicht mehr wie ein Patient untersucht werden und dass als Folge davon dann wieder etwas mit ihm geschieht, was er nicht möchte.

Mit Blick auf die Auswertungen zum Thema Hochbegabung lassen sich weitere Zusammenhänge erkennen: Möglicherweise glaubt Kai mit der Diagnose Hochbegabung und dann auch mit dem Springen seine Normalität verloren zu haben, die er sich aber so sehr wünscht.^{k186} Auch führt er vielleicht sein vermutetes Verschwinden der Hochbegabung auf das Springen zurück,^{k187} wofür sich aber keine direkten Belege finden lassen, lediglich der schon analysierte Hinweis, er sei in der Grundschule mal hochbegabt gewesen.

Zusammenfassend lässt sich bilanzieren: Kai erklärt das Springen zum Fokus der Probleme in seiner jetzigen schulischen Situation. Er sucht nach Ursachen und findet sie in Personen, die auf seine Schullaufbahn Einfluss nahmen, nämlich die Eltern und die Grundschullehrerin. Sie stehen ihm in seiner Hilflosigkeit als zwang- und machtausübende Personen gegenüber. Außerdem verlor er durch das Springen seine Freunde und damit seinen sozialen Rückhalt. Dass er auch aufgrund guter Leistungen springen sollte, geht in der Diskussion etwas unter. Es wird vermisst, dass Überspringen auch etwas Positives beinhalten kann.

^{k184} A 32.1.23, A 28.38

^{k185} A 32.1.23

^{k186} A 11.24, A 28.21, A 28.32

^{k187} A 11.8

4.3.3 „Ich will ein ganz normaler Junge sein.“

K: Ich will ein ganz normaler Junge sein.

KDok6.2, ! Z 97

Diesen Wunsch nach Normalität formuliert Kai in dem Gespräch über Hochbegabung.^{k188} Kais Äußerung wirkt hier wie eine leise Resignation vor seinen Problemen, die er aktuell in der Schule wahrnimmt: Seine Leistungen entsprechen oft nicht denen der Mitschüler. Auch steht er zwischen dem Empfinden von Langeweile in der Schule, weil seine Mitschüler manchmal länger brauchen, um etwas zu verstehen,^{k189} und der Wahrnehmung von Schwierigkeiten, weil er glaubt schlechter denken zu können als seine Mitschüler.^{k190} Auch dies wird nicht als Normalität erlebt.

Die bisherige Analyse ergab, dass die Hochbegabung und die direkt spürbaren Folgen des Überspringens für das Erleben von Unnormalität als ursächlich bezeichnet werden können. Was heißt aber Normalität? Nicht anders sein, nicht auffallen? Seine Ruhe haben wollen? Deutlich wurde, dass er nach dem Überspringen seine Freunde vermisst und unter einem hohen Leistungsdruck steht. Das Überspringen einer Klasse ist für Kai nicht normal. Er scheint einen Kontrast erlebt zu haben, den er noch nicht verarbeitet hat, dem er nachhängt. Brisanter zeigt sich die Unnormalität vor dem Hintergrund der diagnostizierten Hochbegabung. Er ist der Überzeugung, wenn er hochbegabt sei, „dann müsste mir das eigentlich so vom Flug her so reinkommen.“^{k191} Für ihn ist es normal, dass ein Hochbegabter auch gute Leistungen erbringt und alles schnell versteht. So wie er dies auch von einem Jungen kennt, der ihm durch die Erzählung seiner Mutter bekannt ist. Somit sieht er sich auch als Hochbegabter als unnormal an.^{k192}

Durch das Springen könnte sich ein Spannungsbogen aufgebaut haben, der sich von der Gewissheit, „schlau“ zu sein, bis zu dem Zweifel an seinem Denkvermögen zieht.^{k193} Für Kai ist es nicht normal, dass jemand, der sehr intelligent ist und gute Leistungen erbringt, plötzlich schlechter wird, Inhalte weniger versteht usw.. Es ist auch nicht normal, dass man ein Schuljahr überspringt. Im Umkehrschluss könnte man formulieren: Wenn ich ein ganz normaler Junge wäre, würde mein Leben ruhiger und erfolgreicher verlaufen. Ich müsste weniger arbeiten und hätte mehr Freunde.

Eine Ahnung des Erlebens von Unnormalität vermutet die Mutter bereits in seiner frühen Entwicklung. Kai kennt das Erleben des ‚Anders-Seins‘ wahrscheinlich seit dem Kindertreff oder später dem Kindergarten:^{k194} Als sie mit Kai im Alter von zweieinhalb Jahren einen Kindertreff besuchte, meinten die Leiterinnen nach kurzer Zeit, dass Kai für die Gruppe nicht tragbar sei. Die Mutter verstand dies nicht, da sie mit ihm gut zurecht kam. Die Probleme mehrten sich im Kindergarten. Dort zog sich Kai zurück, ärgerte andere Kinder, nahm nicht an Kreisspielen oder im Sitzkreis teil.^{k195}

Das Problem des Unnormalitätserlebens kommt in Kais Leben immer wieder auf, wenn er in neuen Situationen Angst entwickelt.^{k196} Dieser Zusammenhang wurde schon dargestellt und wird auch in nachfolgenden Kapiteln in mehreren Zusammenhängen angesprochen. Kai erlebt vermutlich, wie andere mit neuen Situationen entspannter umgehen, wie ein Beispiel verdeutlicht: Kai erhält in der siebten Klasse zum ersten Mal

^{k188} A 28.32
^{k189} A 28.32
^{k190} A 28.17
^{k191} A 28.19
^{k192} A 28.27
^{k193} A 28.17
^{k194} A 28.36, K 39.1, A 10.5
^{k195} A 39.1.2, A 39.1.3
^{k196} K 29

eine Einladung zu einer Party bei einem Mitschüler. Bereits nach eineinhalb Stunden ließ er sich von seiner Mutter abholen, weil ihm die Party „zu blöd“ war.^{k197} Die anderen Klassenkameraden blieben aber dort.

Die Mutter bemerkt zum Ende des Erhebungszeitraums, dass Kai mittlerweile alleine einkaufen gehe, was er bis zu seinem elften Lebensjahr nicht alleine gewagt habe. Er erlebte hingegen, wie sein jüngerer Bruder dies sehr selbstständig tat oder sein Bruder ihn unterstützen musste, so dass sie zu zweit gingen.^{k198} Auch hier erfährt er ein weiteres Mal Unnormalität.

^{k197} A 4.1.40, A 29.9
^{k198} A 29.11

4.3.4 Lernen und Arbeiten für die Schule

Das Thema ‚Lernen‘ ist für Kai meist negativ besetzt. Er verwendet den Begriff Lernen im Kontext von Inhalten, deren Nicht-Verstehen zu schlechten Noten führen kann und für die er viel arbeiten muss, um sie zu begreifen, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden.

Bedeutung des Lernens

Für Kai bedeutet Schule zunächst einmal „Lernen“.k199 Mit dem Lernen verbindet er das Arbeiten und mit dem Arbeiten das Üben.k200 Das Lernen geschieht durch etwas „hören“ und dann „wissen, was das ist“.k201 So lernt er Vokabeln, Schreiben und Grammatik.k202 Dabei findet „Lernen“ zunächst im Unterricht statt,k203 geht aber beispielsweise mit dem Vokabellernen zu Hause weiter.k204 Dort arbeitet er für die Schule, wenn er sich Aufgaben aus dem Buch heraussucht.k205 Kai beschreibt diese Art der Arbeit prinzipiell als nicht anstrengend.k206 Zum Lernen hat Kai überwiegend eine negative Einstellung. Er lernt nicht gerne,k207 denn er verbindet mit dem Lernen Inhalte wie „Vokabeln, Schreiben und Grammatik“.k208 Damit nennt er vorrangig Inhalte, bei denen es in den Fächern Deutsch und Englisch, später auch im Fach Latein zu Lernschwierigkeiten kommt.k209 Es ergibt sich die Frage, ob er für andere Fächer wie Biologie, Chemie oder Mathematik nicht nach seinem Begriffsverständnis „lernen“ muss. Zu keinem Zeitpunkt erwähnt er, dass die Beschäftigung mit einem Thema wie zum Beispiel „Die Fledermaus“k210 auch Lernen bedeutet. Diese Inhalte sind einfach nur Teil des Unterrichts und der Hausaufgaben. Sein Verhältnis zum Thema Lernen ist durch das Erleben schulischer Schwierigkeiten gekennzeichnet. Sein Verständnis vom Lernen umfasst somit für ihn schwierige, arbeitsintensive Inhalte, aber nicht den Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken und v. a. nicht Inhalte, die er leicht erfasst. Diese sind lediglich Methoden, welche dem eigentlichen Lernen dienen oder seiner Ansicht nach nichts bringen.k211

Emotionale Einstellung zum Lernen

Lernen findet in Begleitung emotionaler Empfindungen statt. So assoziiert er Lernen oft negativ mit Langeweile,k212 unangenehmen Gefühlenk213 bis hin zum Hassk214 und der Suche nach Alternativen,k215 um der Schule zu entkommen. Wie das Kapitel 4.3.13 *Die Schule ist ein Problem* noch zeigen wird, steht Lernen im Kontext von Schule an sich. Er assoziiert mit Schule überwiegend negative und unangenehme Gefühle und oft auch Langeweile. Die von Kai empfundene Verbindung von Schule und Langeweilek216 führt zu einer eigenen thematischen Schwerpunktbildung. Diese Thematik entfaltet sich aus

k199 A 1.1.1
k200 A 2.3
k201 A 2.1
k202 A 2.2
k203 A 2.12
k204 A 2.9
k205 A 2.4
k206 A 2.6
k207 A 2.13
k208 A 2.2
k209 K 13
k210 A 9.5.1
k211 K 3.2
k212 K 1.2
k213 K 1.6
k214 K 1.3
k215 K 1.5
k216 A 1.2.1

fünf ausgewerteten Sitzungen. Dabei werden die Schule und der Unterricht allgemein als langweilig bezeichnet.^{k217} Trotz Nachfrage sagt Kai zwar nicht, was diese Langeweile ausmacht, wie er sie begründet und will sich dazu auch nicht äußern.^{k218} Hinweise werden dennoch gegeben, wenn er sagt, dass er im Unterricht „etwas machen“ möchte,^{k219} und die Mutter berichtet, dass Kai Vertretungsunterricht als nicht auslastend und als nur ‚die Zeit absitzend‘ empfindet.^{k220} Langeweile im Unterricht tritt nicht auf, so berichtet die Mutter, wenn er Arbeitsblätter bearbeiten kann,^{k221} und „viel Unterricht“ mit neuen und interessanten Themen erlebt. Dann stellen sich Wohlbefinden und gute Laune ein und Kai erzählt an diesen Tagen viel über die Schule.^{k222} Die Art, die Materialien des Lernens, der Neuheitsgehalt und die Interessantheit von Unterrichtsinhalten entscheiden über seinen emotionalen Bezug; Kai möchte „etwas machen“, dann wird Lernen positiv assoziiert.

Langeweile wird aber nicht nur in der Schule erlebt, sie kann sich auch bis in den Nachmittag hinein erstrecken. Dann können Lernen und Arbeiten auch einmal als Bewältigung der Langeweile dienen, weil es nach Kais Ansicht besser ist, sich mit Aufgaben zu beschäftigen, als nichts zu machen.^{k223} Das selbstständige Arbeiten mit Aufgaben aus dem Buch nutzt er vor allem dann, wenn andere keine Zeit haben, mit ihm zu lernen.^{k224} Hier wird deutlich, wie die Beschäftigung mit Aufgaben zur Vorbeugung gegen Langeweile dient. Das nachmittägliche Gefühl der Langeweile ist auch noch in der fünften Klasse gelegentlich spürbar, nimmt aber in der sechsten Klasse ab.^{k225}

Lernen und Leistungsverbesserung

Kai betont, dass es durch das Lernen zu Hause in der Schule einfacher wird.^{k226} So verstehe man im Fach Englisch durch das Vokabellernen die Lehrerin besser^{k227} und wenn man „immer weiter lernt“, sich gut meldet und die Vokabeln lernt, komme man in der Schule weiter.^{k228} Auch durch gutes Zuhören, die Hausaufgaben bearbeiten und sie vorlesen, lassen sich die schulischen Leistungen seiner Meinung nach verbessern.^{k229} Kai erlebte, dass sein verstärktes Arbeiten am Ende der fünften Klasse dazu beitrug, weniger Fünfen zu bekommen.^{k230} Wie die Mutter in der elften Sitzung bekundet, hat Kai den Zusammenhang zwischen dem Arbeiten, Sich-Anstrengen und Verbessern der Noten zwar erkannt,^{k231} sieht aber den Sinn des Lernens nicht ein.^{k232} Zur Erklärung verwendet sie das Beispiel des Vokabellernens. Kai braucht „für zehn Vokabeln eine Stunde“, weil er über den Sinn des Lernens diskutiere.^{k233} Dennoch entdeckt die Mutter unabhängig von der inhaltlichen Sinnhaftigkeit und der zeitlichen Belastung durch das Diskutieren einen weiteren positiven Effekt, weil ihr Sohn für seine Arbeitsbemühungen Lob erhalte.^{k234}

k217 A 1.2.1, A 1.2.5
k218 A 1.2.3
k219 A 27.1
k220 A 27.4
k221 A 27.2
k222 A 27.3
k223 A 2.7
k224 A 2.5
k225 A 1.2.6, 4.2.2, A 1.2.7, A 4.2.3, A 40.24
k226 A 2.10
k227 A 2.11
k228 A 2.8
k229 A 5.3.3
k230 A 5.3.4
k231 A 2.18, A 5.3.10
k232 A 2.17
k233 A 2.17
k234 A 2.16

Lernen mit Plan

Kai scheint sich mit dem Planen seines Lernen zu beschäftigen. Er betont in der ersten Sitzung, sich für das Lernen einen Plan zu machen und diesen dann auch durchzuführen. Wenn der erfolgreich funktioniere, würde er beibehalten,^{k235} so wie sein Plan für das Vokabellernen.^{k236} Eine Woche später erzählt er von seinen Planungen für das Schreiben eines Aufsatzes. Dabei organisiere er die einzelnen „Teile“ nach der Anzahl der Sätze.^{k237} Ein weiterer Aspekt des Planens ist im Bereich der Hausaufgaben erkennbar. Kai berichtet von dem regelmäßigen Führen seines Hausaufgabenheftes. Er findet dies gut^{k238} und halte sich an den Plan. Später erfährt man aber, dass er dies erst seit dem Beginn des sechsten Schuljahres praktiziert, also konkret erst seit gut zwei Wochen. Kai gibt dazu seine Lehrerin als die Initiatorin für das Führen des Hausaufgabenheftes an,^{k239} sie habe dies für die gesamte Klasse eingeführt. Nach eigenen Angaben erinnerte er sich früher immer an alles und riskierte dabei eventuell „einen Strich“^{k240} für nicht erledigte Hausaufgaben. Das Lernen nach Plan gilt mittlerweile auch für das Vokabellernen. Früher versuchte er sich diese „so“ zu merken, heute geschieht dies planvoll in Form des regelmäßigen Abfragens durch die Mutter.^{k241}

Das spätere Gespräch mit der Mutter liefert Hintergrundinformationen über Kais Planungsbestrebungen: In dem Erstkontaktgespräch zwischen den Eltern und der Forscherin wurde das Thema Organisation vielfältig besprochen, mit dem Resultat, dass Kai seitens der Eltern eine strukturiertere Hilfestellung erfahren sollte. Die Mutter bemüht sich seitdem um die Kontrolle des Hausaufgabenheftes^{k242} und um Hilfe beim Aufräumen der Schultasche.^{k243} Früher sortierte die Mutter für Kai das Material und räumte die Tasche auf. In der sechsten Sitzung berichtet sie rückblickend, dass Kai die Schultasche nun selbstständig packen könne und sich auch um kleinere Besorgungen für die Schule kümmere.^{k244} Er führe das Hausaufgabenheft ihrer Einschätzung nach sehr ordentlich und vergesse seit den Sommerferien fast gar keine Hausaufgaben mehr.^{k245} Zudem habe sich seine Heftführung deutlich verbessert.^{k246} In diesen Entwicklungen innerhalb eines halben Jahres zeigt sich meines Erachtens eine Organisationsverbesserung, welche sich allerdings auf äußere Strukturierungen beschränkt.

Lern- und Arbeitstechniken

Planvolles Lernen betrifft aber auch den Umgang mit Lern- und Arbeitstechniken. Hier ergeben sich deutliche Differenzen gegenüber den äußeren Organisationsmaßnahmen. Über Kais Umgang mit Lern- und Arbeitstechniken erfährt man in den Gesprächen sehr wenig, in den Fördersituationen um so mehr.

Während des gesamten Forschungszeitraumes wird Kais Unwillen zur Beschäftigung mit Lerntechniken deutlich.^{k247} Dabei geht es um eine Fülle von Angeboten: Clustern, Brainstorming, kognitive, akustische und motorische Rechtschreibhilfen, Lernkartensysteme, Rechtschreibkartei, Eselsbrücken bauen, Techniken zum Vokabellernen,

^{k235} A 3.1.2

^{k236} A 3.1.1

^{k237} A 3.1.4

^{k238} A 3.1.3

^{k239} A 4.1.3

^{k240} A 4.1.2

^{k241} A 3.2.15

^{k242} A 4.1.4

^{k243} A 4.1.5

^{k244} A 4.1.5

^{k245} A 4.1.6, A 4.1.7

^{k246} A 4.1.8

^{k247} A 3.2.2

Entspannungstechniken usw..^{k248} Beharrlich vertritt Kai den Standpunkt, diese nicht zu benötigen und sich lieber auf seine bisher verwendeten Techniken zu verlassen.^{k249} Dem Betrachter erscheint dies absurd, da einige verwendete Methoden ganz offensichtlich nicht zum Erfolg führen, er sie aber dennoch weiter nutzt.

Gründe für Kais ablehnende Haltung gegenüber neuen Techniken könnten darin liegen, dass diese nicht von ihm selbst entwickelt oder bereits negative Erfahrungen mit dem Erlernen neuer Techniken gemacht wurden, wie folgende Beispiele es nahe legen: In der neunten Sitzung wird offenkundig, dass Kai mit der bisherigen Methode des Vokabellernens keine großen Fortschritte mehr erreichen kann. Die Lerntechnik, die er als ‚selbstentworfenen Plan‘ bezeichnet, welche aber tatsächlich von der Mutter instruiert wurde, besteht darin, dass die Mutter ein deutsches Wort nennt, er es dann ins Englische übersetzt und auf Englisch schreibt. Abends wiederholt er die Vokabeln dann noch einmal in der Übersetzung von Englisch auf Deutsch.^{k250} Der langfristige Nachteil dieser Methode besteht in der Begrenzung des Lernens auf die Vokabeln des aktuellen Kapitels. Nach nun einem Jahr Englischunterricht erweist es sich als notwendig, mit einer größeren Vokabelanzahl zu arbeiten. Kai nimmt die Schwierigkeiten, die mit dem größeren Volumen verbunden sind, wahr, indem er äußert, eigentlich gar keine Vokabeln lernen zu können.^{k251} Kai hört daraufhin den Erläuterungen zur Erstellung einer Vokabelkartei und der Verwendung eines Sortiersystems zu und wendet sie probenhalber an.^{k252} Dabei greift er auf Bekanntes zurück, denn er arbeitete schon einmal mit Vokabelkarten.^{k253} Im späteren Gespräch mit der Mutter gibt er an, in den Sommerferien mit der Karteikartenmethode üben zu wollen.^{k254} Er stimmt zwar der Technik des Lernens mit Karteikarten zu, lehnt aber die Auseinandersetzung mit Gedächtnisstrategien ab. Offensichtlich vertraut er auf seine hohe Gedächtnisleistung, um die Übersetzungen mit den Vokabeln verknüpfen zu können.

Allerdings zeigt sich beim Verschriftlichen der Vokabeln eine Rechtschreibproblematik, die sich auch auf seine Zensuren auswirkt. Daraufhin werden ihm mehrere Lernhilfen angeboten, wie zum Beispiel das Nachdenken vor dem Schreiben, das Vorstellen des Schriftbildes, das innere Repräsentieren eines kontextualen Bildes oder einer kontextualen Situation, das leise Artikulieren während des Schreibens, das rhythmische Buchstabieren, das laute Lesen oder das Konstruieren von Eselsbrücken. Kai lehnt diese Hilfen von vornherein ab, ohne sie auszuprobieren.^{k255} Er argumentiert sogar noch, dass durch die Verwendung seiner bisherigen, aufwendigeren Technik Verbesserungen eingetreten seien. Den tatsächlichen Leistungen entspricht diese Argumentation allerdings nicht. Er lehnt neue Techniken zur Verbesserung der Rechtschreibung von Vokabeln außerdem ab, weil er glaubt, dadurch mehr Fehler zu machen,^{k256} oder er führt die Ablehnung auf negative Erfahrungen zurück. So kennt Kai beispielsweise seit der Grundschule das Arbeiten mit einer Rechtschreibkartei, erlebte sie aber als nicht erfolgreich, als „unnützlich“. Daher lehnt er die weitere Beschäftigung damit ab.^{k257}

Lediglich zwei von ihm verwendete Methoden werden weitergeführt. Zum einen die ‚Stopp-Methode‘, d. h. eine zweite Person darf ihn während des Schreibens unterbrechen und auffordern, über das Geschriebene nachzudenken.^{k258} Zum anderen berichtet

^{k248} K 3.2
^{k249} K.3.2
^{k250} A 3.2.6, A 3.2.8
^{k251} A 3.2.19
^{k252} A 3.2.16
^{k253} A 3.2.18
^{k254} A 3.2.15
^{k255} K 3.2, A 3.2.3, A 3.2.12, A 3.2.13, A 3.2.14, A 3.2.21, A 3.2.22
^{k256} A 3.2.9
^{k257} A 3.2.10
^{k258} A 3.2.4

er von positiven Erfahrungen mit der ‚Tipp-Ex‘-Methode: Zunächst schreibt er einen Text, liest sich das Geschriebene noch einmal durch und verbessert dann die gefundenen Fehler mit Tipp-Ex.^{k259}

Unterstützung durch die Eltern

Beim Wiederholen und Üben und in der Vorbereitung von Klassenarbeiten erfährt Kai durch seine Mutter, seit seinem zehnten Lebensjahr auch verstärkt durch seinen Vater, vielfältige Unterstützung und er lässt elterliche Hilfen zu.^{k260} Die Unterstützung seiner Eltern lernte er vor allem in der Zeit nach dem Springen zu schätzen, als sie mit ihm die fehlenden Inhalte aufarbeiteten.^{k261} Sein Vater hilft ihm nun im Fach Englisch durch Unterhaltungen und das gemeinsame Sehen von englischen Filmen und auch bei mathematischen Verständnisproblemen.^{k262} Die Beziehung ist in dieser Phase durch ein hohes Maß an Zuwendung gekennzeichnet, denn Kai genießt die Zeit mit seinem Vater, wie die Mutter beobachtet. Kai ist die Aufmerksamkeit, die sein Vater ihm zukommen lässt, wichtig.^{k263} So berichtet Kai, er habe in den Sommerferien „fünf Wochen“ mit seinem Vater gelernt und dies sei „gut“ und „nicht anstrengend“ gewesen.^{k264} Seine Mutter unterstützt ihn überwiegend durch ihre Anwesenheit und kleinere Hilfen bei den Hausaufgaben, die Kai bis zum Ende der sechsten Klasse gemeinsam mit seinem Bruder Louis am Esszimmertisch bearbeitet.^{k265} Sie hält dies für sinnvoll,^{k266} um ihren Sohn kontrollieren zu können, denn in seinem Zimmer würde er sich leicht ablenken lassen.^{k267} Außerdem möchte Kai dies auch so beibehalten.^{k268} Die Unterstützung der Eltern geht so weit, dass sie selber auch Übungsblätter entwerfen oder auch an schwierigen Aufgabenlösungen arbeiten, um zu verhindern, dass Kai ohne diese erledigten Hausaufgaben in die Schule geht.^{k269}

Hausaufgaben

Kai kennt die Regeln der Schule: Wird man dreimal ohne Hausaufgaben erwischt, erhalten die Eltern darüber eine Benachrichtigung.^{k270} Diese Sanktion versucht er durch regelmäßiges Bearbeiten seiner Hausaufgaben zu vermeiden.^{k271} Seit dem Beginn der sechsten Klasse nutzt er zum Notieren der Hausaufgaben das Hausaufgabenheft,^{k272} was von der Mutter bestätigt wird.^{k273} Kai entschuldigt eine einmal fehlende Hausaufgabe für ein Fach damit, dass er, wie fast alle aus seiner Klasse, die Aufgaben nicht gehört habe.^{k274} Kurze Zeit später erzählt er, dass sich die Biologielehrerin auf dem Elternsprechtag bei seinen Eltern über einmal fehlende Hausaufgaben beschwerte.^{k275} Darüber habe er sich sehr geärgert. Er weiß aber auch, dass vergessene Hausaufgaben die Leistungsbeurteilungen verschlechtern und im umgekehrten Fall auch verbessern können.^{k276} Kai bemüht sich also um die Bearbeitung der Hausaufgaben. Aber dies stimmt auch insofern

^{k259} A 3.2.5
^{k260} K 17, A 3.2.12, A 4.1.14, A 17.1.3
^{k261} A 17.1.12, A 32.1.21
^{k262} A 10.17, A 17.1.4
^{k263} A 17.1.11
^{k264} A 17.1.1
^{k265} A 17.1.5
^{k266} A 17.1.5, A 21.17
^{k267} A 38.1
^{k268} A 21.11
^{k269} A 17.1.2, A 17.1.15
^{k270} A 21.2
^{k271} A 21.3
^{k272} A 21.6
^{k273} A 21.5
^{k274} A 21.4
^{k275} A 21.10
^{k276} A 5.3.3

mit seiner Persönlichkeitsstruktur überein, als er nicht auffallen möchte. Dies würde sich in der Schule nämlich zwangsläufig ergeben, da er wegen nichtgemachter Hausaufgaben wahrscheinlich einen Konflikt mit seinen Lehrern riskieren würde und sie ihn infolgedessen „nicht in Ruhe“ ließen.^{k277}

Aus dem Hilfeangebot der Mutter für die Hausaufgaben ergeben sich aber gelegentlich auch Konfliktsituationen. In den Bereichen der Lern- und Leistungsschwierigkeiten, wie Diktate und Rechtschreibung^{k278} kostet es die Mutter immer eine gewisse Überredungskunst, bis sich Kai zu den Übungen widerwillig bereit erklärt. Als sich seine Leistungen in der Mitte des sechsten Schuljahres etwas verbessern, sinkt auch das Konfliktpotenzial und es steigt die Bereitschaft zum Üben mit der Mutter.^{k279}

Es gibt auch Phasen, in denen er sich mit seinen Hausaufgaben ungern beschäftigt. Einmal formuliert Kai, er würde lieber in den Kindergarten gehen, als Hausaufgaben machen zu müssen.^{k280} Manchmal ist er einfach sauer darüber, dass er seine Hausaufgaben machen „muss“, und gibt selber zu, dann seine Eltern ärgern zu „müssen“.^{k281} Dies kann in vier Sitzungen auch tatsächlich beobachtet werden. Kai weiß um die Bedeutung der erledigten Hausaufgaben für seine Mutter. Deswegen äußert er beispielsweise, am nächsten Tag ohne Hausaufgaben in die Schule gehen zu wollen oder sie auch gar nicht mehr zu machen und kein Hausaufgabenheft mehr zu führen.^{k282} Die Mutter reagiert darauf jedes Mal angespannt und somit wird das Thema konfliktträchtig, so wie Kai es wohl auch beabsichtigt. Denn er setzt seine Kommentare zum Boykottieren von Hausaufgaben bewusst als Provokationsmittel ein, um beispielsweise das Hören einer bestimmten, von der Mutter untersagten, Musikrichtung zu erzwingen.^{k283} Die Mutter droht daraufhin meist mit Fernsehverbot, was als Erziehungsmittel auch oft funktioniert.^{k284}

Ordnung

Ein wichtiger Bestandteil der Hausaufgabenunterstützung durch die Mutter ist häufig das Thema Ordnung. Sie erwartet, dass Kai „ordentlich schreibt“, seine Hefte „ordentlich“ führt, Kopien ordentlich abheftet und „Ordnung im Mäppchen“ hält.^{k285} Einmal äußert sie: Kai habe „Chaos im Kopf“,^{k286} was man ihrer Meinung nach an der Unordnung im Tornister, an der Gestaltung eines Blattes im Mathematikheft und an der Unordnung in seinem Zimmer erkennen könne.^{k287} In ihrer Unterstützung geht sie dabei soweit, das Abheften und Einkleben von Kopien selbst vorzunehmen, in der Hoffnung, ihn zu ordentlicherem Arbeiten führen zu können. Im Frühjahr des sechsten Schuljahres scheint ihr Plan aufzugehen, denn Kai bemüht sich sichtbar um mehr Ordnung in seinem Zimmer, auf seinem Schreibtisch und in seinem Tornister. Auf die Frage, seit wann dies so sei, antwortet Kai: „So seit dem Zeugnis, also schon ein bisschen davor“.^{k288} Im Fach Biologie erhielt Kai dadurch beispielsweise die Note sehr gut. Er gibt zu, sich darüber gefreut zu haben und der Mutter für das Anhalten zur ordentlichen Heftführung dankbar zu sein.^{k289} Obwohl die Mutter die Notwendigkeit des Anhaltens zur Ordnung betont,

^{k277} K 23.1

^{k278} A 17.1.7

^{k279} A 17.1.9

^{k280} A 1.5.3, A 21.7

^{k281} A 21.8

^{k282} A 21.1, A 21.12, A 21.13, A 21.16

^{k283} A 21.1

^{k284} A 21.14

^{k285} K 34

^{k286} A 34.12

^{k287} K 34

^{k288} A 34.11

^{k289} A 17.1.10

scheint Kai eine gewisse Ordnung bei seiner Arbeit wichtig zu sein, denn er notiert zum Beginn der Hausaufgaben für ein Fach ohne Aufforderung das jeweilige Datum und gegebenenfalls auch die Seitenzahl des Buchs.^{k290}

Nachhilfe und weitere Unterstützung

Kai erhält im sechsten Schuljahr eine weitere Unterstützung durch Nachhilfelehrer.^{k291} Vor den Sommerferien bekam er Nachhilfe im Fach Englisch und nach den Sommerferien auch in dem neu einsetzenden Fach Latein.^{k292} Nach Kais Meinung kümmerte sich der Nachhilfelehrer zu wenig um ihn und deswegen habe die Nachhilfe nichts gebracht. Nach anfänglicher positiver Einschätzung sieht die Mutter dies nun ähnlich und reagiert auf die erste mit mangelhaft bewertete Lateinarbeit mit der Kündigung der Nachhilfe.^{k293} Daraufhin übernahm eine Schülerin den Nachhilfeunterricht, die mit Kais Lateinlehrer eng kooperiert.^{k294}

Eine Unterstützung steht Kai auch mit der Software ‚Galaxie‘ zur Verfügung. Damit kann er an der Verbesserung seiner Leistungen in Deutsch und Englisch arbeiten. Nach Auskunft der Mutter arbeitet er damit selbstständig und effektiv.^{k295} Weiteres zusätzliches Material, welches das Lernen unterstützen könnte, möchte er möglichst nicht bearbeiten. Wenn er überhaupt arbeiten sollte, dann nur an den geforderten Hausaufgaben,^{k296} meint Kai.

Lernen und Arbeiten als Problem

Betrachtet man die Gesamtsituation des Lernens und Arbeitens, zeigt sich, dass Kai sehr wohl bereit ist, für die Schule zu arbeiten und in seinem Sinne zu lernen. Er verharrt aber in bekannten aus seiner Sicht bewährten Strategien, auch wenn diese von außen betrachtet als wenig effektiv erscheinen.

Die meisten angebotenen Lerntechniken sollen der Verbesserung der Rechtschreibleistung in den Fächern Deutsch und Englisch dienen. Im Fach Englisch werden diese Techniken in das Vokabellernen integriert. In dieser Fokussierung zeigt sich deutlich Kais Neigung, Probleme zu ignorieren. Eventuell verbirgt sich dahinter das Vermeiden von Angst generierenden Situationen und das Erleben von Hilflosigkeit. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Fächern Deutsch und Englisch könnte ihm das Ausmaß der Problematik zu sehr bewusst werden, dem er dann hilflos und angstbesetzt gegenübersteht. Die Mutter formuliert einmal, wenn Kai an ihn gestellte Erwartungen nicht glaubt genügen zu können, bekomme er Angst und wolle sie dann auch nicht erfüllen.^{k297} Die Komponente Leistungsdruck spielt hier sicherlich mit hinein.

Die häufig zu beobachtende Ablehnung zusätzlicher Arbeit, mit Ausnahme des Lernens für einen Vokabeltest und der überschaubaren Vorbereitungen auf Klassenarbeiten mit der Mutter,^{k298} und das Vermeiden erhöhter Anstrengung, können aber auch sicherlich auf ausbleibende Erfolge und erlebte mangelnde Effektivität seiner Bemühun-

^{k290} A 21.15
^{k291} K 17.2
^{k292} A 17.2.4, A 17.2.5
^{k293} K 17.2
^{k294} K 17.2
^{k295} A 4.1.17
^{k296} A 3.2.1
^{k297} A 11.30
^{k298} K15

gen zurückzuführen sein. Die aus seiner Sicht schon hohen Anstrengungen und investierten Zeiten in das Lernen bringen ihm offensichtlich zu wenig.

Aus den bisherigen Darstellungen zum Umgang mit Lern- und Arbeitstechniken oder -materialien ergibt sich ein weiterer Anhaltspunkt für Kais ablehnende Haltung, nämlich die Angst vor Selbstwerterniedrigung. Wenn ein Inhalt nur mit Hilfe einer besonderen Lerntechnik erlernt werden kann, demonstriert dies, dass er es allein mit seinen Fähigkeiten nicht erreicht. Auch die zusätzliche Anstrengung kann die Selbstwerterniedrigung forcieren, weil andere Schüler diese eventuell nicht benötigen.

Das Arbeiten und Lernen, auch die Unterstützung der Eltern, so weiß Kai, dienen dem Ziel, die schulischen Leistungen zu verbessern. Häufig formuliert er in diesem Zusammenhang Ziele wie, in der „nächsten Arbeit“ eine „Drei oder Zwei“ schreiben zu wollen.^{k299} Dafür ist er bereit, Arbeit zu investieren. Somit wird das Ziel zur Motivation, allerdings fehlt die Transformation in einen ausdauernden und strukturierten Lernprozess. Auch der Erfolg wirkt motivierend, jedoch nur, wenn er ihn auch selbst so empfindet. Eine gute Leistung, für die er nicht viel investieren musste, wertet er nicht als Erfolg.^{k300} Kai erlebt aber auch, dass er trotz investierter Arbeit scheitert. Der Vater berichtet von einer Situation, in der er mit ihm die Summenregel übte. Trotz des Übens stellte er fest, dass sich Kai die Summenregel nicht merken und sie auch nicht anwenden konnte.^{k301} Ähnliche Schwierigkeiten zeigten sich bei der Berechnung von Flächen und Volumina. Der Vater versuchte es mit einer anschaulichen Erklärung über die Verwendung eines Aquariums, mit dem Kai eine Vorstellung zu den Begriffen aufbauen sollte.^{k302} Beim Winkelmessen ergaben sich weitere Probleme. Kai zeichnete zwar laut Auskunft des Vaters einen Winkel mit Hilfe des Geodreiecks korrekt, las beim Nachmessen dann aber dessen Größe falsch ab.^{k303} Kai erlebt in diesen Situationen, dass das Üben und das Bearbeiten von Aufgaben nicht zwangsläufig zum gewünschten Erfolg führen, da ihn auch Verständnisschwierigkeiten innerhalb der thematischen Zusammenhänge zum Scheitern bringen können. Ein Zusammenspiel zwischen dem Erleben des Nicht-Verstehens und seinem Verständnis der Hochbegabung könnte hier abwehrendes Verhalten bedingen.

Das Thema Lernen und Arbeiten für die Schule wird zu einem Problem grundsätzlicher Art, wie es bereits herausgearbeitet wurde und zunehmend mit weiteren Aspekten vernetzt werden kann: Kai vertritt die Auffassung, dass Hochbegabte auch ohne für Klassenarbeiten lernen zu müssen gute Leistungen erbringen sollten.^{k304} Da dies für ihn nicht zutrifft, zweifelt er an seiner Hochbegabung.^{k305} Diese grundsätzliche Position erzeugt ein permanentes Spannungsverhältnis zwischen dem schulischen Thema Lernen und dem ihm zugeschriebenen Persönlichkeitsfaktor der Hochbegabung. Hier ist zu vermuten, dass Kai dieses Spannungsverhältnis auch dann erlebt, wenn andere Schüler deutlich bessere Noten schreiben, auch wenn sie vielleicht, wie er meint, länger brauchen, um etwas zu verstehen.^{k306} Zum Spannungsverhältnis trägt andererseits auch seine Überzeugung bei, in einigen Situationen schlechter denken zu können als seine Mitschüler.^{k307} Zudem ist ja seiner Ansicht nach auch die Hochbegabung für das „Übersprin-

k299 K 13
k300 K 37.1
k301 A 14.16
k302 A 14.24
k303 A 14.34
k304 A 28.19
k305 A 2.14
k306 A 30.3.8
k307 A 30.3.1

gen-Müssen“ einer Klasse verantwortlich. Als Folge musste er einen deutlich höheren Arbeitsaufwand betreiben, um einen extremen Leistungsabfall zu verhindern.^{k308}

Belastende Wirkung der anstehenden Zeugnisse

Im Kontext des Themas Lernen und Arbeiten kristallisiert sich auch eine weitere Facette heraus, nämlich die belastende Wirkung der kommenden Zeugnisse. In der Zeit vor dem Halbjahreszeugnis der sechsten Klasse gibt Kai an, in der „letzten Zeit“ viel gearbeitet zu haben.^{k309} Zur gleichen Zeit bemerkt die Mutter, dass Kai zügiger und konzentrierter arbeite als noch vor den Sommerferien.^{k310} Aber auch unabhängig von den Zeugnisterminen kreisen Kais Gedanken oft um die Zeugnisse, genauer um ihre Auswirkungen auf seine schulische Laufbahn im Form der Versetzung oder Nicht-Versetzung.^{k311} Immer dann, wenn schlechtere Leistungsbeurteilungen erfolgen, zieht er Konsequenzen für seine nächsten Zeugnisnoten und damit auch für die Versetzung.^{k312} Dem liegt ein hohes Angstpotezial durch die Aussicht des Scheiterns zugrunde.

k308 A 32.1.12
k309 A 2.15
k310 A 14.45
k311 K 32.4
k312 K 32.4

4.3.5 Schul-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten

Lernschwierigkeiten, synonym auch als Lernstörungen bezeichnet, treten meist vorübergehend auf und können durch geeignete Fördermaßnahmen behoben werden. Der Begriff der Lernschwierigkeit ist eng mit dem der Schulleistung verzahnt, nämlich dann, wenn Misserfolge auf das Erleben, Verhalten und allgemein auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirken. So können sich Lernschwierigkeiten über Leistungsschwierigkeiten auf Schulschwierigkeiten ausweiten, wenn weitere Kontexte eröffnet werden, wie beispielsweise Lernmotivation, Schulangst und mangelndes Selbstvertrauen.

Die Auswertung dieses Themas erfolgt im Vergleich zu anderen Kapiteln nicht interpretativ verstehend, sondern sie stellt die sich am deutlichsten zeigenden andauernden Schul-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten in den Mittelpunkt. Dabei geht es vor allem um die Fächer Deutsch und Englisch und als zentrales Problem um die Rechtschreibung. Ausgehend von diesen Beschreibungen wird Kais Umgang mit seinen schulischen Problemen analysiert.

Schul-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten werden in fast allen Sitzungen indirekt oder direkt thematisiert. Bei der Auswertung fällt auf, dass die Informationen zu diesem Thema in ca. 50% der Fälle durch die Mutter, seltener auch durch den Vater gegeben werden. Kai selbst äußert sich meist nur indirekt dazu, indem er von Schwierigkeiten in einem Fach berichtet und damit häufig die Leistungsbewertung einer Klassenarbeit meint, oder seine allgemeine Leistung einschätzt.^{k313} Von neunundvierzig formulierten Ausdifferenzierungen der Kategorie K 14 „Einschätzung seiner aktuellen Leistungen und Schul- und Lernschwierigkeiten“ beschäftigen sich allein schon achtzehn mit dem Fach Englisch,^{k314} davon gehen dreizehn Ausdifferenzierungen auf die Aussagen der Mutter zurück.^{k315} Durch ihre intensive Beschäftigung mit Kais Hausaufgaben und durch Kontakte mit Lehrern auf Elternsprechtagen oder durch Telefonate mit ihnen verfügt sie über zahlreiche Informationen, die ihre Unterstützung für Kai steuern.

Leistungsschwierigkeiten in den Fächern Deutsch, Englisch und Latein

Wenn die Mutter sich zu den Lern- und Leistungsschwierigkeiten ihres Sohnes äußert, geht es meist um die schulische Bewertungen von Leistungen und weniger um denen zugrunde liegende Lernschwierigkeiten:^{k316} Kai erhielt für das Fach Englisch am Ende der fünften Klasse die Note mangelhaft. Während des gesamten Untersuchungszeitraums pendelten die Zensuren zwischen ausreichend und mangelhaft. Gelegentlich lassen sich durch die Mutter weitergetragene Äußerungen der neu eingesetzten Englischlehrerin vernehmen, es laufe zur Zeit gut,^{k317} die Lehrerin sei mit seinen Leistungen zufrieden, sie wage sogar die Prognose, er könne auf dem Halbjahreszeugnis der sechsten Klasse eine gute Note erreichen.^{k318} Tatsächlich zeigt sich ein diskrepantes Leistungsbild. Die Leistungsbeurteilungen im Fach Englisch bewegen sich in den Klassenarbeiten zwischen ausreichend und mangelhaft,^{k319} nur einmal erzielt Kai eine befriedigende

^{k313} K 14
^{k314} K 14
^{k315} K 14
^{k316} K 14
^{k317} A 14.6
^{k318} A 14.13
^{k319} K 14

Leistungsbewertung,^{k320} zu besseren Leistungen gelangt er in Vokabeltests. Wenn die verschiedenen Englischlehrer von zufriedenstellenden Leistungen berichten, scheinen sie die Gesamtsituation im Blick zu haben. Sie erkennen in diesen Fällen, wie die Mutter meint, die Anstrengung und das deutliche Bemühen Kais an^{k321} und beurteilen damit auch seine mündlichen Leistungen und die Hausaufgaben. Im Halbjahreszeugnis und im Endjahreszeugnis der sechsten Klasse erhält er in Englisch die Note ausreichend, ebenso im Halbjahreszeugnis der siebten Klasse.^{k322} Kai selbst vermag seine Leistungen im Allgemeinen nur schwer einzuschätzen.^{k323} Es kann passieren, dass er glaubt, ein Diktat „sei gut gelaufen“,^{k324} tatsächlich erreicht er aber nur niedrige Bewertungen.^{k325} Die Mutter kommentiert, ihr Sohn schätze seine Leistungen häufig besser ein, als sie seien.^{k326} Kai sagt zum Beginn der Untersuchung, er schätze seine Leistungen zwar als „nicht gut“, aber als besser als vor den Ferien ein.^{k327} Außerdem glaube er, alle Englischvokabeln zu beherrschen.^{k328} Dies betrifft aber nur den Zeitraum von der fünften Klasse bis zum ersten Halbjahr der sechsten Klasse.^{k329} Danach scheint er mit Blick auf die Zeugnisse meist von einer mangelhaften Zensur auszugehen^{k330} und verbindet damit auch den Gedanken an eine mögliche Nichtversetzung.^{k331}

Die Lern- und Leistungsschwierigkeiten im Fach Englisch beziehen sich auf das langfristige Erinnern von Vokabeln, die Textproduktion und das Erlernen und Anwenden der Grammatik.^{k332} Lediglich eine gezielte intensive Vorbereitung auf einen Vokabeltest kann zu guten Leistungen führen. In der Auswertung wird der hohe Anteil des Faches Englisch am häuslichen Lernen sehr deutlich. Gemessen an den Leistungsbewertungen liegt es nahe, dass auch Kai die Relation eines hohen Arbeitsaufkommens und des Nutzens für seine Zensuren als unverhältnismäßig einschätzt. Für seine Entwicklung positiv festzustellen ist seine veränderte Einstellung, auch mit einer ausreichenden Leistung zufrieden zu sein, begründet auf der Argumentation, es sei dann keine mangelhafte Leistung.^{k333}

Im Fach Deutsch bewegen sich die Leistungen ebenfalls überwiegend im ausreichenden Bereich, wie es alle Zeugnisse im Untersuchungszeitraum ausweisen. Dennoch beinhalten die jeweiligen Zeugnisnoten auch zum Teil die mit mangelhaft bewerteten Arbeiten. Die Lernschwierigkeiten konzentrieren sich hier auf die Rechtschreibung und die quantitativ zu geringe Textproduktion.^{k334}

Dramatischer verläuft die Entwicklung im Fach Latein.^{k335} Seit dem Beginn der in der Klasse sieben neu einsetzende Fremdsprache Latein und der ersten Klassenarbeit bewegen sich seine Leistungen im Bereich zwischen mangelhaft und ungenügend. Trotz sofortiger Nachhilfe lassen sich die schriftlichen Leistungen nur kaum verbessern. Lediglich im mündlichen Bereich scheint eine ausreichende Zensur erzielbar zu sein. Die Mutter kommentiert die Situation in den sprachlichen Fächern mit: „Das alte Spiel.“. Sie

k320 A 14.40
k321 A 14.7
k322 A 14.29, A 14.35, A 14.47, A 14.49
k323 A 16.1
k324 A 14.1
k325 A 14.1, A 14.2
k326 A 14.2
k327 A 14.8, A 14.11
k328 A 14.12
k329 K 14, A 14.11
k330 A 14.10, A 14.48
k331 A 14.48
k332 K 14
k333 A 14.21
k334 K 14, K 16
k335 K 14, K 16

meint damit, dass sich die schriftlichen Leistungen im unteren Bereich und die mündlichen im höheren Bereich befänden. Eine Abwertung der Note sei die Folge.^{k336}

Durch das Hinzukommen der zweiten Fremdsprache Latein erhöhen sich der Leistungsdruck und die Angst vor der Nichtversetzung immens. Während Kai bis dahin immer noch in den Fächern Deutsch und Englisch so eben ausreichende Leistungen erreichen konnte, scheint sich das Fach Latein nun zu einer konstanten Größe zu entwickeln, die zwingend einen Ausgleich durch ein anderes Hauptfach erfordert. Damit rückt auch das Fach Mathematik in den Fokus. Dort erzielt er im schriftlichen Bereich meist eine befriedigende oder gute Note, im mündlichen Bereich kann er oft mehr erreichen. Durch die inneren Bindungen gemäß der Versetzungsordnung wächst dadurch auch der Leistungsdruck für das Fach Mathematik, denn dort muss Kai nun den Ausgleich für das Fach Latein erbringen.

Während des Untersuchungszeitraums differenziert sich das Bild der Lern- und Leistungsschwierigkeiten zunehmend: Für alle drei sprachlichen Fächer offenbart sich die Rechtschreibung als das Hauptproblemfeld,^{k337} vor allem im Zeitraum des Herbstes im sechsten Schuljahr. Die Mutter bemerkt die Häufung von Rechtschreibproblemen und Flüchtigkeitsfehlern, bestätigt durch einen Deutschttest zur Rechtschreibung mit einem hohen Fehlerquotienten.^{k338} Eine Englischarbeit wird beispielsweise mit schwach ausreichend bewertet, begründet durch die Note ungenügend für den Diktatteil und durch die Note gut für den freien Teil, in dem ein kurzer Text geschrieben werden sollte.^{k339} Aus der mangelnden Rechtschreibleistung resultiert in vielen Fällen eine Abwertung der Note.

Rechtschreibprobleme

Bei der Auswertung fällt auf, dass sich die meisten Ausdifferenzierungen mit Kais Problembegegnungen oder auch –bewältigungsversuchen beschäftigen. Kai ist zum Beginn des sechsten Schuljahres, als sich die Rechtschreibproblematik immer mehr zeigt, überzeugt, die Rechtschreibung „eigentlich“ zu können.^{k340} Auch im Dezember, als sich seine Rechtschreibprobleme immer mehr in den Leistungsbeurteilungen niederschlagen, formuliert er, dass seine Rechtschreibung „in Ordnung“ sei^{k341} und er sich mit seiner jetzigen Rechtschreibleistung wohl fühle.^{k342} Das offensichtliche und dokumentierte Problem wird von ihm durch diese Aussagen widersprüchlich artikuliert und zunächst durch Abwehr zu bewältigen versucht: Die Abwehr spiegelt sich auch in der Behauptung wieder, ihm sei die Rechtschreibleistung in der nächsten Arbeit egal, genauso wie die Note mangelhaft der letzten Deutscharbeit. Er geht sogar so weit zu behaupten, ihm seien die Noten mangelhaft oder gar ungenügend für die Bewertung seiner Rechtschreibleistung im Allgemeinen „egal“.^{k343} Dies gelte auch für das Fach Englisch.^{k344} Er setzt auf die Strategie der Flucht, des Ausweichens, wenn er meint, die Rechtschreibung nicht lernen zu müssen^{k345} und auch kein Abitur zu benötigen.^{k346} Eine weitere Bewältigungsstrategie besteht darin, die Mängel in der Rechtschreibleistung durch vermehrte mündliche Beteiligung im Unterricht und durch das Schreiben freier Texte ausgleichen zu wollen.^{k347} In

^{k336} A 14.36
^{k337} K 16
^{k338} A 16.2
^{k339} A 16.39
^{k340} A 16.3
^{k341} A 16.9
^{k342} A 16.12
^{k343} A 16.11
^{k344} A 16.11
^{k345} A 1.5.4
^{k346} A 16.46
^{k347} A 16.10

der vierten und fünften Sitzung wird das Thema Rechtschreibung intensiv behandelt. Kais widersprüchliche Argumentationen und seine Bewältigungsstrategien treten hier besonders zu Tage.

Ein diagnostisches Instrument, der Rechtschreibtest HSP (6) hebt deutlich hervor, wie das Thema Rechtschreibschwierigkeiten auch ein persönliches Problem erzeugt, dem er sich kaum stellen möchte. In der vierten Sitzung wird ihm dieser Test angeboten. Nach Kais Bekundung, eigentlich ja kein Problem mit der Rechtschreibung zu haben, lässt er sich etwas missmutig auf den Test ein. Ein Teil des Testes besteht im Schreiben von diktierten Sätzen. Als ihm dies durch die Aufgabenstellung klar wird, kommt es zu wütenden Reaktionen, die mit der Behauptung beginnen, nicht zu wissen, wie man den diktierten Satz schreibe.^{k348} Im Bewusstsein seiner Rechtschreibschwierigkeiten lehnt er die weitere Teilnahme an dem Test ab,^{k349} begleitet von einer hohen Emotionalität: „Ich hasse Diktate.“^{k350} Er bekundet, Tests grundsätzlich zu hassen^{k351} und betont mehrfach den Rechtschreibtest nicht bearbeiten zu wollen, weil er einem Diktat ähnele.^{k352} Daraufhin hört er nicht mehr zu, beginnt mit wahllosem Ausfüllen des Testbogens und beendet schließlich die weitere Bearbeitung, nachdem ich ihm entgegen, diese Art der Testbearbeitung mache keinen Sinn und der Test sei so nicht auswertbar. Später erklärt Kai seine wütende Reaktion durch die Aussage, nicht gewusst zu haben, dass er ein Diktat schreiben sollte.^{k353}

Auch in anderen Fördereinheiten lehnt er angebotene Diktate oder Diktatähnliches ab, findet dies „schrecklich“^{k354} und wirft Material herunter.^{k355} Eine Erklärung könnte auf Kais offensichtlicher Grundüberzeugung basieren, im Fach Deutsch „nichts“ zu können^{k356} und in Diktaten „schlecht“ zu sein.^{k357} Deswegen möchte er jegliche Beschäftigung mit diesem Fach ablehnen. Beispielsweise argumentiert er in einer späteren Sitzung, sich mit einer textgebundenen Knobelaufgabe nicht befassen zu wollen, da sie seiner Meinung nach etwas mit „Deutsch“ zu tun habe.^{k358}

Es kommt noch einmal zu einem Gespräch über sein Verhältnis zum Fach Deutsch, zum Umgang mit der Rechtschreibproblematik und der Anwendung der Lern- und Arbeitstechniken: Kai äußert, er möchte mit einer Rechtschreibsoftware, die er bereits benutzt, selbstständig arbeiten.^{k359} Vorschläge, mit einer Rechtschreibkartei oder mit Trainingskarten und einer regelmäßigen Fehlerquotientenkontrolle zu arbeiten, lehnt er grundsätzlich ab,^{k360} vermutlich, weil er in der Grundschule negative Erfahrungen damit machte.^{k361} Ebenso verweigert er den Gebrauch von Techniken, die ihm in anderen Sitzungen angeboten wurden, wie beispielsweise das Nachdenken vor dem Schreiben,^{k362} das Sprechen während des Schreibens^{k363} oder Eselsbrücken zu bauen.^{k364} Vermutlich wird ein Problem offen gelegt, mit dem er nicht noch intensiver, vielleicht bedrohlicher, konfrontiert werden möchte. Dies würde durch ein Diktat oder einen Rechtschreibtest aber zwangsläufig geschehen und aufgrund seiner Erfahrung auch

^{k348} A 16.26
^{k349} A 16.23
^{k350} A 16.4
^{k351} A 16.25
^{k352} A 16.8
^{k353} A 16.18, A 35.2.13, A 40.26
^{k354} A 16.5, A 16.19
^{k355} A 16.7
^{k356} A 16.20
^{k357} A 16.22
^{k358} A 16.21, K 35.2
^{k359} A 16.17
^{k360} A 16.29
^{k361} A 3.2.10
^{k362} A 3.2.3
^{k363} A 3.2.14
^{k364} A 3.2.22

noch Folgen nach sich ziehen wie zum Beispiel eine schlechte Bewertung und vermehrtes Arbeiten.^{k365}

In der folgenden Sitzung lässt sich zunächst eine Änderung in seinem Verhalten erkennen. Die Mutter berichtet, Kai habe seit dem letzten Treffen bereitwillig viermal von der Forscherin vorgeschlagene Diktatübungen durchgeführt.^{k366} Noch drei Wochen zuvor erzählte die Mutter, Kai lehne zur Zeit jegliche Form von Übungsdiktaten mit ihr ab.^{k367} Im späteren Gespräch fragt Kai zweimal nach der Auswertung des in der vorherigen Sitzung angebotenen Rechtschreibtests, zumindest für den Teil, den er noch bearbeitet hat, und hört den entsprechenden Erläuterungen dann auch zu.^{k368} Unter anderem besteht eine Fehlerquelle aus dem Nichtsetzen der Oberzeichen, einer der Mutter bekannten Fehlerquelle, die sie auf mangelnde Konzentration zurückführt.^{k369} Kai weiß, dass in einem Diktat für fehlende Oberzeichen ein halber Fehler angerechnet wird.^{k370} Er ist sich über die Notwendigkeit der Entscheidung im Klaren, ob er an der Verbesserung der Rechtschreibleistung arbeiten oder den jetzigen Status beibehalten möchte.^{k371} Im Rückblick auf die letzte Sitzung äußert er aber, die Rechtschreibung eigentlich zu können.^{k372} Vielleicht will er so eine Entscheidung vermeiden.

In dieser Phase ist erkennbar, wie die Konfrontation mit den Rechtschreibschwierigkeiten in der letzten Sitzung und die damit verbundene situativ erzeugte Emotionalität einen An Schub für das Nachdenken und die aktive Auseinandersetzung mit diesem Problem bewirkte. Kai ist nun zum Gespräch bereit. In der Konkretisierung der Handlungsweisen offenbart sich dann aber seine Hilflosigkeit. Er zeigt keine Reaktion auf die Hilfsangebote sowie auf die verschiedenen Methoden und vermag selber keinen Vorschlag zur Verbesserung seiner Rechtschreibleistung zu formulieren.^{k373} Dies trifft sowohl für das Fach Deutsch als auch für das Fach Englisch zu. Wieder beginnt er mit Abwehr zu reagieren, indem er sagt, seinen Fehlerquotienten der letzten Englischarbeit nicht zu wissen,^{k374} und reagiert auf die Konfrontation mit der Note ungenügend in der Rechtschreibung durch Abwenden und der Beschäftigung mit einem auf dem Boden befindlichen Spiel.^{k375} Die Abwehr baut sich emotional weiter auf in Trotz, Wut und Weigerung gegenüber der wiederholten Auseinandersetzung mit diesem Thema. Er will sich keine weiteren Arbeitsvorschläge anhören.^{k376} Seine Mängel seien halt „Pech“ und wenn eine gute Rechtschreibleistung Bedingung für das Abitur seien, wolle er es nicht mehr machen, es sei ihm gleichgültig.^{k377} Auch einen Wechsel zur Hauptschule schließe er nicht aus.^{k378} Mit klaren Formulierungen seiner Einstellungen scheint Kai das Gespräch schließlich beenden zu wollen: Er möge die Rechtschreibung nicht, man benötige sie auch nicht und er wolle sie auch nicht können.^{k379}

Ein weiteres bekanntes Verhaltensmuster, das der Flucht, wird als Alternative zum Umgang mit den Rechtschreibschwierigkeiten verbalisiert: Er könne in ein Land gehen, in dem es Kinderarbeit statt Schule gäbe, er könne auch gar nicht mehr zur Schule gehen, sich krank melden, sich ein Bein brechen oder auch einfach nur in der Deutsch-

^{k365} A 16.27, A 16.28

^{k366} A 16.30, A 17.1.8

^{k367} A 17.1.7

^{k368} A 16.31, A 16.32

^{k369} A 16.35

^{k370} A 16.33

^{k371} A 16.36

^{k372} A 16.34

^{k373} A 16.37, A 16.38

^{k374} A 16.41

^{k375} A 16.42

^{k376} A 16.43

^{k377} A 16.45

^{k378} A 16.46

^{k379} A 16.47, A 16.48, A 16.49

stunde fehlen.^{k380} Kai beendet das Gespräch über dieses Thema letztendlich, indem er sagt, sich nichts mehr über das Thema Rechtschreibung und auch von der Schule anhören^{k381} und auch keine Übungen zur Rechtschreibung mehr bearbeiten zu wollen.^{k382}

Wie auch schon in der letzten Sitzung beobachtet, scheint die Konfrontation mit der Rechtschreibung erneut eine weitere Auseinandersetzung mit ihr zu initiieren. Die Mutter berichtet in der sechsten Sitzung, die Rechtschreibleistung habe sich verbessert^{k383} und weiter in der folgenden Sitzung, der Rechtschreibfehlerquotient sei von zwanzig auf zehn gesunken.^{k384} Kai äußert an diesem Datum auch mehrfach von sich aus, dass er nun gerne den Rechtschreibtest durchführen möchte.^{k385}

Das Rechtschreibproblem ist von einer starken emotionalen Komponente begleitet. Es scheint von Leiderfahrungen, Hilf- oder Machtlosigkeit oder durch den Verlust von Handlungsfähigkeit geprägt zu sein. Der Ausdruck des Hasses, die Weigerung, in der Fördereinheit einem Rechtschreibtest zuzustimmen und die Verhaltensmuster der Abwehr und Flucht belegen die negative emotionale Konnotation der Rechtschreibschwierigkeiten.

Beobachtungen zur Graphomotorik und zum lauten Vorlesen im Kontext der Rechtschreibprobleme

Im Kontext der Rechtschreibleistung ergeben sich zwei weitere Komponenten, die sich im Untersuchungszeitraum nicht näher thematisieren, nämlich die Graphomotorik und das laute Vorlesen.

Kais Schriftbild ist in Übungssituationen nur eingeschränkt lesbar. In Klassenarbeiten ist die Lesbarkeit dagegen überwiegend gegeben. Gelegentliche Unlesbarkeit führt aber zur Wertung als Rechtschreibfehler. Kai scheint sich dieses Problems bewusst zu sein und reagiert mit einer externalen Attribuierung, indem er das schlechte Schriftbild mit der Benutzung eines alten Füllers entschuldigt.^{k386} Weiter signalisiert er, nicht an der Veränderung seiner Schrift arbeiten zu mögen, weil er sie so „in Ordnung“ finde^{k387} – eine ähnliche Argumentation wie bei der anfänglichen Auseinandersetzung mit der Rechtschreibleistung. Als weitere Begründung für eine schlechtere Rechtschreibleistung gibt Kai die Lautstärke in seiner Klasse an.^{k388} Den Faktor Klassenlautstärke führte er in einem anderen Zusammenhang schon einmal als leistungsmindernd an. Nun aber nutzt er diese Begründung auch für die Situation einer Klassenarbeit, in der es in einer Klasse normalerweise recht leise ist.

Einen weiteren Kontext der Rechtschreibprobleme bietet das laute Vorlesen: Als kognitive und akustische Kontrollstrategie könnten mit Hilfe des lauten Vorlesens Fehler gefunden werden. Grundsätzlich lehnt er das laute Vorlesen ab, möchte auch nicht, dass ihm seine Texte vorgelesen werden.^{k389} Auch hier scheint es erneut um die Angst vor der Offenlegung von Problemen zu gehen. An der Schrift sichtbar zu arbeiten oder sich selbst durch lautes Vorlesen mit Fehlern zu konfrontieren, will er möglichst ver-

^{k380} A 16.50, A 1.5.4
^{k381} A 16.51
^{k382} A 16.52
^{k383} A 16.53
^{k384} A 16.55
^{k385} A 16.56
^{k386} A 16.14
^{k387} A 16.13, A 16.15
^{k388} A 16.54
^{k389} A 16.57

meiden. Es ähnelt der Vogel-Strauß-Taktik: Kopf in den Sand - was ich nicht sehe, ist nicht da.

Die fehlerbehaftete Rechtschreibung wird auch im Fach Englisch zu einem Problem. Kai schreibt die Wörter in Anlehnung an die deutsche Rechtschreibung häufig so, wie er sie hört.^{k390} Die Empfehlung, vermehrt englische Texte zu lesen, stuft er als nicht realisierbar ein, da er „viel lesen“ als eine Belastung^{k391} empfinde. Er könne sich lediglich das Lesen kurzer englischer Musiktex-te vorstellen.^{k392}

Gefühle der Selbstwerterniedrigung, des Widerspruchs und des Ausgeliefertseins im Kontext der Lern- und Leistungsschwierigkeiten

Wie im Kapitel 4.3.2 *Überspringen* bereits analysiert wurde, führt Kai einen Teil seiner schulischen Probleme, die sich auch in Lern- und Leistungsschwierigkeiten äußern, auf das Überspringen einer Klasse in der Grundschule und die damit verbundenen negativen Erfahrungen zurück^{k393} und er geht noch weiter, indem er das Springen dafür verantwortlich macht, dass es ihm „schlecht geht“, wie er im Dezember des sechsten Schuljahres sagt.^{k394} Die schulischen Schwierigkeiten nehmen von da an zu und konzentrieren sich auf die sprachlichen Fächer.

In dem Kapitel 4.3.13 *Die Schule ist ein Problem* wird ausgeführt, dass Kai im Zeitraum der sechsten Klasse die Auffassung vertritt, die Schule nicht schaffen zu können.^{k395} Dem diametral gegenüber steht seine in vorangegangenen Kapiteln herausgearbeitete Einstellung, Hochbegabte müssten auch ohne für die Schule zu lernende gute Leistungen erbringen. Eine Bewältigung der schulischen Anforderungen erscheint angesichts des von Kai erlebten Widerspruchs dieser gegensätzlichen Positionen kaum möglich, denn er führt zwangsläufig zu einer Persönlichkeitskonstruktion, welche die Schule als solche für einen Hochbegabten, der eigentlich nicht arbeiten muss, als selbstwerterniedrigend erleben lässt, verbunden mit dem Gefühl des Ausgeliefertseins. Vielleicht liegt in diesen Verflechtungen der Grund für Kais Hilf- und Machtlosigkeit sowie für den fehlenden Antrieb, den schulischen Problemen, aktiv, mit effektiven Lerntechniken und einer positiven Lerneinstellung begegnen zu können. Dies trifft konkret für die Lern- und Leistungsschwierigkeiten zu, die sich überwiegend auf die Fächer Deutsch und Englisch, insbesondere auf die Rechtschreibleistung und mangelnde Textproduktion konzentrieren. Die Überlegungen zur ablehnenden Haltung gegenüber neu zu lernenden Lern- und Arbeitstechniken, wie sie bereits dargestellt wurden, finden sich hier wieder.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die Muster seines Umgangs mit seinen schulischen Problemen unterschiedlich gestalten: Ignorieren oder Nicht-Eingestehen von Schwierigkeiten,^{k396} Überschätzen seiner Leistungen und damit Verhindern weiterer Übungen oder Hilfen^{k397} oder direkte Ablehnung unterstützender Maßnahmen.^{k398}

^{k390} A 16.40
^{k391} A 16.58
^{k392} A 16.58
^{k393} A 14.26
^{k394} A 14.26
^{k395} A 1.6.5
^{k396} A 14.27
^{k397} A 14.12
^{k398} A 16.13, A 16.15

4.3.6 Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft

Dieses Unterkapitel stützt sich vor allem auf die Kategorie K 9 „Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft“. Die Erkenntnisse zu diesen beiden Aspekten ergaben sich überwiegend während der Fördereinheiten, in denen bestimmte Aufgaben zu Logik- und Knobelspielen bearbeitet wurden oder eine Hilfe bei der Bearbeitung der Hausaufgaben gegeben werden konnte. Von daher stützen sich die Ausdifferenzierungen häufig auf Verhaltensbeobachtungen. Einige Informationen stammen auch aus Gesprächen mit Kai, wobei er sich selten direkt zu diesen beiden Aspekten äußerte, sondern meist nur indirekte Hinweise gab. Durch die Eingrenzung der Beobachtung auf Interventionen in den Fördereinheiten können lediglich Hinweise auf Denk- und Verhaltensmuster gegeben werden, die sich nicht ohne weiteres auf die schulischen Denk- und Verhaltensmuster übertragen lassen, da es dazu keine Untersuchung gibt. Dennoch lassen sich aus diesen Mustern auch schulische Zusammenhänge ableiten.

Die Analyse des Themas resultiert überwiegend aus den Betrachtungen der entsprechenden Unterkategorien der Kategorie 9 und den Veranschaulichungen der Einzelaspekte. Die Bildung der Kategorien erfolgte immer dann, wenn sich ein neuer Sachverhalt ergab. Dadurch entstanden während der Auswertung zwölf Kategorien:

K9: Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft
K 9.1 will fertig werden
K 9.2 überarbeitet etwas nicht noch einmal
K 9.3 nimmt nur kleine Korrekturen vor
K 9.4 will durch Arbeit gute Noten erreichen
K 9.5 will sich für eine Problemlösung nur wenig anstrengen
K 9.6 arbeitet selbstständig an einer Problemlösung
K 9.7 will außerschulische Aufgaben nicht beginnen oder sie beenden, wenn ihm die Anforderungen zu hoch erscheinen
K 9.8 Aufgabenlösungen sollen perfekt sein
K 9.9 weicht Aufgaben mit einem Lernbezug aus, wenn ihm die Anforderungen zu hoch erscheinen
K 9.12 nach erfolgreicher Arbeit will er weiterarbeiten

Weitere wichtige Hinweise zur Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft, die über die Fördereinheiten hinausgehen und vor allem das schulische Feld betreffen, finden sich vor allem in der Kategorie K 13 „Kais Zielformulierungen für zukünftige Leistungsbewertungen und zukünftiges Leistungsverhalten“. Zunächst wird aber die Kategorie K 9 analysiert, um die verschiedenen Denk- und Verhaltensmuster herauszuarbeiten.

Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft im Kontext schlechter Schulleistungen

Vorab ist festzuhalten, dass die Informationen über die schulische Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft überwiegend die problembehafteten Kontexte tangieren. Es geht, wie auch schon in den Kapiteln *Lernen und Arbeiten für die Schule* (Kap. 4.3.4) und *Schul-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten* (Kap. 4.3.5) dargestellt, um das Anknüpfen gegen schlechte Schulleistungen. Die Auswertung der Dokumente lässt eine schulische Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft auch für nicht problembehaftete und Erfolg verheißende Inhalte oft vermissen. Kai scheint sich zu fast keinem Zeitpunkt

im Untersuchungszeitraum mit einer schulischen oder außerschulischen Thematik freiwillig, lang anhaltend, intensiv und intrinsisch motiviert auseinanderzusetzen, außer mit Computerspielen. Außerhalb des Untersuchungszeitraums zeigte Kai jedoch einmal eine hohe Arbeitsmotivation, als er sich zur Vorbereitung auf das Springen erfolgreich das Einmaleins selbstständig beibrachte.^{k399} Laut Aussage der Mutter bemühte sich Kai in dieser Zeit um eine selbstständige Arbeit und selbstständige Problemlösungen.^{k400} Es war wahrscheinlich einerseits die Motivation, sich mit etwas Neuem zu beschäftigen, andererseits aber auch die Begegnung mit dem Leistungsdruck, der sich durch das Springen ergab und der durch die Aufarbeitung fehlender Inhalte reduziert werden konnte. Vielleicht ging es aber auch um ein Sich-Selbst-Beweisen-Wollen. Die Gründe werden nicht geklärt. Wichtig erscheint auch der von ihm selbst formulierte Hinweis, welchen die Mutter auch bestätigt, dass er in den ersten Jahren der Grundschule nicht viel arbeiten und sich für gute Leistungen nicht viel anstrengen musste.^{k401} Dies ändert sich nach dem Springen radikal.

Bestreben, die Arbeit möglichst schnell zu beenden oder ihr auszuweichen

Sowohl bei den Hausaufgaben als auch bei den Knobelaufgaben sticht Kais Bemühen hervor, mit seiner Arbeit schnell fertig werden zu mögen.^{k402} Sein Maßstab lautet: „Es reicht so.“ Er erweckt damit den Anschein, nur arbeiten zu wollen, um die lästige Pflichterfüllung zu absolvieren.^{k403} Bei dem Bestreben, seine Arbeit möglichst schnell zu beenden, unterlaufen ihm häufig kleinere Fehler.^{k404} Die Bitte, sich die formulierte Aufgabenlösung noch einmal anzuschauen oder sie zu ergänzen, lehnt er ab. Auch in anderen Situationen demonstriert er seine Ablehnung häufig durch eine offensive Handlung, wie das Zusammenklappen des Heftes.^{k405} Nur gelegentlich nimmt er kleinere Korrekturen vor, sie müssen aber schnell zu bearbeiten und deren Notwendigkeit direkt erkennbar sein.^{k406} Die Grundeinstellung, schnell fertig werden zu wollen, zeigt sich erneut in der Kategorie K 9.5. Die intensive Auseinandersetzung mit einer Problemlösung versucht er zu vermeiden, im Gegenteil, er möchte sich möglichst wenig anstrengen.

Die geringe Anstrengungsbereitschaft zeigt sich in mehreren Verhaltensmustern: Anstatt sich selbstständig um eine Lösung zu bemühen, schlägt er sie lieber nach.^{k407} Oder er gibt vorschnell eine Lösung an, ohne sich inhaltlich mit der Aufgabenstellung auseinandergesetzt zu haben.^{k408} Bietet man ihm die Wahl, möchte er mit einer leichten Aufgabe beginnen.^{k409} Muss er mehrere, inhaltlich aufeinanderfolgende Teilschritte bearbeiten, lassen die Arbeitsmotivation und die Anstrengungsbereitschaft rasch nach.^{k410} Erscheinen ihm die Anforderungen zu hoch, will er den Arbeitsprozess nicht beginnen, zumindest aber schnell beenden. Dies ist vor allem bei außerschulischen Aufgaben zu beobachten.^{k411} Auch hier lassen sich erneut Verhaltensmuster beschreiben: Kommt Kai zu der Einschätzung, die Anforderungen einer Aufgabe nicht leisten zu können, weil sie ihm zu hoch erscheinen, möchte er sie erst gar nicht bearbeiten^{k412} oder kurz nach dem

k399 A 32.1.20
k400 A 9.6.5
k401 A 32.1.17
k402 K 9.1
k403 A 9.1.1, A 9.1.2, 9.1.3
k404 K 9.1
k405 A 9.2.2
k406 K 9.3, K 9.5
k407 A 9.5.1, A 9.5.2
k408 A 9.5.3
k409 A 9.5.4
k410 A 9.5.5, A 9.5.6
k411 K 9.7
k412 A 9.7.1, A 9.7.9

Beginn wieder aufhören.^{k413} Neben der Weigerung reagiert er aber auch mit Abwehrreaktionen wie einer inhaltlichen Kommentierung,^{k414} der Abwertung der Aufgabenstellung als „blöd“,^{k415} der Äußerung, kein Interesse oder keine Lust an der Aufgabe zu haben,^{k416} der Äußerung, sich nicht anstrengen zu wollen,^{k417} dem Nicht-Zuhören,^{k418} der Hinwendung zu einer anderen Tätigkeit^{k419} oder der Behauptung, einen zur Lösung wichtigen Inhalt nicht zu wissen.^{k420} Auch versucht Kai dem Anforderungsniveau zu entgehen, indem er um eine Terminverschiebung oder Reduzierung der Anforderungen bittet.^{k421}

Gefühle und Gedanken zu Aufgaben mit höherem Anspruchsniveau

Gelegentlich kommt es auch zu emotionalen Ausbrüchen, beispielsweise wenn Kai auf einige Aufgabenstellungen mit Trotz und Wut reagiert: Er beginnt zu weinen^{k422} oder wirft das Arbeitsmaterial herunter.^{k423} Eine ähnliche Reaktion zeigt er bei der vermeintlichen Lösung eines Strategiespiels durch das Anwenden unerlaubter Spielzüge und dem anschließenden Entfernen von Spielsteinen.^{k424}

Es ist wenig über seine gedankliche Auseinandersetzung mit dem geschilderten Verhalten zu erfahren. Zweimal formuliert er Ich-Äußerungen, er meint, für die Aufgabenlösung „zu dumm“ zu sein^{k425} oder sagt: „Ich gebe auf.“^{k426} In diesen beiden Passagen offenbart er sein Denken und bietet damit einen Schlüssel zur Interpretation für das Verhalten der Weigerung, der Abwehr, des Trotzes und der Wut an. Damit einher geht sein Anspruch auf Perfektionismus. Nicht perfekte Lösungen bewertet er als „schlecht“, auch wenn gute Teilleistungen erzielt wurden,^{k427} und er will sich dann weder mit Reflexionen über den Lösungsprozess auseinandersetzen^{k428} noch ein Lob für Teillösungen annehmen.^{k429} Ergänzend äußert er, sich selber nur schwer zu einer Arbeit, die er nicht mag, motivieren zu können. Er sagt, er habe noch nie gut den „inneren Schweinehund“ überwinden können.^{k430}

Auswirkungen von Erfolg und Freude auf die Arbeitsmotivation

Lediglich in der elften Sitzung fällt Kais Bereitschaft auf, sich bei außerschulischen Aufgaben höheren Aufgabenniveaus zu stellen. Dabei handelt es sich um das Logikspiel ‚Subtrax‘, welches über mehrere Levels gespielt wird. Brach er in früheren Sitzungen bei Levels, deren Anforderungen er zu hoch einschätzte, häufiger ab, zeigt er hier eine deutlich höhere Anstrengungsbereitschaft. Beobachtbar war die Freude über das Erreichen von Teilschritten bis hin zur Lösung, aus der dann die Motivation erwuchs, den nächsten Level auch noch zu beginnen.^{k431} Der Zusammenhang zwischen Erfolg, der emotionalen Komponente Freude und der Motivation zur Weiterarbeit wird in diesen Situationen

^{k413} A 9.7.2, A 9.7.20
^{k414} A 9.7.3
^{k415} A 9.7.13
^{k416} A 9.7.6, A 9.7.12
^{k417} A 9.7.12
^{k418} A 9.7.7
^{k419} A 9.7.10
^{k420} A 9.7.15
^{k421} K 9.9
^{k422} A 9.7.8
^{k423} A 9.7.11
^{k424} A 9.7.19
^{k425} A 9.7.21
^{k426} A 9.7.14
^{k427} A 9.8.1
^{k428} A 9.8.2
^{k429} A 9.8.4
^{k430} A 9.5.7, A 11.13
^{k431} K 9.12

deutlich. Zu bemerken ist aber, dass es sich dabei um einen außerschulischen Kontext handelt.

Im Bereich der schulischen Arbeit fällt auf, dass trotz des erkennbaren Zusammenhangs von Erfolg und der emotionalen Komponente Freude, die zahlreiche Ausdifferenzierungen belegen,^{k432} nur selten eine dadurch induzierte Handlungsfolge auszumachen ist. Lediglich einmal ergibt sich eine Situation, in der Kai an einem Gedicht weiter-schreiben möchte.^{k433} Meist bleibt es aber bei der „Freude“ oder dem Gefühl des „Stolzes“, ohne die erkennbare Entwicklung einer Handlungsmotivation für zukünftiges Arbeiten. Dennoch gibt es Phasen, in denen sich die Leistungen stabilisieren oder er von Lehrern für etwas gelobt wird. Gelegentlich liegt auch ein Test oder eine Klassenarbeit deutlich über dem ausreichenden oder mangelhaften Leistungsbereich oder das Halbjahreszeugnis ist besser ausgefallen als erwartet.^{k434} In solchen Phasen zeigt er sich zeitlich begrenzten Mitarbeit bereit und arbeitet auch in den Fördereinheiten mit.^{k435} Erfolg und die Stabilisierung von Leistungen sind dann auch an den Zensuren ersicht-lich.

Das Kapitel *Zensuren, Erfolg und Misserfolg* (Kap. 4.3.7) wird den bedeutenden Faktor der Zensuren genauer analysieren. Vorab lässt sich konstatieren, dass gute Zensuren Kai zur Weiterarbeit motivieren und er eine gute Leistungsbewertung in für ihn schwierigen Fächern auch auf seine Arbeit zurückführt.^{k436} Aber es bleibt offen, was er unter dieser Arbeit versteht. Auffallend ist Kais Begründung für das Erreichen der Ver-setzung in die siebte Klasse. Hier sieht er seinen Erfolg nicht als Attribut seiner Arbeits-leistung, sondern des sich selbstgeschriebenen Persönlichkeitsfaktors „gut“ zu sein,^{k437} obwohl er in den Wochen vorher häufig über Sorgen klagte und ein derartiges Selbstbewusstsein nie offenbarte. Aus Kais Sicht scheint das Arbeiten für die Schule aber manchmal sinnlos zu sein. Die Mutter bringt dies, wie auch schon an anderer Stelle er-wähnt, auf den Punkt, wenn sie sagt: „Das alte Spiel.“ Sie meint damit, dass die schriftli-chen Leistungen häufig im unteren Bereich liegen, die mündlichen meist besser sind, es aber immer wieder zu einer Abwertung der Gesamtnote kommt. Die Arbeitsleistung er-höhrt sich bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten, aber gerade da erlebt Kai oft eine negative Leistungsbeurteilung. Im Hintergrund schwingt immer die Sorge um eine mög-liche Nichtversetzung mit,^{k438} die das Ausmaß der Macht- und Hilflosigkeit offenbart. Zu vielfältig sind die Anforderungen in der Schule, als dass er sie mit seiner Motivation und Arbeitsleistung erfüllen könnte. Kai wächst nicht an den Anforderungen, sondern im Gegenteil, sie scheinen ihn zu erdrücken. Seine Motivation und Anstrengungsbereit-schaft sinken.

Motivation und Anstrengungsbereitschaft bei den Hausaufgaben und der mündli-chen Beteiligung im Unterricht

Betrachtet man die Faktoren Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft im schu-lischen Kontext genauer, so bieten die Hausaufgaben und die mündliche Mitarbeit hand-lungsmächtige Ansatzpunkte. Kai ist es bewusst, dass er mit seinen Hausaufgaben Ein-fluss auf die Leistungsbewertung nehmen kann^{k439} und zeigt bei ihnen eine höhere An-strengungsbereitschaft. Auch bei der mündlichen Mitarbeit ist ihm der Bezug zur Leis-

^{k432} K 37.1
^{k433} A 37.1.1
^{k434} A 4.1.16, A 4.1.17, A 4.1.18
^{k435} A 4.1.19
^{k436} A 5.3.15
^{k437} A 32.4.17
^{k438} K 32.4
^{k439} K 9.4

tungsbewertung klar.^{k440} Gute Noten für einen überschaubaren Arbeitsaufwand zu erzielen, scheint ihm wichtig zu sein. Vielleicht erlebt er im Gegensatz zu den komplexen Anforderungen des Systems Schule besondere Handlungsmacht im Bereich der Hausaufgaben und in der mündlichen Mitarbeit, weil die gestellten Aufgaben meist gezielte Anforderungen formulieren. Ausnahmen ergeben sich bei Aufsatzformen. Hier sind weder die Textmenge noch die inhaltliche Strukturierung klar formuliert und dann setzt er seinen Maßstab: „Es reicht so“ an.^{k441}

Einfluss der Überschaubarkeit von Arbeitsprozessen

Die Überschaubarkeit von Arbeitsprozessen und die Einschätzung, das Ziel oder eine Lösung erreichen zu können, scheinen für die aktuelle und zukünftige Handlungsmotivation von zentraler Bedeutung zu sein. So ist in sechs Sitzungen durchaus ein selbstständiges Arbeiten zu beobachten. In einem Fall handelt es sich um die Bearbeitung eines Arbeitsblattes für das Fach Biologie. Zum Thema Fledermaus zieht er Vergleiche mit anderen ihm bekannten Tieren, stellt Fragen und freut sich sichtbar über das Erzielen eines Ergebnisses durch seine Vergleiche.^{k442} In anderen Situationen, in denen er sich aus Angeboten eine Rätsel- oder Knobelaufgabe, ein Logikspiel oder das Legematerial ‚Tangram‘ auswählt, vermag er über mehrere Minuten konzentriert zu arbeiten,^{k443} meist geschieht dies wortlos. In diesen Fällen handelt es sich aber immer um die Einschätzung erreichbarer Lösungen. Ahnt er im Laufe des Arbeitsprozesses das Misslingen, kommt es zu den bereits erwähnten Verhaltensmustern. Gelangt er allerdings zu einer von ihm als Erfolg bewerteten Leistung, ist er daraufhin zur Weiterarbeit bereit, wie im Kapitel 4.3.7 *Zensuren, Erfolg und Misserfolg* differenzierter erläutert werden wird.

Einfluss des Handelns von Lehrpersonen

Kais Arbeitsmotivation und die Anstrengungsbereitschaft hängen auch von dem Agieren der Lehrpersonen ab. Sie nehmen die Leistungsbewertung vor und verfügen damit über die Macht, Kais Erleben von Erfolg oder Misserfolg zu beeinflussen. Gelegentlich scheint das Lob eines Lehrers für eine Handlung oder für Wissen auf ihn verstärkend zu wirken. So zum Beispiel, wie schon genannt, wenn der Chemielehrer ihn für seine Fähigkeit zu Experimentieren lobt und ihn bittet, am Tag der offenen Tür ein Experiment vorzustellen.^{k444} Dann zeigen sich die Auswirkungen auf die Anstrengungsbereitschaft und die Motivation in besonderem Maße, wenn auch nur punktuell und situativ bedingt. Ansonsten sind Lehrer eher etwas Objekthaftes, was es zu vermeiden gilt oder denen gegenüber man sich möglichst unauffällig verhalten sollte.^{k445} Dies gilt erst recht, wenn negative Bewertungen erfolgen könnten. Dann sinken Kais Arbeitsmotivation und seine Anstrengungsbereitschaft deutlich, wie es in Kais Fall in den Fächern Englisch und Deutsch häufiger zu beobachten ist.^{k446}

Auffallend ist, dass das Thema ‚Unterricht‘ kaum thematisiert wird. Es lassen sich nur wenige Bezüge zwischen dem Unterricht und der Arbeitsmotivation und der Anstrengungsbereitschaft herstellen.^{k447} Nach eigener Auskunft interessiert Kai sich für die

^{k440} A 9.4.4
^{k441} A 9.1.3
^{k442} A 9.6.1, A 9.6.2
^{k443} K 9.6
^{k444} A 22.11.3
^{k445} K 22
^{k446} K 16
^{k447} K 27

Fächer Mathematik, Geschichte, Physik und das Thema Tiere,⁴⁴⁸ nennt aber nur wenige Details, erzählt fast gar nichts über Unterrichtsinhalte. Ein Interesse an konkreten unterrichtlichen Themen ist dem Datenmaterial nicht zu entnehmen.

Einfluss persönlicher Ziele

Entscheidend für ein Mindestmaß an Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft scheinen seine Ziele bezüglich seiner schulischen Entwicklung zu sein. Die Kategorie K 13 fasst Kais Zielformulierungen für die Bewertung seiner schulischen Leistungen und für sein Leistungsverhalten zusammen. Bereits in der ersten Sitzung formuliert er die Einstellung, er wolle aus Sorge vor einer möglichen Enttäuschung seine Ziele nicht zu hoch setzen, gibt aber auch an, diesen Fall noch nie erlebt zu haben.^{k449} In den späteren Sitzungen erfährt man, dass er diesen Fall sehr wohl erlebte, nämlich lebensgeschichtlich bedeutsam in der Phase des Überspringens. Die Ziele waren durch das Umfeld und sicherlich auch durch seine eigene Erwartungshaltung hochgesteckt. Er wurde jedoch enttäuscht. Mit dem hochgesteckten Ziel, ein Schuljahr zu überspringen, scheiterte er. Nun möchte er die Ziele niedriger ansetzen. Allerdings kennt er auch das Erreichen sehr guter Leistungen, wie im Fach Religion, in dem er im letzten Halbjahreszeugnis eine Eins bekam und diese Zensur soll nun erneut gelingen.^{k450} Aus seiner Sicht formuliert er dabei nur das Ziel einer sehr guten Leistungsnote, aber kein zu hoch gestecktes Ziel.

In mehreren Aussagen, die sich fast über den gesamten Untersuchungszeitraum erstrecken, zielt er auf zwei Zeitpunkte der Leistungsbewertung bzw. -dokumentation ab, zum einen die nächste Klassenarbeit oder der nächste Test und zum anderen die Versetzung oder das nächste Halbjahreszeugnis. Die nächste Arbeit oder die Gesamtleistung des kommenden Halbjahres sollen „gut“ werden, was er meist mit den Noten „befriedigend“ und „gut“ verbindet.^{k451} Seine Motivation offenbart sich in dem Wunsch, ein oberes Notenspektrum zu erreichen. Deutlich wird aber auch, dass er die Ziele nicht in detaillierte Handlungsformulierungen, in konkrete Operationen überführt. Es bleibt bei eher allgemeinen Vorstellungen zur Leistungsverbesserung: Weniger Fehler machen,^{k452} Vorlesen einer gut vorbereiteten Hausaufgabe,^{k453} Ausgleichen der Mängel in der Rechtschreibung durch das Schreiben freier Texte^{k454} oder sich allgemein gut vorbereiten.^{k455} Es fehlen ihm allerdings Vorstellungen darüber, wie er „weniger Fehler machen“ kann und die Zielformulierung „Schreiben freier Texte“ mündet nicht in konkrete Arbeitsprozesse.^{k456} Hier zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen der motivierenden Zielformulierung und der Transformation in die Entwicklung von konkreten Handlungsschritten. Eine weitergehende Diskrepanz ist zwischen der Zielformulierung und der Transformation in einen tatsächlichen Arbeitsprozess erkennbar.

Einfluss des Erlebens des Scheiterns und der Machtlosigkeit

Eine später noch als eine *Kontur* herauszuarbeitende Aussage könnte eine Erklärung dafür geben, warum die erläuterten Zusammenhänge überwiegend auf das eingangs erwähnte schwierige Verhältnis zur Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft

⁴⁴⁸ K 19.2
^{k449} A 13.2
^{k450} A 13.11
^{k451} K 13
^{k452} A 13.3
^{k453} A 13.5
^{k454} A 13.7
^{k455} A 13.14
^{k456} K 13

hinweisen: Nachdem er äußert, früher viel gemacht zu haben, um an Problemen zu arbeiten, formuliert er später: „Jetzt mach ich nichts mehr.“^{k457} Als Folge des Scheiterns seiner Bemühungen, in der Schule zurecht zu kommen, Lösungen für seine Probleme zu finden und, wie die Analyse des Themas Überspringen zeigte, nach dem Springen zu erleben, dass auch eine höhere Anstrengungsbereitschaft und ein vermehrtes Arbeiten nicht zum Erfolg führte, kommt er zu dem Schluss, nun nichts mehr machen zu wollen. Er findet selbstständig keinen Weg, seine Probleme zu bewältigen. Die Grundmotivation zur Arbeit für die Schule hält sich zu dem Zeitpunkt der Aussage auf einem geringen Niveau. In dem Kapitel 4.3.4 *Lernen und Arbeiten für die Schule* wurde seine ablehnende Haltung gegenüber dem Erlernen von Lern- und Arbeitstechniken deutlich,^{k458} auch lässt sich eine Verbindung zur Arbeitsmotivation herstellen. Er scheint gegenüber dem ‚Problem Schule‘ eine Machtlosigkeit, vielleicht auch Sinnlosigkeit zu erleben. Dabei können ihm auch Lern- und Arbeitstechniken nicht weiterhelfen.

Bei diesen Überlegungen lassen sich Anknüpfungspunkte zu der *Kontur* des Kapitels 4.3.13 *Die Schule ist ein Problem*.^{k459} finden. Kai erlebt, dass seine Arbeitsleistung nicht für ein durchgängiges oberes Leistungsspektrum ausreicht. Die Rückmeldungen in Form von Zensuren konfrontieren ihn ständig mit dem Maß seiner Anstrengungsbereitschaft und Arbeitsmotivation. Es scheint lediglich das Verhindern oder Abwehren schlechter Noten zu sein, was ihn zur Arbeit motiviert. Damit arbeitet er immer gegen ein Problem an. Zu keinem Zeitpunkt wird ein intensives selbstständiges und intrinsisch motiviertes Arbeiten an einer schulischen oder außerschulischen Thematik erkennbar. Er scheint zu arbeiten, um durch die Schule durchzukommen. Dies betrifft überwiegend die sprachlichen Hauptfächer. Für die anderen Fächer muss er nur wenig tun, um zu guten oder befriedigenden Leistungen zu gelangen. Wie in dem Kapitel *Lernen und Arbeiten für die Schule* (Kap. 4.3.4) analysiert wurde und dem Kapitel *Die Schule ist ein Problem* (Kap. 4.3.13) noch erläutert werden wird, ist das Thema Lernen für Kai mit Schwierigkeiten durchsetzt. Er verwendet den Begriff Lernen im Kontext von Inhalten, die zu schlechten Noten führen können und deren Verstehen viel Arbeit erfordert. Damit werden vermutlich auch die Anstrengungsbereitschaft und die Arbeitsmotivation im Kontext dieser Schwierigkeiten gesehen.

^{k457} A 4.1.9, A 11.34
^{k458} K 3.2
^{k459} A 1.6.3

4.3.7 Zensuren, Erfolg und Misserfolg

Leistungsdruck

Wie bereits herausgearbeitet wurde, entsteht bei Kai das Erleben von Leistungsdruck nach der Rückgabe jeder niedrig bewerteten Klassenarbeit und nach dem Kommentar eines Lehrers über eine vermeintlich schlechte Leistung. Der Leistungsdruck erfährt eine temporär eingegrenzte Steigerung in der Zeit vor den Zeugnissen. Dann lassen sich emotionale und behaviorale Reaktionsmuster beobachten wie Krankmeldungen, psychosomatische Erscheinungen, gesteigerte Misserfolgserwartung, Wut und Angst vor weiteren schlechten Noten oder gar vor der Nichtversetzung.^{k460} Kai entwickelte Leistungsdruck erstmalig durch das Überspringen einer Klasse in der Grundschule. Er zieht eine Bilanz, wenn er sagt, seine Noten haben sich nach dem Springen verschlechtert.^{k461} Das Springen brachte hohe Leistungserwartungen mit sich, denen er nicht genügen konnte. Das ‚Nicht-Genügen-Können‘ drückt sich zunehmend in schlechten Schulleistungen aus, was wiederum den Leistungsdruck erhöht.

Zensuren

Nun sind es letztendlich die Zensuren, die im Schulsystem den Leistungsstand schwarz auf weiß dokumentieren. Die Bewertungen der Klassenarbeiten erzeugen in kurzen Abständen deutlich sichtbare Leistungsrückmeldungen, wohingegen die Bewertung der mündlichen Leistung oft unspezifisch bleibt, sofern sie sich nicht auf eine konkrete Arbeitsleistung mit transparenten Anforderungen bezieht. Dabei scheinen die Lehrer für Kai eine wichtige Rolle zu spielen, insofern, als ihm die Transparenz der Leistungsbeurteilung und vor allem die Formulierung der von ihm konkret zu leistenden Arbeitsprozessen zu fehlen scheint. Der Prozess und die Kriterien der Leistungsbewertung durch die Lehrer wirken auf ihn wahrscheinlich diffus. Hinzu kommt, dass die Häufigkeit der Leistungsbewertung für die mündliche oder sonstige Mitarbeit nicht in derselben Konsequenz wie bei der Rückmeldung über schriftliche Leistungen erfolgt, außer der Schüler erfragt die Zensur oder sie wird ihm am Quartals- oder Halbjahresende mitgeteilt. Kai fordert diese Rückmeldung jedoch nicht ein. Im Gegenteil, er vermeidet den persönlichen Kontakt mit den Lehrern.^{k462}

Am Beispiel des Faches Englisch verdeutlicht sich die mangelnde Transparenz der Leistungsbewertung. Für das Fach Englisch begründet Kai die Zeugnisnote mangelhaft damit, dass „alle Arbeiten schlecht“ waren,^{k463} Differenzierungen innerhalb der Leistungsbereiche nimmt er nicht vor. Kai stützt sich dabei lediglich auf die schriftlichen Leistungen, nimmt den mündlichen Leistungsbereich kaum wahr. Vermutlich ist es in der Erprobungsstufe so, dass die meisten Lehrer die schriftlichen Leistungen stärker gewichten, aber es stellt sich die Frage, ob Kai sich den schriftlichen Leistungen ergibt, oder ob er sich auch um eine konsequente mündliche Beteiligung bemüht. In derselben Sitzung gibt Kai später an, keine Ahnung zu haben, wie die Note im Fach Englisch zustande kam.^{k464}

^{k460} K 12
^{k461} A 5.1.7
^{k462} K 22.9
^{k463} A 5.1.2
^{k464} A 5.2.1

Einschätzungen über das Zustandekommen von Zensuren

Bei der Auswertung stellt sich die Frage, über welchen Kenntnisstand Kai hinsichtlich der Transparenz der Notengebung verfügt. Er formuliert im ersten halben Jahr des Untersuchungszeitraums häufiger Einschätzungen über das Zustandekommen von Zensuren. Die externalen Begründungen beziehen sich beispielsweise auf die Lehrer, konkret auf die Englischlehrer, in deren Fach die Zensuren am schlechtesten ausfallen. Zu einem wurde nach einem Lehrerwechsel „irgendwo weitergemacht“,^{k465} dann artikuliert Kai den Vorwurf, die Englischlehrerin beherrsche das Fach nicht.^{k466} Eigentlich, so scheint er zu denken, trägt sie die ganze Schuld an der dramatischen Situation im Fach Englisch. Diese Einschätzung ändert sich auch nicht nach einem Jahr. Seine Aussage, wenn die Englischlehrerin nicht mehr da sei, werde alles besser,^{k467} lässt eine klare Verantwortungszuweisung an die Lehrperson erkennen. Er selbst positioniert sich aufgrund externaler Attribuierungen als machtlos gegenüber der schulischen Situation. Aus Kais Sicht scheint das Arbeiten für die Schule daher manchmal sinnlos zu sein.

Lehrpersonen sind aber offensichtlich auch in der Lage, bessere Leistungsbewertungen zu steuern: Ein guter Lehrer, gemeint ist bei ihm ein fachlich kompetenter Lehrer, gibt bessere Noten als ein fachlich weniger kompetenter Lehrer.^{k468} Auch kommt Kai seiner Meinung nach im Unterricht in einem Fall besser klar, weil sich beispielsweise die Lehrerin geändert habe^{k469} oder weil er bei einer bestimmten Lehrerin besser lernen könne.^{k470}

Weitere externalisierte Begründungen für das Zustandekommen von Zensuren beziehen sich, wie schon erwähnt, auf die Lautstärke im Raum, aufgrund derer es vermehrt zu Rechtschreibfehlern während einer Deutscharbeit kam,^{k471} oder bei besseren Bewertungen auch auf „Glück“. So schätzt Kai beispielsweise eine sehr gute Bewertung in Physik als Glück ein.^{k472} Ein anderes Mal zieht er den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe heran. Sei dieser zu gering, führe er zu einer guten Leistung.^{k473} Gute Leistungen entstehen seiner Meinung nach auch, wenn die Inhalte des Faches leicht verständlich sind.^{k474} Auffallend ist Kais Begründung für das Erreichen der Versetzung in die siebte Klasse. Hier schreibt er seinen Erfolg nicht seiner Arbeitsleistung zu, sondern einem selbst zugeschriebenen Persönlichkeitsfaktor, nämlich „gut“ zu sein,^{k475} obwohl er sich in den vorangegangenen Wochen häufiger über seine Leistungen sorgte.

Andererseits formuliert Kai internal behaviorale Begründungen für seine Schulleistungen. Schlechte Leistungsbewertungen begründet er beispielsweise mit seiner mangelnden Arbeitsleistung. Er habe keine Vokabeln^{k476} gelernt, sich im Unterricht zu wenig gemeldet^{k477} oder nicht richtig zugehört.^{k478} Er weiß aber, dass seine Arbeitsleistung die Leistungsbewertung im Unterricht mitbestimmt. Erneut dokumentiert sich hier Kais Arbeitsbegriff: Arbeiten bedeutet lernen und mehr zu üben.^{k479}

Er setzt sich mit dem Erreichen besserer Noten auseinander, wenn er dies als Ziel formuliert oder nachdem er eine gute Note erhielt. Gute Noten vermag er durch seine

k465 A 5.1.4
k466 A 5.1.5
k467 A 5.1.9
k468 A 5.3.1
k469 A 5.3.2
k470 A 5.3.16, A 5.3.17
k471 A 5.1.8
k472 A 5.3.8
k473 A 5.3.11
k474 A 5.3.13
k475 A 32.4.17
k476 A 5.1.1
k477 A 5.1.3
k478 A 5.1.6
k479 A 2.3

Arbeit zum Teil selber zu beeinflussen. Wie schon deutlich wurde, kann er durch das Lernen von Vokabeln, das Zuhören im Unterricht, die gute Bearbeitung von Hausaufgaben und deren Vorlesen, durch häufiges Melden im Unterricht und ordentliche Heftführung positive Bewertungen erzielen.^{k480} Oder er meint auch, dass einfach mehr zu arbeiten die Leistung steigern könne, geht darauf aber nicht differenzierter ein.^{k481} Ähnlich verhält es sich mit seiner Idee, Fehler zu vermeiden.^{k482} Auch hier vermag er nicht zu schildern, wie er dies konkret umsetzen könnte. Einmal formuliert er eine Strategie, um der Leistungsabwertung wegen Mängel in der Rechtschreibung entgegenzuwirken: Dies versucht er durch eine erhöhte mündliche Beteiligung und das Anfertigen freier Texte^{k483} zu erreichen, bei denen es stärker auf den Inhalt ankommt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Kai der Auffassung ist, Zensuren können durch seine Arbeitsprozesse teilweise beeinflusst werden, liegen jedoch in der Hand des Lehrers, wie die externalisierten und internalisierten Begründungen Kais dokumentieren.

Erfolg und Misserfolg

Zensuren, Äußerungen von Lehrern und allgemein Leistungsbewertungen dokumentieren für Kai Erfolg oder Misserfolg. Kai reagiert auf Erfolg mit Freude, zum Teil mit Stolz und drückt dies verbal und nonverbal in seiner Gestik und Mimik aus.^{k484} Er scheint dann einfach nur zufrieden zu sein, ohne seine dafür erbrachte Arbeitsleistung zu kommentieren.^{k485} Gelegentlich begründet er dann aber auch die gute Bewertung mit der Arbeitsleistung eines mündlichen Vortrages^{k486} oder seiner Mitarbeit im Unterricht trotz vorherigen krankheitsbedingten Fehlens.^{k487} Eine gute Leistung im Vokabeltest wertet er als persönlichen Erfolg.^{k488} Wie bereits dargestellt, interpretiert Kai eine gute Schulleistung gelegentlich aber auch als Glück oder begründet sie mit einem „einfachen“ Anforderungsniveau und deutet die gute Bewertung oder das Lob nicht als persönlichen Erfolg, auf den man stolz sein kann. Dabei kann es sich um ein leichtes Fach oder eine leichte Aufgabe handeln.^{k489} Hier wird ersichtlich, dass Kai sich nur dann über ein Lob, eine gute Leistungsbewertung oder eine Leistungssteigerung freut, wenn er auch einen Bezug zu seiner Arbeitsleistung sieht, ansonsten scheint es im Glück oder in der Einfachheit der Anforderungen begründet zu sein, dass eine gute Bewertung oder ein Lob folgen, obwohl sie von ihm aber nicht als Erfolg gedeutet werden.

Schwierig wird es, wenn ein Lehrer ein Lob ausspricht, den er „hasst“,^{k490} oder wenn er in dem Fach eines solchen Lehrers eine geringe, für die Versetzungsnote aber durchaus relevante Leistungssteigerung erzielt.^{k491} In diesen Fällen lehnt er die Wertung eines Lobs oder die Deutung einer Schulleistung als Erfolg ab. Obwohl nur zwei Ausdifferenzierungen darauf hinweisen, könnte ein Zusammenhang zwischen der Bewertung einer Schulleistung oder eines Lobs als Erfolg und der persönlichen Beziehung zu dem jeweiligen Lehrer existieren.

Sehr deutlich zeigt sich seine Freude über einen Erfolg und damit auch die immense Bedeutung für seine emotionale Befindlichkeit und den Einfluss auf die familiäre Situation, als er erfährt, dass er nach der sechsten Klasse die Versetzung erreicht hat. Er

^{k480} A 5.3.3, A 5.3.5, A 5.3.7, A 5.3.12, A 5.3.15
^{k481} A 5.3.4, A 5.3.18
^{k482} A 5.3.6
^{k483} A 5.3.9
^{k484} K 37.1
^{k485} K 37.1
^{k486} A 37.1.12
^{k487} A 37.1.16
^{k488} A 37.1.23
^{k489} A 37.1.6, A 37.1.7, A 37.1.8
^{k490} A 37.1.4
^{k491} A 37.1.18

verbucht dies für sich als einen Erfolg.^{k492} Daraufhin fühlt er sich gut, freut sich auf die Ferien und das Verhältnis zu seinem Bruder verbessert sich, wie die Mutter berichtet.^{k493}

Es fällt auf, wie bereits herausgearbeitet wurde, dass ein selbstempfundener Erfolg selten eine gesteigerte Arbeitsleistung nach sich zieht oder dass Kai von einem höheren Interesse an dem jeweiligen Inhalt berichtet. Die Handlungsmotivation erwächst aus dem Erfolg einer vorherigen Handlung, beschränkt sich dann aber auf den engen Spielraum dieser Handlung. Außer dem Sich-Wohlfühlen, scheint ein Erfolg kaum umfassendere schulisch orientierte Handlungsfolgen zu initiieren. Zwar berichtet die Mutter beispielsweise nach einem relativ guten Halbjahreszeugnis über verbesserte Leistungen und dem Eintreten einer „Wende“, die sie daran festmacht, dass Kai gerne zur Schule geht, er mehr über die Schule erzählt und keine psychosomatischen Erscheinungen mehr auftreten.^{k494} Aber diese Wende bewirkt lediglich eine emotionale und motivationale Stabilisierung seines Allgemeinzustandes und keine signifikant erkennbare Handlungsaktivität.

Auch nach Misserfolgen bleiben planvolle zielgerichtete Handlungen meist aus. Kai entwickelt in der Erprobungsstufe aus den schlechten Noten und aus dem daraus resultierenden Leistungsdruck nur eine geringe erkennbare Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft, wie im Kapitel 4.3.6 *Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft* erläutert wurde. Im Gegenteil, häufig verkehren sich diese Faktoren ins Negative bis hin zur Resignation.

Misserfolge initiieren typische Erlebens- und Verhaltensmuster

Schlechte Schulleistungen, besser erwartete Bewertungen oder auch nur ein negativer Kommentar eines Lehrers genügen, um für sich daraus einen Misserfolg abzuleiten. Erlebens- und Verhaltensmuster wie Wut, Angst und Traurigkeit dominieren dann seine Gefühlswelt^{k495} und auch die sozialen Beziehungen in der Familie.^{k496} Fluchtstrategien bis hin zum Flüchten in psychosomatische Erscheinungen folgen.^{k497} Der Misserfolg erzeugt gleichzeitig einen Leistungsdruck, weil es in seinem Erleben oft um die Sorge vor der Nichtversetzung geht, wie auch bereits herausgearbeitet wurde.

Dramatisch kann sich der erlebte Misserfolg dann auswirken, wenn es zur inneren Ablehnung des Faches kommt, wie Kai dies mehrfach in der dritten Sitzung erkennen lässt. Eine mangelhafte Zensur im Englisch-Vokabel-Text reicht für Kai aus, um sich zu übergeben, zu weinen, wütend zu werden und das Fach samt der Lehrerin abzulehnen.^{k498} Misserfolgserlebnisse dieser Art wirken sich in seinem Alltag derartig massiv aus und erhalten ein so hohes emotionales Gewicht, dass für ihn vermutlich kein Raum mehr für eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Fehlern bleibt. Misserfolge verhindern bei ihm zunächst schulisch orientierte zielgerichtete Handlungsfolgen. Es resultiert für ihn keine intrinsische Motivation, im Gegenteil, deren Aufbau wird blockiert. Die Versetzung oder Nicht-Versetzung, um die Kais Gedanken häufig kreisen,^{k499} wirken als extrinsische Motivationsfaktoren, besetzt mit negativen Konnotationen. Hier kristallisiert sich der Faktor Misserfolg als ein Grund heraus, durch den Schule für Kai zum

^{k492} A 37.1.19
^{k493} A 37.1.17
^{k494} A 4.1.18, A 4.1.20
^{k495} K 37.2
^{k496} A 37.2.7
^{k497} A 37.2.2, A 37.2.3
^{k498} K 37.2
^{k499} K 32.4

Problem wird. Dazu passt sein Gedanke, er habe früher „viel gemacht“, um an Problemen zu arbeiten, nun aber nicht mehr.^{k500} Dieser Kontext eröffnet sich auch noch einmal bei der Betrachtung der Rechtschreibschwierigkeiten. Ähnlich wie im Fach Englisch führen sie zur Verweigerung der Auseinandersetzung mit der Rechtschreibung und der Entwicklung von Lösungsstrategien (vgl. auch Kap. 4.3.5). Auch hier begleiten heftige negative emotionale Reaktionen die erlebten Misserfolge.^{k501}

Eine positive, konstruktive Auseinandersetzung mit Fehlern könnte deren Analyse und als Folge die Entwicklung von Strategien und Plänen bewirken, welche das Ziel der verbesserten Schulleistungen fixieren. Aber wie auch schon bei der Auswertung der Lern- und Arbeitstechniken im Kapitel *Lernen und Arbeiten* und im Kapitel *Schul- und Lern- und Leistungsschwierigkeiten* dokumentiert wurde, lehnt Kai das Kennenlernen, Erlernen und Erproben von Lern- und Arbeitstechniken ab.^{k502} Vielleicht stellt die Resignation nach dem Erleben von Misserfolgen einen Grund für die Überzeugung dar, dass das ja sowieso „nichts“ nütze.

Misserfolgserwartung

Aufgrund der in der Schullaufbahn mehrfach erlebten Misserfolge baute sich bei Kai eine Misserfolgserwartung auf. Einen Hinweis dafür liefert sein Umgang mit Aufgaben, deren Anforderungsniveau er als zu hoch einschätzt, er möchte sie dann ablehnen, reduzieren oder terminlich verschieben.^{k503} Neben anderen Gründen könnte hier auch die Angst vor Misserfolg eine Erklärung für sein Verhalten liefern. Ein weiterer Hinweis für das Bestehen einer Misserfolgserwartung dokumentiert sich in der Aussage, dass er im Herbst des sechsten Schuljahres mit einer Fünf in Englisch auf dem Zeugnis rechnet,^{k504} obwohl die aktuellen Leistungen auch eine Vier in Aussicht stellen. Auch zum Ende des ersten Halbjahres der Klasse sieben äußert er Angst, nur mangelhafte Zensuren zu bekommen und die Schule nicht schaffen zu können, weil es in allen Fächern schlecht aussähe.^{k505} Die Mutter berichtet einmal, Kai gehe bereits von einer schlechten Note aus, wenn der Lehrer allgemein in der Klasse äußere, dass eine Klassenarbeit schlecht ausgefallen sei.^{k506} Diese Aussage ist ein weiteres Indiz für das Vorhandensein einer Misserfolgserwartung.

Das Thema Hochbegabung und Kais Position, Hochbegabte müssten für die Schule eigentlich nicht lernen und trotzdem gute Leistungen erbringen, wird durch ihn zu keinem Zeitpunkt mit einem konkreten Misserfolgserlebnis in Zusammenhang gebracht. Aber aus in bisherigen Kapiteln angestellten Überlegungen heraus könnte hier noch einmal abgeleitet werden, dass er einen Misserfolg als einen Angriff auf seine Persönlichkeit wertet, für die das Selbstbild als Hochbegabter einen wichtigen Faktor darstellt.

^{k500} A 4.1.9

^{k501} K 16

^{k502} K 3.2

^{k503} K 9

^{k504} A 14.10

^{k505} A 14.47, A 14.48

^{k506} A 12.5

4.3.8 Soziales Schulumfeld

Die folgenden Ausführungen zum sozialen Schulumfeld umfassen das Verhältnis zu seinen Lehrern und Mitschülern sowie Kais Einstellung und sein Verhalten im Kontext des sozialen Schullebens.

Lehrer

Im Vergleich zu allen anderen herausgearbeiteten Kategorien sind direkte Äußerungen über soziale Prozesse im Unterricht, über Gespräche mit Lehrern erwartungswidrig quantitativ gering repräsentiert. Erwartungswidrig deswegen, weil Kai tagtäglich mit Lehrern umgeht. Erklärungen lassen sich nur vermuten. Entweder misst er sozialen Beziehungen zu Lehrern keine besondere Wichtigkeit bei oder er blendet sie in Reflexionen, und als solche sind viele Äußerungen im Forschungsprozess einzuschätzen, bewusst aus, um keine negativen Assoziationen zu erinnern. Dafür würde eine Aussage Kais sprechen:

Solange die mich in Ruhe lassen, ist es mir egal, wie die sind.“
KDok1, Z 389.

Aus der bisherigen Analyse ergeben sich Schwerpunkte, die eine Schnittstelle zwischen seinem Empfinden gegenüber der Schule und den dort angetroffenen sozialen Beziehungen beschreiben: Lehrer generieren ein Problem und zwar dann, wenn Kai sie als Ursache für eine schlechte Leistung ansieht oder wenn sie negative Leistungsbewertungen formulieren.^{k507} Den Lehrer als Unterrichtenden betrachtet er hingegen kaum, nur wenige Ausdifferenzierungen beziehen sich auf unterrichtliche Strukturen. In der bisherigen Analyse fällt auf, dass Kais persönliche Bewertung eines Lehrerlobs von seiner allgemeinen Einschätzung des Lehrers abhängt. Wenn er ihn „hasst“, ist sein Lob wertlos.^{k508} Es zählt für ihn nur dann, wenn er den gelobten Inhalt auch als eigene Leistungssteigerung erlebt.^{k509}

Wie die weitere Auswertung zeigen wird, spielen die Persönlichkeit des Lehrers und sein schulisches Agieren eine größere Rolle als die unterrichtliche Strukturierung.^{k510} Die Kategorie K 22 „Einstellungen zu Lehrern“ zeigt die Bedeutsamkeit der Lehrerpersönlichkeit und des Verhaltens als Lehrer auf. Diese Kategorie umfasst fünfzehn Unterkategorien

Übersicht K 22 Einstellungen zu Lehrern:

K 22.1 Lehrer sind „nett“.

K 22.2 Lehrer sind „blöd“.

K 22.3 Lehrer beziehen vieles auf sich selbst.

K 22.4 Man muss tun, was Lehrer sagen.

K 22.5 Lehrer geben zu wenige Informationen.

K 22.6 Lehrer können ihm nichts tun.

K 22.7 Ein Lehrerwechsel hat Auswirkungen auf sein Interesse und seine Leistungen in einem Fach.

^{k507} K 5.1
^{k508} A 37.1.4
^{k509} K 37, A 40.33
^{k510} K 22

- K 22.8 Lehrer lassen sich durch Eltern beeinflussen.
- K 22.9 Mit Lehrern sollte man persönliche Gespräche vermeiden.
- K 22.10 Lehrer können beleidigen und ungerecht sein.
- K 22.11 Lehrer können loben.
- K 22.12 Lehrer kann man ärgern.
- K 22.13 Lehrer bieten Unterstützung an.
- K 22.14 Lehrer sind fachlich schlecht.
- K 22.15 Lehrer sind fachlich gut.

Das Thema „Bedeutung der Lehrer“ kann um zwei weitere Unterkategorien ergänzt werden, die den Kategorien K 7 „Verhalten in und nach Konfliktsituationen“ und K 23 „Bedeutung von ‚in Ruhe gelassen werden wollen‘“ entstammen: K 7.3 „Verhalten in und nach Konfliktsituationen mit Lehrern“ und K 23.1 „Lehrer sollen Schüler in Ruhe lassen“. In den aufgelisteten Unterkategorien spiegelt sich eine sicher realistische normale Einschätzung der Vielfalt von Einstellungen gegenüber Lehrern wider. Bei genauerer Betrachtung dominiert jedoch das Fach Englisch als Ort für negative Einschätzungen und für Konfliktträchtigkeit,^{k511} mit geringerem Anteil folgt das Fach Deutsch und in einem Fall auch das Fach Biologie, als es zu einem Konflikt mit der Biologielehrerin kommt. Ein Blick auf das Fach Englisch offenbart den Zusammenhang von Kais fachlichen Schwierigkeiten mit der Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit. Die Englischlehrerin „hasst“ er, weil sie „dumm“ und „doof“ ist.^{k512} Er vermeidet Gespräche mit ihr, erkundigt sich nicht nach seinem Leistungsstand und fühlt sich durch Äußerungen beleidigt wie, er sei kein Gymnasialschüler, er sei zur Zeit nur so gut, weil die Eltern ihn unterstützen.^{k513} Auseinandersetzungen mit ihr vor der Klasse sind ihm peinlich und wirken Angst erzeugend, so dass er glaubt „keine Chance mehr zu haben“.^{k514} Konflikte mit der Englischlehrerin ziehen sich in das Familienleben hinein, seine Wut ist hinterher zu Hause spürbar, wie die Mutter berichtet.^{k515} Das Bild der Englischlehrerin erscheint nachhaltig negativ geprägt.

Einen weiteren Einfluss auf die sozialen Beziehungen hat die Beurteilung der fachlichen Kompetenz eines Lehrers. Diese nimmt er lediglich in einem durch Schwierigkeiten gekennzeichneten Fach vor. Wiederholt weist das Fach Englisch diesen Aspekt auf. Kai urteilt über Englischlehrer, dass sie das Fach „nicht können“^{k516} und belegt dies an einer für ihn „schrecklich“ anzuhörenden Aussprache.^{k517} Die Bewertung der guten Qualität eines Lehrers misst er an dessen vermeintlich besseren Fähigkeit zum Erklären von Sachverhalten und an der größeren Menge der in der Parallelklasse schon bearbeiteten Lektionen.^{k518} Letztendlich hängen dann seine Freude und sein Spaß am Unterricht von der Lehrperson ab.^{k519} Dies formuliert er aber nur einmal im gesamten Untersuchungszeitraum.

Bei der Betrachtung der sozialen Beziehungen zu Lehrern lassen sich Kais ausgebildete Mechanismen zum Schutz vor Angriffen auf seine Persönlichkeit erkennen: Bei der inhaltlichen Gestaltung von Hausaufgaben erweist sich Vorsicht als notwendig, da Lehrer ja Inhalte auf sich selbst beziehen könnten.^{k520} Auch ist es sicherer, sich an die

^{k511} K 7.3
^{k512} A 22.2.2 und A 22.2.4
^{k513} A 22.10.1
^{k514} A 22.10.2
^{k515} A 37.2.7, A 37.2.8
^{k516} A 22.14.2
^{k517} A 22.14.1
^{k518} K 22.15
^{k519} A 19.1.1
^{k520} A 22.3.1

Anweisungen von Lehrern zu halten, um Ärger zu vermeiden.^{k521} Lehrer können ihm nichts tun, wenn er die richtigen Antworten gibt.^{k522} Auseinandersetzungen mit Lehrern sollten verhindert werden, weil diese Situationen Angst erzeugen.^{k523} Vielleicht kommt er deswegen auch zu dem Schluss, dass man besser persönliche Gespräche mit Lehrern vermeiden sollte^{k524} und Lehrer ihre Schüler „in Ruhe lassen“ sollten.^{k525} In ‚Ruhe gelassen werden‘ zu wollen gilt für Kai sowohl in der Schule als auch zu Hause.^{k526} Für die Schule bedeutet dieser Wunsch, dass Lehrer nicht „rummeckern“ und sie einen nicht zur mündlichen Mitarbeit auffordern, wenn man nicht aufgezeigt hat.^{k527} Kurzum, sich den Lehrern gemäß „richtig“ zu verhalten, persönliche Gespräche mit ihnen zu vermeiden, reduziert das Konfliktpotenzial.

Drei Unterkategorien zeugen von einer positiven Einstellung zu Lehrern: K 22.1 Lehrer sind „nett“, K 22.11 Lehrer können loben und K 22.15 Lehrer sind fachlich gut. Sie sind „nett“, weil sie seiner Meinung nach über die Ferien netter geworden sind^{k528} oder auch, weil sie weniger „meckern“ und weniger Strafmaßnahmen anwenden.^{k529} Sie sind „gut“, weil sie gut erklären können und genau arbeiten.^{k530} Dass Lehrer ihn loben, erwähnt Kai zweimal: Einmal, wie schon für andere Interpretationen herangezogen, als der Chemielehrer für die Durchführung eines Experimentes lobt und ein weiteres Mal, als sich mehrere Lehrer lobend über ihn äußern und damit der Einschätzung der Englischlehrerin bezüglich einer mangelnden Eignung für das Gymnasium widersprechen.^{k531} Die Einschätzung, dass Lehrer Unterstützung anbieten, formuliert nicht Kai, sondern seine Mutter.^{k532} Insofern ist diese Kategorie für Kais Einschätzungen nicht maßgeblich.

Mitschüler

In der Kategorie K 30 sind die sozialen Beziehungen zu den Mitschülern erfasst. Die Mitschüler erlangen für Kai Bedeutung als „Störer im Unterricht“,^{k533} als Freunde^{k534} und als Vergleichssubjekte.^{k535} In der Unterkategorie K 7.2 „Verhalten in und nach Konfliktsituationen mit Mitschülern“ sind weitere Informationen enthalten.

Die sozialen Beziehungen zu seinen Mitschülern erweisen sich als konfliktrichtig und problembehaftet. Kai wünscht sich, in der Klasse Freunde zu haben.^{k536} Wie schon im vorangegangenen Kapitel thematisiert wurde, ziehen die Auswirkungen des Überspringens einer Klasse in der Grundschule für Kai weite Kreise. Mit dem Überspringen verlor er seine Freunde, gerne wäre er mit ihnen zusammengeblieben.^{k537} Dies ist ihm aus heutiger Sicht noch so wichtig, wie bereits analysiert wurde, dass er deswegen sogar sitzenbleiben würde, wenn er dadurch seine alten Freunde wiedergewinnen könnte.^{k538} Die Mitschüler der neuen Grundschulklasse lehnten ihn ab.^{k539} Er erinnert besonders, dass sie in der Überzahl waren, als sie ihn hauten, er sich aber nicht wehrte, um

k521 A 22.4.1
k522 A 22.6.1
k523 A 22.10.2
k524 K 22.9
k525 K 23.1
k526 K 23
k527 K 23.2
k528 A 22.1.1
k529 A 22.1.3
k530 K 22.15
k531 K 22.11
k532 K 22.13
k533 K 30.1, auch K 1.6
k534 K 30.2
k535 K 30.3
k536 A 1.2.4
k537 A 30.2.2
k538 A 30.2.3
k539 A 30.2.5

keinen schlechten Eindruck zu hinterlassen^{k540} und um sich nicht unbeliebt zu machen oder als aggressiv dazustehen.^{k541} Mit dem Wechsel in die neue Klasse^{k542} und dem nachfolgenden Wechsel auf die neue Schule erlebte er das Finden von Freunden als schwierig.^{k543} Dies belastet ihn offensichtlich auch weiterhin, er selbst aber thematisiert dies in den Sitzungen nur wenig.

Zwischen Dezember und März der sechsten Klasse häufen sich die Äußerungen über Konflikte mit Mitschülern^{k544} und seinem Freund Rolf. Gleichzeitig beginnt er sich aber auch für die Klasse zu engagieren, indem er sich an einem Theaterspiel beteiligt.^{k545} Er fühlt sich in der Klasse „geschätzt“^{k546} und honoriert, dass einige Mitschüler seine Leistungen in vielen Fächern anerkennen, auch wenn er in schriftlichen Fächern nur mäßige Leistungen erbringt.^{k547} Andererseits werden Mitschüler zu einem Problem, wenn sie ihn wegen seines schulischen Bemühens als Streber bezeichnen, der beispielsweise fast immer die Hausaufgaben macht, sie aber nicht jedes Mal zum Abschreiben zur Verfügung stellt.^{k548} Von der Mutter ist zu erfahren, dass Kai zum Beginn der sechsten Klasse Freundschaften zu Mitschülern aus der Springerklasse aufbaute, die mit ihm auf das Gymnasium wechselten^{k549} und er grundsätzlich mehr Kontakte zu Mitschülern pflegt und häufiger eingeladen wird.^{k550} In der Mitte des sechsten Schuljahres zeichnen sich jedoch „soziale Schwierigkeiten mit Mitschülern“ ab. Kai wird häufiger ausgestoßen und nicht ernst genommen, wie die Eltern berichten.^{k551} Kai glaubt, dies könnte an dem Neid einiger Mitschüler auf seine guten Noten in einigen Fächern liegen,^{k552} schlechte Noten verschweigt er ihnen.^{k553}

Der Wunsch nach Freunden und Anerkennung in der Klasse ist dominant. In der Auswertung fällt auf, dass Mitschüler zu Beginn lediglich nur im Kontext von Unterrichtsstörung thematisiert werden. Über Freunde und soziale Beziehungen in der Klasse spricht Kai kaum. Dies wirkt wie eine Verdrängung, eine Ausblendung, ein Nicht-thematisieren-Wollen.

Wie schon dargestellt, tritt eine Änderung im Laufe der sechsten Klasse ein. Mit der Verbesserung seiner sozialen Situation häufen sich Aussagen über Mitschüler und Freunde. Allerdings können ihm Freunde in der Schule auch gefährlich werden, wenn Rolf beispielsweise behauptet, wie schon erwähnt, Kai sei dumm, könne keine guten Noten schreiben und kein Fußball spielen.^{k554} Hier verquicken sich schulische und private Situationen mit Misserfolgstendenzen.

Mitschüler als Unterrichtsstörer

In Unterrichtssituationen erlebt er oft unangenehme, störende Verhaltensweisen von Mitschülern oder auch persönliche Konflikte mit ihnen. So fühlt er sich in der Klasse nicht wohl, weil ihn das Verhalten von „Chaoten“ in der Klasse stört.^{k555} Einige Schüler provozieren im Unterricht durch „Scheiße machen“, sich unterhalten,^{k556} sich witzig füh-

k540 A 7.2.1
k541 A 7.2.1, A 30.3.2
k542 A 30.2.5
k543 A 4.2.9
k544 K 7.2
k545 A 4.2.9
k546 A 4.2.9, A 30.3.10
k547 A 30.3.11
k548 A 30.3.12
k549 A 30.2.9
k550 A 30.2.11, A 30.2.12
k551 A 30.3.13
k552 A 30.3.14
k553 A 30.3.15
k554 A 7.2.7
k555 A 1.6.1
k556 A 30.1.1

len, Papier schmeißen oder durch die Gegend spucken.^{k557} Ebenso fühlt er sich durch einen Schüler gestört, der seine Hausaufgaben nicht macht und sie von ihm abschreibt, der zu viel redet und mit Stiften nach ihm wirft.^{k558} Aus diesen Störungen ergeben sich für ihn drei Probleme: Zum einen ist ihm die Lautstärke im Klassenraum zu hoch,^{k559} wodurch er sich während der Klassenarbeiten weniger konzentrieren kann und mehr Rechtschreibfehler produziert.^{k560} Zweitens reagieren die Lehrer auf die Lautstärke in der Klasse, indem sie „meckern“, Schüler an Einzeltische setzen, ihnen Sonderaufgaben geben^{k561} und die Eltern benachrichtigen.^{k562} Letztendlich wird im Unterricht dann „nichts gemacht“.^{k563} Diese Situationen nimmt er zum Anlass, den Grundsatz zu formulieren, dass ihn Schüler ‚stören‘, die den Unterricht ‚stören‘ und Lehrer provozieren.^{k564} Durch Störungen scheint sich sein Wunsch, „im Unterricht etwas machen zu wollen“, nicht zu erfüllen. „Nichts machen“ führt zum Aufkommen von Langeweile, die er nicht verspüren möchte, wie bereits erläutert wurde.

Positive Äußerungen über Mitschüler formuliert Kai nur selten, genauer gesagt, er spricht grundsätzlich wenig über konkrete Personen. Dies fällt auch auf, wenn er auf das Thema „Sitzordnung“ zu sprechen kommt. Er berichtet dann zwar, in welcher Reihe er sitzt, aber Äußerungen darüber, neben wem er gerne sitzen möchte, fehlen.^{k565}

In der Betrachtung der sozialen Beziehungen zu seinen Mitschülern vermisst man die „Wir-Perspektive“. Stattdessen formuliert Kai Aussagen über sie nach dem Modus „Ich und die anderen“. Änderungen zeichnen sich erst im Februar der sechsten Klasse ab, wenn er sagt, dass er nun in der Klasse „geschätzt“ wird.^{k566} Eine „Wir-Perspektive“ entwickelt sich dann in sozialen Situationen, in denen er eine positive Resonanz erlebt.

Schulleben

Die Kategorie K 24 „Teilnahme an und Einschätzungen über Veranstaltungen in der Schule“ umfasst elf Ausdifferenzierungen, von denen sich sechs auf die Aussagen der Mutter beziehen.

Fünf Ausdifferenzierungen, welche auf Kais Aussagen basieren, stechen durch ihre Beschäftigung mit dem Verkleiden und außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen hervor. Er lehnt das Verkleiden zu Halloween, zu Karneval und auch zum Theaterspielen ab.^{k567} Diese auffallenden Betonungen lassen auf eine psychische Belastung schließen, die durch die Konfrontation mit entsprechenden Veranstaltungen im Schulleben erzeugt werden. Diese Vermutung bekräftigt sich, als er die Teilnahme an einer Weihnachtsfeier mit der Begründung ablehnt, dort würde „gewichtelt“, was er mit „doof“ kommentiert und weswegen es schon im Vorfeld Schwierigkeiten mit Mitschülern gab.^{k568}

Kai partizipiert am Schulleben in Form einer Modellbau-AG, an der er ein halbes Jahr eher halbherzig teilnimmt, dann aber ganz das Interesse verliert.^{k569} Als weitere Form äußert er sich zur Projektwoche, an der er nicht teilnehmen möchte, weil er einer Gruppe zugelost wurde.^{k570} Ansonsten erfährt man über das Schulleben nichts, was aber

^{k557} A 30.1.3
^{k558} A 30.1.8
^{k559} A 23.2.5, A 30.1.7
^{k560} A 5.1.8
^{k561} A 30.1.2
^{k562} A 30.1.6
^{k563} A 30.1.4, A 27.1
^{k564} A 1.6.2
^{k565} K 36
^{k566} A 4.2.9
^{k567} K 24
^{k568} A 24.9, A 24.10
^{k569} A 24.4
^{k570} A 24.7

auch nicht unbedingt erstaunt, da sich Kai im Untersuchungszeitraum in der sechsten und siebten Klasse befindet und vermutlich durch ihn zu wenige Einblicke in schulische Veranstaltungen genutzt werden konnten.

Schwierigkeiten mit der Schule aus Sicht der Eltern

Es zeichnet sich ab, dass die Eltern das soziale Schulumfeld, vor allem die Beziehung zu einigen Lehrern, als Reaktion auf Kais Situation zunehmend problematischer erleben. Zu mehreren Zeitpunkten im Untersuchungszeitraum berichtet die Mutter von Konflikten innerhalb der jetzigen Schule. Die Eltern entwickeln eine zunehmende Unzufriedenheit und gelangen zu der Überzeugung, dass auf Kais Wünsche und Probleme in der Schule zu wenig eingegangen werde.^{k571} Auch hier dominiert in der kritischen Betrachtung erneut die Lehrperson des Faches Englisch, weitere Beschwerden richten sich gegen die Biologielehrerin und den Mathematiklehrer.^{k572} Andererseits erstaunt es die Eltern, wie viele Lehrer sich am Elternsprechtag im Dezember der sechsten Klasse positiv über Kais Entwicklung äußern, obwohl er sich ihrer Einschätzung nach in einer Krise befindet.^{k573} Die Eltern denken schließlich über einen Schulwechsel nach, den Kai zunächst aber ablehnt.^{k574} Seinen Bruder schulen sie aber nach der Grundschule auf einem anderen Gymnasium ein.^{k575} Ein halbes Jahr nach Abschluss des Untersuchungszeitraums folgt Kai auf eigenen Wunsch ebenfalls auf dieses Gymnasium.

^{k571} K 18
^{k572} K 18
^{k573} A 18.4
^{k574} K 32.5
^{k575} A 32.5.6

4.3.9 „Jetzt mach ich nichts mehr.“

Diese Kontur steht im Kontext der Thematisierung der Hochbegabung im Gespräch mit den Eltern und Kai.

I: Kann die Hochbegabung dir dabei helfen, eine Lösung zu suchen? Wenn du sagst, du hast einige, oder du hast nicht die Noten, die du vielleicht ganz gerne hättest, (unverständlich)

K: (trotzig, quengelnd) Eaö, ist mir jetzt auch egaaaaal.

M: Kai, was ist los?

K: (.....)

I: Vielleicht findest Du einen Weg.

K: Find ich leider nicht. (...)

I: Aber du hast ja schon ziemlich viel gemacht.

K: Ja, das war früher, jetzt mach ich nichts mehr. (traurig, trotzig) (.....) Bei Problemen, (...) früher (...)

KDok6.1 Z 338ff.

Diese *Kontur* gewann an Bedeutung und entwickelte sich nach der Beschäftigung mit den Themen *Lernen und Arbeiten für die Schule* (Kap. 4.3.4), *Schul-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten* (Kap. 4.3.5) und *Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft* (Kap. 4.3.6) zu einer Schlüsselstelle. Kais Äußerung rückt als *Kontur* in den Fokus, da sich während der Analyse zunehmend seine Hilflosigkeit und Machtlosigkeit gegenüber dem System Schule aber vor allem gegenüber den Anforderungen der Schule herauskristallisierten. Die Analyse dieser *Kontur* konzentriert sich im Gegensatz zu allen anderen Kapiteln auf den vorhergehenden Zeitrahmen, um die Gewichtung des Ausdrucks „Jetzt mach ich nichts mehr“ und dessen Ursachen zu untersuchen. Aus diesem Grund werden die Ausdifferenzierungen von der ersten Dokumentation bis zur sechsten Dokumentation betrachtet, um Bezugspunkte zu dieser Aussage herzustellen.

Kais Aussage tangiert den Kontext der Hochbegabung, da er sie in der sechsten Sitzung formuliert, als das Gespräch über die Hochbegabung geführt wird und er den Anstoß bekommt, darüber nachzudenken, ob er die Hochbegabung zur Lösung seiner Probleme nutzen könnte. Hier dokumentiert Kai sehr deutlich, dass er die Hochbegabung ablehnt und nicht weiß, was er damit machen soll; sie ist für ihn inhaltlich nicht fassbar. So gelangt er zu der Erkenntnis, keinen Weg aus seiner belastenden Situation zu finden und zieht für sich daraus den Schluss: „Jetzt mach ich nichts mehr.“ Der Weg des Scheiterns stabilisiert vermutlich seine Grundeinstellung zur Hochbegabung und scheint die Resignation angesichts der Ausweglosigkeit seines Erleidensprozesses zu rechtfertigen.

Im Oktober und Dezember des sechsten Schuljahres spricht er in drei Sitzungen über Alternativen zur jetzigen Schule.^{k576} Da es keine realistischen Alternativen gibt, scheint der Satz „Jetzt mach ich nichts mehr“, doppelt ins Gewicht zu fallen. Anstrengungen in der Schule bewirkten meist keine Problemlösungen und Alternativen zeichnen sich auch für die Zukunft nicht ab. So verfällt er in Starrheit, in eine Haltung des Sich-Ergebens in die ausweglose Situation. Er folgt einem Erleidensprozess in einer Zeit zunehmenden Leistungsdrucks und der Häufung von Misserfolgen (vgl. Kap. 4.3.7).

Das ‚Nichts-mehr-machen-wollen‘ prognostiziert er auch für den Fall einer Nicht-Versetzung und der daraus resultierenden Wiederholung der Klasse samt vorausgeahn-

^{k576} K 1.5

ter Langeweile.^{k577} Langeweile scheint ein initiiender Faktor zu sein, um nichts mehr machen zu wollen.^{k578} Dies zeichnete sich bereits in den Ausführungen der Kapitel *Überspringen* (Kap. 4.3.2) und *Lernen und Arbeiten für die Schule* (Kap. 4.3.4) ab: Kai erlebt im Unterricht Langeweile, weil dort inhaltlich zu wenig Interessantes stattfindet oder Mitschüler für ihn bereits geklärte Fragen noch einmal stellen und Lehrer diese beantworten. Langeweile erinnert er auch für die ersten Jahre der Grundschule. Damals befand er sich aber auch noch in den oberen Leistungsbereichen, was vermuten lässt, dass ihm das Lernen kaum Schwierigkeiten bereitete. Nach dem Überspringen in der Grundschule konnte er befriedigende Leistungen nur noch mit einem hohen Arbeitsaufwand erzielen^{k579} und seit dem Wechsel auf das Gymnasium sanken einige Leistungen trotz des vermehrten Arbeitseinsatzes. Vermutlich ließen gleichzeitig auch seine Konzentrationsfähigkeit und die Lust am Lernen nach.^{k580} Die Folgen spürt er nun bis in die sechste Klasse. Gelegentlich reflektiert Kai über Veränderungen in seinem Verhalten und in seinen Einstellungen.^{k581} Er erinnert sich, früher viel an seinen Problemen gearbeitet zu haben und zieht darunter den Schlusstrich: „Jetzt nicht mehr.“^{k582}

Wie in den Kapiteln *Lernen und Arbeiten für die Schule* (Kap. 4.3.4) und *Schul-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten* (Kap. 4.3.5) und *Zensuren, Erfolg und Misserfolg* (Kap. 4.3.7) bereits deutlich wurde, erscheinen das Lernen an sich und die Leistungsbewertung zu diffus, zu wenig konkret, zu wenig planbar, zu wenig transparent. Die Beschäftigung mit neuen Lerntechniken lehnt er meist ab^{k583} und begründet dies durch negative Erfahrungen mit bestimmten Methoden. Damit werden auch die Lerntechniken und ihr Sinn für zukünftiges Handeln diffus. Die Äußerung, nichts mehr machen zu wollen, fällt auch in die Zeit, als Kai ein Selbstbild aufbaut, dergestalt, dass er früher besser denken konnte^{k584} und früher hochbegabt war, nun aber bezweifelt, es noch zu sein.^{k585} Dieses Spannungsverhältnis löst sich nicht auf.

^{k577} A 32.49
^{k578} K 1.2, K 1.3
^{k579} A 32.1.12
^{k580} A 38.6, A 38.7
^{k581} K 4, K 11
^{k582} A 4.1.9, A 11.3.4
^{k583} K 3.2
^{k584} A 4.2.5
^{k585} A 4.2.6

4.3.10 „Solange die mich in Ruhe lassen, ist es mir egal, wie die sind.“

K: Solange die mich in Ruhe lassen, ist es mir egal, wie die sind.

I: Willst du in Ruhe gelassen werden?

K: Ja.

KDok1, Z 389 f.

Diese Aussage fällt in die erste Sitzung im Kontext eines Gesprächsinhalts über seine Beziehung zu Lehrern. Schon beim Hören und durch die situative Gebundenheit wirkte sie bedeutungsschwer. Im Laufe der Analyse erhielt sie Gewicht durch Assoziationen mit weiteren sozialen Beziehungen, mündete in die Bildung einer eigenen Kategorie K 23 „Bedeutung von ‚in Ruhe gelassen werden wollen‘“ und erhält nun im Forschungsprozess als *Kontur* eine herausgehobene Stellung. Gedankliche Fäden aus anderen Kapiteln laufen hier nun zusammen. Das Grundgefühl, in Ruhe gelassen werden zu wollen, zeigt sich im Umgang mit Lehrern, seinen Mitschülern und in konflikträchtigen Situationen mit seinen Eltern.

Ruhe vor Lehrern, Mitschülern und Eltern

In der Beziehung zu Lehrern basiert dieses Grundgefühl vermutlich auf dem Bestreben, bei ihnen nicht auffallen zu wollen, wie bereits herausgearbeitet wurde. Die Aussage der Mutter, ihr Sohn lehne bisher jegliche Form von „Sonderrollen“ ab,^{k586} mag diese Vermutung unterstützen. Das Gegenteil von Nicht-Auffallen, könnte das „Stören“ sein. Kai erlebt, wie einige Mitschüler den Unterricht stören und sie infolge der Störung durch die Lehrperson Sanktionen erfahren.^{k587} Selbst wenn Lehrer einfach nur „rummeckern“, fühlt er sich nicht in Ruhe gelassen.^{k588} Es gilt, den Kontakt mit Lehrern möglichst zu vermeiden.^{k589}

Wie im Kapitel 4.3.8 *Soziales Schulumfeld: Lehrer und Mitschüler* aufgezeigt wurde, erscheinen ihm Lehrpersonen in ihrem Handeln vermutlich diffus und nicht berechenbar.^{k590} Vielleicht ist es ihm deswegen egal, „wie Lehrer sind“, solange sie ihn „in Ruhe lassen“.^{k591} Dies zielt auch auf die von ihnen eingeforderte unterrichtliche Aktivität ab. Kai erwartet, dass Lehrer ihn nicht zur mündlichen Mitarbeit drannehmen, wenn er nicht aufzeigt,^{k592} und erst recht, dass sie ihm nicht unterstellen, das Erfragte doch wissen zu müssen.^{k593} Detailliertere Begründungszusammenhänge für das Erleben in diesen Situationen stellt Kai nicht her. Vermuten lässt sich, dass er diese Situationen als unangenehm und peinlich erlebt, vielleicht sogar als Angriff auf seine Persönlichkeit im Kontext der Hochbegabung. So glaubt er vielleicht auch, den Sachinhalt wissen zu müssen.

Kai möchte auch von seinen Mitschülern in Ruhe gelassen werden, wie bereits dargestellt wurde. Er erlebt sie als Störende im Unterricht, Störende nicht nur für die Lehrperson, sondern auch für ihn.^{k594} Kai möchte auch von ihnen nicht belästigt werden.^{k595} In der Grundschule fühlte er sich der Situation ausgesetzt, in der Mitschüler ihn körperlich bedrängten.^{k596} Im sechsten Schuljahr erlebt er, wie sein Sitznachbar ihn häu-

^{k586} A 23.2.5
^{k587} K 30.1
^{k588} A 23.2.1
^{k589} K 22.9
^{k590} K 22
^{k591} A 23.1.2
^{k592} A 23.2.3
^{k593} A 23.2.3
^{k594} K 30.1
^{k595} A 30.1.8
^{k596} A 23.3.4

fig stört, indem er von ihm abschreiben möchte oder ihn etwas fragt.^{k597} Unruhe erlebt er auch dann, wenn es in der Klasse zu laut ist, dann wünscht er sich alleine in einem Klassenraum ohne die Lautstärke der Klassenkameraden arbeiten zu können.^{k598}

Die reaktive Emotionalität ‚in Ruhe gelassen werden wollen‘, tritt auch in Streitsituationen mit den Eltern oder unangenehmen Situationen mit anderen auf.^{k599} Dann zieht er sich zurück, geht auf sein Zimmer, möchte allein sein und mit niemandem reden.^{k600}

^{k597} A 30.1.8
^{k598} A 23.3.5, A 5.1.8
^{k599} K 23.3
^{k600} K 23.3

4.3.11 Verhalten in Streitsituationen

Das Thema dieses Kapitels *Verhalten in Streitsituationen* entwickelte sich zu einer eigenen Kategorie^{k601} K7 „Verhalten in und nach Konfliktsituationen“ mit den Unterkategorien „Verhalten in und nach Streitsituationen mit den Eltern“,^{k602} „mit den Mitschülern“,^{k603} „mit den Lehrern“^{k604} und „mit außerschulischen und außerfamilialen Personen“.^{k605} Ebenso findet es sich in der Kategorie K 6 „Einflussnahme auf das Verhalten der Eltern“ und auch in der Kategorie 20 „Vergleiche und Umgang mit dem Bruder“, die aufgrund der besonderen Bedeutung der Rolle des Bruders ausdifferenziert wurde, um Doppelung zu vermeiden.

Zusammenhang zwischen schulischer Belastung und dem Streitpotenzial

Bei der Sichtung der Dokumente, denen Ausdifferenzierungen zur Kategorie K7 entnommen wurden, fällt auf, dass es Monate und Phasen gibt, in denen sich Streite aufgrund einer Konflikträchtigkeit in sozialen Situationen innerhalb und außerhalb der Familie signifikant häufen. So wird dies zwischen Oktober und Dezember der sechsten Klasse, im Frühjahr der sechsten Klasse und im Winter der siebten Klasse offensichtlich. Wie schon im Kapitel 4.3.7 erwähnt, ist die Zeit vor den Zeugnissen durch hohe psychische Belastungen und Leistungsanforderungen auch in Form von Klassenarbeiten geprägt. Dasselbe gilt für den Zeitraum, in dem Kai den Erhalt von „Blauen Briefen“ befürchtet. Obwohl die Mutter im Dezember der siebten Klasse zwar von einer Verringerung der familiären Streitsituationen berichtet, steigern sie sich im außerfamiliären Bereich.^{k606}

Eine andere Beobachtung der Mutter, Kai streite sich nach dem Erhalt des Halbjahreszeugnisses deutlich weniger mit seinem Bruder Louis,^{k607} stützt die Vermutung, dass das Streitpotenzial in Zeiten belastender schulischer Situationen zunimmt. Mit der gleichen Intention äußert sie sich auch ein halbes Jahr später, als Kai sich seiner Versetzung in die siebte Klasse sicher wägt und sie das Verhältnis von Kai und Louis als „gut“ bewertet.^{k608} Wie schon an anderer Stelle erwähnt, nimmt auch Louis in dieser Phase bei seinem Bruder eine Entspannung und ein Sich-Gut-Fühlen wahr, wenn er meint, Kai müsse es wohl gut gehen, weil er ihn heute noch nicht einmal geärgert habe.^{k609} Äußert sich aber ein Lehrer negativ über seine Leistungen oder fühlt er sich durch einen Lehrer beleidigt, ist dies in der Familie negativ spürbar, wie die Mutter berichtet.^{k610} Dann neigt er es zu Hause öfter zu Wutausbrüchen,^{k611} die einen Streit nach sich ziehen können.

Verhaltensmuster in Streitsituationen

Die Streitsituationen werden durch die Kategorie 7 fokussiert. In der Unterkategorie K7.1 „Verhalten in und nach Streitsituationen mit Eltern“ dominieren die Beobachtungen durch die Forscherin und die Mutter. Kai reagiert in allen beobachteten Streitsitua-

^{k601} K 7
^{k602} K 7.1
^{k603} K 7.2
^{k604} K 7.3
^{k605} K 7.4
^{k606} K 7.2, K 7.4
^{k607} A 20.11
^{k608} A 20.14, A 20.15, A 20.16
^{k609} A 20.18
^{k610} A 37.2.7
^{k611} A 40.5

tionen mit einem Sich-Zurückziehen und der Demonstration des Wunsches ‚in Ruhe gelassen‘^{k612} werden zu wollen, sichert sich aber gleichzeitig durch verbales oder nonverbales Verhalten noch eine gewisse Aufmerksamkeit. Meist folgt eine provozierende Handlung gegenüber der Mutter oder seines Bruders, gelegentlich auch des Hundes und eine Verweigerung der Arbeit für die Schule.^{k613}

Situationsbeschreibungen, die aus anderen Interpretationszusammenhängen bereits bekannt sind, veranschaulichen dieses Bedingungsgefüge: Kai will nach einem Streit, ausgelöst durch ein Verbot der Eltern, mit niemandem sprechen.^{k614} Er zieht sich in sein Zimmer zurück, erträgt es aber offensichtlich nicht, dass sich im Wohnzimmer noch Menschen über ihn unterhalten könnten. Er reagiert mit Anrufen aus seinem Zimmer oder kommt sprachlos herunter und geht in das Nebenzimmer.^{k615} Er erweckt den Eindruck, sein Verhalten sei ihm peinlich.^{k616} Kai lässt sich durch seine Mutter mehrfach bitten, an seinen Hausaufgaben oder in den Fördereinheiten zu arbeiten, verweigert sich aber.^{k617} Erst nachdem er sich beruhigt hat, ist er wieder zur Mitarbeit bereit.^{k618}

Weiterhin scheint Kai für die Konflikte mit seinen Eltern die Strategie des ausdauernden „Schmollens“ und der Provokationen entwickelt zu haben. Kai beschließt beispielsweise nach einem Streit über die Ablehnung des Kaufs eines Computerspiels „so lange (zu) schmollen, bis die Eltern es ihm kaufen“ werden.^{k619} Gelingt dies nicht, steigert sich seine Wut und er beginnt zu provozieren, in dem er zum Beispiel sagt, er habe mehrfach die Hausaufgaben nicht gemacht und die Eltern könnten sich auf einen Tadel durch die Schule gefasst machen.^{k620} Auch das Ärgern des Bruders oder des Hundes bewirken Provokationen der Mutter und werden durch ihn gezielt instrumentalisiert.^{k621} Selbst auf zukünftige Situationen wendet er die Strategie der Provokation an: Kai möchte einen Sommerurlaub in einer ihm unbekanntem Ferienanlage verhindern und droht, dort nur „Randale“ machen zu wollen.^{k622}

Kai erzielt mit seinen Provokationen häufig den gewünschten Effekt, die Mutter in Wut zu versetzen. Nach und nach entwickeln die Eltern ihrerseits die Strategie, auf Provokationen, mit Ausnahme der Angriffe auf seinen Bruder oder den Hund, nicht mehr zu reagieren, sondern ihn eine Zeit lang in Ruhe zu lassen oder zu ignorieren. Kai sucht daraufhin wieder die Aufmerksamkeit und wird gesprächsbereit. Auf ruhige und freundliche Reaktionen der Eltern antwortet Kai häufig mit Traurigkeit und beginnt in diesen Situationen meist zu weinen, wie die Mutter berichtet.^{k623} Als Konsequenz aus Streitsituationen nutzen die Eltern gelegentlich auch das Fernsehverbot als Erziehungsmittel, auf das Kai nach Einschätzung der Mutter auf jeden Fall reagiere.^{k624}

Beispiele für streitauslösende Situationen in der Familie

Aus anderen Zusammenhängen wird ersichtlich, wie Kai manchmal Streitsituationen mit seinen Eltern zu suchen scheint. Die Mutter glaubt, Kai verspüre den Wunsch, so zu sein wie sein Vater, er könne ihm aber „nicht das Wasser reichen“.^{k625} So erklärt sie sich Kais

k612 K 23
k613 K 6
k614 A 7.1.1
k615 K 7.1
k616 A 7.1.7
k617 A 7.1.6, A 40.9
k618 A 7.1.8
k619 A 7.1.10
k620 A 7.1.13
k621 K 7.1, A 28.12
k622 A 6.9, A 40.54
k623 A 7.1.12
k624 A 10.16
k625 A 10.12

gelegentliche wütende und hasserfüllte Reaktionen auf einige Verhaltensweisen des Vaters.^{k626} Sie glaubt diesen Zusammenhang auch dann zu erkennen, wenn der Vater beruflich bedingt für mehrere Tage abwesend ist. „Solche Tage“ sind „immer schwierig“.^{k627} Bei ihr selbst werden Konflikte auch dadurch erzeugt, dass Kai manchmal versuche, sie „klein“ zu machen^{k628} mit Kommentaren wie: „Du hast kein Abitur.“^{k629}

Weitere familiäre Streitsituationen können sich ergeben, wenn Kais Eltern ihn in schulischen Angelegenheiten korrigieren^{k630} und er ein Problem nicht zu lösen vermag, wie eine Situation zum Winkelmessen exemplarisch belegt: Kai glaubt, einen Winkel korrekt zu messen, tatsächlich kann er diesen nur korrekt zeichnen, liest ihn aber beim Nachmessen häufig falsch ab. So zeichnet er einen 40-Grad-Winkel und gibt ihn anschließend mit 140 Grad an. Als der Vater ihn korrigiert, wirft Kai das Geodreieck fort, kriecht unter den Tisch und gibt Laute von sich. Nach Zuspruch, Erklärungs- und Beruhigungsversuchen kommt er unter dem Tisch hervor, weint, nickt und geht auf sein Zimmer.^{k631} Situationen wie das ‚Winkelmessen‘ oder andere, in denen es auf das Denken ankommt, können sich konfliktaufbauend entwickeln, wenn Kai sie als Angriff auf sein Denkvermögen, seine Intelligenz oder allgemein seine Persönlichkeit interpretiert.^{k632} Wie im Kapitel 4.3.1 zum Thema *Hochbegabung* analysiert wurde, steht er im ständigen Konflikt zwischen der diagnostizierten Hochbegabung und deren Ablehnung sowie seinen Zweifeln daran. Unterschwellig mag dieser Konflikt auch in anderen Situationen Streit initiiierend wirken, wie das Beispiel der Reaktionen auf das Winkelmessen vermuten lässt. Kai äußert ein anderes Mal, als er auf die Hochbegabung angesprochen wird, ihm falle das Fach Physik sehr leicht und er habe das gute Verständnis von seinem Vater geerbt.^{k633} Daraus könnte abgeleitet werden, dass er sich bzw. seine Intelligenz angegriffen fühlt, wenn er eine Aufgabe nicht lösen kann, die durch Denkleistung zu bewältigen wäre. Auch könnte dies beim Umgang mit neuen Situationen von Bedeutung sein, denn er trägt ständig die Sorge vor Blamage mit sich, welche zu Blockaden im spontanen Handeln führen können.^{k634}

Streitsituationen mit seinem Bruder

Ein großes und andauerndes Streitfeld ergibt sich im Umgang mit seinem Bruder. Louis ist in der Grundschule sehr erfolgreich und das Lernen fällt ihm leicht. Dieses Bild basiert auf den Aussagen der Mutter.^{k635} Durch ihre Beobachtung weiß sie von Kai, dass er auf Louis „sauer“ reagiert, wenn dieser gute Leistungen erzielt, und dass er ihn als zu ehrgeizig wahrnimmt.^{k636} Zu Hause ergeben sich häufig von Kai ausgehende Streitsituationen. Er provoziert dann seinen Bruder, ärgert ihn und attackiert ihn auch körperlich.^{k637} Kai erlebt seinen Bruder Louis vermutlich als Konkurrenten, und zwar sowohl aus schulischer als vermutlich auch familiärer Sicht betrachtet. Louis hatte immer schon Freunde, ihm sind soziale Konflikte größeren Ausmaßes sind ihm fremd.^{k638} Kai hingegen konnte andere Kinder selten als Freunde bezeichnen und erlebte häufig soziale Stresssituationen. Die Mutter erinnert sich an frühere Geburtstage von Louis, an denen

^{k626} A 10.12, A 40.8, A 7.1.21, A 40.32
^{k627} A 10.14, A 40.57
^{k628} A 10.13
^{k629} A 10.13
^{k630} A 14.34
^{k631} A 14.34
^{k632} K 28
^{k633} A 28.26
^{k634} K 29, A 40.54
^{k635} K 20
^{k636} A 20.5 und A 20.6
^{k637} K 20, A 20.10, A 20.13, A 20.24
^{k638} K 20

Kai versuchte, diese „kaputt“ zu machen, weil er nicht im Mittelpunkt stand. Er fiel dann durch schlechtes Benehmen und Abwerten der Geschenke unangenehm auf. Dies habe sich mittlerweile gebessert.^{k639} Aber immer noch wünscht sich Louis, Kai solle nicht mit zu seinen Freunden gehen, aus Sorge, er könne die Beziehungen kaputt machen.^{k640} Die soziale Problematik zieht sich auch im Billardverein weiter fort, wie bereits analysiert wurde. Louis vermochte sich dort gut zu integrieren und wäre auch aufgenommen worden, gleichzeitig lehnten die Mitglieder eine Aufnahme Kais ab, da sie ihn aufgrund seines konfliktträchtigen Sozialverhaltens nicht für integrationsfähig hielten.^{k641} Die Mutter bringt es einmal auf den Punkt: Kai und auch die Familie leiden darunter, dass Louis in der Schule bessere Leistungen erzielt.^{k642} Damit sieht sie einen deutlichen Zusammenhang zwischen schulischen Leistungs- und familiären Streitsituationen.

Streitsituationen mit Klassenkameraden

Im Untersuchungszeitraum von eineinhalb Jahren berichtet Kai über vier Konfliktsituationen mit seinen Mitschülern. Wie schon dargestellt, fühlte er sich nach dem Überspringen eines Schuljahres in der Grundschule in der neuen Klasse nicht angenommen und erinnert sich, wie ihn seine Mitschüler hauten und er sich nicht gewehrt habe, aus Angst als aggressiv zu gelten.^{k643} Kai betont in der sechsten Sitzung, er habe daraus gelernt und wehre sich nun.^{k644} Würde ihn heute noch einmal jemand übermäßig ärgern, würde er zuschlagen und ihm eventuell auch die Nase blutig schlagen.^{k645}

Kai beschreibt zwei Streitsituationen aus der Gymnasialzeit genauer. Einmal löst das Verhalten des Klassenkameraden Jonas einen Streit aus, weil er „von ihm abschreibt“ und ihn immer „voll labert“ – ein auf ihn störend wirkendes Verhalten.^{k646} Kai soll sich auf Wunsch der Lehrerin mit ihm vertragen, aber sobald die Lehrerin sich wendet, lacht Jonas über ihre Äußerungen.^{k647} Kai kommt gegen derartige auf ihn provozierend wirkende Verhaltensweisen nicht an. Dies zeigt sich auch in weiteren von ihm beschriebenen Situationen, die sich im März des sechsten Schuljahres ereignen. Kai fühlt sich von seinem früheren Freund Rolf durch Äußerungen wie, er sei dumm, könne keine guten Noten schreiben und auch kein Fußball spielen, provoziert.^{k648} Sich dagegen zu wehren, erscheint ihm kaum möglich. Kai wirkt dieser Situation gegenüber hilflos, steigert sich in Wut bis hin zu dem Wunsch, ihn schlagen zu wollen.

Kai erlebt in beiden beschriebenen Fällen offensichtlich ein Gefühl der Hilflosigkeit und mangelndem Mut zur Gegenwehr. Er wünscht sich, körperlich aggressiv reagieren zu können.^{k649} Auch die Mutter berichtet, dass sich Kai kaum wehren könne.^{k650} Im Dezember des sechsten Schuljahres mehren sich jedoch die Anzeichen körperlicher Gegenwehr, wie bereits analysiert wurde: Einige Mitglieder des Billardclubs äußern sich abfällig über seine Leistungen, auch dort möchte er gerne aggressiv reagieren, beispielsweise durch einen Schlag mit dem Queue,^{k651} traut sich aber nicht. Kurz danach kommt es in der Schule zu einer körperlichen Aggression in der Form, dass er seinen

^{k639} A 20.17
^{k640} A 20.21
^{k641} A 20.20
^{k642} A 20.7
^{k643} A 7.2.1, A 32.1.16
^{k644} A 7.2.2
^{k645} A 40.38
^{k646} A 7.2.5
^{k647} A 30.1.8
^{k648} A 7.2.7
^{k649} A 7.2.4
^{k650} A 7.2.8
^{k651} A 7.4.2, A 40.61

Kopf gegen den Kopf eines Mitschülers schlägt,^{k652} was eine schulische Erziehungsmaßnahme nach sich zieht. Zu dieser Zeit schätzt die Mutter die familiäre Konflikthäufigkeit als gering ein, aber schon einen Monat später berichtet sie über eine deutlich gesteigerte Aggressivität auch in der Familie, die sich nun auch in körperlicher Gewalt gegenüber dem Bruder ausdrückt.^{k653} So entsteht im Januar des siebten Schuljahres der schon geschilderte Streit zwischen Kai und Louis, bei dem Kai die Zimmertür von Louis eintrat.^{k654} Diese Information entstammt dem Besuchstag, an dem Kai auch äußert, er habe nur noch Probleme, die Schule sei ein Problem.^{k655} Auch die Mutter spricht an diesem Tag von einer spürbaren Steigerung der Aggressivität.

Konfliktrichtige Situationen mit Lehrern

Ein weiteres Konfliktfeld ergibt sich im Unterricht mit den Lehrern. Wieder einmal betrifft es das Fach Englisch beziehungsweise die Englischlehrerin übermäßig häufig.^{k656} Er berichtet von „Stress“ mit ihr und dass er sich über sie geärgert habe,^{k657} will aber über genauere Inhalte nicht sprechen, behauptet sogar, es vergessen zu haben.^{k658} Öffentliche Streitsituationen mit Lehrern vermeidet er aber, diese sind ihm peinlich und können Angst auslösend wirken,^{k659} so wie er es in einer Auseinandersetzung mit seiner Englischlehrerin einmal erlebte. Sicherlich ergibt sich hier wieder eine Verbindung zu seiner Einschätzung „Lehrer sollen Schüler in Ruhe lassen“.^{k660} Auch von der Familie und anderen Mitmenschen wünscht er sich ‚in Ruhe gelassen zu werden‘.^{k661}

^{k652} A 4.1.41, A 7.4.4
^{k653} A 40.62
^{k654} A 7.1.20 A 4.1.44, A 40.69, A 20.22
^{k655} A 11.31
^{k656} K 7.3
^{k657} A 7.3.2, A 7.3.7, A 7.3
^{k658} A 7.3.1
^{k659} A 22.10.2
^{k660} K 23.1
^{k661} K 23.3

4.3.12 Emotionalität

Die Kategorie 40 „Einschätzungen zur Emotionalität“ ist mit siebzig Ausdifferenzierungen die größte Kategorie. Davon lassen sich allerdings dreiundvierzig Ausdifferenzierungen aus den Informationen der Mutter entnehmen, drei aus denen des Vaters und neun aus Beobachtungen der Forscherin. Nur fünfzehn Ausdifferenzierungen fußen direkt auf Kais Informationen. Dennoch ergeben sich in fast allen Sitzungen Beobachtungen zu Kais wechselnden Emotionen. Dies hebt auch die Bedeutung der Emotionalität für Kais Leben hervor.

Eine Strukturierung nach Unterkategorien wurde in diesem Fall nicht vorgenommen, da die Ausdifferenzierungen meist mehrere Emotionsbereiche beinhalten und eine Zuordnung kaum möglich wäre. Um diese Kategorie für die Porträtierung nutzen zu können, werden daher einige Situationen exemplarisch aus der Beobachterperspektive beschrieben.

Negative Emotionen

Aus den bisherigen Porträtardarstellungen lässt sich eine Negativlastigkeit des Gefühlsspektrums erahnen. Tatsächlich finden sich von allen Ausdifferenzierungen nur siebzehn in positiv emotionalen Bereichen, alle anderen beschäftigen sich mit negativen Emotionen. Dies mag auch an deren höheren Auffälligkeit und Intensität liegen. In der Gesamtschau der Ausdifferenzierungen ergibt sich ein ähnliches Bild bei den Verhältnissen der Ausdifferenzierungen, die sich direkt auf Äußerungen Kais beziehen. Dort finden sich lediglich vier von ihnen im positiv emotionalen Bereich. Es geht darin um Freude und Stolz über ein Lob des Lehrers^{k662} oder über eine gefundene Lösung zu einer Aufgabe^{k663} sowie die Überwindung einer Verweigerungshaltung bei der Bearbeitung einer Aufgabe^{k664} oder um die Gefühlsbekundung, es gehe ihm wieder „gut“, weil er sich „ausgesprochen“ habe.^{k665}

Viele negativ emotional geprägte Ausdifferenzierungen lassen sich basisemotional und thematisch fassen: Sie beschreiben psychische Anspannung, psychosomatische Reaktionen, Wut, Hass, Angst, Misserfolgerlebnisse und soziale Konflikte, so wie sie auch aus einigen Porträtauszügen bereits bekannt sind. Als Ausdruck psychischer Anspannung wertet die Mutter Verhaltensweisen, bei denen er seinen Bruder oder den Hund ärgert,^{k666} an Stiften und Fingernägeln kaut,^{k667} Hefte beschädigt,^{k668} er psychosomatisch mit Kopf- und Bauchschmerzen reagiert^{k669} und es allgemein zu Konflikten in der Schule und zu Hause kommt.^{k670}

Gelegentlich sind bei Kai depressive Züge spürbar. Darauf deuten einige emotional negativ besetzte Ausdifferenzierungen hin. In der Sitzung vom Oktober des sechsten Schuljahres kommt es zwischen der Mutter und ihm zu einem Streit, weil Kai sich ein Computerspiel wünscht, welches ihm die Eltern aber verbieten. Kai wird wütend,^{k671} zieht sich auf sein Zimmer zurück, legt sich auf sein Bett, dreht sich zur Wand und

^{k662} A 40.33
^{k663} A 40.37
^{k664} A 40.28
^{k665} A 40.20
^{k666} A 40.1, A 40.30
^{k667} A 40.2, A 40.29
^{k668} A 40.3
^{k669} A 40.67
^{k670} K 40
^{k671} A 40.21

„schmollt“ vor Wut.^{k672} Kurz danach fällt Kai in eine große Traurigkeit und wünscht sich, nicht mehr da zu sein, zu sterben. Er sagt, er hasse sein Leben, weil ihm einiges verboten würde.^{k673} Vermutlich denkt er, es seien dann alle Probleme fort, ebenso die ihn belastenden sozialen Streitsituationen. In dem darauf folgenden Gespräch beharrt Kai darauf, es ginge ihm schlecht und er wolle diesen Zustand auch nicht ändern.^{k674} Es lässt sich aber auch vermuten, dass er seine Eltern mit dem „Schmollen“ oder mehr noch, mit dem ‚Nicht-mehr-Dasein‘ bestrafen möchte, da er sich deren Zuneigung sicher ist und durch sein Verhältnis mit seinen Eltern weiß, wie sie leiden würden, wäre er nicht mehr da. An dem gleichen Tag betont er, auch die Schule zu hassen^{k675} und die Mutter berichtet, Kai übergebe sich, wenn er sich über einen Misserfolg zu sehr aufgeregt habe.^{k676} Zieht man alle Aspekte zusammen, so ist Kais Stimmung an diesem Tag auf einem Tiefpunkt angekommen.

An einigen Tagen ist ihm vieles egal. Dies äußert er beispielsweise in der fünften und auch in der achten Sitzung.^{k677} Er ergibt sich dann in seine Traurigkeit, vielleicht auch Hilf- und Machtlosigkeit. Das ‚Egal-Gefühl‘ steht oft im Kontext der schulischen Situationen. Gab es dort am Vormittag Schwierigkeiten, reagiert er nachmittags nach Ansicht der Mutter häufig „bockig“ oder es kommt zu anderen belastenden Situationen.^{k678} Dazu zählt auch beispielsweise der schon beschriebene Konflikt mit der Englischlehrerin: Kais schriftliche Leistungen liegen nur im mangelhaften Bereich, würden sich seine Leistungen nicht bessern, so behauptet die Lehrerin, läge es an der Unterstützung der Eltern. Auf Kai wirkt dies wie eine Beleidigung und seine schlechte Laune überdauert auch noch den Nachmittag und die nächsten Tage.^{k679}

Solche und ähnliche Situationen können ein Grund dafür, dass Kai aus Angst seit Februar des sechsten Schuljahres wieder im Elternschlafzimmer übernachtet.^{k680} Bis zum Sommer des siebten Schuljahres hält dieses Verhalten an, gelegentlich schläft er auch im Zimmer seines Bruders.^{k681} Die Eltern würden gerne Kontakt mit der Schule aufnehmen, um Näheres über die schulischen Probleme zu erfahren, aber Kai reagiert auf ihr Ansinnen mit Traurigkeit und Wutausbrüchen.^{k682} Die Mutter vermutet, Kai habe Angst, die Lehrer könnten über ihn etwas Negatives erzählen.^{k683}

Angst als dominierendes Gefühl

Das Gefühl der Angst dominiert nach Einschätzung der Mutter die Emotionalität von Kai. Er verspürt Angst in neuen Situationen^{k684} und vor den Halbjahreszeugnissen. Misserfolgserlebnisse oder bereits die Aussicht auf Misserfolg initiieren nach der Beschreibung der Mutter Angst, Wut und Traurigkeit, den Wunsch nach Flucht oder auch psychosomatische Reaktionen wie Sich-Übergeben.^{k685} Wut, Trotz und Weigerung sind ebenfalls zu bemerken, als Kai einmal den im Porträt bereits erläuterten Rechtschreibtest bearbeiten soll.^{k686} Es kommt zu diesen Reaktionen vermutlich, weil das Thema Rechtschreibung für ihn von Misserfolgserlebnissen geprägt ist, schlechte Laune folgt.

^{k672} A 40.15
^{k673} A 40.19, A 11.10
^{k674} A 40.18
^{k675} K 1.3, A 40.15
^{k676} A 40.12
^{k677} A 40.34, A 40.50
^{k678} A 40.4, A 40.5, A 40.50
^{k679} A 40.48, A 40.49
^{k680} A 40.51
^{k681} A 40.55
^{k682} A 40.52
^{k683} A 40.52
^{k684} A 40.13
^{k685} A 40.13, A 40.14, A 40.12
^{k686} A 40.25, A 40.27

Sorgen um den Ausgang von Klassenarbeiten und Angst vor den Halbjahreszeugnissen werden zu Dauerthemen.^{k687}

Angst vor neuen und wenig kalkulierbaren Situationen

Die Angst als dominierendes Gefühl zeigt sich auch darin, dass Kai bis in die sechste Klasse noch phasenweise Angst davor äußert, mit dem Bus zur Schule zu fahren,^{k688} wie die Mutter berichtet. Sie weiß nicht, warum diese Gefühle so intensiv sind, Kai spricht darüber nicht. In extremen Situationen fährt sie ihn zur Schule, holt ihn auch wieder ab und bemüht sich dann, ihn in den folgenden Tagen durch Kompromisse zum selbstständigen Fahren zu bewegen, was auch immer wieder gelingt.^{k689}

Vor einer einwöchigen Klassenfahrt verspürte Kai extreme Angst, die solche Ausmaße annahm, dass er bereits Wochen vorher psychosomatisch und mit einem höheren familiären Streitpotenzial reagierte sowie androhte nicht mitzufahren. Die Eltern beharrten auf ihrem Standpunkt, er müsse mitfahren. Die Angst steigerte sich derartig, dass Kai am Tag der Abfahrt auf dem Schulhof im Auto sitzen blieb, sich weigerte aussteigen, wütend wurde und weinte. Die Eltern nahmen sein Verhalten ernst und meldeten ihn von der Fahrt ab, aus Sorge, Kai würde dort zu sehr leiden.^{k690} Sie deuteten dieses Verhalten als eine Extremform des Umgangs mit neuen Situationen.^{k691}

Die Kategorie K 29 „Umgang mit neuen Situationen“ stützt diese Deutung. Nach Einschätzung der Eltern zeigt Kai vor neuen Situationen immer Angst, Bauch- und Kopfschmerzen und Wut.^{k692} Die Mutter formuliert: „Was Fremdes, was Neues, alles was für ihn fremd ist, kommt für ihn nicht in Frage. Er hat Angst vor dem Neuen“.^{k693} Die Vermutung dieses Zusammenhangs und die Beschreibung adäquater Situationen zieht sich durch den gesamten Untersuchungszeitraum, einige Situationen sind aus anderen Porträtkapiteln bekannt: Die Teilnahme an Klassenfahrten oder einem Familienurlaub in einer ihm unbekanntem Ferienanlage, die erstmalige Teilnahme an einem Billardtturnier lehnt Kai ab. Die erste Einladung zu einer Party nimmt er zwar mit Bedenken an, die Eltern müssen ihn aber auf eigenen Wunsch nach kurzer Zeit bereits abholen. Einen möglichen Schulwechsel, um seine Situation zu verbessern, lehnt Kai ab. Das selbstständige Einkaufen, auch wenn es nur um Lebensmittel oder ein Eis in der Eisdiele geht, ist problembehaftet, ebenso der Besuch eines neuen Schwimmbades. Die Bewältigung solcher Situationen gelingt nur mit Unterstützung der Eltern oder des Bruders, für den diese Situationen keine Probleme erzeugen.^{k694} Es ist vermutlich die Angst vor dem Sich-Blamieren, welche dabei im Vordergrund steht.^{k695} Die Sorge vor Blamage kann hier wieder als ein Angriff auf seine Persönlichkeit aufgefasst werden.

Die Reaktionen auf Angst sind meist Wut, Trotz, Weigerung, In-Sich-Zurückziehen und verspüren eines „Egal-Gefühls“ und später auch Aggression.^{k696} Nach Einschätzung der Mutter sind für Kai Wutausbrüche gut, weil er sich dadurch abregieren könne und wieder zur Ruhe fände.^{k697} Ihr fällt auf, dass Kai grundsätzlich wenig weine, dies aber seit dem Sommer am Ende der fünften Klasse wieder häufiger zu be-

^{k687} A 40.60
^{k688} A 40.56
^{k689} A 40.56
^{k690} A 29.6
^{k691} K 29
^{k692} A 29.1, A 29.2, A 29.3
^{k693} A 29.5
^{k694} K 29
^{k695} A 29.3
^{k696} A 40.25
^{k697} A 40.7

obachten sei. Sie wertet diese Entwicklung positiv.^{k698} Bei kleineren Wutausbrüchen reichen die freundliche Begegnung durch die Eltern oder geschickte Ablenkungen von wutauslösenden Situationen aus, um das Gefühl der Wut zu mildern. Manchmal wird er dann über sich selbst traurig oder beruhigt sich wieder.^{k699}

Stimmungsschwankungen

Kai zeigt häufig starke Stimmungsschwankungen. Kleine Auslöser genügen, um bei ihm schlechte Laune bis hin zu Wut und Verweigerung auszulösen. Umgekehrt führen aber auch Ablenkungen zu einem positiven Stimmungswechsel, vorzüglich gelingt dies mit dem Hinwenden auf das Thema Computerspiele^{k700} und ab dem Ende der sechsten Klasse auch auf seine Musikvorlieben.^{k701} Sich nach einem Streit gefolgt von Wut, Verweigerung und Sprachlosigkeit doch noch aussprechen zu können, verhilft ebenfalls zu einem positiven Stimmungswechsel.^{k702}

Auseinandersetzung mit Auslösern negativer Erlebnisse

Eine Bewältigungsstrategie im Umgang mit den negativen Emotionen könnte aus Sicht der Forscherin darin bestehen, deren Auslöser zu suchen und seine Reaktionen darauf zu reflektieren, um dann entweder die Auslöser zu vermeiden oder die Reaktionen durch eine veränderte Bewertung der auslösenden Reize zu modifizieren. Kai zeigt aber ein anderes, immer wiederkehrendes Verhalten: Er möchte sich mit den Auslösern negativer Erlebnisse nur wenig, am liebsten gar nicht beschäftigen.^{k703} Was ihn traurig und wütend stimmt, soll nicht noch mehr betrachtet werden, vielleicht könnte es noch mehr Schmerzen zufügen, als es ohnehin schon geschieht. So lehnt er beispielsweise das beschriebene Gespräch über das Thema Hochbegabung ab. Wie sich im Laufe des Gesprächs zeige, öffnen sich damit andere Erinnerungsbereiche, die er am liebsten nicht mehr erinnern möchte.^{k704} Das auch schon analysierte Thema der Rechtschreibung ist ebenfalls negativ besetzt und er möchte darüber zunächst nicht sprechen, sich damit gar nicht beschäftigen.^{k705} Über einen Konflikt mit der Englischlehrerin will er nicht reden, weil er die Situation angeblich vergessen hat.^{k706} Es ging um die Aussage, Kai sei ihrer Meinung nach aufgrund der schlechten Leistungen kein Gymnasialschüler. Die Mutter schätzt diese Reaktion als typisch ein, auch sie würde nur durch mehrmaliges Nachfragen oder in einer ruhigen Situation Informationen erhalten. Auch ein intensives Gespräch über den Ärger und die Provokationen durch Mitglieder des Billardvereins lehnt er ab und beschränkt sich auf die Äußerung des Wunsches, beim nächsten Mal zuschlagen zu wollen.^{k707} Er äußert einmal, sich Sorgen vor der nächsten Klassenarbeit zu machen, will aber seine Gedanken nicht preisgeben.^{k708}

^{k698} A 40.23
^{k699} A 40.22
^{k700} A 40.17
^{k701} K 39.5, A 3.2.20
^{k702} A 40.20
^{k703} A 40.36
^{k704} K 28
^{k705} A 40.25, A 40.26, A 40.27, A 40.34
^{k706} A 7.3.1
^{k707} A 40.61
^{k708} A 40.60

4.3.13 „Die Schule ist ein Problem.“

Kai beugt sich nach vorne, nimmt den Kopf zwischen die Hände und sagt leise: „Ich habe nur noch Probleme.“ „Womit hast du Probleme?“ frage ich ihn. „Mit der Schule. Die Schule ist ein Problem.“

KDok12, Z 96

Dieses Kapitel ist im Porträt das umfangreichste. Die Schule mit ihren vielfältigen Bezügen spannt sich wie ein Netz um Kai herum, sie wird immer mehr zu einem Problem. Er assoziiert Schule im weiten Sinn mit Problemfeldern wie seine Einstellung zur Hochbegabung, dem Überspringen in der Grundschule, dem Wunsch nach Normalität, Situationen des Lernens und Arbeitens für die Schule und den damit verbundenen Schwierigkeiten der Leistungserbringung in einigen Fächern, dem Erleben von Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft, der Abhängigkeit von Zensuren, dem Erleben von Erfolg und Misserfolg, dem schulischen sozialen Umfeld und letztendlich der Verbindung von schulischen Ereignissen und seiner intensiven Emotionalität. Diese Zusammenhänge werden nun mit dem Fokus auf Kais Äußerung „Die Schule ist ein Problem“ aufgegriffen und in einen größeren Kontext überführt. Bewusst wiederholen sich hier Inhalte aus vorangegangenen Kapiteln, die aber nun jedoch aus der *Konturperspektive* betrachtet werden. Damit erhält dieses Kapitel auch einen zusammenfassenden Charakter, weil hier gemäß der Chronologie der Ereignisse nun die Fäden zusammenlaufen.

In den eineinhalb Jahren der Datenerhebung dokumentiert sich mehrfach die gegenseitige Bedingtheit von Kais psychischer Verfassung und seinem Erleben des Schulalltags. Das Erleben bezieht sich dabei auf alltägliche Schulsituationen im Unterricht, auf den Umgang mit seinen Mitschülern und Lehrern und darauf, wie er seine Schulleistungen und seine Lernschwierigkeiten selbst bewertet. Dass Kai die Schule als ein Problem beschreibt, versteht sich aus seinen vielfältigen negativen Assoziationen mit „Schule“. Selten äußert er sich zum Thema Schule positiv. Nur gelegentlich kommen ihm dazu positive Gedanken.^{k709} Es gibt Zeiten, in denen er sich dort wohlfühlt und die Schule ihm sogar Spaß macht.^{k710} Diese Zeiten sind geprägt von besseren Schulleistungen oder höherer Akzeptanz in der Klasse. Jedoch überwiegt das Gefühl, die Schule nicht zu mögen,^{k711} sie zu hassen^{k712} und sie als ein Problem zu empfinden.^{k713} Trotz der wenigen positiven Wahrnehmungen scheint ihm bewusst zu sein, wie sein Wohlbefinden - vielleicht sogar seine Lebensperspektive - von „Schule“ abhängt und damit zum „Problem“ wird.

Als Betrachter vermisst man bei Kai an vielen Stellen Freude an der Schule. Die Freude auf das Treffen von Freunden, auf interessante Themen, auf das Schulleben oder auf absehbare Erfolge scheint zu fehlen. Nicht zuletzt vermisst man auch positive Äußerungen über Lehrer, die als Persönlichkeiten einen Eindruck hinterlassen. Die Schule erscheint als ein Problem, weil Kais Leben im positiven und negativen Sinn von der Schule abhängt - eine diskrepante Abhängigkeit, der er mit Ambiguitätstoleranz begegnen müsste, was jedoch wohl nicht im Bereich seiner Möglichkeiten liegt.

^{k709} K 1.4
^{k710} A 1.4.1, A 1.4.5
^{k711} A 1.6.4
^{k712} A 1.3.2
^{k713} A 1.6.3

Lernen und Langeweile

Einen Teil des Problems bewirken die konstituierenden Faktoren Lernen und Langeweile. Im Rückblick auf das Porträt assoziiert Kai mit Lernen meist Fächer, in denen es zu Leistungsschwierigkeiten kommt, in denen er schwierige Inhalte bewältigen muss und in denen sich Misserfolge erahnen lassen. Er verbindet Lernen weniger mit Fächern, in denen er gute Leistungen erzielt. Dort taucht der Begriff Lernen kontextual nicht auf. Das Gefühl der Langeweile erinnert er besonders für die ersten beiden Grundschuljahre, für die Zeit, bevor er eine Klasse übersprang. Aber dort war sie ihm „noch egal, weil er Freunde hatte“.^{k714} Freunde scheinen die Langeweile, den Schulalltag erträglich zu machen. Mit Freunden vermag man die Langeweile auszuhalten. Diese Menschen verlor er aber nun mit dem Überspringen, sodass sich die Faktoren „Mangel an Freunden“ und „Zunahme sozialer Schwierigkeiten“ als Problemfelder hinzu gesellen. Aber nicht nur die Schule als solche ist langweilig, auch die Ferien sind es.^{k715} Kai empfindet einige Nachmittage zu Hause als langweilig. Er meint, es sei besser, sich mit Aufgaben zu beschäftigen, als nichts zu machen.^{k716} Die Nutzung des PCs oder des Fernsehers erscheint ihm als probates Mittel, um zu Hause von der Langeweile und auch von der sorgenbelasteten Schule abgelenkt zu werden.^{k717}

Bedeutung des Unterrichts

Der größte Anteil des Schullebens kommt dem Unterricht zu. Erwartungen, im Forschungsprozess auf umfangreiche Beschreibungen positiv oder negativ erlebten Unterrichts zu stoßen, werden jedoch nicht erfüllt. Das Thema Unterricht nimmt nur einen sehr geringen Teil der Auswertung ein,^{k718} was wahrscheinlich auf ein negatives Erleben von Unterricht durch Kai hindeutet. Der Unterricht bietet ihm vermutlich im Allgemeinen zu wenig Spannendes, als dass er sich zu thematisieren lohne. Das unterrichtliche Geschehen scheint es noch nicht einmal wert zu sein, sich darüber aufzuregen. Für Kai spielt dieses Thema fast keine Rolle, obwohl es aus der Analyse heraus betrachtet problembehaftet ist.

Positives Erleben von Unterrichtssituationen

In den wenigen Ausdifferenzierungen zum positiven Erleben von Unterricht lassen sich folgende Aspekte zusammenfassen: Freude am Unterricht hängt von der Lehrperson ab,^{k719} ohne dass Kai dies genauer beschreibt. Freude wird auch bei Unterrichtsinhalten, wie Formeln und Zahlen in der Mathematik,^{k720} die Vergangenheit der Menschen im Fach Geschichte,^{k721} Experimente in der Physik^{k722} und das Thema Tiere in der Biologie^{k723} empfunden. Hingegen mag er das Thema Botanik und das Anlegen eines Herbars nicht,^{k724} was im negativen Sinne belegt, wie Freude oder nicht erlebte Freude am Unterricht auch inhaltsbezogen assoziiert wird. Nach Ansicht der Mutter spielen weitere Faktoren für das Erleben von Freude und Interesse eine Rolle, nämlich neue und interessante Themen, es muss „viel“ Unterricht am Tag stattfinden und es dürfen nur

^{k714} A 1.2.4

^{k715} A 1.2.2

^{k716} A 2.7

^{k717} A 1.1.2

^{k718} K 19

^{k719} A 19.1.1

^{k720} A 19.2.2

^{k721} A 19.2.3

^{k722} A 19.2.4

^{k723} A 19.2.5

^{k724} A 19.3.1

möglichst wenige Vertretungsstunden gegeben werden.^{k725} Auch die Arbeit mit Arbeitsblättern trägt zur Freude am Unterricht bei.^{k726} Ebenso erlebt Kai die gemeinsame Arbeit mit Freunden an einem selbstgewählten Kunstprojekt zum Thema „Sägefabrik“ als positiv, obwohl er das Fach Kunst eigentlich ablehnt.^{k727} Auch der Leistungsaspekt wirkt sich einmal positiv aus: Im Dezember des siebten Schuljahres bittet der Chemielehrer Kai darum, am Tag der offenen Tür ein Experiment vorzustellen, worauf Kai laut Aussage der Mutter sehr stolz ist.^{k728}

Bestimmte Unterrichtsfächer als Teile des Problems Schule

Während des Untersuchungszeitraums ragt ein Tag besonders heraus: Kai findet in der Sitzung vom Oktober des sechsten Schuljahres, an dem Tag, als es ihm besonders schlecht geht, eine sehr deutlich emotional gefärbte Sprache, wenn er ausdrücken will, dass einige Fächer als Teil des Problems Schule gelten: Er „hasst“ die Fächer Englisch, Deutsch, Sport und Physik, schließlich dehnt er den Hass auf alle Fächer aus.^{k729} Dieses Hassgefühl ist an diesem Tag sicherlich der allgemeinen psychischen Verfassung zuzuordnen, dennoch werden problemgenerierende Faktoren deutlich: In Englisch verschlechtern sich seine Leistungen. Er erhält eine Englischarbeit mit der Note mangelhaft zurück, was bei Kai dazu führt, dass er sich ärgert, wütend wird und daraufhin sowohl das Fach als auch die Lehrerin ablehnt.^{k730} Um dies nicht mehr erleben zu wollen, wendet er das Muster der Abwehr, indem er behauptet, ihm seien schlechte Noten egal,^{k731} obwohl das Gegenteil aufgrund seiner emotionalen Verfassung offensichtlich ist. Er geht noch einen Schritt weiter und benutzt das Muster der Flucht: Lieber möchte er nach Afghanistan auswandern und „Afghanisch“ lernen als Englisch lernen zu müssen.^{k732} Seine Wut trifft auch nicht nur das Fach, sondern auch die Lehrerin, die es unterrichtet. Seiner Meinung nach ist sie „dumm“ und „doof“, weil sie kein Englisch „kann“,^{k733} was er an der schlechten Aussprache festmacht.^{k734} Weil sie „dumm“ ist, hasst er sie.^{k735} Hier wird deutlich erkennbar, wie er seine fachlichen Schwierigkeiten auf die Unfähigkeit einer Lehrerin zurückführt und dabei auch ihre Persönlichkeit in Misskredit bringt.

Dasselbe Argumentationsmuster benutzt er in der Begründung zur Ablehnung des Faches Physik. Auch der Physiklehrer ist „dumm“ und wird deswegen gehasst.^{k736} Das Fach Physik empfindet er als langweilig.^{k737} Ohne Gründe zu erwähnen, zählt auch das Fach Deutsch zu den Hassfächern,^{k738} vermutlich, weil hier v. a. die Lern- und Leistungsschwierigkeiten bei der Rechtschreibung zu Misserfolgen führen. Auch der Schwimmunterricht ist „dämlich“, ohne dass dies näher ausgeführt wird, Kai betont aber, er mache gerne „Körper“.^{k739} Die Ausführungen zu diesem Tag demonstrieren, wie sehr seine psychische Situation von den Ereignissen und dem Erleben in der Schule abhängen.

^{k725} A 19.1.5
^{k726} A 19.2.6
^{k727} A 19.3.2, A 19.1.3, A 19.1.4, A 30.21
^{k728} A 24.11
^{k729} A 19.3.4 – A 19.3.9
^{k730} A 19.3.4, A 37.24
^{k731} A 19.3.4
^{k732} A 19.3.4
^{k733} A 22.2.4
^{k734} A 22.14.1, A 22.14.2
^{k735} A 22.2.2
^{k736} A 22.2.3
^{k737} A 19.3.6
^{k738} A 19.3.7
^{k739} A 19.3.10

Lehrer, mündliche Mitarbeit, Zensuren

Ein weiteres unterrichtliches Konfliktpotenzial bietet die mündliche Mitarbeit als Teil der Zensurengebung. Die Eltern berichten zu keinem Zeitpunkt über Beschwerden seitens der Lehrer, dass sich Kai im Unterricht zu wenig beteilige. Kai nimmt dies gelegentlich anders wahr. Er erzählt von einer Situation, in der sich eine Lehrerin beschwerte, sie hätte ihn heute nicht gehört. Er habe sich aber gemeldet und sei nicht aufgerufen worden.^{k740} Er möchte sich gerne beteiligen, werde aber seiner Meinung nach zu selten drangenommen. Einige Lehrer würden ihm signalisieren, so äußert sich Kai, er solle zurückhaltender sein, weil sie glauben, dass sich die Mitschüler nicht mehr melden, wenn er aufzeige.^{k741} Auch gäbe es Situationen, in denen er drangenommen werde, ohne sich gemeldet zu haben. Kai kommt zu dem Schluss, es sei unfair, wie sich die Lehrer ihm gegenüber verhalten.^{k742} Daraus lässt sich Kais Überzeugung ahnen, er könne vielleicht mehr Leistung bringen und weniger Langeweile empfinden, wenn eine vermehrte Beteiligung möglich wäre. Er möchte sein Wissen und Können vermutlich gerne demonstrieren, aber seiner Meinung nach lässt man ihn zu wenig zu Wort kommen.

Wie in dem Kapitel 4.3.8 *Soziales Schulumfeld: Lehrer und Mitschüler* bereits ausgeführt wurde, tragen Lehrer zu einem weiteren Teil des Problems Schule bei. Während des gesamten Dokumentationszeitraums bleibt das Thema Lehrer nur eine Randerscheinung, mit Ausnahme derer, die an einer für ihn bedeutenden Konfliktsituation beteiligt sind,^{k743} wie dies die Verbindung ‚Hass und Lehrer‘ veranschaulicht. Am meisten wünscht er sich, wie in anderen Zusammenhängen schon herausgearbeitet wurde, von Lehrern ‚in Ruhe gelassen‘ zu werden.^{k744} Solange sie dies befolgen, sind sie ihm egal.^{k745} Er selbst vermag das ‚In-Ruhe-gelassen-werden‘ anteilig zu steuern, indem er ihnen aus dem Weg geht und persönliche Gespräche mit ihnen vermeidet.^{k746} Er spricht mit ihnen ja auch grundsätzlich nicht gerne.^{k747} Problemgenerierend wirken Lehrer dann, wenn sie zu wenige Informationen geben,^{k748} beleidigen und ungerecht sind.^{k749} Das Problem Lehrer verlagert Kai daraufhin in Konfliktsituationen in der Familie, wie bereits ausgeführt wurde.^{k750} Mehr durch die Mutter als durch Kai lässt sich erfahren, dass es auch Lehrer gibt, die ihn unterstützen und loben. Für Kais Wahrnehmung seiner Lehrer scheint aber das Motto zu gelten, ‚die spielen mir übel mit‘; Kai fühlt sich ihnen ausgeliefert.

Mitschüler, Freunde

Die Bedeutung der Mitschüler wurde im Kapitel 4.3.8 *Soziales Schulumfeld: Lehrer und Mitschüler* genauer analysiert. Die Analyse kam zu folgenden Ergebnissen: Das Thema Freunde und Mitschüler scheint in der Zeit nach dem Springen verdrängt zu werden, weil es unangenehmes Erleben erzeugt. Konflikte mit Mitschülern und mangelnde soziale Anerkennung durch sie stellen eine Belastung dar. Mitschüler können zu einem Problem werden, wenn sie durch ihr unangemessenes Verhalten den Unterricht stören oder es zu Konflikten mit ihnen kommt. Es dauerte bis zum sechsten Schuljahr bis Kai etwas soziale Anerkennung gewann und Freunde wieder Teil seines Alltags wurden. Allerdings

^{k740} A 19.4.1
^{k741} A 19.4.2
^{k742} A 19.4.3
^{k743} K 22
^{k744} A 23.1.2
^{k745} A 23.1.2
^{k746} A 22.9
^{k747} A 22.9.2, A 22.9.3, A 22.9.4
^{k748} K 22.5
^{k749} K 22.10
^{k750} A 23.1.5

können Freunde, die zugleich Mitschüler sind, auch Gefahr bedeuten, wenn private Misserfolge bekannt und sie mit schulischem Misserfolg verglichen werden (vgl. Kap. 4.3.13). Der Verlust von Freunden durch das Überspringen eines Grundschuljahres und die Konfliktrichtigkeit sozialer Beziehungen zu Mitschülern, verbunden mit mangelnder sozialer Anerkennung, und sie als „Störer“ des Unterrichts zu erleben, dominieren sein bisheriges Verhältnis zu Mitschülern.^{k751}

Leistungsdruck und Angst

Schule und Unterricht allgemein und vor allem einige Fächer bewirken bei Kai Leistungsdruck. Das Gefühl des Leistungsdrucks entwickelte sich mit dem Überspringen in der Grundschule, wie das Kapitel 4.3.2 *Überspringen* ergab. Kai schätzt in der fünften Klasse seine Leistungen nach geschriebenen Klassenarbeiten oder Tests häufig besser ein, als sie sind.^{k752} Vielleicht ist er zu diesem Zeitpunkt hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit noch zuversichtlich oder es fehlt ihm noch die Einschätzungsfähigkeit. Mit dem Wechsel in die sechste Klasse ändert sich die positive Einschätzung, Kai prognostiziert immer häufiger eine schlechte Bewertung seiner Arbeiten.^{k753} Bereits die Äußerung eines Lehrers, eine Klassenarbeit sei schlecht ausgefallen, nährt Kais Vermutung, seine Arbeit könne damit auch im unteren Leistungsbereich liegen.^{k754} So bauen sich bereits ein Leistungsdruck und Angst vor Misserfolg auf.

Diskrepanz zwischen Leistungsdruck und positiver Einschätzung durch Lehrer

Im Herbst des sechsten Schuljahres zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Kais empfundenem Leistungsdruck und seiner aufkommenden Angst einerseits und den Einschätzungen von Lehrern andererseits. Die Eltern erkundigten sich bei einigen Lehrern nach dem aktuellen Leistungsstand und die Rückmeldungen erstaunten sie sehr:^{k755} Auf die Englischlehrerin wirke Kai „wie ausgewechselt“,^{k756} sie erkenne die Arbeitsleistung von Kai an und es liefe zur Zeit in der Schule gut.^{k757} Andere Lehrer bestätigten diesen Eindruck.^{k758} Die Englischlehrerin stellte in Aussicht, Kai könne auf dem Halbjahreszeugnis eine Zwei erreichen, wenn sich sein Arbeitsverhalten weiter steigern würde.^{k759} Der Vater hält dies für überzogen und geht von einer Vier aus,^{k760} Kai rechnet aber mit einer Fünf^{k761} und schätzt seine Leistungen als nicht gut ein.^{k762} Insgesamt äußern sich die Eltern über die schulischen Leistungen zufrieden.^{k763} Letztlich bekommt Kai auf dem Halbjahreszeugnis im Februar des sechsten Schuljahres im Fach Englisch eine Vier,^{k764} ebenso im Fach Deutsch. Die anderen Leistungen liegen im mittleren und guten Bereich.^{k765}

^{k751} K 30.1
^{k752} A 14.1, A 14.2
^{k753} A 14.25
^{k754} A 1.5
^{k755} A 18.4
^{k756} A 14.6
^{k757} A 14.6, A 14.7
^{k758} A 14.6, A 14.17
^{k759} A 14.13
^{k760} A 14.13
^{k761} A 14.10
^{k762} A 14.8
^{k763} A 14.14
^{k764} A 14.29
^{k765} A 14.29

Schule als ein kaum zu überwindendes Problem

In der Sitzung vom Oktober des sechsten Schuljahres, in der die Mutter von den positiven Einschätzungen der Lehrer berichtet, kommt es zu einem extremen Gefühlsausbruch des Kindes, der auf den Prozess des Aufbaus von Angst und der Zunahme des Empfindens von Leistungsdruck hinweist. Kai äußert mehrfach die Schule zu hassen.^{k766} Die Schule „ist Scheiße“, weil Lehrer und Fächer „Scheiße“ und „schlecht“ sind.^{k767} Die Mutter ergänzt am selben Tag, Kai habe im Kontext der geäußerten Angst vor dem Halbjahreszeugnis gesagt, die Schule sei ihm egal.^{k768} Selbst zu sterben sei ihm egal, wie er mehrfach trotzig von sich gibt.^{k769} In der Sitzung zum Beginn des zweiten Halbjahres der sechsten Klasse spricht die Mutter diese Zeit noch einmal an und berichtet, Kai habe im Oktober auf sein Leben und die Schule aggressiv und mit einem „Scheißegal-Gefühl“ und „Ist-doch-alles-egal-Gefühl“ reagiert.^{k770} Sie führt dies auf die Angst vor dem kommenden Halbjahreszeugnis zurück. Diese Angst ließe ihn traurig und aggressiv werden.^{k771}

Eine ähnliche Situation ergibt sich in der Sitzung vom Januar der siebten Klasse. Sie ist von einer großen Hilflosigkeit gekennzeichnet. Es ist die Zeit kurz vor den Zeugnissen. Die Mutter erzählt, dass die letzten Klassenarbeiten der Hauptfächer alle mit mangelhaft bewertet worden seien,^{k772} Kai aber auf dem Halbjahreszeugnis nur im Fach Latein eine Fünf erhalten werde.^{k773} Kai hingegen verspürt Angst davor, nur Fünfen auf dem Zeugnis zu bekommen und sagt mit Tränen in den Augen: *„Ich kriege nur Fünfen. Alles voll Fünfen.“*^{k774} In der gleichen Sitzung fokussiert er sein Leiden auf einen dominanten Bereich seines Lebens, nämlich die Schule:^{k775} *Kai beugt sich nach vorne, nimmt den Kopf zwischen die Hände und sagt leise: „Ich habe nur noch Probleme.“ „Womit hast du Probleme?“ frage ich ihn. „Mit der Schule. Die Schule ist ein Problem.“*^{k776} Der Leistungsdruck in Kombination mit Misserfolgserlebnissen erzeugt Hilflosigkeit und lässt die Schule als ein kaum zu überwindendes Problem anwachsen.

Tatsächlich bestehen Schul-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten erheblichen Ausmaßes, die durch die Auswertung der Dokumente zahlreich belegt werden können.^{k777} Schwierigkeiten in der Rechtschreibung führen in den Fächern Englisch und Deutsch häufig zu einem hohen Fehlerquotienten und damit zur Abwertung der schriftlichen Leistung, zum Teil zeigen sich auch Schwierigkeiten in der Grammatik und in dem Verfassen einer zufriedenstellenden Textmenge. Infolgedessen fallen die Zensuren für das Fach Deutsch und für das Fach Englisch oft zwischen ausreichend und mangelhaft aus, gelegentlich reichen die Leistungen für die Note befriedigend. Die ab der siebten Klasse neu einsetzende Fremdsprache Latein beginnt sofort mit mangelhaften und ungenügenden Leistungen, da auch hier die Rechtschreib- und Grammatikproblematik Folgen nach sich zieht. Im Fach Mathematik kommt er im Allgemeinen im zufriedenstellenden Bereich zurecht, aber es offenbaren sich Verständnisprobleme bei Inhalten, welche ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen voraussetzen wie Volumen- und Flächenberechnung^{k778} sowie Winkelmessungen.^{k779} An dieser Übersicht erkennt man eine große Leistungsdiskrepanz zwischen den schriftlichen und den überwiegend mündlichen

^{k766} A 1.3.1, A 1.3.2
^{k767} A 1.3.3
^{k768} A 1.3.5
^{k769} vgl. A 40.15
^{k770} A 12.8
^{k771} A 40.44
^{k772} A 14.46
^{k773} A 14.47
^{k774} A 14.47, A 12.11, A 40.66
^{k775} A 4.2.13
^{k776} A 11.31
^{k777} K 14, K 16
^{k778} A 14.24
^{k779} A 14.34, A 7.1.18

Fächern, denn Kai erreicht häufig sehr gute bis gute Leistungen in den Fächern Religion, Geschichte und Physik, sogar auch in Biologie, sofern er sich in diesem Fach an die von der Lehrerin gewünschte Ordnung und Arbeitsweisen hält.

Diese Lern- und Leistungsschwierigkeiten erzeugen für Kai einen zunehmenden Leistungsdruck, wenn die Zeugnisse nahen. Kai sorgt sich um seine Versetzung, Gedanken daran durchziehen das Schuljahr. Dabei lassen sich durch die Analyse der Daten Kumulationspunkte bestimmen: In der Auswertung der Dokumente fällt auf, dass das Thema Versetzung zwischen Oktober und Februar des sechsten Schuljahres häufiger angesprochen wird als in der übrigen Zeit.^{k780} Bei Kai nehmen in dieser Zeit das Konfliktpotenzial, die psychische Labilität und die im Frühjahr des sechsten Schuljahres beobachtbare Aggressivität zu und dokumentieren die Brisanz des Leistungsdrucks durch das Halbjahreszeugnis.^{k781}

Die Zeiten der Versetzungszeugnisse werden im Untersuchungszeitraum zweimal erfasst. Zum einen in der ersten Sitzung,^{k782} ergänzt durch die nicht dokumentierten Vorgespräche vor dem Erhebungszeitraum, in denen die Eltern von den großen Nöten vor den Sommerferien berichten, als sie mit Kai befürchteten, dass die Schule einen Schulwechsel empfehlen würde. Die Sorgen wirken auch noch zum Beginn des sechsten Schuljahres nach. Kai freut sich umso mehr, das fünfte Schuljahr geschafft zu haben.^{k783} Ein weiteres Mal wird die Versetzung im Juni des sechsten Schuljahres thematisiert, wiederum freut sich Kai über die erreichte Versetzung,^{k784} Diesmal wertet er sie als einen persönlichen Erfolg, weil er „gut“ sei.^{k785}

Auffällig ist, dass sich bei Kai die Zeit vor den Halbjahreszeugnissen dramatischer gestaltet als vor den Versetzungszeugnissen. Das Problem Schule exponiert sich in dieser Zeit als eine große Macht und greift massiv in sein Leben ein. Nach dem Überstehen des Halbjahreszeugnisses scheint die Gewissheit, dass man mit diesen Zensuren, wären sie denn identisch mit denen des Endjahreszeugnisses, versetzt werden kann, das Fundament für die Motivation zum Lernen und Durchhalten im zweiten Halbjahr zu sein. Der Leistungsdruck lässt nach und Kai fühlt sich wieder „gut“.^{k786} Diese Zusammenhänge wurden auch bereits in den Kapiteln 4.3.5 und 4.3.7 herausgearbeitet.

Soziale Konfliktsituationen und Aggressivität während belastender schulischer Situationen

Wie im Kapitel 4.3.11 *Verhalten in Streitsituationen* analysiert wurde, generieren Schule und Leistungsdruck bei Kai Angst, soziale Konfliktsituationen im schulischen und außerschulischen Bereich und Aggressivität. Diese Kausalitäten rücken mehrfach in den Blickpunkt. Die Angst scheint den Alltag zu überschatten und beeinflusst Kais Handeln auch im schulfernen Bereich. So nehmen in Zeiten des wahrgenommenen Leistungsdrucks Streitsituationen in der Familie, in seiner Klasse und im privaten Bereich zu. Er fühlt sich dann offensichtlich leichter provoziert. Er provoziere aber auch sein soziales Umfeld mehr, um Aufmerksamkeit zu erzeugen, wie die Mutter meint.^{k787}

Leistungsdruck und Misserfolg führen zu konflikträchtigen Situationen in der Familie. Aufgrund dieser Vernetzung wird die Schule für die Familie zu einem Problem.

^{k780} K 32.4

^{k781} K 32.4

^{k782} A 32.4.1

^{k783} A 32.4.1

^{k784} A 32.4.17

^{k785} A 32.4.17

^{k786} A 40.53, A 32.4.16, A 37.1.17

^{k787} K 6

Die Mutter meint, die Familie könne es spüren, wenn sich ein Lehrer über Kais Leistungen negativ geäußert habe oder er sich von einem Lehrer beleidigt fühle.^{k788} Während der Datenanalyse fällt auf, dass sich die Auswertungen zu Kais Verhalten in und nach Konfliktsituationen^{k789} und zur Einflussnahme Kais auf das Verhalten der Eltern in den Sitzungen von September bis November des sechsten Schuljahres häufen. Diese Sitzungen stehen im Kontext von Angst und Leistungsdruck.^{k790} Die Eltern bemerken bei Kai zunehmende Wutausbrüche und aggressive Verhaltensweisen.^{k791} In den entsprechenden Sitzungen konzentrieren sich die Konflikte auf die Mutter und den Bruder. Im Porträt wurden diese Zusammenhänge bereits erläutert: Für Kai scheint sein Bruder das glänzende Bild eines Hochbegabten zu verkörpern. Wie in einem Spiegel sieht Kai, wie er eigentlich sein könnte. Louis erlangt problemlos gute und sehr gute Leistungen, ist in der Klasse sozial anerkannt, hat Freunde und ist psychisch-emotional stabil.^{k792} Die Eltern formulieren ein Paradoxon: Kai und die Familie leiden darunter, dass Louis in der Schule bessere Leistungen erzielt.^{k793} Vergleichbar mit den Mechanismen einer Projektion oder auch Reaktionsbildung lässt Kai seine Wut, seinen Ärger mit dem Problem Schule an Louis in Form von provokanten Verbalattacken oder auch körperlichen Aggressionen aus.^{k794}

Wie schon einmal erwähnt, bringt Louis seine eigene Rolle in diesem Bedingungs-feld auf den Punkt, nämlich als die Mutter beschreibt, dass es Kai momentan „gut“ gehe,^{k795} kommentiert Louis: „Er hat mich heut noch nicht einmal geärgert, dann muss es ihm wohl gut gehen.“^{k796} Geht es ihm nicht gut, beginnt Kai beispielsweise in dem Wissen, dass die Mutter ihn hört oder sieht, Streit mit seinem Bruder oder ärgert den Hund. So will er nach der Einschätzung der Eltern mit diesem Verhalten Aufmerksamkeit provozieren.^{k797}

Die Abhängigkeit zwischen Kais positivem Verhalten in der Familie und seinem Erleben der Schulsituation zeigt sich im Februar des sechsten Schuljahres. Als das neue Halbjahr beginnt und der schulische Druck nach dem Erhalt des Zeugnisses abnimmt, meint seine Mutter, es gebe „keinen Stress mehr mit ihm“, heftige Gefühlsausbrüche kämen kaum noch vor.^{k798} Die beschriebene Abhängigkeit ist auch vor und nach den Sommerferien am Übergang von der sechsten in die siebte Klasse erkennbar. Kais Versetzung ist gesichert und konflikträchtige Situationen reduzieren sich. Die Mutter erzählt im November der siebten Klasse, dass der Urlaub in den Herbst- und Sommerferien in Schweden „harmonisch, ohne größere Komplikationen“ verlaufen sei.^{k799} Der Hund und sein Bruder Louis, die er in persönlichen Stresssituationen häufig ärgere, werden zu dieser Zeit in Ruhe gelassen.^{k800}

Mit zunehmendem Leistungsdruck im November der siebten Klasse bahnt sich bereits eine Abkehr vom positiven Verhalten an. Nach Aussagen der Mutter ist Kai zwar insgesamt ruhiger geworden, arbeitet konzentrierter und zügiger, erzeugt weniger Konflikte in der Familie^{k801} und vor den Förderereinheiten,^{k802} aber es mehren sich soziale Probleme im privaten und schulischen Kontakt zu Gleichaltrigen. Zu diesem Zeitpunkt

^{k788} A 37.2.7, A 23.1.5, A 40.40

^{k789} K 7

^{k790} K 6

^{k791} A 40.31, A 40.62

^{k792} K 20

^{k793} A 20.7

^{k794} K 20

^{k795} A 4.1.38

^{k796} A 4.1.38, A 20.18, A 40.58

^{k797} A 6.3, A 6.4, A 6.5, A 6.8

^{k798} A 4.1.13

^{k799} A 4.1.37

^{k800} A 4.1.36, A 4.1.38

^{k801} A 4.1.42

^{k802} A 4.1.43

verschlechtern sich die schulischen Leistungen, wie sich Anfang Dezember herausstellt^{k803} und Kai macht sich zunehmend Sorgen um das Schreiben von Klassenarbeiten.^{k804} Aggressives Verhalten rückt in den Blickpunkt: Konflikträchtige Situationen mit Mitschülern führen bereits ab Dezember des sechsten Schuljahres zu verbal-provozierenden und dann zu physisch-aggressiven Handlungen. Kai geht davon aus, dass Mitschüler glauben, er sei stark.^{k805} Bekundungen, einem Schüler beim nächsten Mal „in die Fresse schlagen“^{k806} oder ihn „hauen“ zu wollen^{k807} setzt er im Dezember des siebten Schuljahres in die Tat um, wie bereits dargestellt wurde.^{k808} Als er erneut Angst vor dem Halbjahreszeugnis erlebt, nimmt die wachsende Aggressivität eine extreme Form an,^{k809} als Kai nach einem Streit mit seinem Bruder dessen Tür eintritt.^{k810} Nach dem Erhalt eines guten Halbjahreszeugnisses, ginge es ihm nun wieder gut, wie die Mutter im Februar berichtet.^{k811} Dass es ihm gut geht, trifft auch auf die Situation des Versetzungszeugnisses im Sommer am Übergang vom sechsten zum siebten Schuljahr zu.^{k812}

Die Angst und der Leistungsdruck haben möglicherweise noch weitreichendere Ursachen: Wenn es auch nicht häufig thematisiert wird, so ist sich Kai aber der Bedeutung der Schullaufbahn und des angestrebten Schulabschlusses Abitur bewusst. Er weiß, dass er das Abitur benötigen wird, um für ihn interessante Berufe wie zum Beispiel den des Architekten ergreifen zu können.^{k813} Sollte ihm dies nicht gelingen, bleiben von ihm geäußerte Kontrastvorstellungen wie ‚Gammeln‘, ‚Müllmann werden‘, ‚Arbeitslosigkeit‘, ‚von der Sozialhilfe leben‘ und ‚sich von den Eltern unterstützen lassen‘.^{k814} Sollten sie dies nicht wollen oder können, wolle er sterben.^{k815} In diesen Ausführungen ist deutlich erkennbar, wie Angst und Leistungsdruck negativ in seinen Alltag einwirken, wohingegen das Überstehen des Halbjahreszeugnisses und die Aussicht auf die Versetzung eine Wende im emotionalen Erleben und im sozialen Handeln anstoßen.^{k816}

Schulische Belastungen und psychosomatische Reaktionen

Leistungsdruck und Misserfolg wirken sich nicht nur im sozialen Verhalten negativ aus, sondern auch in Kais psychischer und physischer Verfassung. So treten psychosomatische Reaktionen zu Tage. Darauf deuten die Gewichtszunahme, das Kauen an Fingernägeln und Stiften, auftretende Kopf- und Bauchschmerzen hin.

Kai nahm im Mai des fünften Schuljahres, also vor der Datenerhebung, stark zu. Zu diesem Zeitpunkt bahnte sich aus Sicht der Eltern eine dramatische schulische Entwicklung an. Kais Leistungen verschlechterten sich deutlich, er verlor an strukturiertem Arbeitsverhalten und besaß kaum Anschluss zu Klassenkameraden. Die Mutter vermutet rückblickend, Kai habe aus Frust über die Eskalation in der Schule zu viele Süßigkeiten gegessen.^{k817}

k803 A 14.41, A 14.42, A 14.44
k804 A 40.60
k805 A 11.22
k806 A 7.2.7
k807 A 7.2.11
k808 A 7.2.13
k809 A 4.1.45, A 40.70
k810 A 4.1.44, A 40.69, A 20.22
k811 A 4.1.16
k812 A 40.53
k813 K 31.2
k814 K 31.1
k815 A 31.1.5
k816 K 4.1
k817 A 4.1.11

Die Mutter berichtet im September des sechsten Schuljahres vom häufigen Kauen an Fingernägeln und Stiften.^{k818} Diese Verhaltensweisen zeigte er während Stresssituationen bereits in der Grundschule. Nun häufen sie sich jedoch zu einer Zeit, in der er Angst um sein weiteres schulisches Fortkommen entwickelt. Kai kam nur unter Schwierigkeiten in die sechste Klasse und steht damit unter Leistungsdruck.

Außer dem Kauen von Fingernägeln beschreibt die Mutter zwei weitere als psychosomatisch zu interpretierende Symptome, die in belastenden Situationen auftreten können: Kai klagt dann häufiger über Kopf- und Bauchschmerzen. Die Mutter bemerkt den Zusammenhang zwischen Schulangst und Krankheit seit dem Überspringen eines Schuljahres in der Grundschule. Bei Kai traten damals erstmalig gehäuft Bauch- und Kopfschmerzen auf, als er Angst vor der Schule intensiv erlebte.^{k819} Dieser Zusammenhang bestätigt sich erneut im Oktober des sechsten Schuljahres, in der Zeit des ‚Scheißegal-Gefühls‘ gegenüber der Schule und seinem Leben.^{k820} Die Mutter vermutet, dass Kai nun Erkrankungen vortäusche, um nicht in die Schule gehen zu müssen.^{k821} Sie stellt das Vortäuschen einer Magen-Darm-Erkrankung in Beziehung zu der Angst vor schlechten Zensuren in Mathematik und Biologie.^{k822} Er selber erklärt den Zusammenhang zwischen dem Gefühl des ‚Schlecht-Gehens‘ in der Schule und dem Übergeben: Wenn es ihm schlecht gehe, müsse er „kotzen“.^{k823} Die Mutter berichtet, dass die Aufregung über einen Misserfolg tatsächlich zum Sich-Übergeben führen könne.^{k824}

Nachdem sich ab November des sechsten Schuljahres seine schulischen Leistungen steigern und damit auch sein Wohlbefinden, dokumentiert in dem Kommentar es „läuft gut“,^{k825} nimmt Kai von Mitte November bis Mitte Dezember des sechsten Schuljahres fünf Kilo ab. Auf dieses Ergebnis ist er stolz und seine Mutter deutet das Abnehmen als eine Stabilisierung der psychischen Situation.^{k826} Auch das Fingernägelkauen lässt nach. Die Mutter beobachtet, dass Kai nicht mehr auf Schulsachen herum malt und ‚lediglich‘ den Tintenkiller zerkaut.^{k827}

Aber ein Jahr später, im Winter des siebten Schuljahres, treten psychosomatisch zu deutende Verhaltensweisen erneut auf. Er macht sich Sorgen um Klassenarbeiten und beginnt dann im Gespräch einen Vergleich zu dem Verhalten seines Vaters zu ziehen. Dieser wurde von einem Arzt wegen Nackenschmerzen behandelt und konnte danach wieder besser hören. Kai glaubt, bei ihm liege ein ähnliches Problem vor und er benötige eine ärztliche Behandlung wegen Verspannungen.^{k828} Er gesteht die Unruhe und Aufregtheit vor Klassenarbeiten indirekt ein, als er zustimmt, ein pflanzliches Mittel gegen Nervosität ausprobieren zu wollen.^{k829} Die Klagen über Kopf- und Bauchschmerzen verstärken sich bis kurz vor der Ausgabe des Halbjahreszeugnisses.^{k830} Um den Symptomen entgegenzuwirken, erhält Kai vor den Klassenarbeiten Baldriantropfen.^{k831} Kais Krankheiten, die im Zusammenhang mit für ihn belastenden Situationen auftreten, können als Ergebnis einer Reaktionsbildung interpretiert werden, die er auch im privaten Bereich

^{k818} A 26.6
^{k819} A 26.3 A 29.2, A 40.40
^{k820} vgl. A 1.3.5 und A 12.8
^{k821} A 26.1
^{k822} A 12.6
^{k823} A 1.3.4
^{k824} A 26.2, A 37.2.2, A 40.12
^{k825} A 14.4
^{k826} A 4.1.10
^{k827} A 4.1.12
^{k828} A 26.10
^{k829} A 26.11
^{k830} A 26.12
^{k831} A 40.67

als Flucht vor unangenehmen Situationen nutzt, so zum Beispiel beim Ausweichen vor einer konflikträchtigen Situation im Billardverein.^{k832}

Den Dokumenten ist zu entnehmen, dass sich die beschriebenen psychosomatischen Beschwerden und das Fingernägelkauen nach dem Erhalt der Halbjahreszeugnisse im Februar des sechsten und des siebten Schuljahres deutlich oder ganz reduzieren.^{k833} Die Mutter bemerkt dies ebenfalls in der Zeit vor und nach den Sommerferien am Übergang von der sechsten in die siebte Klasse, als Kai sich seiner Versetzung sicher ist. So nimmt das Kauen an den Fingernägeln ab,^{k834} Kai klagt weniger über Kopfschmerzen, geht trotz gelegentlichen Unwohlseins in die Schule^{k835} und fühlt sich „gut“.^{k836} Dies lässt auf einen kausalen Zusammenhang zwischen der Angst vor einer Nichtversetzung, vor einem Misserfolg sowie dem temporären Auftreten psychosomatischer Beschwerden schließen. Wie im Porträt mehrfach herausgearbeitet wurde, erzeugen Misserfolgserlebnisse bei Kai Gefühl der Angst, Wut und Traurigkeit.^{k837} Psychosomatische Reaktionen bieten ihm einen Ausweg, eine Ausweichmöglichkeit. Aber auch der Wunsch nach Flucht wird unüberhörbar.^{k838}

Kai sagt in einer vergleichbaren Situation einmal, er würde am liebsten nicht mehr zur Schule gehen,^{k839} einfacher wäre es noch, die Schule abzuschaffen^{k840} oder zurück in den Kindergarten zu gehen, weil man dort keine Hausaufgaben machen müsste.^{k841} Auch in ein anderes Land zu gehen, in dem Kinder keine Rechtschreibung lernen müssen, bindet er in seine Erwägungen mit ein.^{k842} Wenn er doch zur Schule gehen müsste, wünsche er sich zumindest eine Privatschule, in der er alleine und in Ruhe in einem Raum arbeiten könne.^{k843}

In diesem Zusammenhang fällt auf, dass er die Möglichkeit, die jetzige Schule zu verlassen und auf eine andere Schule zu gehen, egal ob Gymnasium oder Realschule, nur bedingt in Erwägung zieht.^{k844} Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass der empfundene Leidensdruck sich nicht auf die konkrete Schule bezieht, sondern auf die Institution Schule an sich, genauer auf das Gymnasium. Die Anforderungen und die Problemhaftigkeit vielfältiger Bezüge sind mit der Institution Schule verbunden.

Eine weitere Alternative zur Flucht vor den Problemen in der Schule bietet, wie schon beschrieben, die Möglichkeit, sich krankzumelden,^{k845} eine Fluchtstrategie, die er möglicherweise bis zum Ende der Schullaufbahn durchhalten möchte.^{k846} Eine Strategie, mit der man sich vor Klassenarbeiten aber auch unangenehmen Situationen wie eine Projektwoche mit einer aufgelosten Schülergruppe retten kann.^{k847} Er selbst nennt dies als eine Option, wenn er beispielsweise eine Arbeit nicht schreiben will.^{k848} Die gleiche Strategie nutzt er, um nicht an Klassenfahrten teilnehmen zu müssen. Im sechsten Schuljahr kommt es beispielsweise aus Angst vor einer einwöchigen Skifahrt zur Abmeldung nachdem er sich mehrmals übergab und androhte, nicht aus dem Auto auszusteigen.^{k849}

k832 A 26.9 12.10
k833 A 26.4, A 26.13, A 4.1.20, A 1.4.4, A 26.5, A 40.71
k834 A 26.7, A 4.1.33
k835 A 26.5
k836 A 40.53
k837 A 40.13; A 12.9, A 37.2.9
k838 A 40.14, A 37.2.3
k839 A 1.5.1
k840 A 1.5.2
k841 A 1.5.3
k842 A 1.5.4
k843 A 1.5.5
k844 K 32.5
k845 A 12.1., A 12.2
k846 A 12.13
k847 A 24.7
k848 A 12.2, A 37.2.3
k849 A 29.6

Ob hier der Umstand stärker ins Gewicht fällt, dass es sich um „neue Situationen“^{k850} handelt oder die Unsicherheit, außerhalb des Unterrichts in sozialen Prozesse mit Mitschülern bestehen zu müssen, die weniger Kontrollen durch Lehrer unterliegen, ist unklar. Vielleicht ist es auch ein Leistungsanspruch oder die Sorge, sich vor irgendetwas oder irgendwem blamieren zu können, wie es Interpretationen in anderen Zusammenhängen auch nahelegten.

Wohlbefinden im Zusammenhang mit positiv erlebten Schulsituationen

Ein Kausalzusammenhang besteht zwischen konfliktarmen, leistungsbezogenen erfolgreichen Situationen in der Schule und ‚sich gut fühlen‘. Um diesen Bereich der Auswertung zu beleuchten, erscheint zunächst ein Vergleich der Aussagen von Kai und der Aussagen der Mutter wichtig. Gelegentlich äußert sich Kai gegenüber der von der Mutter geschilderten tatsächlichen sozialen und leistungsbezogenen Situation widersprüchlich, wenn er behauptet, dass es in der Schule nicht schlecht laufe oder er sich dort wohl fühle,^{k851} obwohl sich die Leistungen im unteren Bereich bewegen und es Konflikte mit Lehrern oder Mitschülern gab, die ihn belasten und erkennbare negative Verhaltensweisen in der Familie erzeugen. Dieses widersprüchliche Verhalten betrifft die Zeit von September bis Dezember des sechsten Schuljahres.

Bleiben diese Widerspruchssituationen unberücksichtigt, zeigt sich die schon in einem anderen Zusammenhang beschriebene Abhängigkeit zwischen Schule, genauer gesagt zwischen dem Erhalt eines positiver als erwartet ausgefallenen Halbjahreszeugnisses, und Kais Wohlbefinden, wie es im Februar des sechsten Schuljahres zu beobachten ist. Kai fühlt sich zu dieser Zeit in der Klasse wohl, engagiert sich dort auch beim Theaterspielen,^{k852} wird in der Klasse „geschätzt“^{k853} und bekundet, ihm mache die Schule zur Zeit Spaß, sie sei „o. k.“^{k854} In derselben Sitzung stellt die Mutter fest, dass eine „Wende eingetreten“ sei.^{k855} Sie macht dies an Anzeichen fest wie, dass er gerne zur Schule gehe, er häufiger über Schule erzähle, keine psychosomatischen Erscheinungen mehr zeige^{k856} und es familiär „keinen Stress mehr mit ihm“ gäbe.^{k857} In der Sitzung vom November im ersten Halbjahr der siebten Klasse äußert Kai, ihm gehe es zur Zeit gut. Der schulische Start nach den Sommerferien sei gut gelaufen,^{k858} er fühle sich sehr gut und habe kein „Scheiß-Egal-Gefühl“ mehr^{k859} und ohne zu wissen warum, habe sich alles ins Gute verändert,^{k860} habe er sich verändert.^{k861} Das Wohlbefinden im Zusammenhang mit Schule wird durch ihn erneut thematisiert, als er zum Halbjahresende der siebten Klasse wiederum ein gutes Halbjahreszeugnis erhält.^{k862}

Das Wohlbefinden trägt auch dazu bei, dass Kai vor den Fördereinheiten positiv gestimmt ist und die Arbeit mit ihm dann leichter fällt.^{k863} Dies fällt besonders im Kontrast auf, wenn Kai in Zeiten, in denen es ihm nicht so gut geht, häufig schon vor Beginn der Fördereinheiten schlecht gelaunt ist, Verweigerungstendenzen und Provokationen gegenüber Familienmitgliedern und dem Hund zeigt, und nachfolgend in den Förderein-

k850 K 29
k851 A 1.4.1, A 1.4.2, A 1.4.3
k852 A 1.4.4
k853 A 4.2.9
k854 A 1.4.5
k855 A 1.4.4
k856 A 1.4.4, A 26.4
k857 A 4.1.13
k858 A 1.4.6
k859 A 1.4.7
k860 A 4.2.12
k861 A 4.2.11
k862 A 1.4.9
k863 K 35.1, A 35.1.17

heiten wenig oder gelegentlich auch gar nicht mitarbeitet.^{k864} Zum diesem Zeitpunkt wird die Schule weniger als ein Problem gesehen.

Neben den offenkundigen Phasen im Schuljahr, in denen es ihm besser geht, vermögen aber auch einzelne konkrete Situationen zu seinem Wohlbefinden beizutragen. Die im Porträt schon beschriebene Situation, als der Chemielehrer ihn bittet, am Tag der offenen Tür ein Experiment vorzustellen und Kai angesichts des Angebotes stolz ist und sich freut, dokumentiert den Zusammenhang zwischen allgemeinem Wohlbefinden und positiv erlebten schulischen Erlebnissen. Ebenso freut er sich, wenn sich ein Lehrer um ihn bemüht, wie die Situation zeigt, in der Kai den Physiklehrer gefragt habe, was denn ‚das Rote‘ an dem Thermometer sei. Der Lehrer wusste dies nicht, versprach aber nachzusehen und gab Kai dann in der nächsten Stunde eine Antwort. Es habe ihn gefreut, dass sich der Lehrer so viel Mühe gab. Kai war außerdem stolz, dass er etwas gefragt habe, was andere nicht fragten und er etwas gefunden habe, was der Lehrer nicht wusste.^{k865} Das Wohlbefinden in der Schule hängt, wie auch in diesem Fall, von Erfolg und Lob ab. Kais Erfolgserleben folgt dem Grundsatz, dass er nur dann einen Erfolg oder ein Lob wahrnimmt, wenn er diese Reaktion durch Arbeit erreicht hat und es auch selbst so bewertet,^{k866} wie die Analyse im Kapitel 4.3.7 ergab. Darüber hinaus führt auch die Gewissheit einer Versetzung zum ‚Sich-gut-fühlen‘, wie die Mutter betont.^{k867}

Schule wird durch die Hochbegabung zum Problem

Ein Teil seines ‚Problems Schule‘ ergibt sich aus der Einschätzung über seine Hochbegabung, die in den Sitzungen im Dezember des sechsten Schuljahres fokussiert wurde.^{k868} Das Kapitel 4.3.1 *Hochbegabung* ging bereits darauf ein. Zweifel und Unsicherheit verbinden sich grundlegend mit dem Faktor Hochbegabung. Widersprüchliche Aussagen zu den Themen Denken und Problemlösefähigkeit verschärfen sein Problem.

Wie bereits herausgearbeitet wurde, bezieht Kai Denken und Lernen auf lernschwierige Inhalte. Deswegen wird Schule zum Problem, weil er diese seiner Überzeugung nach als Hochbegabter eigentlich erfolgreich meistern können müsste. Er bringt im Gespräch die Zweifel auf den Punkt: Selbst wenn er tatsächlich hochbegabt sei, wisse er dennoch nicht, wie er die Hochbegabung in der Schule einsetzen könne, um seine Leistungen zu verbessern.^{k869} Hochbegabung und Leistungsmängel stellen für ihn einen Widerspruch dar. Somit erzeugt die Diagnose Hochbegabung ein schulisches Problem, da sie die Leistungsmängel aufgrund entgegengesetzter Erwartungen mit einem großen Gewicht versieht. Diese dauerhaft erlebte gewichtete Spannung zwischen Hochbegabung und Leistungsdefiziten integriert sich in sein Selbstbild. Kai möchte nicht hochbegabt sein und möchte diese spannungserzeugende Hochbegabung ‚nicht haben‘. Er bedauert es, hochbegabt zu sein, und wünscht sich, die Hochbegabung „wegmachen“ zu lassen.^{k870} Er will sie zumindest nicht mehr merken. Schließlich möchte er darüber nicht mehr reden und nichts mehr hören.^{k871} Er „hasst“ das Thema.^{k872}

Die Hochbegabung sieht er als Ursache für das Überspringen in der Grundschule an, wie die bisherige Analyse ergab. Die Folgen des Springens sind für Kai auch hinsichtlich der Leistungsentwicklung dramatisch, wie das Kapitel 4.3.2 *Überspringen* zeigte.

^{k864} K 35.2
^{k865} A 40.10, A 40.11
^{k866} K 37.1
^{k867} A 40.53
^{k868} K 28
^{k869} A 28.18
^{k870} A 28.13, A 28.14
^{k871} A 28.14, A 28.30, A 28.33
^{k872} A 28.31

Seine Schulleistungen verschlechterten sich und der notwendige höhere Arbeitsaufwand führte nur zu befriedigenden Leistungen. Kai erinnert sich an eine nachlassende Konzentration und an Lustlosigkeit, sich mit Konzentration erfordernden Aufgaben zu beschäftigen. Er erinnert sich auch an die aufkommenden sozialen Schwierigkeiten mit seinen neuen Mitschülern. Letztlich sieht er das Überspringen als Ursache für die Verschlechterung der Zensuren an und auch dafür, dass es ihm nun in der sechsten Klasse „schlecht geht“.^{k873} Er sehnt sich in die Grundschulzeit vor dem Springen zurück, als noch alles besser war. Letztendlich sehnt er sich in eine Zeit zurück, in der Schule für ihn kein Problem darstellte. Parallel zu den leistungsbezogenen Schwierigkeiten baute Kai in der Grundschule immer mehr Angst auf und reagierte häufig mit Bauch- und Kopfschmerzen. Er entwickelte nach Einschätzung der Mutter ein Angstverhalten, das sich heute noch zeigt, wenn er glaubt, den an ihn gestellten Erwartungen nicht genügen zu können.^{k874} Dieses zeigt sich ihrer Meinung nach auch, wenn er sich in neuen Situationen zurechtfinden muss.^{k875}

Ein Teil seiner durch die Diagnose Hochbegabung bestimmten Identität zerfällt angesichts des Leistungsdrucks und des Misserfolgs in der Schule. Somit schiebt er dem Problem Schule die Verantwortung für einen Teil seines Identitätsverlustes zu. Die Hochbegabung an sich zieht er in Zweifel. Mehr noch, die Hochbegabung entwickelt sich im Kontext des Problems Schule zu einem weiteren - sein Leben überschattendes - Problem. Kais Wunsch, ein ganz normaler Junge sein zu wollen,^{k876} lässt erahnen, wie sehr ihn diese Vermengung der Probleme belastet, sie Teil seines Identitätsbildungsprozesses ist und seine Emotionalität beeinflusst.

^{k873} A 14.26
^{k874} A 12.10
^{k875} A 12.10, K 29
^{k876} A 28.32

4.3.14 „Ich hasse mich, seit ich mich kenne.“

Diese Äußerung formuliert Kai zu Beginn des Forschungszeitraums, und zwar im Oktober des ersten Halbjahres der sechsten Klasse, an einem Tag, als es ihm besonders schlecht ging. Es ist ein Tag, der im Porträt aufgrund seiner Bedeutung schon häufiger erwähnt wurde. Durch die wachsenden Einblicke in Kais Gedanken- und Gefühlswelt gewann diese als *Kontur* herausgearbeitete Aussage an Bedeutung, sodass sie sich nun am Schluss des Porträts findet. Ihre solitäre Position widerspricht jedoch einer umfangreichen Vernetzung. Aus diesem Grund werden für die Analyse nur wenige Ausdifferenzierungen herangezogen und stattdessen mehr deskriptiv-argumentierende Formulierungen gewählt.

Kai benutzt die Formel „Ich hasse“ in dieser Sitzungsdocumentation siebenundzwanzigmal. Beim Durchgang mit Hilfe der Suchmaschine zu den Wörtern „Hass“ und „has-sen“ endet die Suche bei dem Satz: „Ich hasse mich, seit ich mich kenne.“ Danach finden sich diese Wörter in dem Dokument nicht mehr. Dieser Satz wirkt wie ein Schlusssatz seiner Reflexion und wie ein Ausdruck der Hilflosigkeit angesichts der Probleme, die über ihn zusammenbrechen. Alle aktuellen Probleme werden emotional mit Hass verknüpft, zentrieren sich auf die Schule, sein Leben und schließlich auf sich selbst. Er kommt mit alldem nicht klar, dafür hasst er sich. Kai hasst alles, sein Leben, seinen Vater, das Fach Englisch (dreimal), die Englischlehrerin und den Englischlehrer, die Fächer Deutsch, Sport und Physik, alle Fächer, die Lehrer, die Ferien, die Schule (achtmal) und sich selbst (viermal).

Auszug:

K: Ich hasse die Schule, ich hasse sie. Ich kann mir auch was anderes vorstellen.

I: Was meinst du mit hassen?

K: (...) (laut und schnell) Ich hasse sie, ich hasse sie, ich hasse sie noch mal und ich werde sie auch immer weiter hassen, die Schule.

I: Warum hasst du sie, was ist daran so schlimm?

K: Weil sie Scheiße ist.

I: Was ist daran Scheiße?

K: Alles!! (...)

I: Erklär mir was, was an der Schule so Scheiße ist.

K: Alles ist Scheiße. Die Lehrer sind Scheiße, die Schule ist Scheiße, ganz einfach. (...)

I: Kai, ich kann es verstehen, dass es dir in der Schule manchmal schlecht geht.

K: Mir geht es nicht schlecht. Selbst wenn es mir schlecht geht, dann müsste ich kotzen, das mach ich auch nicht. (...)

I: Mh (...) Kannst du sagen, was so schlecht ist an der Schule?

K: Die Lehrer, die Fächer, alles! (...)

I: In Physik hast du eine Eins bekommen.

K: Dann habe ich halt Glück, dass ich, weil ich mich ein paar Mal gemeldet habe.

I: Aber dann hast du doch ganz viel geschafft.

K: Das kann ja sein.

I: Da hast du doch super viel geschafft in Physik, da kannst du stolz drauf sein, das ist doch deine Arbeit, deine Leistung, die du da erbracht hast. (...) Da kannst du sehr stolz drauf sein, dann kannst du mehr als andere Schüler.

K: Ja und? Ich will gar nicht auf mich stolz sein, ich hasse (...)

I: Was hasst du?

K: (leise) Ich hasse mich. (...)

I: Warum hasst du dich?

K: Weil ich mich hasse. Ich hasse mich, seit ich mich kenne.

KDok3, Z 767 ff.

In der Zeit, als er diese Aussage formuliert, kreisen seine Gedanken offensichtlich um sich selbst, er scheint damit beschäftigt zu sein, wie er auf andere wirkt. In sein emotionales Tief fallen die Äußerungen, sich selbst zu hassen, seit er sich kennt^{k877} und „schlecht“ über sich zu denken.^{k878} Diese Äußerungen bleiben unspezifiziert stehen. Er reflektiert seine Wirkung auf andere und verstrickt sich dabei in Widersprüche. Eigentlich sei es ihm ja egal, was andere über ihn denken,^{k879} wie er mehrfach betont. Dennoch scheint es ihm wichtig zu sein, dass sich andere Menschen über ihn Gedanken machen, wenn er sagt, viele dächten, er sei nett und freundlich,^{k880} würden sie ihn aber „richtig“ kennen lernen, würden sie anders über ihn denken.^{k881} Kai findet es logisch, dass andere ‚schlecht‘ über ihn denken.^{k882} Hingegen glaubt er, sich bei Lehrern verstellen zu können. Sie schätzen ihn seiner Meinung nach als „ordentlich“ und „nett“ ein, eigentlich sei er aber ein „böser“ und „unordentlicher“ Junge.^{k883} Seine Wirkung auf andere erlebt er vermutlich als widersprüchlich, vielleicht ist dies Grund genug, sich selbst zu hassen.

Sowohl der Zweifel an der Hochbegabung als auch die Lern- und Leistungsschwierigkeiten, welche er als nicht äquivalent zu seiner Hochbegabung ansieht und die ihn nachhaltig beeinträchtigen, erzeugen Probleme, denen er machtlos gegenübersteht. Die Schule wächst zu einem überdimensionalen Problem heran und wirkt sich in seinem Alltag fundamental aus. Er, „Ich“, hasst sich, ohne dies näher zu erläutern, lediglich der eingangs skizzierte Kontext nährt Vermutungen.

„Seit ich mich kenne“ verweist aber auf Erfahrungen seit der frühen Kindheit, an die erinnerten Situationen. Die Mutter berichtet über außerfamiliäre soziale Schwierigkeiten von Beginn an. Kai erlebt sich spätestens ab der Grundschule als unnormal, als schwierig und irgendwie anders. Das im Vergleich zu Gleichaltrigen auffallend angstbesetzte Erleben von neuen Situationen und von fehlenden problemlösenden Handlungsmustern lässt ihn sich als anders wahrnehmen. Der andauernde Konflikt mit seinem Bruder mag ihn manches Mal beschämen. Die sozialen Kontakte in der Schule erlebt er als problembehaftet. Der Wunsch, in Ruhe gelassen werden zu wollen, nicht agieren oder reagieren zu müssen, klingt wie ein Wunsch nach weniger Auseinandersetzung und dem Verhindern von negativen Erlebnissen. Psychosomatische Reaktionen, die er als Krankheiten und Unwohlempfinden verbalisiert, beeinträchtigen sein Leben, zeigen ihm vielleicht die mangelnde Bewältigungsfähigkeit von Krisen auf. Die Vielfalt seiner Emotionen, das plötzliche Umschwenken von positiven in negative Gefühle, mag ihn manches Mal erschrecken. Zudem weiß er von der Beeinträchtigung seiner Lebensqualität durch die Kausalitäten zwischen schulischem Leistungsdruck, Misserfolgen und deren Auswirkungen auf sein Wohlbefinden. ‚Sich zu hassen‘ wirkt wie ein Teil seines Identitätsbildungsprozesses.

^{k877} A 11.1
^{k878} A 11.6
^{k879} A 11.4
^{k880} A 11.2
^{k881} A 11.3
^{k882} A 11.5
^{k883} A 11.11

5. Fallstudie zu Marc

5.1 Hintergrundinformationen

Wie es zu dem Kontakt mit Marc kam

Marc's Mutter bat mich aufgrund schulischer Leistungsprobleme ihres Sohnes und der durch einen Psychologen diagnostizierten Hochbegabung um ein Beratungsgespräch, an dem auch Marc teilnahm. Der Psychologe ermittelte mit dem HAWIK-III einen Gesamt-IQ von 132. Deckeneffekte ergaben sich nicht. Niedrige Werte ergeben sich im Zahlen-symbol-Test und im Figuren legen. Marc besuchte zu dem Zeitpunkt der Testung die neunte Klasse eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen. Seine schulischen Leistungen hatten in diesem Schuljahr deutlich nachgelassen, sodass Sorge bestand, er könne die Oberstufe nicht besuchen.

Marc schilderte seine aktuellen Schwierigkeiten in der Schule. Dabei fiel auf, dass sich zwar seine Leistungen in den letzten Monaten verschlechtert hatten, er aber offensichtlich nicht sehr darunter litt und bekundete, dies alles schon wieder in den Griff zu bekommen - er wolle ja schließlich später studieren. Als ich ein Jahr später mit den Planungen meines Forschungsprojektes begann und nach einem Jugendlichen suchte, der als Untersuchungsperson in Frage kommen könnte, nahm ich Kontakt zu der Mutter auf und schilderte ihr mein Anliegen. Ihr Sohn befand sich inzwischen in der elften Klasse. Nach der Zustimmung der Mutter erzählte ich auch Marc von meinem Vorhaben und er erklärte sich sofort zur Teilnahme an der Studie bereit. Auch die methodische Form des Interviews schien ihn sehr zu reizen. So fand das erste Treffen am Ende der elften Klasse statt.

Rahmenbedingungen

Marc lebt als Einzelkind bei seiner alleinerziehenden Mutter. Der Vater verließ die Familie, als Marc vier Jahre alt war. Die Mutter absolvierte ein Studium im sozialen Bereich und übt diesen Beruf auch voll aus. Marc erwähnt bis auf seine Großmutter und einen Onkel keine anderen Familienmitglieder. Die Hauptbezugsperson ist seine Mutter. Er hat zu ihr ein freundschaftliches Verhältnis, führt mit ihr intensive Gespräche und legt großen Wert auf ihren Ratschlag. Beide leben in einer Wohnung in einer Kleinstadt in Nordrhein Westfalen. Der finanzielle Status liegt im durchschnittlichen Einkommensbereich. Marc verfügt über einen Internetzugang. In seiner Freizeit trifft er sich gerne mit Freunden.

5.2 Porträt Marc – Themen und Konturen

Anmerkung zum Lesen des Porträts: Das Porträt bezieht sich auf Äußerungen des Jungen. Im Text werden zwei Kennzeichnungen verwendet: Anführungszeichen kennzeichnen eine wörtlich wiedergegebene Äußerung. Ein halbes Anführungszeichen wird verwendet, wenn aus grammatikalischen oder stilistischen Gründen eine sprachliche Angleichung einer Äußerung an den Porträttext erfolgt, aber dennoch ein am Original sich eng anlehnender Ausdruck benutzt wird. Die Fußnoten beginnen mit einem „m“ und verweisen auf die Ausdifferenzierungen im Kategoriensystem. Alle mit „m“-beginnenden Fußnoten sind auf dieses Kapitel begrenzt.

Wie schon darauf hingewiesen wurde, werden sich in den verschiedenen Porträtkapiteln einige Inhalte wiederholen, weil die herangezogenen Ausdifferenzierungen dann aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und in weitere Zusammenhänge eingeordnet werden.

Das erste Gespräch findet am Ende der elften Klasse statt. Der Forschungszeitraum erstreckt sich bis zum Halbjahr 13.2, umfasst also knapp zwei Jahre und endet vor dem Abitur. Im Vergleich zum Porträt über Kai, welches überwiegend aus der Fremdperspektive der Forscherin entwickelt wurde, entsteht das Porträt Marc vor allem aus der Eigenperspektive des Jugendlichen. Dieser Zugang wurde gewählt, weil Marc in längeren Passagen und inhaltlich sehr dicht über sich erzählt. Deswegen wurden auch schon die Ausdifferenzierungen meist aus der Ich-Perspektive formuliert. Diesen Überlegungen folgend finden sich im Porträt deutlich weniger Interpretationsabschnitte der Forscherin, da Marc seine Gedanken meist inhaltlich dicht, oft argumentativ und mit Beispielen belegend formuliert. Die Interpretationen durch die Forscherin konzentrieren sich in Marcs Porträt auf das Zusammenstellen der Ausdifferenzierungen und der dadurch dokumentierten vermuteten Zusammenhänge. Die Struktur des Porträts richtet sich nach den durch die Auswertung erarbeiteten *Themen und Konturen*. Einige Themenformulierungen wie *Lernen und Arbeiten für die Schule* und *Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft* sind in beiden Fällen gleich. Andere Themen werden bei Marc deutlich ausgeschärft. Dies ist beispielsweise im Kapitel 5.2.1 *Hochbegabung* zu erkennen, zu dem ein weiteres Kapitel zum Thema 5.2.2 *Underachievement* erstellt wurde.

Mit dem Porträt über Kai erhielt der Leser Einblicke in die Sichtweise eines hochbegabten Kindes auf die Schule und ihre Rahmenbedingungen. Nun geht es um die Sichtweise eines hochbegabten Jugendlichen am Ende der Schulzeit.

5.2.1 Hochbegabung

Das Thema Hochbegabung^{m884} dominiert den Einstieg in das erste Gespräch und damit in den Forschungszeitraum. Marc beschäftigte sich mit diesem Thema offensichtlich schon längere Zeit. Den Auslöser dafür vermutet er in der Intelligenz-Testung, die aufgrund von Schwierigkeiten in der neunten Klasse vorgenommen wurde. Zu diesem Zeitpunkt war er von der Nichtversetzung bedroht und seine Mutter riet zu einem Beratungsgespräch bei einem Schulpsychologen, der dann später die Hochbegabung diagnostizierte.

Die inhaltlichen Bezüge zu diesem Thema entstehen, wie die Auswertung ergibt, einerseits durch gezieltes Nachfragen der Forscherin, als Beispiel sei die Kategorie zur „Definition und Beschreibung des Begriffs Hochbegabung“ (KM 1.1) genannt, aber vor allem durch Nachfragen von Marc. Die Kategorien „Underachievement“ (KM 1.6), „Eigenschaften und Fähigkeiten hochbegabter Menschen – Anderssein im Vergleich zu nicht hochbegabten Menschen“ (KM 1.2), „Hochbegabung als Problem“ (KM 1.3), „Entstehung von Begabung und Hochbegabung“ (KM 1.4) und „Besondere Themen Hochbegabter“ (KM 1.5) werden überwiegend aus Marcs selbstständig initiierten Ausführungen entwickelt. Zur Kategorie „Hochbegabung als Problem“ (KM 1.3) ist vorab anzumerken, dass das augenscheinliche Fehlen des Pendants wie etwa Hochbegabung als Chance, Erfolgsfaktor oder Ähnliches zunächst suggeriert, dass er Hochbegabung in einem subjektiv erlebten Problemkontext wahrnimmt. Dies ist aber nicht der Fall, denn die Kategorie KM 1.2 „Eigenschaften und Fähigkeiten hochbegabter Menschen – Anderssein im Vergleich zu nicht hochbegabten Menschen“ beschreibt viele positive Aspekte, die er mit seiner Hochbegabung verbindet.

Die meisten Ausführungen zu diesem Kapitel entstammen den ersten beiden Sitzungen. Danach scheint das Thema für Marc grundlegend geklärt zu sein, da er es von sich aus im weiteren Forschungszeitraum fast nicht mehr erwähnt. Erst über ein Jahr später, in der sechsten Sitzung, initiiert er das Thema erneut, konkretisiert dann aber das „Underachievement“. Im letzten Jahr seiner Schulzeit beschäftigt er sich mit seiner Lern- und Leistungssituation, insbesondere seinen Lernschwierigkeiten und Motivationsproblemen, und sucht offensichtlich einen Zusammenhang zur Hochbegabung.

Definition der Hochbegabung

Eine Definition für den Begriff der Hochbegabung und eine Abgrenzung zur Nicht-Hochbegabung zu formulieren, fällt ihm zu schwer.^{m885} Hochbegabung lässt sich seiner Meinung nach nur beschreiben, aber nicht definieren.^{m886} Als zentrales Attribut konstatiert er die kognitive Dimension, wenn ‚viele Dinge im Geist oder vom Verständnis her selbstverständlich sind‘.^{m887} Marc vertritt die These, dass viele Menschen in einem gewissen Bereich hochbegabt sind, es vielleicht sogar jeder ist, allerdings nur, wenn sich die Menschen sich mit sich selbst entsprechend auseinandersetzen.^{m888} Er grenzt Teilleistungsstärken wie beispielsweise gute Leistungen in Fremdsprachen oder ein photo-

^{m884} KM 1
^{m885} AM 1.1.2, AM 1.1.5
^{m886} AM 1.1.4
^{m887} A 1.1.1
^{m888} AM 1.1.3

graphisches Gedächtnis von der Hochbegabung ab und klassifiziert diese lediglich als Ausdruck eines Talents und einer guten Aufnahme- und Lernfähigkeit.^{m889}

Ursachen der Hochbegabung

Marc stellt sich während der Auseinandersetzung mit diesem Thema auch die Frage nach den Ursachen der Hochbegabung. Er ist der Überzeugung, dass Begabungsentwicklung durch die Erziehung und das Umfeld beeinflusst werde und Hochbegabung nicht genetisch bedingt sei.^{m890} Die größte Beeinflussungsmöglichkeit schreibt er der frühen Anregung zum allgemeinen Denken, zum philosophischen Denken und zum ‚Dinge Anderssehen‘ zu.^{m891} Auch der finanzielle Status der Familie bedingt seiner Meinung nach die Förderung von Intelligenz und Bildung.^{m892}

Merkmale und Eigenschaften Hochbegabter

Zahlreiche von Marcs Ausführungen zur Hochbegabung lassen sich einer kognitiven Dimension zuordnen, die Marc als Grundlage der Hochbegabung ansieht. Diese Dimension zieht sich nun durch viele seiner Beschreibungen von Eigenschaften und Fähigkeiten hochbegabter Menschen hindurch. Meist stellt er sie im Vergleich zu anderen Menschen dar, oft auch mit der Konnotation des Andersseins. Das Anderssein konkretisiert er durch die Vergleiche von Eigenschaften und Fähigkeiten zwischen ihm und ‚den anderen‘. Dies geschieht meist neutral analysierend, ohne das Anderssein als eine Belastung zu empfinden. Im Gegenteil, Marc beschreibt viele im Kontext der Hochbegabung stehende Fähigkeiten, die sich für ihn offensichtlich positiv auswirken. Zentrale Eigenschaften hochbegabter Menschen zeigen sich für ihn in der Schnelligkeit und der Komplexität im Denken^{m893} sowie dem Durchhaltevermögen in der Auseinandersetzung mit persönlich relevanten Problemen.^{m894} Marc profitiert nach eigener Aussage von einer guten Kommunikationsfähigkeit^{m895} und seinem Ideenreichtum.^{m896} Schulische Bezüge zur Hochbegabung sieht er in der Film- und Gedichtanalyse und der Bearbeitung von Texten,^{m897} denn seiner Meinung nach fallen ihm im Vergleich zu Mitschülern Interpretationen leichter. Auch mathematische Inhalte versteht er nach eigenen Angaben bis zum Ende des Jahrgangs elf schneller, weil sie klar und logisch seien. Regeln müsse er nicht lernen.^{m898} ‚Andere‘ dagegen müssten sich mathematische Regeln aneignen,^{m899} fänden vermutete Absichten von Texten und Handlungen unverständlich,^{m900} müssten länger überlegen,^{m901} würden bei Problemlösungen eher aufgeben und hätten weniger Lust am Problemlösen.^{m902}

^{m889} AM 1.1.6
^{m890} AM 1.4.1
^{m891} AM 1.4.2
^{m892} AM 1.4.4
^{m893} AM 1.2.2, AM 1.2.3
^{m894} AM 1.2.5
^{m895} AM 1.2.8
^{m896} AM 1.2.9
^{m897} AM 1.2.4, AM 1.2.6
^{m898} AM 1.2.1, AM 1.2.23
^{m899} AM 1.2.1
^{m900} AM 1.2.4
^{m901} AM 1.2.3
^{m902} AM 1.2.5

Bedeutung der Hochbegabung für das Selbstbewusstsein und die ‚Alltagstauglichkeit‘

Über die schulischen Bezüge hinaus sieht er Vorteile im alltäglichen Leben: Er konstruiert einen Zusammenhang zwischen Hochbegabung, Selbstbewusstsein und ‚Alltagstauglichkeit‘.^{m903} So schreibt er der Hochbegabung eine bessere Problemlösefähigkeit im Alltag zu. Daraus und aus dem Wissen über „untypische“ Fähigkeiten erwachse dann wiederum ein „größeres“ und „gesünderes“ Selbstbewusstsein.^{m904} Die bessere Alltagstauglichkeit Hochbegabter unterfüttert er mit zwei Thesen über sich: Zum einen könne er Menschen gut einschätzen, was andere manchmal ‚erschüttere‘,^{m905} und zum anderen könne er Alltagsprobleme besser und schneller lösen,^{m906} auch weil er im Gegensatz zu anderen schon im Vorfeld viel nachdenke. In der zweiten Sitzung, als das Thema Hochbegabung erneut angesprochen wird, lassen sich seine Überlegungen in etwa in der Formulierung zusammenfassen: ‚Mir sind viele grundlegende Dinge im Leben klarer‘.^{m907} Der Stellenwert der Hochbegabung ist für ihn aus gesellschaftlicher Sicht eher gering, für seine Persönlichkeitsentwicklung hingegen wichtig und positiv besetzt. Er konnotiert die Hochbegabung als ‚Reichtum‘.^{m908} In ihr sieht er die Basis für die Entstehung seines ‚gesünderen‘ Selbstbewusstseins und der bessern Alltagstauglichkeit her.^{m909} Kritisch fragt er sich in diesem Zusammenhang, inwiefern er wegen der Hochbegabung jemandem etwas schuldig sei,^{m910} weil er eigentlich der Ansicht ist, die daraus resultierenden Fähigkeiten erst einmal für sich und nicht für die ‚Menschheit‘ nutzen zu wollen.^{m911} Fast beiläufig kommentiert er seine umfassenden Ausführungen mit dem Gedanken, die Benutzung des Wortes „hochbegabt“ zu hassen.^{m912}

Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Problemlöseprozessen

Wie auch in weiteren Kapiteln immer wieder deutlich werden wird, beschäftigt sich Marc häufig mit dem „Nachdenken“ und dem „Probleme lösen“. Dabei scheint er zwei große Problemkategorien zu differenzieren, erstens die Alltagsprobleme und zweitens die ‚schweren‘ Probleme, mit ‚schweren‘ Fragen. Das Kapitel 5.2.14 *Nachdenken und Probleme lösen* wird darauf näher eingehen. Aber schon hier ist festzuhalten, dass er sich von anderen Menschen abgrenzt, sie gelegentlich auch als „dumm“ bezeichnet, wenn sie sich mit Problemen auseinandersetzen, die sie durch vorheriges Nachdenken hätten vermeiden können^{m913} und die rein praktisch lösbar wären.^{m914} Die zweite Problemkategorie, die der ‚schweren‘ Fragen und der unlösbaren gedanklichen Probleme, eröffnet sich seiner Meinung nach nur intelligenten Menschen.^{m915}

Marc konstruiert den Bezug zwischen der Beschäftigung mit komplexen Problemen und der Hochbegabung auf zweifache Weise. Er belegt zunächst seine Behauptung, indem er sie in den Kontext seiner intensiven Überlegungen zu den Themen „Tod“ und der „Unendlichkeit des Universums“ stellt.^{m916} In der Auswertung wurden sie als „besondere Themen Hochbegabter“ kategorisiert.^{m917} Weiterhin spricht er über seine nach-

^{m903} AM 1.2.18
^{m904} AM 1.2.14, AM 1.2.15, AM 1.2.17
^{m905} AM 1.2.14
^{m906} AM 1.2.16, AM 1.2.17
^{m907} AM 1.2.22
^{m908} AM 9.1.2
^{m909} AM 9.1.4, AM 1.2.17, AM 1.2.18
^{m910} AM 9.1.1
^{m911} AM 9.1.3
^{m912} AM 1.3.8
^{m913} AM 1.2.21
^{m914} AM 1.2.19
^{m915} AM 1.2.19
^{m916} AM 1.2.20, KM 1.5
^{m917} KM 1.5

drückliche Erinnerung an die lebensgeschichtlich frühe Beschäftigung mit diesen Themen und dem daraus resultierenden Kontrasterleben im Vergleich zu anderen Kindern. Ihm sei aufgefallen, dass er altersbezogen früher als andere über bestimmte Themen nachgedacht, sich aber dennoch nicht als etwas „Besonderes“ gefühlt habe.^{m918} Durch seine Überlegung, jeder denke zu einem anderen Zeitpunkt über bestimmte Themen nach,^{m919} versuchte er sich als Kind offensichtlich diese gefühlte Diskrepanz zu erklären und ihr Normalität zu verleihen. Dies zeigt sich auch noch einmal, als er in der Jetzt-Zeit feststellt, ihm falle auf, dass ihm viele Dinge klarer seien, mit denen andere Probleme hätten. Er möchte dies als Feststellung und nicht als ‚arrogant‘ zu wertende Aussage verstanden wissen. Deswegen bilde er sich aber nicht ein etwas Besseres zu sein.^{m920}

Besondere Interessen und Leistungen in der Kindheit

Marc kann sich auch gut daran erinnern, schon vor der Einschulung gerechnet, konkret im Kindergartenalter schon multipliziert zu haben.^{m921} Später in der Grundschule sei er im Fach Mathematik bei Klassenarbeiten meist schon früh fertig gewesen. Um die beste Note zu bekommen, habe er sich dann noch selber weitere Aufgaben gestellt und diese gelöst.^{m922} In der Auswertung werden diese Einschätzungen in der Kategorie KM 8 „Besondere Leistungen“ zusammengefasst. Zwei weitere Aspekte, die in den Leistungsbe- reich indirekt einwirken, kommen hinzu. Erstens erinnert er sich an sein Verhalten, in der Schule viele Fragen gestellt zu haben, die seiner Einschätzung nach aber seit der Grundschule immer wieder „abgewürgt“ worden seien. Zweitens erinnert er sich an den schon vor dem Grundschulalter existierenden Wunsch, anspruchsvollere Themen be- handeln und auf einem höheren Niveau diskutieren zu wollen.^{m923}

Schulische Schwierigkeiten

Marc berichtet bereits in der ersten Sitzung im Kontext der Hochbegabung von schuli- schen Schwierigkeiten und stellt Vergleiche an: Im Gegensatz zu kommunikativen Fä- higkeiten und dem Ideenreichtum mangle es im „Schriftlichen“.^{m924} Er konkretisiert seine Schwierigkeiten zu verschiedenen Zeitpunkten im Forschungszeitraum durch die Formulierung von Einsichten: Er habe verstanden, dass genauere Formulierungen not- wendig seien, verständlichere Texte geschrieben und Formalia einzuhalten wären und sich seine Rechtschreibung verbessern müsste.^{m925}

Konkret benennbare schulische Schwierigkeiten wie beispielsweise das Verschriftlichen gewichtet er aber gering. Vielmehr fokussiert er übergeordnete als problematisch erlebte Aspekte, die er zur Hochbegabung in Beziehung setzt, und die für ihn indirekt schulische Schwierigkeiten initiieren. Dazu beschreibt er personal-interne und personal-externe Problemfelder: Als personal-interne Problemfeld zeichnet sich immer deutlicher der kognitive Bereich mit zwei Schwerpunkten ab, nämlich dem lo- gisch-systematischen Denken und den Gedanken über die Selbstwahrnehmung. Das Kapitel 5.2.7 *Lern- und Leistungsschwierigkeiten* wird darauf näher eingehen. Der Drang, schon in Grundschulalter immer ‚weiter denken‘ zu müssen, sich in einer „Endlosschlei- fe“ zu befinden, nicht zum Schluss zu kommen, das konkrete Erlebnis des Nicht-

^{m918} AM 1.2.20, AM 7.1.2, AM 7.2.3, AM 9.3.1

^{m919} AM 1.2.20

^{m920} AM 9.3.2, AM 9.5.1

^{m921} AM 1.2.12, AM 8.1

^{m922} AM 8.2

^{m923} AM 8.3, AM 8.4, AM 7.2.9

^{m924} AM 1.2.8, AM 1.2.9

^{m925} KM 3.2, KM 3.2

Begreifen-Könnens der Unendlichkeit des Universums oder auch die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Tod, empfand er im Kindesalter als Belastung.^{m926} Aber sie bringt langfristig einen positiven Effekt mit sich, nämlich die Auffassung, wenn man sich schon in jungen Jahren mit schwierigen Fragen auseinandersetze, fielen einem später viele schwere Dinge leichter.^{m927} Das personal-externe Problemfeld besteht in der Schule: Marc stellt Zusammenhänge zwischen seiner Hochbegabung und seiner kritischen Haltung bezüglich der Schule, dem Unterricht und dem Lehrerverhalten her. Diese werden im Kapitel 5.2.8 *Kritik am Lehrerverhalten und der Unterrichtsgestaltung* näher betrachtet.^{m928} Aber schon für das hier zunächst allgemein erörterte Thema der Hochbegabung lassen sich auf der Basis seiner Aussagen grundlegende Paradigmen zur Bedeutung der Hochbegabung für schulische Schwierigkeiten anführen, welche auch mit dem Aspekt des Denkens vernetzt sind: Hochbegabte erkennen den Nutzen des langfristigen Lernens nicht.^{m929} Hochbegabte müssen schneller an ihre Grenzen kommen.^{m930} Hochbegabte kommen mit vorgegebenen Strukturen, deren Sinn sie nicht erkennen, nicht klar.^{m931} Begreift man den tieferen Sinn von Lerninhalten nicht, macht dies Hochbegabte, eigentlich alle Schüler, „kaputt“.^{m932} Der schlimmste Satz im Leben ist seiner Meinung nach die Aussage „Es ist so.“ Dieser Satz offenbare, dass man bei dem sich so äußernden Lehrer an die Wissensgrenze stieß und keine Antwort auf die gestellte Frage erhielt.^{m933} Betrachtet man diese aufgezeigten Problemfelder, so scheinen konfliktträchtige personal-interne und personal-externe Deutungsmuster auf Schule und ihr Bedingungsfeld vorprogrammiert zu sein.

^{m926} AM 1.3.1, AM 1.3.2, AM 1.3.3, AM 1.5.1

^{m927} AM 1.2.11, AM 1.4.3

^{m928} KM 12, 16

^{m929} AM 1.3.5, AM 9.1.6

^{m930} AM 1.3.6

^{m931} AM 1.3.7

^{m932} AM 1.3.9

^{m933} AM 1.3.8

5.2.2 Underachievement

Seine Auffassung, dass sich Hochbegabung ‚evolutiv‘ entwickle, manifestiert sich deutlich und auch unter Einbezug des Themas Underachievement in der sechsten Sitzung. Marc bat um diesen Termin mit der Bitte, über das Thema Underachievement sprechen zu wollen. Zu diesem Zeitpunkt befindet er sich im dreizehnten Jahrgang und interessiert sich erkennbar für die Themen Hochbegabung und Underachievement. Er äußert konkret den Wunsch, wissen zu wollen, „woher“ Underachievement komme und fragt sich: Hat es „evolutionär von außen auf mich eingewirkt“ oder ist es „in mir“ und hat es sich nicht über einen „langen Prozess entwickelt?“^{m934} Nach retrospektiven Ausführungen und persönlichen Hypothesen offenbart er später die Frageintention und den Kern seines Anliegens, nämlich wissen zu wollen, wie „es“ entstanden ist, wie er damit umgehen, aber vor allem, wie er es „ausschalten“ könne.^{m935} Offensichtlich beschäftigt er sich zu diesem Zeitpunkt mit seinen Lern- und Leistungsschwierigkeiten, die angesichts der in einem halben Jahr anstehenden Abiturzulassung immer deutlicher werden, wie das Kapitel 5.2.7 *Lern- und Leistungsschwierigkeiten* zeigt. Vermutlich forschte er nach Gründen für diese Schwierigkeiten und setzte sich deswegen mit Hochbegabung und Underachievement auseinander. Sicherlich trug das Wissen um den Gegenstand dieser Forschungsarbeit und seine persönliche Involvierung ebenfalls dazu bei und war Anlass für die Bitte um einen Gesprächstermin mit mir.

Da es im gesamten Dokumentationszeitraum die einzige Stelle ist, an der er sich zur schulischen und persönlichen Bedeutung des Problems des Underachievements für ihn äußert, wird diese Passage als längere selbsterklärende Dokumentation in das Porträt aufgenommen:

„I: Du hast ja offensichtlich einiges gelesen, über Hochbegabung oder Underachiever.

M: Ja, so n bisschen, ja so (...)

I: Es scheint dich zumindest jetzt irgendwie umzuwühlen, sonst wäre der Anruf gestern nicht gekommen.

M: Ja die, (.) Interesse, das Interesse als solches ist für mich deshalb da, weil, eh, ehm, mich diese Minderleistung langweilt.

I: Was langweilt dich?

M: Ja, mich langweilt, eh, mich langweilt vieles (lacht) nein, aber, ehm, ey, also, (..) mh, das eigen-, das, das Interesse, eh, daher, weil ich das, eh, ja diese Minderleistung als solches für unnötig halte und nicht mehr will. Weiß ich auch nicht. (..) Irgendwie, eh, zielgerichtet, (.) ist, sondern, mehr, wie erhält sich Behinderung, sondern eben halt eine Hinderung als solches. Und, weil ich auf der einen Seite sehr perfektionistisch bin, immer mehr, eh, ist das etwas, was ich einfach ausmerzen will, weil das einfach ein unnötiger Faktor ist, der stört. Und außer anderen Seite eben halt (...)

I: Und das heißt, was willst du haben?

M: Leistung. (...)

I: Konkret?

M: Ja konkret, de, de, nichts mit, eh, weiß nicht, konkret. (...)

I: Mach’s konkret.

M: (lacht) Weiß ich nicht, gö, das hat, also nichts, nichts mit Schule direkt zu tun, sondern einfach eben, ehm, für mich persönlich mehr diese, diese, eh, Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, was ei-, etwas mit der persönlichen Einstellung zu tun hat, die sich bei

^{m934} AM 1.6.1
^{m935} AM 1.6.1

mir zwar schon stark gewandelt hat, aber ich immer noch merke, also, ob es irgendwo doch noch ein Hindernis gibt. (...) Und, ehm, da irgendwo wieder, vielleicht liegt das ja an diesem Underachievement als solches und deshalb will ich mehr darüber wissen. Ob es wirklich nur, ehm, ob es ob es mich f-, jetzt, eh, wie soll ich sagen, etwas was, was entstanden ist, was irgendwie evolutionär von außen auf mich eingewirkt hat und deshalb entstanden ist, oder ob es etwas ist, was in mir ist, was sich nicht, eh, als solches über nen langen Prozess entwickelt hat, sondern, was sich auch leicht schnell abschalten lässt. Deshalb will ich erstmal herausfinden, was das ist, wo es herkommt und wieso es da is. Ähnlich wie mit nem Virus. Man muss ja erstmal wissen, eh, was seine Struktur ist, woher er kommt und wieso er da ist und was er will, um zu gucken, eh, wie man ihn dann, eh, dem entsprechend umgehen kann, ausschalten kann, etc. (...).

I: Also die Idee ist, ich will, wenn ich das richtig verstanden habe, ich will wissen, warum das bei mir so ist?

M: Ja, das sowieso, ja.

I: Wie das entstanden ist, (...)

M: Ja. (...) Und wie ich's abstellen kann. D- da, das Abstellen eben halt aus den zwei Gründen, dass ich einmal das als sol- als solches für unnötig halte, eben halt mehr so ja eine Schwäche, die man ausmerzen kann (...)

I: Mhm.

M: Und auf der anderen Seite eben halt die Langeweile, dass ich doch schon gerne, eh, mich irgendwann hinsetzen würde und am liebsten irgendwelche Sachen mir erarbeiten würde, verstehen würde, bloß immer halt sehr schnell in dieses Lethargische verfallende und dann auch ganz schnell, eh, gut verdrängen kann, dass ich irgendwas tun wollte und, und damit auch durchkomme. (...) Also jetzt im Bezug auf, im Bezug auf Schule. (...) Und das natürlich dann persönlich.“

MDok6, Z. 299-363

Langeweile, Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft

Marc meint, das Interesse an dem Thema Underachievement habe sich aus ‚Langeweile an der Minderleistung‘ entwickelt.^{m936} Die weiteren Ausführungen konzentrieren sich immer mehr auf einen aufschlussreichen Faktorenkomplex. Er ist der Ansicht, dass Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft auch mit der persönlichen Einstellung zusammenhänge und er sich dort schon habe verbessern können. Trotzdem nähme er aber immer noch ein Hindernis wahr und frage sich, wie sich diese „Hinderung“ oder „Behinderung“ erhalten könne. Diese Frage motiviert ihn zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema.^{m937} Er setzt diese gedankliche Auseinandersetzung mit Äußerungen zu konkretem Erleben fort, wie es in den folgenden Paraphrasen deutlich wird: ‚Ich würde mich gerne hinsetzen, Dinge erarbeiten und verstehen, verfallende aber schnell ins ‚Lethargische‘ und verdränge dann den Wunsch, etwas tun zu wollen und komme im Bezug auf Schule damit durch‘.^{m938} ‚In anderen Bereichen, wie beispielsweise der Börse, kann ich mich schnell einarbeiten und fasse schnell auf. Deswegen verstehe ich nicht, warum ich in Physik fünf stehe‘.^{m939} Marc empfindet erkennbar eine psychische Belastung und begründet den Wunsch nach Veränderung mit seinem Bestreben nach Perfektionismus, weswegen er diesen ‚unnötigen Faktor ausmerzen‘ und stattdessen Leistung erbringen möchte. Der Wunsch nach Veränderung kann aber offensichtlich noch nicht in eine konkrete Handlungssteuerung transformiert werden.

^{m936} AM 1.6.7

^{m937} AM 1.6.7, AM 1.6.8

^{m938} AM 1.6.9

^{m939} AM 1.6.10

Anderssein

Ein weiterer, vermutlich durch das Literaturstudium entstandener, Gedanke beschäftigt ihn, wie folgende Paraphrase nahelegt: ‚Nachdem, was man so mitkriegt, sind diese nicht behinderten, aber besonderen Menschen, Underachiever, eher abgesondert, so fühle ich mich aber nicht‘.^{m940} Wie das Kapitel 5.2.12 *Die Menschen und das Leben* noch detaillierter darstellen wird, beschäftigt sich Marc intensiv mit dem menschlichen Leben, dem Denken, Fühlen und Verhalten. In einigen Bereichen nimmt er ein Anderssein wahr, fühlt sich aber dennoch nicht sozial abgesondert oder anderweitig an den Rand gedrängt.

Schulische Unterforderung und fehlende Herausforderung

Seine Überlegungen zum Thema Underachievement beendet er mit einem metaphorischen Vergleich, der deutlich macht, wie seine Interessen und seine Motivation durch das System Schule beeinträchtigt wurden.^{m941} Er meint sinngemäß: ‚Die Schule kann mit einem Treppenhaus verglichen werden, durch das man immer ein Stockwerk höher kommt. Nimmt man aber den Aufzug, weil es schneller geht, muss man auf jedem Stockwerk anhalten, um zu sehen, ob man die Inhalte des Stockwerks auch kann. Irgendwann kümmert man sich nicht mehr um die Stockwerke, weil man ja im Aufzug sitzt‘.

Mit diesem Vergleich schließt sich der gedankliche Kreis: Marc sucht nach Erklärungen für die Entstehung des Underachievements und findet sie neben personal-internen vor allem in systemisch bedingten Faktoren. Am Anfang des Gesprächs meint er, wenn er überheblich wäre, würde er sagen, er habe sich früh gelangweilt und systematisches Arbeiten nicht gelernt. Tatsächlich habe er sich am Anfang in der Schule aber nicht gelangweilt, weil er sich auch mit anderen Dingen beschäftigen konnte.^{m942} Die wichtigste Ursache für seine schulische Entwicklung sieht er darin, „Ausbildung im weitesten Sinne“ nie begriffen zu haben, unter anderem auch deswegen, weil es nie einen Anreiz gegeben habe, mehr lernen zu müssen, da er ohne Lernen und mit seinem Wissen schon ausreichende Leistungen erzielen konnte.^{m943} Seine bereits vor der Einschulung überdurchschnittlichen mathematischen Kenntnisse^{m944} können diese These unterstützen. Das von ihm beschriebene Problem, das Lernen nicht gelernt zu haben, hätte möglicherweise verhindert werden können, wenn er früher und intensiver mit mehr Arbeit und anspruchsvollen Inhalten konfrontiert worden wäre.^{m945} Diese Vermutung äußert er in ähnlicher Form mehrfach. Er spricht konkret die Notwendigkeit der Überforderung an, denn sie diene dem Einsehen, dass man späteren Anforderungen sonst nicht gewachsen sei.^{m946} Hier knüpft er an Thesen an, die er schon seit dem Beginn der Gespräche immer wieder artikuliert, nämlich dass er sich in der Schule oft unterfordert fühlte, als Folge nicht mehr gearbeitet habe und dadurch langfristig Wissenslücken und ein mangelndes Arbeitsverhalten entstanden seien.^{m947} Er betont, dass diese Gedanken zur Unterforderung im Schulsystem aber nicht auf die Hochbegabung, oder wie er sagt

^{m940} AM 1.6.12

^{m941} AM 1.6.11

^{m942} AM 1.6.2

^{m943} AM 1.6.2, AM 1.6.3, AM 2.2.15

^{m944} AM 1.2.12

^{m945} AM 1.6.4

^{m946} AM 1.6.4

^{m947} KM 5.2

„hyperintelligent“ zu sein, zurückzuführen seien,^{m948} sondern sich unabhängig davon im schulischen Erleben begründe.

Schüler müssen funktionieren

Etwas später formuliert er indirekt auch eine Schulkritik, wenn er sagt, dass man in der Schule „funktionieren“ müsse, was im Hinblick auf das Interesse kontraproduktiv sei. Jeder Schüler sei zwar irgendwann einmal wirklich an etwas interessiert, um aber „weiter funktionieren zu können“, gehe das Interesse zugrunde.^{m949} Für Underachiever gelte dies vielleicht noch extremer. Er untermauert diese Vermutung mit seiner Erinnerung, dass er „egoistisch“ sein konnte, wenn er sich für etwas interessiert habe und mit Fragen und der Suche nach Antworten lange „nervte“, wodurch manches Verhältnis zu Lehrern und anderen Menschen auf die Probe gestellt worden sei.^{m950} Seine Überlegungen führen ihn zu der Beschreibung eines Underachievers: Ein Minderleister ist eine Art „extremistischer Hochbegabter“, der „seine eigenen Gedanken und Ideen auf das Extremste verteidigt“.^{m951} Dieser Gedanke wird im Kapitel 5.2.15 als *Kontur* herausgearbeitet und näher analysiert.

^{m948} AM 9.1.5
^{m949} AM 1.6.5, AM 16.2.33
^{m950} AM 1.6.5, AM 2.2.10
^{m951} AM 1.6.6

5.2.3 Lernen und Arbeiten für die Schule

Marc äußert im Rückblick auf seine Schulzeit, er habe grundsätzlich wenig für die Schule getan. Wie schon im vorangegangenen Kapitel erläutert wurde, durchlief er den größten Anteil seiner Grundschulzeit und der Erprobungsstufe ohne aufwendiges und systematisches Lernen, weil sein Wissen für die geforderten Leistungen ausreichte. Marc meint, es sei erst ab der siebten Klasse in einigen Fächern schwieriger geworden. Dort hätte er im Nachhinein betrachtet mehr arbeiten müssen.^{m952} Bis zum Ende der Klasse elf habe er sein Arbeitsverhalten aber kaum geändert.^{m953} Erst im Halbjahr 13.1 habe sich seine Arbeitseinstellung gewandelt, ab da habe er wirklich gelernt und sich mit Inhalten auseinandergesetzt.^{m954} Das Kapitel 5.2.4 zur schulischen Motivation beleuchtet diesen Gedanken intensiver. In den folgenden Darstellungen werden nun verschiedene Bereiche des Lernens und Arbeitens betrachtet: Lern- und Arbeitstechniken, Hausaufgaben, Mitarbeit im Unterricht und die Nachhilfe.

Lern- und Arbeitstechniken

Auf Lern- und Arbeitstechniken geht er direkt in der ersten Sitzung und später mehrfach auch bis zur letzten Sitzung ein. Er erinnert sich an konkrete Lern- und Arbeitstechniken in der Form, dass seine Mitschüler in der Grundschule beispielsweise Karteikarten, Wörterhefte und Arbeitsmappen benutzten, er dies hingegen für unnütze Arbeit hielt.^{m955} Mit Lernen verbindet Marc, dass er etwas versteht. Lernen vollzieht sich seiner Meinung nach nicht nur durch Nachdenken, sondern auch dadurch, sich mit einem Inhalt häufig und lange auseinanderzusetzen, zu dem Thema etwas zu lesen, verschiedene Ansätze anwenden zu können und zu dem Thema eine Intuition zu entwickeln.^{m956}

Lernen beschreibt er sowohl allgemein als auch im Kontext des Vokabellernens und der Vorbereitung auf schriftliche Prüfungen. Er lerne, indem er sich etwas durchlese, sich Abläufe klar mache und Formeln aufschreibe.^{m957} Marc betont, dass er schon jahrelang kurzfristiges Lernen praktiziere. Er bezeichnet es als „Plan B“, wenn er sich beispielsweise zur Vorbereitung auf einen Vokabeltest die zu lernenden Vokabeln einen Tag vorher anschau und sie dann am nächsten Tag sofort hinschreibe.^{m958} Langfristiges systematisches Lernen gelingt ihm nicht,^{m959} wie sich durch die Auswertung mehrfach belegen lässt, was auch im Kapitel 5.2.7 *Lernschwierigkeiten* deutlich wird. Er meint, selbst kurz vor dem Abitur sähe er sich nicht in der Lage, für die Vorbereitung einen Arbeitsplan zu erstellen, da er ja nicht wisse, „was in den nächsten Tagen ist“.^{m960}

Hausaufgaben

Einen Bereich des Arbeitens für die Schule geben die Hausaufgaben vor. Marc berichtet, sich kaum an die Bearbeitung von Hausaufgaben in den zurückliegenden Schuljahren erinnern zu können, wohl aber daran, dass sie häufig mit der Note ungenügend bewertet worden seien.^{m961} Marc sieht die Bearbeitung von Hausaufgaben während der gesamten

^{m952} AM 2.2.4
^{m953} AM 2.2.6
^{m954} AM 7.4.6, AM 2.2.20
^{m955} AM 4.1, AM 2.2.2
^{m956} AM 13.6, AM 13.23
^{m957} AM 4.2, AM 7.5.8
^{m958} AM 4.3, AM 4.4
^{m959} AM 4.4, AM 5.2.15; AM 5.2.20
^{m960} AM 4.5
^{m961} AM 18.1, AM 18.5

Schulzeit als nicht notwendig an, wie mehrere seiner Gedanken zeigen: Man komme auch so durch die Schule, weil man die Hausaufgaben ja nur gelegentlich vorzeigen müsse. Sie abzuschreiben, ‚hinzukritzeln‘ oder sie auch einfach gar nicht zu bearbeiten stünden als Optionen zur Verfügung.^{m962} Damit kritisiert er auch die Kontrolle durch Lehrer, welche oft schon zufrieden seien, wenn irgendetwas im Heft stehe und man so als Schüler Eintragungen im Notenbuch verhindern könne.^{m963} Je weiter Marc in den Schulstufen aufsteigt, desto kritischer bewertet er die Hausaufgabenkontrollen und hält sie für ‚unsinnig‘.^{m964} Er vertritt die Auffassung, dass Hausaufgaben zur Schaffung von Grundlagenwissen immer notwendig bleiben werden.^{m965} Aber sie sollten einen anderen Charakter bekommen, nämlich als selbstständige Vorbereitung auf ein Kapitel fungieren, um dann im Stoff zügiger vorangehen zu können. Kontrollen sollten entfallen, da man die geleistete Arbeit ja an der Beteiligung im Unterricht sehen könne.^{m966} Er merkt aber auch selbstkritisch an, dass einige seiner Verständnisschwierigkeiten im Fach Physik, die er auf Wissenslücken zurückführt, durch die Bearbeitung von Hausaufgaben hätten vermieden werden können.^{m967}

Mitarbeit im Unterricht

Ein weiterer Arbeitsbereich für die Schule ist die Mitarbeit im Unterricht. Marc formuliert für sich den Grundsatz, seine Beteiligung im Unterricht werde durch das Interesse an dem Thema, das unterrichtliche Niveau und die Unterrichtsgestaltung geleitet.^{m968} Dadurch zeichnet sich eine Kritik an der Unterrichtsgestaltung und dem Lehrerverhalten ab. Die Kritik dehnt er auch auf die Leistungsbewertung bezüglich der Mitarbeit im Unterricht aus. Er kritisiert, dass sich die Leistungsbewertung nicht an der Auseinandersetzung mit Inhalten, Fragen oder dem Bilden des Verstandes, sondern an Äußerlichkeiten und der interessebedingten Mitarbeit orientiere.^{m969} Der Zusammenhang zwischen Lernen, Arbeiten, Motivation, Unterrichtsgestaltung und Lehrerverhalten wird in Kapitel 5.2.8 *Kritik am Lehrerverhalten und der Unterrichtsgestaltung* differenzierter erläutert. Aber schon an dieser Stelle ist festzuhalten, dass er sich ein höheres Unterrichtsniveau und interessantere Themen wünscht, um in der Schule hinreichend motiviert zu sein.

Marc fordert aber auch eine höhere Eigenverantwortung der Schüler ein, nämlich sich auf den Unterricht vorzubereiten, um mitarbeiten zu können.^{m970} Für seine Zeit in der Oberstufe stellt er fest, in einigen Fächern deutlich mehr als normal arbeiten zu müssen, um gerade noch befriedigende Leistungen erreichen zu können.^{m971} Strategisch sei es auch sinnvoll, sich ‚bis zu einem gewissen Punkt‘, gemeint ist ein Zeitpunkt während einer Unterrichtsstunde, beteiligt zu haben, da man sich in der Stunde sonst gar nicht mehr melden würde.^{m972}

Nachhilfe

Die Erkenntnis, in einigen Fächern Wissenslücken angehäuft und auch Verständnis- und Lernschwierigkeiten festgestellt zu haben und ihnen mit kurzfristigem Arbeiten nicht

^{m962} AM 18.2, AM 18.3, AM 18.10

^{m963} AM 18.2, AM 18.3

^{m964} AM 18.7

^{m965} AM 18.9

^{m966} AM 18.7, AM 18.8

^{m967} AM 18.4, AM 5.2.14

^{m968} AM 5.3.1, AM 5.3.4, AM 5.3.6, AM 5.3.8

^{m969} AM 5.3.7, AM 5.3.9

^{m970} AM 5.3.5

^{m971} AM 5.3.3

^{m972} AM 5.3.2

abhelfen zu können, führt ihn zu einem weiteren Arbeitsbereich, nämlich in der Oberstufe gelegentlich eine Nachhilfemöglichkeit in Anspruch zu nehmen.^{m973} Diese Unterstützung sucht er einmal zum Zwecke der Vorbereitung auf die Nachprüfung im Fach Physik, auf die in Kapitel 5.2.6. näher eingegangen wird, und ein weiteres Mal während der Abiturvorbereitung für die Fächer Englisch und Mathematik. Diese Hilfen nutzt er nach eigenen Angaben nur in kleinerem Umfang und nicht in mehrmonatigen intensiven Kontakten.

5.2.4 Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft

Dieses Kapitel bezieht sich überwiegend auf die gleichlautende Kategorie KM 2.2 und weist inhaltliche Bezüge zu dem Kapitel 5.2.3 *Lernen und Arbeiten für die Schule* auf. In diesem und dem vorangegangenen Kapitel deuten sich Themen anderer Kapitel an, die später behandelt werden: *Lern- und Leistungsschwierigkeiten* (Kap. 5.2.7), *Kritik an der Schule und dem Schulsystem* (Kap. 5.2.9) und *Kritik am Lehrerverhalten und der Unterrichtsgestaltung* (Kap. 5.2.8).

Schulische Anreize fehlen, Motivation durch ‚Druck‘

Wenn Marc über schulisch konnotierte „Motivation“ und „Anreize“ reflektiert, kommt er zu dem Tenor, er habe für die Schule grundsätzlich wenig gearbeitet, weil es zum ‚Durchkommen‘ meist nicht notwendig gewesen sei und es für ihn kaum Anreize gegeben habe.^{m974} Die Erwähnung der fehlenden Anreize steht im Kontext seiner Erläuterungen zum Underachievement und wurde im Kapitel 5.2.2 bereits thematisiert. Motivation zum Lernen entstehe bei ihm durch Druck. Deswegen bevorzuge er auch bestimmte Lehrer, die diesen erzeugen.^{m975} Druck entstehe auch, wenn er den Zusammenhang zwischen seiner Arbeit und den Auswirkungen auf notwendigen Wissenserwerb erkenne. Als Beispiele nennt er das Vokabellernen oder das Einüben schriftlicher Fähigkeiten.^{m976} Druck und das Erkennen der beschriebenen Zusammenhänge sind als motivationsfördernde Faktoren für ihn aber erst spät in der Schullaufbahn bedeutsam geworden, wie mehrere Ausführungen belegen. So meint er beispielsweise, dass in jüngeren Jahren der notwendige „Weitblick“ gefehlt hätte.^{m977} Oder er führt einen anderen Gedanken aus: Jeden Tag für die Leistungsverbesserung diszipliniert zu arbeiten, ohne dass es notwendig sei, mache keinen Spaß. Das Erleben von Druck verbindet Marc auch mit dem Gedanken, „an die Grenze“ der Notwendigkeit gebracht werden zu müssen. Die Notwendigkeit zum Arbeiten müsse bei ihm erzwungen werden.^{m978} So habe er gelernt, nach „Plan A“ durch das Jahr zu ‚schlittern‘. Funktioniere dies nicht, verwende er „Plan B“, nämlich kurzfristig und möglichst systematisch zu lernen.^{m979} Diese Gedankengänge zeichnen sich in Marcs Schulbiographie durchgängig ab, wie die folgenden Ausführungen dokumentieren.

Minimalprinzip

Marcs Erklärungsmuster zu seiner mangelnden Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft fokussieren die beschriebenen fehlenden Anreize in der Schule und das resultierende ‚Minimalprinzip‘. In der Grundschule habe er ohne Berücksichtigung der Rechtschreibung „Werner-Geschichten“ geschrieben.^{m980} Dies habe Spaß gemacht. Sich hingegen auf ein Diktat vorzubereiten, wäre einerseits aus Faulheit nicht gegangen, aber auch weil er sich mehr auf Mathematik konzentriert habe und großes Interesse an Aufgaben höherer Klassen bestanden hätte.^{m981} Nach dem Wechsel auf das Gymnasium änderten sich seine Motivation und seine Arbeitshaltung seiner Meinung nach nicht. In der fünften

^{m974} AM 2.2.5, AM 2.2.15, AM 1.6.3

^{m975} AM 2.2.11

^{m976} AM 2.2.12, AM 2.2.13

^{m977} AM 2.2.12

^{m978} AM 2.2.13

^{m979} AM 2.2.14

^{m980} AM 2.2.3, AM 3.1.3

^{m981} AM 2.2.1, AM 2.2.16

und sechsten Klasse seien ihm die Inhalte zugeflogen, so wie er es auch schon in der Grundschule erlebt habe.^{m982} In der Retrospektive hätte er dann aber ab der siebten Klasse mehr arbeiten müssen, weil die Inhalte schwieriger geworden seien.^{m983} Letztendlich sei er aber bis zum Ende der Klasse elf mit wenig Arbeitsaufwand durchgekommen.^{m984} Er illustriert die mangelnde Arbeitsmotivation damit, dass er in der elften Klasse noch nicht einmal Ordner besessen habe, sondern seine Materialien in einem Karton lagerte. Im Unterricht habe er schon seit der Sekundarstufe I immer wieder gemalt.^{m985} Er meint, dass man erst ab dem zwölften Jahrgang, nämlich in der Qualifikationsphase zum Abitur, oder auch eventuell erst ab dem dreizehnten Jahrgang wirklich arbeiten müsse, um die nötigen Punkte zu erzielen.^{m986} Um eine Drei oder Vier zu bekommen, reiche es ihm grundsätzlich aus, im Unterricht aufzupassen und dadurch oberflächlich etwas zu lernen. Erst ab dem Halbjahr 13.1 habe er seine Arbeitseinstellung geändert, ab da wirklich gelernt und sich mit dem Stoff auseinandergesetzt.^{m987} Im Kapitel 5.2.6 zur schulischen Laufbahn werden die Zeit in der Oberstufe und insbesondere die Phase der Nachprüfung im Fach Physik differenzierter beschrieben. Dort finden sich auch vielfache Belege für die geschilderten Aussagen zur gesteigerten Motivation ab der zwölften Klasse und Marcs Gedanken, ‚an die Grenze gebracht werden zu müssen‘.

Die Erkenntnis, dass er als Schüler schon im Unterricht der unteren Klassen mehr hätte tun zu müssen, reifte erst in der Oberstufe. Er begründet dies damit, dass kein Schüler mit der Motivation in die Schule komme, dort etwas lernen zu wollen. Die Motivation zur Schule zu gehen bestünde lediglich darin, einen Abschluss bzw. eine Qualifikation zu erreichen.^{m988} Schüler seien vor allem in den unteren Jahrgängen noch nicht so ‚reif‘, ‚richtigen Unterricht‘ und Lernen einzufordern und würden dementsprechend meist nur nach dem Minimalprinzip arbeiten.^{m989} Als Folge entwickle sich auch eine unzureichende Arbeitshaltung und Desinteresse.^{m990}

In der neunten Sitzung geht Marc auf den Begriff ‚Flow‘ ein. Dieser Begriff wurde bei der Besprechung eines Motivationstestes im Vorstellungsgespräch an einer privaten Fachhochschule verwendet. Die Gefühle einer intensiven Motivation und des ‚Flows‘ seien ihm bekannt, er habe sie aber nur ganz selten im Rahmen der Schule erlebt.^{m991}

^{m982} AM 2.2.7
^{m983} AM 2.2.4
^{m984} AM 2.2.6
^{m985} AM 2.2.6
^{m986} AM 2.2.19, AM 7.4.7
^{m987} AM 7.4.46, AM 2.2.20, AM 7.4.47, AM 2.2.21
^{m988} AM 2.2.9, AM 16.2.12
^{m989} AM 2.2.8
^{m990} AM 2.2.8
^{m991} AM 2.2.17

5.2.5 Kindergarten und schulische Laufbahn bis zum Ende der Sekundarstufe I

Marc erzählt in den Sitzungen mehrfach über seine schulische Laufbahn und zieht in einigen Sitzungen quasi ein Resümee zu seiner Schulzeit. Er äußert auch persönliche erfahrungsbezogene Überlegungen zu möglichen Maßnahmen von Lehrern, mit denen seine Arbeitshaltung hätte beeinflusst werden können, und zu persönlichen Verhaltensänderungen. Dabei geht es im Kern um seine Wahrnehmungen und sein Erleben von schulischen Situationen. Spezielle Aspekte wie Gedanken über Lern- und Leistungsschwierigkeiten, das Lernen an sich, Kritik am Schulsystem usw. werden in späteren Kapiteln intensiver betrachtet.

5.2.5.1 Kindergarten und Grundschulzeit

Auf meine Bitte hin, etwas über seine Kindergartenzeit zu erzählen, formuliert Marc ein persönliches Statement: Die Kindergartenzeit sei die ‚schönste Zeit der Welt‘ gewesen. Er begründet dies mit folgenden Gedanken: „Als Kind hat man die größte Zeit der Welt über alles nachzudenken, weil man nichts zu tun hat.“ Diese Zeit nutzte er, um viel nachdenken zu können.^{m992} An konkrete Situationen in der Kindergartenzeit könne er sich aber kaum erinnern.^{m993} Er sei sehr eigenwillig gewesen, was sich auch daran zeige, dass er nur etwas gemacht habe, wenn er es so hätte tun können, wie er es wollte.^{m994} Diese Eigenwilligkeit belegt er mit einigen Beispielen: Er spielte gerne mit Bauklötzen und mochte Basteln und Malen, aber nicht so, wie die Erzieherinnen es vorschlugen.^{m995} Stattdessen zog er es vor, sich mit ihnen zu unterhalten.^{m996} Aus Protest gegen die Aufforderung, einen Mittagsschlaf halten zu sollen, weigerte er sich zu schlafen.^{m997} Mochte er ein Gericht nicht essen, verweigerte er sich ebenfalls und war auch zu Kompromissen nicht bereit.^{m998} Weil die Karnevalsverkleidung einmal nicht seinen Vorstellungen entsprach, wollte er an der Karnevalsfeier nicht teilnehmen.^{m999} Vermutlich nahm Marc bereits im Kindergarten in einigen beschriebenen Situationen ein gewisses Anderssein wahr, denn er argumentiert, dass er sich dort nicht als etwas Besonderes oder Besseres vorgekommen sei, sich aber immer schon erwachsener gefühlt habe, als es seinem Alter entsprach.^{m1000}

In der Betrachtung der Grundschulzeit nimmt er wieder einige Erzählstränge aus der Reflexion der Kindergartenzeit auf. Auch die Grundschulzeit assoziiert er mit ‚Zeit haben‘,^{m1001} vor allem der Zeit zum Nachdenken. Letzteres entwickelt sich für ihn aber nun zum Problem: Er habe immer ‚weiter denken‘ müssen,^{m1002} habe gerne Fragen gestellt, aber diese seien seit der Grundschule immer „abgewürgt“ worden.^{m1003} Diese Erinnerungen wurden bereits im Kapitel zum Underachievement vorgestellt. Die schon geschilderte Eigenwilligkeit setzt sich fort und er erinnert sich erneut an eine Karnevals-

^{m992} AM 7.1.1
^{m993} AM 7.1.3
^{m994} AM 7.1.2, AM 7.1.8, AM 9.2.5
^{m995} AM 7.1.7
^{m996} AM 7.1.6
^{m997} AM 7.1.4
^{m998} AM 1.7.5
^{m999} AM 7.1.2, AM 9.2.6
^{m1000} AM 7.1.9, AM 7.1.2
^{m1001} AM 7.2.2
^{m1002} AM 7.2.6
^{m1003} AM 7.2.7

feier, während der er eine „Extrawurst“ einforderte und auf dem „Lesesessel“ sitzen wollte, der sich in der Klasse befand. Auch in dieser Lebensphase sei er sich nicht als etwas Besonderes vorgekommen.^{m1004} Ebenfalls erinnert er sich im Rückblick auf diese Phase auch an seinen bevorzugten Kontakt zu älteren Kindern und Erwachsenen.^{m1005}

Zu dem Erleben, sich schon in der Kindergartenzeit erwachsener gefühlt zu haben, als er war, taucht die wahrscheinlich damit zu verknüpfende Erkenntnis auf, dass er sich schon früher mit anspruchsvolleren Themen beschäftigen und auf einem ‚höheren Niveau‘ reden wollte.^{m1006} Hier deutet sich der Grund für eine später entwickelte Lernschwierigkeit an, nämlich die nicht erfüllte Sehnsucht, sich mit anspruchsvolleren Themen beschäftigen zu wollen, was mit einem Motivationsverlust verbunden war. Dieser Gedanke, ein höheres Niveau anzustreben, tangiert das Thema Arbeitsmotivation, auf welches im vorangegangenen Kapitel bereits eingegangen wurde.

Rückblickend formuliert er für die Grundschulzeit ein neues Thema, das der Freiheit. Ein für ihn offensichtlich wichtiges Erlebnis ist das schon erwähnte Schreiben von „Werner-Geschichten“, das er mit Freiheit verbindet. Er und sein Freund durften ohne Berücksichtigung der Rechtschreibregeln „Werner-Geschichten“ schreiben, was sie auskosteten und als sehr spaßig empfanden.^{m1007} Reflektierend ergänzt er aber, dass er in der Grundschulzeit zu viele Freiheiten gehabt habe. Dies stellt er auch für den Umgang mit Lern- und Arbeitstechniken und für die Rechtschreibung fest.^{m1008}

5.2.5.2 Sekundarstufe I

Der Übergang zum Gymnasium scheint unter schulischen Gesichtspunkten betrachtet unproblematisch verlaufen zu sein, da sich dazu keine Angaben finden lassen. In Marcs Erinnerung manifestieren sich aber zum Beginn der Sekundarstufe I zunehmend die Themen ‚Zeit haben‘ und ‚das Nachdenken‘, die ihn schon in der Kindergarten- und Grundschulzeit beschäftigten. Bis zum Ende der Erprobungsstufe empfand er das Gefühl des Zeit-Habens noch sehr intensiv.^{m1009} Aber das sich schon angedeutete Problem des Nachdenkens verschlimmert sich mit dem Schulformwechsel. Zu der Zeit fiel ihm auf, dass er über bestimmte Themen wie beispielsweise den Tod nachdachte, während seine Alterskameraden dies noch nicht taten.^{m1010} Diese Beobachtung stellt er in den Kontext der Hochbegabung, wie das Kapitel 5.2.1 zeigte. Etwas später faszinierte ihn die Relativitätstheorie. Um darüber mehr zu erfahren, verschaffte er sich selbstständig Informationen und verstand nach seiner Einschätzung auch viele der erarbeiteten Inhalte.^{m1011}

Für den weiteren Verlauf der Sekundarstufe I erinnert er sich aber an beginnende Leistungsprobleme. Er terminiert sie auf die siebte Klasse, in der er es nun anstrengender wurde und er „überhaupt mal lernen musste“.^{m1012} Bis zum Ende der Sekundarstufe I verschlechterten sich seine Leistungen und er gibt an, den Realschulabschluss zu erreichen, gemeint ist die Fachoberschulreife, sei eine „Hürde“ gewesen.^{m1013} Er formuliert

^{m1004} AM 7.2.3, AM 7.1.2, AM 9.2.6
^{m1005} AM 7.2.5, AM 7.2.8
^{m1006} AM 7.2.9
^{m1007} AM 7.2.4, AM 3.1.3
^{m1008} AM 7.2.1
^{m1009} AM 7.3.1, AM 7.2.2
^{m1010} AM 7.3.3, AM 1.2.20
^{m1011} AM 7.3.6
^{m1012} AM 7.3.2
^{m1013} AM 7.3.4

dies sehr allgemein und nennt keine konkreten Fächer oder fachspezifische Lernprobleme. Rückblickend stellt er aber fest, dass sich seine in der Oberstufe auftretenden mangelnden Leistungen im Fach Englisch auf ‚Wissenslücken‘, konkret auf Grundlagen ab der siebten Klasse, zurückführen lassen. Er sei in seinen Leistungen so nach und nach von einer Zwei auf eine Vier abgerutscht.^{m1014} Die Versetzung in die Oberstufe gelingt mit Zensuren zwischen gut und ausreichend. Die Leistungsverschlechterungen zum Ende der Sekundarstufe I führen durch die Initiative seiner Mutter zum Kontakt mit der schulpsychologischen Beratungsstelle und daraufhin zur Diagnose der Hochbegabung.

5.2.6 Schulische Laufbahn in der gymnasialen Oberstufe und Gedanken über berufliche Perspektiven

Der Forschungszeitraum beginnt am Ende des elften Jahrgangs. Im ersten Gespräch äußert sich Marc zu seiner schulischen Laufbahn, berichtet aber nicht von schulischen Problemen. Er scheint kaum Schwierigkeiten gehabt zu haben und es scheint aus seiner Sicht kaum besonders Erwähnenswertes für den Jahrgang elf zu geben. So erstaunt es, dass er in der nächsten Sitzung von einer Nachprüfung im Fach Physik berichtet, die offensichtlich ein sehr intensives Erlebnis war, denn er geht sehr detailliert darauf ein und thematisiert diese Lebensphase ein Dreivierteljahr später erneut. Die abgeleistete Nachprüfung legt die Schlussfolgerung nahe, dass Lernprobleme und Leistungsschwierigkeiten schon vor der ersten Sitzung bestanden, deren Konsequenzen er vermutlich nicht absehen konnte oder nicht wahrhaben wollte, was seinen persönlichen Einstellungen, „Ich bin ein Grenzgänger“ (KM 9.9) und „Wenn ich will, kann ich alles“ (KM 9.10) entsprechen würde. Diese Einstellungen werden später im Kapitel 5.2.15 *Die Menschen und das Leben* intensiver dargestellt.

Im ausgewerteten Datenmaterial finden sich Äußerungen zur Oberstufe in mehreren Kategorien wieder: Der größte Überblick ist in der Kategorie KM 7.4 „Zeit in der Oberstufe bis zum Abitur“ zusammengestellt. Die Nachprüfung erhält aufgrund der Darstellungsintensität eine eigene Kategorie KM 7.5 „Gedanken um die Versetzung und die Nachprüfung“. Quer zu den inhaltlichen Angaben spiegelt die Kategorie KM 9.12 „Ich habe die Qualifikationsphase im Griff“ seine grundlegenden Gedanken über zielerreichende Strategien wider. Eng mit dem Blick auf die Oberstufe verbunden ist die Kategorie KM 5 „Gedanken zum Unterricht, zu Fächern und Fachinhalten“. In dieser Kategorie geht es vor allem um Lern- und Leistungsschwierigkeiten, die dann im nachfolgenden Kapitel näher betrachtet werden.

5.2.6.1 Die Nachprüfung am Ende des Jahrgangs 11

Marc's Ausführungen zur Oberstufe beginnen mit den Schilderungen zur Nachprüfung im Fach Physik.^{m1015} Im ersten Halbjahr des elften Jahrgangs zeichneten sich in diesem Fach noch keine Leistungsdefizite ab. Er schrieb lediglich eine Klausur, die mit der Note gut bewertet wurde.^{m1016} Trotz geringer Motivation für dieses Fach erhielt er auf dem Halbjahreszeugnis die Note befriedigend. Marc ging davon aus, dass sein Arbeitsverhalten und seine Leistungen am Jahresende für eine Versetzung reichen würden.^{m1017} Der Leistungsabfall im Fach Physik beginnt aber im zweiten Halbjahr. Die Klausuren wurden im ausreichenden bis mangelhaften Bereich bewertet. Er habe sich im Unterricht wenig beteiligt, kein Heft geführt, sei aber trotzdem inhaltlich „mehr oder weniger“ klar gekommen.^{m1018} Er sieht ein, dass es an seiner Arbeitsbereitschaft und Motivation gemangelt habe, die Lehrerin entsprechend reagierte und seine Halbjahresabschlussnote auf mangelhaft setzte.^{m1019}

^{m1015} AM 7.4.1
^{m1016} AM 7.4.4
^{m1017} AM 7.5.4
^{m1018} AM 7.4.3
^{m1019} AM 7.5.4

Zu den Vorbereitungen für die anstehende Nachprüfung konnte er sich erst in den letzten eineinhalb Wochen der Sommerferien aufraffen. Diese Überwindung bezeichnet er als „dramatisch“. Seinen Tagesablauf in den Sommerferien beschreibt Marc in etwa so: ‚Ich bin meistens erst mittags aufgestanden, habe dann drei Stunden ‚dumm und dämlich‘ auswendig gelernt und bin abends auf Partys gegangen‘.^{m1020} Das Lernen bestand aus ‚Durchlesen‘, ‚Abläufe klar machen‘ und ‚Formeln aufschreiben‘.^{m1021} So sei ihm ein komprimiertes Lernen im eigenen Tagesrhythmus gelungen. Unterstützung nutzte er, indem er sich dreimal mit einem Nachhilfelehrer traf und mit ihm eine mündliche Prüfung simulierte.^{m1022}

Der schriftliche Teil der Nachprüfung gelang ihm „sehr gut“. Seine mündliche Leistung sei aber „katastrophal“ gewesen. Dort habe sich gezeigt, dass er im Fach Physik über zu wenig Fachwissen verfüge. In der Klausur habe er sich durch das Prinzip „Kochrezept“ retten können. Damit beschreibt er die Anwendung gelernter Formeln und Regeln, ohne deren Inhalt auch zwingend verstanden zu haben.^{m1023} Ihm sei klar, dass die Prüfung nicht so gut verlaufen wäre, wenn er zuvor persönliche Konflikte mit der Lehrerin gehabt hätte.¹⁰²⁴ Mit diesen und ähnlichen Aussagen wird erkennbar, dass Marc Schulleistung auch in der Abhängigkeit vom Lehrer attribuiert.^{m1025}

Die Nachprüfung beschreibt Marc als sehr emotional und für zukünftiges Erleben und Handeln bedeutungsvoll. Dies hebt sich im gesamten Forschungszeitraum deutlich heraus. Er erzählt, er habe bezüglich der Prüfungssituation keine Traurigkeit oder Zukunftsangst empfunden. Stattdessen sei er an die Nachprüfung mit dem Wissen heran gegangen, diese ‚schaffen‘ zu können, dass ‚nichts Schlimmes geschehen‘ und die ‚Welt nicht untergehen‘ könne.^{m1026} Über Alternativen habe er sich wenig Gedanken gemacht. Sollte er die Prüfung nicht bestehen, würde er die elfte Klasse wiederholen oder die Schule wechseln.^{m1027} Er erinnert sich daran, am Tag der Nachprüfung während des Treppensteigens auf dem Weg zum Prüfungsraum eine zunehmende Anspannung aufgebaut zu haben, was er als nützliches Stressempfinden deute, da er durch die Anspannung aufmerksamer geworden sei.^{m1028} Aus der Nachprüfung habe er sehr viel gelernt. Bezüglich des Lernens sagt er in etwa: ‚Ich bin nicht zu dumm und zu faul, sondern bin an den Stoff falsch herangegangen‘.^{m1029} ‚Mit Lernen kann man eine Nachprüfung schaffen‘.^{m1030} ‚Ich bin „klüger“ geworden, weil ich die Ursachen für Probleme erkannte, mich damit beschäftigte und thematische Zusammenhänge sah‘.^{m1031}

Marc formuliert aber auch einen Widerspruch, wenn er behauptet, dass sich seine Einstellung zum Arbeitsverhalten im Gymnasium durch die Nachprüfung nicht geändert habe.^{m1032} Dieser Widerspruch löst sich später auf, als er konkretisiert, dass es erst ab der zwölften Klasse darauf ankomme, für die Schule etwas zu tun, bis dahin müsse man nur ‚durchkommen‘.^{m1033} Der scheinbare Widerspruch bietet eine Erklärung für das von Marc beschriebene lasche Arbeitsverhalten und seine Arbeitsmotivation. Er zieht ein Fazit: Die Nachprüfung hat „mich noch arroganter gemacht“.^{m1034} Damit meint er, dass er durch die Erfahrung der Nachprüfung zu der Ansicht gelangt sei, alles schaffen zu

^{m1020} AM 7.5.6
^{m1021} AM 7.5.8
^{m1022} AM 7.5.7
^{m1023} AM 7.5.2, AM 7.5.19
^{m1024} AM 7.5.3
^{m1025} AM 7.4.32
^{m1026} AM 7.5.13, AM 7.5.14, AM 7.5.5
^{m1027} AM 7.5.12, AM 7.5.16
^{m1028} AM 7.5.17
^{m1029} AM 7.5.11
^{m1030} AM 7.5.15
^{m1031} AM 7.5.9
^{m1032} AM 7.5.18
^{m1033} AM 7.4.7
^{m1034} AM 7.5.1, AM 9.5.2

können, wenn er nur wolle.^{m1035} Auch habe ihn die Nachprüfung optimistischer gemacht.^{m1036} Das Kapitel 5.2.13 „*Ich bin*“ geht auf diese Grundgedanken näher ein. Marc greift im Rückblick auf die Nachprüfung einen Gedanken bezüglich der Sekundarstufe I auf. Dort bezeichnete er es als eine „Hürde“, in die Oberstufe gekommen zu sein. Dasselbe gelte auch für die Nachprüfung.^{m1037} Aber nun, in dem zwölften Jahrgang, gehe es ihm gut.^{m1038}

5.2.6.2 Die Qualifikationsphase

Er schildert seine Erfahrungen in der Oberstufe in mehreren Sitzungen und bezieht sich dabei überwiegend auf die Kurshalbjahre 12.1 bis 13.1. Im Folgenden wird Marcs schulische Entwicklung durch die Halbjahre und seine grundlegenden Einstellungen zur Oberstufenzeit herausgearbeitet.

Vorsätze zum Beginn der Qualifikationsphase

Zum Anfang des zwölften Jahrgangs stellt er fest, dass es ihm jetzt gut gehe. Er hält es für erwähnenswert, dass er sich schon Hefte, Ordner und Schulbücher besorgt habe, dies sei für ihn schon früh.^{m1039} Er habe sich für das kommende Schuljahr vorgenommen, seine Hausaufgaben zu machen, im Unterricht aufzupassen und sich mindestens einmal pro Stunde zu melden. Für die Fächer Biologie und Englisch müsse er in der nächsten Zeit mehr tun, da ließe er es nicht mehr ‚drauf ankommen‘. Er meint damit wohl seine Bemühungen zur Vermeidung eines Defizits. Vor allem der Englischlehrer verlange sehr viel und er sei in dem Fach ja auch nicht so gut. Trotz der Vorsätze beabsichtige er aber, das Schuljahr ‚locker‘ anzugehen.^{m1040} Als Leistungskurse belegt er zu diesem Zeitpunkt die Fächer Mathematik und Sozialwissenschaften.^{m1041}

Leistungsschwierigkeiten in der 12.1 und Einfluss der Lehrer auf die Noten

Am Ende des Halbjahres 12.1 wird durch den Stufenleiter aufgrund der Leistungsdefizite eine Gefährdung der Abiturzulassung prognostiziert. In der dritten Sitzung sind diesbezüglich bei Marc Informationslücken erkennbar: Er ging bis dahin davon aus, dass die in der Qualifikationsphase erreichte Punktzahl für die Abiturzulassung maßgeblich sei. Ihm war nicht bekannt, dass er für die Endbewertung in der Qualifikationsphase nur eine begrenzte Anzahl an Defiziten, also Kursbenotungen ab ausreichend minus, einbringen darf.^{m1042} In den Fächern Englisch, Mathematik und Physik reichten seine Leistungen in dem Halbjahr 12.1 aber nur zu Defiziten.^{m1043} Die Mathematikklausuren wurden mit ausreichend minus und ungenügend und die Physikklausuren mit ausreichend minus und mangelhaft bewertet.^{m1044}

^{m1035} AM 9.10.1
^{m1036} KM 9.11
^{m1037} AM 7.4.6
^{m1038} AM 7.4.2
^{m1039} AM 7.4.8
^{m1040} AM 7.4.9, AM 7.4.10, AM 7.4.11, AM 7.4.12
^{m1041} AM 7.4.16
^{m1042} AM 7.4.18
^{m1043} AM 7.4.14
^{m1044} AM 7.4.17

Er begründet seine schlechten Leistungen im Fach Mathematik mit der Umstellung auf eine neue Lehrerin und deren schlechten Unterricht.^{m1045} Das Problem der Umstellung auf neue Lehrer sieht er auch zu anderen Zeitpunkten als Begründung für Leistungsschwierigkeiten an.^{m1046} Seine Argumentation, Noten seien auch vom Lehrer abhängig, bekräftigt er, indem er für das Fach Englisch die Behauptung aufstellt, dass er nun bei der Vertretungslehrerin, die viel Wert auf die Aussprache lege, schlechter abschneiden würde. Bei seiner Englischlehrerin aus den Klassen fünf und sechs habe er aber nie ein Defizit bekommen.^{m1047} In Biologie stehe er zur Zeit ausreichend, in den anderen Fächern sei alles in Ordnung.^{m1048} Allerdings befürchtet er auch ein Zensurenproblem im Fach Deutsch. Dort habe er trotz schlechter Klausurleistungen kein Defizit erhalten, weil er in der mündlichen Leistung gut sei. Sollte nun für den erkrankten Deutschlehrer ein Vertretungslehrer eingesetzt werden, könne sich dieser seiner Meinung nach aber anders verhalten.^{m1049} Auf diesen Leistungsstand von drei Defiziten am Ende des Halbjahres 12.1 reagiert er gelassen und meint in etwa: ‚Das zwölfte Schuljahr nicht zu schaffen, ist schwieriger als es zu schaffen‘.^{m1050} Sollte er die Zulassung tatsächlich nicht bekommen, müsse er sich nach etwas anderem umsehen.^{m1051}

Leistungsentwicklung in der 12.2

Über die Leistungsentwicklung im zweiten Halbjahr des zwölften Jahrgangs ist wenig zu erfahren. Er sieht ein Problem in seinen mangelnden Vokabelkenntnissen. Früher habe er in Vokabeltests und Hausaufgaben Sechsen erhalten. Diese Beurteilungen hätten aber nur geringe Auswirkungen auf die Zeugnisnote gehabt. In der Oberstufe werde dies jedoch nun ‚dramatischer‘.^{m1052} Er hoffe im Fach Englisch auf eine Leistungsverbesserung durch die Facharbeit, die eine Klausur ersetze.^{m1053} Der Englischunterricht könnte seiner Meinung nach aber auch ausfallen, weil man dort kein praktisch verwendbares Englisch lernen würde.^{m1054}

Ob Marc am Ende des Halbjahres weitere Defizite erhält, ist zwar dem Material nicht direkt zu entnehmen, jedoch sehr wahrscheinlich, wie die späteren Ausführungen noch zeigen werden. Marc wagt aber einen Ausblick auf das Abitur: Eventuell möchte er die Möglichkeit der besonderen Lernleistung nutzen, die ihm Zusatzpunkte einbringen könnte. Als Thema eigne sich eventuell die Erstellung eines Bildungskanons für die Schule, der alles „umstrukturiert“.^{m1055} Dieser Ausblick steht im Kontext der Schulkritik, auf die später im Kapitel 5.2.9 intensiv eingegangen werden wird.

Leistungsentwicklung in der 13.1

Zum Beginn des Halbjahres 13.1 meint er, dass es in Englisch zur Zeit akzeptabel bis gut laufe und er mündlich ‚absahne‘.^{m1056} In Philosophie seien seine Leistungen etwas gesunken, weil er in den Klausuren zum Teil ungenau formuliere, aber im Mündlichen sei er deutlich besser, da er zwischen den Themen „Brücken schlagen“ könne.^{m1057} Im Fach

^{m1045} AM 7.4.15, AM 5.2.12
^{m1046} AM 5.2.12
^{m1047} AM 7.4.23, AM 12.36, AM 7.4.23
^{m1048} AM 7.4.17
^{m1049} AM 7.4.21
^{m1050} AM 7.4.20
^{m1051} AM 7.4.19
^{m1052} AM 7.4.26
^{m1053} AM 7.4.14
^{m1054} AM 7.4.24
^{m1055} AM 7.4.30, AM 6.4.11
^{m1056} AM 7.4.32
^{m1057} AM 7.4.34, AM 7.4.35

Deutsch habe er seine Leistungen durch einen verringerten Fehlerquotienten steigern können.^{m1058} Das Hauptproblem bereite nach wie vor das Fach Physik. Er äußert sich dazu sinngemäß: ‚Von Physik habe ich keine Ahnung. Den Unterricht empfinde ich als langweilig, niveaulos und als Strafe, sodass das Interesse am Aufbau eines Niveaus fehlt. Wenn ich dort Aufgaben lösen muss und nichts weiß, unterhalte ich lieber die Klasse.‘^{m1059}

Ob er am Ende dieses Halbjahres weitere Defizite erhält, kann aus dem Datenmaterial nicht einwandfrei geklärt werden. Aber zum Beginn des Halbjahres der 13.2 äußert er, dass er nach dem Stand der 13.1 nun drei Defizite im Grundkursbereich und zwei im Leistungskursbereich habe, weil er zwei Physikkurse aus der Qualifikationsphase nicht einbringen müsse. Deswegen könne er sich in der 13.2 noch je ein Defizit in Physik und Englisch leisten. Aus dieser Bilanzierung und den klaren Aussagen aus der 12.1 lässt sich nun folgende Defizitverteilung vermuten: Zwei Grundkurs-Defizite in der 12.1 in den Fächern Englisch und Physik, ein Leistungskurs-Defizit aus der 12.1 im Fach Mathematik, je ein Grundkurs-Defizit aus der 12.2 und 13.1 im Fach Physik. Die beiden letztgenannten Defizite muss er aber nicht in die Abiturzulassung einbringen. Da er nach eigener Auskunft im Fach Sozialwissenschaften nie Probleme hatte und ihm nach der Auskunft eines Lehrers auf der Halbjahreskonferenz der 13.1 im Fach Mathematik ein ‚bemerkenswerter Notensprung‘ attestiert worden sei,^{m1060} bleibt im Leistungskursbereich ein Defizit im Fach Mathematik aus der 12.2 übrig. Ein weiteres Grundkurs-Defizit im Fach Englisch muss dann aus der 12.2 oder 13.1 stammen.

Vorbereitung auf das Abitur

In den Sitzungen ab dem Beginn des Halbjahres 13.2 geht es vorrangig um das bevorstehende Abitur. Er markiert sein Ziel: Er erhoffe sich einen Abiturdurchschnitt von 2,9, bei Abweichungen auch 3,1. Im Fach Philosophie möchte er eine Zwei und in Mathematik eine Vier plus erreichen. Dort könne er sich aber bis zur Fünf minus alles erlauben. Dass er trotz Vorbereitung keine Eins schaffen könne, wisse er. Im Fach Deutsch sehe er kein Problem, dort stehe er zur Zeit zwei.^{m1061}

Marc geht an die Abiturvorbereitung mit der Einstellung heran, die Inhalte begreifen zu können, wenn er sie lerne.^{m1062} Seine Gedanken kreisen hauptsächlich um das Fach Mathematik. Er weiß, dass er sich in diesem Fach schon, wie er sagt, aus rein ‚psychologischen Gründen‘ vorbereiten muss.^{m1063} Zur Vorbereitung auf diese Abiturprüfung habe er mit der Unterstützung seines Nachhilfelehrers Regeln, Formeln und Informationen zu schwierigen Themen zusammengestellt.^{m1064} Trotzdem sehe er sich nicht in der Lage, selbstständig einen Zeitplan für die Abiturvorbereitung zu erstellen, weil er ja nicht wisse, „was in den nächsten Tagen“ sei.^{m1065} Für das Fach Deutsch könne man nur wenig auswendig lernen, stattdessen seien das thematische Lesen und die Beschäftigung mit den Kontexten wichtig. In Philosophie hätten die Biographien eine hohe Bedeutung.^{m1066} Marc geht auch auf das Fach Physik ein. Manche physikalischen Abläufe seien ihm klar. Wären ihm die Inhalte aber zu abstrakt, entstünden Denkblockaden.^{m1067} Trotz der Gedanken um die Abiturvorbereitung gehe er diese Zeit sowieso „ganz locker“ an. In

^{m1058} AM 7.4.36, AM 7.4.37
^{m1059} AM 7.4.33
^{m1060} AM 9.12.12
^{m1061} AM 7.4.40, AM 7.4.41, AM 7.4.44
^{m1062} AM 7.4.34
^{m1063} AM 7.4.42
^{m1064} AM 7.4.38
^{m1065} AM 7.4.39, AM 4.5
^{m1066} AM 7.4.48, AM 7.4.49
^{m1067} AM 7.4.5, AM 5.2.2

der Schule müsse man nur noch im Unterricht der Abiturfächer aufpassen. In den anderen Fächern liefe nichts mehr.^{m1068} Retrospektiv formuliert er, er habe meist durch Aufpassen im Unterricht oberflächlich gelernt und dies hätte auch in der Regel für eine Drei oder Vier gereicht. Geändert habe sich seine Arbeitseinstellung erst in der 13.1. Da habe er wirklich gelernt und sich mit den Unterrichtsinhalten auseinandergesetzt.^{m1069}

Kritische Reflexion über Schule und Lernen

Während des Forschungszeitraumes entwickelt Marc reflektierend eine detaillierte Unterrichts- und Schulkritik. Diese wird in den Kapiteln 5.2.8 und 5.2.9 ausführlicher vorgestellt. Aber einige Aspekte, die die Oberstufe betreffen, seien hier bereits genannt. Es stört ihn, dass zu viel mit Büchern und zu wenig mit dem Internet gearbeitet wird.^{m1070} Auch käme es zu viel auf das Lernen und Anwenden von Formeln an.^{m1071} Einen weiteren Kritikpunkt sieht er in der Notengebung. Es gehe nicht nur um das Wissen, sondern auch um weitere Faktoren, wie die mündliche Beteiligung und das Arbeitsverhalten.^{m1072} In Klausuren entstehen offensichtlich Probleme, da er die Aufgaben, wie er sagt, nicht als Überprüfung ansehe, sondern als Möglichkeit des ‚eigenen Wachstums und Erarbeitens‘.^{m1073} Das Lächerlichste in der Oberstufe seien die Hausaufgaben.^{m1074}

In der sechsten Sitzung formuliert er einen Gedanken, der wohl als Schlüsselstelle für seine Reflexion über Schule und Lernen identifiziert werden kann: ‚Ich habe „über Schule und Lernen“ etwas gelernt, nämlich das „Hinnehmen“ und „Automatisieren“ zu akzeptieren, gegen das ich mich „mein Leben lang gewehrt habe“ und inzwischen weniger wehre.‘^{m1075} Im Kapitel 5.2.11 wird diese *Kontur* näher beleuchtet.

5.2.6.3 Berufliche Perspektiven

Berufliche Perspektiven werden in drei Sitzungen thematisiert. Seine beruflichen Vorstellungen sind im zwölften Jahrgang noch sehr vage. Er findet es gemein, gefragt zu werden, was er nach dem Abitur machen wolle, weil es viel Interessantes gäbe, aber es sei nichts dabei, was ihn wirklich ‚umhau‘.^{m1076} Ob er nun studiere oder eine Ausbildung beginne, Zivildienst oder ein Soziales Jahr mache, hänge auch von dem Bestehen des Abiturs und von der Zeitperspektive nach dem Abitur ab.^{m1077} Er betrachte seine Chancen auf ein Studium oder einen guten Ausbildungsplatz realistisch. Dazu äußert er sich in etwa so: Da er wisse, dass er keine besonders gute Abiturnote erreichen könne, werde er sich im Falle einer Bewerbung für einen Ausbildungsplatz auf Einstellungstests verlassen müssen, die er als eine Mischung aus Intelligenztest und Praxistest einschätze. Oder aber er bewerbe sich bei jemandem, der seine Fähigkeiten im Vorfeld kenne.^{m1078} Am Ende des Jahrgangs zwölf betont er, dass es für seine berufliche Perspektive außerdem „wunderbar“ wäre, wenn er gut Englisch könne, denn Fremdsprachen seien wichti-

^{m1068} AM 7.4.45
^{m1069} AM 7.4.46, AM 7.4.47
^{m1070} AM 7.4.25
^{m1071} AM 7.4.28
^{m1072} AM 7.4.27
^{m1073} AM 7.4.29
^{m1074} AM 7.4.50, AM 18.6
^{m1075} AM 7.4.31, AM 9.4.20, AM 13.19
^{m1076} AM 19.1
^{m1077} AM 19.2
^{m1078} AM 19.4, AM 19.1

ger als je zuvor.^{m1079} Im Falle des Nichtbestehens des Abiturs bliebe noch ein Studium an einer Fachhochschule.^{m1080} Unabhängig von diesen Überlegungen ist er davon überzeugt, dass ein „Job“ auf jeden Fall interessanter sein werde, als die Schule. Als Grund benennt er die im Beruf übertragene Verantwortung, die in der Schule seiner Meinung nach nicht übertragen werde.^{m1081}

Ein halbes Jahr später zum Beginn der 13.2 ist die berufliche Perspektive deutlich klarer. Marc hat sich für den Ausbildungsbereich Wirtschaft entschieden und Erkundigungen über verschiedene Ausbildungseinrichtungen eingeholt. Nun favorisiert er einen Bachelor-Studiengang im Fach BWL an einer von ihm bevorzugten Fachhochschule, mit der Option auf einen sich daran anschließenden Masterstudiengang und auf eine folgende Promotion.^{m1082} Die Wahl dieses Studiengangs und der Studieneinrichtung begründet er vor allem mit den Studienbedingungen, die sehr strukturiert seien. So müsse er die Anwesenheitspflicht in den ersten zwei Semestern einhalten, die Ausbildung erfolge in kleinen Kursen bis maximal 30 Studierenden, das System sei sehr verschult und in den Semesterferien würden Praktika absolviert.^{m1083} Kontrastierend skizziert er die an einer öffentlichen Universität angebotenen Bedingungen, unter denen er vermutlich „untergehen“ und nur „langsam fertig“ werden würde, da dort zu viele Freiheiten existieren und er sich dann übermäßig für andere Dinge interessieren würde.^{m1084}

^{m1079} AM 19.6
^{m1080} AM 19.3
^{m1081} AM 19.5
^{m1082} AM 19.7
^{m1083} AM 19.8
^{m1084} AM 19.9

5.2.7 Lern- und Leistungsschwierigkeiten

Die Ausdifferenzierungen zum Thema Lern- und Leistungsschwierigkeiten finden sich überwiegend in der Kategorie KM 5.2 „Begründung für fachbezogene Desinteressen und Leistungsschwierigkeiten“. Der Kategorientitel weist schon auf die enge Verzahnung dieser beiden Aspekte hin. In diesem Kapitel wird nun für den Fall Marc die Entstehung und die Entwicklung von Lern- und Leistungsschwierigkeiten dargestellt. Wo es möglich ist, geschieht dies auch unter Berücksichtigung spezieller Aspekte und Fachbezüge.

Übermäßig abstrakte Inhalte und fehlende thematische Bezüge

Marc sucht konkret nach Gründen für Lern- und Leistungsschwierigkeiten in den Fächern Mathematik und Physik: Wenn er sich etwas zu Abstraktes vorstellen sollte, entstehe durch die Frage nach dem Sinn dieses Sich-Vorstellens eine Blockade.^{m1085} So stieße er beim Bearbeiten von Physik- und Mathematikaufgaben zunehmend an Grenzen, weil er keinen thematischen Zusammenhang herstellen könne. In Mathematik gelte dies beispielsweise für Ableitungen, Integrale oder die Vektorrechnung. Auch im Fach Physik habe er dies in der Auseinandersetzung mit Modellen erlebt, die seiner Meinung nach nicht alles erklären könnten, oder auch bei „unzulänglichen“ Experimenten.^{m1086} Als Folge der fehlenden thematischen Zusammenhänge habe er keine Lust mehr, im Unterricht aufzupassen.^{m1087}

Er blickt zurück auf die Grundschulzeit und die Anfänge des Gymnasiums. Dort habe er früher nichts tun und auch keine Formeln auswendig lernen müssen, weil für ihn alles logisch gewesen sei, er alles verstanden und ihn vieles interessiert habe.^{m1088} Er erinnert sich, gelegentlich Punktabzüge bekommen zu haben, wenn er die Rechnungen unvollständig hinschrieb. In den höheren Klassen hätte er es sich auch leisten können, etwas anderes hinzuschreiben oder aus dem Fenster zu gucken. Dennoch habe er eine Eins bekommen. Er hätte sich auch mal eine Fünf leisten können. Durch diese Arbeitsweise habe er sich mit den Inhalten nie intensiv auseinandergesetzt. Dann seien langweilige Unterrichtsphasen gefolgt, in denen er zu wenig aufpasste. Daraufhin sei es zu Wissenslücken und Interesseverlusten gekommen. Beides habe sich auf die Arbeitshaltung negativ ausgewirkt wie beispielsweise die Hausaufgaben zu ignorieren.^{m1089} Marc gelangt zu der Erkenntnis, dass sich dieses Verhalten nun in der Oberstufe in den Fächern Mathematik und Physik ‚räche‘.^{m1090} Er macht das ‚Zugeständnis‘, dass er in diesen Fächern mittlerweile vielleicht überfordert sei.^{m1091} Früher habe im Mathematik Spaß gemacht, weil er Erkenntnisse über Systeme und Zahlenfolgen erlangen wollte. Heute ginge es im Unterricht aber nur noch um Methoden und das Lernen von Formeln, „um irgendwas rauszubekommen“. Wende man die Formeln an, sei man ‚haltlos‘. Das Herleiten von Formeln gelänge ihm nicht. Deswegen „habe ich auch den Faden verloren“.^{m1092} Und wenn man in Mathematik nur noch vom Formelansatz aus arbeite, sei Mathe „schlimm“.^{m1093} Daraus würden sich bei der Bearbeitung von Aufgaben Probleme ergeben. Beispielsweise habe er früher versucht in Klausuren oder im Unterricht die Inhalte und Kontexte der Aufgaben zu verstehen, sei daran aber ‚gescheitert‘. Er expliziert dies

^{m1085} AM 5.2.2
^{m1086} AM 5.2.3, AM 5.2.1, AM 5.2.31
^{m1087} AM 5.2.3
^{m1088} AM 5.2.13
^{m1089} AM 5.2.13, AM 5.2.14, AM 5.2.33
^{m1090} AM 5.2.13
^{m1091} AM 5.2.33
^{m1092} AM 5.2.36
^{m1093} AM 5.2.37

an seinem Vorgehen während einer Physikklausur: Das Klausurmaterial sei für ihn wie eine neue Thematik. Er mache sich Gedanken über den Text, den Versuch oder die Formel und bemühe sich alles zu verstehen. Dies sei wie eine Art neuen Lernens, wie eine Möglichkeit des Wachsens und Erarbeitens aber nicht wie das Überprüfen von Wissen. Manchmal schweife er dann ab.^{m1094} Aktuell würde er die gesuchten Bezüge aber nicht mehr finden, sondern lediglich nur noch auf der Ebene des Anwendens arbeiten. Den ‚Garten zu harken‘ sei im Vergleich dazu befriedigender, weil man das Ergebnis sehe und damit belohnt werde.^{m1095}

In seinen Ausführungen entwickelt sich ein Nebengedanke. Er vermutet, sein mittlerweile mangelndes Verständnis sei auch darin begründet, dass Mathematik etwas „strikt Rationales“ sei und mit dem Menschen nichts zu tun habe. Diesen Gedanken kommentiert er mit einem Nachsatz: „fällt mir gerade so auf“.^{m1096} Diese Kommentierung im Nachsatz ist sehr eindrücklich, weil Marc sich ja vor allem in den ersten Sitzungen sehr breit über seine Einstellungen zu den Menschen und dem Leben auslässt und an sozialen Fragen sehr interessiert ist, wie es im Kapitel 5.2.12 *Die Menschen und das Leben* dargestellt wird.

In Gedanken um ihm fehlende inhaltliche Bezüge ordnet er auch das Problem ein, im Fach Biologie keinen Bezug zum Fachvokabular herstellen zu können, während sich deutsche Begriffe eher ableiten ließen.^{m1097} Außerdem habe er andere Fragen als die im Biologieunterricht behandelten. Daraufhin äußert er grundlegende Unterrichtskritik insofern, als der Biologieunterricht prinzipiell keinen Spaß mache und durch den Unterricht vor allem kein ‚Interesse am Wissen‘ entstehe.^{m1098}

Rechtschreibung und Textproduktion als überfachliche Lern- und Leistungsschwierigkeiten

Überfachliche Lernschwierigkeiten beziehen sich auf die Rechtschreibung und das Verfassen schriftlicher Texte. Bereits in der Grundschule zeichneten sich Schwierigkeiten beim Erlernen der Rechtschreibung ab. Allerdings meint Marc, dies sei unter anderem auch auf seine Faulheit zurückzuführen.^{m1099} In der Oberstufe habe sich sein Fehlerquotient deutlich verbessert, eine genaue Erklärung dafür könne er nicht geben. Er vermutet, es hänge damit zusammen, dass er mehr Fremdwörter verwenden würde, die er zuvor nachschlage und lerne.^{m1100} Bis heute bestehe aber das Problem, dass er während des Schreibens länger über die Rechtschreibung eines Wortes nachdenken müsse.^{m1101} Das andere Problem bezieht sich auf das Verfassen schriftlicher Texte, was sich zum Teil in Klausuren negativ auswirke. Hier nennt er insbesondere seine Mängel bei formalen Aspekten.^{m1102} In Philosophie werden seiner Schilderung nach gelegentlich die ungenauen Formulierungen kritisiert^{m1103} und im Fach Deutsch die wechselnden Stile und die übermäßigen Satztlängen.^{m1104}

^{m1094} AM 5.2.29
^{m1095} AM 5.2.29, AM 16.2.25
^{m1096} AM 5.2.36
^{m1097} AM 5.2.5, AM 5.2.4
^{m1098} AM 5.2.6
^{m1099} AM 3.1.2
^{m1100} AM 3.1.4
^{m1101} AM 3.1.1
^{m1102} AM 3.2.1
^{m1103} AM 3.2.3
^{m1104} AM 3.2.4, AM 5.2.30

Soziale Beziehung zur Lehrperson

Marc formuliert eine Korrelation zwischen Leistungsschwierigkeiten und dem sozialen Faktor Lehrer: In Mathematik gab es eine Phase, in der er die Lehrerin nicht mochte und sie ihrerseits glaubte, er würde sich nur ausruhen. Erst später hätte sie gesehen, dass er auch etwas könne.^{m1105} Grundsätzlich seien seine Leistungen nach einem Lehrerwechsel nicht so gut, weil er sich erst auf den Lehrer einstellen müsse.^{m1106} Dieses Argumentationsmuster ist aus dem Kapitel 5.2.6.2 *Die Qualifikationsphase* bekannt.

Überforderung durch Unterforderung

Über die Konkretisierungen der fachlichen Lern- und Leistungsschwierigkeiten hinaus benennt er ein aus seiner Sicht gravierendes Problem: Er erlebt zum Teil eine Unterforderung, die zur Überforderung führt. Lern- und Leistungsschwierigkeiten zeichnen sich vermutlich schon im Kindergartenalter ab. Marc äußert in der zweiten Sitzung, er hätte schon vor dem Grundschulalter anspruchsvollere Themen übernehmen und auf einem höheren Niveau diskutieren können.^{m1107} Er fühlte sich schon früh zu älteren Kindern und Erwachsenen hingezogen und sah sich auch immer als erwachsener an, als er eigentlich war.^{m1108} Diese Gedanken äußert Marc im Kontext des Gesprächs über Hochbegabung, wie im Kapitel 5.2.1 *Hochbegabung* dargestellt wurde. Damit wird das Erleben der persönlichen Unterforderung schon früh im Forschungszeitraum und retrospektiv als früh in seiner Lebensgeschichte verankert. In weiteren Ausführungen unterscheidet er sehr konkret zwischen der Unterforderung, die viele Schüler und Schülerinnen erleben, und seiner persönlichen Unterforderung im schulbiographischen Verlauf.

Marc vertritt die These, dass viele Schülerinnen und Schüler in mindestens einem Fach unterfordert seien und entwickelt daraufhin das für ihn logische Konstrukt ‚Überforderung durch Unterforderung‘: Als Folge einer langandauernden Unterforderung, die seiner Meinung nach noch durch Unlust von Lehrern an ihrem Fach geschürt wird, resultieren Schwächen und mangelnde Leistungsbereitschaft. Die mangelnde Leistungsbereitschaft könnte sich in fehlenden Hausaufgaben oder gar Fehlstunden äußern. Hält die Unterforderung weiter an, ist man infolgedessen ab einem bestimmten Punkt überfordert. Die Überforderung kann durch einen Lehrerwechsel oder eine Veränderung des Unterrichts noch forciert werden.^{m1109} Marc vertritt die These, Schülerinnen und Schüler müssten schneller ‚an ihre Grenzen‘ kommen bzw. gebracht werden, um Unterforderung zu vermeiden.^{m1110} Diese Thesen erinnern an Gedanken, die er für die Förderung von Hochbegabten bereits formulierte^{m1111} und die im Kapitel 5.2.1 *Hochbegabung* dargestellt wurden.

Desinteresse und Langeweile als ‚Fehlconditionierung‘

Marc betrachtet mehrfach die Unterrichtsgestaltung durch seine Lehrer. Er behauptet, einige Lehrer hätten keinen Spaß an der Vermittlung der Inhalte ihrer Fächer. Dadurch würden diese Fächer den Schülern vergrault, obwohl sie ihnen eigentlich lägen. Uninteressant gestaltete Unterrichtsstunden führten infolgedessen zum Weghören oder Nicht-

^{m1105} AM 5.2.17

^{m1106} AM 5.2.12

^{m1107} AM 7.2.9, AM 8.4

^{m1108} AM 7.1.9, AM 7.2.8

^{m1109} AM 5.2.7, AM 5.2.8

^{m1110} AM 5.2.28

^{m1111} AM 1.3.6

Verstehen^{m1112} und letztendlich zu schlechten Noten.^{m1113} Er habe das Gefühl, durch den Unterricht nur selten etwas verstanden zu haben. Lernen bedeute aber für ihn, etwas zu verstehen.^{m1114} Deswegen diene der Unterricht seinem Lernen nur begrenzt und erzeuge Langeweile.^{m1115} Eine weitere Ursache für das Erleben von Langeweile sieht er in der oft nur als rein reproduktiv erlebten mündlichen Mitarbeit. Er vertritt die Einstellung, es gäbe klügere Schüler, wenn mehr Wert auf die Entwicklung eigener Gedanken gelegt werden würde.^{m1116} Er kritisiert außerdem, dass das in der Schule vermittelte Wissen oft nur für die nächste Klausur oder das Abitur gelernt werde. Der für das Lernen wichtige Praxisbezug fehle häufig. Dieser sei ihm aber für sein Lernen wichtig.^{m1117} Neben der uninteressanten Unterrichtsgestaltung kann das Desinteresse der Schüler seiner Meinung nach auch in den Inhalten begründet sein. Wenn ihn ein Inhalt interessiere, sei er zur Arbeit bereit. Wenn kein Interesse bestehe, komme Langeweile auf und die weitere Beschäftigung sei ‚Zeitverschwendung‘, weshalb er nicht weiter arbeite und nur noch versuche ‚durchzukommen‘.^{m1118}

Den Zusammenhang zwischen Beschäftigung mit uninteressanten Dingen und der Entstehung von Desinteresse beschreibt er als „Fehlkonditionierung“ und damit als Lernprozess: Je jünger man sei, desto mehr verspüre man den Drang etwas zu erfahren. Werde man dann mit uninteressanten Dingen beschäftigt, verliere man das Interesse und entwickle eine „Fehlkonditionierung“. Damit meint er, dass man in der Schule „darauf getrimmt“ werde, nicht mehr wissen zu sollen oder nur oberflächliches Wissen zu erwerben, obwohl man den „Drang nach mehr“ verspüre.^{m1119} Langeweile, Desinteresse, eine schlechte Arbeitshaltung und auch eventuell Gewalt bedingen sich seiner Meinung nach gegenseitig.^{m1120} Sowohl inhaltlich als auch durch die markante Betonung fällt die Bemerkung auf: „Es gibt nichts Schlimmeres als Langeweile.“^{m1121} Marc generalisiert seine Erfahrungen für alle Schüler: Das Problem von Schule bestehe darin, dass sich viele Schüler langweilen, weil in der Schule nichts Interessantes geschehe.^{m1122}

Mangelnder Aufbau eines Arbeitsverhaltens

Einen anderen Grund für seine Leistungsschwierigkeiten sieht er in einem fehlenden ‚Arbeitsrhythmus‘. Er sagt in etwa: ‚Meine jetzigen schlechten Schulleistungen liegen an einem fehlenden Arbeitsrhythmus und daran, dass ich nie gelernt habe, dass mir Grundlagen fehlen. Es ist das Problem, dass ich früher nichts machen musste, die Inhalte aber konnte. Ich hätte früher schon mehr für die Schule tun müssen‘.^{m1123} An anderer Stelle kontrastiert er seine Ansicht, indem er meint, man müsse Energiereserven effizient einsetzen.^{m1124} Er vermutet sogar, man könne an einer ‚Graphik zu seiner Notenentwicklung‘ erkennen, wann er für die Schule nichts gemacht und wie sich dies jeweils ausgewirkt habe.^{m1125} Obwohl er das Problem seiner mangelnden Arbeitshaltung bzw. Arbeitsbereitschaft kennt, bereut er es nicht, früher zu wenig getan zu haben.^{m1126}

^{m1112} AM 5.2.9, AM 12.21
^{m1113} AM 5.2.18
^{m1114} AM 5.2.22
^{m1115} AM 5.2.23
^{m1116} AM 5.2.24
^{m1117} AM 5.2.21, AM 13.1
^{m1118} AM 5.2.16
^{m1119} AM 5.2.32, AM 16.2.29
^{m1120} AM 15.3
^{m1121} AM 15.2
^{m1122} AM 15.4, AM 16.2.4
^{m1123} AM 5.2.15
^{m1124} AM 5.2.35
^{m1125} AM 5.2.19
^{m1126} AM 5.2.15

Einen Teil der Verantwortung für sein Arbeitsverhalten weist er vorwurfsvoll der Schule zu. Die Schule vermittele nicht die Erkenntnis, dass langfristiges Lernen gut ist.^{m1127} Dies gelte vor allem für den Zeitpunkt, an dem die Weichen für die Zukunft gestellt würden und man als Schüler die Folgen nicht absehen könne. Dies sei ein grundsätzliches Problem der Schule.^{m1128} Auch kritisiert er ‚nette Lehrer‘, bei denen er zu wenig gelernt habe, die ihn aber trotzdem zu gut bewertet hätten.^{m1129}

Auswirkungen auf die Qualifikationsphase

Seine Gedanken zu Lern- und Leistungsproblemen schweifen auch auf den Umgang mit der jetzigen Situation der Qualifikationsphase ab und rücken mehrfach das Problem des Zeitmangels in den Vordergrund. Geleitet von der Erkenntnis, dass er früher die Auswirkungen seines Arbeitsverhaltens nicht ahnen konnte und dass ihm Basiswissen fehlt, wie beispielsweise Grundlagen im Fach Englisch ab der siebten Klasse oder Wissenslücken in Mathematik und Physik, schlussfolgert er, dass ihm nun keine Zeit mehr bliebe, um die fehlenden Inhalte im Sinne eines ‚Langzeitwissens‘ aufholen zu können.^{m1130} Zumindest habe er aber die Notwendigkeit erkannt, beim Verfassen von Texten auf Formalia zu achten und verständlicher zu schreiben. Auch sei er bemüht, den Fehlerquotienten weiter zu senken.^{m1131}

^{m1127} AM 5.2.27, AM 16.2.21
^{m1128} AM 5.2.34
^{m1129} AM 5.2.11
^{m1130} AM 5.2.11, AM 5.2.20
^{m1131} AM 3.2.2, AM 3.1.4

5.2.8 Kritik am Lehrerverhalten und an der Unterrichtsgestaltung

Wie im Kapitel 5.2.1 *Hochbegabung* bereits dargestellt wurde, gibt es aus Marcs Sicht offensichtlich Zusammenhänge zwischen seiner Hochbegabung und einer schulkritischen Einstellung. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf seine Kritik am Lehrerverhalten und an ihrer Unterrichtsgestaltung.

Marcs Kritik an der Schule wird in zwei Kategorien erfasst. Die Kategorie KM 12 „Einstellungen zu Lehrern, zur Unterrichtsgestaltung und zum Lehrerhandeln“ stellt mit 51 Ausdifferenzierungen die umfangreichste Kategorie dar. Die Kategorie KM 16 „Schule und Schulsystem“ ist mit vierzig Ausdifferenzierungen die zweitgrößte Kategorie. Lediglich die Kategorie KM 5.2 „Begründung für fachbezogene Desinteressen und Leistungsschwierigkeiten“ weist mit siebenunddreißig Ausdifferenzierungen noch einen vergleichbaren Umfang aus. Marc äußert sich während des gesamten Untersuchungszeitraumes immer wieder kritisch zur Schule. Die meisten Ausdifferenzierungen der Kategorie KM 12 entstammen der zweiten Sitzung und die meisten Ausdifferenzierungen der Kategorie KM 16 der dritten Sitzung. Allein schon bei dieser quantitativen Betrachtung nimmt die Beschäftigung mit der Schule als System und den dort Agierenden einen großen Raum ein. Auch fällt auf, dass Marc überwiegend Negatives und nur selten Positives nennt. In seiner Kritik ist häufig eine direkte Verzahnung zwischen dem Lehrerhandeln, seinen im Schulsystem begründeten Problemen und seinen Lern- und Leistungsschwierigkeiten erkennbar.

Einstellungen zu Lehrern

Marc formuliert in den ersten Sitzungen mehrere Wünsche zum Lehrerverhalten und zur Unterrichtsgestaltung: Der Lehrer soll ein grundsätzliches Engagement zeigen, seinen Schülern die Unterrichtshalte gut vermitteln, konsequent sein, leistungsorientiert vorgehen und sich nicht jeden Tag ärgern.^{m1132} Marcs Meinung nach ist es wichtiger, dass ein Lehrer die Inhalte gut vermitteln kann, als dass er über ein umfangreiches Wissen oder über eine besondere Intelligenz verfügt.^{m1133} Beispielsweise sei seine Mathematiklehrerin in der 12.1 zwar sehr intelligent und verfüge über ein umfangreiches Wissen, könne dies im Unterricht aber nicht vermitteln.^{m1134} Er schätzt auch die Beziehung zu Lehrern als für das Lernen wichtig ein. Werde diese Beziehung als gut erlebt, könne man viel lernen und würde im Unterricht mehr mitbekommen.^{m1135} Zu einigen Lehrern habe man sogar eine freundschaftliche Beziehung.^{m1136} Von manchen Lehrern fühle man sich als Schüler aber auch angegriffen. Er selber würde in einem solchen Fall mit einer gleichgültigen Haltung reagieren.^{m1137}

Grundsätzlich empfindet er aber, dass Lehrer zu wenig Zeit hätten und ‚alles stressig‘ sei.^{m1138} Wie schon erwähnt, vertritt Marc die Ansicht, man merke manchen Lehrern an, dass sie an der Vermittlung ihrer Fächer keinen Spaß hätten. Durch diese Haltung würden die Fächer auch den Schülern vergrault, obwohl sie ihnen eigentlich lägen.^{m1139} Auch hätten manche Lehrer keine Lust, ihren Schülern zu vermitteln, dass

^{m1132} AM 12.14, AM 12.19
^{m1133} AM 12.22
^{m1134} AM 12.22
^{m1135} AM 12.23
^{m1136} AM 12.25
^{m1137} AM 12.2, AM 12.3
^{m1138} AM 12.34
^{m1139} AM 12.21, AM 5.2.9

Bildung wichtig ist.^{m1140} Zudem wird seiner Meinung nach von einigen Lehrern zu wenig das Interesse von Schülern aufgenommen, weil Lehrer durch ihr eigenes Wissen nicht mehr in der Lage seien zu entdecken, was für Schüler interessant sein könnte.^{m1141} Stattdessen würden Lerninhalte vermittelt, deren tieferer Sinn nicht begriffen werde. Dies mache einen Schüler und nicht nur Hochbegabte „kaputt“, teilweise sogar dümmer.^{m1142} Marc stellt hiermit die Hypothese auf, dass ein solches Lehrerverhalten für die Entstehung von Leistungsproblemen verantwortlich sein kann.

Leistungsbeurteilung durch Lehrer

Marc fordert ein sehr konsequentes Lehrerverhalten ein. Wenn sich Schüler im Unterricht nicht beteiligen, sollen sie dafür eine Sechs erhalten, mit Ausnahme der Unterstufenschüler, mit denen etwas „pädagogischer vorgegangen“ werden soll.^{m1143} In der Realität könne man aber mit einigen Lehrern über Noten zur Beteiligung im Unterricht verhandeln.^{m1144} Auch kritisiert er Lehrer, die sich von Schülern eine schlechte Meinung bilden und deren Leistungen als nicht ausreichend einschätzen, weil sich diese zu wenig beteiligen. Ebenso gäbe es Lehrer, die Schüler als faul einschätzen, weil diese ein Fach in der Oberstufe nur mündlich belegen.^{m1145}

Lehrer orientieren sich seiner Meinung nach zu viel an den eingeforderten Leistungen. Sie würden zu wenig verstehen, warum einige Schüler diese Leistungen nicht erbringen können.^{m1146} Er konkretisiert diese Einschätzung für seine Leistungsbeurteilungen in der 12.1. Dort hätten die Lehrer anfangs, weil sie ihn nicht kannten, sein Potenzial nicht erkannt und ihn deswegen schlecht beurteilt. Im zweiten Quartal sei er, mit Ausnahme in den Fächern Mathematik und Physik, hingegen besser beurteilt worden.^{m1147} Marc beschreibt für einige Fächer als weiteres Beurteilungsproblem die Gewichtung der erstellten Textmenge. Schreibe ein Schüler zu einem gelesenen Text viel, erhalte er dafür eine Eins, schreibe er wenig, erhalte er eine Sechs. Dieses Schülerverhalten sage aber nichts über das Maß der Beschäftigung mit dem Text aus. So würden beispielsweise Randnotizen am gelesenen Text nicht berücksichtigt.^{m1148} Auch die Beziehung zum Lehrer könne für die Leistungsbeurteilung eine Rolle spielen. Wenn man sich mit einem Lehrer gut verstehe und wenig negativ auffalle, spekuliere man als Schüler darauf, dass schlechte Noten nicht gegeben werden.^{m1149} Marc zieht das Fazit, ‚Noten sind vom Lehrer abhängig‘.^{m1150}

Marc kritisiert zwei weitere Verhaltensweisen von Lehrern, das ‚Drannehmen im Unterricht‘ und den Umgang mit ‚störenden Schülern‘. Er bemängelt, dass Schüler im Unterricht einfach aufgerufen werden, obwohl sie sich nicht melden. Er fordert, dass Schüler nur drangenommen werden, wenn sie sich auch selbstständig melden.^{m1151} Er kritisiert auch, dass manche Lehrer Schüler nicht mehr sooft drannehmen, wenn diese sich in der Vergangenheit schon viel beteiligt haben, weil sie davon ausgingen, dass man die Antworten doch wisse.^{m1152} Stören Schüler den Unterricht, sollen Lehrer sie nicht

^{m1140} AM 12.20
^{m1141} AM 12.39
^{m1142} AM 12.40
^{m1143} AM 12.11, AM 12.12
^{m1144} AM 12.17
^{m1145} AM 12.28, AM 12.29
^{m1146} AM 12.26
^{m1147} AM 12.30
^{m1148} AM 12.49
^{m1149} AM 12.18
^{m1150} AM 12.36, AM 7.4.23
^{m1151} AM 12.9
^{m1152} AM 12.35

mehrfach ermahnen, sondern sie aus dem Raum schicken, mit der Konsequenz, dass sie auf die nächste Unterrichtsstunde zu wenig vorbereitet seien.^{m1153}

Unterrichtsgestaltung

Der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrer misst Marc eine hohe Bedeutung zu. Sie leiste einerseits einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung des Interesses am Unterricht. Andererseits könne eine gute Unterrichtsgestaltung auch den Lehrern Rückmeldungsmöglichkeiten darüber bieten, ob die Schüler die jeweiligen Inhalte auch verstehen.^{m1154} Diesen Gedanken erläutert Marc für den Frontalunterricht, den er „blöd“ findet, weil der Lehrer dadurch nicht einschätzen könne, ob die Schüler den Inhalt verstehen oder einfach nur mitschreiben würden.^{m1155}

Marc vertritt die Auffassung, dass einige Unterrichtsinhalte vereinfacht und schneller abgehandelt werden könnten.^{m1156} Wie schon im Kapitel 5.2.7 *Lern- und Leistungsschwierigkeiten* analysiert wurde, hält Marc viele Schüler und Schülerinnen aufgrund des niedrigen Unterrichtsniveaus für unterfordert. Spätestens ab der Mittelstufe solle das Niveau gesteigert werden.^{m1157} Er findet es lächerlich, dass ein Lehrer mehrmals nachfragt, ob alle die Unterrichtsinhalte auch verstanden haben. Das Niveau könne nicht so lange reduziert werden, bis alle ‚es schaffen‘. Schließlich würde durch das Niveau ja auch selektiert.^{m1158} Diese Ansicht äußere man als Schüler aber nicht während des Unterrichts, weil man die Mitschüler ja nicht benachteiligen und das Niveau auch nicht absichtlich anheben wolle.^{m1159}

Das Thema Unterrichtsniveau setzt er auch in einen Bezug zu den Auswirkungen des Lehrerwechsels. Dazu kritisiert er, dass Lehrer auf unterschiedlichen Niveaus unterrichten würden und man sich als Schüler immer wieder anpassen müsse. Außerdem versuchten Lehrer die Inhalte nach einem Lehrerwechsel anzugleichen, was zur Folge habe, dass dadurch auch weniger Inhalte vermittelt würden.^{m1160} Die Ursache allen Übels sieht Marc in der Verbeamtung der Lehrer. Durch die Verbeamtung stünden Lehrer nicht unter Druck und könnten sich ausruhen. Daraus resultiere das niedrige Niveau.^{m1161} Das niedrige Niveau spiegele sich auch teilweise in dem hohen reproduktiven Anteil des Unterrichts wieder. Reproduktive Textarbeit sei stupide und ‚beleidige die Intelligenz‘.^{m1162} Die Intelligenz würde im Unterricht ohnehin zu wenig berücksichtigt.^{m1163}

Fragen sind wichtiger als Antworten

Ein wichtiges Element der Unterrichtsgestaltung sollte seiner Meinung nach das Aufgreifen und Durchdenken der Fragen von Schülern sein. Marc sagt sinngemäß: ‚Ich finde es wichtiger, Fragen über Interessantes und Unerforschtes zu stellen, als etwas erzählt zu bekommen‘.^{m1164} Ein guter Film könne das Stellen von Fragen anregen. Fragen misst er eine hohe Bedeutung im Lernprozess zu und führt diesen Gedanken in etwa so aus: Eine

^{m1153} AM 12.10
^{m1154} AM 12.5, AM 5.1.4, AM 12.48, KM 5.1
^{m1155} AM 12.48
^{m1156} AM 12.4
^{m1157} AM 12.7
^{m1158} AM 12.5, AM 12.6
^{m1159} AM 12.7
^{m1160} AM 12.24
^{m1161} AM 12.6
^{m1162} AM 12.8
^{m1163} AM 12.32
^{m1164} AM 12.33

interessante Frage zu stellen und beantworten zu wollen, erfordere das Erlernen von Basiswissen. Nach dessen Aneignung habe man bereits viel gelernt, auch wenn man nicht alles verstehe. Interessante Gedankengänge würden entdeckt und die ursprüngliche Frage rücke in den Hintergrund. Marc illustriert diese Überlegungen mit seinem Interesse an Einsteins Relativitätstheorie und dem Bemühen, darüber etwas erfahren zu wollen.^{m1165} Grundsätzlich sei es mehr wert, wenn man sich im Unterricht etwas selber erschließen könne, anstatt es präsentiert zu bekommen. Dadurch entstünden auch Motivation und Antrieb. In der Schule sollten seiner Meinung nach als Vorbereitung auf den Lebensalltag Probleme aufgezeigt werden, die Schüler selbstständig lösen müssen. Lehrer könnten dies unterstützen, hätten diese Offenheit aber oftmals nicht.^{m1166} Marc kritisiert auch, dass zu häufig mit alten Büchern gelernt würde, anstatt Schüler auf das Internetzeitalter vorzubereiten.^{m1167} Viele Lehrer reagieren seiner Meinung nach „sauer“, wenn sie von Schülern gestellte Fragen nicht beantworten können oder sie auf Fehler oder andere Perspektiven hingewiesen werden. Einige reagieren auf Fragen mit: „Das ist so.“ Marc zweifelt dann, ob die Lehrer diese Frage auch tatsächlich verstehen.^{m1168} Es gäbe aber auch Lehrer, die mit Fragen von Schülern, ihrer Kritik und anderen Perspektiven gut umgehen und sich über neue Gedanken freuen könnten.^{m1169} Er formuliert für sich ‚Wertvorstellungen‘: ‚Fragen sind wichtiger als Antworten, zeigen sie doch die Beschäftigung mit den Inhalten. Gedachte Gedanken sind mehr wert als erzählte Gedanken‘. Diese Wertvorstellungen seien aber nur bei wenigen vorhanden. Diese Meinung bezieht er auf Lehrer und Schüler gleichermaßen.^{m1170} Dabei ist sich Marc des Problems von Lehrern bewusst, dass sie einerseits interessierte Schüler nicht vor den Kopf stoßen und andererseits den Mitschülern den Anschluss an dem Unterricht gewährleisten wollen. Es müsse immer ein Mittelweg gefunden werden.^{m1171} Dennoch kritisiert er, dass sich Lehrer zu wenig darum bemühen würden, bei Schülern individuell die Fähigkeit zu entwickeln „Interessen für sich herauszufiltern“.^{m1172} Schüler, bei denen dies bereits durch das Elternhaus, durch den sozialen Status, angeregt werde, seien bevorteilt.^{m1173} Interesse an einem Thema zu wecken und das Fragen anzuregen, sei die Aufgabe von Lehrern.

Wie herausgearbeitet wurde, misst Marc dem Einbringen von Fragen im Unterricht eine hohe Bedeutung zu. Allerdings erlebte er auf seinen Drang, Fragen stellen zu wollen, häufig negative Reaktionen. Seit der Grundschule würde er häufig „abgewürgt“.^{m1174} In Erinnerung an seine Grundschulzeit fällt ihm ein, dass er sich für Mathematikaufgaben aus höheren Klassen interessiert habe, dieses Interesse aber im Unterricht nicht aufgegriffen worden sei.^{m1175} Geht es jedoch um seine Mitschüler, wünscht er sich, dass diese manchmal weniger Fragen stellen würden. Wie schon im Porträt dargestellt wurde, unterscheidet Marc dabei zwei Kategorien von Fragen, nämlich Fragen von Schülern, die auf deren mangelnde Unterrichtsvorbereitung zurückzuführen sind, und Fragen einzelner Schüler, die sich zu intensiv mit dem Unterrichtsinhalt befassen: Wenn Schüler aufgrund ihrer mangelnden Unterrichtsvorbereitung Fragen stellen, ‚hasst‘ er es, wenn der Lehrer dann darauf eingeht.^{m1176} Grundsätzlich sollten nicht zu viele Fragen gestellt werden, weil der Lehrer dann zu wenig vermitteln.^{m1177} Auch ‚hasst‘ er es, wenn

^{m1165} AM 12.33
^{m1166} AM 12.27
^{m1167} AM 12.51, AM 7.4.25
^{m1168} AM 12.42
^{m1169} AM 12.44
^{m1170} AM 12.27
^{m1171} AM 12.38, AM 12.43
^{m1172} AM 12.47, AM 16.2.33
^{m1173} AM 12.47
^{m1174} AM 12.46, AM 7.2.7, AM 8.3
^{m1175} AM 2.2.16
^{m1176} AM 12.50
^{m1177} AM 12.45

Lehrer auf die Frage eines einzelnen Schülers zu tief in den Stoff gehen und andere Schüler nicht mehr folgen könnten. Dies sei Unterricht ohne richtiges Konzept. Einem solchen Lehrer höre man dann nicht mehr zu. Im Unterricht würde dann weniger gelernt und letztendlich resultierten daraus schlechte Noten.^{m1178} Diese Überlegungen wirken widersprüchlich: Er erwartet für seine Fragen eine Auseinandersetzung und stuft seine Fragen vermutlich auch als wichtig ein. Seinen Mitschülern gesteht er diese Auseinandersetzung aber nicht zu. Hier lässt sich mit Bezug auf seine Aussage, man könne dann ja nicht mehr folgen, vermuten, dass sein Wissen und seine Logik nicht ausreichen, um anderen schwierigen Fragen folgen zu können und dass er mit dieser Erfahrung nicht gut umgehen kann.

5.2.9 Kritik an der Schule und dem Schulsystem

Das vorangegangene Kapitel beschäftigte sich vor allem mit der Rolle von Lehrern, ihrem Handeln, der Unterrichtsgestaltung und der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf das übergeordnete System und beziehen sich auf die Schule im Allgemeinen und ihre systemischen Bedingungen. Beide Kapitel beschäftigen sich auch mit dem Unterricht, da sich dieser sachlogisch nicht vom Lehrerhandeln und dem Schulsystem abtrennen lässt. Von daher wird es zum Teil zu Überschneidungen und Wiederholungen kommen.

Marc's Schulkritik beginnt mit einer Mängelliste, deren Abgleich zu einem besseren Lernen führen könnte. Die Liste der Mängel folgt dem Tenor ‚Schulen brauchen‘. Schulen brauchen seiner Meinung nach eine bessere Ausstattung, mehr Internetzugänge, eine anregende Raumgestaltung ohne graue Wände und mit einer besseren Beleuchtung, mehr attraktive Arbeitsgemeinschaften, auch für die höheren Jahrgänge, um die Potenziale von Schülern stärker zu fördern.^{m1179}

Umstrukturierung der Unterrichtseinheiten

Ein weiterer Aspekt der Schulkritik bezieht sich auf die Rhythmisierung des Schulunterrichts. Der Schulunterricht in der heutigen Form müsste umstrukturiert werden. Er meint, Schüler benötigten weniger Unterricht und eine freiere Zeiteinteilung. Das Fach Zeitmanagement sollte verbindlich eingeführt werden.^{m1180} Den Unterrichtsrhythmus mit Einzel- und Doppelstunden beurteilt er als schlecht, weil die Stunde vorbei sei, ehe man sich eingearbeitet habe. Für das Fach Mathematik beispielsweise bliebe ihm dadurch nur partielles Formel-Lernen und Anwenden übrig. In einem anderen Fall, in Philosophie, sei der Inhalt einmal so spannend gewesen, dass er sich noch in der nachfolgenden Englischstunde damit beschäftigt habe. Deswegen würde er die Strukturierung über Block- oder Tagesunterricht bevorzugen, weil dann mehr Zeit für intensiveres Arbeiten zur Verfügung stünde.^{m1181} Für ihn selbst wäre die Schule am einfachsten, wenn er sie gar nicht zu besuchen bräuchte, sondern nur am Ende eines Halbjahres alle Klausuren schreiben müsste.^{m1182} Am liebsten aber wäre ihm „Privatunterricht“. Dort könne er ein Thema intensiv bearbeiten und würde nicht „auf dem Zenit“, „wo Wissen aufgesaugt werden kann“,^{m1183} durch das Klingeln zum Stundenende unterbrochen. Durch das bestehende System könne kein Wissen vermittelt werden.^{m1184}

Er kritisiert als weiteren Aspekt die Zeitgleichheit des Vorankommens in der Schule. Aus seiner Sicht ist es ein Problem, dass alle Schüler zum gleichen Zeitpunkt ihr Abitur machen müssen. Viele Schüler könnten das Abitur deutlich früher ablegen, vielleicht schon nach zehn Jahren, und in dieser Zeit zusätzlich mehr Themen bearbeiten. Es werde in der Schule während einer ‚langen Zeit‘ in vielen Fächern zu wenig Stoff bearbeitet.^{m1185} Man betreibe in der Schule zu viel Aufwand mit Dingen, die nicht notwendig seien.^{m1186} In Mathematik könne man beispielsweise schneller vorangehen.^{m1187} Aus den Ausführungen wird deutlich, dass Marc's Position zum Unterricht durch eine Kosten-

^{m1179} AM 16.2.1, AM 16.2.37, AM 16.2.40

^{m1180} AM 16.2.2

^{m1181} AM 16.2.31

^{m1182} AM 16.2.9

^{m1183} AM 16.2.30

^{m1184} AM 16.2.30

^{m1185} AM 16.2.17, AM 2.2.2

^{m1186} AM 16.2.35

^{m1187} AM 16.2.36

Nutzen-Rechnung bestimmt wird: Die Relation von gelernten Unterrichtsinhalten und der in der Schule verbrachten Zeit stimmt für ihn nicht. Dies wirke sich auf Schüler negativ aus. Weil die Schule zu wenige Inhalte vermittele, werde man „blöder“. ^{m1188} Er beschreibt den Unsinn mancher Unterrichtsstunden noch deutlicher: In vielen Stunden brauche man geistig nicht anwesend zu sein und verpasse trotzdem nichts. ^{m1189} Solche Stunden könne man sich sparen, so beispielsweise in Mathematik, wenn dort nur nach dem Buch gearbeitet werde. ^{m1190}

„In der Schule geschieht zu wenig Interessantes.“

Marc äußert, er habe in der Schule noch nie das Gefühl gehabt, dass sich im Gehirn etwas Neues bilde. ^{m1191} Damit meine er nicht, dass er nichts gelernt habe, an ein paar Inhalte könne er sich noch erinnern, ^{m1192} aber das grundlegende Problem von Schule liege in der Langeweile, die er empfinde, weil in der Schule zu wenig Interessantes geschehe. ^{m1193} Dabei vertritt er die im Porträt schon dargestellte Auffassung, jedes Thema habe eine „interessante Seite“, die Lehrer würden sich aber für ihre Schüler zu wenig um die Entwicklung der Fähigkeit „Interessen für sich herauszufiltern“ bemühen. ^{m1194} Diese Fähigkeit müsse seiner Meinung nach mehr geschult werden. Stattdessen werde Interesse als „unsittlich“ betrachtet und nicht wertgeschätzt. Es werde „erstickt“. Als Interessierter in der Schule könne man schon fast als Verrückter gelten. Jeder Schüler sei aber irgendwann einmal für etwas wirklich interessiert. Um aber „weiter funktionieren zu können“, gehe das Interesse zugrunde. ^{m1195}

Diese letzte Überlegung äußert Marc im Kontext des Gesprächs über Underachievement. In diesem Gedanken spiegelt sich das Gefühl des Ausgebremst-Werdens wider, das auch in der schon an anderer Stelle des Porträts beschriebenen Metapher des ‚Treppenhauses‘ mitschwingt: Marc vergleicht in der sechsten Sitzung, als er das Thema Underachievement anspricht, die Schule mit einem Treppenhaus, durch das man immer ein Stockwerk höher kommt. Nimmt man aber den Aufzug, weil es schneller geht, muss man auf jedem Stockwerk anhalten, um zu sehen, ob man die Inhalte des Stockwerks auch beherrscht. Aber irgendwann kümmert man sich nicht mehr um die Stockwerke, weil man ja im Aufzug sitzt. ^{m1196}

Immer wieder kreisen die Gedanken Marcs um Langeweile und Interesse bzw. Desinteresse. Um diese Faktoren zu vermeiden, sollte seiner Ansicht nach Schule mehr eine Art „Infotainment“ sein und Inhalte interessant präsentieren. ^{m1197} Schule müsse sich mehr nach „Interessen und Talenten“ und nicht nach der Einstellung „Thema durchziehen“ ausrichten. Ebenso sollte sie nach „oben offen“ sein und sich schon in der Grundschulzeit an den „Richtungen“ orientieren, die Schüler einschlagen möchten. Ein „Express-Gymnasium“ sei dazu nicht nötig. ^{m1198} Je jünger man sei, desto mehr habe man den Drang etwas zu erfahren. Werde man aber mit uninteressanten Inhalten beschäftigt, entwickle man eine „Fehlconditionierung“ dahingehend, nicht mehr wissen zu wollen, als die Schule verlange. Dies werde noch durch die in der Schule übliche oberflächliche

^{m1188} AM 16.2.7
^{m1189} AM 16.2.8, AM 12.7
^{m1190} AM 16.2.36
^{m1191} AM 16.2.13
^{m1192} AM 16.2.16
^{m1193} AM 16.2.4, AM 15.4
^{m1194} AM 16.2.33, AM 12.47
^{m1195} AM 16.2.33, AM 1.6.5
^{m1196} AM 16.2.34, AM 1.6.11
^{m1197} AM 16.2.19
^{m1198} AM 16.2.27

Behandlung der Stofffülle verstärkt und auch durch das Bemühen der Lehrer, dass die ganze Klasse auch dem Unterricht folgen könne.^{m1199}

Orientierung an Lehrern und nicht an der Neugier der Schüler

Nach Marcs Ansicht berücksichtigen Lehrer zu wenig das Interesse und die Neugier ihrer Schüler. Stattdessen werde einem beigebracht, die Dinge aus der Perspektive des jeweiligen Faches zu betrachten.^{m1200} Im Laufe des Schülerlebens lerne man, dass es in der Schule darauf ankomme, das zu schreiben und zu sagen, was der Lehrer möchte, am besten noch in der richtigen Reihenfolge.^{m1201} Man solle durch den Lehrer oder den Lehrplan auf ein bestimmtes Niveau gehoben werden. Man dürfe dabei aber weder unter noch über den zu vermittelnden Wissensstand kommen. Zur Erläuterung dieses Gedankens verwendet Marc das schon erwähnte Bild: ‚Der Lehrer steht an einer Treppe und die Schüler, die zu hoch kommen, werden wieder heruntergestoßen.‘^{m1202} Auf diese Art lerne man langfristig, dass es nicht um wirkliches Verständnis oder um die Funktion eines Inhalts gehe, sondern darum, etwas einfach nur zu tun.^{m1203} Seiner Meinung nach müsse das Lernen von vornherein über Neugier laufen. Stattdessen werde einem in der Schule viel verleidet, wenn man früh vermittelt bekäme, dass man Inhalte einfach nur lernen solle. Aber später werde einem dann erzählt, man solle beispielsweise an Mathematik Spaß haben. Dies führe aktuell dazu, dass er Mathematik zwar anwenden könne, aber keinen Bezug dazu habe.^{m1204}

Kritik an schulischen Bildungszielen

Marcs Einsichten stehen offensichtlich in krassem Gegensatz zu seinen Idealen von Freiheit und Bildung, die in den Kapiteln 5.2.12 *Die Menschen und das Leben* und 5.2.13 *„Ich bin.“* intensiver analysiert werden. Zum Verständnis seiner kritischen Position zur Schule allgemein ist das Wissen über den Zusammenhang zwischen den genannten Idealen und den von ihm kritisierten Bildungszielen wichtig: Schule soll seiner Meinung nach Bildung vermitteln, und zwar in möglichst vielen Bereichen. Er übt eine heftige Kritik an der Schule, wenn er mutmaßt, dass es ihr Ziel sei, nur „Fachidioten“ auszubilden, die „mitten in der Welt“ nicht klar kämen. Mit diesem Ziel hätte sie ihre Funktion verloren.^{m1205} Sie soll die Schüler seiner Meinung nach auf den Lebensalltag vorbereiten - durch Konfrontation mit Problemen und der Aufforderung, diese selbstständig zu lösen.^{m1206} Es gelänge der Schule nicht, den Schülern Verantwortung für die Bearbeitung komplexer Aufgaben zu übertragen, die fachliches Wissen, kommunikative Fähigkeiten und eine Vielfalt an Perspektiven erforderten. Um seine Kritik zu untermauern zieht Marc einen Vergleich zur Arbeit eines Installateurs, der vor Ort ein Problem lösen und für die Folgen Verantwortung übernehmen muss.^{m1207} Marc wirft damit der Schule vor, es werde zu viel Theorie, und dann auch noch anhand von Modellen, vermittelt, ohne dass der Bezug zur Realität erklärt werde.^{m1208}

Er formuliert weitere Vorwürfe: In dem Bildungssystem werde einem nicht beigebracht, dass man für sich selber, für seine Zukunft, lerne und dass langfristiges Lernen

^{m1199} AM 16.2.29, AM 5.2.32
^{m1200} AM 16.2.6, AM 12
^{m1201} AM 16.2.10
^{m1202} AM 16.2.28
^{m1203} AM 16.2.32
^{m1204} AM 16.2.25
^{m1205} AM 16.2.18
^{m1206} AM 16.2.3, AM 12.27
^{m1207} AM 16.2.5
^{m1208} AM 16.2.11

gut sei.^{m1209} Außerdem orientiere sich Leistungsbewertung in der Schule viel zu stark an den Faktoren der mündlichen Beteiligung und des Arbeitsverhaltens, anstatt an der Aneignung und Überprüfung von Wissen oder gar des Verstehens.^{m1210} Des Weiteren müsse die Bildung in der Schule „umstrukturiert“ werden. Es reiche nicht aus, nur neue Texte zu lesen, sondern die Klassengröße müsste verkleinert und die ‚Spannungen‘ zwischen guten und schlechten Schülern sollten abgebaut werden.^{m1211}

Er sieht in der Schule auch ein gesellschaftliches Problem und übt mit der Schulkritik zugleich auch eine Gesellschaftskritik: In der Schule und der Gesellschaft zähle nur das, was der Mensch leiste und nicht der Aufwand, den er dazu betreiben müsse.^{m1212} Sinngemäß äußert er sich über den Zusammenhang von Gesellschaft und Schulsystem folgendermaßen: ‚Im Schulsystem bekommt man gesagt, was man tun muss und was man dafür bekommt. Damit züchten wir uns ein „Volk von Bildzeitungslesern“^{m1213} heran‘. Schule müsse mehr auf einen Gedankenaustausch und einen Wissenspool ausgerichtet sein, den man ohne Zwang nutzen könne. Hinter diesem System steht seiner Meinung nach nicht die Philosophie „kreative, selbstständige, intelligente Menschen“ anzuvisieren, sondern es werde eine Art „Roboter“ gezüchtet, ein Mensch, der „auf Input mit einer Gegenreaktion“ antworte.^{m1214} Man lerne zu sehr, sich reproduktiv zu verhalten.

Als Beleg für seine These, dass die Schule auf die Reproduktion von vermittelten Inhalten ausgerichtet ist, bezieht er sich auf Klausuren in den Fächern Mathematik und Physik. Dort würden Aufgaben, die oberhalb des Reproduktions- und Transferbereichs liegen, weniger bewertet oder weggelassen oder man könne sie mit einer anderen Aufgabe zusammen bearbeiten. Weil man gelernt habe, reproduktiv zu denken, bekomme man als Folge später bei Transfersaufgaben schlechtere Noten, entwickle keine eigenen Ideen mehr, sondern verbinde das Aufgabenthema mit einem aktuellen Thema, wie beispielsweise in den Fächern Deutsch und Sozialwissenschaften. Dieses System unterstützt seiner Meinung nach nicht die Entwicklung von Ideen, sondern es würden mehr Arbeitnehmer und Konsumenten als Arbeitgeber und Entwickler ‚gezüchtet‘. Durch dieses gesellschaftlich anerkannte System würden Menschen ‚gezüchtet‘, die kein politisches Interesse hätten und sich für einen Bereich nur aus einem persönlichen Notstand heraus einsetzten.^{m1215}

Marc sieht es als zentrales Problem der Schule an, dass Schüler dort nur säßen, um eine Qualifikation zu erreichen. Marc meint sinngemäß: ‚Man muss die Zeit absitzen und die Jahre durchhalten, bis es vorbei ist. Kein Schüler geht mit der Motivation in die Schule, dort etwas lernen zu wollen, sondern um den Abschluss, die Qualifikation zu erhalten‘.^{m1216} Zwischen Schülern und Schule beziehungsweise den Lehrern bestehe deswegen eine „Zwangsehe“, aus der eine beiderseitige Unlust und Desinteresse am Lernen resultiere.^{m1217} Zu der schon erwähnten Metapher des ‚Treppenhauses‘ gesellt sich die des ‚Kaugummis‘. Er meint, Unterricht in der Schule sei wie ein „Kaugummi“: „Der Kaugummiunterricht bringt einen dazu, dass einen das anekelt.“^{m1218} Diesen Gedanken äußert er, als er meint, die Hausaufgaben in der Oberstufe sollten sich auf die Unterrichtsvorbereitung beschränken, damit man schneller vorangehen könne.^{m1219}

^{m1209} AM 16.2.20, AM 16.2.21
^{m1210} AM 16.2.23
^{m1211} AM 16.2.26, AM 6.4.11, AM 7.4.30
^{m1212} AM 16.2.22
^{m1213} AM 16.2.24
^{m1214} AM 16.2.24
^{m1215} AM 16.2.24
^{m1216} AM 16.2.12, AM 2.2.9, AM 6.4.8
^{m1217} AM 16.2.14, AM 16.2.15
^{m1218} AM 16.2.38
^{m1219} AM 18.8

Sein abschließender schulkritischer Kommentar in der letzten Sitzung des Forschungszeitraumes sei hier an den Schluss dieses Kapitels gestellt: „Schule ist der ineffizienteste Ort, den ich kenne“. Daraus ergibt sich für ihn eine weitreichende Überlegung: ‚Wie soll man später im Beruf effizient arbeiten, wenn man dies zehn Jahre lang nicht gelernt hat?‘^{m1220}

5.2.10 Gelingensbedingungen des Lernens und Vorstellungen zu einer guten Schule

Marc äußert sich an vielen Stellen sehr kritisch über die Schule und deren Lernmöglichkeiten. Die Kritik folgt dem Tenor, die Schule habe ihn am Lernen gehindert. Über Gelingensbedingungen des Lernens äußert er sich verhältnismäßig wenig. Wenn er es doch tut, geschieht dies meist, indem er diese Bedingungen mit Äußerungen zu seinen Lern-, Leistungs- und Schulschwierigkeiten kontrastiert. Zur Erläuterung dieser Bedingungen werden vor allem zwei Kategorien herangezogen, die Kategorie KM 5.1 „Begründungen für fachbezogene Interessen und Leistungsstärken“ und die Kategorie KM 13 „Gelingensbedingungen des Lernens“. Vorstellungen von einer „guten Schule“ (KM 16.3), in der Lernen erfolgreich möglich wäre, äußert er vor allem in der achten Sitzung. In den folgenden Ausführungen werden einige Inhalte aus vorangegangenen Kapiteln wiederholt und nun auch in der Perspektive der Gelingensbedingungen für das Lernen betrachtet.

Gelingendes Lernen für die Fächer Deutsch, Philosophie und Sozialwissenschaften

Marc vertritt die Auffassung, dass Lernen bedeutet, etwas auch zu verstehen.^{m1221} Dies gelinge ihm gut durch ‚Nachdenken‘, ‚sich mit dem Inhalt häufig und lange auseinanderzusetzen‘, ‚etwas zu dem Thema lesen‘ wie beispielsweise Biographien und andere Denkansätze. Biographien seien interessant und trieben ihn voran.^{m1222} Letztlich komme es darauf an, eine Intuition zu entwickeln. Er meint, er müsse „in den Stoff eintauchen“, „in einem Berg von Materialien stecken“, es „schon fast atmen“, so denken, „ein Teil“ davon werden.^{m1223} Diese Überlegungen betreffen vor allem das Lernen für die Fächer Deutsch, Philosophie und Sozialwissenschaften, von denen er sagt, dass es dort vor allem um den Menschen gehe.^{m1224} Es ist seiner Meinung nach wichtig, sich in Kontexte hineinzudenken und wie ein Schauspieler „ein Gefühl dafür“ zu bekommen.^{m1225} Sich zu fragen, was ein Mensch als nächstes tue, sei wie die Betrachtung ‚mathematischer Folgen‘.^{m1226} Besonders im Fach Deutsch bringe die so entwickelte Intuition oft die „zündende Idee“.^{m1227} Eine Gelingensbedingung besteht seiner Meinung nach darin, für diese Fächer viel zu lesen und zu schreiben oder auch Filme über die Inhalte zu sehen.^{m1228} Durch das Aufpassen im Unterricht würde er nur oberflächlich etwas lernen, so dass es für eine Drei oder Vier ausreiche.^{m1229} Von daher sei für das Erzielen einer besseren Leistung eine intensivere Beschäftigung mit den Inhalten notwendig. Diese Erkenntnis scheint erst in der Oberstufe gereift zu sein, da er moniert, dass das Entdecken größerer Zusammenhänge in der Schule zu spät ermöglicht würde.^{m1230} Dies verdeutlicht er an einem Beispiel: Die Beschäftigung mit einem Buch durch das Lesen und der anschließenden Erstellung einer Zusammenfassung hält er nicht für den geeigneten Weg, um zu einem guten Lernergebnis zu gelangen. Stattdessen aber Zusammenhänge und Interpretationsmöglichkeiten zu suchen und sich so gedanklich mit dem Buch zu beschäftigen,

^{m1221} AM 13.6
^{m1222} AM 13.24, AM 5.1.10
^{m1223} AM 13.23
^{m1224} AM 13.24, AM 5.1.10
^{m1225} AM 13.21, AM 13.22
^{m1226} AM 5.1.10
^{m1227} AM 13.23
^{m1228} AM 13.17, AM 13.18, AM 5.1.10
^{m1229} AM 13.20, AM 7.4.47
^{m1230} AM 13.11

am besten noch im Austausch mit anderen, die ähnliche ‚Verhaltens- und Ausdrucksweisen‘ haben, würden seinem Lernen helfen.^{m1231}

Nutzen des zu lernenden Wissens

Eine Grundhaltung zum gelingenden Lernen spiegelt sich in der Frage nach der Sinnhaftigkeit des Wissenserwerbs wider: ‚Was ich lerne, muss „nützlich“, „praxisbezogen“ und realitätsnah sein‘.^{m1232} Einen Sinn sieht er in der Auseinandersetzung mit auf den Menschen bezogenen Gedanken, wie es aus seiner Sicht in den oben genannten Fächern geschehen kann. Die Sinnfrage stellt sich für ihn eher bei einigen Inhalten der naturwissenschaftlichen Fächer. Im Kapitel 5.2.7 wurden für sie auch aufgetretene Lern- und Leistungsschwierigkeiten herausgearbeitet. Er kritisiert am Unterricht der Fächer Mathematik und Physik, dass der Praxisbezug fehle und sich damit für ihn kein Nutzen ergäbe. Sich etwas Abstraktes vorstellen oder mit Hilfe eines seiner Meinung nach „unzulänglichen“ Modells etwas erklären zu sollen, kritisiert er ebenfalls.^{m1233}

Strategisches Lernen in der Oberstufe

Wie schon erläutert wurde, gelingt ihm das Lernen in der Oberstufe für die Fächer Mathematik und Physik nur, wenn er strategisch nach dem Prinzip „Kochrezept“ vorgeht, nämlich Formeln auswendig lernt, und versucht diese anzuwenden. Verstehen gelinge damit aber nicht.^{m1234} Auch für das Erlernen der Fremdsprachen beschreibt er eine Strategie: Die Vokabel werde kurz angeschaut, er suche Synonyme und versuche dann mit der zu lernenden Vokabel kurze Sätze zu bilden. Er bezeichnet diese Strategie als „in einer Notsituation effektiv“.^{m1235} Zur Verbesserung seines ‚sprachlichen Niveaus‘ im Fach Deutsch schildert er eine weitere Strategie: Er habe vermehrt Fremdwörter nachgeschlagen, diese gelernt und so seine Leistungen in diesem Fach steigern können.^{m1236} Derartige ‚Taktiken‘ lernt er offensichtlich, um in Notsituationen Schaden begrenzen zu können. Damit verfügt er wohl über Techniken und Strategien, mit denen er auch in schwierigen Fächern sein Lernen in einem notwendigen Mindestmaß organisieren kann. Jedoch gelingt nachhaltiges, umfassendes, verstehendes Lernen so nicht. Stattdessen ist es für seinen Wissensaufbau notwendig, eigenständig Lernsysteme zu entwickeln und thematische Zusammenhänge zu erkennen.^{m1237}

Diese Überlegungen ergaben sich vermutlich in der schon beschriebenen Situation der Vorbereitung auf die Nachprüfung im Fach Physik. Hier waren komprimiertes Lernen und das Verstehen von Zusammenhängen wichtiger als die regelmäßige Bearbeitung der Hausaufgaben.^{m1238} Die in den Sommerferien liegende Vorbereitungszeit gestattete es ihm, in seinem eigenen Rhythmus und über den Tag verteilt zu lernen.^{m1239} Diese Erkenntnisse können der Grund sein, warum er sich für das schulische Lernen mehr Freiheiten wünscht.^{m1240} Mit Freiheit meint er vermutlich eine freiere Zeiteinteilung, aber auch die Möglichkeit, sich mit Kontexten von Inhalten intensiver beschäftigen zu können.

^{m1231} AM 13.11
^{m1232} AM 13.1
^{m1233} AM 5.2.1, AM 5.2.2
^{m1234} AM 13.14, AM 5.2.29, AM 13.12, AM 13.16
^{m1235} AM 13.15
^{m1236} AM 5.1.9
^{m1237} AM 13.5, AM 13.4
^{m1238} AM 13.2
^{m1239} AM 13.3
^{m1240} AM 13.27

„Druck“ als Motivation

Freiheit alleine reicht aber nicht aus. Wie im Kapitel 5.2.4 erläutert wurde, behauptet Marc von sich, er brauche Druck, um lernen zu können. Das sei das einzige effektive Lernmittel. Deswegen habe er auch gerne bei bestimmten Lehrern Unterricht, die diesen Druck zu erzeugen vermögen.^{m1241} Man müsse im Lernen an seine Grenzen gebracht werden, auch das sei Aufgabe des Lehrers.^{m1242} Ein Lernen in ‚Notsituationen‘, wie er sie beschreibt, ist ohne Druck offensichtlich nicht denkbar. Gemeint sind damit vermutlich der Leistungsdruck und die Anstrengung zur Abwendung eines Defizites oder einer Nicht-Versetzung.

Wunsch nach ‚Fragezeichen im Kopf‘

Mit der Frage nach dem Sinn des zu lernenden Inhaltes hängt sicherlich auch die Forderung nach einer motivierenden Gestaltung des Unterrichts zusammen. Für ihn ist es im Lernprozess wichtig, dass sein Interesse geweckt wird. Er wünscht sich, dass „Fragezeichen im Kopf“ entstehen. Nur dann, wenn ihn etwas interessiere, wolle er es auch begreifen.^{m1243} Im Kapitel 5.2.8 *Kritik am Lehrerverhalten und der Unterrichtsgestaltung* wurde das Einbringen von eigenen Fragen in den Unterricht als für ihn bedeutsam herausgestellt. Dies wirkt auf ihn offensichtlich wie eine intrinsische Motivation, die auch durch die Möglichkeit genährt wird, sich etwas selber erarbeiten zu müssen, anstatt den Inhalt präsentiert zu bekommen. Er meint, dabei ergäben sich für ihn Fragen, welche zum Aufbau eines Basiswissens führten.^{m1244} Fragen würden sich immer dann ergeben, wenn er über einen ihn interessierenden Inhalt zu wenig wisse oder es um logische Zusammenhänge gehe: Trotz der Schwierigkeiten im Fach Physik interessiere er sich für mechanische Zusammenhänge, weil er noch nichts darüber wisse oder ihm der Anwendungsbezug fehle.^{m1245} Er erinnert sich, dass er auch für Mathematik Interesse entwickelt habe, und zwar dann, wenn mathematische Inhalte zum Darstellen logischer Zusammenhänge dienten. Mittlerweile komme er aber in diesen Bereichen an seine Grenzen.^{m1246} Die Motivation zur Entwicklung von Interesse an Inhalten ist bei Marc damit auch von der Unterrichtsgestaltung abhängig.^{m1247}

Interessante Unterrichtsinhalte, die sich mit Menschen beschäftigen

Marc meint, im Fach Biologie erzeugten diejenigen Themen Interesse, die einen Bezug zum Körper herstellen und ihm so eine Art „Lebensintelligenz“ vermitteln würden. Als Beispiele nennt er die Beschäftigung mit Fitnessstudien, den Muskeln oder dem Stoffwechsel.^{m1248} Interesse liegt bei ihm dann vor, wie schon oben erwähnt, wenn es um den Menschen geht. Er nennt dazu Unterrichtsinhalte aus dem Fach Erziehungswissenschaften, wie die Theorien zur „Konditionierung“ und die „Wolfskinder“. Das Thema Konditionierung sei deswegen so interessant gewesen, weil es um die Manipulation von Menschen gegangen sei. Er meint dazu sinngemäß: ‚Ich wette, dass man fast alle konditionieren kann. Ob sie es durchschauen, hängt von der Offensichtlichkeit des Geschehens ab‘. Dieses Thema habe einen Lebensbezug und sei nicht nur ein Thema in der ‚abgeschotte-

^{m1241} AM 13.9, AM 12.33

^{m1242} AM 13.10

^{m1243} AM 13.7

^{m1244} AM 13.8

^{m1245} AM 5.1.3

^{m1246} AM 5.1.2

^{m1247} AM 5.1.4

^{m1248} AM 5.1.5

ten Schule'.^{m1249} Das Thema Wolfskinder sei auch deshalb so interessant gewesen, weil es in der Form von Geschichten behandelt wurde.^{m1250} Den „kritischen Blick auf die Dinge“ zu schulen, sei bereichernd gewesen.^{m1251}

„Hinnehmen“ und „Automatisieren“ als Gelingensbedingung

Als wohl wichtigste Gelingensbedingung kristallisiert sich über mehrere Sitzungen folgende sinngemäße Überlegung heraus: ‚Ich habe „über Schule und Lernen“ etwas gelernt, nämlich das „Hinnehmen“ und „Automatisieren“ zu akzeptieren, gegen das ich mich „mein Leben lang gewehrt habe“ und inzwischen weniger wehre‘. Diese Überlegung wird im nachfolgenden Kapitel als *Kontur* herausgearbeitet. In der Schule Sinnloses tun zu müssen, könne er langsam akzeptieren.^{m1252} Er greift diesen Gedanken auch in der letzten Sitzung des Forschungszeitraumes noch einmal auf und konstatiert rückblickend auf seine Schullaufbahn sinngemäß: ‚Es bedarf eines gewissen Aufwandes, um das Denken zu unterdrücken, bis jetzt war es nicht notwendig‘.^{m1253} Vermutlich meint er, dass er in der anstehenden Abiturvorbereitung strategischer vorgehen und aus seiner Sicht auch Sinnloses werde lernen müssen, um die Prüfungen auch schaffen zu können. Er erkennt für sich den Vorteil, dass er nun für manche Fächer offen sei, „weil ich jahrelang davor blockiert war“.^{m1254} Diesen Gedanken illustriert er am Beispiel des Interpretierens von Gedichten im Fach Deutsch. Er habe sich dort nie um Inhalte gekümmert, sonst hätte ihm bis heute wahrscheinlich schon jemand ‚die Lyrik vergrault‘. Vielleicht habe er sich dagegen instinktiv gewehrt. Heute fände er Gedichtinterpretationen schön, weil man verstehe, worum es geht.^{m1255}

Vorstellungen zu einer guten Schule

Am Ende des Halbjahres 13.1 und auch noch einmal in einer Sitzung kurz vor dem Abitur formuliert Marc Vorstellungen zu einer „guten Schule“. Der Anlass war ein entsprechender Arbeitsauftrag im Fach Sozialwissenschaften. Bei seinen Ausführungen wird deutlich, wie sehr ihn das Erleben von Schule und Unterricht während seiner Schulzeit prägte und auch aktuell zu Reflexionen anleitet. Viele der im Folgenden analysierten Aspekte sind nach dem Lesen des Porträtkapitels 5.2.7 *Lern- und Leistungsschwierigkeiten* und des Kapitels 5.2.9 *Schulkritik* auch nachvollziehbar.

Seine Vorstellungen von einer guten Schule bringt er sinngemäß etwa so zum Ausdruck: Das schulische Lernen stützt sich auf die Arbeit mit dem Computer. Dazu erhalten alle Schüler einen Laptop und kommunizieren über das Internet. Durch die Computerarbeit wird der Umgang mit Medien gelernt und dabei werden Bücher und Kopierkosten gespart.^{m1256} Der Unterricht wird grundständig anders organisiert. Es ist seiner Meinung nach interessanter, die Unterrichtsinhalte durch den Lehrer zunächst mitgeteilt zu bekommen, die Inhalte dann selber zu erarbeiten und sich anschließend per E-Mail bei dem Lehrer oder in einem zentralen Kursverteilungssystem melden zu können, falls man zu den Inhalten weitere Informationen benötige.^{m1257} Kopien und die Arbeit am PC reichen ihm zur Erarbeitung einiger Themen aus. Allerdings mag er auch den rea-

^{m1249} AM 5.1.6, AM 9.8.25

^{m1250} AM 5.1.7

^{m1251} AM 5.1.8

^{m1252} AM 13.19, AM 9.4.20, AM 7.4.31

^{m1253} AM 13.19, AM 5.2.37, AM 9.4.20

^{m1254} AM 13.26

^{m1255} AM 13.25, AM 5.1.1

^{m1256} AM 16.3.1

^{m1257} AM 16.3.2

len Unterricht, weil er sich dort mit Menschen auseinandersetzen kann.^{m1258} Er findet es gut, etwas nach Plänen abzuarbeiten, weil man sich die Arbeit dann selber einteilen oder notfalls mit der Gruppe bearbeiten könne. Auch die Lösungen zu erhalten beurteilt er als gut.^{m1259} Mit dieser Unterrichtsorganisation sei es dann „überflüssig“, jede Woche in die Schule kommen zu müssen, weil es nur um das Verstehen von Abläufen, das Herstellen von Zusammenhängen und das Nachvollziehen gehe. Nach der Erarbeitung könne man sich dann für einen Diskussionskurs anmelden, der einen Vor- oder Nachmittag umfasst. Dies habe den Vorteil, dass sich nur Interessierte mit einem erarbeiteten Grundwissen in einem angemessenen Zeitrahmen treffen.^{m1260} Außerdem sei die Beschäftigung mit einem Thema in einem größeren Zeitrahmen besser. Am besten solle dafür ein ganzer Schultag genutzt werden.^{m1261} Dies wäre für alle Beteiligten interessanter und effizienter.^{m1262} Würde Unterricht nach Bedarf in durch das Internet angekündigten Diskussionsrunden organisiert, könnte im eigenen Tempo und auch mit interessierten Schülern aus anderen Jahrgangsstufen gelernt werden. Diese Art des Lernens könnte auch mit einem Punktesystem verbunden sein, mit dem ein Überspringen oder auch das Aufholen von Defiziten in unteren Klassen möglich würde.^{m1263} Gemeinsames Lernen mit Älteren und Jüngeren wäre außerdem spannend und würde den Zusammenhalt fördern.^{m1264} Am Ende des Jahres schrieben die Schüler dann eine Klausur, in der die Jahresinhalte abgefragt würden. Dies diene auch als gute Abiturvorbereitung.^{m1265} Für die Arbeit im Schulgebäude sollte die Lernumgebung so gestaltet sein, dass es viele Räume mit Multimedia-Möglichkeiten und einen großen Raum mit WLAN-Anschluss zum Sitzen, Entspannen und Wohlfühlen gäbe, ohne graue Wände und die übliche Beleuchtung, bei denen man keine Lust zum Arbeiten habe.^{m1266}

^{m1258} AM 16.3.9
^{m1259} AM 16.3.8
^{m1260} AM 16.3.2, AM 16.2.36
^{m1261} AM 16.3.4
^{m1262} AM 16.3.4, AM16.2.31
^{m1263} AM 16.3.5
^{m1264} AM 16.3.6
^{m1265} AM 16.3.3
^{m1266} AM 16.3.7

5.2.11 Ich habe über Schule und Lernen etwas akzeptiert, gegen das ich mich ein Leben lang gewehrt habe - das „Hinnehmen“ und „Automatisieren von etwas“.

Dieser Gedanke kommt in der fünften Sitzung erstmalig auf. Diese *Konturbeschreibung* lehnt sich eng an den Wortlaut des folgenden Gesprächsauszuges an:

„M: Aber ist so eine Denkstruktur gut? Also ich, ich, dass ist das, wo ich was, (.) ich jetzt auch schon mehr über Schule und Lernen akzeptiert habe, aber, ehm, was, wo ich mich mein Leben lang gegen gewehrt habe, und eh, inzwischen immer weniger gegen wehre, ist eben halt, eh, das Hinnehmen von etwas, Automatisieren von etwas, ich mein, das ist das Gefährlichste überhaupt.“

MDok5, Z 936f.

Dieser von Marc geäußerte Gedanke ist vermutlich eine Schlüsselstelle für das Verstehen seiner Lernschwierigkeiten, vielleicht sogar für das Verstehen des Underachievements. Um die Bedeutung der Schlüsselstelle herauszuheben, bietet sich für dieses Porträtkapitel eine andere Darstellungsform an: Der Gedanke wird durch Zitate und Interpretationen unterlegt, um Bezüge zu Äußerungen aus anderen Sitzungen aufzuzeigen.

Marc nahm sich in dem letzten Gespräch vor den Sommerferien am Übergang zur Klasse dreizehn vor, in den Ferien regelmäßig für die Schule zu arbeiten, um dadurch seine schulische Situation zu verbessern. So wollte er beispielsweise Formeln lernen und deren Anwendung üben. Auf meine Anmerkung hin, er denke offensichtlich über sein Lernen und seine Arbeitsstrukturen nach, äußert er sich im Sinne der als Kapitelüberschrift gewählten *Kontur*. Für den Zuhörer kann dies wie ein Schlüssel zur Erklärung einiger Lern- und Leistungsprobleme in der Schule wirken. Das „Hinnehmen“ und „Automatisieren“ als Folge seiner Auseinandersetzung mit Schule und Lernen zu akzeptieren, bildet einen krassen Gegensatz zu der von der Schule intendierten Förderung des Denkens. Das „Hinnehmen“ und „Automatisieren“ lernt er erst am Ende seiner Schulzeit. Im Umkehrschluss muss die Frage gestellt werden, ob ihm einige Leistungsdefizite erspart geblieben wären, wenn er zu früheren Zeitpunkten mehr automatisiert gelernt und gearbeitet hätte. Offensichtlich kostete es ihn nun deutlich mehr Mühe und Anstrengung, sich diese Automatismen anzueignen, als intensive Nachdenkarbeit zu leisten. Über das Automatisieren urteilt er, dass man in dieser Lernform geistig „faul“ sei: *„Also find ich persönlich und, eh, dass das für den Menschen natürlich viel schöner ist, dass er sieht, dass dieser Automatismus zwar ein Aufwand an Arbeit bedeutet, aber auf der anderen Seite auch einen großen Berg an Faulheit im Kopf.“* (Dokument MDok5, Z 966f.)

Ein Jahr später, kurz vor dem Abitur, demonstriert er am Beispiel des Arbeitens für das Fach Mathematik anschaulich, was er mit „Automatisieren“ und „Hinnehmen“ statt selbstständigem Nachdenken meint:

„M: Also, ich werde mich hinsetzen. Nicht, nicht darüber nachdenken, nicht fragen wozu, nicht in welchem Kontext, sondern einfach nur, o. k. du hast die Variablen, die Zahlen, du musst die Formeln anwenden. Dann rechne ich einfach dieses lineare Gleichungssystem. Wenn das Falsche rauskommt, dann mach ich noch zehn, zwanzig solcher Aufgaben, von mir aus hun-, hundert Stück, also irgendwann hat man's drin. Einfach ein bisschen computermäßig funktionieren. Was anderes ist es nicht. Wenn man über diese Sachen nachdenkt, (..) darf man nicht.“

I: Wieso ging das vor einigen Jahren nicht?

M: (..) Was?

I: Dass man es machen muss. Die Ableitungen lernen. [...] Das Denken quasi abschalten und einfach nur noch nach Formeln und System arbeiten.

M: Ich sehe das so, dass es schon eines gewissen Aufwandes bedarf, gerade, wenn man denkt, das Denken zu unterdrücken, abzuschalten oder sonst was, bedarf ja etwas an Energie und da war es ja noch nicht notwendig. Ich mein. (...) Durch viel Arbeit hätte ich es bestimmt schaffen können. So ist es nicht. Zumindest bin ich in dem Glauben. Klar hätte ich machen können, aber warum? Das ist für mich eine ganz einfache Rechnung. Da habe ich meine Energie lieber in anderer Bereiche gesteckt und, eh, versucht, da irgendwas zu machen, da-, dass ich in Deutsch wieder ein bisschen hochkomme, oder auch in anderen Fächern, als jetzt mir, meine ganze Energie in Mathe zu stecken und trotzdem vor die Wand zu laufen.

[.....]

M: Der Ansatz jeden Tag zwei, drei Stunden das zu machen. (..) Also die Überwindung, das zu tun. Und dann tatsächlich sag ich mal, auch die Disziplin, allein, wenn man im Hinterkopf hat, o. k., prinzipiell musst du das jetzt nicht. Du machst das nur, um eine bessere Note zu bekommen, obwohl das eigentlich auch egal ist. Wenn für mich keine Notwendigkeit besteht, dann tue ich es auch nicht. W-, Warum soll ich etwas tun, was überflüssig ist. (..) Wenn es mir keinen Spaß macht. (...)“

MDok9, Z 203-239

Systematisch und strukturiert zu lernen erfordert seiner Meinung nach Anstrengung und Disziplin. Aber eine noch größere Anstrengung scheint er dabei zu empfinden, wenn er das Denken, konkret das Nachdenken über tiefere Inhalte und über den Sinn des zu Lernenden, unterdrücken muss.^{m1267} Vielleicht ist es aber genau dieses Denken, welches für ihn wichtig und notwendig ist. Das Denken wird von ihm wie ein Drang, wie eine Sehnsucht erlebt, die er aber zugunsten des Lernens im Sinne des Automatisierens unterdrücken muss. An einer anderen Stelle unterscheidet er bezüglich des Wissenserwerbs zwischen ‚Muße und Arbeit‘^{m1268}: Die Arbeit sei „schlichtes Effektivitätslernen“, was er vermutlich im Sinne des beschriebenen Hinnehmens und Automatisierens meint. Für diese Arbeit muss er neben der Anstrengung und Disziplin einen weiteren hohen Preis zahlen, nämlich das Denken einschränken oder unterdrücken. Die Erkenntnis, strategischer und effizienter arbeiten und Formeln und Methoden auswendig lernen zu müssen, um „irgendetwas rauszubekommen“, anstatt die Inhalte durch Denken zu lernen, kostet ihn zusätzlich noch den Preis des Interessenverlustes.^{m1269} Interesse an etwas ist für ihn aber eng mit Denken verbunden. Die Kapitel 5.2.4 und 5.2.8 stellten diese Zusammenhänge mehrfach dar. Für Marc lässt sich aus diesem Bedingungs-zusammenhang ein Motivationsverlust leicht ableiten. Das Kapitel 5.2.14 wird auf das Nachdenken und Problemlösen intensiver eingehen und aufzeigen, welchen hohen Stellenwert diese geistigen Fähigkeiten und Bedürfnisse für Marcs Persönlichkeit und Lebensqualität ausmachen. In dem Kapitel wird auch dargestellt werden, wie Marc früher versuchte, Inhalte zu verstehen, jedoch daran scheiterte.^{m1270}

Einen zweiten Schwerpunkt bildet die von Marc geäußerte Ergänzung „gegen das er sich ein Leben lang gewehrt habe“.^{m1271} Wie schon in anderen Zusammenhängen genannt, ist Freiheit für Marc ein bedeutsames Thema. Es spielt vermutlich auch in dem hier dargestellten Zusammenhang eine besondere Rolle: Marc bezeichnet sich als freiheitsliebend.^{m1272} Er reagiere auf Zwänge „allergisch“ mit „Freiheitsdrang“.^{m1273} Mit Dis-

^{m1267} AM 9.4.20
^{m1268} AM 9.4.18
^{m1269} AM 5.2.36
^{m1270} AM 5.2.29
^{m1271} AM 9.4.20
^{m1272} KM 9.7

ziplin arbeiten und eine vorgegebene Struktur erlernen zu müssen, wird von ihm vermutlich als Einschränkung seiner Freiheit erlebt. Aber die Liebe zur Freiheit und zum Denken stoßen bei der Auseinandersetzung mit bestimmten schulischen Inhalten an ihre Grenzen. Am Ende seiner Schulzeit nimmt seine Gegenwehr ab.^{m1274} Er bemüht sich um Schadensbegrenzung, indem er beispielsweise für die Fächer Mathematik und Physik auf Automatismen zurückgreift. Dabei stellt er klar, dass dies mit Verstehen und Wissen, in der Bedeutung seines hohen Anspruches, nichts zu tun habe. Das Kapitel 5.2.7 *Lern- und Leistungsschwierigkeiten* ist auf diesen Gedanken intensiv eingegangen. Ein weiterer Akzent liegt auf der Betonung der „Gefährlichkeit“ des automatisierten Lernens. Diese Haltung mache im künstlerischen, gedanklichen und geistigen Bereich alles „kaputt“, sei „Gift“ und im politischen Kontext „gefährlich“, weil „Hinnehmen“ und „Automatisieren“ ein Hinterfragen ausschließen. Außerdem würde sich ein ‚Belohnungseffekt‘ für Faulheit im Denken einstellen.^{m1275} Betrachtet man Marcs Argumentation, so führen das ‚Hinnehmen und Automatisieren‘ dazu, dass er nun zwar effizienter und strategischer lernt, aber seine Sehnsucht nach intensivem Nachdenken einschränken muss. Als Folge verliert er an Interesse und die Motivation zum weiteren Lernen. Diese Zusammenhänge spiegeln sich in vielen Kapiteln wider.

^{m1273} AM 9.7.5
^{m1274} AM 9.4.20
^{m1275} AM 9.4.21

5.2.12 Die Menschen und das Leben

Marc erzählt in den ersten beiden Sitzungen viel über seine Einstellungen gegenüber Menschen und philosophiert über das Leben. Viele Aussagen wirken wie Grundüberzeugungen, die nicht zuletzt auch sein eigenes Denken und Handeln betreffen. Bei einigen stützt er sich auf seine bisherige Lebenserfahrung. Es wird deutlich, dass er sich gerne mit dem Thema „Mensch“ beschäftigt, sich über menschliches Verhalten und Denken und seine Lebensgestaltung Gedanken macht.

Die Ausführungen zu diesem Kapitel beziehen sich überwiegend auf die Kategorie KM 6 „Einstellungen zu Menschen und dem Leben“. Die Benennung von vier Unterkategorien expliziert grundlegende Einstellungen:

KM 6.1 Jeder Mensch kann es im Leben schaffen.

KM 6.2 Jeder Mensch muss sich mit seinen Problemen selber auseinandersetzen.

KM 6.4 Bildung bedeutet den Menschen nichts mehr.

KM 6.5 Für die Entwicklung von Menschen sind Förderung und Erziehung durch die Umwelt wichtig.

Jeder Mensch kann es im Leben schaffen.

Marc vertritt die Auffassung, dass jeder Mensch, unabhängig von seiner sozialen Herkunft und externer Unterstützung, Einfluss auf die Gestaltung und das Gelingen seines Lebens hat. Seiner Meinung nach ist jeder Mensch hochbegabt, es komme allerdings darauf an, wie man sich mit sich selbst auseinandersetze.^{m1276} Allerdings könne jemand, der in einem Slum aufwachse, nur mit geringer Wahrscheinlichkeit ein Bill Gates werden. Und sich von einer armen Position aus nach oben zu arbeiten sei schwieriger, als dies von einer reichen Position aus tun zu können. Abstürzen könne man jedoch in beiden Fällen, aber nicht von heute auf morgen.^{m1277} In diesem ‚gewissen Rahmen‘, wie er sagt, sei jeder in der Lage, ‚es zu schaffen‘.^{m1278} Was dabei ‚es zu schaffen‘ konkret bedeutet, bleibt unklar. Durch die Kontexte liegt es nahe, dass er ein erfülltes Leben und ein nach den jeweiligen Fähigkeiten orientiertes Bildungsniveau und einen entsprechenden Beruf meint. Jeder sei in der Lage, seine Fähigkeiten zum Erreichen einer bestimmten Leistung einschätzen und ausweiten zu können.^{m1279} Jeder, der etwas wolle und sich ein Ideal setze, könne es auch erreichen.^{m1280} Viele würden dies aber nicht von sich denken und seien dann deswegen nicht erfolgreich.^{m1281} Seiner Meinung nach ist es wichtig, sich selber zu helfen. Das Wissen, es alleine geschafft und sich mit Problemen selber auseinandergesetzt zu haben, sei später mehr wert, als wenn andere einen unterstützt hätten.^{m1282} Fehler gehörten zum Leben dazu, aber man dürfe nicht aufgeben, sondern müsse weitermachen.^{m1283}

Jeder Mensch muss sich mit seinen Problemen selber auseinandersetzen.

Dies ist ein Kerngedanke seiner Einstellung zum Menschsein und zu seinem Leben.^{m1284} Er merkt an, er würde für diese Einstellung manchmal kritisiert, fände seine Einstellung

^{m1276} AM 6.1.7, AM 1.1.3
^{m1277} AM 6.1.1, AM 6.1.2, AM 6.1.10
^{m1278} AM 6.1.1
^{m1279} AM 6.1.1, AM 6.1.6
^{m1280} AM 6.1.1, AM 6.1.9, AM 9.10.4
^{m1281} AM 6.1.8
^{m1282} AM 6.1.4, AM 6.1.5
^{m1283} AM 6.1.11
^{m1284} AM 6.2.1

aber sozial, auch wenn sie im ersten Moment „hart“ sei.^{m1285} Seiner Meinung nach könne man Menschen nur helfen, indem man es schaffe, dass sie sich selber helfen.^{m1286}

Wie im Kapitel 5.2.1 *Hochbegabung* herausgearbeitet wurde und im Kapitel 5.2.14 noch näher betrachtet werden wird, ist Marc ein sehr nachdenklicher, nach Erkenntnis strebender Mensch, der sich mit dem Nachdenken an sich und dem Bewältigen von Problemen intensiv beschäftigt.^{m1287} Eine derart intensive Auseinandersetzung mit sich selber erwartet er auch von anderen Menschen. Er vertritt die im Porträt schon dargestellte Auffassung, dass die Lösung persönlicher Probleme in einem selber liegt und man Probleme durch intensives Nachdenken in den Griff bekommen kann. Zudem ließen sich viele Probleme schon durch vorheriges Nachdenken vermeiden.^{m1288} Wenn man sich über etwas im Klaren sei, ‚werde es schon mehr Realität‘. Dies entspräche seiner Erfahrung, was ihm die Vorbereitung auf seine Nachprüfung im Fach Physik gezeigt habe.^{m1289} Als Beleg für seine These zieht er das Beispiel des schulischen Außenseiters heran. Er meint sinngemäß: ‚Er könne es nicht nachvollziehen, wie jemand zum Außenseiter werden könne, da doch jeder etwas habe, wo „drauf rumgehackt“ werde. Schließlich komme es darauf an, wie man damit umgehe, ob man es als Angriff werte. Mit Nachdenken könne man dieses Problem bewältigen‘.^{m1290}

Bildung bedeutet den Menschen nichts mehr.

Bildung hat für Marc einen hohen Stellenwert. Bildung sollte seiner Auffassung nach in der Gesellschaft eine deutliche Priorität erhalten, denn dadurch ließe sich „jegliche Art von Misere, Nachteilen, Einschränkungen, etc. in diesem Land“ beseitigen.^{m1291} Ein intelligenter und gebildeter Mensch zu werden, hängt seiner Meinung nach auch vom finanziellen Hintergrund ab.^{m1292} Deswegen könne ein hoher Bildungsanspruch auch nicht von jedem erreicht werden. Marc fordert aber auch keine allgemeine, vielfältige Bildung, sondern die Unterstützung des Bedürfnisses, aus sich selber heraus verschiedene Wissensgebiete kennen lernen und verstehen zu wollen. Seine Forderung, Bildung solle mehr Priorität bekommen, richtet er gleichermaßen an die Schule und die Gesellschaft. Seiner Meinung nach bedeute den Menschen die Bildung nichts mehr. Sie wüssten Bildung nicht mehr zu schätzen und räumten ihr in der Gesellschaft auch keinen erstrebenswerten Platz ein.^{m1293} Die abnehmende Bedeutung der Bildung sei die Ursache für „Pisa“ gewesen.^{m1294} Marc versteht Bildung als einen gesellschaftlichen Wert. Deswegen sei es auch nicht die Schuld der Lehrer, dass Schüler den Wert der Bildung nicht mehr erkennen.^{m1295} Dennoch trage die Schule eine Mitverantwortung, denn durch das Schulsystem werde kein politisches Interesse oder „kosmopolitisches Denken“ gefördert.^{m1296} Vermutlich sieht er die Hauptschule als ein geeignetes Beispiel für die mangelnde Ausbildung derartigen Interesses und Denkens an, denn er spricht ihr ein angemessenes Bildungsniveau ab.^{m1297}

^{m1285} AM 6.2.4
^{m1286} AM 6.2.7, AM 6.2.8
^{m1287} KM 9.4
^{m1288} AM 6.2.6, AM 6.2.2, AM 6.2.3
^{m1289} AM 6.2.5
^{m1290} AM 6.2.9
^{m1291} AM 6.4.10
^{m1292} AM 6.4.7, AM 1.4.4
^{m1293} AM 6.4.1
^{m1294} AM 6.4.2
^{m1295} AM 6.4.3
^{m1296} AM 6.4.8
^{m1297} AM 6.4.4

Für die Entwicklung von Menschen sind Förderung und Erziehung durch die Umwelt wichtig.

Marc vertritt einen gemäßigten pädagogischen Optimismus wenn er die These aufstellt, niemand komme dumm auf die Welt und deswegen könne er durch seine Umwelt so gefördert werden, dass er in der Lage sei, eine gewisse Leistung zu erbringen.^{m1298} Er appelliert damit an die Verantwortung der Gesellschaft für die Entwicklung und Förderung von Kindern und Jugendlichen. Er unterstreicht seinen Appell mit dem Beispiel über Hauptschüler, die sich für ihren Schulabschluss nicht hätten anstrengen müssen und kriminell geworden seien. Diese Entwicklung sei nicht ihr Verschulden, sondern sie hätten sich den Umständen angepasst, nämlich den unteren Weg zu gehen. Jeder Mensch handle so, wie er es gelernt habe und die Situation es erfordere. Die Gesellschaft trage aber nun die Verantwortung, bei kriminellen Handlungen nicht wegzugucken.^{m1299}

Auch sollten Heranwachsenden nicht bestimmte Einstellungen einfach beigebracht werden, sondern sie sollten lernen, eigene Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Damit müssten auch erlernte Grundlagen nicht länger als unumkehrbare Gesetze begriffen werden. Stattdessen könnte die Einstellung entstehen, dass man sich von den erlernten Grundlagen auch lösen könne.^{m1300} Das Gewissen sei durch Erfahrung bildbar. So könnten bereits Kinder oder auch Heranwachsende durch die Wirtschaft und durch soziale Beziehungen lernen, wie es ist, etwas unrechtmäßig weggenommen zu bekommen oder jemandem etwas wegzunehmen.^{m1301} Die Erziehung müsse sehr früh schon viel intensiver erfolgen.^{m1302} Bereits ab dem Kindergartenalter werde durch die Behandlung der Kinder grundgelegt, ob sie später nur aufnehmen, nachahmen und reproduzieren oder selber nachdenken würden.^{m1303}

Marc fordert von jedem Menschen die Verpflichtung ein, andere auf Fehler hinzuweisen und ihnen die Möglichkeit zur Einsicht zu bieten. Dies bezeichnet er als ‚gesellschaftliche Erziehung‘.^{m1304} Er gelangt zu der Auffassung, dass, wenn alle Kinder nach grundlegenden Modellen erzogen würden und das Umfeld auch danach lebe, es auch eine bessere Zukunft geben könnte.^{m1305} Ein solches Modell zu entwickeln, sei eine zu große Aufgabe für einen einzelnen Menschen. Aber die Berücksichtigung der Handlungsmaxime Kants bietet seiner Meinung nach eine geeignete Grundlage für die Gesetze in zivilisierten Ländern. Marc behauptet, die Welt wäre besser, wenn alle Menschen nach dieser Maxime leben würden.^{m1306} Er ist sich bewusst, dass es nicht ausreicht, wenn ein Philosoph eine solche Aussage nur formuliert. Dieser Satz müsse für alle verständlich werden. In einer zivilisierten Gesellschaft sollte es möglich sein, dass Erwachsene diese Aussage verstehen, Kants Ansinnen im Alltag als Vorbild leben und vermitteln. Aus diesem Grund sei die Erziehung auch bedeutsam. Wenn Menschen frei handelten, merkten sie, dass Kants Handlungsmaxime zuträfe und auf Wirtschaftspolitik, Gesellschaft im Allgemeinen und Emotionalität gleichermaßen anwendbar sei.^{m1307} Marc betont, dass Kants Handlungsmaxime die „ultimative Waffe gegen jede Ungerechtigkeit“ sei.^{m1308} Erziehung und das Bewusstsein der Menschen müssten sich verändern und es müssten mehr Freiheiten existieren, damit Menschen zum Weiterdenken motiviert würden.^{m1309}

^{m1298} AM 6.5.1
^{m1299} AM 6.5.2, AM 6.5.3, AM 6.5.4
^{m1300} AM 6.5.5
^{m1301} AM 6.5.10
^{m1302} AM 6.5.9
^{m1303} AM 6.5.13
^{m1304} AM 6.5.11, AM 9.8.21
^{m1305} AM 6.5.6
^{m1306} AM 6.5.7
^{m1307} AM 6.5.7
^{m1308} AM 6.5.7
^{m1309} AM 6.5.8

5.2.13 „Ich bin.“

Durch alle Sitzungen hindurch ziehen sich immer wieder eigene Beschreibungen seiner Persönlichkeit. Sie offenbaren Marcs Einstellungen zum Leben und zum Menschsein, Gedanken über sich selbst und über seine Wirkung auf andere. Im Vergleich zum Fall von Kai fallen Marcs Ich-bezogene Äußerungen sehr deutlich auf. Deswegen werden sie in einem eigenen Kapitel mit der Überschrift „Ich bin“ analysiert. Im Zuge der Auswertung der Ich-bezogenen Äußerungen wurden elf Kategorien angelegt, die ein breites Spektrum an Persönlichkeitsfacetten ergeben:

KM 9.1 Ich mache mir Gedanken über die Bedeutung der Hochbegabung für mich.

KM 9.2 Ich bin eigenwillig und ziehe mein Ding durch.

KM 9.3 Ich bin nichts Besonderes.

KM 9.4 Ich denke viel nach und suche nach Erkenntnissen und Problemlösungen.

KM 9.5 Ich bin in gewisser Weise arrogant.

KM 9.7 Für mich ist Freiheit wichtig.

KM 9.8 Ich habe zum Leben und zum Umgang mit Menschen bestimmte Einstellungen.

KM 9.9 Ich bin ein Grenzgänger.

KM 9.10 Wenn ich will, kann ich alles.

KM 9.11 Ich bin ein optimistischer Mensch geworden.

KM 9.12 Ich habe die Qualifikationsphase im Griff.

KM 9.13 Ich sehe mich als erwachsener an, als ich bin.

Die Analyse der Ich-bezogenen Äußerungen fokussiert zentrale Merkmale, die sich während der Interpretation der Daten herauskristallisierten. Diese Merkmale weisen Bezüge zu vorhergehenden Porträtkapiteln auf.

Erwachsen sein

Marc fühlte sich bereits im Kindergarten erwachsener, als es seinem eigentlichen Alter entsprach.^{m1310} Schon als Kind spielte er gerne mit älteren Kindern oder auch mit Erwachsenen^{m1311} und er wollte sich schon zu dieser Zeit mit Aufgaben aus höheren Klassen beschäftigen.^{m1312} Dieses Erleben zieht sich bis in die Jetzt-Zeit. Als junger Erwachsener ist er der Ansicht, dass der Status des Erwachsenen nicht von der gesellschaftlichen Norm des Alters abhängig gemacht werden sollte, sondern von der geistigen Entwicklung und dem Verantwortungsbewusstsein des Menschen.^{m1313} Von diesem Standpunkt aus nimmt er sich schon früh als erwachsen wahr.

Optimismus

Eine weitere Facette seiner Persönlichkeit ergibt sich aus dem Erleben der Nachprüfung. Er sei durch sie optimistischer geworden. Er habe vor der Nachprüfung keine Zukunftsangst oder Traurigkeit empfunden, sondern es habe die Zuversicht dominiert, die Prüfung trotz der Lücken schaffen zu können. Er habe versucht im Negativen etwas Positi-

^{m1310} AM 9.13.1
^{m1311} AM 9.13.2
^{m1312} AM 7.2.9
^{m1313} AM 9.13.3

ves zu finden.^{m1314} Auch wenn er einige Ausführungen nicht direkt mit dem Begriff Optimismus verbindet, drückt sich in den Auswertungen der Daten immer wieder seine optimistische Grundhaltung aus, die dem Tenor folgt: ‚Es wird schon klappen‘.

Arroganz

Als Marc über Hochbegabung und das Anderssein spricht, betont er, nicht arrogant zu sein. Allerdings hatte die Nachprüfung im Fach Physik Auswirkungen auf sein Selbstbewusstsein. Er meint, die Nachprüfung habe ihn „noch arroganter gemacht“.^{m1315} Diese zu verschiedenen Zeitpunkten formulierten Aussagen klingen vor dem Hintergrund der Ausführungen zu der Einstellung ‚Ich bin eigenwillig und ziehe mein Ding durch‘^{m1316} und den mehrfach vernommenen Äußerungen, er sei nichts Besonderes^{m1317} zunächst widersprüchlich. Wie in dem Kapitel 5.2.1 über Hochbegabung erläutert wurde, meint Marc damit jedoch nicht, dass er sich anderen Menschen gegenüber arrogant verhält, sondern dass er sich durch die Nachprüfung im Fach Physik seiner Fähigkeiten noch mehr bewusst wurde und sich in seiner Einstellung ungern Kompromisse einzugehen noch bestärkt fühlt.^{m1318} Da er sich nur auf eine „gewisse Weise“ als arrogant bezeichnet, ist der von ihm gewählte Begriff Arroganz in relativierter Form zu betrachten.^{m1319}

Freiheit

Für Marc ist Freiheit ein bedeutendes Thema. Marc bezeichnet sich als ein ‚freiheitsdenkender Mensch‘.^{m1320} Wie schon erwähnt, reagiert er auf Zwänge „allergisch“ und mit einem Gefühl des „Freiheitsdrangs“.^{m1321} Er spannt das Thema Freiheit durch sein Leben hindurch: Schon als Kind habe er diesen Drang erlebt, als es darum ging, dass er sich von Erwachsenen nichts sagen lassen und alles nach seinen Vorstellungen tun wollte.^{m1322} Er fordert sowohl für die Schule als auch für ein späteres Studium Freiheiten ein. Gleichzeitig wünscht er sich aber auch klare Strukturen, an denen er sich orientieren kann. Wie schon dargestellt, hat er seiner Einschätzung nach in der Grundschulzeit im Fach Deutsch zu viele Freiheiten gehabt, sodass er die Rechtschreibung zu wenig erlernte.^{m1323} Freiheit verkörpert für ihn aber auch eine gesellschaftliche Dimension. Wie schon im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde, fordert er eine gesellschaftliche Erziehung in Freiheit, weil nur dadurch eine positive Entwicklung des Menschen gelingen könne, denn nur in Freiheit setze eine Selbstregulation ein.^{m1324} Freiheit sei zudem die Voraussetzung dafür, dass Menschen zum ‚Weiterdenken‘ motiviert würden.¹³²⁵

Ich und das Leben

Marc möchte nach eigener Aussage wenig in die Vergangenheit zurückblicken. Stattdessen favorisiert er es, den vor ihm liegenden Tag zu nutzen und an das Leben ‚entspannt‘ heranzugehen.^{m1326} Vielleicht resultiere diese Einstellung, so vermutet er, aus direkten

^{m1314} AM 9.11.3, AM 9.11.4, AM 9.11.1
^{m1315} AM 9.5.2, AM 7.5.1
^{m1316} KM 9.2
^{m1317} KM 9.3
^{m1318} AM 9.5.3
^{m1319} AM 9.5.1
^{m1320} AM 9.7.1
^{m1321} AM 9.7.5, AM 9.2.8
^{m1322} KM 9.2
^{m1323} AM 9.7.6, AM 9.7.7, AM 9.7.8
^{m1324} AM 9.7.2, AM 9.7.3
^{m1325} AM 9.7.4
^{m1326} AM 9.8.1

oder indirekten Erfahrungen mit Unfällen, durch die ihm klar wurde, dass das Leben schnell beendet sein könne.^{m1327} Er behauptet von sich, an das Schicksal zu glauben und belegt dies ebenfalls mit einer Unfallsituation: Er entging einmal einem Unfall, weil er an einer Ausfahrt einen heruntergefallenen Schlüssel aufhob, anstatt weiterzugehen.^{m1328} Aus diesen und anderen Erfahrungen zieht er für sich die Erkenntnis, dass man dem Leben mit einer gewissen Gelassenheit und einem guten Gleichgewicht zwischen Anspannung und Entspannung begegnen solle.^{m1329} Bei zu großer Anspannung verkrampfe man sich. Diese Einstellung gilt seiner Meinung nach grundsätzlich für Stress-Situationen.^{m1330} Wieder einmal bezieht er diese Lebenserfahrung auf die Nachprüfung im Fach Physik, in der er es geschafft habe, ruhig zu bleiben.^{m1331} Einen weiteren Bezugspunkt sieht er in seiner jetzigen Situation im Umgang mit den Defiziten in einigen Fächern während der Qualifikationsphase.^{m1332} Man könne aus jeder Situation, aus jeder Erfahrung etwas lernen und für sich einen Nutzen ziehen.^{m1333} Diesem Gedanken folgend schätzt er die Umweltbedingungen für die Entwicklung von Kindern als wichtig ein: Wächst ein Kind seiner Meinung nach in einem guten finanziellen und familiären Milieu auf, so kann es leichter zu einem gebildeten und intelligenten Mensch heranwachsen, als wenn man in dem entgegengesetzten Milieu lebt.^{m1334} Dieser Gedanke wurde in Kapitel 5.3.12 bereits dargestellt. Für sich schätzt er es als sehr positiv ein, Menschen mit verschiedenen finanziellen und sozialen Hintergründen und damit auch verschiedenen Perspektiven kennen gelernt zu haben. Diesen Begegnungen schreibt er seine gut ausgeprägte Menschenkenntnis und Empathiefähigkeit zu.^{m1335}

Soziale Interaktion

Marc bevorzugt es, in sozialen Interaktionen auf seine Menschenkenntnis zu vertrauen und sich dabei von seinen Gefühlen leiten zu lassen.^{m1336} Das Gefühl spielt für ihn eine besondere Rolle beim Verstehen von Menschen. Seiner Meinung nach verfügt die emotionale Ebene über eine eigene Logik: Nach dem Prinzip ‚Aktion-Reaktion‘ sei jede emotionale Beziehung zwischen Menschen erklärbar, dies werde von den Beteiligten aber nicht immer erkannt.^{m1337} An einer anderen Stelle meint er, dass die Unterscheidung zwischen emotionalen und rationalen Gründen ‚komisch‘ sei, da beide eng beieinander lägen.^{m1338}

Um Menschen zu verstehen, versuche er sich in sie hineinzusetzen.^{m1339} Dabei unterliefen ihm gelegentlich Fehler, weil er häufig von sich auf andere schließe.^{m1340} Urteile zu bilden fiel ihm dadurch manchmal schwer, weil er nach seinen eigenen Maßstäben urteile.^{m1341} Solche Einschätzungen basieren seiner Meinung nach darauf, dass er aufgrund vielfältiger Erfahrungen durchdachte, vernünftige und gute Einstellungen zu bestimmten Themen entwickelt habe.^{m1342} Dabei hätte er sich nie von anderen etwas sagen lassen und immer nur das getan, von dem er überzeugt gewesen sei.^{m1343}

^{m1327} AM 9.8.11
^{m1328} AM 9.8.10
^{m1329} AM 9.8.7
^{m1330} KM 14
^{m1331} AM 14.1
^{m1332} AM 14.5
^{m1333} AM 9.8.9
^{m1334} AM 9.8.24
^{m1335} AM 9.8.14
^{m1336} AM 9.8.18
^{m1337} AM 9.8.16
^{m1338} AM 9.8.6
^{m1339} AM 9.8.14
^{m1340} AM 9.8.8
^{m1341} AM 9.8.15
^{m1342} AM 9.8.4
^{m1343} AM 9.8.3

Die Erfahrungen mit Menschen scheinen ihn einiges gelehrt zu haben, wie die folgende Auflistung zeigt: Lehnt ein Mensch ihn und seine Einstellungen ab, möchte er sich mit ihm nicht weiter beschäftigen.^{m1344} Behandelt ihn ein anderer unfair, ohne dafür eine Erklärung abzugeben, bricht er die Beziehung ab.^{m1345} Habe man ein Problem nicht selbst verursacht, müsse man die Schuld bei einem anderen suchen.^{m1346} In Konfliktsituationen wünscht er sich, dass Menschen es als eine Verpflichtung ansehen, einander auf Fehler hinzuweisen und sich dadurch die Möglichkeit zur Einsicht zu gewähren.^{m1347} Um Verhalten von Menschen verändern zu können, ist eine persönliche und individuelle Begegnung unter Berücksichtigung des sprachlichen Niveaus notwendig.^{m1348} Dabei erkennt er aber auch offensichtlich das Problem, dass Situationen unterschiedlich wahrgenommen werden können.^{m1349} In diesem Zusammenhang spricht er auch die schon erwähnte ‚gesellschaftliche Erziehung‘ an.

^{m1344} AM 9.8.5
^{m1345} AM 9.8.18
^{m1346} AM 9.8.20
^{m1347} AM 9.8.21
^{m1348} AM 9.8.12, AM 9.8.13
^{m1349} AM 9.8.22

5.2.14 Nachdenken und Probleme lösen

Schon zum Beginn des Erhebungszeitraums fällt auf, dass Marc immer wieder das Nachdenken und Problemlösen thematisiert. Dazu werden nun einige Aussagen und Gedanken Marcs, die bereits in einigen Kapiteln in anderen Kontexten betrachtet wurden, wiederholt und aus weiteren Perspektiven beleuchtet.

Eine Äußerung aus der ersten Sitzung mit Marc wirkt wie ein Schwelgen in Erinnerungen an Kinderzeiten,^{m1350} wenn er sagt, als Kind habe man die größte Zeit der Welt über alles nachzudenken, weil man nichts zu tun habe. Für das Nachdenken Zeit im Überfluss zu haben ist für ihn eine positive Erinnerung. Das Nachdenken wird als schön und bereichernd wahrgenommen. Es ist nicht das Spielen, nicht das Herumtoben oder die Zeit mit der Familie, die als positive Erinnerung an seine Kindheit hervorstechen. Es ist das Nachdenken an sich. Vor allem wohl auch wegen des Erlebens einer Veränderung beim Älterwerden: Marcs Ansicht nach verliert man mit zunehmendem Alter an geistiger Aufnahmefähigkeit und an Zeit zum Nachdenken.^{m1351}

Er erinnert sich an die Zeit, in der das Nachdenken intensiver wurde.^{m1352} Die Intensität entwickelte sich zum Beginn der Grundschule. Zunehmend empfand er das Nachdenken aber als eine Belastung, weil er ‚zu weit‘ dachte. Zugleich erlebte er es auch als eine Befreiung.^{m1353} Dieser Aspekt wurde im Kapitel 5.2.5.1 *Kindergarten und Grundschulzeit* bereits näher betrachtet. Die Intensität des Nachdenkens verbindet Marc mit der frühen Auseinandersetzung mit dem Thema Tod. Marc erinnert sich daran, dass ihn als Kind einmal das intensive Nachdenken über das Thema Tod so belastet habe, dass er nicht in die Schule gehen konnte.^{m1354} Der Freude am Nachdenken folgte das Streben nach Erkenntnis. Marc meint dazu, er habe ungefähr mit dreizehn Jahren begonnen, in allem einen tieferen Sinn entdecken zu wollen. Verstehen und Erkenntnis waren für ihn etwas Unglaubliches.^{m1355} Damals ‚in der Zeit, als er sich grundlegende Einstellungen klar machte‘, in der er ‚seine Richtung fand‘, schrieb er ihn bewegende Sprüche in ein Buch. Auch eigene Gedanken fanden dort Platz. „Es ist das richtig, was alle als richtig erachten,“ erinnert er als einen für ihn bedeutsamen Satz. Das Sprüche-Aufschreiben fiel in die Zeit des erwachenden Interesses an Musik, an Textinhalten und an HipHop.^{m1356} Partys wurden ihm egal. Sich zu Hause mit Musik und Texten zu beschäftigen war wichtiger. Er meint, bei Übertreibungen dieser Aktivitäten hätte man durchaus auch depressiv werden können.^{m1357} Letztendlich hätte das Nachdenken in dieser Zeit aber zu nichts Handfestem geführt.^{m1358} Er habe alles immer sehr bewusst gemacht, sei sehr kopflastig gewesen, habe Situationsfaktoren analysiert und Gründe für sein Verhalten gefunden.^{m1359} Vermutlich trugen das intensive Nachdenken und das Interesse an Menschen dazu bei, dass er mit achtzehn Jahren zu der Erkenntnis gelangt, dass ihm, im Unterschied zu anderen Menschen, grundlegende, das ‚Leben betreffende Dinge, klar‘ seien.^{m1360}

Das Streben nach Erkenntnis setzt sich während seiner Schullaufbahn fort. In der Oberstufe regt ihn das Fach Philosophie zum weiteren Denken an. Die philosophische

^{m1350} AM 9.4.1
^{m1351} AM 9.4.2
^{m1352} AM 9.4.3
^{m1353} AM 9.4.11
^{m1354} AM 1.2.20, AM 1.5.3
^{m1355} AM 9.4.10
^{m1356} AM 9.4.9
^{m1357} AM 9.4.9
^{m1358} AM 9.4.9
^{m1359} AM 9.4.12
^{m1360} AM 9.4.6

Denkweise interessiere ihn. Dennoch lese er nicht viel, weil er sich viele Gedanken selbst entwickle. Er vergleicht das Fach Philosophie kurz mit dem Fach Physik und behauptet, das Gute an der Philosophie sei, dass man für die Beschäftigung mit ihr kein Grundwissen benötige, was aber im Fach Physik notwendig sei.^{m1361}

Das Nachdenken erfüllt eine weitere wichtige Funktion, nämlich das Lösen von Problemen. Marc schätzt diese Fähigkeit als sehr wichtig ein. Er selbst mag es nicht, seine Probleme mit anderen zu besprechen, weil er meint, sie besser durch intensives Nachdenken und die Auseinandersetzung mit sich selbst lösen zu können.^{m1362} Selbst bei unerklärlichen Dingen und Fragen denke er zunächst einmal so lange nach, bis ihm klar sei, woher das Problem stamme. Manchmal reiche das Nachdenken auch nur bis zu der Feststellung, dass er ein Problem habe.^{m1363} In solchen Fällen liege sein Nicht-Verstehen des Problems nicht an seiner Dummheit, sondern an der Betrachtung aus einer falschen Perspektive.^{m1364} Marc vertritt die Auffassung, jedes Problem sei lösbar, auch wenn es eine für ihn ersichtliche Lösung nicht gäbe. Die Lösung bestehe darin, zu wissen, wie man mit dem Problem umgehen kann. Dazu müsse man immer weiter denken.^{m1365} Sein Selbstbewusstsein sei gereift, was sich auch darin zeige, dass er in Problemsituationen nicht ins Abseits gerate, weil er vorausschauend denken könne.^{m1366}

Aber als junger Erwachsener reichten ihm das Nachdenken, das Problemlösen und das Streben nach Erkenntnis nicht mehr aus. Er beschäftigt sich mit der Rolle des Wissens und gelangt zu der Ansicht, dass Wissen wichtiger als die Intelligenz sei. Wissen bedeute auch nicht einfach Macht zu besitzen. Wissen müsse genutzt werden, damit es seinen Zweck erfüllt. Gedanken allein seien nichts wert oder sogar wertlos, wenn die gewonnenen Erkenntnisse in der Realität nichts Handfestes bewirkten. Ebenso sei auch die Intelligenz wertlos, wenn sie nicht angewendet würde.^{m1367} Dass Wissen auch verständlich sein muss, liegt ihm besonders am Herzen. Würde man Wissen nicht verstehen, sei es lediglich ein Werkzeug ohne tieferen Wert.^{m1368}

Sein Nachdenken bereitet ihm aber auch Probleme. Dies zeigt sich beispielsweise während des Bearbeitens von Klausuren oder auch in Gesprächen, wie es im Porträt bereits dargestellt wurde. Klausuren sehe er als Möglichkeit des Wachsens und Erarbeitens an und weniger als die Überprüfung von Wissen.^{m1369} Somit hätten sich in der Vergangenheit einige Schwierigkeiten ergeben, weil er versucht habe, die Aufgaben in Klausuren zu verstehen. Er beschreibt dies an einer Physik Klausur, wie es im Porträt bereits dargestellt wurde: Das Klausurmaterial sei wie eine neue Thematik. Er mache sich Gedanken über den Text, den Versuch und die Formeln und versuche diese zu verstehen. Das sei für ihn keine Überprüfung von Wissen, sondern eine neue Art des Lernens. In Deutschklausuren erginge es ihm gelegentlich ebenso.^{m1370} Auch bei Gesprächen mit anderen Menschen könne es geschehen, dass er irgendwann nicht mehr zuhören, sondern über das Gesagte nachdenke und dann „den Faden“ verliere.^{m1371}

Der Drang, über Inhalte nachdenken zu wollen oder auch zu müssen, scheint ihm in der Schule zum Verhängnis geworden zu sein, denn gelernte Inhalte wie beispielsweise Formeln ‚automatisiert‘ anzuwenden, widerstrebte seinem Wunsch zum Nachdenken.

^{m1361} AM 9.4.8
^{m1362} AM 9.4.4
^{m1363} AM 9.4.5
^{m1364} AM 9.4.14
^{m1365} AM 9.4.16
^{m1366} AM 9.4.15
^{m1367} AM 9.4.13
^{m1368} AM 9.4.17
^{m1369} AM 9.4.19, AM 5.2.29, AM 7.4.29
^{m1370} AM 5.2.29
^{m1371} AM 9.4.22

Am Ende der Schullaufbahn, in dem Jahrgang zwölf, scheint er sich dieses Problems bewusst geworden zu sein, wie bereits analysiert wurde: Er meint, nun habe er das „Hinne-nehmen“ und „Automatisieren“ akzeptiert, gegen das er sich sein „Leben lang gewehrt habe“. Es bedürfe eines gewissen Aufwandes, um das Denken zu unterdrücken.^{m1372} Er scheint diese Erkenntnis als einen Schlüssel für einige schulische Probleme anzusehen.

Das Denken und seine Fähigkeit des Problemlösens werden von Marc auch mit der Hochbegabung in Verbindung gebracht.^{m1373} Wie im Kapitel 5.2.1 erläutert wurde, erscheint ihm das Nachdenken in der Weite und der Intensität, mit der er es betreibt, als grundsätzliches Problem Hochbegabter.^{m1374} Die Sehnsucht danach, in Inhalten und Aufgaben einen tieferen Sinn entdecken zu wollen, diesen zu ergründen, was aber im Schulalltag nicht vorgesehen sei, mache alle Schüler aber auch Hochbegabte „kaputt“.^{m1375} Hochbegabte kommen seiner Meinung nach auch mit festen Strukturen nicht klar, deren Sinn sie nicht erkennen können.^{m1376} So werden auch vermutlich schulisch-systemische Strukturen zu Hindernissen.

^{m1372} AM 9.4.20
^{m1373} KM 1.3
^{m1374} KM 1.3
^{m1375} AM 1.3.9
^{m1376} AM 1.3.7

5.2.15 Ein Minderleister ist ein „extremistischer Hochbegabter“, der „seine eigenen Gedanken und Ideen auf das Extremste verteidigt.“

Dieser Gedanke wurde schon im Kapitel 5.2.2 zum Thema *Underachievement* kurz in den Blick genommen. Nun wird er als *Kontur* im letzten Kapitel des Porträts über Marc als weitere Schlüsselstelle für Erklärungen des *Underachievements* intensiver betrachtet. Marc formulierte diesen Gedanken in der Sitzung, in der er von sich aus über das Thema *Underachievement* sprechen wollte. Zum besseren Verständnis wird eine längere Passage aus diesem Gespräch übernommen:

*„M: Das ist vielleicht, (..) aus, aus welchen Gründen auch immer, vielleicht bei Underachiev-
vern extrem ist. Dass sie da auch irgendwo, also das hab ich bei, würd ich sagen, bei mir, (.)
bei mir immer so empfunden, ich hab mir da irgendwie kein Hehl, (.), eh, dran genommen,
ob das jetzt, eh, gefragt war oder nicht, also ziemlich, ziemlich egoistisch bei solchen Sa-
chen, wenn ich Interesse habe, hab ich halt so lange genervt, bis ich eine Antwort bekom-
men habe, oder auch keine Antwort bekommen habe, womit ich mir so manches Verhältnis
zu manchem Lehrer schon auf eine (lacht) gute Probe gestellt habe. Und andererseits auch,
eh, Leute vorn Kopf gestoßen hab, Mitschüler oder sonst was. Aber ich finde immer, also,
würd ich auch beim, beim, beim, eh, diese, diese Minderleistungen mit bezeichnen, von we-
gen eigenen Weg gehen, dass man doch, eh, seine, seine eigenen Gedanken und Ideen aufs
Extremste verteidigt. So ne Art extremistischer Hochbegabter.“*

MDok6, Z 281-298

Je intensiver man in die Fallgeschichte einsteigt, umso mehr offenbart sich ein grundlegendes Problem. Es sind die Extreme, die Verteidigung des eigenen Denkens, der eigenen Ideen, die zum Problem werden – wie es auch in anderen Zusammenhängen herausgearbeitet wurde. Marc entwickelt eine Definition mit Tragweite: Ein Minderleister ist ein „extremistischer Hochbegabter“, der „seine eigenen Gedanken und Ideen aufs Extremste verteidigt“. Im Folgenden werden einige seiner Sichtweisen aufgezeigt, die Hinweise auf die Tragweite dieser Schlüsselstelle liefern können.

Eigenwilligkeit und Freiheitsdrang

Zu den Ich-bin-Facetten zählt auch der Gedanke: ‚Ich bin „eigenwillig“ und ziehe „mein Ding“ durch‘.^{m1377} Er beschreibt sich als seit der Kindergartenzeit „eigenwillig“.^{m1378} Er gehe ungerne Kompromisse ein und mache keine halben Sachen.^{m1379} Nur wenn es nach seinen Vorstellungen lief, lief es gut. Er schreibt ein Misslingen seiner Umsetzungsversuche äußeren Bedingungen zu, wenn er meint, äußere Umstände hätten ihn jeweils behindert.^{m1380} Es widerspräche seinem „Freiheitsdrang“, sich von anderen etwas sagen zu lassen. Auf Zwänge reagiere er „allergisch“ mit einem „Freiheitsdrang“. Unter Umständen handle er sogar genau entgegengesetzt.^{m1381} Er meint, dass die Erfahrung der Nachprüfung im Fach Physik am Ende des elften Jahrgangs eine sehr wichtige Erfahrung der Eigenwilligkeit war. Hier hätte sich die Einstellung bestätigt, dass er in der Lage sei, etwas zu verstehen, wenn er sein „Ding durchziehen“ könne.^{m1382} Diese Einstellung ist offensichtlich zu der Überzeugung gereift, alles zu können, wenn er nur wolle.^{m1383} Diese

^{m1377} KM 9.2

^{m1378} AM 9.2.1

^{m1379} AM 9.2.2, AM 9.2.4

^{m1380} AM 9.2.3, AM 9.2.5

^{m1381} AM 9.2.7, AM 9.2.10, AM 9.2.8

^{m1382} AM 9.2.9

^{m1383} AM 9.10.1

Überzeugung leitet er einerseits logisch aus der Denkfähigkeit des Menschen ab und andererseits aus seiner Fähigkeit, einen Inhalt mit Disziplin und viel Arbeit erschließen zu können.^{m1384} Er behauptet, dass er mit intensiver Beschäftigung auch Mathematik verstehen oder sogar Kernphysiker oder Leistungssportler werden könne.^{m1385}

Minimalprinzip und Grenzgänger

Marc betont mehrmals, dass er in der Schule und im Leben meist mit dem ‚Minimalprinzip‘ durchgekommen sei. Unter dem Minimalprinzip versteht er, mit möglichst wenig Aufwand viel zu erreichen und nur Dinge zu lernen, wenn er erkenne, dass er sie brauche.^{m1386} Für die Schule scheint ein Verteilungsmechanismus zu funktionieren, der den Minimalismus unterstützt: Wenn man in einem Bereich etwas gut kann, lässt man einen anderen Bereich schleifen.^{m1387} Marc veranschaulicht sein Prinzip immer wieder, wenn er beispielsweise von seinen strategischen Überlegungen erzählt, die ihm helfen, durch das Schuljahr zu kommen und letztendlich das Abitur zu erreichen. Allerdings sei dieses Sich-„immer auf der Grenze bewegen“ das Schwierige an diesem Prinzip.^{m1388} Diese Strategie passt zu seiner Auffassung, jeder Mensch könne seine Fähigkeiten und Sonstiges, was er zum Erreichen einer bestimmten Leistung benötige, abschätzen.^{m1389} Er meint, bei Grenzgängern könne es passieren, dass sie auf der Grenze „tänzeln“ müssen, auch wenn sie ihre Leistungen gut einschätzen könnten. Weil man dabei leicht abrutschen könne, sei dies aber auch gefährlich.^{m1390} Er erlebte das ‚Abrutschen‘ am Ende des zweiten Halbjahres des Jahrgangs elf durch schlechte Leistungen und die Nachprüfung im Fach Physik.^{m1391}

In der Rolle des hochbegabten Minderleisters scheint er sich zu gefallen. Am Ende der 13.2, als sich abzeichnet, dass er die Abiturzulassung erreichen kann, amüsiert er sich über den Erfolg seines Minimalprinzips, wenn er sinngemäß sagt, er mache den Eindruck eines ‚gekrönten Minimalisten‘.^{m1392} In einer Sitzung antwortet er auf die Frage, was er einem hochbegabten Fünftklässler mit mangelnder Arbeitshaltung empfehlen würde:^{m1393} „Der klügste Mann muss das Wenigste tun.“

Verteidigung seines strategischen Vorgehens

Marc musste sich, wahrscheinlich auch wegen des Wissens über seine Hochbegabung, von seinem familiären Umfeld und seinen Lehrern häufig Vorhaltungen gefallen lassen, weil sie seine Arbeitshaltung und seine Leistungen monierten. Als Underachiever, als Grenzgänger und als Minimalist vertritt er aber eine optimistische Auffassung. Sinngemäß meint er: ‚Ich habe immer gesagt, dass ich einen Plan habe, der funktionieren wird‘.^{m1394} Er vermittelt den Eindruck, die Qualifikationsphase im Griff zu haben und zu jedem Zeitpunkt zu wissen, wie viele Defizite er sich noch leisten kann, in welchen Fächern er sich mehr anstrengen muss, mit welchem Kurs er einen Defizitkurs ausgleichen kann und in welchen fachlichen Bereichen er an seine Grenzen stößt.^{m1395} Er sagt sinngemäß: ‚Ich gehe an die Schule taktisch heran. Ich muss nicht überall gut sein, aber das

^{m1384} AM 9.10.2, AM 9.10.5
^{m1385} AM 9.10.3, AM 9.10.5
^{m1386} AM 9.9.5
^{m1387} AM 9.9.3
^{m1388} AM 9.9.1
^{m1389} AM 6.1.6
^{m1390} AM 9.9.2
^{m1391} AM 9.9.4
^{m1392} AM 9.9.6, AM 7.4.7
^{m1393} AM 1.2.24, AM 2.2.18
^{m1394} AM 9.12.15
^{m1395} KM 9.12

Nötigste tun, damit es nicht kritisch wird'.^{m1396} ‚Ich muss überlegen, wo Energie investiert wird.'^{m1397} Er scheint diesen Plan auf der Gewissheit aufzubauen, dann tatsächlich arbeiten zu können, wenn sich die Notwendigkeit aufdrängt.^{m1398} Als seine Abiturzulassung bedroht ist, weil ein weiteres Defizit im Fach Mathematik die Zulassung verhindern würde, gelingt ihm offensichtlich eine gute Arbeitsleistung. Diesen Erfolg schmückt er aus, indem er die Aussage seines Jahrgangsstufenleiters zitiert. Dieser habe ihm berichtet, wie seine Mathematiklehrerin auf der Konferenz betont habe, dass Marc ein ‚bemerkenswerter‘ Notensprung gelungen sei und sie die Prognose wage, dass er das Abitur schaffen könne.^{m1399}

An anderer Stelle fordert er von der Schule ein, dass Schüler an die Leistungsgrenzen und an die Überforderung herangebracht werden sollen, damit sie sich weiterentwickeln können.^{m1400} Er erlebte diese Grenze zweimal, einmal bei der Nachprüfung im Fach Physik und ein zweites Mal vor der Abiturzulassung. Wie die Erläuterungen im Kapitel 5.2.11 es nahelegten, scheint sich das Problem des Agierens in Extremen erst spät aufzulösen. Als er erkennt, dass er gelernt hat, etwas hinzunehmen und nicht mehr zu hinterfragen, wurde es für ihn in der Schule leichter. Er musste einen Teil von sich aufgeben, um sich mit der Konformität des Schulsystems zu arrangieren.

^{m1396} AM 9.12.5
^{m1397} AM 9.12.7
^{m1398} AM 9.12.10
^{m1399} AM 9.12.12
^{m1400} AM 1.6.4

6. Vergleichende Auswertung der beiden Fallstudien

Das vorrangige Anliegen dieser Forschungsarbeit ist das Verstehen der individuellen Sichtweisen von Kai und Marc auf die Schule vor dem Hintergrund des Underachievements Hochbegabter. Dabei war es mir auch wichtig, zu erfahren, inwiefern sich die Jungen ihrer Hochbegabung bewusst sind und wie sie deren Auswirkungen vor allem bezüglich der schulischen Rahmenbedingungen und der schulischen Schwierigkeiten subjektiv erleben, um daraus Erkenntnisse für die schulpädagogische Forschung zu hochbegabten Underachievern gewinnen zu können.

Um die vergleichende Auswertung methodisch vorzubereiten, habe ich jedes Porträt einzeln auf die der Forschung zugrunde gelegten Fragen hin untersucht und zu ihnen passende Analysen und Interpretationen zusammengetragen. Im zweiten Arbeitsschritt wurden die Auswertungen einander gegenübergestellt und miteinander verglichen. Durch diese Vorgehensweise kommen die Spezifika der Fälle zum Ausdruck.

Im Folgenden werden zu den übergeordneten Forschungsfragen Inhalte, Begründungszusammenhänge und Interpretationen aus den Porträts zusammengefasst und inhaltlich verdichtet. Dabei verzichte ich meist auf konkrete Beispiele, setze aber Fußnoten und verweise damit auf die Porträtkapitel, in denen die Zusammenhänge analysiert und interpretiert wurden. Konkrete Beispiele lassen sich dort finden. Wie ich bereits anlässlich der Porträterstellung anmerkte, kommt es auch bei der Beantwortung der Forschungsfragen sachbedingt zu inhaltlichen Doppelungen, die aber dann unter einer anderen Fragestellung betrachtet werden. Die Fragen lassen sich nicht mit wenigen Sätzen beantworten, da die Vielschichtigkeit der Begründungszusammenhänge Pauschalisierungen mit sich bringen würde. Dennoch versuche ich in den folgenden Kapiteln zunächst eine jeweils fallbezogene kurze Antwort zu finden, die dann in einem weiteren Vergleich der beiden untersuchten Fälle mit auf das Porträt bezogenen Ausführungen erläutert wird. Diese Kurzfassungen stehen jeweils am Kapitelanfang und sind kursiv gedruckt.

6.1 Was ist für die Betroffenen „Hochbegabung“? Wie zeigt sie sich?

Kai ist der Meinung, dass die Hochbegabung im Gehirn verankert ist, vererbt wird und sich im Laufe des Lebens verändern kann. Sie zeigt sich gelegentlich in guten Denk- und Gedächtnisleistungen sowie einer guten Problemlösefähigkeit. Sie wirkt sich aber auch negativ im Erleben des Unnormalen und Andersseins aus. In schulischen Leistungen zeigt sie sich für ihn, wenn er für eine gute Leistung nicht viel lernen muss. Nach seinem Verständnis muss sich Hochbegabung in guten Leistungen widerspiegeln. Da er aber nur selten gute Leistungen erzielt, nimmt er Wirkungen der Hochbegabung für sich kaum wahr.

Nach Marcs Auffassung lässt sich Hochbegabung nicht definieren, sondern nur durch Eigenschaften und Fähigkeiten beschreiben. Ein zentrales Attribut der Hochbegabung ist die Denkfähigkeit, konkretisiert in der Schnelligkeit und Komplexität des Denkens. Die Hochbegabung zeigt sich seiner Meinung nach aber auch im Durchhaltevermögen, wenn er sich mit für ihn persönlich relevanten Problemen auseinandersetzt. Sie zeigt sich für ihn auch im Ideenreichtum, in der Beschäftigung mit besonderen Themen und seiner von ihm für sich selbst als gut eingeschätzten Kommunikationsfähigkeit. Diese Eigenschaften können sich auch teilweise in schulischen Leistungen ausdrücken. Die Hochbegabung ist seiner Meinung nach nicht vererbt, sondern entwickelt sich durch die erzieherische Umwelt.

Während Marc das Thema Hochbegabung gelegentlich selber anspricht, es in verschiedene Zusammenhänge stellt und offensichtlich über ein grundlegendes Verständnis des Themas verfügt, lässt sich von Kai nur einmal etwas direkt dazu erfahren: Das Thema Hochbegabung dominiert die sechste Sitzung im ersten halben Jahr des Erhebungszeitraums, als Kais Mutter um ein Gespräch darüber bat.¹⁴⁰¹ Bis zu diesem Zeitpunkt gab es in der Familie kein Gespräch mit Kai über Hochbegabung, da die Eltern davon ausgingen, dass Kai nichts darüber wisse, weil ihm die Diagnose der psychologischen Untersuchung nicht mitgeteilt worden sei. Kai kennt den Begriff der Hochbegabung aber sehr wohl, verfügt jedoch nur über das Wissen, welches ihm der Psychologe nach der Intelligenztestung erläuterte. Dies scheint nicht umfassend zu sein und sich in Kais Erinnerung auf die Unveränderlichkeit der Hochbegabung konzentriert zu haben. Zum Beginn der Sitzung meint er, den Begriff niemals verwendet zu haben, gibt aber später zu, ihn seit der Testung zu kennen, ihm sei die Bedeutung jedoch nie erklärt worden.¹⁴⁰² Eine Definition oder konkrete Beschreibung eines Verständnisses der Hochbegabung ist dem Datenmaterial zum Fall Kai nicht zu entnehmen.

Attribute der Hochbegabung

Marc äußert sich zum Begriff der Hochbegabung hingegen konkret¹⁴⁰³ und während des gesamten Erhebungszeitraums immer mal wieder. Er vertritt die Auffassung, dass sich die Hochbegabung nur beschreiben, aber nicht definieren lässt. Dazu nutzt er Beschreibungen von Eigenschaften und Fähigkeiten hochbegabter Menschen: Als zentrales Attribut konstatiert Marc die Denkfähigkeit und beschreibt dieses in etwa so: ‚Man ist hochbegabt, wenn viele Dinge im Geist oder vom Verständnis her selbstverständlich sind‘. Schulisch oder außerschulische Teilleistungsstärken grenzt er davon ab und klassifiziert sie nur als Ausdruck eines Talents oder einer guten Aufnahme- und Lernfähigkeit. Ledig-

¹⁴⁰¹ Kap 4.3.1

¹⁴⁰² Kapitel 4.3.1

¹⁴⁰³ Kapitel 5.2.1

lich wenn sein Denkvermögen zu einer besonderen Leistung beiträgt, führt er dies auf die Hochbegabung zurück. Die kognitive Dimension konkretisiert Marc mit Attributen wie Schnelligkeit und Komplexität im Denken und dem Durchhaltevermögen in der Auseinandersetzung mit persönlich relevanten Problemen. Als weitere Fähigkeiten benennt er Ideenreichtum und eine gute Kommunikationsfähigkeit.

Ebenso wie für Marc ist auch für Kai das gute Denkvermögen eine zentrale Eigenschaft Hochbegabter. Kai sieht die Hochbegabung als etwas an, das, wie er sagt, in ihm, in seinem Gehirn drin ist. Seiner Meinung nach zeigt sie sich in einem guten Denkvermögen, einer guten Gedächtnisleistung und Problemlösefähigkeit. Sie kann sich gelegentlich auch durch gute schulische Leistungen äußern, wenn er für deren Erbringung nicht viel lernen muss.¹⁴⁰⁴

Vererbbarkeit und Veränderlichkeit der Hochbegabung

Kai und Marc vertreten unterschiedliche Positionen zur Vererbbarkeit und Veränderlichkeit der Hochbegabung. Nach Analyse des Datenmaterials lässt sich vermuten, dass Kai die Hochbegabung als vererbt ansieht.¹⁴⁰⁵ Er stellt auch einen direkten Zusammenhang zu seiner Denkleistung und der möglichen Vererbung her: Das Fach Physik falle ihm sehr leicht und das gute Verständnis habe er von seinem Vater geerbt. Allerdings erlebt er die Hochbegabung offensichtlich als veränderlich: Er sei früher „schlau“ gewesen, nun aber „dumm“. Dies steht jedoch, wie die Analyse ergab, im Widerspruch zu seinem Wissen über die Unveränderlichkeit der Hochbegabung, welches ihm der Psychologe vermittelte.¹⁴⁰⁶

Marc vertritt eine andere Position. Seiner Meinung nach ist die Hochbegabung nicht genetisch bedingt, sondern entwickelt sich im erzieherischen Umfeld.¹⁴⁰⁷ Mit der Meinung, dass die Hochbegabung aber veränderlich sei, geht er mit Kais Einschätzung konform. Die Hochbegabung entwickelt sich Marcs Meinung nach durch die Erziehung und ist durch das soziale und finanzielle Umfeld beeinflussbar. Konkret schreibt er der frühen Anregung zum Denken eine große Einflussmöglichkeit zu.¹⁴⁰⁸ Besonders im Kindesalter zeige sich Hochbegabung darin, dass hochbegabte Kinder einige Fähigkeiten früher erlernen und praktizieren könnten wie beispielsweise das Rechnen, komplizierte Fragen zu stellen, anspruchsvolle Themen zu behandeln und mehr diskutieren zu wollen. Aber auch später beschäftigen sich Hochbegabte seiner Meinung nach mit besonderen Themen oder mit einigen Themen intensiver und in einem früheren Lebensalter. Als Beispiele nennt er die Themen „Tod“ und die „Unendlichkeit des Universums“.¹⁴⁰⁹

Anderssein

In beiden Fällen spielt das Anderssein als Folge der Hochbegabung eine bedeutende Rolle. In der Analyse lassen sich mehrfach Belege dafür finden, dass sich für Kai Hochbegabung im negativen Sinne im Unnormalen und Anderssein widerspiegelt. Kai erlebt, wie die Hochbegabung ihn im Vergleich zu seinen Alterskameraden und im Vergleich zu anderen Hochbegabten unnormale werden lässt. Das Anderssein erlebte er laut Aussage der Mutter vermutlich schon vor dem Kindergarten und auch während des Kindergartens,

¹⁴⁰⁴ Kapitel 4.3.1

¹⁴⁰⁵ Kapitel 4.3.1, 4.3.11

¹⁴⁰⁶ Kapitel 4.3.1 und 4.3.9

¹⁴⁰⁷ Kapitel 5.2.1

¹⁴⁰⁸ Kapitel 5.2.1

¹⁴⁰⁹ Kapitel 5.2.1

da es häufiger zu sozialen Konflikten kam und er sich zurückzog. In einer Sitzung sagt er: „Ich will ein ganz normaler Junge sein.“¹⁴¹⁰

Auch Marc erlebt sich bereits seit dem Kindergarten als anders und beschreibt die Eigenschaften und Fähigkeiten Hochbegabter oft mit der Konnotation des Andersseins. Mit diesen Eigenschaften und Fähigkeiten kam und kommt er sich immer erwachsener vor, als er eigentlich war und ist. Im Vergleich zu Kai erlebt er das Anderssein jedoch nicht negativ, sondern als für ihn einfach nur existent, hebt es oft aber auch positiv hervor.¹⁴¹¹

¹⁴¹⁰ Kapitel 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3
¹⁴¹¹ Kapitel 5.2.1

6.2 Wird die Hochbegabung von den Betroffenen als eine Chance und/ oder als ein Problem betrachtet?

Für Kai stellt die Hochbegabung ein massives Problem dar, weil er sie als Ursache für die Veränderung seiner Schullaufbahn und diese wiederum als Grund für alle folgenden Probleme interpretiert. Die vermeintliche Hochbegabung und die herausragenden Fähigkeiten, die seiner Meinung nach damit verbunden sein müssten, nimmt er kaum wahr. Er lehnt die Hochbegabung für sich ab, weil er keine positiven Auswirkungen, erst recht nicht im schulischen Kontext, erkennt. Hochbegabung lässt ihn Unnormalität und Anderssein erleben. So induziert die Hochbegabung dauernde Selbstzweifel. Er betrachtet die Hochbegabung nicht als Chance, weil er nicht weiß, wie er sie für sich gewinnbringend nutzen kann.

Marc schreibt der Hochbegabung deutlich mehr positive als negative Auswirkungen zu. Den größten Vorteil und die größte Chance der Hochbegabung macht er an der „Alltags-tauglichkeit“ und seinem „Selbstbewusstsein“ fest. Die mit der Hochbegabung assoziierten Eigenschaften und Fähigkeiten schätzt er für bestimmte schulische Bereiche, in denen es um Denken, Kommunikation und Ideenreichtum geht, als positiv ein. Allerdings bereitet ihm das Denken auch Probleme. Seine Denkfähigkeit, seine Eigenwilligkeit und sein Freiheitsdrang, welche er auf die Hochbegabung zurückführt, interpretiert er retrospektiv als Hindernisse für schulischen Erfolg und neben seiner mangelnden Motivation als Gründe für seine schulischen Schwierigkeiten. In diesen Bereichen wird die Hochbegabung dann zum Problem.

Kritische Ereignisse während der Schullaufbahn

Wie in der Analyse festgestellt wurde, betrachtet Kai seine Hochbegabung überwiegend als ein fast erdrückendes Problem, das sich durch sein Leben hindurch zieht. Kais erste Konfrontation mit dem Thema Hochbegabung ist bereits problembehaftet. In der zweiten Klasse der Grundschule bemerkten die Lehrer Verhaltensauffälligkeiten und empfahlen eine Untersuchung mit der Fragestellung der Hochbegabung. Die Testung verlief nicht reibungslos. Kai erinnert sich, wie er sich zum Clown gemacht und Aufgabenbearbeitungen verweigert habe, woraufhin die Testung abgebrochen und später fortgeführt worden sei. Ein genaues Ergebnis habe er nie erfahren, wohl aber den Begriff Hochbegabung kennen gelernt.¹⁴⁵⁶ Die Folgen der Diagnose hochbegabt zu sein erweisen sich für ihn als dramatisch. Aus der Sicht Kais „musste“ er nun auf Initiative seiner Lehrer und dann auch seiner Eltern ohne langfristige Vorbereitung oder sukzessive Eingewöhnungsphase eine Klasse überspringen, in der er sich bis zum Ende der Grundschulzeit nicht wohl fühlte und von Beginn an auftretende Schwierigkeiten nicht überwinden konnte. Außerdem verlor er durch das Überspringen seine Freunde.¹⁴⁵⁷ Dramatische Folgen ergeben sich auch für seine schulischen Leistungen. Sie verschlechterten sich auf der weiterführenden Schule derartig, dass am Ende der sechsten Klasse die Versetzung gefährdet war.¹⁴⁵⁸ Einen Vorteil erlebte er nur indirekt; seine Probleme brachten einen sekundären Gewinn mit sich: Sein Vater hatte sich zwar immer um seinen Sohn gekümmert, aber die Mutter war die erzieherische Bezugsperson. Im Laufe der von dem Psychologen initiierten Beratungsgespräche begann der Vater sich trotz der beruflichen Belastung mehr um ihn zu kümmern.¹⁴⁵⁹ Grundsätzlich ist zu vermuten, dass Kai auf-

¹⁴⁵⁶ Kapitel 4.3.1

¹⁴⁵⁷ Kapitel 4.3.2, 4.3.13

¹⁴⁵⁸ Kapitel 4.3.5, 4.3.7, 4.3.9, 4.3.13

¹⁴⁵⁹ Kapitel 4.3.1

grund der Hochbegabung und seiner Probleme eine höhere Aufmerksamkeit in der Familie erwirken kann.

Marc erlebte im Laufe der Sekundarstufe I keine Eingriffe in seine Schullaufbahn, weder ein Überspringen noch die Wiederholung einer Klasse. Aber ebenso wie Kai kennt auch er die Angst vor der drohenden Nicht-Versetzung und schulischen Leistungsschwierigkeiten, die allerdings bei ihm erst in bedrohlicher Form ab der neunten Klasse auftreten, als es zu einem starken Leistungsabfall kommt. Dennoch schafft er die Versetzung aus eigener Kraft. Die Mutter bemühte sich daraufhin um ein schulpsychologisches Gutachten, um Problemen auf den Grund zu gehen, und so wurde die Hochbegabung diagnostiziert. In der Oberstufe kommt es bei Marc dann tatsächlich zur Nicht-Versetzung, die er nur durch eine Nachprüfung im Fach Physik abwenden kann.¹⁴⁶⁰

Somit erleben Kai und Marc während ihrer Schullaufbahn kritische Ereignisse, reagieren darauf aber hinsichtlich der Beeinflussbarkeit durch ihr Handeln unterschiedlich. Kai empfand das Ereignis des Überspringens als einen massiven Eingriff, dessen weitreichende negative Folgen er subjektiv nicht beeinflussen konnte, weil das Überspringen einer Klasse in der Grundschule aus seiner Sicht unter Zwang geschah. Diese Gesamtsituation schreibt Kai konkret den Auswirkungen der Diagnose der Hochbegabung zu. Damit ist die Hochbegabung für ihn als problembehaftet zu interpretieren.¹⁴⁶¹ Für Marc zeichnet sich eine derartige Problemträchtigkeit nur indirekt ab. Er deutet die Nicht-Versetzung als Folge andauernder schulischer Schwierigkeiten und seines mangelnden Arbeitseinsatzes. Es ging bei ihm um eine Bedrohung des weiteren Vorankommens, die er selber mit beeinflussen konnte. Die Hochbegabung stellt für ihn in diesem Zusammenhang kein Problem dar.¹⁴⁶² Im Gegenteil prägte das Erleben der Bedrohung seiner Schullaufbahn seine damalige Lernsituation insofern, als er in kurzer Zeit sein Arbeitsverhalten änderte und in komprimierter Form das notwendige Wissen erwarb. Aus der Situation der Nachprüfung ging er gestärkt hervor, in dem Bewusstsein, diese Situation erfolgreich gemeistert zu haben und zukünftige Situationen auch erfolgreich bewältigen zu können. Wie er selbst sagt, machte ihn die Nachprüfung noch „arroganter“.¹⁴⁶³

Unnormalität und Anderssein

Kai lehnt zum Beginn des sechsten Schuljahres die diagnostizierte Hochbegabung aufgrund vieler negativer Erfahrungen ab und empfindet sie als ein Problem. Er will sie „nicht haben“ und nicht „merken“. Er wünscht sich, sie „wegmachen“ zu können, am besten durch „weglasern“ oder „Gehirn austauschen“. Dabei ist das Problem nicht die vermeintliche Hochbegabung selbst, sondern das, was sie anrichtet. Sie erzeugt Unnormalität und Anderssein, wie die Analyse ergab. Kai bringt dies zum Ausdruck, indem er den Wunsch äußert, einfach nur normal sein zu wollen. Die Aussage „Ich will ein ganz normaler Junge sein“ prägt sein Leben und wirkt wie eine leise Resignation vor seinen Problemen.¹⁴⁶⁴ Die Unnormalität zeigt sich vor allem im Vergleich zu seinen Mitschülern: Er stellt für sich schlechtere Leistungen, mehr empfundene Langeweile und gelegentlich ein schlechteres Denken fest. Aber auch in sozialen Situationen scheint er Unnormalität zu verspüren, wenn er beispielsweise erlebt, dass andere mit neuen Situationen entspannter umgehen.¹⁴⁶⁵ Brisant nimmt er die Unnormalität vor dem Hinter-

¹⁴⁶⁰ Kapitel 5.2.6.1

¹⁴⁶¹ Kapitel 4.3.1

¹⁴⁶² Kapitel 5.2.1

¹⁴⁶³ Kapitel 5.2.6.1, 5.2.13

¹⁴⁶⁴ Kapitel 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3, 4.3.13

¹⁴⁶⁵ Kapitel 4.3.3

grund der diagnostizierten Hochbegabung wahr: Er erlebt sich nicht nur im Vergleich zu seinen Mitschülern als unnormal, sondern auch noch im Vergleich zu anderen Hochbegabten, weil diese nämlich aufgrund ihrer Hochbegabung gute Leistungen erbrächten, ohne dafür lernen zu müssen. Er müsse hingegen für einige Fächer lernen und erziele trotzdem keine guten Leistungen.¹⁴⁶⁶

Aus der Perspektive des Andersseins äußert sich Marc zur Hochbegabung deutlich häufiger als Kai. Aber im Gegensatz zu Kai empfindet er das Andersseins nicht als eine Belastung. Im Gegenteil, er nimmt die Auswirkungen der Hochbegabung für sich in Form von besonderen Eigenschaften und Fähigkeiten wahr. Mit dem Denkvermögen, der guten Problemlösefähigkeit, dem Ideenreichtum und der guten Kommunikationsfähigkeit betrachtet er seine Hochbegabung eher als Chance.¹⁴⁶⁷ Nach Marcs Ansicht wirken sich diese Eigenschaften auf seine schulischen Leistungen positiv aus, was sich in der Bearbeitung von Texten, der Analyse von Gedichten und Filmen niederschlägt.¹⁴⁶⁸ Besonders das Denkvermögen und die Problemlösefähigkeit nutzen ihm seiner Meinung nach im Fach Mathematik dann, wenn er die Inhalte als logisch empfindet. In der Oberstufe sind es vor allem die Fächer Philosophie und Deutsch, die ihm das Denken ermöglichen und ihn bereichern.¹⁴⁶⁹ Kai sieht hingegen vermutlich nur wenige Chancen, die auf seine Begabung zurückzuführen sind. Allenfalls das Denkvermögen im Fach Physik bringt er damit in Verbindung.¹⁴⁷⁰

Alltagsbezug

Marc weist der Problemlösefähigkeit im Alltag und seinem Wissen über „untypische“ Fähigkeiten einen besonderen Stellenwert zu. Auf dieser Basis konstruiert er einen Zusammenhang zwischen Hochbegabung, Selbstbewusstsein und „Alltagstauglichkeit“: Er bewertet die Hochbegabung für sich als positiv in Bezug auf eine bessere „Alltagstauglichkeit“ und ein „größeres“ und „gesünderes Selbstbewusstsein“. Diese Sichtweise wird deutlich in einem Gedanken wie etwa, ihm seien ‚viele grundlegende Dinge im Leben klarer‘.¹⁴⁷¹ Er meint, dass die Intelligenz nicht so wichtig sei, sondern das angeeignete Wissen und die davon ausgehenden Bezüge zum Leben und zum Alltag mehr bedeuten.¹⁴⁷² Zur Belastung im Alltag wird die Hochbegabung seiner Meinung nach nur dann, wenn er die Beschäftigung mit Problemen zu intensiv betreibt. Dies gelte nicht für Alltagsprobleme, sondern für, wie er es ausdrückt „schwere Fragen“. Das zu viele Nachdenken, nicht mit dem Denken aufhören zu können, habe er im Kindesalter als belastend empfunden. Für sein späteres Leben kehrte sich dieses Problem jedoch ins Positive um. Dies wird deutlich, wenn er sagt, dass ihm später aufgrund des frühen und intensiven Nachdenkens viele Dinge leichter gefallen seien.¹⁴⁷³

Für Kai stellt sich das Alltagshandeln deutlich schwieriger dar. Er erlebt offensichtlich immer wieder, wie er in neuen, unbekanntenen Situationen scheitert, unsicher wird und Angst erlebt. Dies lässt sich an mehreren Beispielen wie Einkaufssituationen, dem Besuch eines neuen Schwimmbades, in Urlaubssituationen und bei Klassenfahrten belegen.¹⁴⁷⁴ Unnormalität im Alltagshandeln erlebt er auch im Vergleich zu seinem zwei Jahre jüngeren Bruder, der ebenfalls hochbegabt ist, aber keine schulischen Leistungs-

¹⁴⁶⁶ Kapitel 4.3.3

¹⁴⁶⁷ Kapitel 5.2.1

¹⁴⁶⁸ Kapitel 5.2.1

¹⁴⁶⁹ Kapitel 5.2.14

¹⁴⁷⁰ Kapitel 4.3.1

¹⁴⁷¹ Kapitel 5.2.1, 5.2.14

¹⁴⁷² Kapitel 5.2.14

¹⁴⁷³ Kapitel 5.2.1, 5.2.14

¹⁴⁷⁴ Kapitel 4.3.12

probleme hat. Dieser konnte beispielsweise schon früh alleine einkaufen gehen, Kai traute sich dies erst seit seinem elften Lebensjahr zu.¹⁴⁷⁵ Während Marc seine „Alltags-tauglichkeit“ aber in den direkten Zusammenhang zur Hochbegabung stellt, formuliert Kai diesen Zusammenhang nicht, was sich jedoch auch mit seiner altersbedingten noch weniger ausgebildeten Reflexionsfähigkeit begründen lässt. Kais Mutter hingegen weist die geschilderten Alltagsbeobachtungen dem Problembereich der Hochbegabung und vor allem der damit verbundenen Angst vor Blamage und dem Perfektionismusbestreben ihres Sohnes zu. In der Analyse ließen sich für diese Zusammenhänge mehrere Hinweise und Interpretationen finden.¹⁴⁷⁶

Im Gegensatz zu Kai nehmen bei Marc Lebensweisheiten und Alltagsweisheiten während des gesamten Untersuchungszeitraums immer wieder ihren Platz in den Gesprächen ein. Marc denkt gerne und viel über das Leben, die Menschen, ihr Verhalten und ihre Kommunikation nach.¹⁴⁷⁷ Viele Bezüge zu Eigenschaften, die er Hochbegabten zuschreibt, zeigen sich darin. Die besondere Denkfähigkeit bezeichnet er in diesem Kontext als die wichtigste Eigenschaft.¹⁴⁷⁸

Denken und Auseinandersetzung mit Problemen

Marc ist der Meinung, dass sich Menschen mit ihren Problemen selber auseinandersetzen sollen. Er erlebt seine Fähigkeit des Auseinandersetzens mit sich selbst und seinen Problemen offensichtlich als besonders gut entwickelt und schreibt diese Fähigkeit seiner Hochbegabung zu. Deswegen ist die Hochbegabung für ihn in diesem Bereich ebenfalls als Chance zu deuten.¹⁴⁷⁹ Chancen ergeben sich dann, wenn es ihm gelingt, mit seinem eigenwilligen, freien Denken neue Inhalte zu erschließen oder einfach nur ‚mehr‘ als andere wahrzunehmen oder ‚weiter zu denken‘. Zum Problem werden diese Geisteshaltungen, wenn sie mit schulischen Anforderungen nach Konformität und regelgeleitetem Vorgehen kollidieren.¹⁴⁸⁰ Und dann wird auch das intensive Denken, das er prinzipiell als vorteilhaft erlebt, in der Schule zu einem Problem.¹⁴⁸¹

Kai äußert sich zur Bedeutung der Denkfähigkeit für ihn nur indirekt. Meist wird deutlich, dass er für sich eine gute Denkleistung in einigen Fächern beobachtet, aber gelegentlich auch feststellt, dass seine Mitschüler bei einigen Inhalten besser denken können. Er nimmt keine besonderen Vorzüge seiner Denkleistung wahr, die sich auf die Hochbegabung im Sinne einer Chance interpretieren ließen, eher sind es die Widersprüche, die er erlebt.¹⁴⁸²

Widersprüchliches Erleben der Hochbegabung

Im Vergleich zu Marc überwiegen bei Kai Schwierigkeiten, die sich im Alltag und der Schule aus der Hochbegabung ergeben. Das Kernproblem kann mit den Begriffen Zwiespalt, Selbstzweifel und Widersprüche beschrieben werden: Das Wissen um die Hochbegabung erzeugt in Kai weitreichende Probleme. Es treibt ihn in einen Zwiespalt und generiert Selbstzweifel.¹⁴⁸³ Sie lassen sich vor dem Hintergrund seiner Frage „Wenn ich hochbegabt wär, warum schreibe ich dann nicht immer Einsen oder Zweien?“ deuten.

¹⁴⁷⁵ Kapitel 4.3.3, 4.3.11

¹⁴⁷⁶ Kapitel 4.3.12

¹⁴⁷⁷ Kapitel 5.2.12

¹⁴⁷⁸ Kapitel 5.2.14

¹⁴⁷⁹ Kapitel 5.2.13

¹⁴⁸⁰ Kapitel 5.2.13

¹⁴⁸¹ Kapitel 5.2.14

¹⁴⁸² Kapitel 4.3.1

¹⁴⁸³ Kapitel 4.3.1, 4.3.13

Hochbegabte müssen seiner Meinung nach gut sein, ohne lernen zu müssen. Seine zum Teil schlechten schulischen Leistungen vermag er damit nicht in Einklang zu bringen. Er sei so schlau gewesen, dass er eine Klasse überspringen musste und nun seien seine Schulleistungen so schlecht. Wäre er hochbegabt, könnte er auch ohne zu lernen, gute Leistungen bringen.¹⁴⁸⁴ Die schulischen Schwierigkeiten nehmen jedoch bis zur sechsten Klasse überhand und Kai formuliert einmal den Satz: „Ich hasse mich, seit ich mich kenne.“ In der im Porträt vorgenommenen Interpretation wird dieser Satz als eine Kontur herausgestellt, in der sich die Zweifel an der Hochbegabung angesichts der Lern- und Leistungsschwierigkeiten und der Machtlosigkeit, gegen sie etwas nachhaltig tun zu können, manifestieren.¹⁴⁸⁵ Das sich ergebende Spannungsverhältnis löst sich nicht auf und belastet ihn offensichtlich.¹⁴⁸⁶ Kai vertritt die Einstellung, die Schule nicht schaffen zu können.¹⁴⁸⁷ Seine sich wiederholenden Misserfolgserfahrungen erhärten diese Sichtweise. Auch die Hochbegabung scheint daran nichts ändern zu können, weil er nicht weiß, wie er sie erfolgreich einsetzen soll.¹⁴⁸⁸

Selbstzweifel und Widersprüchlichkeit zeigen sich auch im Zusammenhang mit dem Thema Denken. Er schätzt seine Gedächtnisleistung und Problemlösefähigkeit als hoch ein, glaubt aber schlechter denken zu können als seine Mitschüler. Andererseits stört es ihn, wenn seine Mitschüler im Unterricht zu lange brauchen und er Inhalte schon verstanden hat.¹⁴⁸⁹ Seine gelegentlich gute Denkleistung und Problemlösefähigkeit weist er vermutlich nur eingeschränkt der Hochbegabung zu und eher der Vererbung durch seinen Vater.¹⁴⁹⁰ Widersprüchliches Erleben der Hochbegabung, schulische Leistungsprobleme einerseits und relativ schnelles Verstehen andererseits, Selbstzweifel und vermutete Veränderung der Hochbegabung erzeugen offensichtlich eine Dilemmasituation, aus der es für Kai keinen Ausweg zu geben scheint. In der Analyse ist deutlich erkennbar, dass die Hochbegabung für ihn zu einer psychischen Belastung wird. Dies lässt sich auch damit belegen, dass er emotional sehr aufgebracht und zum Teil ablehnend reagiert, wenn das Thema Hochbegabung oder darüber hinaus sein Denken angesprochen wird. Nach Kais Auffassung ist die Hochbegabung im „Gehirn“ und damit vermutlich auch in seinem Denken und, obwohl er es nicht formuliert, im Wahrnehmen und Erleben verankert.¹⁴⁹¹ Die Analyse dieser Zusammenhänge ergab die Deutung, dass die Diagnose Hochbegabung aufgrund ihrer Folgen auf ihn wie ein Phantom wirkt, welches mit einer unsichtbaren Präsenz auf sein Leben Einfluss nimmt und für ihn nicht fassbar, nicht zu verstehen ist und dennoch einen Teil seines Menschseins ausmacht. Das Empfinden der vermeintlichen Unveränderlichkeit seiner Hochbegabung lässt die Hochbegabung an sich zu einem andauernden Problem anwachsen, dem er sich nicht entziehen kann.¹⁴⁹²

Auch Marc erlebt Widersprüche, aber keine Selbstzweifel. Auf Widersprüche stößt er, wenn er darüber nachdenkt, warum es ihm als Hochbegabtem in der Qualifikationsphase schwer fällt, abstrakte Inhalte in Mathematik und Naturwissenschaften zu verstehen oder wenn er am Ende der Schullaufbahn kritisch resümiert, dass er im Lernen zu wenig Anstrengungen unternommen und sein Lernen zu wenig methoden- und regelgeleitet orientiert habe. Diese Schwierigkeiten als Hochbegabter nicht bewältigen zu können, empfindet er als widersprüchlich. Es ist aber nicht die Hochbegabung an sich,

¹⁴⁸⁴ Kapitel 4.3.1

¹⁴⁸⁵ Kapitel 4.3.14

¹⁴⁸⁶ Kapitel 4.3.9, 4.3.13

¹⁴⁸⁷ Kapitel 4.3.5, 4.3.13

¹⁴⁸⁸ Kapitel 4.3.9, 4.3.13

¹⁴⁸⁹ Kapitel 4.3.1

¹⁴⁹⁰ Kapitel 4.3.11

¹⁴⁹¹ Kapitel 4.3.1

¹⁴⁹² Kapitel 4.3.1

die eine Bewältigung misslingen lässt, sondern eher deren Auswirkungen: Bei zu abstrakten Inhalten oder Aufgaben, zu deren Bearbeitung ein intensives Formel- und Regellernen notwendig ist, scheint ihm die Hochbegabung eher im Weg zu stehen. Probleme ergeben sich auch in schulisch geforderten Schreibprozessen. Formulierungs- und Rechtschreibprobleme ordnet er den Auswirkungen der Hochbegabung zu.¹⁴⁹³ Zum persönlichen Problem entwickelt sich die Hochbegabung im Kontext der schulischen Leistungsschwierigkeiten; Marc meint sinngemäß: Ein Minderleister ist ein „extremistischer Hochbegabter“, „der seine eigenen Gedanken und Ideen auf das Extremste verteidigt.“¹⁴⁹⁴ An einer anderen Stelle beschreibt er sich als „Grenzgänger“, der in der Schule nach dem „Minimalprinzip“ arbeitet. In dieser Rolle und mit diesem Risikobewusstsein scheint er sich zu gefallen und er kokettiert mit seiner Intelligenz, wenn er in einem anderen Zusammenhang provozierend formuliert: „Der klügste Mann muss das Wenigste tun.“¹⁴⁹⁵ Schulische Schwierigkeiten sind mit dieser Haltung vorprogrammiert.

¹⁴⁹³ Kapitel 5.2.1
¹⁴⁹⁴ Kapitel 5.2.15
¹⁴⁹⁵ Kapitel 5.2.15

6.3 Wie sehen die Betroffenen die schulischen Rahmenbedingungen?

Kai thematisiert Unterricht, Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsgestaltung kaum. Schule scheint eher von den Lehrern als Bezugsgröße zur Leistung und durch die Mitschüler als Störgröße bestimmt zu sein. Er ist der Auffassung, dass seine Zensuren von Lehrern und ihrer Kompetenz abhängen und weniger von seinem eigenen Lern- und Arbeitsverhalten. Lehrer erlebt er vermutlich als diffus und nicht berechenbar und kommt zu der Erkenntnis, dass es besser ist, wenn er ihnen aus dem Weg geht. Kai wünscht sich, von ihnen „in Ruhe“ gelassen zu werden. In der Grundschulzeit verspürte er häufig Langeweile. Dieses Empfinden nimmt in der weiterführenden Schule ab, verschwindet aber nicht gänzlich.

Marc ist gegenüber der Schule grundsätzlich sehr kritisch eingestellt. Er äußert sich zu vielen schulischen Rahmenbedingungen negativ und belegt seine Argumentationen im Vergleich zu Kai vielfältig. Seine Kritik richtet sich vor allem gegen das schulisch bedingte Verhindern von interessegesteuerter Selbstentfaltung. Dieses Verhindern steht im Gegensatz zu seinen Idealen von Freiheit und Bildung. Die Unterrichtsgestaltung und das Unterrichtsniveau zielen seiner Meinung nach zu sehr auf die Reproduktion anstatt auf die Entwicklung von Fragen und des Interesses an Themen ab. Auch die Leistungsbewertung wird von ihm kritisiert. Sie orientiere sich zu sehr an Äußerlichkeiten und zu wenig an der Bildung des Verstandes. Zudem sei sie lehrerabhängig. Außerdem wünscht sich Marc Verbesserungen der Raumgestaltung, der technischen Ausstattung und der Zeiteinteilung.

Kritik an der Schule

Die auf die Schule bezogene Kritik nimmt bei Marc im Verhältnis zum Fall Kai einen großen Raum ein.¹⁴⁹⁶ Sie ist im Zusammenhang mit der Hochbegabung und ihrem Attribut der besonderen Denkfähigkeit zu verstehen. Das Schulsystem verhindert offensichtlich, wie es die Analyse nahelegt, eine persönliche, an Interessen orientierte Selbstentfaltung, welche durch diese besondere Denkfähigkeit noch intensiver erfolgen könnte. Marc vertritt die Auffassung, Interesse und Motivation würden in der Schule versiegen, wenn ihnen nicht nachgegangen werden könne, der geplante Unterricht nur durchgezogen werde und persönliche Fragen darin keinen Raum fänden.¹⁴⁹⁷ Auch seine Kritik am hohen reproduktiven Anteil des Unterrichts fußt auf seiner Einschätzung zur Denkfähigkeit. Einmal meint er, reproduktive Textarbeit beleidige die Intelligenz.¹⁴⁹⁸ Denken und Motivation bedingen sich gegenseitig: Marc argumentiert oft von der Überlegung aus, dass Schule ein Ort des Qualifikationserwerbs, jedoch nicht ein Ort des Aufbaus von Lernmotivation sei, wobei er offensichtlich auch die über die Schule hinausgehende Lernmotivation im Blick hat.¹⁴⁹⁹ So stehen seine Ansichten zur Schule in einem krassen Gegensatz zu seinen Idealen von Freiheit und Bildung.¹⁵⁰⁰ Schule soll seiner Meinung nach vorrangig Bildung vermitteln, stattdessen verfolge sie das Ziel „Fachidioten“ auszubilden, die mit Problemen im Lebensalltag und der im Beruf geforderten Verantwortung zu wenig klar kämen. Er verbindet damit eine Gesellschaftskritik, wenn er der Schule sinngemäß vorwirft, ihr läge mehr daran, funktionierende, statt „kreative, selbstständige, intelligente Menschen“ zu erziehen.¹⁵⁰¹ Gesellschaftskritisch gefärbt ist auch

¹⁴⁹⁶ Kapitel 5.2.8

¹⁴⁹⁷ Kapitel 5.2.3, 5.2.8

¹⁴⁹⁸ Kapitel 5.2.8

¹⁴⁹⁹ Kapitel 5.2.4, 5.2.9

¹⁵⁰⁰ Kapitel 5.2.9, 5.2.13

¹⁵⁰¹ Kapitel 5.2.9

ein anderer Gedanke Marcs. Die Analyse ergab, dass Marc erst spät in seiner Schullaufbahn, wie er meint, das „Hinnehmen“ und „Automatisieren“ gelernt habe. Er gelangt zu der Erkenntnis, dass dies aber einen Teil der Schule und des Lernens ausmacht, ohne den Erfolg nicht möglich ist. Er erkennt am Ende der Schullaufbahn, dass seine persönlichen Lernschwierigkeiten damit verbunden sein könnten, weil er sich ein Leben lang dagegen gewehrt habe.¹⁵⁰² In Marcs Gedankenführungen greifen Gesellschaftskritik und Schulkritik ineinander.

Vergleichbare Äußerungen zur Kritik an der Schule oder der Gesellschaft lassen sich bei Kai nicht finden, was wohl aber auch daran liegen mag, dass er zum Zeitpunkt der Untersuchung noch ein Kind war und Reflexionen über persönliche Veränderungen aufgrund seines Entwicklungsstandes und seiner noch verhältnismäßig geringen Erfahrungen mit der Schullaufbahn zu diesem Zeitpunkt nur bedingt möglich sind.

Lehrer und Leistungsbewertung

Marc und Kai stellen einen erkennbaren Zusammenhang zwischen der Lehrerpersönlichkeit und den schulischen Leistungen her. Dieser Zusammenhang zählt für Kai zu den bedeutendsten Rahmenbedingungen der Schule: Es fällt auf, dass er sich über Lehrer nur wenig äußert. Sie scheinen etwas Objekthaftes zu sein, das es eher zu vermeiden gilt oder dem gegenüber man sich möglichst unauffällig verhalten sollte. Dies gilt vor allem für Situationen, in denen negative Bewertungen erfolgen könnten,¹⁵⁰³ besonders für den Bereich der sonstigen Mitarbeit. Dort scheint ihm eine Transparenz in der Leistungsbewertung zu fehlen, was auf ihn nach der Analyse des Datenmaterials verunsichernd wirkt. Jedoch stellt sich die Situation bei der Beurteilung einer Klassenarbeit oder einer schriftlichen Leistungsüberprüfung anders dar, weil er dort eine direkte Rückmeldung erhält, auf die er sofort reagieren kann.¹⁵⁰⁴ Kai weist den Lehrern in mehreren Sitzungen eine Verantwortung für seine Leistungen zu, konkretisiert diesen Zusammenhang aber kaum. Aussagen wie ‚wenn eine bestimmte Lehrerin nicht mehr da sei, werde alles besser‘ belegen diese Beobachtung. Die Leistungen von Schülern hängen seiner Meinung nach auch von der Kompetenz eines Lehrers ab. Sei dieser kompetent, könne man dort besser lernen und die Leistungen seien dann besser.¹⁵⁰⁵ Seine Einstellung zu Lehrern spiegelt sich treffend in der Aussage wider: „Solange die mich in Ruhe lassen, ist es mir egal, wie die sind.“¹⁵⁰⁶ Mit einigen Lehrern, vorzugsweise solchen, in deren Fächern er schlechte Leistungsbeurteilungen erhält, treten auch Konflikte auf, weil er sich über sie ärgert. Er vermeidet aber öffentliche Streitsituationen, vermutlich weil sie ihm peinlich sind.¹⁵⁰⁷ Wie die Analyse ergab, scheinen für Kai Lehrpersonen in ihrem Handeln diffus und nicht berechenbar zu sein.¹⁵⁰⁸ Das Lehrerlob als Teil einer schulischen Rahmenbedingung scheint Kai häufig zu fehlen. Wie die Analyse zeigte, reagiert er auf Lob, welches er annehmen kann, kurzfristig mit einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft und einem intensiveren Arbeitsprozess, der allerdings schnell wieder abflaut.¹⁵⁰⁹

Auch Marc weist Lehrern eine Mitverantwortung an seinen Leistungen zu. Seiner Meinung nach orientieren sich Lehrer zu sehr an Äußerlichkeiten wie der konkreten Beteiligung oder der Textmenge, aber zu wenig an der Auseinandersetzung mit Inhalten, Fragen oder dem Bilden des Verstandes. Auch werde zu wenig gefragt, warum ein Schü-

¹⁵⁰² Kapitel 5.2.11

¹⁵⁰³ Kapitel 4.3.6, 4.3.8

¹⁵⁰⁴ Kapitel 4.3.7

¹⁵⁰⁵ Kapitel 4.3.7, 4.3.8

¹⁵⁰⁶ Kapitel 4.3.8, 4.3.9, 4.3.10

¹⁵⁰⁷ Kapitel 4.3.11

¹⁵⁰⁸ Kapitel 4.3.10

¹⁵⁰⁹ Kapitel 4.3.6

ler geforderte Leistungen nicht erbringen könne.¹⁵¹⁰ Aber auch die Einstellung des Lehrers zum Schüler beeinflusst die Notengebung. Marc zieht das Fazit ‚Noten sind vom Lehrer abhängig.¹⁵¹¹ Über das Lehrerlob äußert sich Marc fast gar nicht, es scheint für ihn kaum eine Bedeutung zu haben, vielleicht hat er es aber auch zu wenig erlebt.

Unterrichtsgestaltung, Interesse und Langeweile

Marc geht über den Zusammenhang zwischen der Lehrerpersönlichkeit und der Leistungsbewertung hinaus und bezeichnet die Unterrichtsgestaltung als maßgeblich für eine positive Leistungsentwicklung. Dieser Faktor findet sich im Fall von Kai nur indirekt. Nach der Auffassung Marcs hängt es von der interessanten Unterrichtsgestaltung und von der Beziehung zum Lehrer ab, ob man viel lernen und Interesse entwickeln kann. Damit formuliert Marc einen Gedankengang, der bei Kai in dieser Form nicht zu finden ist, nämlich, dass die schulische Leistung, die Lehrer, die Unterrichtsgestaltung und das Interesse in einen Argumentationsstrang einzubinden sind. Marc wünscht sich ein höheres Unterrichtsniveau und interessantere Themen.¹⁵¹² Er kritisiert einige Lehrer, die seiner Einschätzung nach an der Vermittlung der Inhalte ihres Faches zu wenig Interesse haben und den Unterricht nicht interessant gestalten.¹⁵¹³ Als Folge entstünden Desinteresse und Langeweile. Im Unterricht findet seiner Meinung nach zu viel Reproduktion statt und es werde zu wenig Wert auf die Entwicklung eines Gedankengangs und den Praxisbezug gelegt. Marc entwickelt in diesem Zuge den Gedanken einer „Fehl-konditionierung“: Obwohl man den „Drang nach mehr habe“, werde man in der Schule „darauf getrimmt“, nicht mehr wissen zu wollen und nur oberflächliches Wissen zu erwerben.¹⁵¹⁴ Einen breiten Raum in Marcs Überlegungen nimmt das Thema Langeweile ein: „Es gibt nichts Schlimmeres als Langeweile.“ Langeweile und Desinteresse würden sich vor allem bei uninteressanter Unterrichtsgestaltung einstellen, lägen aber auch zum Teil im Inhalt begründet.¹⁵¹⁵

Für den Fall Kai zeigt sich, dass Langeweile im Zusammenhang mit Schule auch bei ihm eine Rolle spielt, wenn auch deutlich weniger als im Fall Marc. Kai erinnert Langeweile vor allem für die ersten beiden Grundschuljahre.¹⁵¹⁶ Er erlebt auch später noch im Unterricht häufig Langeweile, ohne dass er die Gründe dafür benennen kann. Das Empfinden von Langeweile ist aber nach seinen Aussagen nicht nur ein schulisches Problem, sondern es tritt auch zu Hause auf. Die Mutter bemerkt, dass Langeweile nicht aufkomme, wenn Kai im Unterricht ‚viel machen‘ könne, wie beispielsweise Arbeitsblätter bearbeiten oder wenn er neue und interessante Themen entdecken würde.¹⁵¹⁷

Für Marc ist die Unterrichtsgestaltung über die Leistungskomponente hinaus auch mit dem für ihn wichtigen Thema Denkfähigkeit verbunden und damit für ihn bedeutsam. Dieser Zusammenhang kann bei Kai nicht gefunden werden. Nach Marcs Ansicht kommt es darauf an, dass der Lehrer die Inhalte gut vermitteln könne. Dies sei wichtiger als dessen Wissen oder dessen Intelligenz.¹⁵¹⁸ Viele Unterrichtsinhalte werden seiner Meinung nach zu reproduktiv und langatmig behandelt und daraus resultiere eine Unterforderung.¹⁵¹⁹ Der Auseinandersetzung mit Fragen misst er eine hohe Bedeutung für das Lernen bei. Marcs Ansicht nach sind Fragen wichtiger als Antworten, zeigen sie

¹⁵¹⁰ Kapitel 5.2.3, 5.2.8

¹⁵¹¹ Kapitel 5.2.8

¹⁵¹² Kapitel 5.2.3

¹⁵¹³ Kapitel 5.2.7, 5.2.8

¹⁵¹⁴ Kapitel 5.2.7

¹⁵¹⁵ Kapitel 5.2.7, 5.2.9

¹⁵¹⁶ Kapitel 4.3.13

¹⁵¹⁷ Kapitel 4.3.4

¹⁵¹⁸ Kapitel 5.2.8

¹⁵¹⁹ Kapitel 5.2.7, 5.2.8

doch die Beschäftigung des Schülers mit den Inhalten.¹⁵²⁰ Andererseits kritisiert er aber auch, dass einige Lehrer zu intensiv auf solche Fragen eingehen, die auf eine mangelnde Unterrichtsvorbereitung durch die Schüler zurückzuführen sind oder die einen Inhalt betreffen, der zu weit vom eigentlichen Unterrichtsthema abschweift. Diese Überlegungen wirken an manchen Stellen widersprüchlich, da Marc für sich die Auseinandersetzung mit seinen Fragen einfordert, dies seinen Mitschülern aber nur teilweise zugesteht. Vielleicht kann er damit nicht umgehen, dass auch andere Schüler Fragen stellen, die nicht mit seinen Denk- und Wissenskategorien konform gehen.¹⁵²¹

Im Vergleich zu Marc thematisiert Kai den Unterricht an sich und die Unterrichtsgestaltung wenig. Er interessiert sich für die Fächer Mathematik, Geschichte, Physik und das Thema Tiere, nennt aber nur wenige Details. Ein Interesse an konkreten unterrichtlichen Themen ist dem Datenmaterial nicht zu entnehmen.¹⁵²² Freude am Unterricht hängt nach Kais Einschätzung von der Lehrperson ab, auch wenn er dies nicht näher erläutern kann.¹⁵²³ Auch für Marc gilt dieser Zusammenhang, allerdings konkretisiert er ihn, indem er der vom Lehrer abhängigen Unterrichtsgestaltung eine entscheidende Bedeutung beimisst.

System Schule

Marc äußert sich häufig zum Unterricht und zu Lehrern und auch mehrfach zur Schule als System. Bei Kai lassen sich vergleichbare detaillierte Äußerungen nicht finden. Marc wünscht sich eine bessere technische und anregende Raumgestaltung.¹⁵²⁴ Besonders wichtig ist ihm ein veränderter Zeitrhythmus wie Block- und Tagesunterricht statt Einzel- und Doppelstunden, um sich intensiver mit einem Thema beschäftigen zu können ohne seine Gedanken unterbrechen zu müssen.¹⁵²⁵ Auch sollte die freie Zeiteinteilung zu Hause durch weniger verpflichtenden Schulbesuch besser möglich sein.¹⁵²⁶ Marc kritisiert auch die Zeitgleichheit des Lernens. Einige Schüler könnten die Inhalte schneller lernen und die Qualifikationen zügiger erwerben, wenn auf die übermäßige Reproduktion verzichtet würde und der Unterricht und die Schule offener gestaltet würden. Die Klassengröße sollte grundsätzlich reduziert werden.¹⁵²⁷ Unterricht sei auch in altersgemischten Gruppen möglich, die sich nach zuvor veröffentlichten Themen zusammensetzen könnten.¹⁵²⁸ Hinter diesen Überlegungen steckt wohl ein wichtiger Gedanke, den er sehr provokant formuliert: „Schule ist der ineffizienteste Ort, den ich kenne.“ Und weiter sinngemäß, wie solle man später im Beruf effizient arbeiten, wenn man dies zehn Jahre lang nicht gelernt habe?¹⁵²⁹

Mitschüler

Als Teil des Systems Schule und weniger als Menschen, zu denen er eine soziale Beziehung hat, scheint Kai seine Mitschüler wahrzunehmen. Kai verliert durch das Überspringen seine Freunde aus der Grundschulzeit und vermisst sie seitdem.¹⁵³⁰ Mitschüler werden nicht mehr als Freunde erlebt, sondern sinngemäß als Störende im Unterricht und

¹⁵²⁰ Kapitel 5.2.8
¹⁵²¹ Kapitel 5.2.8
¹⁵²² Kapitel 4.3.6, 4.3.13
¹⁵²³ Kapitel 4.3.13
¹⁵²⁴ Kapitel 5.2.9, 5.2.10
¹⁵²⁵ Kapitel 5.2.9
¹⁵²⁶ Kapitel 5.2.10
¹⁵²⁷ Kapitel 5.2.8
¹⁵²⁸ Kapitel 5.2.10
¹⁵²⁹ Kapitel 5.2.9
¹⁵³⁰ Kapitel 4.3.2

als soziales Konfliktfeld. Seine Äußerungen zu Mitschülern erwecken oft den Anschein, dass er, wie es aus seiner Einstellung zu Lehrern schon bekannt ist, auch von ihnen lieber in Ruhe gelassen werden möchte und ihnen gerne aus dem Weg geht.¹⁵³¹ Wie die Analyse es nahe legt, erlebt Kai in sozialen Konfliktsituationen mit seinen Mitschülern vermutlich ein Gefühl der Hilflosigkeit und mangelnden Mut zur Gegenwehr. Auch aggressive Tendenzen sind gelegentlich erkennbar.¹⁵³² Für Marc hingegen spielen Mitschüler offensichtlich keine besonders zu erwähnende Rolle. Sie sind Teil des Schulsystems. Einige Mitschüler bezeichnet er auch als Freunde. Dieses Thema spricht er aber selten an.

Regeln in der Schule

Ein Teil der schulischen Rahmenbedingungen sind Regeln. Sie spielen aber in der Gesamtbetrachtung der Fallstudien über die beiden Jungen nur eine untergeordnete Rolle. Nach Kais Aussage gibt die Schule einige Regeln vor. Kai bemüht sich erkennbar darum, nicht gegen die schulischen Regeln zu verstoßen, um Sanktionen zu entgehen und nicht aufzufallen. Auch bei Marc sind Regeln gelegentlich ein Thema. Er wünscht sich aber, dass es in der Schule mehr vernünftige Regeln gäbe, deren Verletzungen dann aber von Lehrern auch mit Konsequenzen geahndet würden.¹⁵³³

¹⁵³¹ Kapitel 4.3.8

¹⁵³² Kapitel 4.3.8, 4.3.11, 4.3.13

¹⁵³³ Kapitel 5.2.8

6.4 Wie erklären sich die Betroffenen ihre schulischen Schwierigkeiten?

Diese Fragestellung zielt auf den Kern des Themas Underachievement Hochbegabter und damit auf das Hauptanliegen dieser Forschungsarbeit, nämlich das Verstehen der fallbezogenen Schwierigkeiten, ab. Nach der in der Literatur zur Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung am häufigsten zu findenden Diskrepanzdefinition geht es in der Betrachtung dieses Themas zunächst um Leistung und Leistungsschwierigkeiten und um die Frage, warum die betroffenen Schülerinnen und Schüler unter dem aufgrund ihrer Hochbegabung zu erwartenden Leistungsniveau bleiben. Wie beide Fälle deutlich belegen, lassen sich ihre schulischen Schwierigkeiten nur zum Teil mit direkten fachbezogenen Leistungs- und Lernschwierigkeiten erklären. Offensichtlich begründen sie sich aus der Komplexität des Gesamtsystems Schule und den damit verbundenen individuellen Erfahrungen, subjektiven Wahrnehmungs- und Attribuierungsmustern sowie deren Auswirkungen auf das Verhalten der Betroffenen. Vor allem lassen sich Hinweise auf individuelle Entwicklungen finden, die mit diesen individuellen Wahrnehmungs- und Attribuierungsmustern zusammenhängen.

Kai macht den Beginn seiner schulischen Probleme an einem Ereignis fest. Aus seiner Sicht musste er am Ende der zweiten Klasse ein Jahr überspringen und daraufhin ergaben sich Lern- und Leistungsschwierigkeiten sowie auch soziale Probleme. Schulische Leistungsschwierigkeiten zeigen sich bei ihm schulfachlich vor allem in der Rechtschreibung und in den fremdsprachlichen Fächern beim Vokabellernen und dem Erlernen der Grammatik. Die offensichtlich mit der Hochbegabung assoziierte und erlebte Widersprüchlichkeit zwischen seinen Leistungen und Fähigkeiten scheint ein weiterer Faktor für die Entstehung der schulischen Probleme zu sein. Durch die Analyse ist erkennbar, dass bei Kai die internalisierten Begründungszusammenhänge überwiegen. Dem Datenmaterial sind nur wenige externale Begründungszusammenhänge wie Lehrer, Mitschüler oder Unterrichtssituationen zu entnehmen. Kai zeigt im Forschungszeitraum eine auffällige emotionale Instabilität. Die Schule wächst für ihn immer mehr zu einem Problemfeld heran. Wie die Analyse ergab, ist sein schulisches Erleben mit Leistungsdruck, Leiderfahrungen, Selbstzweifel, Perfektionsstreben, Hilf- und Machtlosigkeit, Resignation, Angst vor Selbstwerterniedrigung und Problemabwehr verbunden. Selten finden sich positive Bezüge zur Schule.

Bei Marc beginnen die schulischen Leistungsschwierigkeiten erst in der Mittelstufe. Marc übt vielfältige Kritik an der Schule und weist der Schule eine Mitverantwortung an der Entstehung seiner Schwierigkeiten zu. Er erklärt die Entstehung und Aufrechterhaltung seiner schulischen Probleme zum einen mit externen Faktoren wie beispielsweise, dass der Schule nicht gelang, bei ihm ein systematisches Arbeiten aufzubauen. Zudem sei der vom Lehrer gestaltete Unterricht im Allgemeinen zu langweilig, rege sein Interesse und seine Motivation zu wenig an und unterfordere ihn letztlich. Zum anderen ergaben sich internalisierte Zusammenhänge, die sein Problem im Zusammenwirken mit den externen Bedingungen verschärfen: Marc beschreibt sich selbst als „Optimist“, „Minimalist“ und „Grenzgänger“, der in diesem schulischen System so lange mit diesen Haltungen durchkam und durchkommt, bis ihm Grenzen aufgezeigt werden, was aber seiner Meinung nach zu selten geschieht oder geschehen ist. So stabilisierten sich seiner Einschätzung nach eine mangelnde Lern- und Arbeitshaltung und damit verbunden in einigen Fächern kaum aufzuholende Wissensdefizite. Konkret zeigen sich Rechtschreibschwierigkeiten, Mängel im fremdsprachlichen Wortschatz und der Grammatik und zum Ende der Schulzeit zusätzlich Verständnis-

schwierigkeiten bei abstrakten mathematischen und naturwissenschaftlichen Inhalten. Seine kritische Grundhaltung und sein Denken, sein Streben nach der Auseinandersetzung mit Problemen führen nachweislich oft zu Abschweifungen, zu Nebenschauplätzen und verhindern so eine konkrete Auseinandersetzung mit im Unterricht anstehenden Inhalten. Marc erscheint während des gesamten Forschungszeitraums emotional stabil. Optimismus und Gelassenheit bezüglich seines Handelns und seiner Selbstwirksamkeit prägen seine Beschreibungen schulischer Erlebnisse.

Die schulfachlichen Schwierigkeiten gestalten sich in beiden Fällen ähnlich. Für den Vergleich der beiden Fälle von Kai und Marc müssen zunächst die Grundschuljahre und die ersten Jahre am Gymnasium betrachtet werden. Für Marc kommen Beschreibungen seiner schulischen Schwierigkeiten bis zum Abitur hinzu. In der Grundschulzeit sind in den Fällen bezüglich der schulischen Schwierigkeiten Unterschiede festzustellen. In den ersten Jahren am Gymnasium zeigen sich vergleichbare Schwierigkeiten in der Rechtschreibung, dem Vokabellernen und der Grammatik und damit vor allem in den Fremdsprachen.

Vergleich der Grundschulzeit und des Übergangs zum Gymnasium

Marc berichtet von Rechtschreibschwierigkeiten seit dem Beginn der Grundschulzeit, was er auf die Aufforderung seiner Lehrerin zum Schreiben ohne zwingende Beachtung von Rechtschreibregeln und auf die mangelnde Kontrolle durch die Lehrerin zurückführt.¹⁵³⁴ Weitere schulfachliche Schwierigkeiten scheint es in dieser Zeit nicht gegeben zu haben. Stärken beschreibt er für das Fach Mathematik. Bei Kai hingegen zeichnen sich in den ersten beiden Grundschuljahren keine schulfachlichen Schwierigkeiten ab. Im Gegenteil, seine Leistungen sind so gut, dass er letztlich ein Jahr überspringt. Für ihn beginnen anschließend umfassende Leistungsprobleme, die zunächst nur zum Absinken der Leistungen in den befriedigenden Bereich führen, aber nach dem Übergang auf das Gymnasium in den Fächern Deutsch und Englisch und mit dem Einsetzen der zweiten Fremdsprache in der siebten Klasse auch in Latein bis zu mangelhaften Leistungen abgleiten. Die drohende Nicht-Versetzung ist seitdem ein Thema, das während des ganzen Schuljahres präsent ist.¹⁵³⁵

Entwicklung schulischer Schwierigkeiten ab der Mittelstufe im Fall von Marc

Bei Marc beginnen die ernsthaften schulischen Leistungsschwierigkeiten erst in der achten Klasse. In der neunten Klasse ist er von der Nicht-Versetzung bedroht, aber die Versetzung gelingt ihm noch aus eigener Kraft. Er erklärt die schulischen Schwierigkeiten mit der Zunahme an Wissenslücken und auch mit seinem Lern- und Arbeitsverhalten.¹⁵³⁶ Im Fall Marc können die schulischen Leistungsschwierigkeiten über eine längere Schulzeit betrachtet werden: Wie die Auswertung ergab, beziehen sie sich während der gesamten Schulzeit, neben den grundsätzlichen Problemen des Lern- und Arbeitsverhaltens, vor allem auf das Verfassen von Texten, auf die Rechtschreibung, das Vokabellernen und die Grammatik in den Fremdsprachen. Am Ende der Schulzeit zeigen sich deutliche Defizite in dem Verstehen der Inhalte der Fächer Physik und Mathematik, weil sie

¹⁵³⁴ Kapitel 5.2.5.1
¹⁵³⁵ Kapitel 4.3.5
¹⁵³⁶ Kapitel 5.3.7

ihm laut eigener Aussage zu abstrakt sind.¹⁵³⁷ Diese Problemfelder werden im Folgenden näher beleuchtet.

Das Verschriftlichen seiner Gedanken beschreibt Marc als ein großes Problem, welches sich für ihn in der Oberstufe noch einmal verschärft. Es sei ihm nicht einsichtig genug gewesen, dass er genaue Formulierungen verwenden, verständliche Texte erstellen, Formalia einhalten und seine Rechtschreibung hätte verbessern müssen.¹⁵³⁸ Dies konkretisiert sich in der Auswertung, da es Marc trotz guter und zum Teil sehr guter inhaltlicher Leistungen in den Fächern Philosophie und Deutsch an der Berücksichtigung der Formalia und an konkreten Formulierungen mangelt und er häufig zu lange Sätze und in wechselnden Stilebenen schreibt.¹⁵³⁹

Probleme in Mathematik und Physik ab der Oberstufe im Fall von Marc

Ein weiteres Problem entwickelt sich am Ende der Oberstufe im Fach Mathematik. In den ersten Schuljahren führt er seine Leistungsstärken in diesem Fach darauf zurück, dass er Spaß an Systemen und Zahlenfolgen gehabt habe und noch ohne Formeln zurechtgekommen sei. Wenn die Mathematik aber nur noch, wie es in der Oberstufe geschehe, vom Formelansatz aus arbeite, werde es „schlimm“.¹⁵⁴⁰ Bei den Inhalten der Fächer Mathematik und Physik gehe es mit den höheren Schuljahren um sehr abstrakte Bereiche. Da sich ihm der Sinn des Sich-Vorstellens dieser abstrakten Inhalte nicht erschließe, entstehe eine Blockade. Des Weiteren könne er keine oder zu wenige thematische Zusammenhänge herstellen. Wie die Auswertung es nahelegt, erlebt er die Abstraktheit und die fehlende Konkretisierung auch allgemein in den Naturwissenschaften, und zwar dann, wenn es um die Auseinandersetzung mit Modellen geht.¹⁵⁴¹ Zudem scheint ihm in diesen Fächern der Bezug zum Menschen zu fehlen. Darin vermutet er einen Grund, warum er die Inhalte nicht verstehe.¹⁵⁴²

Entwicklung der schulischen Schwierigkeiten in den ersten drei Jahren der Sekundarstufe I im Fall von Kai

Bei Kai zeigen sich im Vergleich zu Marc ähnliche schulische Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich, nämlich in der Rechtschreibung, dem Erlernen und Anwenden der Grammatik, der Textproduktion und für das Fach Englisch und später auch Latein zusätzlich im Vokabellernen. Graphomotorische Probleme sind ebenfalls beobachtbar.¹⁵⁴³ Seit der fünften Klasse ist bei ihm vor allem das Fach Englisch von schulischen Leistungsschwierigkeiten betroffen. Er bewegt sich in den ersten Jahren immer zwischen ausreichenden und mangelhaften Zeugnisnoten. Hinzu kommt, dass er für dieses Fach subjektiv viel arbeiten muss, um mangelhafte Noten zu vermeiden.¹⁵⁴⁴ Auch im Fach Deutsch befinden sich die Leistungen aus den genannten Gründen nur im ausreichenden Bereich. In dem Fach Mathematik ergeben sich bei der Geometrie Verständnisschwierigkeiten. In anderen Fächern wie zum Beispiel der Biologie bestehen die Schwierigkeiten nicht im Verstehen, sondern im Bereich der mündlichen Beteiligung, der Heftführung und der sonstigen Mitarbeit.¹⁵⁴⁵ Mit dem Einsetzen der zweiten Fremdsprache La-

¹⁵³⁷ Kapitel 5.3.7

¹⁵³⁸ Kapitel 5.2.1

¹⁵³⁹ Kapitel 5.2.7

¹⁵⁴⁰ Kapitel 5.2.3.7

¹⁵⁴¹ Kapitel 5.2.3.7

¹⁵⁴² Kapitel 5.2.7

¹⁵⁴³ Kapitel 4.3.5, 4.3.13

¹⁵⁴⁴ Kapitel 4.3.5

¹⁵⁴⁵ Kapitel 4.3.4

tein verschärft sich die Situation. Kai erreicht lediglich Noten im mangelhaften bis ungenügenden Bereich. Das Fach Latein entwickelt sich zu einem Dauerproblem, da zur Vermeidung der Nicht-Versetzung zwingend ein Ausgleich durch eine befriedigende Note in einem anderen Hauptfach benötigt wird. Dies ist für Kai nur im Fach Mathematik möglich, wodurch sich der Leistungsdruck nun auch in diesem Fach erhöht, in dem er durchaus befriedigende und gute Leistungen erzielen kann. Durch diese Konstellation ist Kai offenbar einem Leistungsdruck in mehreren Fächern ausgesetzt.¹⁵⁴⁶

Vergleich der zentralen schulbezogenen Problemfelder

In beiden untersuchten Fällen sind es im Laufe der Sekundarstufe I vor allem die schriftlichen Leistungen in sprachlichen Hauptfächern, die Probleme bereiten. Bei Kai stellen sich immer wieder die Klassenarbeiten als problematisch heraus, für die er sich oft mit großem Aufwand, zum Teil auch mit Unterstützung der Eltern, vorbereiten muss. Er erlebt häufig, dass trotz seines Arbeitseinsatzes ein schlechtes Ergebnis herauskommt.¹⁵⁴⁷ Im Fall von Marc sind es in der Mittelstufe auch die schriftlichen Leistungen in den Fächern Deutsch, Englisch und Latein, die zu niedrigen Bewertungen führen, aber auch der Bereich der sonstigen Mitarbeit zeichnet sich teilweise als problematisch ab, was in der Oberstufe deutlich zu Tage tritt. Konkrete Hinweise, die auf im Fach zu suchende inhaltliche Probleme hinweisen, konnten beiden Fallstudien nicht entnommen werden. Eine Ausnahme stellt das Abstraktionsniveau einiger mathematisch-naturwissenschaftlicher Inhalte am Ende der Oberstufe im Fall von Marc dar.

Hinter diesen konkreten fachbezogenen Lern- und Leistungsschwierigkeiten verbergen sich individuell zu betrachtende wesentlich größere Problemkomplexe, die in der Gesamtschau beider Fallstudien als besondere Facetten des Underachievements Hochbegabter identifiziert werden können. Das betrifft einerseits das Lernen und Denken an sich und den Umgang mit Lern- und Arbeitstechniken. Hier lassen sich in den Fällen viele Gemeinsamkeiten finden. Andererseits geht es aber vor allem um das individuelle Erleben schulischer Situationen, das Erleben von Selbstwirksamkeit und die damit in Zusammenhang stehenden Wahrnehmungs- und Attribuierungsmuster. In diesen Zusammenhängen unterscheiden sich die beiden Fälle oft, obwohl die schulischen Leistungen ähnlich sind. Im Fall von Kai tritt auch ein schulbiographischer Einschnitt auf, zu dem es im Fall von Marc keine Parallele gibt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf diese Zäsur, die nur für den Fall Kai zutrifft. Zu den vorher genannten Punkten werden anschließend Vergleiche angestellt.

Überspringen einer Klasse als schulbiographischer Einschnitt im Fall von Kai

Kai macht in der Mitte der sechsten Klasse retrospektiv das Überspringen für seine aktuellen schlechten Zensuren verantwortlich. Aus seiner Sicht beginnen die schulischen Leistungsprobleme, nachdem er aufgrund der Testung und der Entscheidungen seiner Eltern und Lehrer unter Zwang in der Grundschule eine Klasse überspringen musste.¹⁵⁴⁸ Während des Erhebungszeitraums zu dieser Studie sehnt er sich nachweisbar in die Zeit zurück, als die Schule noch kein Problem war, nämlich in die Zeit vor dem Überspringen, und empfindet die damalige Situation immer noch als „gemein“. ¹⁵⁴⁹ Vor dem Überspringen musste er sich laut Aussage der Mutter und auch nach seinem eigenen Erleben nicht

¹⁵⁴⁶ Kapitel 4.3.5

¹⁵⁴⁷ Kapitel 4.3.6

¹⁵⁴⁸ Kapitel 4.3.2, 4.3.5

¹⁵⁴⁹ Kapitel 4.3.2

anstrengen. Er erinnert sich sogar an das Empfinden von Langeweile in den ersten zwei Grundschuljahren, aber dies sei nicht problematisch gewesen, weil er ja Freunde gehabt habe.

Die Folgen des Springens zeichnen sich für Kai dramatisch ab. Trotz eines erhöhten Arbeitsaufwandes kann er seine Leistungen nur im befriedigenden Bereich halten und mit dem Wechsel auf das Gymnasium ist auch dieser Leistungsbereich vor allem in den Hauptfächern nicht mehr oder nur schwer zu bewahren. Am Ende der fünften Klasse stand er in den Fächern Deutsch, Biologie und Erdkunde zwischen ausreichenden und mangelhaften Zensuren. Im Fach Englisch verblieb auf dem Zeugnis die mangelhafte Beurteilung. Als eine weitere Folge benennt er ein Nachlassen seiner Konzentrationsfähigkeit und ein zunehmendes Unlustgefühl, sich mit Aufgaben beschäftigen zu wollen, die seine Konzentration erforderten.¹⁵⁵⁰ Hinzu kommt nach einer Beobachtung der Mutter, dass Kai ihrer Meinung nach Angst verspüre, wenn er glaube, den an ihn gestellten Erwartungen nicht genügen zu können. Ein sich daraus entwickelndes Angstverhalten zeige sich auch dann, wenn er sich in neuen Situationen zurechtfinden müsse. Die Mutter ist der Ansicht, dahinter stecke die Furcht, sich blamieren zu können. Ihrer Meinung nach gehe dies auf die Erlebnisse nach dem Überspringen der Klasse zurück.¹⁵⁵¹ Mit dem Überspringen ergeben sich auch soziale Probleme. Er erlebt seine neuen Mitschüler als problematisch. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass er mit dem seine Überspringen Freunde verlor. Er möchte den Klassenwechsel gern rückgängig machen.¹⁵⁵² Unter den Mitschülern auf dem Gymnasium finden sich kaum Freunde. Hinzu kommt, dass er sie als beeinträchtigend erlebt, weil sie seiner Meinung nach häufig Unterrichtsstörungen erzeugen. Durch diese Begründungszusammenhänge können Mitschüler indirekt einen Anteil an Kais schulischen Schwierigkeiten haben.

Marc erlebte keinen vergleichbaren schulbiographischen Einschnitt. Erklärungszusammenhänge aus anderen Bereichen können einander jedoch gegenübergestellt werden. Zunächst geht es um das Lernen an sich, das Denken und die Lern- und Arbeitstechniken.

Vergleiche zu den Auffassungen über Lernen und Denken

Für Kai ist Lernen negativ besetzt, denn er verbindet damit Inhalte wie „Vokabeln, Schreiben und Grammatik“. Damit benennt er Inhalte, bei denen es in den Fächern Deutsch, Englisch und später auch Latein zu Lern- und Leistungsschwierigkeiten kommt. Mit seinem Verständnis des Lernens assoziiert er Langeweile, unangenehme Gefühle, bis hin zum Hass und der Suche nach Alternativen, um der Schule zu entkommen.¹⁵⁵³ Mit dem Lernen verbindet Kai auch das Denken, wobei letzteres von ihm nicht als prinzipiell schwierig empfunden wird. Er erlebt das Denken jedoch dann als negativ und problematisch, wenn es für ihn mit Lernen einhergeht. Dies ist offensichtlich bei lernschwierigen und arbeitsintensiven Themen der Fall. Themen und Inhalte hingegen, die ihm leicht fallen, assoziiert er nachweislich nicht mit ernsthafter Lern- und Denkarbeit. So gelangen die Fächer und ihre Inhalte und das jeweilige Lernen und Denken in ein Ungleichgewicht. Er scheint nicht wahrzunehmen, dass er in einigen Fächern, wie zum Beispiel im Fach Physik, auch eine gute Lern- und Denkarbeit erbringt. Diese Form der Arbeit

¹⁵⁵⁰ Kapitel 4.3.2
¹⁵⁵¹ Kapitel 4.3.2
¹⁵⁵² Kapitel 4.3.13
¹⁵⁵³ Kapitel 4.3.4

klassifiziert er nicht als wirkliche Arbeit. Aus dieser Perspektive wird das schulische Lernen als grundsätzlich schwierig betrachtet.¹⁵⁵⁴

Im Vergleich zu Kai ist der Begriff des Lernens bei Marc nicht ausschließlich negativ besetzt. Nach Marcs Ansicht bedeutet Lernen, etwas zu verstehen und sich neues Wissen anzueignen. Dies gelingt durch Nachdenken und Sich-Auseinandersetzen mit Inhalten.¹⁵⁵⁵ Dazu gehört für ihn auch, sich Vokabeln und Grammatik anzueignen, sich aber ebenso mit interessanten Themen zu beschäftigen, die er leicht bearbeiten kann. Das Lernen ist für Marc mit einer gewissen Anstrengung verbunden.

Wie Kai sieht auch Marc eine Verbindung zwischen dem Lernen und dem Denken. Aber für ihn scheint sich, wie die Interpretation ergab, mit zunehmenden Erfahrungen in der Schule ein Entweder-Oder-Prinzip zu entwickeln, welches bei Kai nicht erkennbar ist: Das Denkvermögen benennt Marc als ein zentrales Attribut der Hochbegabung, welches er laut eigener Aussage immer schon sehr intensiv betreibt. Er entwickelte zudem eine gewisse Eigensinnigkeit und beharrte oft auf seinen Denk- und Argumentationsmustern. Dadurch gerät er aber häufig in Konflikt mit den schulischen Anforderungen.¹⁵⁵⁶ Rückblickend auf seine Schullaufbahn meint er, es bedürfe eines gewissen Aufwandes, um das Denken zu unterdrücken. Vermutlich meint er, dass er nun zum Ende seiner Schulzeit mit weniger Denken und mehr sturem Lernen besser zurecht kommen werde.¹⁵⁵⁷ Das Denken entwickelte sich in der Oberstufe offensichtlich zu einem großen Problem und wird ihm, wie die Analyse des Datenmaterials nahelegt, wohl zum Verhängnis. Dies lässt sich durch seine Aussagen stützen: Er beklagt, dass er sich in Klausuren zu viele Gedanken über die Texte, Versuche und Formeln gemacht habe. Dies sei wie eine Art neuen Lernens gewesen und habe zum Abschweifen geführt.¹⁵⁵⁸ Gleichzeitig meint er aber auch, dass stures Lernen gefährlich sei, weil es das Denken abschalte und es geistige Faulheit erzeuge. Das Denken zu unterdrücken kostet Marc vermutlich viele Anstrengungen, aber auch systematisch und diszipliniert zu lernen erlebt er als anstrengend und er hat es, wie die Analyse ergab, nie richtig vollzogen.¹⁵⁵⁹ Als ein Indiz für schulische Schwierigkeiten kann sein unterschiedliches Erleben von Lernprozessen gedeutet werden: Das von ihm häufig beschriebene sture Lernen, das er auch als „schlichtes Effektivitätslernen“ bezeichnet, erlebt er als Arbeit. Hingegen bezeichnet er das Verstehen von Inhalten, für die er intensiv lernen muss und die ihn deswegen in der Persönlichkeitsentwicklung weiterbringen, als ‚Muße‘.¹⁵⁶⁰

Vergleiche zu Lern- und Arbeitstechniken

Die Ursache für die von Marc problematisierten Lernschwierigkeiten mag in der mangelnden Auseinandersetzung mit Lern- und Arbeitstechniken begründet sein, die er zu wenig erlernt hat. Diesen Zusammenhang kann man auch für den Fall von Kai feststellen. Kai verfügt vermutlich über zu wenige Methoden und Lernstrategien. Durch die Mutter werden zwar Methoden, wie das Vokabellernen mit Hilfe von Karteikarten, trainiert, er setzt sie aber nicht nachhaltig und selbstständig ein. Neue Techniken zu erlernen, lehnt er meist mit der Begründung ab, er habe seine eigene Methode. In der Analyse erschien es häufig widersprüchlich, dass Kai Arbeitsweisen, die er zum Teil selbst für sich entwickelte, auch dann weiterhin benutzte, wenn sie nicht zur Verbesserung der

¹⁵⁵⁴ Kapitel 4.3.1

¹⁵⁵⁵ Kapitel 5.2.10

¹⁵⁵⁶ Kapitel 5.2.3

¹⁵⁵⁷ Kapitel 5.2.10, 5.2.11

¹⁵⁵⁸ Kapitel 5.2.7, 5.2.14

¹⁵⁵⁹ Kapitel 5.2.11

¹⁵⁶⁰ Kapitel 5.2.14

Leistung beitragen.¹⁵⁶¹ Auch im Fall Marc wird sehr deutlich, dass er sich bis zur Qualifikationsphase kaum mit Lern- und Arbeitsstrategien auseinandergesetzt hat.

Das unzureichende systematische Lernen im Laufe der Schullaufbahn rückt in der Analyse schulischer Schwierigkeiten für beide Fälle immer mehr in den Vordergrund. Dabei geht es vorrangig nicht um konkrete Lern- und Arbeitstechniken, sondern um langfristige systematische Lernprozesse, um Motivation, Interesse und Selbstwirksamkeitserleben. Im Fall Kai kommen zusätzlich emotionale Bedingungen wie Angst hinzu. In der folgenden längeren Passage werden diese Zusammenhänge zunächst für den Fall Marc betrachtet, wobei seine Reflexionsfähigkeit und das Thema Hochbegabung eine besondere Rolle spielen. An diese Betrachtungen schließt sich der Fall Kai an, bei dem vor allem die emotionale Instabilität von Bedeutung ist.

Hochbegabte als ‚Grenzgänger‘ und ‚Minimalisten‘

Die Hauptursache für seine schulischen Schwierigkeiten sieht Marc darin, dass er sich schon früh in der Schule gelangweilt und dadurch das systematische Arbeiten nie gelernt habe. Er habe „Ausbildung im weitesten Sinne“ nie begriffen, weil er auch so, mit seinem mangelhaften Arbeitsverhalten und seinen Einstellungen durch die Schule durchgekommen sei.¹⁵⁶² Hochbegabte erkennen seiner Meinung nach den Nutzen des langfristigen Lernens nicht und so könne auch systematisches Lernen über einen längeren Zeitraum meistens nicht gelingen.¹⁵⁶³ Er verwendet die Begriffe „Druck“ und „Grenze“, um diese Zusammenhänge zu verdeutlichen: Seiner Meinung nach kommen Hochbegabte durch das schulische Lernen und das Schulsystem nicht schnell genug an ihre „Grenzen“, erleben in den Anfangsjahren der Schule keine Überforderung und zu wenig „Druck“ in dem Sinne, dass Lernen und Leistung vor allem in den ersten Schuljahren zu wenig eingefordert werde.¹⁵⁶⁴ Dadurch ergäben sich ein mangelhaftes Arbeitsverhalten und eine geringe Arbeitsmotivation. Als Folge entstünden immer mehr Wissenslücken, die erst später gravierende Auswirkungen nach sich ziehen würden.¹⁵⁶⁵

So lässt sich vermuten, dass der aus seiner Sicht fehlende Druck ihn tatsächlich zu einem „Grenzgänger“ werden ließ, wie er sich selbst bezeichnet. Marc betont mehrfach, dass er mit dem „Minimalprinzip“ gut durch die Schule gekommen sei und nur gelernt habe, wenn er den Sinn des Lernens auch erkannt habe. Dieses Sich-„immer auf der Grenze bewegen“, sei das Schwierige an diesem Prinzip. Er meint, Grenzgängern könne es passieren, dass sie „auf der Grenze tänzeln“ müssten. Damit meint er vor allem, in der Schule immer wieder abschätzen zu müssen, wie viel Arbeitsaufwand tatsächlich notwendig ist, um notwendige Leistungen erreichen zu können. Das Risiko scheint er zu kennen, wenn er sinngemäß meint, das ‚Gefährliche an dem Tänzeln auf der Grenze‘ sei, dass man leicht abrutschen könne.¹⁵⁶⁶

Weil ihm die Grenzen in der Schule zu wenig aufgezeigt wurden, sucht er sich diese offensichtlich selbst – auf Kosten seines Arbeitsverhaltens und schlussendlich auf Kosten seiner Leistungen. Die Situation der Nachprüfung im Fach Physik und die drohende Nichtzulassung zum Abitur scheinen das eindrücklich zu belegen.¹⁵⁶⁷ Er verteidigt sein „Grenzgängertum“ und das „Minimalprinzip“ an vielen Stellen. Als Belege dienen immer wieder Äußerungen, die signalisieren, dass er über einen Plan für sein schuli-

¹⁵⁶¹ Kapitel 4.3.4

¹⁵⁶² Kapitel 5.2.2, 5.2.3, 5.2.7

¹⁵⁶³ Kapitel 5.2.1, 5.2.3

¹⁵⁶⁴ Kapitel 5.2.1, 5.2., 5.2.15

¹⁵⁶⁵ Kapitel 5.2.2, 5.2.7

¹⁵⁶⁶ Kapitel 5.2.15

¹⁵⁶⁷ Kapitel 5.2.6.1

sches Fortkommen verfüge und die Qualifikationsphase im Griff habe.¹⁵⁶⁸ Marc entwickelt während eines Gesprächs das logische Konstrukt „Überforderung durch Unterforderung“: Als Folge einer langandauernden Unterforderung ergeben sich seiner Ansicht nach ein mangelndes Arbeitsverhalten und mangelnde Leistungsbereitschaft, absinkende Motivation und letztlich Wissenslücken. Hält die Unterforderung an, sei Überforderung die logische Konsequenz.¹⁵⁶⁹ Für den Fall Kai sind derartige Argumentationen nicht zu finden.

Marc formuliert häufiger Aussagen über Hochbegabte und ordnet beispielsweise das Erleben des „Grenzgängertums“ der Hochbegabung zu. So sieht er wohl die Hochbegabung als Ursache für die Entstehung seiner schulischen Schwierigkeiten. Wenn er aber von Hochbegabten spricht, meint er damit wohl eher ‚Hochbegabte wie ich‘, d. h. Hochbegabte, die mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind: Hochbegabte kämen mit vorgegebenen Strukturen, deren Sinn sie nicht erkennen, nicht klar. Es mache sie „kaputt“, wenn sie den tieferen Sinn von Lerninhalten nicht verstünden. Die schlimmste Aussage im Leben eines Hochbegabten laute „Es ist so.“¹⁵⁷⁰ Er stellt eine Forderung auf: Was ich lerne, muss „nützlich“, praxisbezogen und realitätsnah sein.¹⁵⁷¹ Hier ist seiner Meinung nach der Lehrer in seinem Verhalten und seiner Unterrichtsgestaltung gefordert.¹⁵⁷²

Vergleiche zu fachlichen Interessen und zur schulbezogenen Motivation

Weiteren Aufschluss über Marcs schulische Schwierigkeiten geben seine Äußerungen zum Interesse und zur Motivation. In Marcs Aussagen wird deutlich, dass er als Hochbegabter mit einigen Problemen eigentlich lernen und sich mit Gedanken und Inhalten auseinandersetzen möchte, was jedoch nicht oft genug gelingt.¹⁵⁷³ Marc beschreibt, dass er den Wunsch zum Arbeiten verspüre, aber zu häufig in „Lethargie“ ver falle und den Wunsch dann verdränge.¹⁵⁷⁴ Faulheit sieht er als einen weiteren möglichen Grund an.¹⁵⁷⁵ Die größte Schuld an seinen schulischen Schwierigkeiten weist er jedoch immer wieder dem Schulsystem zu, seltener sich selbst. Die Entwicklung von Interesse und Motivation werden seiner Meinung nach durch das System Schule verhindert. Um in der Schule bestehen zu können, müsse man funktionieren und dies gehe auf Kosten der persönlichen Interessen und des Denkens.¹⁵⁷⁶ Das persönliche Interesse von Schülern würde zu wenig wertgeschätzt und „erstickt“.¹⁵⁷⁷ Diesen Zusammenhang erläutert er wie folgt: Das Interesse an einer Thema hängt für ihn, neben dem eigentlichen Inhalt, auch mit der Möglichkeit des Denkens und des Stellens von Fragen zusammen. Wenn dies aber nicht zugelassen werde, zusätzlich das Unterrichtsniveau zu niedrig sei und zu wenige interessante Themen angeboten würden, wirke sich dies auf seine Arbeitsmotivation negativ aus.¹⁵⁷⁸ Dies gelte ebenso für den Fall, dass größere inhaltliche Zusammenhänge nicht hergestellt würden.¹⁵⁷⁹ Wie die Analyse es nahelegt, scheint Marc im Unterricht häufig ein Gefühl des Ausgebremst-Werdens zu erleben.¹⁵⁸⁰ Kontrastierend beschreibt er, wann, wie und welche Inhalte ihn interessieren und wie er diesen Interessen im Unterricht nachkommen konnte. Dies gelang ihm beispielsweise, wenn ein The-

¹⁵⁶⁸ Kapitel 5.2.15

¹⁵⁶⁹ Kapitel 5.2.7

¹⁵⁷⁰ Kapitel 5.2.1

¹⁵⁷¹ Kapitel 5.2.10

¹⁵⁷² Kapitel 5.2.8

¹⁵⁷³ Kapitel 5.2.10

¹⁵⁷⁴ Kapitel 5.2.2

¹⁵⁷⁵ Kapitel 5.2.7

¹⁵⁷⁶ Kapitel 5.2.2, 5.2.9, 5.2.10

¹⁵⁷⁷ Kapitel 5.2.9

¹⁵⁷⁸ Kapitel 5.2.3

¹⁵⁷⁹ Kapitel 5.2.10

¹⁵⁸⁰ Kapitel 5.2.9

ma interessant war, einen Lebensbezug aufwies oder sich logische Zusammenhänge mit anderen Themen ergaben.¹⁵⁸¹ Für den Fall Kai lassen sich vergleichbare Argumentationen nicht erkennen.

Vergleiche zum Zusammenhang zwischen schulischen Schwierigkeiten, der Unterrichtsgestaltung und der Rolle der Lehrer

Im Fall Marc kann immer wieder ein Zusammenhang zwischen seinen schulischen Schwierigkeiten und seinem Interesse an Inhalten, der Unterrichtsgestaltung und damit auch den Lehrern hergestellt werden. Er merkt oft an, dass die interessante Unterrichtsgestaltung und die Beziehung zum Lehrer die Bedingungen seien, um Interesse entwickeln und einen Lernerfolg erreichen zu können. Nach seinem logischen Verständnis ließen sich dann auch gute Leistungen erbringen. Allerdings sei dazu auch die Einstellung des Lehrers zum Schüler zu berücksichtigen, denn diese beeinflusse die Notengebung. Wenn Marc das Fazit zieht, Noten seien vom Lehrer abhängig,¹⁵⁸² dann meint er damit vorrangig die Unterrichtsgestaltung und deren Auswirkungen auf die Motivation und das Interesse der Schüler.

Bei Kai fällt hingegen auf, dass für ihn die Unterrichtsgestaltung kaum eine Rolle zu spielen scheint, was aber wohl auch an dem entwicklungs- und altersbedingten Reflexionsvermögen liegen mag.¹⁵⁸³ Nach Kais Meinung entscheiden vor allem die Lehrer als Teil des schulischen Systems über seine Leistungen. Dabei sind schriftliche Leistungsbewertungen für ihn größtenteils nachvollziehbar. Hingegen empfindet er die Beurteilung der mündlichen Leistung offensichtlich als zu diffus und zum Teil auch ungerecht, wenn er beispielsweise im Unterricht nicht drangenommen werde, sich aber dann anhören müsse, er habe sich zu wenig gemeldet.¹⁵⁸⁴ Auch die fachliche Kompetenz von Lehrern beeinflusst seiner Auffassung nach die schulischen Leistungen. Er macht diesen Zusammenhang exemplarisch an einer guten englischen Aussprache fest. Kai meint, bei inkompetenten Lehrern könne man schlechter lernen und erziele prinzipiell schlechtere Leistungen.¹⁵⁸⁵

Betrachtet man nun die Rolle von Lehrern und deren Auswirkungen auf schulische Schwierigkeiten genauer, so fällt im Fall Kai auf, dass er grundsätzlich versucht, den Kontakt mit Lehrern zu vermeiden und sich wünscht von ihnen in Ruhe gelassen zu werden. Dies gilt in besonderem Maße für Lehrer, die seine leistungsschwachen Fächer wie z. B. Englisch unterrichten.¹⁵⁸⁶ So lässt sich ein Teil der schulischen Schwierigkeiten aus der Sicht Kais wohl auf die Lehrer und deren Verhalten zurückführen.¹⁵⁸⁷

Marc vertritt zwar auch die Auffassung, dass Lehrer durch ihre Unterrichtsgestaltung und ihre Leistungsbewertung schulische Schwierigkeiten erzeugen können, aber er meidet Lehrer nicht grundsätzlich. Er spricht davon, dass die Beziehung zum Lehrer für sein Lernen bedeutsam sei. Erlebe er die Beziehung als gut, könne man mehr lernen.¹⁵⁸⁸

¹⁵⁸¹ Kapitel 5.2.10

¹⁵⁸² Kapitel 5.2.8

¹⁵⁸³ Kapitel 4.3.13

¹⁵⁸⁴ Kapitel 4.3.13

¹⁵⁸⁵ Kapitel 4.3.7, 4.3.13

¹⁵⁸⁶ Kapitel 4.3.7, 4.3.8

¹⁵⁸⁷ Kapitel 4.3.13

¹⁵⁸⁸ Kapitel 5.2.8

Problem ‚Schule‘ im Fall von Kai

Bei der Betrachtung schulischer Schwierigkeiten rückt im Folgenden nun der Fall Kai in den Vordergrund. Falltypisch kann man seine Besonderheiten des Underachievements vor allem aus emotionaler und motivationaler Perspektive analysieren. Im Zusammenhang mit der Beantwortung der Frage, wie sich die schulischen Schwierigkeiten bei ihm erklären lassen, nimmt die falltypische emotionale Instabilität einen großen Raum ein. Schule, Lehrer und Unterricht allgemein bewirken bei Kai Leistungsdruck und Angst. Der Leistungsdruck in der Kombination mit Misserfolgserlebnissen erzeugt Hilflosigkeit und lässt die Schule mehr und mehr als ein kaum zu überwindendes Problem erscheinen. Am Ende des Forschungszeitraums formuliert Kai sehr deutlich, dass die Schule als solche ein Problem darstellt: „Die Schule ist ein Problem.“¹⁵⁸⁹ In den eineinhalb Jahren des Forschungszeitraums dokumentiert sich immer wieder die gegenseitige Abhängigkeit von Kais psychischer Verfassung und seinem Erleben des Schulalltags. Lern- und Leistungsschwierigkeiten, Motivationsprobleme, soziale Konfliktsituationen, eine offensichtlich empfundene Dilemmasituation nach der diagnostizierten Hochbegabung usw. machen das schulische Feld zu einem Problem, das sein Leben nachhaltig beeinflusst.¹⁵⁹⁰

Das Problemfeld Schule erklärt sich für Kai überwiegend durch internal wirkende Begründungszusammenhänge insofern, da es um seine Wahrnehmung und Deutung von Situationen und deren Folgen für ihn geht. In den Daten zum Fall Marc ist eine derartige Komplexität emotionaler und motivationaler Zusammenhänge nicht nachweisbar. Kai ist auf extrinsische Motivation in Form eines Lehrerlobs oder auch einer guten Note angewiesen. Dies zeigt sich regelmäßig bei Klassenarbeiten oder wenn er das Lob eines Lehrers besonders erwähnt. Aus sich selbst heraus eine Motivation zu erzeugen gelingt ihm kaum, wie die Auswertung ergab. Er scheint nur zu arbeiten, um durch die Schule durchkommen zu können.¹⁵⁹¹ Lehrerlob kann er aber auch nur unter der Voraussetzung annehmen, dass er den Lehrer schätzt.¹⁵⁹²

Frage nach dem Sinn des Lernens im Fall von Kai

Kai erlebte, dass sein verstärktes Arbeiten am Ende der fünften Klasse dazu beitrug, weniger Fünfen zu bekommen. Die Mutter meint, dass Kai den Zusammenhang zwischen Arbeiten, Sich-Anstrengen und Verbessern der Leistungen erkannt habe, er aber dennoch den Sinn des Lernens nicht einsehe und stattdessen über das Lernen diskutiere.¹⁵⁹³ In mehreren zu Hause beobachteten Situationen zeigt sich eine geringe Anstrengungsbereitschaft. Es ist oft festzustellen, dass er schnell aufgibt. Erscheinen ihm die Anforderungen als zu hoch, beginnt er gar nicht erst mit Ansätzen zur Lösungserarbeitung, kommentiert die Aufgaben als „blöd“ oder wendet sich anderen Tätigkeiten wie beispielsweise einem Spiel zu. Gelegentlich kommt es zu Trotz- und Wutausbrüchen. Einmal meint er, er sei „zu dumm“. Er sagt, dass er sich nur schwer für eine Arbeit motivieren könne, die er nicht möge, und er habe den „inneren Schweinehund“ noch nie gut überwinden können.¹⁵⁹⁴ In der Auswertung fällt auf, dass Kai bei Hausaufgaben oder anderen gestellten Aufgaben möglichst schnell fertig werden möchte und er dabei oberflächlich und zum Teil fehlerhaft arbeitet. Sein Motto in diesen Zusammenhängen ist häufig: „Es reicht so.“ Korrekturen und Überarbeitungen lehnt er meist ab.¹⁵⁹⁵

¹⁵⁸⁹ Kapitel 4.3.13

¹⁵⁹⁰ Kapitel 4.3.12

¹⁵⁹¹ Kapitel 4.3.6, 4.3.7

¹⁵⁹² Kapitel 4.3.7, 4.3.8

¹⁵⁹³ Kapitel 4.3.4

¹⁵⁹⁴ Kapitel 4.3.6

¹⁵⁹⁵ Kapitel 4.3.6

Perfektionismus und Misserfolgserwartung im Fall von Kai

Mit den vermeintlich hohen Anforderungen korreliert Kais Drang zum Perfektionismus. Aufgaben will er perfekt lösen, scheint dies nicht erreichbar, beginnt er erst gar nicht sie zu bearbeiten. Teillösungen und ein dafür ausgesprochenes Lob werden von ihm nicht akzeptiert. Solche Situationen konnotiert er nicht mit einem persönlichen Erfolg. Erfolg und Misserfolg spielen aber eine bedeutende Rolle für seine zukünftigen Handlungen. Erzielt er gute Leistungsbewertungen, reichen diese aus, um zumindest für eine kurze Zeit intensiver zu arbeiten und für sich gelegentlich festzustellen, dass diese guten Leistungen auf sein Arbeitsverhalten zurückzuführen seien. Meist begründet er eine gute Leistung mit Glück oder einem aus seiner Sicht zu geringen Aufgabenniveau.¹⁵⁹⁶ Nach Misserfolgen, die offensichtlich einen Leistungsdruck bewirken, bleiben planvolle zielgerichtete Handlungen in der Regel aus. Aus dem Erleben des Misserfolgs resultiert kein intrinsischer Motivationsaufbau zur Auseinandersetzung mit seinen Problemen. Bei Kai baut sich zunehmend eine Haltung der Misserfolgserwartung auf. Äußert ein Lehrer beispielsweise allgemein, dass eine Klassenarbeit schlecht ausgefallen sei, geht Kai davon aus, dass er eine schlechte Note erhalten werde, obwohl er zuvor bezüglich der Note ein gutes Gefühl hatte.¹⁵⁹⁷ Ahnt Kai schulische Leistungsschwierigkeiten oder erhält er eine schlechte Leistungsbewertung, kreisen seine Gedanken häufig um das nächste Zeugnis und eine mögliche Nicht-Versetzung.¹⁵⁹⁸

Angst vor Selbstwerterniedrigung im Fall von Kai

Misserfolgserwartungen und die mit ihnen vermutlich verbundene Angst vor Selbstwerterniedrigung können auch bei der schon angesprochenen Ablehnung des Erlernens von Lern- und Arbeitstechniken eine Rolle spielen. Dabei kommt die Hochbegabung ins Spiel, wie die Interpretation im Porträt es nahelegt: Wenn ein Inhalt nur mit einer bestimmten Lerntechnik erlernt werden kann, demonstriert dies für ihn vielleicht, dass er das Erlernen alleine, aus sich heraus und mit seinen Fähigkeiten, nicht erreichen kann.¹⁵⁹⁹ In diesen Kontext lässt sich auch einordnen, dass er Hilfe der Eltern nicht annimmt, im Gegenteil, sogar mit Widerstand und Wut reagiert. Würde er deren Hilfe annehmen, könnte sich darin eine Hilfebedürftigkeit offenbaren, die er vermutlich nicht akzeptieren kann. Im Zusammenhang mit Streitsituationen zeigt sich auch, dass er seine Intelligenz und sich als Person angegriffen fühlt, wenn er Aufgaben von sich aus nicht zu lösen vermag. In der Familie ergeben sich von daher noch einmal Begleiterscheinungen, auch durch das problematische Verhältnis zu seinem hochbegabten Bruder Louis, insofern, als sich für Kai die Dilemmasituation verschärft und er zu wenig Hilfe zur Verminderung der schulischen Schwierigkeiten annimmt.¹⁶⁰⁰

Verhalten der Abwehr und des Ignorierens im Fall von Kai

Hinter dem Ablehnen des Erlernens von neuen Methoden und des häufigen Zurückweisens von Unterstützungen könnte auch ein Problemzusammenhang komplexerer Art stehen, wie es nach der Analyse vermutet werden kann: Kai neigt dazu, Probleme zu ignorieren und auf sie mit Abwehr zu reagieren. Er möchte sich mit ihnen nicht mehr beschäftigen. Trotz der offensichtlichen schulischen Schwierigkeiten gibt Kai beispiels-

¹⁵⁹⁶ Kapitel 4.3.6, 4.3.7

¹⁵⁹⁷ Kapitel 4.3.7

¹⁵⁹⁸ Kapitel 4.3.4, 4.3.7

¹⁵⁹⁹ Kapitel 4.3.4

¹⁶⁰⁰ Kapitel 4.3.11

weise mehrfach an, die Rechtschreibung sei „in Ordnung“, und an andere Stelle meint er, die Rechtschreibung und mangelhafte Leistungen seien ihm „egal“.¹⁶⁰¹ Dahinter verbirgt sich vielleicht das Vermeiden-Wollen von Angst generierenden Situationen und des Erlebens von Hilflosigkeit: Je intensiver er sich mit dem Erlernen einer neuen Methode beschäftigen müsste, desto mehr würde ihm auch das Ausmaß der Schwierigkeiten bewusst, dem er sich dann hilflos und angstbesetzt gegenüber sähe. Zudem würden dann seine Probleme zu Tage treten, was er offensichtlich verhindern möchte. So setzt er lieber Vermeidungsstrategien ein. Diese Zusammenhänge wurden in der Auswertung mehrfach im Bereich der Auseinandersetzung mit der Rechtschreibung deutlich.¹⁶⁰² Die Aussage der Mutter, Kai bekomme Angst, wenn er glaube, einer an ihn gestellten Erwartung nicht genügen zu können, kann diese Vermutung untermauern.¹⁶⁰³

An Kais Rechtschreibproblemen wird besonders die emotionale Komponente deutlich, die mit seinen schulischen Schwierigkeiten einhergeht. Der Umgang mit der Rechtschreibung scheint von Leiderfahrung, Hilf- oder Machtlosigkeit oder durch den Verlust von Handlungsfähigkeit geprägt zu sein.¹⁶⁰⁴ Gelegentlich macht er auch die Erfahrung, dass ein hoher Arbeitsaufwand und investierte Zeit aus seiner Sicht zu wenig gebracht haben.¹⁶⁰⁵ In der Interpretation wird an mehreren Stellen deutlich, dass Kai sich zwar Ziele setzen kann wie beispielsweise in der nächsten Klassenarbeit eine Drei zu erreichen, es ihm aber nicht gelingt, sie in einen konkreten Arbeitsprozess mit Planungen oder Handlungen zu überführen.¹⁶⁰⁶ In der Analyse ergab sich die Vermutung, dass Kai aufgrund seiner Erfahrung, dass Arbeiten nicht immer zum Erfolg führt, nun demotiviert ist und keine weiteren Strategien entwickeln möchte oder kann, was sich hinter seiner Aussage „Jetzt mache ich nichts mehr.“ verbergen könnte.¹⁶⁰⁷ Lediglich in einigen Bereichen wie im Vokabellernen, dem Zuhören und der Mitarbeit im Unterricht und der ordentlichen Heftführung glaubt er, seine Leistungen positiv beeinflussen zu können. Wie schon ausgeführt wurde, hängen die schulischen Leistungen seiner Einschätzung nach aber vom Lehrer ab. Eine geringe Anstrengungsbereitschaft, Drang zum Perfektionismus und zu wenige Erfolge, die er auf seine Arbeit zurückführen kann, sind weitere Begründungen für schulische Schwierigkeiten grundsätzlicher Art. Diese gehen bei Kai immer mit einer beobachtbaren emotionalen Instabilität einher.¹⁶⁰⁸

Vergleiche zum Zusammenhang von schulischen Schwierigkeiten und Emotionalität

Diese für Kai charakteristische emotionale Instabilität kann zugleich als Folge und als Ursache schulischer Schwierigkeiten angesehen werden. In der Auswertung des Datenmaterials wurde zu dem Thema eine eigene Kategorie gebildet, weil in fast allen Sitzungen Beobachtungen sowie Äußerungen der Mutter zur Emotionalität identifiziert werden konnten. Dabei fallen die Bereiche der negativen Emotionalität deutlich intensiver auf als jene der positiven Gefühlslagen. Viele negativ emotional geprägte Ausdifferenzierungen beschreiben psychische Anspannung, psychosomatische Reaktionen, Wut, Hass, Angst, Misserfolgserlebnisse und soziale Konflikte. Manchmal fällt im Kontext Schule Kais große Traurigkeit auf, vielleicht auch als Ausdruck seiner Hilf- und Machtlosigkeit. Als es ihm besonders schlecht geht und er einmal von der Nichtversetzung bedroht ist,

¹⁶⁰¹ Kapitel 5.2.5

¹⁶⁰² Kapitel 4.3.4, 4.3.5

¹⁶⁰³ Kapitel 4.3.4

¹⁶⁰⁴ Kapitel 4.3.5, 4.3.7

¹⁶⁰⁵ Kapitel 4.3.4

¹⁶⁰⁶ Kapitel 4.3.7

¹⁶⁰⁷ Kapitel 4.3.7, 4.3.8, 4.3.9

¹⁶⁰⁸ Kapitel 4.3.7

gibt er an, die Schule zu hassen.¹⁶⁰⁹ Angst ist die dominierende Emotion. Daraus resultiert eine andauernde Sorge um den Ausgang der nächsten Klassenarbeiten und der Halbjahreszeugnisse. Auch im privaten Bereich, beim Handeln in neuen Situationen, zeigen sich immer wieder Angstreaktionen. Die Mutter meint einmal: „Was Fremdes, was Neues, alles, was für ihn fremd ist, kommt für ihn nicht in Frage. Er hat Angst vor dem Neuen.“¹⁶¹⁰ Kais Reaktionen können in der Sorge vor einer Blamage und damit vor einem Angriff auf seine Persönlichkeit begründet sein.¹⁶¹¹ Immer wieder können bei Kai im Zusammenhang mit Leistungsdruck emotionale und behaviorale Reaktionsmuster beobachtet werden, die sich in Form von Wut, Angst, psychosomatischen Beschwerden, Krankmeldungen usw. äußern.¹⁶¹² Misserfolgserlebnisse wirken manchmal derartig massiv ein und erhalten ein so hohes emotionales Gewicht, dass vermutlich kein Raum mehr für eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Fehlern bleibt.¹⁶¹³ Ein direkter Zusammenhang zwischen Misserfolgserlebnissen und familiären Streitsituationen wurde in der Analyse aufgezeigt.¹⁶¹⁴ Erlebt er umgekehrt leistungsbezogene erfolgreiche Situationen in der Schule oder erhält er ein Lob, welches er auch annehmen kann, fühlt sich Kai gut. In der Familie kommt es dann zu deutlich weniger Konflikten.

Die Besonderheit der Emotionalität im Fall Kai findet im Fall Marc keine Parallele. Vermutlich sind es die schon erwähnten Grundhaltungen des Optimismus und der Gelassenheit sowie die Überzeugung von seiner Selbstwirksamkeit, die bei Marc eine emotional erdrückende Situation verhindern. Bei Kai finden sich hingegen Optimismus, Gelassenheit und Überzeugungen der Selbstwirksamkeit nur sehr selten und sie reichen dann nicht aus, um für einen längeren Zeitraum Wahrnehmungs-, Attribuierungs- und Verhaltensmuster so zu ändern, dass er seine schulische Situation verbessern könnte.

Vergleiche zur Bedeutung der Hochbegabung für schulische Schwierigkeiten

Marc sieht einen deutlichen Zusammenhang zwischen seiner Hochbegabung und seinen schulischen Schwierigkeiten.¹⁶¹⁵ Für den Fall Kai ist das Thema der Hochbegabung bei der Betrachtung schulischer Schwierigkeiten auch relevant, allerdings nicht, wie im Fall von Marc, weil er Denken, Eigenwilligkeit usw. damit verbindet, sondern weil sie ihn in eine Dilemmasituation führt. Diese Dilemmasituation und seine Selbstzweifel bezüglich der widersprüchlichen Einstellungen, die Schule trotz Anstrengungen nicht schaffen zu können, sie andererseits aber als diagnostizierter Hochbegabter mit guten Leistungen doch eigentlich schaffen zu müssen, verstärken vermutlich die Gefühle des Ausgeliefertseins und der Hilf- und Machtlosigkeit. Sie beeinträchtigen dann die Lernmotivation und die Suche nach geeigneten Lernstrategien. Zudem verhindern seine Vermeidungs-, Verdrängungs- und Ablehnungsstrategien eine Auseinandersetzung mit schulischen Schwierigkeiten.¹⁶¹⁶ Aber die Anforderungen der Schule scheinen auch zu vielfältig zu sein, als dass er sie mit seiner Motivation und Arbeitsleistung erfüllen könnte.¹⁶¹⁷ Kai wächst nicht an den Anforderungen, sondern im Gegenteil, sie scheinen ihn zu erdrücken. Für Marc lässt sich eine solche Dilemmasituation des Widerspruchs zwischen Hochbegabung und Leistung und den damit verbundenen Selbstzweifeln mit negativen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen nicht belegen.

¹⁶⁰⁹ Kapitel 4.3.12

¹⁶¹⁰ Kapitel 4.3.12

¹⁶¹¹ Kapitel 4.3.12

¹⁶¹² Kapitel 4.3.13

¹⁶¹³ Kapitel 4.3.7

¹⁶¹⁴ Kapitel 4.3.11, 4.3.12, 4.3.13

¹⁶¹⁵ Kapitel 5.2.1

¹⁶¹⁶ Kapitel 4.3.5

¹⁶¹⁷ Kapitel 4.3.6

Fazit

Wie die vorangegangenen vergleichenden Ausführungen belegen, haben die schulischen Schwierigkeiten bei Kai im Vergleich zu Marc eine deutlich stärkere negative emotionale Komponente, welche das gesamte Lernverhalten beeinträchtigt. Marc ist mehr von Optimismus geprägt und geht offensichtlich mit den schulischen Anforderungen strategischer um. So erreicht er trotz schulischer Schwierigkeiten die Qualifikationsphase und kann eine Nicht-Versetzung durch eine Nachprüfung vermeiden. Auch scheint er schulische Schwierigkeiten häufiger als Kai an Lehrern, der Unterrichtsgestaltung oder systemischen Faktoren festzumachen und deutlich weniger als Kai an seiner eigenen vermeintlichen Unfähigkeit.

Besonders im Fall Kai wurde die Komplexität internaler Begründungszusammenhänge deutlich. Seine Wahrnehmungs- und Attribuierungsmuster verhindern einen Antrieb zum Lernen sowie ein Gefühl der Gelassenheit oder des Optimismus, wie es sich bei Marc zeigt. Marc hingegen erlebt immer wieder Selbstwirksamkeit, wenn auch in der Nähe des „Grenzgängertums“, mit welchem er sogar etwas kokettiert, wie mehrfach dargestellt wurde. Kai hingegen erfährt Selbstwirksamkeit nur punktuell. Das Scheitern und der Misserfolg haben ein zu hohes Gewicht, um eine Motivation zum systematischen Lernen aufzubauen oder um zu anderen Attribuierungsmustern zu gelangen.

Underachievement zeigt sich in den vorliegenden Studien fallbezogen in unterschiedlichen Facetten. Kai äußert sich zu dem Thema Underachievement gar nicht. Nur aus der Analyse des Datenmaterials und der Interpretation lassen sich Anhaltspunkte zu diesem Begriff ableiten, da er sich lediglich zur Hochbegabung und zu den aus seiner Sicht mit ihr verbundenen Widersprüchen äußert. Allerdings muss auch hier noch einmal auf die altersbedingte geringe Reflexionsfähigkeit hingewiesen werden.

Marc setzt sich mit dem Thema Underachievement Hochbegabter aber auseinander und verwendet diesen Begriff. Deswegen finden sich seine Ausführungen dazu am Schluss dieses Kapitels. Dabei wird unterstellt, dass er zu einer intensiveren Reflexion seiner eigenen Lebensgeschichte in der Lage ist: Marc beschäftigt sich in der Mitte des Forschungszeitraums mit der Frage, ob sich das „Underachievement“ entwickelt habe oder ob es „in ihm“ sei.¹⁶¹⁸ Diese Frage wird vermutlich durch seine Leistungssituation in der Qualifikationsphase und durch eine persönliche Beschäftigung mit dem Thema, eventuell auch durch persönliche Recherche, was sich aber durch die Auswertung nicht belegen lässt, initiiert. In einer Sitzung, als er dieses Thema von sich aus anspricht, meint er, wie schon mehrfach dargestellt, sinngemäß: Ein Minderleister ist eine Art „extremistischer Hochbegabter“, der „seine eigenen Gedanken und Ideen auf das Extremste verteidigt“.¹⁶¹⁹ In der Gesamtschau des Falls Marc entfaltet sich hier ein grundlegendes Problem, das einen Schlüssel zum Erklären seiner schulischen Schwierigkeiten bieten kann. Es sind die Extreme, die Verteidigung des eigenen Denkens und der eigenen Ideen, der Drang nach Freiheit, die Eigenwilligkeit, die zum Problem im schulischen System werden.¹⁶²⁰ Sein Wunsch, in Inhalten und Aufgaben einen tiefen Sinn entdecken zu wollen und intensiv und weit nachdenken zu wollen, kann als eine Sehnsucht interpretiert werden, die in der Schule keinen Raum findet. Vor allem die Suche nach dem Sinn scheint sowohl bei der Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten als auch bei der Beschäftigung mit schulsystemisch bedingten Strukturen immer wieder zu einem Problem zu werden und Schul-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten zu erzeugen. So wird für ihn das

¹⁶¹⁸ Kapitel 5.2.2

¹⁶¹⁹ Kapitel 5.2.2, 5.2.15

¹⁶²⁰ Kapitel 5.2.13, 5.2.15

Denken in der Schule an sich wohl häufig zu einem Problem.¹⁶²¹ Hochbegabung und die mit ihr verbundene Reflexionsfähigkeit, vor allem aber auch der aus ihr resultierende Drang zum Denken und zum Beschäftigen mit Problemen, werden seiner Meinung nach dann besonders problematisch, wenn das schulische Lernen derartige Denkmuster nicht zulässt, zumal er als Schüler diese nicht abstellen oder unterdrücken kann. Diese Interpretation wurde in der Gesamtschau des Falls von Marc immer deutlicher.

Marc's sinngemäße Äußerung: Ich habe „über Schule und Lernen“ etwas gelernt, nämlich das „Hinnehmen“ und „Automatisieren“ zu akzeptieren, gegen das ich mich „mein Leben lang gewehrt habe“ und inzwischen weniger wehre,¹⁶²² wurde in der Auswertung als Schlüsselstelle für seine Haltung gegenüber der Schule und dem Lernen identifiziert. Diese Schlüsselstelle wird in der Interpretation auch als „Gelingensbedingung“ des Lernens eingeordnet.¹⁶²³ Allerdings musste er dazu vermutlich einen Teil seiner Persönlichkeit aufgeben, wie die Analyse zeigte.¹⁶²⁴ An anderen Stellen spiegelt sich diese Position wider, wenn er beispielsweise das Auswendiglernen von nicht verstandenen oder nicht selbst hergeleiteten Formeln beschreibt, die wie „Kochrezepte“ angewendet werden müssen. Als Schlüsselstelle wurde sie auch deswegen identifiziert, weil Marc offensichtlich beim Reifen dieser Erkenntnis Strategien entwickelte, um Inhalte zu lernen, sich auf Prüfungssituationen vorzubereiten und erfolgreiches Handeln zu praktizieren.¹⁶²⁵

¹⁶²¹ Kapitel 5.2.14

¹⁶²² Kapitel 5.2.11, 5.2.14

¹⁶²³ Kapitel 5.2.6.2, 5.2.10

¹⁶²⁴ Kapitel 5.2.15

¹⁶²⁵ Kapitel 5.2.10

7. Methodische und methodologische Reflexionen im Forschungskontext

Im Hinblick auf den qualitativen Forschungsansatz setze ich für die methodischen und methodologischen Reflexionen meiner Arbeit folgende Akzente: In qualitativen Studien werden Gütekriterien der qualitativen Forschung zwar bei der Entwicklung der jeweiligen Untersuchungsdesigns häufig berücksichtigt, aber in der methodischen Diskussion nur selten reflektiert. Meines Erachtens sind derartige Reflexionen gerade für den qualitativen Zugang wichtig, um die Aussagekraft der Untersuchung und ihrer Befunde beurteilen zu können. Im Folgenden reflektiere ich meine Untersuchung mit Hilfe qualitativer Gütekriterien nach Steinke (vgl. Steinke 1999; Steinke 2009). Anschließend betrachte ich zwei Methoden, die ich während dieser Forschungsarbeit aus anderen Konzepten entwickelt habe, nämlich das *problemexplorierende Gespräch* und die *inhaltsanalytisch basierte Porträtdarstellung*. Abschließend gehe ich noch auf Reflexionen über die Möglichkeiten qualitativer Forschung zu subjektiven Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen ein.

7.1 Gütekriterien für qualitative Forschung

In der qualitativen Forschungstradition haben sich viele Merkmalsbeschreibungen und Begriffe über Qualitätskriterien etabliert. Um einen Eindruck von der begrifflichen Bandbreite zu vermitteln, wurden im Kapitel 3.2 beispielsweise grundlegende Merkmale qualitativer Forschung nach Lamnek, Postulate und Säulen nach Mayring und Gütekriterien nach Steinke vorgestellt. Zwischen diesen Merkmalen, Postulaten, Säulen und Gütekriterien gibt es zahlreiche Überschneidungen. Steinke legt einen Katalog von überschaubaren Gütekriterien vor, in den sich Begriffe und Inhalte der genannten und weiterer Autoren einordnen lassen.

An dem forschungsmethodischen Ansatz Steinkes orientiert, reflektiere ich in den nachfolgenden Ausführungen die für meine Untersuchung relevanten Gütekriterien der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit*, der *Indikation des Forschungsprozesses* und der *reflektierten Subjektivität*. Die Gütekriterien der *empirischen Verankerung*, der *Kohärenz* und der *Limitation* beziehen sich auf die Generierung von Theorien und sind deswegen für diese Untersuchung nicht relevant. Wenn man sie aber auf die Entwicklung einer Falltypik bezieht, lassen sie sich partiell anwenden, wie ich später erläutern werde. Das von Steinke genannte Gütekriterium der *Relevanz* wird hier, wie bereits im Kapitel 3.2.2 ausgeführt wurde, nicht berücksichtigt, da es meiner Ansicht nach kein eigenes Gütekriterium darstellt. Die Relevanz eines Forschungsthemas ist grundsätzlich darzustellen, um es im Forschungskontext zu verorten. Der Relevanz meiner Untersuchung gehe ich im Schlusskapitel nach, indem ich ein Fazit ziehe.

Die Reflexion meiner Untersuchung mit Hilfe qualitativer Gütekriterien geschieht in zwei Schritten: Da für Einzelfallstudien nicht alle von Steinke empfohlenen Gütekriterien verwendet werden können, stelle ich zunächst begründet dar, welche Kriterien ich ausgewählt habe. Anschließend zeige ich auf, wie die jeweiligen Kriterien auf den Forschungsprozess Einfluss nahmen und forschungsmethodische Entscheidungen begründeten. Mit diesem Vorgehen soll die Frage geklärt werden, inwiefern das von Steinke

formulierte Ziel der Gütebeurteilung, nämlich das „besterreichbare Urteil“ gefällt und das „bestmögliche Ergebnis“ erreicht zu haben, erfüllt werden konnte (vgl. Steinke 1999, 205ff.; Steinke 2009, 331f.).

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* ist das Hauptkriterium qualitativer Forschung und gilt als Voraussetzung für die Überprüfung anderer Kriterien. Nach Steinke sind zur Einschätzung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit unter anderem folgende Aspekte zu betrachten: Das Vorverständnis des Forschers, die Erhebungsmethoden und Erhebungskontexte, Transkriptionsregeln, Daten, Auswertungsmethoden und der Rückbezug zu den Daten. Zusätzlich soll der gesamte Forschungsprozess auch im Hinblick auf Probleme und Entscheidungen dokumentiert werden (vgl. Steinke 1999, 207ff.; Steinke 2009, 324ff.). Das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dominierte die Entwicklung des Forschungsdesigns.

(1) Dokumentation des Forschungsprozesses

Auf das Vorverständnis des Forschers wird im ersten Kapitel Bezug genommen: Darin gehe ich explizit auf meine Vorerfahrungen aus dem langjährigen SoBeg-Schulversuch ein. Im Kapitel 3 beschreibe ich ausführlich den Forschungsprozess und dokumentiere in den Unterkapiteln die sich jeweils ergebenden Fragen und Probleme sowie die Entscheidungen während der Datenerhebung und der Datenauswertung. Die Erhebungsmethode des *problemexplorierenden Gesprächs* wird erläutert und die Erhebungssituationen werden kurz dargestellt. Im Kapitel 3.7.1 stelle ich die Transkriptionsregeln vor, die in allen Dokumenten einheitlich verwendet werden. Das für die Untersuchung ausgewertete Datenmaterial steht vollständig zur Verfügung.¹⁶²⁵ Für die Auswertung habe ich die Inhaltsanalyse nach Mayring an das Datenmaterial und den Forschungsprozess angepasst und ein entsprechendes Ablaufschema erstellt, auf das sich das regelgeleitete Arbeiten stützt. Die Überführung der Daten und der Ergebnisse aus den Auswertungsschritten in die Dokumente wird im dritten Kapitel detailliert beschrieben und ist im Dokumentenanhang durchgängig nachvollziehbar. Durch die Dokumentation der Auswertungsschritte von der Paraphrasierung bis zur Kategorienbildung und Formulierung der Ausdifferenzierungen kann jeder Schritt sowohl methodisch - als auch durch die Zuordnung von Codesystemen - inhaltlich rekonstruiert werden.

(2) Interpretationen in Gruppen

Wie ich im Kapitel 3.4.1 ausführlich dargestellt habe, wurde der gesamte Forschungsprozess von zwei Forschungswerkstätten und dem Doktorandenkolloquium begleitet. Insbesondere in den Forschungswerkstätten konnten Transkript- und Dokumentenauszüge hinsichtlich möglicher Interpretationen diskutiert werden. Dieses gemeinsame Interpretieren diente dem Aufbau von Sicherheit beim Interpretieren und zugleich durch das Einbeziehen einer Fremdsicht auch dem Herstellen von Distanz zum Datenmaterial.

(3) Anwendung und Entwicklung kodifizierter Verfahren

Die Auswertung erfolgt mit Hilfe falleigener induktiv gebildeter Kategoriensysteme. Als Codes werden Buchstaben und Ziffern verwendet, die auf die entwickelten Kategorien

¹⁶²⁵ Aus Datenschutzgründen steht das vollständige Datenmaterial in Form von Transkripten und aufbereiteten Dokumenten ausschließlich den Gutachtern der Dissertation zur Verfügung und wird nicht veröffentlicht. Auszüge können zu wissenschaftlichen Zwecken nach Absprache eingesehen werden.

und Unterkategorien verweisen. Jede Kategorie und Unterkategorie wird inhaltlich noch einmal beschrieben und ihnen ein Ankerbeispiel aus dem Datenmaterial zugeordnet.

Indikation des Forschungsprozesses

Steinke fragt zur Beurteilung einer Untersuchung mit Hilfe dieses Kriteriums nach verschiedenen Indikationen, die im Folgenden kursiv gesetzt sind (vgl. Steinke 1999, 216ff.; Steinke 2009, 326ff.).

(1) Indikation des qualitativen Vorgehens angesichts der Fragestellung

Die Untersuchung verfolgte das Ziel eines intensiven Verständnisses der subjektiven Sichtweisen hochbegabter Underachiever auf die Schule und das schulische Bedingungs-feld. Alternativen zur Einzelfallstudie und einem gegenstandsangemessenen Vorgehen während des Forschungsprozesses sind meiner Ansicht nach kaum möglich. Studien mit größeren Stichproben, die einen Vergleich von Fällen unter standardisierten Bedingungen ermöglichen könnten, würden sich zudem als schwierig gestalten, weil sich zu dieser Thematik aufgrund des geringen prozentualen Anteils von hochbegabten Underachievern nur mit erheblichem und kaum praktikablem diagnostischen Aufwand ausreichend große Stichproben zusammenstellen ließen. Da diese Studie nicht den Anspruch der Repräsentativität oder einer Hypothesenüberprüfung erhebt, um zu einer Theorie über hochbegabte Underachiever zu gelangen, sind die Fälle für sich zu betrachten. Sie stehen als Folie zur Sensibilisierung der Wahrnehmung für eine, auch eventuell analoge, Erschließung weiterer Fälle.

(2) Indikation der Methodenwahl

In der qualitativen Forschung bestimmt der Untersuchungsgegenstand die Methodenwahl. Die Methodenentscheidungen orientieren sich an der Gegenstandsangemessenheit. Als Kriterien nennt Steinke den ausreichenden Raum für subjektive Perspektiven der Untersuchten, einen längeren Feldkontakt, Herstellung von Vertrauen in der Erhebungssituation, gegenstandsangemessene Auswahl und Entwicklung von Methoden und das Ermöglichen von Irritationen des Vorwissens.

In den Voruntersuchungen wurden zur Sondierung des Themenfeldes Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews eingesetzt. Nach den Erfahrungen boten beide Kommunikationsformen aufgrund der thematischen Vorstrukturierungen zu wenig Raum für eigene Fragestellungen durch die Befragten. Um diese Vorstrukturierung zu verringern und das Themenfeld mehr durch den Gesprächspartner strukturieren zu lassen, entwickelte ich aus dem Konzept des problemzentrierten Interviews das Verfahren des *problemexplorierenden Gesprächs*. Die problemexplorierenden Gespräche mit den Jungen wurden über einen Zeitraum von eineinhalb beziehungsweise zwei Jahren hinweg geführt. Aufgrund dieser Bedingungen konnten dichte Fallbeschreibungen formuliert werden, da sich im Laufe der Zeit bestimmte Themen wiederholten und dadurch ihre fallinterne Absicherung erfolgte.

(3) Indikation von Transkriptionsregeln

Die Gesprächsinhalte wurden unter Verwendung weniger Transkriptionsregeln verschriftlicht, da die falleigenen subjektiven Inhalte der Gespräche im Vordergrund standen und nicht die dahinterliegenden Strukturen oder gar linguistische Analysen. Für letztere hätten differenziertere Transkriptionsregeln verwendet werden müssen. Aufgrund der Datenfülle musste zudem für die spätere Auswertungsphase eine schnelle Orientierung durch eine gute Lesbarkeit erreicht werden, die es auch ermöglicht, thema-

tische Stränge, die sich durch den Erhebungszeitraum hindurch ziehen, schnell aufzufinden. Durch die im Kapitel 3.7.1 beschriebene Transkriptionsform ist außerdem auch ein Vergleich einzelner Paraphrasen aus verschiedenen Dokumenten besser möglich. Aufwendigere Transkriptionsregeln hätten die Lesbarkeit, die schnelle Orientierung und die inhaltliche Vergleichbarkeit erschwert, weil sie zum Teil auch situationsbezogene Stimmmodulationen abbilden, die ohne den konkreten Zusammenhang nur schwer verständlich gewesen wären.

(4) Indikation der Samplingstrategie

Die Fallauswahl erfolgte nach der in der Forschungsliteratur üblichen Definition der Diskrepanz zwischen dem IQ und Schulleistungen. Allerdings ist für diese Untersuchung zu betonen, dass die Betrachtung der Schulleistungen nicht in der üblichen Abweichung vom Klassenmittelfeld geschah, sondern im deutlich niedrigeren Bereich bis hin zur Versetzungsgefährdung. Meiner Erfahrung nach sind es gerade diese Schülerinnen und Schüler, bei denen Schulschwierigkeiten in einem gravierenden Ausmaß auftreten und die die Schule als eine größere Belastung empfinden, als es bei hochbegabten Hoch- oder Durchschnittsleistern der Fall ist (vgl. Greiten 2005a; Greiten 2007a; Greiten 2007b). Studien in diesem Bereich sind in der Forschungsliteratur jedoch unterrepräsentiert (vgl. Rost 1993; Rost 2007; Heller 1992; Heller 2001; Perleth/ Sierwald 2001). Aus diesem Grund wurden Fälle ausgewählt, die deutlich im ausreichenden und mangelhaften Leistungsbereich liegen und im Laufe ihrer Schullaufbahn ein oder mehrmals von der Nicht-Versetzung bedroht waren. Weitere Vergleichsfälle zu Hochbegabten mit überdurchschnittlichen Schulleistungen oder durchschnittlich Begabten wurden in der vorliegenden Untersuchung allerdings nicht herangezogen. Dies war in dem Umfang des Charakters von den hier vorgestellten Einzelfallstudien nicht zu leisten. Ergänzende Forschungsbemühungen in diese Richtung sind jedoch sinnvoll.

(5) Indikation der methodischen Einzelentscheidung im Kontext der gesamten Untersuchung

Auf die Entscheidung zur Durchführung von Einzelfallstudien und die Erhebung mittels des problemexplorierenden Gesprächs wurde bereits Bezug genommen. So wird hier nur noch die Verwendung der qualitativen Inhaltsanalyse begründet: Diese Methode eignet sich besonders gut für Vergleichsstudien. In der vorliegenden Untersuchung wurde sie vorrangig für Vergleiche aufeinanderfolgender Gespräche innerhalb eines Falls gewählt. Die generierten Kategorien konnten so sukzessive aufgebaut und ergänzt werden. Aber auch Vergleiche zwischen den Fällen wurden dadurch erleichtert. Als Beispiel sei auf die Kategorien der „Hochbegabung“ und „Lern- und Arbeitsstrategien“ verwiesen. Auch ließen sich durch die Kategorisierungen leichter Themenunterschiede zwischen den Fällen feststellen. So konstruiert Marc beispielsweise ein Menschenbild und äußert eine detaillierte Schulkritik, während sich bei Kai beide Themen in vergleichbaren Darstellungen nicht finden lassen.

Steinke fragt auch nach der forschungsökonomischen und forschungspragmatischen Anlage des Untersuchungsdesigns. Aus dieser Perspektive ist die vorliegende Untersuchung kritisch zu betrachten: Durch das Design ist eine große Datenmenge entstanden, deren Erhebung, Transkription und Auswertung sehr zeitintensiv waren. Dennoch halte ich das Vorgehen für gerechtfertigt, da es in der Forschungslandschaft nach meiner Recherche keine umfangreichen Einzelfallstudien über hochbegabte Underachiever gibt, die über einen längeren Zeitraum erhoben werden. Die vorliegenden Einzelfallstudien entfalten den Untersuchungsgegenstand in seiner Komplexität.

(6) *Indikation von Bewertungskriterien*

Die Indikation von Bewertungskriterien wurde im dritten Kapitel diskutiert und bereits zum Beginn des Kapitels 7.1 begründet.

Reflektierte Subjektivität

Aus konstruktivistischer Sicht lassen sich die Forscher und der Untersuchungsgegenstand nicht isoliert betrachten. Vielmehr ist die Forscherin oder der Forscher als ein Element im Forschungsfeld anzusehen, der den Forschungsprozess mit seiner Subjektivität beeinflusst (vgl. Steinke 1999, 231). Anstatt die Subjektivität des Forschers kritisch zu betrachten, stellt Steinke die Frage, wie sich die Subjektivität für die Forschung methodisch nutzen lässt und beantwortet sie damit, dass die Offenlegung der Entscheidungen im Forschungsprozess Teil eines Erkenntnisprozesses ist und die Reflexion über diese Entscheidungen als ein Instrument zur Kontrolle der Subjektivität eingesetzt wird. So ist die Subjektivität nicht negativ zu verstehen, sondern Steinke klassifiziert sie als eine Voraussetzung für qualitative Forschung (vgl. Steinke 1999, 118). Diese Argumentation ist auch aus der dokumentarischen Methode und der komparativen Analyse bekannt und steht dort in einem Zusammenhang mit der Verdeutlichung der *Standortgebundenheit* (Mannheim 1952) der Interpretierenden, die methodisch kontrolliert werden muss (vgl. Nohl 2003, 101).

Steinke unterscheidet für dieses Kriterium vier Ebenen (vgl. Steinke 199, 232).

(1) Auf den gesamten Forschungsprozess bezogene Reflexivität

(2) Reflexion der (biographischen) Beziehung des Forschers zum Untersuchungsthema

(3) Reflexion der Beziehung zwischen Forscher und Informant

(4) Reflexion während des Einstiegs in das Untersuchungsfeld

Das Wissen um die Subjektivität des Forschers bedingt eine kontinuierliche Reflexion des Forschungsprozesses und beständige Bemühungen um Distanz zu den Beforschten und dem erhobenen Datenmaterial, wie es etwa im Kapitel 2.1 dargestellt wurde.

Im Zuge der Dokumentation des Forschungsprozesses wurden das Vorverständnis offengelegt und zahlreiche Fragen und Entscheidungen reflektiert. Zudem konnten in dem geführten Forschungstagebuch und in den Untersuchungen zum Fall von Kai auch in dem Postskriptum immer wieder Anhaltspunkte zur kritischen Auseinandersetzung mit der Subjektivität und ihren möglichen Auswirkungen notiert werden (vgl. Friebertshäuser 1997b, 521f.). In der Fallinterpretation zeigte sich jedoch, dass sich die „Hypothesen im eigenen Kopf“ der Forscherin zum Beginn der Untersuchung als Fallstricke erwiesen, da sie interpretationsleitend wirkten und am Anfang wenig Offenheit zuließen. Die kontinuierliche systematische Arbeit in Form des Paraphrasierens von Inhalten drängte die eigenen Hypothesen zurück. Aufgrund der Fülle des Datenmaterials und des Zeitaufwandes des Transkribierens und Auswertens wurden mit dem intensiven Eintauchen in die Fälle dann falleigene Interpretationen möglich, die sich zunächst an Kai orientierten. Die Entwicklung des Kategoriensystems zur Fallstudie über Marc stützte sich dann auch auf das für Kai erstellte System. Dazu ermittelte ich aus den Daten über Kai ähnliche Themenfelder und grenzte falltypische Themen für Marc von ihnen ab.

(zu 2) *Reflexion der (biographischen) Beziehung des Forschers zum Untersuchungsthema*

Zur Begründung des Interesses an diesem Thema lassen sich Anhaltspunkte auch in der eigenen Schulbiografie finden. Ohne dies näher ausführen zu wollen, entwickelte sich bereits während der Arbeit im SoBeg-Schulversuch eine große Vertrautheit mit den Innenperspektiven der betroffenen Schülerinnen und Schüler, was den Zugang aber auch das Verständnis für deren Argumentationen wohl erleichterte. Gleichzeitig entstanden in der Anfangszeit des SoBeg-Schulversuchs subjektiv gefärbte Hypothesen, die sich erst durch die Zunahme von Fällen und Beratungsgesprächen objektivierten. Mit dem Beginn der Forschungsarbeit war dieser Aspekt geklärt, dafür standen nun die berufsbedingten Hypothesen und thematischen Bezüge im Raum, die offengelegt werden mussten, um für die Felduntersuchung neue Inhalte erschließen zu können. Dabei kam das aus meiner beruflichen Vorerfahrung resultierende Wissen der problemexplorierenden Vorgehensweise zugute.

Meine Berufsgruppenzugehörigkeit mag jedoch unbeabsichtigt auf die thematische Ausrichtung der Erhebung Einfluss genommen haben: Die beiden Jungen wussten, dass ich als Lehrerin mit Hochbegabten arbeite. Die meisten von ihnen angesprochenen Themen stehen in einem schulischen Kontext. Andere Bereiche wie beispielsweise Freizeit und Familie wurden entgegen meiner Hoffnung von den Jungen kaum angesprochen.

(zu 4) *Reflexion während des Einstiegs in das Untersuchungsfeld*

Da das Untersuchungsfeld aufgrund der beruflichen Situation nicht neu war, ergab sich ein echter Einstieg erst bei der Konfrontation mit den ausgewählten Fällen. Dessen Reflexion vollzieht sich zum einen durch das Erstellen von Postskripten im Fall von Kai und zum anderen durch die Besprechung der Situationen und Konsequenzen für die forschungsmethodischen Entscheidungen in den Forschungswerkstätten.

Steinke nennt als weitere Kriterien noch die *Kohärenz* und die *Limitation*. Diese lassen sich auf meine Untersuchung streng genommen nicht anwenden, da aus den Fallstudien keine fallübergreifenden Hypothesen oder Theorien zu hochbegabten Underachievern gebildet werden sollen, sondern vorgenommene Theoretisierungen auf der Ebene der Entwicklung von Kategorien bleiben. Dennoch gehe ich kurz auf diese Kriterien ein, da sich bei der Betrachtung von Einzelfällen meines Erachtens Möglichkeiten für ihre Anwendbarkeit ergeben.

Kohärenz

Zur Reflexion des Kriteriums der Kohärenz kann eine Aussage über die fallbezogene Stimmigkeit zwischen den Daten und den Interpretationen formuliert werden: Der Interpretationsschwerpunkt bei der Entwicklung der *inhaltsanalytisch basierten Porträtendarstellung* liegt auf dem Zusammenstellen der Ausdifferenzierungen unter den beschriebenen *Themen* und *Konturen*. Die Interpretationen bilden sich so bei der Konstruktion der falltypischen Porträts in Form der Wahl von Kapitelüberschriften und der Zuordnung von Ausdifferenzierungen durch Verweise stimmig ab. Somit wurde auf eine Kohärenz zwischen Daten und Interpretationen geachtet.

Limitation

Mit Beachtung dieses Kriteriums wird die Grenze der Verallgemeinerbarkeit einer entwickelten Theorie untersucht. Da in der Untersuchung keine fallübergreifende Theorie generiert, sondern Theoretisierungen in Form von Kategorienbildungen und der Entwicklung falleigener Erklärungszusammenhänge vorgenommen wurden, ist eine Überprüfung hinsichtlich dieses Kriteriums nur bedingt möglich. Dennoch lassen sich Überlegungen zur Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse aus Fallstudien anstellen: In der Fallstudienforschung können die durch Auswertungs- und Interpretationsprozesse entwickelten Theorien keinen universellen Anspruch erheben, sondern gelten zunächst für das ihnen zugrunde liegende Datenmaterial und die angewendete Forschungspraxis (vgl. Steinke 1999, 115f.). Von daher ist die Verallgemeinerung nicht das vorrangige Ziel der qualitativen Forschung und die hier vorgestellten Porträts stehen nicht stellvertretend für hochbegabte Underachiever im Allgemeinen. Dennoch ist es möglich, auf einer interfallbezogenen Ebene durch die Identifizierung von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern übertragbare Kategorien herauszuarbeiten. Die von den Jungen zunächst selbst artikulierten und in anschließenden Konstruktionsschritten durch die Forscherin formulierten Gedanken erzeugen Differenzierungen im Blick auf innere Welten (vgl. Reichertz 1997, 123f.). Durch diese Differenzierungen steht eine Fülle von Vergleichspunkten zu anderen Fällen zur Verfügung.

7.2 Problemexplorierendes Gespräch

Im Kapitel 3.5.6 wird die Entwicklung des problemexplorierenden Gesprächs unter Einbezug von Forschungserfahrungen aus den Voruntersuchungen und den ersten Sitzungen mit den beiden Jungen erläutert. An dieser Stelle soll es um die methodologische Betrachtung gehen und der Frage nachgegangen werden, inwiefern dieses Verfahren eine intensive Einsicht in die Einzelfälle ermöglicht.

In der Gesamtschau der Fallstudien zeigt sich eine Vielfalt der von den Jungen angesprochenen schulischen Themen, begünstigt zum einen durch meine soziale Rolle während der Gespräche und zum anderen durch die entwickelte Methode. In beiden untersuchten Fällen nehme ich eine „veröffentlichte soziale Rolle“ im Sinne Friebertshäusers ein (Friebertshäuser 1997b, 520): Sowohl das Anliegen der Begegnungen, nämlich das Verstehen der Hintergründe der schulischen Schwierigkeiten aus der subjektiven Sichtweise der Jungen, als auch meine berufliche Rolle als Lehrerin und Beraterin waren den Jungen bekannt. Im Fall von Kai kam auch noch die Rolle der Förderin hinzu. Eine Beeinflussung der Gespräche aufgrund meines beruflichen Kontextes sollte zwar vermieden werden, erwies sich aber schon zum Beginn der Erhebungen als unabwendbar und wohl auch ausschlaggebend für die Themenwahl durch die Schüler: Die Schule und ihr Umfeld dominierten die Gesprächsinhalte. Es ist zu vermuten, dass gemäß den Effekten der Übertragung und Gegenübertragung gegenseitige unbewusste Bedeutungszuweisungen vorgenommen wurden, aus denen eine höhere Bereitschaft zur thematischen Fokussierung oder auch Blockierung resultierte (vgl. Hülst 2000, 49). Die Dominanz schulischer Zusammenhänge ist dem geschuldet.

Durch den Zugang des *problemexplorierenden Gesprächs* lag die Themensetzung vorrangig in der Hand der beiden Schüler. Indem die Schüler in jeder Sitzung die Themen Schule und ihr Bedingungsfeld immer wieder entfalteten, zeigte sich die Bedeutung dieser Bereiche für ihre Lebens- und Schulgeschichte. Vorstrukturierte Leitfäden, wie sie in ersten Überlegungen zur Entwicklung des Untersuchungsdesigns mal geplant waren, hätten sich vor allem an Konzepten und Modellen der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung orientiert und es wäre unklar geblieben, welche Themen die Jungen von sich aus einbringen. Vermutlich wäre auch die Komplexität des schulischen Bedingungsfeldes nicht so zu Tage getreten, wie es nun den Fallstudien zu entnehmen ist. Dennoch lassen sich viele Gesprächsinhalte einigen Konzepten und Faktoren zuordnen, die in der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung bekannt sind, beispielsweise Selbstkonzepte, Attribuierungsmuster, Leistungsmotivation usw.. Die Schüler liefern diese Inhalte von sich aus, ohne den gezielten Einsatz von Leitfäden, und untermauern damit die Validität zentraler Themen der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung.

Darüber hinaus geben die Fallstudien aber deutliche Hinweise auf schulsystemische Zusammenhänge, auf die Unterrichtsgestaltung, auf Kommunikationssituationen im Unterricht und vor allem auf die individuelle Wahrnehmung schulischer Rahmenbedingungen. Eine Vorstrukturierung mit Hilfe eines Leitfadens hätte einer derart ergiebigen Themenvielfalt vermutlich im Wege gestanden. Die Wahl der Methode des problemexplorierenden Gesprächs ermöglichte eine kontinuierliche Analyse der von den Schülern präsentierten Themen. Die Anlage der Untersuchung mit der Planung eines ein- bis zweiwöchigen Erhebungszeitraums sowie aufeinanderfolgender Gespräche verstärkte diesen Effekt, indem sich thematische Stränge deutlich herausbildeten. Diese

konnten durch den Prozesscharakter des problemexplorierenden Gesprächs über mehrere Sitzungen analysiert werden.

7.3 Inhaltsanalytisch basierte Porträtendarstellung

Auch dieses Verfahren wird aus einer methodologischen Perspektive betrachtet: Die inhaltsanalytische Auswertung des Datenmaterials mündete durch Reduktionsschritte in ein falleigenes induktiv generiertes Kategoriensystem mit zugeordneten Ausdifferenzierungen. Als erstes Ergebnis der Fallanalyse bildet dieses System die Inhalte der Gespräche in komprimierter Form ab und erlaubt bereits strukturierte Einblicke in die Sichtweisen der beiden Jungen auf den Untersuchungsgegenstand. Die Kategorienbezeichnungen bieten zudem Vergleichsmöglichkeiten mit Kategoriensystemen aus anderen Fällen. Derartige Systeme stellen ein Zwischenergebnis dar. Um aber falltypische Eigenarten herausarbeiten zu können, reicht es nicht aus, diese Kategorien und die zugeordneten Ausdifferenzierungen in einem weiteren Schritt interpretierend abzuhandeln, da sie durch den thematisch orientierten auflistenden Charakter in Form von Kategorienbezeichnungen keine Querverweise von Zusammenhängen zwischen Kategorien und erst recht nicht zwischen untergeordneten Kategorien ermöglichen. Außerdem werden den Kategorien zugeordnete Inhalte überwiegend aus der Perspektive der Kategorienbezeichnung gedeutet.

Ein anderer Aspekt erscheint mir wichtig: Nach dem Erstellen des Kategoriensystems zeichneten sich in den Daten zwar deutliche inhaltliche Strukturen ab, aber für das Verstehen der Schüler fehlte hinter diesen Strukturen das individuelle Gesicht, die Lebendigkeit. Narrative Interpretationsansätze können diese Individualität hervorheben, vor allem auch deswegen, weil sie Zusammenhänge zwischen Kategorien und deren Inhalten und auch die Betrachtung von Aussagen aus mehreren Perspektiven zulassen. Ebenso können Interpretationen der Forschenden einfließen. Trotz der kritischen Anmerkungen zur Arbeit mit Kategoriensystemen stellen derartige Systeme eine notwendige Bedingung für die in dieser Arbeit präsentierten Fallstudien dar. Mit Hilfe des strukturierten und systematischen Vorgehens während der Erstellung der falltypischen Kategoriensysteme gelingt es, Distanz zum Datenmaterial zu erzeugen und falltypische Inhalte offenzulegen. Besonders die Herstellung von Distanz zum Material halte ich nach den Erfahrungen mit dieser Untersuchung für eine unerlässliche Vorbedingung zum intensiven Verstehen der Betroffenen und zur Entwicklung eines Porträts in der hier vorgestellten Art.

Bei der Beurteilung der inhaltlichen Ebene des Porträts ist die Einflussnahme der Subjektivität der Forscherin kritisch zu reflektieren: Der Kritik bezüglich der Subjektivität des Forschers oder der Forscherin bei interpretativ angelegten Porträts kann ihre mögliche Nutzung der Subjektivität als Instrument im positiven Sinne entgegengesetzt werden (vgl. Steinke 1999, 118; Steinke 2009, 319f.): In dieser Untersuchung kam es in beiden Fällen zu vielen aufeinanderfolgenden Begegnungen. Ein immer tieferes Eintauchen in die Fallbesonderheiten begann so bereits während der Datenerhebung, aber noch deutlicher während der strukturierten Auswertungsphase. Die Suche nach im Datenmaterial wahrgenommenen falltypischen Besonderheiten führte schließlich zur Unterscheidung zwischen den im Kapitel 3.9 dargestellten *Themen* und *Konturen*. Sie bildeten sich während des Interpretationsprozesses durch das zirkuläre Vorgehen zum Auf-

finden von Zusammenhängen im Kategoriensystem und mit Rückbezügen zum Datenmaterial heraus. Zur Ausgestaltung dieser *Themen* und *Konturen* wurden Darstellungsgrundlagen festgelegt: Der Schwerpunkt des interpretativen Vorgehens liegt in dem Zusammenstellen von Ausdifferenzierungen, die inhaltliche Bezüge zueinander aufweisen. Diese Ausdifferenzierungen werden in einen zusammenhängenden Text eingeflochten und an einigen Stellen mit deutlich gekennzeichneten persönlichen Interpretationen versehen oder gelegentlich auch explizit mit Hypothesen verbunden. Dieses interpretative Vorgehen zeichnet sich durch einen „Puzzlecharakter“ aus. Indem der Interpretationsspielraum für die Porträtdarstellung überschaubar gehalten wird und das Gewicht auf dem Zusammenstellen der Ausdifferenzierungen liegt, bietet dieses Vorgehen eine methodische Kontrolle der Subjektivität der Forscherin und macht die Interpretationen intersubjektiv überprüfbar. Einige Ausdifferenzierungen wiederholen sich in unterschiedlichen Themen und Konturen, weil sie aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden und sich somit größere Interpretationszusammenhänge abzeichnen. Gleichzeitig erhalten sie ein größeres Gewicht, da die Bedeutung bestimmter Inhalte herausgearbeitet wird. Hier zeigen sich aber auch Unterschiede der Porträtdarstellungen, auf die in Kapitel 3.9 ausführlich eingegangen wurde: In der Fallstudie über Marc gelingt es, die Interpretation stärker durch das Zusammenstellen der Ausdifferenzierungen und mit zurückhaltenden eigenen Deutungen vorzunehmen, da die Ausdifferenzierungen oft eine hohe inhaltliche Dichte aufweisen. Im Fall Kai waren Interpretationen durch die Forscherin häufiger notwendig. Eigene schulbiografische Erinnerungen und berufliche Erfahrungen aus dem SoBeg-Schulversuch erleichterten das Verstehen von Äußerungen und Zusammenhängen oftmals. Das Bemühen um Objektivität wurde jedoch erschwert, weil ich mich während des Interpretierens und der Verstehensbemühungen nicht völlig von meinen eigenen Hypothesen lösen konnte. Letztlich unterstützten diese aber das ‚szenische Verstehen‘ von Kinderäußerungen, auf das Heinzel mit Bezug auf Lorenzer (1995) verweist (vgl. Heinzel 2010, 716; Hülst 2000, 49).

7.4 Qualitative Forschung über subjektiven Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen

Vertreter der qualitativen Forschung betrachten es als ein zentrales Problem qualitativer Forschung mit Kindern, dass die Methoden meist in der Erwachsenenforschung entwickelt und dann erst auf die Forschung mit Kindern übertragen wurden (vgl. Fuhs 2000, 87; Heinzl 2010, 712). Kinder und Erwachsene beziehen sich jedoch auf unterschiedliche Referenzsysteme. Auch sind Kinder eventuell mit den für Erwachsene entwickelten Methoden und ihren Anforderungen überfordert oder finden in den Verfahren keine adäquaten Ausdrucksmöglichkeiten. Diese Bedenken gelten sicher auch für die Forschung mit Jugendlichen und damit auch für beide untersuchten Fälle. Bei der Porträtentwicklung im Fall von Kai wird dieses Problem deutlich: Ich versuche zwar mit den Interpretationen eng an den Aussagen des Kindes zu bleiben, bei der Klärung der Inhalte greife ich jedoch häufig auf mein vorhandenes Wissen über hochbegabte Underachiever zurück. Marc hingegen ist aufgrund seines Alters und seines Reflexionsniveaus in der Lage, sich häufig zusammenhängend zu einem Thema zu äußern. Er greift auch in den folgenden Interviews wieder Erzählstränge auf. So kann hier mehr mit den eigenen Aussagen des Beforschten gearbeitet werden und seine subjektiven Sichtweisen kommen deutlicher zum Tragen (vgl. Heinzl 2010, 713ff.).

Einem grundsätzlichen und über die methodischen und inhaltlichen Überlegungen hinausgehenden Gedanken aus der Forschungsliteratur soll noch nachgegangen werden: Hülst stellt für die interpretatorischen Bemühungen von Forschern die Frage: „Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich?“ (Hülst 2000, 37). Dies setze zum einen voraus, dass man über Kontextwissen verfügt, welches das Verstehen ermöglicht. Zum anderen entstehe Unverständnis dann, wenn sich die Kommunikation zu sehr auf die Erwachsenensichtweise zentriere und den Kindern während der Erhebungssituation eine Normalität unterstellt werde (vgl. Hülst 2000, 46f.). Die Dauer der Erhebungsphase für die Fallstudien, die Anzahl der Begegnungen mit den Fällen und auch die Arbeit mit dem problemexplorierenden Gespräch boten die Möglichkeit, an das Kontextwissen der Jungen heranzukommen. Einmalig durchgeführte Interviews hätten dies in der Intensität nicht leisten können. Wie die Porträts zeigten, ergaben sich zwar bereits viele Kontexte in den Gesprächssituationen selbst, einige zugrunde liegende Denk- und Argumentationsstrukturen und Inhalte kristallisierten sich jedoch erst im Laufe der Zeit heraus und wurden dann als bedeutsam erkannt. Mit Bezug auf die Betrachtung aus der Erwachsenensicht spricht neben Hülst auch Heinzl dieses methodische Problem an und bezeichnet es als eine „Generationenproblematik“ (Heinzl 2010, 714), die das Verstehen von Kindern durch Erwachsene erschwert. Geht man aber von der Annahme aus, „dass Kinder in ihren Kontexten „sinnvoll“ handeln“ (Heinzl 2010, 715), steht man vor der Herausforderung, den Sinn des kindlichen Handelns verstehen und interpretieren zu wollen und zwar aus den Sichtweisen der Kinder heraus. Dies gilt meines Erachtens ebenso für die Forschung über Jugendliche. Das *problemexplorierende Gespräch* und die *inhaltsanalytisch basierte Porträtdarstellung* bemühten sich um das Verstehen und Interpretieren aus den Sichtweisen von Kai und Marc.

8. Fazit: Verortung der Untersuchung und ihrer Befunde im Forschungskontext

Die Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung ist deutlich in der Psychologie verankert und arbeitet mit psychologischen Begriffen sowie überwiegend mit psychometrischen Testverfahren. Pädagogische Perspektiven sind in diesem Forschungsgebiet unterrepräsentiert, vor allem wenn es um das Verstehen und die Förderung von hochbegabten Underachievern im schulischen Kontext geht. Im Folgenden werden aus der Forschungsdiskussion, wie sie der Literatur zu entnehmen ist, zentrale Aspekte für die Forschung zu hochbegabten Underachievern aus pädagogischer Perspektive herausgearbeitet und durch Beispiele aus den Fallstudien zu Kai und Marc unterlegt.

Psychologische Forschungsrichtung: IQ-Bestimmung, mehrdimensionale Faktorenmodelle

Wie im *Problemaufriss zum Forschungsgegenstand* (Kap. 2.2) dargestellt wurde, ist die aktuelle Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung überwiegend in der Forschungstradition mehrdimensionaler Faktorenmodelle angesiedelt. Diese Tradition lässt sich zunächst für den amerikanischen Raum und dann auch für den deutschsprachigen Raum gut verfolgen: Seit über 40 Jahren zeichnet sich in der Hochbegabungsforschung ein Trend ab, Hochbegabung über die intellektuelle Hochbegabung hinaus zu betrachten und dies führte zur Entwicklung zunehmend komplexer werdender mehrdimensionaler Hochbegabungsmodelle. In diesen Modellen werden persönlichkeitsrelevante und umweltbezogene Faktoren zusammengetragen, die auf die Performanz von Leistung in verschiedenen Bereichen einwirken (vgl. Renzulli 1978; Mönks 1995; Gagné 2000; Heller 2001; Fischer 2006; Fischer 2010). Diesem Trend folgend wird die intellektuelle Hochbegabung nur noch als ein Teil des Hochbegabungsspektrums betrachtet, wie es insbesondere die Modelle nach Gagné und Heller verdeutlichen. Der Wert der vorliegenden Hochbegabungsmodelle liegt darin, dass sie einen guten Überblick über relevante Faktoren zur Entwicklung von Hochbegabungen und Hochleistungen liefern und zur Diagnostik im Sinne eines Screenings und damit zum Auffinden von Hochbegabten verwendet werden können.

Hochbegabungsmodelle, die sich auf IQ-Definitionen stützen und Hochbegabung bedingende Persönlichkeits- und Umweltfaktoren darstellen, liefern allerdings kaum Erkenntnisse für die Schulpraxis. Die Modelle gewichten die einzelnen Faktoren nicht und weil die verwendeten Begriffe und Betrachtungen der Psychologie und der Testdiagnostik entstammen, fehlen pädagogische Perspektiven. Bereits in den 1990er Jahren wiesen deutsche Forscher darauf hin, dass es trotz der intensiven Forschung im anglo-amerikanischen Sprachraum und der in Deutschland intensivierten Forschung kaum gelungen ist, psychologische Erkenntnisse aus der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung für die Schulpraxis nutzbar zu machen (vgl. Mönks 1990, 243; Rost 1993a, 1; Spahn 1997, 45, 67; Weigand 2011, 31). Spahn etwa äußert ihre Bedenken wie folgt: „Das Abschneiden in einem Intelligenztest mag ein sinnvoller Indikator für die Festlegung von intellektueller Hochbegabung sein, ist aber für sich allein betrachtet nicht hinreichend und vor allem nicht pädagogisch verantwortlich vertretbar“ (Spahn 1997, 111). Für weitere Forschungen ist zu klären, was dieser Trend der Entwicklung mehrdimensionaler Hochbegabungsmodelle für das Verstehen von hochbegabten Underachievern leisten kann.

In der psychologisch orientierten Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung geht es meist darum, Hochbegabte so zu unterstützen, dass aus ihnen auch Hochleister werden und sie sich damit ihrem Begabungspotenzial entsprechend und gemäß dem vorausgesetzten Leistungspotenzial entwickeln. Aus pädagogischer Sicht halte ich diesen Ansatz zur Förderung von hochbegabten Underachievern und zum Verstehen ihrer individuellen Schwierigkeiten für problematisch, weil die Betroffenen durch diese Orientierung auf die Leistungsperformanz und das ihr zugrunde liegende Bedingungsfeld der Persönlichkeits- und Umweltmerkmale reduziert betrachtet werden. Zudem erfolgt die Beschreibung der in den Hochbegabungsmodellen verwendeten Faktoren für diese Gruppe zwangsläufig überwiegend defizitorientiert, um Erklärungen dafür anzubieten, warum die im Prinzip erwartbare Leistung nicht oder nur teilweise sichtbar wird. Obwohl die Modelle von Gagné und Heller neben den Persönlichkeits- und Umweltvariablen das Lernverhalten und die Lernstrategien des Kindes berücksichtigen und somit Anknüpfungspunkte für pädagogisches Handeln bieten, betonen sie vorwiegend die Leistungsperformanz als Ziel (vgl. Gagné 2000, Heller 2001).

In der Beschäftigung mit diesen Modellen wird deutlich, dass ihre Anwendung auf hochbegabte Underachiever u. a. deshalb problematisch ist, weil sie nicht zum Verstehen dieses Klientels entwickelt wurden. Auch das Modell von Fischer, das auf der Basis der Modelle von Gagné und Heller deutlich die individuellen Strategien des selbstgesteuerten Lernens fokussiert, orientiert sich an den Bedingungen zur Entwicklung der Leistungsperformanz, bietet aber darüber hinaus auch Erklärungen für Lern- und Leistungsschwierigkeiten der Betroffenen an (vgl. Fischer 2010). Verwendet man die Hochbegabungsmodelle zur Betrachtung des Underachievements Hochbegabter, stützt man sich implizit auf die Annahme, dass v. a. am Lernverhalten und an den Lernschwierigkeiten der betroffenen Schülerinnen und Schüler gearbeitet werden muss, um sie an den Unterricht und das Schulsystem anzupassen. Zu wenig wird eine mögliche und meist notwendige Veränderung von Schule und Unterricht bedacht. Würden Erkenntnisse über Hochbegabte und hochbegabte Underachiever genutzt, um Unterricht und Schule weiterzuentwickeln, ließen sich manche Probleme dieser Schülerinnen und Schüler vermutlich vermeiden.

Zwar bieten die vorliegenden Hochbegabungsmodelle im Prinzip ein diagnostisches Potenzial, da zur Ursachenforschung bezüglich der Leistungsprobleme sowohl nicht-kognitive als auch umweltbezogene Merkmale herangezogen werden. Wie aber schon die Ausführungen zur Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung im Kapitel 2.2 verdeutlicht haben, wird das System Schule und seine Bedeutung für Hochbegabte, insbesondere für hochbegabte Underachiever und ihre schulischen Schwierigkeiten, nicht ausreichend erforscht. Es gibt zu wenige Schnittstellen zwischen den Befunden psychometrischer und qualitativer Untersuchungen zur Hochbegabung, um daraus für die Schulpraxis hilfreiche Erkenntnisse ableiten zu können. Die diagnostischen Bemühungen sind zu sehr auf Testverfahren einzelner psychologischer Konzepte ausgerichtet. Wie schon erwähnt, ist jedoch für das Verstehen von hochbegabten Underachievern vor allem eine ökologisch orientierte Prozessdiagnostik notwendig, um die Komplexität der Fälle erfassen zu können (vgl. Spahn 1997, 111). Gerade die intensive Beschäftigung mit der Lerngeschichte von hochbegabten Underachievern und ihren Erfahrungen im Schulsystem lenkt den Blick auf kognitive und volitionale Muster, auf subjektive Deutungsmuster zu Schule und Unterricht, die durch Testverfahren kaum diagnostiziert werden können oder allenfalls eine Statusdiagnostik ergeben. Deswegen ist eine Prozessdiagnostik angezeigt, die die subjektiven Sichtweisen der betroffenen Kinder und Jugendli-

chen als wesentliche Zugänge zum Verständnis ihrer manifesten Probleme mit berücksichtigt.

Die Fallstudien über Kai und Marc liefern viele Belege dafür, dass das System Schule und der Unterricht auch unabhängig von der Frage nach der schulischen Leistung Reaktanz erzeugen, was meines Erachtens aus Forschungssicht noch zu wenig wahrgenommen wird. Speziell im Fall Marc ist zu erkennen, dass er nicht nur die Leistungsschwierigkeiten in einigen Fächern als belastend erlebt, sondern dass auch eine Vielzahl schulischer Rahmenbedingungen in seine Kritik gerät. Schulpädagogisch orientierte Forschung müsste im konkreten schulischen Feld zum einen die psychologischen Erkenntnisse nutzen, um daraus Ansätze für schulsystemische und unterrichtliche Veränderungen zu entwickeln, die auch den besonderen Problemen von hochbegabten Underachievern gerecht werden. Zum anderen wären Erkenntnisse der Schul- und Unterrichtsforschung zur Heterogenität heranzuziehen, um hochbegabte Underachiever besser fördern zu können.

In der gängigen psychologisch orientierten Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung werden schulisch relevante Faktoren wie konkrete Unterrichtsprozesse kaum und Lehrerhandeln nur wenig beachtet. Zudem werden die Schwierigkeiten hochbegabter Underachiever innerhalb der Hochbegabungsmodelle vornehmlich als individuelle Leistungsprobleme gedeutet. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich allerdings, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen aufgrund ihres individuellen Deutungssystems den Sinn von Schule zum Teil nicht verstehen. Das System erleben sie oft als undurchschaubar. Das betrifft beispielsweise die schulischen Rahmenbedingungen, die mangelnde Transparenz der Leistungsbewertung oder auch die Unterrichtsgestaltung. Die bekannten Hochbegabungsmodelle liefern dazu weder diagnostische noch schulpraktische Hilfen. Aus meiner Sicht ist es daher zwingend erforderlich, die Faktoren Schule, Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung in die Hochbegabungsmodelle explizit aufzunehmen, wohl wissend, dass es sich dabei um sehr komplexe Faktoren handelt. So könnte die schulpädagogische Perspektive bei Fragen zur Diagnostik und Förderung stärker gewichtet werden.

Wichtige Erkenntnisse steuern Motivations- und Attribuierungstheorien bei, die zum Teil auch schon in mehrdimensionalen Hochbegabungsmodellen berücksichtigt werden. Obwohl auch diese Theorien wieder ein uneinheitliches Bild zeigen (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006), lassen sich dennoch einige hilfreiche Befunde zum Verstehen hochbegabter Underachiever zusammentragen. So kann beispielsweise das Wissen um Attribuierungsstile helfen, Argumentationen Hochbegabter besser zu verstehen. Aber auch hier fehlt noch einschlägige Forschung in der pädagogischen Praxis. Des Weiteren könnten Reattribuierungstrainings oder andere aus kognitiven Therapien abgeleitete Techniken (vgl. Peters/ Grager-Loidl/ Suplee 2000, 616; Mandel/ Marcus 1997, 149) für hochbegabte Underachiever hilfreiche Beratungsansätze bieten. Zusätzlich könnten Konzepte zur Zielorientierung, Aufgabenorientierung und der Ich-Orientierung lohnenswerte Forschungsthemen sein (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 83).

Typenbildungen

Einen anderen Forschungsakzent setzen Typenbildungen. Forschungen zur Typenbildung, wie sie beispielsweise Mandel und Marcus betrieben haben (vgl. Mandel/ Marcus 1988; Mandel/ Marcus 1995; Mandel 1997), stehen zwar auch in der psychologischen Tradition, arbeiten aber nicht explizit mit Faktorenkonstellationen, sondern überwie-

gend mit Verhaltensbeschreibungen. Die Typenbildungen von Mandel und Marcus richten sich ausschließlich auf hochbegabte Underachiever. Ihre Forschungen tragen dazu bei, sich von abstrakten psychologischen Begriffen und Konzepten etwas zu lösen und am Menschen orientierte Beschreibungen zu entwickeln, indem neben psychometrischen Verfahren auch qualitative Forschungsansätze in Form von diagnostischen Interviews zum Einsatz kommen. Durch die Versuche zur Typenbildung gelingt es Mandel und Marcus einerseits aufzuzeigen, wie heterogen die Gruppe der hochbegabten Underachiever ist, und andererseits durch die Beschreibungen auch Erklärungen für schulisches Verhalten anzubieten.

Wenngleich die Typenbildungen den Blick auf hochbegabte Underachiever deutlich weiten können, ermöglichen sie noch nicht den Schritt hin zur individuellen Auseinandersetzung mit den Betroffenen. Aus der Übertragung von Typenbeschreibungen erwachsen Gefahren der Stereotypisierung und der mangelnden Berücksichtigung spezifischer Besonderheiten - Typenbildung engt immer auch ein. Typenbeschreibungen können aber das genaue Beobachten und Auswerten von Daten unterstützen und generell für die Orientierung im Feld genutzt werden. Doch auch die Erkenntnisse aus beiden Forschungsansätzen - Hochbegabungsmodelle und Typenbeschreibungen - reichen nicht aus, um einen intensiven Einblick in die Innensicht der beiden Personen auf die Schule gewinnen zu können.

Testungsprobleme bei hochbegabten Underachievern

In der Hochbegabtenforschung werden zur Ermittlung eines Intelligenzquotienten entsprechende Testverfahren verwendet. In der Forschungsliteratur wird nur selten diskutiert, dass der IQ nur dann valide ermittelt werden kann, wenn das Verhalten der Testperson optimal an die Testsituation im Sinne der Testbatterie angepasst ist. Nachdem, was man bisher über hochbegabte Underachiever weiß, liegt die Vermutung nahe, dass die herkömmlich erhobenen Testwerte, sei es in Intelligenz- aber auch in Fachleistungstests, oft zu Verzerrungen führen: Sie fallen tendenziell zu niedrig aus, weil manche hochbegabte Underachiever sich aus unterschiedlichen Gründen der Testsituation ganz oder teilweise entziehen - beispielsweise spielen Ängste gegenüber den Anforderungen, Angst vor Misserfolg oder auch spezielle Lernschwierigkeiten, die einen Bezug zu bestimmten Aufgabenstellungen haben, häufig eine wichtige Rolle (vgl. Peters/ Grager-Loidl, Suplee 2000, 611).

Bei Kai wird das Testungsproblem sehr deutlich: Der testende Psychologe berichtet in seinem Gutachten, dass Kai bewusst Fehler machte und durch störendes Verhalten eine Unterbrechung der Testung provozierte. Kai erinnert sich an diese Situation sehr gut und beschreibt sein absichtlich auf Störung angelegtes Verhalten. Zu einem späteren Zeitpunkt während der Erhebung kommt auch seine damalige Angst gegenüber der Testsituation zum Ausdruck. Aufgrund dieser Informationen lässt sich für Kai vermuten, dass der gemessene IQ zu niedrig ist. Marc erlebte die Testsituation hingegen als angenehm und als eine Herausforderung. Deshalb kann bei ihm davon ausgegangen werden, dass er zu Anstrengungen bereit und, wenn überhaupt, nur wenig ängstlich war.

Anwendung weiterer Konzepte und Theorien

Was wäre, wenn Forscher verstärkt mit dem Konzept von Lernschwierigkeiten auf hochbegabte Underachiever zugehen würden (vgl. Betz/ Breuninger 1998; Fischer

2006) oder mit dem Konzept der erlernten Hilflosigkeit (vgl. Meyer 1984; Rimm 1997; Oppenhoff 2006) oder mit dem Misfit-Ansatz (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006) als Betrachtung der Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht? Hier liegt noch ein großes Forschungspotenzial.

Meiner Einschätzung nach spielt auch der individuelle Denkstil Hochbegabter eine zentrale Rolle für deren schulische Entwicklung und eventuelle Schwierigkeiten mit fachlichen, aber auch unterrichtlichen und schulsystemischen Anforderungen. Intelligenztests ermitteln zwar Werte zu verschiedenen Intelligenzdimensionen, eine ausführliche Analyse von Denkprozessen, Denkstrukturen und Problemlösungsstrategien Hochbegabter ist jedoch in der Forschung kaum zu finden, obwohl unterschiedliche Denkstile die Entwicklung von Lernschwierigkeiten zu begünstigen scheinen (vgl. Stapf 2008, 40). Es gibt noch zu wenige Kenntnisse über den Umgang Hochbegabter mit dem Aufbau von Wissen, vor allem dem Basiswissen, und Grundprinzipien und Regeln der verschiedenen Disziplinen und Fächer (vgl. Weinert 1992, 291; Spahn 1997, 234; Fischer 2006, 34). Intensive Gespräche mit Hochbegabten über ihr Denken und ihre Wahrnehmung der Welt und der Schule fehlen in der Hochbegabtenforschung ebenso wie solche über ihre Denkprozesse während der Lösung von Aufgaben.

In den Studien über Kai und Marc wird ein von ihnen subjektiv wahrgenommener Zusammenhang zwischen Hochbegabung und kognitiven Attributen wie einer guten Problemlösefähigkeit, Schnelligkeit und Komplexität des Denkens und Ideenreichtum erkennbar. Die untersuchten Jungen sind sich dieses Zusammenhangs und seiner Bedeutung für das schulische Lernen bewusst. Marc beschreibt für sich das Problem des Weiterdenkens, das mit den schulischen Anforderungen nach Konformität und regelgeleitetem Vorgehen kollidiert. So wird das von ihm geschätzte Denken an sich zum Problem. In ihm baut sich eine Spannung auf, wenn er sein Denken nicht im Sinne von Leistung erfolgreich umsetzen kann. Kai reflektiert sein Denken weniger intensiv als Marc, was sicherlich mit seinem Alter und seiner kognitiven Entwicklung begründet werden kann. Dennoch fällt in der Studie auf, dass er sein Denken oft als widersprüchlich erlebt. Er nimmt wahr, dass er im Denken oft schneller als seine Mitschüler ist, aber in anderen Situationen Inhalte und Zusammenhänge nicht versteht, die seine Mitschüler offenbar mühelos begreifen. So erlebt er häufig Diskrepanzen bezüglich seiner Denkleistungen. Seine Wahrnehmungen und sein Erleben nähren oft Zweifel an seiner Hochbegabung, die er ausdrücklich mit seinem Denken und seiner Problemlösefähigkeit, vor allem aber mit seiner Merkfähigkeit verbindet. Angesichts der Bedeutung der individuellen Denkstile Hochbegabter, insbesondere hochbegabter Underachiever, ist es für weitere Forschungen wichtig, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Lehrerinnen und Lehrer individuelle Denkprozesse fördern können.

Mängel in der Begriffsklärung: Underachievement und Schulleistung

Im Kapitel 2.2.4 wurde ausführlich dargestellt, dass die Forschung zu hochbegabten Underachievern daran krankt, dass der Begriff uneinheitlich verwendet wird. Im Folgenden greife ich noch einmal einige wichtige Gedanken auf:

Sowohl inhaltlich als auch im Hinblick auf forschungsmethodische Folgen ist die Heterogenität der Begriffsbestimmung zu kritisieren (vgl. Zöllner 2009, 9f.). Obwohl sich eine entsprechende Diskussion auch immer wieder in der vorliegenden Forschungsliteratur findet, wird zu wenig beachtet, dass die dem Begriff des Underachievements Hochbegabter zugrunde liegenden Konzepte der Intelligenz, der Begabung und der

Hochbegabung ebenfalls uneinheitlich verwendet werden. So steht der Begriff des Underachievements am Ende einer scheinbar logischen Begriffskette, deren Glieder zu wenig konturiert sind. Aufgrund dieser Mängel ist die Verwendung des Begriffs „hochbegabter Underachiever“ und damit auch der Konzepte, die sich an dieser Begriffsdefinition orientieren, grundsätzlich in Frage zu stellen.

Zur Definition des Begriffs des Underachievements Hochbegabter wird als Diskrepanzkriterium zum IQ meist die Schulleistung verwendet. Auch dieses Konstrukt ist in den Studien sehr uneinheitlich operationalisiert (vgl. Heller 1992; Heller 2001; Rost 2002; Meyer 2003; Zöllner 2009; Rost 2007; Rost 2010a). Die Operationalisierungen reichen von punktuell gemessenen mittleren Schulleistungen bis zu über einen Jahresverlauf erhobenen mittleren Schulleistungen. Ebenfalls werden in Studien die für die Betrachtung der Schulleistungen ausgewählten Fächer und Schulstufen uneinheitlich verwendet. Da die meisten Forschungen zum Underachievement bei Hochbegabten in den USA zu finden sind, gesellen sich Vergleichsprobleme der Schulformen, des Unterrichts und der Leistungsbewertung hinzu (vgl. Rost 2002, 632). Auch aufgrund dieser Umstände ist der Begriff „hochbegabter Underachiever“ kritisch zu bewerten.

Während der Sichtung der Forschungsliteratur verstärkten sich die Zweifel an dem in den Studien verwendeten Vergleichskriterium einer pauschal definierten Schulleistung, bei der die Leistung in bestimmten Fächern als Indikator für die allgemeine Schulleistung herangezogen wird. Nach den Erfahrungen des SoBeg-Schulversuchs, in dem wir über die Dauer von acht Jahren vierundzwanzig als hochbegabte Underachiever einzuordnende Schüler betreuten, lagen die Schulleistungen in vielen Fächern weit unterhalb von mittleren Schulleistungen, nämlich in einigen Fächern im ausreichenden bis ungenügenden Bereich. Dies betraf gehäuft die Fremdsprachen und das Fach Deutsch, seltener das Fach Mathematik. In anderen Fächern erreichten die Schüler durchaus auch gute bis sehr gute Leistungen, vor allem in gesellschaftswissenschaftlichen und zum Teil auch in naturwissenschaftlichen Fächern (vgl. Greiten 2005a). Auch in den beiden Studien über Kai und Marc fallen die niedrigen Leistungen in den Fremdsprachen, in der Rechtschreibung und bei der Textproduktion auf. Aus den großen deutschen Studien, wie der *Münchner* und der *Marburger Hochbegabtenstudie* ist nicht klar ersichtlich, wie differenzierte Fachleistungen dort eingehen und gewichtet werden (vgl. Rost 1993; Heller 1992; Heller 2001; Rost 2000). Die meisten Untersuchungen ziehen für die Anwendung der Diskrepanzdefinition zwar schlechte Schulleistungen in den Kernfächern heran, besondere Probleme in den Fremdsprachen werden aber bisher nicht thematisiert. Vermutlich gibt es zu wenig Forschung in den weiterführenden Schulen, sodass Schwierigkeiten beim Erlernen von Fremdsprachen bisher kaum in den Blick geraten sind. Eine intensivere Betrachtung der Unterschiede in fachlichen Leistungen fehlt auch in der internationalen Forschungsliteratur.

Aus den Erfahrungen des SoBeg-Schulversuchs ist die drohende oder eingetretene Nichtversetzung als ein weiteres Kriterium zur Operationalisierung der Schulleistung angezeigt, denn die von uns betreuten Schüler waren mindestens einmal oder sogar öfter versetzungsgefährdet (vgl. Greiten 2005a; Greiten 2007a). Dies trifft ebenso für die Fälle von Kai und Marc zu. Doch auch dieses Kriterium zur Operationalisierung der Schulleistung lässt sich in deutschen Studien nicht explizit finden. Das Porträt über Kai konnte jedoch sehr deutlich aufzeigen, dass die Bedrohung einer möglichen Nichtversetzung temporäre Auswirkungen auf das gesamte Lern- und Arbeitsverhalten, vor allem aber auf seine Emotionalität und sein Verhalten im häuslichen Umfeld nach sich zog. Anders verhielt es sich im Fall Marc: Bei ihm initiierte die drohende Nicht-Versetzung eine Reflexion über sein Lern- und Arbeitsverhalten sowie eine kurzfristige Verhaltens-

änderung, welche er als positiv bewertete und die zumindest für einen kurzen Zeitraum eine Leistungssteigerung bewirkte. Für diese Phase hob er u. a. auch die Fähigkeit, eine größere Menge fachlicher Inhalte in kurzer Zeit wiederholen zu können, als positiven Effekt hervor. Auch derartige Beschreibungen finden sich in der Forschungsliteratur nicht, da Langzeit-Einzelfallstudien und die schulpädagogische Perspektive fehlen.

Trotz der uneinheitlichen Definitionen und der weiteren Kritik an dem Begriff Underachievement und der zugrunde liegenden Konzepte sollte meiner Ansicht nach der Terminus „Underachievement“ für Hochbegabte, die durch deutlich unterdurchschnittliche schulische Leistungen auffallen, weiter verwendet werden, solange es keinen Alternativbegriff gibt. Denn in der Schulpraxis wird immer noch häufig übersehen, dass Leistungsschwierigkeiten auch mit Hochbegabung einhergehen können. Die Erkenntnis, dass eine Schülerin oder ein Schüler mit Leistungsproblemen auch hochbegabt sein kann, vermag den Blick auf die betroffenen Kinder oder Jugendlichen zu verändern und Bemühungen um weitere Diagnosen und Förderungen zu erwirken. Für die Verwendung des Begriffs spricht auch, dass sich zumindest für den nach der Diskrepanzdefinition bestimmten IQ international ein Wert von 130, mit Abweichungen nach unten um fünf IQ-Punkte, etabliert. So schafft man - sieht man einmal von den Differenzen zwischen verschiedenen Intelligenztests ab - zumindest in diesem Bereich einen gewissen Orientierungsrahmen. Die Feststellung der Diskrepanz zwischen dem IQ und der Schulleistung reichen aber zur Erschließung des komplexen Feldes nicht aus. Zudem sollte die Bedeutung des IQ's an sich aufgrund der angesprochenen Testungsprobleme nicht überbetont werden. Stattdessen sollten gerade für die Hochbegabtdiagnostik weitere Instrumente eingesetzt werden, die auch schulisch relevante Fragestellungen umfassen. Für hochbegabte Underachiever gilt dies in besonderem Maße.

Wann werden hochbegabte Underachiever „entdeckt“ und wie entwickeln sie sich?

Die Befunde aus der Forschung zum Underachievement bei Hochbegabten geben zu wenige Auskünfte darüber, ob es kritische Phasen für die Entwicklung des Underachievements gibt. Solche kritischen Phasen ließen sich für die Entwicklung hochbegabter Kinder allgemein oder auch speziell für den Zusammenhang zwischen der kindlichen Entwicklung und der Schullaufbahn untersuchen (vgl. Feger/ Prado 1998, 53ff.). Bei einigen Schülern bauen sich die Probleme in der Grundschulzeit auf. Bei anderen ergeben sich Schwierigkeiten erst zum Beginn der weiterführenden Schule, wenn die Leistungsanforderungen sich erhöhen (vgl. Peters/ Grager-Loidl/ Suplee 2000, 614).

Eine Betrachtung der Frage, ob die größten Lern- und Schulschwierigkeiten mit zunehmendem Alter und zunehmender Selbststeuerung abnehmen, steht aufgrund fehlender Langzeitstudien noch weitgehend aus. Eine Stabilisierung oder Verflüchtigung des Underachievements bei Hochbegabten und die dafür verantwortlichen Bedingungen sind ebenso noch nicht hinreichend untersucht (vgl. Stamm 2007, 24). Aus biografisch retrospektiv angelegten Studien kann eine Langzeitauswirkung des Underachievements angenommen werden, die sich an einem geringeren Berufserfolg im Vergleich zu anderen Hochbegabten festmachen lässt (vgl. Mandel 1997, 136). Allerdings ist dabei kritisch anzumerken, dass mit dem jeweiligen beruflichen Erfolg auch eine subjektive Zufriedenheit einhergehen kann. Auch das bewusste Sich-dem-Leistungsdruck-Entziehen kann für Hochbegabte als Erklärung angeführt werden und steht im Kontrast zum Underachievement im Sinne von Lern- und Leistungsschwierigkeiten. Auch zur Klärung die-

ser Fragen, die Auswirkungen auf die schulpädagogische Förderung haben, fehlen bisher geeignete Langzeitstudien.

Der Fall von Kai zeigt, dass die Verhaltensschwierigkeiten bereits zum Beginn der Grundschulzeit auftraten und dass sein soziales Umfeld Auffälligkeiten sogar schon in früheren Entwicklungsphasen wahrnahm. Leistungsprobleme bestanden bis zum dritten Schuljahr jedoch noch nicht. Erst nach dem Überspringen einer Jahrgangsstufe häuften und stabilisierten sich seine schlechten Leistungen in mehreren Fächern. Zudem wirkte sich die Diagnose der Hochbegabung negativ auf die Entwicklung seines Selbstkonzepts aus. Marc hingegen wurde erst spät als Hochbegabter identifiziert, nämlich erst in der neunten Klasse, als Leistungsschwierigkeiten zu einer drohenden Nicht-Versetzung führten. Bis dahin gab es keine gravierenden Leistungsdefizite. Marc führt den Leistungsabfall in der neunten Klasse auf sich kumulierende Wissenslücken und fehlende Kompetenzen im Lern- und Arbeitsverhalten zurück. In der Rückschau kann er durch die Diagnose der Hochbegabung viele seiner Wahrnehmungen und seiner Verhaltensweisen deuten, die die Schule und sein Leben betreffen. Er beschreibt sich selbst als „Grenzgänger“ und meint damit, dass er während seiner gesamten Schulzeit immer nur die Leistung erbracht habe, die zur Versetzung ausreichte oder an der er interessiert war. In den untersuchten Fällen wurde das Underachievement also zu unterschiedlichen Zeitpunkten und aus unterschiedlichen Anlässen entdeckt.

Zudem lässt sich für die Betroffenen vermuten, dass die Diagnose der Hochbegabung auf die weitere Entwicklung des Selbstkonzepts Einfluss nimmt. Auch dies wurde in beiden Fallstudien festgestellt, allerdings mit unterschiedlichen Akzenten: Für Kai wirkt sich diese Diagnose nach seiner eigenen Deutung dramatisch aus, weil sie zum Überspringen einer Klasse führt und sich ab da eine Fülle von Problemen ergeben. Marc hingegen erlebt diese Diagnose als eine Befreiung, weil er retrospektiv vieles umdeutet und sich und sein Verhalten besser versteht. Außerdem scheint sie sein Selbstwertgefühl noch weiter zu stärken.

Defizitorientierung, Leistungsgrenzen, erwartungswidrige Minderleistung

Weil sich nach Ansicht vieler Forscher bei hochbegabten Underachievern erwartungswidrig Mängel in der Leistungsperformanz zeigen und weil Hochbegabung sonst meist mit Hochleistung einhergeht, werden die betroffenen Schülerinnen und Schüler in der Regel defizitorientiert betrachtet und oft als Minderleister bezeichnet (vgl. Zöllner 2009, 19). Aus der Forschungsliteratur lässt sich außerdem allgemein schließen, dass bei hochbegabten Underachievern deutlich mehr und zudem komplexere Probleme zu finden sind als bei Hochbegabten mit durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Leistungen (vgl. Heller 2001; Perleth / Sierwald 2001; Rost 2002).

Viele Probleme, die in dieser Untersuchung zusammengetragen wurden, sind direkt im schulischen Kontext verankert und wirken sich auf das Selbstkonzept Hochbegabter aus. Daraus folgt aber nicht zwingend, dass es hochbegabten Underachievern „schlecht“ gehen muss: Wie der Fall von Marc sehr nachdrücklich zeigt, kann das „Grenzgängertum“ Teil des Selbstkonzeptes sein und, auch wenn es auf den ersten Blick widersprüchlich erscheint, können die damit verbundenen schulischen Drucksituationen dennoch die Entwicklung eines Selbstwertgefühls fördern. Hochbegabung kann, wie die Studie über Marc ebenfalls dokumentiert, auch als Chance gesehen werden und dabei bleibt die Leistung außen vor: Die Ansicht, Hochbegabung auch als eine Chance wahrnehmen zu können, nämlich als Chance „mehr“ zu sehen, „mehr“ zu verstehen, Zu-

sammenhänge schneller zu erkennen und tiefer zu verarbeiten als andere, wird in der Erforschung des Underachievements Hochbegabter nur selten vertreten. Stattdessen entsteht das Bild eines mit Problemen im schulischen, familiären und sozialen Umfeld beladenen Schülers. Bei der Betrachtung des Falls von Kai trifft dieses Bild für die ersten Schuljahre sicherlich oft zu. Der Fall Marc jedoch bestätigt dieses Bild ausdrücklich nicht.

Diese Betrachtungen werfen Fragen nach dem Begabungskonzept Hochbegabter auf. Meyer liefert dazu Impulse (vgl. Meyer 1984). Für das Verstehen von hochbegabten Underachievern ist eine Erforschung ihres Begabungskonzeptes besonders interessant, weil sich Hochbegabte oft über Hochleistung definieren und sich auch ihre Begabungskonzepte daran orientieren. Hochbegabte Underachiever empfinden sich im Vergleich zu Gleichaltrigen, aber vor allem auch im Vergleich zu hochleistenden Hochbegabten, oft als anders. Dieses diskrepante Erleben wird sich auf das persönliche Begabungskonzept vermutlich negativ auswirken. So kann die Frage untersucht werden, inwiefern sich die Begabungskonzepte von hochbegabten Hochleistern und hochbegabten Underachievern unterscheiden.

Die Fragen nach der Leistung und dem Ausschöpfen des Leistungspotenzials stehen traditionell im Mittelpunkt der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung. In der vorliegenden Forschungsliteratur taucht nur gelegentlich die schon angesprochene Idee einer bewussten Leistungsverweigerung durch hochbegabte Underachiever auf (vgl. Heinbokel 2001; Grobel 2005; Stamm 2007). Stamm fragt: „Was haben wir somit vom ausgeschöpften Potenzial, wenn die Antwort ein starres Leistungskorsett und ein späterer Berufsalltag ist, in dem viele zerbrechen? Ist Minderleistung vor diesem Hintergrund vielleicht gerade als aktive Verweigerung zu interpretieren, sich diesem Schema zu fügen, oder als Versuch, die geistigen Ressourcen auf alternative Lebensinhalte zu lenken? Beides Strategien des Lebens, die auch ihre Berechtigung haben“ (Stamm 2007, 26). Aus dieser Perspektive betrachtet verhalten sich hochbegabte Underachiever nicht erwartungswidrig, sondern sie entziehen sich schlichtweg der Erwartung, dass Hochbegabte auch Hochleistung erbringen müssen. Damit verschiebt sich ein Akzent: Einige hochbegabte Underachiever leisten vielleicht nicht deshalb zu wenig, weil sie es nicht können, sondern weil sie aufgrund ihrer Erfahrungen nicht zu großen Anstrengungen bereit sind und weniger leisten wollen.

Letztlich geht es in der Forschung zum Underachievement Hochbegabter aber auch um den Leistungsgedanken an sich. Aus pädagogischer Sicht ist grundsätzlich die Frage zu stellen, ob ein Ausreizen der Leistungsgrenzen das Ziel schulpädagogischer Bemühungen sein soll. Aus der beruflichen Erfahrung heraus halte ich es für höchst problematisch, hochbegabte Schülerinnen und Schüler nur deswegen schon als Underachiever zu bezeichnen, weil sie sich im mittleren Leistungsfeld bewegen. Jedes Kind und jeder Jugendliche hat ein Recht darauf, in der Schule nicht immer hohe Leistungen erbringen zu müssen. Wie für jeden Schüler so gilt auch für Hochbegabte, dass hohe Leistungen nur durch Anstrengungen erzielt werden können. Wenn Hochbegabte aber mit wenig Anstrengung durch die Schule kommen und trotzdem die Qualifikationen erwerben, die sie später beruflich und privat benötigen, sollten auch durchschnittliche Leistungen akzeptiert werden. Erst wenn die betroffenen Schülerinnen und Schüler ihre Leistungssituation als eine Belastung und Beeinträchtigung ihrer Persönlichkeitsentwicklung erleben, besteht pädagogischer Handlungsbedarf.

Problemfeld hochbegabte Underachiever und Schule

Ausgehend von der Diskrepanzdefinition, welche sich auf die Schulleistung bezieht, bemüht sich die Forschung herauszufinden, welche personalen Faktoren für schulische Schwierigkeiten hochbegabter Underachiever verantwortlich sein können. Damit wird der Frage nachgegangen, wie hochbegabte Underachiever handeln oder auch „behandelt“ werden müssen, damit sie in der Schule und im Unterricht erfolgreich sind - gemessen an den dort vorgegebenen Maßstäben. Das Einnehmen der Perspektive, wie Schule sich weiterentwickeln kann, um auch hochbegabten Underachievern gerecht werden zu können, verschiebt den Blickwinkel auf Veränderung des Unterrichts und des Schulsystems. Unterricht ist ein sehr komplexes Feld. Die Unterrichtsforschung liefert zahlreiche Hinweise darauf, wie Unterricht individuelles Lernen unterstützen kann. Unterrichtsforschung speziell für Hochbegabte oder noch spezieller für hochbegabte Underachiever gibt es aber kaum, zumindest nicht in Realsituationen über einen längeren Zeitraum. Die Fallstudien zu Kai und Marc zeigen Problembereiche auf, die in der Forschung stärker berücksichtigt werden sollten:

Kai und Marc teilen die Ansicht, dass sich Hochbegabung auch in positiven schulischen Leistungsbereichen widerspiegeln kann, nämlich dann, wenn gute Leistungen mit wenig Lernarbeit zu erreichen sind. Beide Jungen gehen außerdem davon aus, dass die Hochbegabung ihr Lernverhalten negativ beeinflusst und sich in deutlichen Defiziten im Lern- und Arbeitsverhalten niederschlägt. Die Begründung liegt in beiden Fällen auf der Hand: Am Anfang der Schulzeit mussten sie kaum Anstrengungen unternehmen, weil sie mit ihrem intellektuellen Potenzial offensichtlich den inhaltlichen Anforderungen des Unterrichts mühelos gerecht werden konnten. Marc kritisiert, dass Schüler im Laufe ihrer Schulzeit den Nutzen des langfristigen Lernens nicht erleben. Für die Forschung zum Underachievement Hochbegabter und zur Unterrichtsentwicklung stellt sich die Frage, inwiefern Schule für hochbegabte Underachiever die Ausbildung eines nachhaltigen individuellen Lern- und Arbeitsstils fördern kann.

Beide Jungen beschreiben ein Gefühl des Andersseins im schulischen Kontext. Sie nehmen ihre Denkstrukturen und -geschwindigkeiten im Vergleich zu ihren durchschnittlich begabten Mitschülern, aber auch zu anderen Hochbegabten, die gute schulische Leistungen erzielen, oft als Kontrast wahr. Kai erlebt dieses Gefühl des Andersseins als negativ, Marc hingegen als eher positiv, weil dadurch vermutlich seine gute Denkleistung und Problemlösefähigkeit noch stärker konturiert wird. Gleiche Aufgaben und Anforderungen für alle Schüler einer Klasse und die Zeitgleichheit in Unterrichtsphasen provozieren das Kontrasterleben. Unterricht, der nicht auf Heterogenität ausgerichtet ist, untermauert offensichtlich das Gefühl des Andersseins.

In das Blickfeld rücken der Unterricht, die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsgestaltung. Marc kritisiert die schulischen Rahmenbedingungen: Die Unterrichtsgestaltung zielt ihm zu sehr auf Reproduktion ab, anstatt die Entwicklung von Fragen anzuregen. Intensives Denken und die Möglichkeit, eigene Fragen einbringen zu können kommen nach Marcs Ansicht zu kurz, stellen für ihn aber entscheidende Gelingensbedingungen des Lernens dar. Erlebte Langeweile ist bei beiden Jungen ein Thema. Sie kritisieren die Langatmigkeit in der Behandlung vieler Unterrichtsinhalte und die fehlende Berücksichtigung ihres individuellen Denkvermögens. Auch bei diesen Befunden aus den beiden Fallstudien geht es erneut um die kognitive Dimension, die in der Schule wahrscheinlich grundsätzlich zu wenig beachtet wird und die in der Unterrichtsgestaltung für Hochbegabte ein größeres Gewicht bekommen sollte.

Über den Unterricht hinaus weist der Fall von Marc auch auf schulsystemische Bedingungen hin: Sein Denken, seine Eigenwilligkeit und seinen Freiheitsdrang interpretiert er als Ursachen für schulische Schwierigkeiten. Hier offenbart sich eine mangelnde Passung zwischen seinem individuellen Stil und dem schulischen System. Beide Fälle geben Hinweise darauf, dass das System Schule mit seinen Rahmenbedingungen als zu wenig transparent und darüber hinaus als zu groß und unüberschaubar erlebt wird.

In den Blick rücken aber auch die Lehrer und die Mitschüler. Lehrer sind für beide Jungen vor allem deswegen relevant, da sie über ihre Leistungen entscheiden. Die Jungen erleben im Laufe ihrer Schullaufbahn häufig, dass sie ihre schulischen Leistungen kaum beeinflussen können; die Leistungsbewertung erscheint ihnen oft als diffus und vom jeweiligen Lehrer abhängig. Die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern, das Feedback von Lehrern und ihr Nachfragen nach Lern- und Leistungsschwierigkeiten scheinen zu fehlen. Daraus lässt sich ableiten, dass Kommunikationssituationen im Unterricht und Leistungsbewertungen mehr erforscht werden sollten.

Darüber hinaus werfen die Fallstudien eine Fülle von Fragen auf: Wenn sich bei Hochbegabten Underachievement im Kontext von Schule und den Wahrnehmungs- und Attribuierungsmustern der Betroffenen entwickelt, wie können diese Entwicklungen vermieden oder in den Anfängen erkannt und dann auch beeinflusst werden? Wie lassen sich bereits manifestierte Strukturen und Muster des Wahrnehmens und Erlebens verändern? Wie müssen Schule und Unterricht weiterentwickelt werden, damit Hochbegabte dort ihren Platz finden und sich ihren Begabungen - aber ebenso auch ihren Schwierigkeiten - entsprechend entwickeln können? Welche konkreten fachbezogenen Maßnahmen, vor allem in den Fremdsprachen und dem Erlernen der Rechtschreibung, sind notwendig, um Defiziten vorzubeugen? Was wäre, wenn man beispielsweise das *dialogische Lernen* (vgl. Ruf/ Keller/ Winter 2008) oder das *Angebots-Nutzungsmodell der Wirkungsweise des Unterrichts* von Helmke (vgl. Fend 2008; Helmke 2009,) als eine Forschungsperspektive einnehmen würde? Das Erleben der schulischen Situationen, das Erleben von Selbstwirksamkeit oder Hilflosigkeit und die damit in Zusammenhang stehenden Wahrnehmungs- und Attribuierungsmuster sind personenbezogene Faktoren, die sich beeinflussen lassen. Welche sich darauf beziehende Beratungssettings oder Formen des Lerncoachings eignen sich für hochbegabte Underachiever? Wie lässt sich Schulentwicklung so gestalten, dass Schullaufbahnen stärker individualisiert werden können?

Einige Forschungsergebnisse weisen bereits auf ein Missverhältnis zwischen der Entwicklung hochbegabter Underachiever und autoritativem Lehrersstil, enger Unterrichtsführung und unterfordernden Inhalten hin. Es gibt Befunde, dass sich bei Hochbegabten Underachievement vermehrt in stark strukturierten Lernumgebungen entwickelt, die sich zu wenig an den Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler orientieren und die mit einfachen Aufgabenstellungen ohne Herausforderungscharakter arbeiten (vgl. Stamm 2007, 21; Perleth/ Sierwald 2001, 334). Konkrete Befunde zu realen Unterrichtssituationen stehen jedoch noch aus. Untersuchungen zur Entwicklung Hochbegabter in verschiedenen Schulformen gibt es bisher auch zu wenige.

Auch ergeben sich Fragen zu Forschung in der Lehrerbildung. Hochbegabte Underachiever bilden keine homogene Gruppe, sondern sie erleben und verhalten sich sehr unterschiedlich. Besonders für schulische Erziehungs- und Bildungsprozesse benötigen Lehrer Kenntnisse aus der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung und auch spezielle Kenntnisse über hochbegabte Underachiever, um die Denk- und Verhaltens-

strukturen verstehen, deuten und dann auch darauf reagieren zu können. Mit welchen zusätzlichen Gesichtspunkten lassen sich Didaktik und Pädagogik ergänzen und wie lässt sich das Thema Hochbegabung und hochbegabte Underachiever als Bestandteil der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften implementieren (vgl. Spahn 1997, 214, 237; Peters/ Grager-Loidl/ Suplee 2000, 615; Heinbokel 2001, 112)?

Aus schulsystemischer Sicht lohnt sich zudem eine Untersuchung der Förderkonzepte in der Begabtenförderung, die in Deutschland zunehmend von Schulen entwickelt werden. Sie sind meist auf die Förderung von Leistungsexzellenz, auf Beschleunigen, auf Zuwachs und auf Begabungsentfaltung ausgerichtet. Sobald aber bei leistungsschwachen Kindern die Hochbegabung festgestellt ist, geht man von der Perspektive der erwartungswidrigen Minderleistung aus und versucht häufig bewährte Konzepte der Hochbegabtenförderung, die im Bereich der Performanz von Hochleistung anzusiedeln sind, auf hochbegabte Underachiever zu übertragen wie beispielsweise Springermodelle, Wettbewerbsbeteiligungen oder das Angebot des zusätzlichen Fremdsprachenlernens. Dies sind aber nicht unbedingt die Wege, die diese mitgehen. Eine Entwicklung spezifischer Ansätze zur Förderung hochbegabter Underachiever ist in der deutschen Bildungslandschaft nur vereinzelt feststellbar. Für entsprechende Konzepte sollten sowohl die Defizitaufarbeitung als auch die Begabungsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung gleichermaßen berücksichtigt werden. Wie die Erfahrung aus dem SoBeg-Schulversuch zeigt, kann eine passgenaue Förderplanung besser gelingen, wenn das individuelle Verstehen der Situation und der Wahrnehmung der betroffenen Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht und nicht nur aus der Hochbegabtenförderung bewährte, meist für Hochbegabte Hochleister entwickelte, Konzepte genutzt werden (vgl. Greiten 2005a, Greiten 2007a, Greiten 2007b). Lernen und Lernprozesse unter Berücksichtigung der Denkstrukturen Hochbegabter zu reflektieren, wäre ein Weg, um Fördermodelle für hochbegabte Underachiever zu konzipieren.

Spahn regte bereits vor über zehn Jahren eine stärkere interdisziplinäre Forschung an, die sowohl Ursachen des Underachievements bei Hochbegabten als auch Präventions- und Fördermöglichkeiten mit einschließt. Sie forderte auch, dass pädagogische und didaktische Maßnahmen entwickelt werden müssten, um das hohe intellektuelle Potenzial Hochbegabter auch im Unterricht zur Geltung bringen zu können (vgl. Spahn 1997, 61, 127). Die vermehrte Nutzung von Akzelerations-, Enrichment- oder Groupingmaßnahmen ist ein Schritt in die richtige Richtung. In der konkreten Planung von Unterrichtsstunden oder auch Aufgabenformaten besteht aus Sicht der Hochbegabtenförderung jedoch noch Nachholbedarf. Besonders für die Forschung zu hochbegabten Underachievern fordert Stamm interaktive Erklärungsmodelle, die das Zusammenwirken der die Hochbegabung bedingenden Faktoren aufzeigen (vgl. Stamm 2007, 25). Um dies zu erreichen, müssen psychologische und pädagogische Forschung aufeinander Bezug nehmen und sich auch um ein Verstehen von Einzelfällen bemühen. Auf jeden Fall fehlt aber eine intensive Betrachtung der Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung von Einzelfällen während der Schullaufbahn. In der Literatur werden meist nur Momentaufnahmen von hochbegabten Underachievern verarbeitet und Zusatzinformationen erhoben, die zwar schon Entwicklungstendenzen aufzeigen, aber zu wenige Daten über Bildungsverläufe über die Schuljahre hinweg sammeln. Stamm kritisiert im Kontext der Forschung zu hochbegabten Underachievern, dass in Deutschland grundsätzlich zu wenig Schulqualitätsforschung und Forschung zu Bildungschancengleichheit betrieben werde (vgl. Stamm 2007, 25). Somit ist festzuhalten, dass eine schulsystemische Forschung im Zusammenhang mit der Hochbegabung fehlt und die Schulentwicklungs-

forschung die Erarbeitung von Konzepten zur Hochbegabten- und Underachieverförderung noch nicht ausreichend im Blick hat.

Wo bleiben die Kinder, die Jugendlichen, die Schülerinnen und Schüler, ihre Gesichter?

Underachiever werden von der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung zwar „betrachtet“, aber zu wenig aus ihrer oft sehr komplexen, Innenperspektive wahrgenommen. Letzteres können vorzugsweise Fallstudien leisten, in denen Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum begleitet werden und die es ihnen ermöglichen, ihre Sicht der Dinge darzustellen.

Die Fallstudien zu Kai und Marc geben deutliche Hinweise darauf, dass es beim Underachievement Hochbegabter nicht nur um die Leistung und vermutete Lernstörungen oder persönlichkeitsbedingte Faktoren wie Angst und Motivation geht, sondern dass schulpädagogisch bedeutsame Faktoren wie Unterricht, Unterrichtsgestaltung, systemische Bedingungen der Schule das Verhalten hochbegabter Underachiever beeinflussen. Die hier vorgestellten Porträts dokumentieren individuelle Deutungsmuster und Argumentationen, die nicht direkt mit schulischen Leistungen in Verbindung stehen, und dennoch zu Schulschwierigkeiten führen. Die Fallstudien machen deutlich, dass es zu kurz greift, hochbegabte Underachiever lediglich als „hochbegabte Minderleister“ zu beschreiben.

Durch die Befunde der Studien über Kai und Marc gewinnt das Plädoyer für Einzelfallstudien als Langzeituntersuchungen - ergänzend zu Forschungen im Kontext mehrdimensionaler Hochbegabungsmodelle - an Gewicht. Es ergaben sich zahlreiche Erkenntnisse aufgrund der vielen und intensiven Begegnungen mit den Betroffenen und im Fall von Kai auch des methodischen Zugangs der teilnehmenden Beobachtung, der den Blick für den Beforschten und die familiäre Situation schärfte. Dabei ermöglichte es vor allem auch die Methode des problemexplorierenden Gesprächs, dass die Betroffenen nicht in ein Fragenkorsett gezwungen und auch tagesaktuelle Bezüge zugelassen wurden. Einige gewonnene Erkenntnisse erhärten aus der Forschung bekannte Befunde, erzeugen aber auch Widersprüche und legen damit die Überprüfung von Modellen, Theorien und Konzepten am Einzelfall nahe. Porträts als Ergebnisse von Einzelfallstudien, welche sich nicht auf ein bestimmtes Hochbegabungskonzept oder eine bestimmte Hochbegabungstheorie stützen, sondern primär auf Äußerungen der Betroffenen basieren, geben den jungen Menschen ein Gesicht und liefern nicht nur Daten. Im Sinne einer Grundlagenforschung bieten diese inhaltsanalytisch basierten Porträts eine Fülle von Ansatzpunkten für weitere Studien.

Abschließendes Statement

Die Hochbegabungsdiskussion ist deutlich durch psychologische Perspektiven geprägt, was in der Genese der Intelligenzforschung begründet ist. Schulpädagogische Fragen werden in der entsprechenden Forschungsliteratur nur am Rande berücksichtigt. Die Probleme hochbegabter Underachiever zeigen sich jedoch vorrangig im schulischen und familiären Umfeld. Der Umgang mit ihnen erfordert neben psychologischem Wissen vor allem schulpädagogische Sichtweisen. Weiterführende Forschungsarbeiten über hochbegabte Underachiever aus den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen der Schulpädagogik und der Kindheits- und Jugendforschung sind daher gefragt, denn es geht bei

den betroffenen Schülerinnen und Schülern nicht nur um ihre Intelligenz und um Persönlichkeits- und Umweltfaktoren, die mit ihr zusammenhängen, sondern vor allem darum, die schulische Entwicklung dieser Kinder und Jugendlichen zu verstehen: Ihre Biografie, insbesondere ihre Schulbiografie, wird durch die Hochbegabung entscheidend geprägt.

Forscher im deutschsprachigen Raum haben sich dem Thema „hochbegabte Underachiever“ erst Ende der 1990er Jahre verstärkt zugewendet, setzen aber meist die amerikanische Forschungstradition mit ihrer Betonung der Intelligenz- und Persönlichkeitsforschung fort. Eine schulpädagogisch akzentuierte Forschung über hochbegabte Underachiever gab es sowohl international als auch im deutschsprachigen Raum bis dahin kaum, sie zeichnet sich erst allmählich ab. Deshalb ist zu wünschen, dass sich die schulpädagogische Forschung mehr als bisher mit den individuellen Problemen und Situationen hochbegabter Underachiever auseinandersetzt, denn deren subjektive Sichtweisen auf Schule liegen noch weitgehend im Dunkeln. Einzelfallstudien, wie die hier vorgelegten, in denen hochbegabte Underachiever über einen längeren Zeitraum begleitet und aus der schulpädagogischen Perspektive wahrgenommen werden, fehlen sowohl international als auch im deutschsprachigen Raum. Damit steht die schulpädagogische Forschung über hochbegabte Underachiever erst am Anfang.

9. Zusammenfassung

Die Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung hat seit den 1960er Jahren ihren Schwerpunkt in den USA. Im europäischen Raum spielt sie erst seit den 1980er Jahren eine Rolle. Vorrangig ging es um die Erforschung diagnostischer Fragestellungen, der Erfassung von Intelligenz und der Entstehung von Hochbegabung. Ausgehend von psychometrischen Untersuchungen in psychologischer Forschungstradition gelang es, eine Fülle von Faktoren zu ermitteln, deren Zusammenwirken die Entwicklung der Hochbegabung begünstigen. Die Forschungsbemühungen spiegeln sich in der Entwicklung von Hochbegabungsmodellen, Testverfahren und größeren Forschungsprojekten wider.

In der deutschen bildungspolitischen Diskussion wurde das Thema der Hochbegabung in den letzten zwanzig Jahren ebenfalls aufgegriffen, aber erst in den letzten zehn Jahren deutlich auf Fördermöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule fokussiert. Mit zunehmender Öffentlichkeit der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung geraten neben den durch Leistungsexzellenz auffallenden Schülerinnen und Schülern auch problematische Fälle von hochbegabten Kindern und Jugendlichen in den Blick, die in der Forschungsliteratur als *hochbegabte Underachiever* klassifiziert werden und durch Leistungsprobleme erheblicher Art auffallen.

Im theoretischen Teil werden zunächst Grundlagen aus der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung überblicksartig dargestellt. Die Darstellung konzentriert sich auf die Konzepte der Intelligenz, Begabung, Hochbegabung und Underachievement und Beschreibung verschiedener Hochbegabungsmodelle. Verschiedene Perspektiven erweitern die theoretischen Grundlagen, mit denen das Problemfeld aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden kann: Diskrepanz zwischen Hochbegabung und Leistung, Persönlichkeitsfaktoren hochbegabter Underachiever, Typenbildungen zu hochbegabten Underachievern, Lern-, Leistungs-, und Schulschwierigkeiten, sonderpädagogisches Modell der Erziehung und Bildung Hochbegabter, Erziehung hochbegabter Underachiever, hochbegabte Underachiever als Leistungsverweigerer und die Bedeutung von Verhaltensauffälligkeiten. Aus den theoretischen Überlegungen und den verschiedenen Perspektiven heraus wird für hochbegabte Underachiever festgestellt, dass es bei ihnen nicht nur um das Leistungsproblem geht, sondern sie mit umfänglichen Lern-, Leistungs- und Schulschwierigkeiten zu tun haben.

Bislang gibt es zu wenige Studien, aus denen Erkenntnisse zu den Sichtweisen hochbegabter Underachiever auf das System Schule oder über die Entwicklung des Underachievements bei Hochbegabten ableiten ließen. Einzelfallbezogene Studien über hochbegabte Underachiever, die auf einer längeren Erhebungsphase und mit qualitativen Forschungsmethoden aufbauen, lassen sich im deutschsprachigen und US-amerikanischen Raum nicht finden. Im Sinne einer Grundlagenforschung wurden in dieser Untersuchung zwei Fallstudien erstellt, die eine Fülle von Ansatzpunkten für einen Vergleich mit anderen Studien bieten, aber vor allem hochbegabte Underachiever selbst zu Wort kommen lassen mit dem Ziel, weitere Forschungsbemühungen anzustoßen.

In der hier vorgestellten Untersuchung stehen ein Kind und ein Jugendlicher im Mittelpunkt, die über eineinhalb beziehungsweise zwei Jahre hinweg begleitet wurden. Der methodische Rahmen ergibt sich durch den qualitativ-empirischen Forschungsansatz und Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke. Mit Hilfe des *problemexplorierenden Gesprächs* als einer Form qualitativer Interviews und im Fall des Kindes auch der

teilnehmenden Beobachtung wurden im Fall Kai in dreizehn dokumentierten Sitzungen und im Fall Marc in neun dokumentierten Sitzungen Daten erhoben. Die Datenauswertung erfolgte mit einer modifizierten Form der Inhaltsanalyse, die sich an Mayring orientiert. Durch die Bildung von Kategorien und Zuordnung von durch Paraphrasierungen formulierten Ausdifferenzierungen wurden fallspezifische Kategoriensysteme entwickelt. Auf der Grundlage dieser Kategoriensysteme entstanden *inhaltsanalytisch basierte Porträts* mit thematisch dichten Beschreibungen aus der Sicht der beiden Jungen. In einer vergleichenden Auswertung wurden anschließend folgende Fragen beantwortet: Was ist für die Betroffenen „Hochbegabung“? Wie zeigt sie sich? Wird die Hochbegabung von den Betroffenen als eine Chance und/ oder als ein Problem betrachtet? Wie sehen die Betroffenen die schulischen Rahmenbedingungen? Wie erklären sich die Betroffenen ihre schulischen Schwierigkeiten?

Als zentrales Ergebnis ist festzuhalten, dass die hochbegabten Jungen trotz desselben Phänomens des Underachievements sehr unterschiedlich mit ihren schulischen Schwierigkeiten umgehen, sie auch unterschiedlich deuten, es aber Gemeinsamkeiten in schulfachlichen Lern- und Leistungsproblemen gibt:

Kai vertritt die Position, dass die Hochbegabung vererbt ist und sich gelegentlich in guten Denkleistungen und in seiner Problemlösefähigkeit zeigt. Die Hochbegabung erzeugt in ihm Zwiespalt und Selbstzweifel, weil er davon ausgeht, dass Hochbegabte auch Hochleister sein müssen, was für ihn aber nicht zutrifft. Als ein einschneidendes Erleben und von ihm retrospektiv als Ursache für seine Schwierigkeiten gedeutet, bezeichnet er das Überspringen der dritten Klasse in der Grundschule, seiner Meinung nach wurde ab da für ihn alles schlechter. Kai sieht die Hochbegabung mehr als Problem und weniger als Chance an. Die Hochbegabung erzeugt auf zweifache Weise ein Anderssein und Unnormalität; zum einen erlebt er sich als unnormal im Kreis der Hochbegabten, weil er nicht die erwarteten Top-Leistungen bringt, und zum anderen erlebt er sich im Kreise seiner Mitschüler als unnormal, weil er trotz eines gewissen Bemühens in der Schule oft scheitert. Begleitet werden die schulischen Schwierigkeiten durch eine hohe emotionale Instabilität. Sein schulisches Erleben ist mit Leistungsdruck, Leiderfahrung, Selbstzweifel, Perfektionismustreben, Hilf- und Machtlosigkeit, Resignation, Angst vor Selbstwerterniedrigung und Problemabwehr verbunden. Die Schule wächst zu einem Problem heran, das er kaum noch zu überblicken vermag und das viele Nebenschauplätze bietet wie beispielsweise seine ihn störenden Mitschüler, der Wunsch nach wenig Kontakt zu Lehrern, die Wahrnehmung der Leistungsbewertung als intransparent, die Macht der Zeugnisnoten, erhebliche Lernschwierigkeiten in den Fremdsprachen und der Rechtschreibung und erlebte Langeweile trotz der Leistungsprobleme.

Marc nimmt die Hochbegabung anders als Kai wahr. Im Gegensatz zu Kai geht er davon aus, dass sich die Hochbegabung vornehmlich durch Umwelteinwirkungen wie Gesprächs- und Denkanreize entwickelt. Er schreibt der Hochbegabung als zentrales Attribut eine besondere Denkfähigkeit zu, von der er durch Schnelligkeit und Komplexität im Denken profitiert. Für sich zieht er die Schlussfolgerung, durch die Hochbegabung selbstbewusster und alltagstauglicher zu sein als andere Menschen. Dadurch nimmt er auch ein Anderssein wahr, aber nicht im negativen Sinne. Ebenso wie Kai erlebt er die schulischen Rahmenbedingungen als Behinderung seiner schulischen aber auch persönlichen Entwicklung. Deutlicher als Kai übt er dezidierte Kritik am Schulsystem und entwirft Vorschläge zu Verbesserungen auf der unterrichtlichen und der schulorganisatorischen Ebene. Er weist der Schule eine Mitverantwortung an der Entstehung seiner Schwierigkeiten zu, u. a. gelang es der Schule nicht, bei ihm ein systematisches Lern- und Arbeitsverhalten aufzubauen, der Unterricht habe zu wenige Anregungen geboten und

durch die dauernde Unterforderung sei er irgendwann überfordert gewesen. Seine schulischen Schwierigkeiten beginnen im Vergleich zu Kai erst spät, nämlich zum Ende der Sekundarstufe I, als sich Wissenslücken deutlich bemerkbar machen. Wie bei Kai auch sind es die Fremdsprachen und die Rechtschreibung, die die größten Probleme bereiten. In der Oberstufe stößt er bei sehr abstrakten Inhalten in Mathematik und Naturwissenschaften an seine Grenzen. Als Hauptprobleme kristallisieren sich aber seine kritische Grundhaltung und sein eigenständiges Denken heraus. Beide bedingen eine intensive Auseinandersetzung mit Problemen und erzeugen während Unterrichtssituationen Schwierigkeiten insofern, als er abschweift, mehr wissen und sich mit Inhalten intensiver und kritischer auseinandersetzen möchte – im alltäglichen Unterricht bekommt das Denken für ihn keinen angemessenen Raum. Marc bezeichnet sich trotz seiner misslichen Lage als Optimist, was sich auch in seiner emotionalen Stabilität und seinem Selbstbewusstsein widerspiegelt. Mit Blick auf die Schule beschreibt er sich als „Minimalist“ und „Grenzgänger“, der in dem schulischen System so lange mit seinen Haltungen durchkam, bis ihm Grenzen aufgezeigt wurden.

In beiden Fällen rückt neben den Lern- und Leistungsschwierigkeiten die Schule als System in den Mittelpunkt. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer schulpädagogischen Perspektive auf das Forschungsfeld zu hochbegabten Underachievern. Solche schulpädagogisch orientierten Forschungsbemühungen sollten die individuellen Unterschiede hochbegabter Underachiever und ihre persönlichen Sichtweisen auf die Schule stärker fokussieren. Dazu sind vermehrt Einzelfallstudien anzustreben, da durch sie Denk- und Verhaltensmuster und individuelle Begründungen für das Aufkommen schulischer Schwierigkeiten dokumentiert und mit Erkenntnissen aus der Hochbegabungs- und Hochbegabtenforschung verglichen werden können. In der Forschung zu hochbegabten Underachievern sollte zudem berücksichtigt werden, dass es nicht nur um die erwartungswidrige Minderleistung geht, sondern sich das Problemfeld komplexer darstellt und systemische Bedingungen betrachtet werden müssen. Insbesondere fehlt eine schulpädagogische Forschung zur Unterrichtsgestaltung für Hochbegabte. So lässt sich das Fazit ziehen, dass die schulpädagogische Forschung über hochbegabte Underachiever erst am Anfang steht.

10. Literatur

- Binet, A./ Simon, T. (1905): Methodes nouvelles pour le diagnostiques du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique*, 11, S. 191-244
- Binet, A./ Simon, T (1911): La mesure du développement d' intelligence chez les jeunes enfants. Paris: A. Conselant.
- Betz, D./ Breuninger, H. (1998): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. 5. Aufl.; Weinheim: Beltz, PVU
- Binneberg, K. (1985): Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31, S. 773-788
- Bohnsack, R. (2009): Gruppendiskussion. In: Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 7. Aufl.; Reinbek: Rowolth, S. 369-384
- Bohnsack, R. (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa, S. 205-218
- Brocke, B./ Beauducel, A. (2001): Intelligenz als Konstrukt. In: Stern, E./ Guthke, J. (Hrsg.): *Perspektiven der Intelligenzforschung*. Lengerich u. a.: Pabst Science Publishers, S. 13-42
- Bude, H. (2005): Fallrekonstruktion. In: Bohnsack, R./ Marotzki, W. /Meuser, M. (Hrsg.) *Hauptbegriffe qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich UTB, S. 60-61
- Diekmann, A. (2000): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 6. durchgesehene Aufl.; Hamburg: Rowolth
- Du Bois-Reymond, M./ Büchner, P./ Krüger, H./ Ecarius, J./ Fuhs, B. (1994): *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Leverkusen: Leske + Budrich
- Dörner, H. (1993): Leistungsbezogenes Denken hochbegabter Grundschul Kinder. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder*. Göttingen: Hogrefe, S. 159-196
- Engler, Stefanie (1997): Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. a.: Juventa, S. 118-130
- Eysenck, H. J. (2004): *Die IQ-Bibel. Intelligenz verstehen und messen*. Stuttgart: Klett-Cotta. Original (1998): *Intelligence. A New Look*. Transaction Publishers: New Brunswick (USA), übersetzt von Kurt Neff
- Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. a.: Juventa, S. 56-70
- Fatke, R. (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa, S. 159-172

- Feger, B. (1980): Identifikation Hochbegabter. In: Klauer, K. J./ Konradt, H.-J. (Hrsg.): Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft 1980. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 87-112
- Feger, B. (1987): Spezialprobleme bei der Identifikation Hochbegabter aus Risikogruppen. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, Jg. 8, H. 3, S. 227-233
- Feger, B. (1988): Hochbegabung. Chancen und Probleme. Bern u. a.: Huber
- Feger, B. / Prado, T. M. (1998): Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Fels, C. (1999): Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bern u. a.: Haupt
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Fischer, C. (2006): Teilleistungsschwierigkeiten und Underachievement bei besonders begabten Kindern: Bedingungsfaktoren und Lösungsansätze. In: Uhrlau, K. (Hrsg.): Hochbegabte Kinder. Forschungsergebnisse und Empirie. Oldenburg: Universitätsverlag, S. 33 – 46
- Fischer, C. (2010): Begabungs- und Hochbegabtenförderung. In: Buholzer, A./ Kummer Wyss, A. (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: Klett, S. 52-62
- Fischer, C./ Fischer-Ontrup, C. (2011): Individuelle Förderung von Strategien des selbstregulierten Lernens. In: Dresel, M./ Lämmle, L. (Hrsg.): Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz. Münster: LIT, S. 237-248
- Fischer, D./ Bosse, D. (2010): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa, S. 871-886
- Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.) (2009): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl.; Reinbek: Rowolth
- Flick, U. (2009a): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl.; Reinbek: Rowolth, S. 309-318
- Flick, U. / Bauer, M. (2009): Qualitative Forschung lehren. In: Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl.; Reinbek: Rowolth, S. 600-614
- Flynn, J. R. (1987): Massive IQ-Gains in 14 nations: What IQ-Tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, S. 171-191
- Flynn, J. R. (2009): What is intelligence? Beyond the Flynn Effect. Cambridge u. a.: Cambridge University Press
- Fox, L. H. (1981): Identification of the academically gifted. *American Psychologist*, Jg. 36, H. 10, S. 1103-1111
- Freeman, J. (2010): Hochbegabte und Nicht-Hochbegabte: Ergebnisse einer über 35 Jahre laufenden Kontrollgruppenstudie. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung. Münster: Waxman, S. 85-124

- Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Juventa
- Friebertshäuser, B. (1997a): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Juventa, S. 371-395
- Friebertshäuser, B. (1997b): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Juventa, S. 503-534
- Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa
- Friebertshäuser, B./ Langer, A. (2010a): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa, S. 437-456
- Friebertshäuser, B./ Richter, S./ Boller, H. (2010): Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa, S. 379-396
- Friebertshäuser, B./ Panagiotopoulou, A. (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa, S. 301-322
- Freund-Braier, I. (2001): Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit. Münster: Waxmann
- Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u. a.: Juventa, S. 87-104
- Funke, J./ Vaterrodt-Plünnecke, B. (2004): Was ist Intelligenz? 2. üb. Aufl.; München: C. H. Beck
- Gagné, F. (1985): Giftedness and talent: Reexamining of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, S. 103-112
- Gagné, F. (2000): Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In: Heller, K. A./ Mönks, F. J./ Sternberg, R. J./ Subotnik, R. F. (Hrsg.): International handbook of giftedness and talent (2nd ed.) Oxford: Pergamon, S. 67-79
- Gagné, F. (2009): Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. In: Balchin, T./ Hymer, B./ Matthews, D. J. (Hrsg.): The Routledge International Companion to Gifted education. London u. a.: Routledge, Taylor and Francis Group, S. 32-41
- Gardner, H. (1983): Frames of mind. The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. aus dem engl. übersetzt. Stuttgart: Klett-Cotta

- Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1977): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine
- Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3. unv. Aufl.; Bern: Huber
- Gauck, L. (2007): *Hochbegabte verhaltensauffällige Kinder. Eine empirische Untersuchung*. Wien u. a.: LIT
- Gemeinhardt, E. (2007): *Veränderungen des Selbstkonzepts besonders begabter SchülerInnen nach dem Übergang auf eine weiterführende Spezialschule*. Hamburg: Kovac
- Greiten, S. (2003): *Das scheinbar Unmögliche möglich machen. Einrichtung einer sonderpädagogischen Begabtengruppe an einem Gymnasium*. In: *PÄDAGOGIK*, 6/2003, S. 29-32
- Greiten, S. (2005a): *Entwicklungschancen für Underachiever in einer Sonderpädagogischen Begabtengruppe – Ein Schulversuch an einem Gymnasium*. In: *Underachiever und Minderleister. Journal für Begabtenförderung* 1/2005, Innsbruck u. a.: Studien Verlag, S. 20-30
- Greiten, S. (2005b): *„Begleitende Pädagogik der kleinen Schritte“ – Hilfen für Underachiever im Schulalltag*. In: *Underachiever und Minderleister. Journal für Begabtenförderung* 1/2005; Innsbruck u. a.: Studien Verlag, S. 41-51
- Greiten, S. (2007a): *SoBeg – Ein Fördermodell für Underachiever am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid durch das Konzept der „Sonderpädagogischen Begabtengruppe*. In: Fischer C./ Westphal, U. (Hrsg.): *Individuelle Förderung – Begabtenförderung. Beispiele aus der Praxis*. [www.stiftung-bildung.com /leitfaden.pdf](http://www.stiftung-bildung.com/leitfaden.pdf) (Zugriff am 22.12.2011 überprüft)
- Greiten, S. (2007b): *SoBeg – Einblicke in den Schulversuch „Sonderpädagogische Begabtengruppe“ als Chance für die Beschulung von Underachievern in einer Regelschule*. In: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.): *Versteckt-Verkannt-Verborgnen. Erkennen und Fördern hochbegabter Underachiever*. Salzburg, als CD-R erschienen
- Grell, P. (2010): *Forschende Lernwerkstatt*. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa, S. 887-896
- Grobel, A. (2005): *Hochbegabung in Familien. Eine Untersuchung über Beziehungen zwischen Eltern und ihren hochbegabten Kindern*. Münster: LIT
- Hanses, P./ Rost, D. H. (1998): *Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever. „Gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever?* In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 12, H. 1, S. 53-71
- Hanses, P. (2009): *Stabilität von Hochbegabung*. In: Rost, D. H. (Hrsg.) (2009b): *Hochbegabte und Hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. 2. erg. Aufl.; Münster: Waxmann, S. 93-159
- Hany, E. A. (1987): *Psychometrische Probleme bei der Identifikation Hochbegabter*. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, Jg. 8, H. 3, S. 173-191
- Hany, E. A./ Nickel, H. (Hrsg.) (1992): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte. Empirische Befunde. Praktische Konsequenzen*. Bern, Göttingen: Verlag Hans Huber

- Hany, E. A. (2001): Identifikation von Hochbegabten im Schulalter. In: Heller, K. A. (Hrsg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. 2. üb. erw. Aufl.; Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 42-168
- Heinbokel, A. (2001): Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. Münster u. a.: LIT
- Heinzel, F. (1997a): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Juventa, S. 396-413
- Heinzel, F. (1997b): Wiederholte Gesprächsinteraktion und tiefenhermeneutische Analyse. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Juventa, S. 468-480
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u. a.: Juventa
- Heinzel, F. (2000a): Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u. a.: Juventa Verlag, S. 117-131
- Heinzel, F. (2010): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa, S. 707-722
- Heller, K. A. (1987): Perspektiven einer Hochbegabungsdiagnostik. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, Jg. 8, H. 3, S. 159-172
- Heller, K. A. (1990): Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg. 37, S. 85-100
- Heller, K. A. (1991): Einführung in den Gegenstandsbereich der Begabungsdiagnostik. In: Heller, K. A. (Hrsg.): Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. Bern u. a.: Huber, S. 11-36
- Heller, K. A. (Hrsg.) (1991): Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. Bern u. a.: Huber
- Heller, K. A./ Perleth, C. (1991): Informationsquellen und Meßinstrumente. In: Heller, K. A. (Hrsg.): Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. Bern u. a.: Huber, S. 94-208
- Heller, K. A. (Hrsg.) (1992): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe
- Heller, K. A. /Hany, E. A. (1996): Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe, S. 477-513
- Heller, K. A./ Mönks, F. J./ Sternberg, R. J./ Subotnik, R. F. (Hrsg.) (2000): International Handbook of Giftedness and Talent. 2. Aufl.; Amsterdam u. a.: Pergamon
- Heller, K. A. (2001): Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen. In: Heller, K. A. (Hrsg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. 2. üb. erw. Aufl.; Göttingen, u. a.: Hogrefe, S. 22-41

- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer
- Helsper, W./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa, S. 119-136
- Hoge, A.-C. (2011): Hochbegabte Kinder und Jugendliche in der (Verhaltens-) Therapie. Eine Analyse von Therapieverläufen. Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Band 6. [http:// www.ulb.uni-muenster.de](http://www.ulb.uni-muenster.de) Münster: Verlagshaus Mosenstein und Vannerdat; www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften (Zugriff am 22.12.2011 überprüft)
- Holocher-Ertl, S./ Kubinger, K. D. (2009): Förderungsorientierte Hochbegabungsdiagnostik: Das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial. *Report Psychologie, Fachzeitschrift des BDP*, 3/2009, S. 105-126
- Hopf, C. (2009): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl.; Reinbek: Rowolth, S. 349 -359
- Hoyningen-Süess, U. (2006): Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht. Bern u. a.: Haupt
- Hülst, D. (2000): Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u. a.: Juventa, S. 37-58
- Hymer, B. (2000): Understanding and overcoming underachievement in boys. In: Montgomery, D. (Hrsg.): Able Underachievers. London u. a.: Whurr Publishers, S. 62-75
- Jacobs, C. (2006): Hochbegabtendiagnostik mit Intelligenzverfahren. In: Uhrlau, K. (Hrsg.): Hochbegabte Kinder. Forschungsergebnisse und Empirie. Oldenburg: Universitätsverlag, S. 9-24
- Jacobs, J. (1971): Effectiveness of Teacher and Parent Identification of Gifted Children as a Function of School Level. *Psychology in the Schools*, Jg. 8, S. 140-142
- Jensen, O. (2005): Induktive Kategorienbildung als Basis qualitativer Inhaltsanalyse. In: Mayring, P./ Gläser-Zikuda, P. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim u. a.: Beltz UTB, S. 255-275
- Kellmer-Pringle, M. L. (1982): Zum Konzept des „Underachievement“. In: Urban, K. K. (Hrsg.): Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte. Heidelberg: Schindele, S. 131-134
- Kemmer, M. (2006): Hochbegabungsdiagnostik. Messmethoden und Informationsquellen unter besonderer Berücksichtigung der Identifikation von hochbegabten Underachievern. Diplomarbeit im Fach Psychologie an der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg
- Klauer, K. J. (1992): Zur Diagnostik von Hochbegabung. In: Hany, E. A./ Nickel, H. (Hrsg.): Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte. Empirische Befunde. Praktische Konsequenzen. Bern u. a.: Huber, S. 205-214
- Klauer, K. J./ Leutner, D. (Hrsg.) (2007): Lehrern und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz, PVU

- Klika, D. (2010): Methodische Zugänge der historischen Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa, S. 687-706
- Knoblauch, H. (2009): Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung. In: Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl.; Reinbek: Rowolth, S. 623-632
- Koolwijk v., J. (1974): Die Befragungsmethode. In: Koolwijk v., J. / Wieken-Mayser, M. (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Bd. 4. Erhebungsmethoden: Die Befragung. München u. a.: Oldenbourg-Verlag, S. 9-23
- Kowal, S./ O'Connell, D. C. (2009): In: Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl.; Reinbek: Rowolth, S. 437 - 446
- Kraimer, K. (1995): Einzelfallstudien. In: König, E./ Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band 2: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 463-498
- Kraimer, K. (1997): Narratives als Erkenntnisquelle. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Juventa, S. 459-467
- Kuhl, J. (2010): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung. Göttingen u. a.: Hogrefe
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 3. korr. Aufl.; Weinheim: Beltz, PVU
- Lüders, C. (2005): Gütekriterien. In: Bohnsack, R./ Marotzki, W. / Meuser, M. (Hrsg.) Hauptbegriffe qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich UTB, S. 80-82
- Lüders, C. (2009a): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl.; Reinbek: Rowolth, S. 384 - 402
- Lüders, C. (2009b): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl.; Reinbek: Rowolth, S. 632 - 642
- Lurija, A. R. (1993): Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Reinbek: Rowolth
- Mandel, H. P./ Marcus, S. I. (1988): The psychology of Underachievement: Differential diagnosis and differential treatment. New York u. a.: John Wiley & Sons
- Mandel, H. P./ Marcus, S. I. (1995): Could do better. Why children underachieve and what to do about it. New York u. a.: John Wiley & Sons
- Mandel, H. P. (1997): Conduct Disorder and Underachievement. Risk factors, Assessment, Treatment, and Prevention. New York u. a.: John Wiley & Sons, Inc.
- Marsal, E. (1997): Erschließung der Sinn- und Selbstdeutungsdimensionen mit den Dialog-Konsens-Methoden. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Juventa, S. 436-444

- Martzog, P./ Stöger, H./ Ziegler, A. (2009): Neue empirische Befunde zum Underachievement Hochbegabter. In: *Heilpädagogik online* 02/09, S. 90-112 (Zugriff am 22.12.2011 überprüft)
- Matt, E. (2009): Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 7. Aufl.; Reinbek: Rowolth Verlag, S. 578 - 587
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. üb. u. neu gest. Aufl.; Weinheim u. a.: Beltz
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Aufl.; Weinheim u. a.: Beltz
- Mayring, P./ Gläser-Zikuda, P. (Hrsg.) (2005): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim u. a.: Beltz
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 10. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Beltz
- Mayring, P. (2009): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 7. Aufl.; Reinbek: Rowolth, S. 468 - 475
- Merton, R. K. / Kendall, P. L. (1984): Das fokussierte Interview. In: Hopf, C./ Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 171-204
- Meyer, D. (2003): *Hochbegabung – Schulleistung – Emotionale Intelligenz. Eine Studie zu pädagogischen Haltungen gegenüber hoch begabten „underachievern“*. Münster u. a.: LIT
- Meyer, W. U. (1984): *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern u. a.: Huber
- Mönks, F. J. (1987): Einzelfallanalyse in der Hochbegabungsdiagnostik. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, Jg. 8, H. 3, S. 235-240
- Mönks, F. J. (1990): Hochbegabtenförderung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg. 37, S. 243-250
- Mönks, F. J. (1992): Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: Hany, E. A./ Nickel, H. (Hrsg.): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte. Empirische Befunde. Praktische Konsequenzen*. Bern u. a.: Huber, S. 17-22
- Mönks, F. J./ Ypenburg, I. H. (2000): *Unser Kind ist hochbegabt*. 3. Aufl.; München u. a.: Reinhardt
- Montgomery, D. (Hrsg.) (2000): *Able Underachievers*. London u. a.: Whurr Publishers
- Montgomery, D. (2009): Special educational needs and dual exceptionality. In: Balchin, T./ Hymer, B./ Matthews, D. J. (Hrsg.): *The Routledge International Companion to Gifted education*. London u. a.: Routledge, Taylor and Francis Group, S. 218-231
- Mruck, K./ Mey, G. (1999): Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien. Zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: Jüttemann, G. / Thomae, H. (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Unveränderter Nachdruck von 1998, Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 284 – 308
- Neubauer, A. / Stern E. (2009): *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: Goldmann

- Nohl, A.-M. (2003): Komparative Analyse. In: Bohnsack, R./ Marotzki, W. /Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich UTB, S. 100-102
- Oppenhoff, D. (2006): Es gibt keine Underachiever! Häufige Ursachen für minderleistendes Verhalten bei besonders begabten Jugendlichen. In: Uhrlau, K. (Hrsg.): Hochbegabte Kinder. Forschungsergebnisse und Empirie. Oldenburg: Universitätsverlag, S. 63-74
- Oswald, H. (1997): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Juventa Verlag, S. 71-87
- Oswald, H. (2000): Geleitwort. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u. a.: Juventa, S. 9-16
- Oswald, H. (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa, S.183-204
- Peters, W. A. M./ Grager-Loidl, H./ Suplee, P. (2000): Underachievement in Gifted Children and Adolescents: Theory and Practice. In: Heller, K. A./ Mönks F. J./ Sternberg R. J./ Subotnik, R. F. (Hrsg.): International Handbook of Giftedness and Talent. 2. Aufl.; Amsterdam u. a.: Pergamon, S. 609-620
- Reichertz, J. (1997): Plädoyer für das Ende einer Methodologiedebatte bis zur letzten Konsequenz. In: Sutter, T. (Hrsg.): Beobachtung Verstehen, Verstehen Beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 98-133
- Perleth, C./ Sierwald, W. (2001): Entwicklungs- und Leistungsanalysen zur Hochbegabung. In: Heller, K. A. (Hrsg.): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. 2. üb. erw. Aufl.; Göttingen u. a.: Hogrefe-Verlag, S. 172-355
- Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamination of a definition. *Phi Delta Kappa*, Jg. 60, 180-184
- Renzulli, J. S. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R. J./Davidson J. E. (Hrsg.): Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, S. 332-357
- Rescher, N. (1987): Induktion. Zur Rechtfertigung induktiven Schließens. München u. a.: Philosophia Verlag
- Rimm, S. B. (1986): Underachievement Syndrome: Causes and Cures. Watertown, WI: Apple
- Rimm, S. B. (1997): Underachievement Syndrome: A National Epidemic. In: Colangelo, N./ Davis, G. A. (1997): Handbook of gifted education. 2. Aufl.; Boston : Ally and Bacon, S. 416-435
- Rohde-Höft, C. (2005): Sozialesemantik in der Liebesbeziehung. Ein Zwischenbericht einer inhaltsanalytischen Untersuchung von Liebesbriefen. In: Mayring, P./ Gläser-Zikuda, P. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim u. a.: Beltz, S. 276 - 285
- Rohrmann, S./ Rohrmann, T. (2005): Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik, Förderung, Beratung. München: Reinhardt

- Rost, D. H. (Hrsg.) (1993): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Göttingen: Hogrefe
- Rost, D. H./ Witt, M. (1993): Erziehungsziele von Eltern hochbegabter Kinder. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Göttingen: Hogrefe, S. 75-104
- Rost, D. H./ Hanes, P. (1997): Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Band XXIX, H. 2, S. 167-177
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2000): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann
- Rost, D. H. (2002): Notwendige Klarstellungen. Zur Diskussion um Hochbegabung und Hochbegabte. *Report Psychologie*, Jg. 27, H. 10, S. 624-634
- Rost, D. H. (2007): Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht. Wie viele hochbegabte Underachiever gibt es tatsächlich? In: news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. Özbf Nr. 15/ Jan. 07
- Rost, D. H. (2009a): Intelligenz. Fakten und Mythen. Weinheim u. a.: Beltz
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2009b): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. 2. erw. Aufl.; Münster u. a.: Waxmann
- Rost, D. H. (2010a): Hochbegabung. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. üb. Aufl.; Weinheim: Beltz, S. 257-273
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2010b): Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung. Münster: Waxman
- Rost, D. H. (2010c): Soziale Intelligenz, Emotionale Intelligenz, Praktische Intelligenz: Alternativen zum IQ? In: Rost, D. H. (Hrsg.): Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung. Münster: Waxman
- Ruf, U./ Keller, S./ Winter, F. (Hrsg.) (2008): Besser lernen im Dialog: Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Schäffer, B. (2005): Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R./ Marotzki, W. /Meuser, M. (Hrsg.) Hauptbegriffe qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich UTB, S. 75-80
- Schründer-Lenzen, A. (2010): Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. üb. Aufl.; Weinheim u. a.: Juventa, S. 149-158
- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen (MS), Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr.1
- Schütze, F. (1979): Möglichkeiten und Probleme der Anwendung qualitativer Forschungsverfahren in der Sozialarbeit (MS) Kassel
- Smith, E. (2007): Analysing Underachievement in Schools. London: Continuum International Publishing Group
- Solzbacher, C./ Heinbokel, A. (Hrsg) (2002): Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung. Münster u. a.: LIT

- Solzbacher, C. (2002): Keine Angst vor klugen Kindern. Geschichte und Hintergründe der Diskussion um Hochbegabung in Deutschland. In: Solzbacher, C./ Heinbokel, A. (Hrsg.): Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung. Münster u. a.: LIT, S. 9-25
- Spahn, C. (1997): Wenn die Schule versagt. Vom Leidensweg hochbegabter Kinder. Asendorf: MUT
- Stapf, A. (2008): Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. 4. Aufl.; München: Beck
- Stamm, M. (2007): Underachievement: Theoretische Konzepte – Empirische Befunde und langfristige Perspektiven. In: Stamm, M.: Unterfordert, unerkant, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft. Zürich: Rüegger Verlag, S. 11-36
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim u. a.: Juventa
- Steinke, I. (2009): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl.; Reinbek: Rowolth, S. 319-331
- Stern, E./ Guthke, J. (Hrsg.) (2001): Perspektiven der Intelligenzforschung. Lengerich u. a.: Pabst Science Publishers
- Stöger, H. /Ziegler, A. (2005): Underachievement und Prüfungsangst. Forschungsbefunde und Interventionsmöglichkeiten bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern. In: Underachiever und Minderleister. *Journal für Begabtenförderung* 1/2005; Innsbruck u. a.: Studien Verlag, S. 7-19
- Strauss, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Forschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink
- Suplee, P. L. (1990): Reaching the gifted Underachiever. Program Strategy and Design. New York u. a.: Teachers College Press, Columbia University
- Terhart, E. (1995): Kontrolle von Interpretationen: Validierungsprobleme. In: König, E./ Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 1: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 373-397
- Tettenborn, A. (1996): Familien mit hochbegabten Kindern. Münster: Waxmann
- Tettenborn-Nebling, A. (1993): Familien mit hochbegabten Kindern. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Göttingen: Hogrefe, S. 34-74
- Trautmann, T. (2010): Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. 2. unv. Aufl.; Baltmannsweiler: Schneider
- Tupaika, J. (2003): Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Uhlau, K. (Hrsg.) (2006): Hochbegabte Kinder. Forschungsergebnisse und Empirie. Oldenburg: Universitätsverlag
- Webb, J. T./ Meckstroth, E. A./ Tolan, S. S. (1985): Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer. Ein Ratgeber. Bern u. a.: Huber; dt. Übersetzung v. Höpfner, T. M.; orig. *Guiding the Gifted Child* (1982)
- Webb, J. T./ Meckstroth, E. A./ Tolan, S. S. (2007): Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer. Ein Ratgeber. 5. akt. Aufl.; Bern u. a. : Huber; dt. Übersetzung v. Höpfner, T. M.; orig. *Guiding the Gifted Child* (1982)

- Weigand, G. (2011): Pädagogische Perspektiven auf Hochbegabung und Begabtenförderung. In: Steenbuck, O./ Quitmann, H./ Esser, P. (Hrsg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim u. a.: Beltz, S. 31-37
- Weiner, B. (1994): Motivationspsychologie. 3. Aufl.; Weinheim: Beltz
- Weinert, F. E./ Wagner, H. (Hrsg.) (1987): Die Förderung Hochbegabter in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme, Positionen, Perspektiven. Bad Honnef: Bildung und Begabung e. V.
- 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.): Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte. Empirische Befunde. Praktische Konsequenzen. Bern u. a.: Huber, S. 197-203
- West, A./ Pennell, H. (2003): Underachievement in schools. London: RoutledgeFalmer
- Wieczerkowski, W./ Wagner, H. (1985): Diagnostik von Hochbegabung. In: Jäger, R. S./ Horn, R./ Ingenkamp, K. (Hrsg.): Tests und Trends 4: Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 4, Weinheim u.a.: Beltz, S. 109-134
- Wild, K.-P. (1993): Hochbegabtdiagnostik durch Lehrer. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 236-261
- Wittmann, A. J. / Holling, H. (2001) Hochbegabtenberatung in der Praxis. Ein Leitfaden für Psychologen, Lehrer und ehrenamtliche Berater. Göttingen u. a.: Hogrefe
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 227-256
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>. (Zugriff am 22.12.2011 überprüft)
- Ziegler, A. (2008): Hochbegabung. München: Reinhardt
- Zinnecker, J. (1996): Grundschule als Lebenswelt des Kindes. Plädoyer für eine pädagogische Ethnographie. In: Bartmann, T./ Ulonska, H. (Hrsg.): Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-74
- Zöllner, I. (2009): Underachievement. Konstrukt eines Defizits oder defizitäres Konstrukt? Frankfurt a. M. u. a.: Lang

11. Anhang

11.1 Characteristics of Overachievers, Achievers and Underachievers nach Mandel/ Marcus (1995)

Textauszüge und Übersetzungen aus: Mandel, H. P./ Marcus, S. I. (1995): Could do better. Why children underachieve and what to do about it. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons

Die Textauszüge wurden von Diplom-Dolmetscher Elmar Greiten, Kirchhundem, übersetzt und sind bisher unveröffentlicht.

Characteristics of Overachievers, Achievers and Underachievers (vgl. Mandel/ Marcus 1995, S. 16)

Characteristics of overachievers	Characteristics of Achievers	Characteristics of Underachievers
1. Highly responsible	1. Motivated	1. Submissive
2. Productionoriented	2. Positive self-image	2. Defensive
3. Seek approval from adults	3. Serious-minded	3. Easygoing and unassuming
4. Internally anxious and tense	4. Responsible	4. Considerate
5. Very hard-working	5. Dominant	5. Rebellious
6. Highly organized	6. Leaders in groups	6. Extroverted
7. Highly consistent	7. Self-confident	7. Alienated
8. Unable to relax	8. Self-disciplined	8. Emotionally inhibited
9. Driven	9. Future-oriented	9. Passive-aggressive
10. Self-worth defined by their achievement	10. Independed	10. Hostile and resentful
	11. Self-starters	11. Low aspirations
	12. Organized	12. Depressed, sad or pessimitic
	13. Consistent	13. Anxious or tense
	14. Socially aware	14. Distrustful

Charakteristika von Overachievern	Charakteristika von Achievern	Charakteristika von Underachievern
1. hohes Verantwortungsbe- wusstsein	1. motiviert	1. gehorsam
2. ergebnisorientiert	2. positives Selbstwertgefühl	2. abwehrend
3. streben die Anerkennung von Erwachsenen an	3. seriöse Haltung	3. träge und anspruchslos
4. innerlich ängstlich und ange- spannt	4. verantwortungsbewusst	4. rücksichtsvoll
5. arbeiten sehr hart	5. dominant	5. aufsässig
6. sehr gut organisiert	6. Leiter in Gruppen	6. extrovertiert
7. sehr konsequent	7. selbstbewusst	7. befremdlich
8. unfähig sich zu entspannen	8. selbstdiszipliniert	8. emotional gehemmt
9. Getriebensein	9. zukunftsorientiert	9. passiv aggressiv
10. Selbstwert definiert sich durch ihre Leistung	10. unabhängig	10. feindselig und nachtragend
	11. eigeninitiativ	11. geringe Ambitionen
	12. organisiert	12. depressiv, traurig oder pes- simistisch
	13. konsequent	13. ängstlich und angespannt
	14. sozial verantwortungsbe- wusst	14. argwöhnisch

11.2 Typenbeschreibungen von Underachievern nach Mandel und Marcus (1995)¹⁶²⁶

Anatomy of a Coaster Anatomie eines Coasters (Coaster = „Dahintreibender“) (vgl. Mandel/ Marcus 1995, S. 42f.)

They procrastinate at home and at school – without concern.	Sie schieben alles auf, zu Hause und in der Schule – ohne sich darüber Gedanken zu machen.
They give up – without concern. They get low marks – without concern. They lose interest – without concern.	Sie geben auf – ohne sich darüber Gedanken zu machen. Sie bekommen schlechte Noten – ohne sich darüber Gedanken zu machen. Sie verlieren das Interesse – ohne sich darüber Gedanken zu machen.
They have selective memories. They remember what they want to remember – and forget everything else.	Sie haben ein selektives Gedächtnis. Sie erinnern sich an das, an was sie sich erinnern möchten – und vergessen alles andere.
They make sincere-sounding statements of intention – but don't follow through.	Sie geben echt klingende Absichtserklärungen ab – befolgen diese aber nicht konsequent.
They are easily distracted from school work and chores – but concentrate intensely on personal interests.	Sie lassen sich leicht von schulischen Aufgaben und Hausarbeiten ablenken – konzentrieren sich aber stark auf persönliche Interessen.
They tend to overestimate their academic performance.	Sie neigen dazu, ihre schulischen Leistungen zu überschätzen.
They offer vague explanations for their poor academic performance.	Für ihre schlechten schulischen Leistungen haben sie nur vage Erklärungen parat.
They have a ready supply of plausible excuses.	Mit plausibel klingenden Entschuldigungen sind sie schnell bei der Hand.
They go through a predictable work cycle each term.	In jeder Schulperiode unterziehen sie sich einem vorhersehbaren Arbeitszyklus.
They don't respond to rewards or punishments.	Sie reagieren nicht auf Belohnungen oder Strafen.
They exhibit general contentment with themselves and with life.	Sie stellen eine generelle Zufriedenheit mit sich selbst und ihrem Leben zur Schau.
They are unconcerned about the future.	Sie machen sich keine Gedanken über ihre Zukunft.

¹⁶²⁶ Bisher unveröffentlichte Übersetzung nach Elmar Greiten 2011

Anatomy of an Anxious Underachiever
Charakteristika eines ängstlichen Underachievers
(vgl. Mandel/ Marcus 1995, S. 96f.)

They are tense and unable to relax.	Sie sind angespannt und unfähig sich zu entspannen.
They avoid or put off school work because they're terrified they won't be able to do it well enough.	Schularbeiten werden nicht gemacht oder hinausgezögert, weil sie große Angst haben, sie nicht gut genug zu machen.
They worry excessively and unrealistically: about competence, about mistakes made in the past, about anticipated calamities in the future.	Sie machen sich übermäßige und unrealistische Sorgen: über Kompetenzen, über in der Vergangenheit gemachte Fehler, über antizipiertes Unheil in der Zukunft.
They need constant reassurance and approval, especially from adults and authority figures.	Sie benötigen ständig Bestätigung und Zuspruch, besonders von Erwachsenen und Autoritätspersonen.
They complain of physical ailments, particularly headaches and stomach aches.	Sie beklagen sich über körperliche Leiden, insbesondere Kopf- und Bauchschmerzen.
They become fearful about attending school from time to time.	Manchmal haben sie Angst zur Schule zu gehen.
They are painfully self-conscious.	Sie sind in peinlicher Weise gehemmt.
They seem more mature than their years.	Sie scheinen gemessen an ihrem Alter übernormal reif zu sein.
They are perfectionists.	Sie sind Perfektionisten.
They become lost in unimportant details and lose sight of the big picture.	Sie verrennen sich in unwichtige Einzelheiten und verlieren den Überblick über das Ganze.
They are overly concerned with what is right and acceptable – and, conversely, with what is wrong and unacceptable.	Sie sind übermäßig beschäftigt mit dem, was richtig und akzeptabel – und, umgekehrt, mit dem, was falsch und inakzeptabel ist.

Anatomy of an Identity-Search Underachiever
Anatomie eines identitätssuchenden Underachievers/ „in sich gekehrten“
Underachievers.
(vgl. Mandel/ Marcus 1995, S. 123f.)

They are intensely self-absorbed. They are constantly struggling with questions about who they really are.	Sie sind stark in sich selbst vertieft. Sie setzen sich ständig mit der Frage auseinander, wer sie eigentlich sind.
They are intense about almost everything – from the debate about abortion rights of the price of milk.	Sie steigern sich in fast alles hinein – von der Debatte über Abtreibungsrechte bis zum Milchpreis.
They are determined to be independent. They take full responsibility for their actions, behavior and decisions.	Sie sind entschlossen, unabhängig zu sein. Sie übernehmen die volle Verantwortung für ihr Tun, ihr Verhalten und ihre Entscheidungen.
They are often uncertain – about what they should do, about what they believe, about how they really feel, about making the right decision.	Sie sind sich oft unschlüssig – über das, was sie tun sollten, über das, was sie glauben, über das, was sie empfinden, über die richtigen Entscheidungen.
They experiment with opinions, value systems, beliefs and groups of friends.	Sie experimentieren mit Meinungen, Wertesystemen, Ansichten und Freundeskreisen.
They question adult values and lifestyles.	Sie stellen die Werte und Lebensstile der Erwachsenen in Frage.

Anatomy of a Wheeler-Dealer Underachiever
Anatomie eines Wheeler-Dealers („Schlitzohr, Mauschler“)
(vgl. Mandel/ Marcus 1995, S. 162f.)

They live for the moment.	Sie leben für den Augenblick.
They lie.	Sie lügen.
They cheat.	Sie betrügen.
They steal.	Sie stehlen.
They repeatedly skip school.	Sie schwänzen wiederholt die Schule.
They disappear from home overnight or for a few days at a time.	Sie bleiben über Nacht oder ein paar Tage hintereinander von zu Hause weg.
They disrupt the constructive activities of others.	Sie stören die konstruktiven Aktivitäten anderer.
They deliberately damage property.	Sie verursachen vorsätzlich Sachschäden.
They choose other Wheeler-Dealers as friends.	Sie suchen sich andere Wheeler-Dealer als Freunde aus.
They can be charming at times and intimidating at others.	Sie sind mal liebenswürdig, mal einschüchternd.

Anatomy of a Sad or Depressed Underachiever
Anatomie eines traurigen oder depressiven Underachievers
(vgl. Mandel/ Marcus 1995, S. 197)

They are depressed or irritable.	Sie sind depressiv oder gereizt.
They have poor appetites or overeat.	Sie haben wenig Appetit oder essen zu viel.
They sleep too much or have trouble sleeping.	Sie schlafen zu viel oder können schlecht einschlafen.
They experience low energy and feel tired all the time.	Sie verspüren nur wenig Antriebskraft und fühlen sich ständig müde.
They experience low self-esteem	Sie haben ein geringes Selbstwertgefühl.
They have trouble concentrating.	Es fällt ihnen schwer sich zu konzentrieren.
They feel hopeless.	Ihnen fehlt das Gefühl der Hoffnung.

Anatomy of a Defiant Underachiever
Anatomie eines aufsässigen Underachievers
(vgl. Mandel/ Marcus 1995, S. 239)

They lose their temper easily.	Sie verlieren leicht die Fassung.
They argue with authority.	Sie diskutieren in autoritärem Stil.
They defy authority.	Sie widersetzen sich den Autoritätspersonen.
They deliberately annoy.	Sie ecken vorsätzlich an.
They are spiteful or vindictive.	Sie sind boshaft und rachsüchtig.
They blame others for their own actions or mistakes.	Sie schieben anderen die Schuld für ihre eigenen Taten und Fehler zu.
They are touchy or easily annoyed.	Sie sind reizbar und leicht verärgert.
They are resentful.	Sie sind nachtragend.

11.3 Beispiel für ein Auswertungsdokument

Dokumentation MDok1 Name: Marc Datum: xxx Dauer: 14.20 - 15.05 Uhr

Dauer: 0,45 Minuten
 Ort: Wohn-Esszimmer und Kinderzimmer
 Mitschnitt: MD xx.xx.xx

Z	Transkript	Paraphrasierung	Reduktion und Zuordnung (Kategorien und Ausdifferenzierungen)
1	I: Was verstehst du unter Hochbegabung?		KM 1 Hochbegabung
2	M: Ph, Hochbegabung, ach ja, ehm, gar nicht so leicht. (.)		KM 1.1 Definition und
3	Aber ich würde auf jeden Fall sagen, dass es so in erster	Hochbegabung ist, wenn viele Dinge im Geist	Beschreibung des Begriffs
4	Linie viele Dinge, sag ich mal, eh, selbstverständlich oder im	oder vom Verständnis her selbstverständlich	Hochbegabung
5	Geist oder so, vom Verständnis von Dingen her so	sind und andere länger überlegen müssen.	AM 1.1.1 Hochbegabt ist man,
6	selbstverständlicher ist, eh, wo andere, eh, noch, eh, länger		wenn viele Dinge im Geist oder
7	düber überlegen müssen. (.) Eh, also, das macht das	Hochbegabung am Beispiel Mathe: Ich	vom Verständnis her
8	irgendwie aus, so zum Beispiel das mit <u>Mathe</u> , das, so, ehm,	brauche zum Verstehen keine Regeln, sondern	selbstverständlich sind.
9	eh, da brauch ich nicht irgendwelche Regeln mir anzugucken,	es ist klar und logisch.	AM 1.2.3 Andere müssen länger
10	um das zu verstehn, sondern das ist für mich einfach in dem		überlegen.
11	Sinne schon so <u>logisch</u> , also für mich ist das schon <u>klar</u> , ehm,	Andere müssen Regeln verstehen und sich	
12	(.) und, eh, eben halt, sag ich mal, zu anderen, die müssen	begreifbar machen.	KM 1.2 Eigenschaften und
13	dann erst sich die Regel angucken, müssen das hart <u>verstehn</u>		Fähigkeiten hochbegabter
14	so, und eh, sich begreifbar machen und so was und, eh, da	Hochbegabte erkennen logische Abläufe und	Menschen – Anderssein im
15	denke ich mal, also dass dieses Hochbegabte vielleicht mehr	Zusammenhänge schneller und in größerem	Vergleich zu nicht hochbegabten
16	das ausmacht, dass man (.) logische Abläufe und, eh,	Umfang als Nicht-Hochbegabte.	Menschen
17	Zusammenhänge schneller und im größeren Umfang erkennt.		AM 1.2.1 Für mich ist Mathematik
18	(.....)		klar und logisch, zum Verstehen
19			werden keine Regeln benötigt.
20			Andere müssen sich die Regeln
21			aneignen.
22			
23			AM 1.2.2 Logische Abläufe und
24			Zusammenhänge werden schneller

11.4 Kategoriensystem ohne Ausdifferenzierungen für die Fallstudie zu Kai¹⁶²⁷

K 1 Einschätzungen zur Schule

- K 1.1 Allgemeine Bedeutung von Schule
- K 1.2 langweilt sich in der Schule
- K 1.3 hasst Schule
- K 1.4 verbindet mit Schule ein angenehmes Gefühl
- K 1.5 Alternativen zur jetzigen Schule
- K 1.6 verbindet mit der Schule ein unangenehmes Gefühl

K 2 Bedeutung von Lernen und Arbeiten

K 3 planvolles Lernen und Arbeiten

- K 3.1 Umgang mit Plänen
- K 3.2 Umgang mit Lern- und Arbeitstechniken

K 4 Beobachtungen über Veränderungen von Verhaltensweisen und Einstellungen

- K 4.1 Veränderungen von Verhaltensweisen
- K 4.2 Veränderungen von Einstellungen, Einschätzungen und Themen

K 5 Einschätzungen über das Zustandekommen von Noten

- K 5.1 Begründung für das Zustandekommen schlechter Noten
- K 5.2 Keine Ahnung haben, wie eine schlechte Note zustande kommt
- K 5.3 Begründung für das Erreichen besserer Noten

K 6 Einflussnahme auf das Verhalten der Eltern

K 7 Verhalten in und nach Konfliktsituationen

- K 7.1 Verhalten in und nach Konfliktsituationen mit Eltern
- K 7.2 Verhalten in und nach Konfliktsituationen mit Mitschülern
- K 7.3 Verhalten in und nach Konfliktsituationen mit Lehrern
- K 7.4 Verhalten in und nach Konflikten mit außerschulischen und außerfamilialen Personen

K 9 Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft

- K 9.1 will fertig werden
- K 9.2 überarbeitet etwas nicht noch einmal
- K 9.3 nimmt nur kleine Korrekturen vor
- K 9.4 will durch Arbeit gute Noten erreichen
- K 9.5 will sich für eine Problemlösung nur wenig anstrengen
- K 9.6 arbeitet selbstständig an einer Problemlösung
- K 9.7 will außerschulische Aufgabe nicht beginnen oder sie beenden, wenn ihm die Anforderungen zu hoch erscheinen
- K 9.8 Aufgabenlösungen sollen perfekt sein
- K 9.9 weicht Aufgaben mit einem Lernbezug aus, wenn ihm die Anforderungen zu hoch erscheinen
- K 9.12 nach erfolgreicher Arbeit will er weiterarbeiten

¹⁶²⁷ Das Kategoriensystem ist in der Endfassung nicht immer durchgängig nummeriert, da einzelne Kategorien im Laufe der Kategorienbildung zu anderen Kategorien subsummiert wurden und dann in der Auflistung als Nummer fehlen.

Anhang

- K 10 Gedanken der Eltern über Erziehung und ihre Rolle als Eltern
- K 11 Gedanken über sich selbst und/ oder Wirkung auf andere
- K 12 Umgang mit Leistungsdruck
- K 13 Kais Zielformulierung für zukünftige Leistungsbewertungen und zukünftiges Leistungsverhalten
- K 14 Einschätzung seiner aktuellen Leistungen und Schul- und Lernschwierigkeiten
- K 15 Vorbereitung von Klassenarbeiten
 - K 15.1 schulische Vorbereitung auf Klassenarbeiten
 - K 15.2 private Vorbereitung auf Klassenarbeiten
- K 16 Besondere Lernschwierigkeiten in den Fächern Deutsch und Englisch: Diktate, Rechtschreibung und Schrift
- K 17 Unterstützung des Lernens
 - K 17.1 Unterstützung des Lernens durch die Eltern
 - K 17.2 Unterstützung des Lernens durch Nachhilfe
- K 18 Einschätzungen der Eltern bzgl. Schule, Fächer und Lehrer
- K 19 emotionale und motivationale Einstellung zum Unterricht, zu Fächern und Fachinhalten
 - K 19.1 Begründung für Freude und Spaß am Unterricht
 - K 19.2 Begründung für Interesse an Fächern
 - K 19.3 Begründung für Desinteresse an Fächern und deren Ablehnung
 - K 19.4 Gedanken zur mündlichen Beteiligung
- K 20 Vergleiche und Umgang mit dem Bruder
- K 21 Umgang mit Hausaufgaben
- K 22 Einstellungen zu Lehrern
 - K 22.1 Lehrer sind „nett“.
 - K 22.2 Lehrer sind „blöd“.
 - K 22.3 Lehrer beziehen vieles auf sich selbst.
 - K 22.4 Man muss das tun, was Lehrer sagen.
 - K 22.5 Lehrer geben zu wenige Informationen.
 - K 22.6 Lehrer können ihm nichts tun.
 - K 22.7 Ein Lehrerwechsel hat Auswirkungen auf sein Interesse und seine Leistungen in einem Fach.
 - K 22.8 Lehrer lassen sich durch Eltern beeinflussen.
 - K 22.9 Mit Lehrern sollte man persönliche Gespräche vermeiden.
 - K 22.10 Lehrer können beleidigen und ungerecht sein.
 - K 22.11 Lehrer können loben.
 - K 22.12 Lehrer kann man ärgern.
 - K 22.13 Lehrer bieten Unterstützung an.
 - K 22.14 Lehrer sind fachlich schlecht.
 - K 22.15 Lehrer sind fachlich gut.

Anhang

- K 23 in Ruhe gelassen werden wollen
 - K 23.1 Lehrer sollen Schüler in Ruhe lassen
 - K 23.2 Bedeutung von „in Ruhe gelassen werden wollen“
 - K 23.3 will von Eltern und anderen in Ruhe gelassen werden
- K 24 Teilnahme an und Einschätzungen über Veranstaltungen in der Schule
- K 25 Demonstration von und Umgang mit Allgemein- und Fachwissen
- K 26 Psychosomatische Reaktionen
- K 27 im Unterricht etwas „machen“ wollen
- K 28 Hochbegabung
- K 29 Umgang mit neuen Situationen
- K 30 Bedeutung der Mitschüler
 - K 30.1 Mitschüler als Störer im Unterricht
 - K 30.2 Mitschüler als Freunde
 - K 30.3 Mitschüler im Vergleich zu ihm selbst
- K 31 Gedanken zum Leben nach dem Abitur und zum Beruf
 - K 31.1 Vorstellungen über das Leben nach dem Abitur
 - K 31.2 Berufswünsche
- K 32 Gedanken zur Schullaufbahn
 - K 32.1 Überspringen in der Grundschule
 - K 32.2 Abitur
 - K 32.3 Wahl der zweiten Fremdsprache
 - K 32.4 Versetzung
 - K 32.5 möglicher Schulwechsel
- K 33 Bedeutung von und Umgang mit Vereinbarungen
- K 34 Organisation und Ordnung im Kontext von Schule, Arbeit und Wohnumgebung
- K 35 Mitarbeit in Fördereinheiten
 - K 35.1 arbeitet in Fördereinheiten der Forscherin mit
 - K 35.2 arbeitet in Fördereinheiten der Forscherin nicht mit
- K 36 Sitzordnung in der Schule
- K 37 Umgang mit Erfolg und Misserfolg
 - K 37.1 Umgang mit Lob und erlebtem Erfolg
 - K 37.2 Umgang mit Misserfolg

K 38 Aufmerksamkeit und Konzentration

K 39 Informationen zum Lebensumfeld

K 39.1 Kindertreff und Kindergarten

K 39.2 technische Ausstattung

K 39.3 Lesen als Freizeitbeschäftigung

K 39.4 Sport als Freizeitbeschäftigung

K 39.5 Musik als Freizeitbeschäftigung

K 40 Einschätzungen zur Emotionalität

11.5 Kategoriensystem ohne Ausdifferenzierungen für die Fallstudie zu Marc¹⁶²⁸

KM 1 Hochbegabung

- KM 1.1 Definition und Beschreibung des Begriffs Hochbegabung
- KM 1.2. Eigenschaften und Fähigkeiten hochbegabter Menschen – Anderssein im Vergleich zu nicht hochbegabten Menschen
- KM 1.3 Hochbegabung als Problem
- KM 1.4 Entstehung von Begabung und Hochbegabung
- KM 1.5 Besondere Themen Hochbegabter
- KM 1.6 Underachievement

KM 2 Motivation und Anstrengungsbereitschaft

- KM 2.2 Arbeitsmotivation und Anstrengungsbereitschaft im Kontext von Schule

KM 3 Lern- und Leistungsschwierigkeiten

- KM 3.1 Rechtschreibung
- KM 3.2 Verschriftlichung

KM 4 Umgang mit Lern- und Arbeitstechniken

KM 5 Gedanken zum Unterricht, zu Fächern und Fachinhalten

- KM 5.1 Begründungen für fachbezogene Interessen und Leistungsstärken
- KM 5.2 Begründungen für fachbezogene Desinteressen und Leistungsschwierigkeiten
- KM 5.3 Einschätzungen zur Bedeutung der Beteiligung im Unterricht

KM 6 Einstellungen zu Menschen und dem Leben

- KM 6.1 Jeder Mensch kann es im Leben schaffen.
- KM 6.2 Jeder Mensch muss sich mit seinen Problemen selber auseinandersetzen
- KM 6.4 Bildung bedeutet den Menschen nichts mehr.
- KM 6.5 Für die Entwicklung von Menschen sind Förderung und Erziehung durch die Umwelt wichtig

KM 7 Gedanken zur Vorschul- und Schullaufbahn

- KM 7.1 Kindsein und Kindergartenzeit
- KM 7.2 Grundschulzeit
- KM 7.3 Zeit in der Sekundarstufe I
- KM 7.4 Zeit in der Oberstufe bis zum Abitur
- KM 7.5 Gedanken um Versetzung und Nachprüfung

KM 8 Besondere Leistungen

KM 9 Gedanken über sich selbst und/ oder Wirkung auf andere

- KM 9.1 Ich mache mir Gedanken über die Bedeutung der Hochbegabung für mich.
- KM 9.2 Ich bin eigenwillig und ziehe mein Ding durch.
- KM 9.3 Ich bin nichts Besonderes.
- KM 9.4 Ich denke viel nach, suche nach Erkenntnissen und Problemlösungen.
- KM 9.5 Ich bin in gewisser Weise arrogant.
- KM 9.7 Für mich ist Freiheit wichtig.
- KM 9.8 Ich habe zum Leben und zum Umgang mit Menschen bestimmte

¹⁶²⁸ Das Kategoriensystem ist in der Endfassung nicht immer durchgängig nummeriert, da einzelne Kategorien im Laufe der Kategorienbildung zu anderen Kategorien subsummiert wurden und dann in der Auflistung als Nummer fehlen.

Anhang

Einstellungen.

KM 9.9 Ich bin ein Grenzgänger.

KM 9.10 Wenn ich will, kann ich alles.

KM 9.11 Ich bin ein optimistischer Mensch geworden.

KM 9.12 Ich habe die Qualifikationsphase im Griff.

KM 9.13 Ich sehe mich als erwachsener an, als ich bin.

KM 10 Familie und besondere Rolle der Mutter

KM 11 Lesen

KM 12 Einstellungen zu Lehrern, zur Unterrichtsgestaltung und zum Lehrerhandeln

KM 13 Gelingensbedingungen des Lernens

KM 14 Umgang mit Stresssituationen

KM 15 Langeweile

KM 16 Schule und Schulsystem

KM 16.2 Kritik an der Schule und am Schulsystem

KM 16.3 Vorstellungen von einer „guten Schule“

KM 17 Nachhilfe

KM 18 Umgang mit Hausaufgaben

KM 19 Gedanken zum Leben nach dem Abitur und zum Beruf

Nachwort – Worte des Dankes

Hochbegabte Underachiever begleiten mich vermutlich schon ein ganzes Schulleben – lange gab es für sie keine kontextuelle Einordnung. Persönliche Erfahrungen in der Schule, als Schülerin, als Lehrerin, als Beraterin und dann als Forscherin wachsen im Rückblick immer mehr zusammen.

Gedanken und Gefühle von betroffenen Kindern und Jugendlichen nachvollziehen zu können und sie für andere verstehbar machen zu wollen, motivierte mich zu einer immer intensiver werdenden Auseinandersetzung mit der Thematik Hochbegabung und Underachievement Hochbegabter. Bei hochbegabten Underachievern handelt es sich statistisch gesehen um Einzelfälle mit auf den ersten Blick geringer allgemeingesellschaftlicher Bedeutung. Für die Betroffenen aber erreicht diese Problematik eine enorme Tragweite, die ihre Lebensgeschichte nachhaltig beeinflusst. In der Schule erzeugen sie, sofern sie „erkannt“ werden, eine hohe Aufmerksamkeit und oftmals auch Sorgen.

Dass ich mich mit dieser Thematik so intensiv beschäftigen konnte, wurde durch meine Arbeit am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid ermöglicht. An dieser Stelle möchte ich dem „SoBeg-Team“, vor allem Susanne Steinmetz, Hans-Henning Langkitsch und Simon Veerkamp, der Schulleiterin Antje Malycha und vielen Kolleginnen und Kollegen meiner Schule danken. Ohne die intensive und oft konflikträchtige Arbeit in der Schule wäre der sechsjährige Schulversuch „SoBeg - Sonderpädagogische Begabtengruppe“ nicht möglich gewesen. Mit dieser Schule verbinde ich die Grunderfahrung, dass auch schwierige Kinder eine Chance in einer Regelschule haben und individuelle Förderung ein Gesicht bekommt. Frau Dr. Margret Helfen von der Bezirksregierung in Arnsberg, die diesen Schulversuch maßgeblich initiierte und das Team in der Anfangszeit immer wieder motivierte, sei hier ebenso gedankt.

Als aus der intensiven Auseinandersetzung mit hochbegabten Underachievern der Wunsch nach einem Forschungsprojekt erwuchs, stieß ich bei Prof. Dr. Hans Werner Heymann und Prof. Dr. Hans Brügelmann von der Universität Siegen auf offene Ohren und so konnte ein intensiver Forschungsprozess beginnen. In den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des erziehungswissenschaftlichen Doktorandenkolloquiums meiner Doktorväter und den Forschungswerkstätten von Dr. Sabine Maschke und Dr. Michael Appel fand ich immer wieder Unterstützung und Ermutigung - vor allem bei der Suche nach einem eigenen qualitativen Zugang zum Forschungsthema. Das Forschungsprojekt verlief auf einem parallelen Weg zur Arbeit in der Schule und dauerte dementsprechend lange. Ohne die Unterstützung und Motivierung durch viele Menschen, aber vor allem meiner Doktorväter, hätte ich dieses Forschungsprojekt wohl kaum durchführen können.

Ein besonderer Dank gilt „Marc“ und „Kai“ und ihren Familien. Die Möglichkeit, intensiv an ihren Gedanken, Alltagssituationen und Problemen teilnehmen zu können, ist der größte Schatz dieser Arbeit. Danke für das Vertrauen und die über die Forschungsarbeit hinaus gehenden Kontakte.

Der größte Dank gilt meiner Familie, allen voran meinem Mann Martin, der über Jahre Verständnis dafür aufbrachte, dass ich viel Zeit am Schreibtisch und auf Tagungen verbrachte - danke für das Zuhören und Motivieren. Meine Kinder Joschua und Kaija haben sicherlich noch nicht verstanden, was ich da eigentlich „gemacht“ habe, sie verhalfen zu einer guten Balance zwischen Familienleben, Schule und Forschung. Vielen Dank an die

Menschen, die während der Schreibphase als Diskussionspartner zur Verfügung standen – vor allem an meinen Vater Elmar Greiten mit seiner unnachahmlichen Art.

Ich wünsche und hoffe, dass den Lesern durch die Auseinandersetzung mit den entstandenen Porträts über „Kai“ und „Marc“ ein besseres Verstehen dieser Kinder gelingt und dass für andere Betroffene nach Entwicklungschancen in der Schule gesucht wird.

Siegen, den 22. Dezember 2011

Gedanken zum Schluss

„Der klassische Wissenschaftler zerlegt Ereignisse in ihre Bestandteile. Schritt für Schritt nimmt er sich wesentliche Einheiten und Elemente vor, bis er schließlich allgemeine Gesetze formulieren kann. Dann betrachtet er diese Gesetze als Agenzien, die den Erscheinungen im untersuchten Bereich zugrunde liegen. Diese Methode führt unter anderem dazu, daß die lebendige Wirklichkeit mit ihrer reichen Vielfalt auf abstrakte Schemata reduziert wird. Die Eigenarten des lebendigen Ganzen gehen verloren, [...]. Der romantische Wissenschaftler läßt sich von genau entgegengesetzten Interessen, Einstellungen und Vorgehensweisen leiten. Er folgt nicht dem Weg des Reduktionismus, jener maßgeblichen Philosophie der klassischen Schule. Romantiker in der Wissenschaft haben weder das Bedürfnis, die lebendige Wirklichkeit in elementare Komponenten aufzuspalten, noch wollen sie den Reichtum der konkreten Lebensprozesse in abstrakten Modellen darstellen, die die Phänomene ihrer Eigenheiten entkleiden. Ihre wichtigste Aufgabe sehen sie darin, den Reichtum der Lebenswelt zu bewahren, und sie erstreben eine Wissenschaft, die sich dieses Reichtums annimmt.“

(Oliver Sacks zitiert Lurija)

Oliver Sacks kommentiert diese Haltung: Lurijas Arbeiten ließen ein „scharfes Bewusstsein für die entgegengesetzte Gefahr erkennen, nämlich für die Gefahr der reduktionistischen Zergliederung, die schließlich die Realität, die sie analysiert, aus den Augen verliert.“

Entnommen aus dem Vorwort von Oliver Sacks in: Lurija, A. R. (1993): Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Reinbek: Rowolth, S. 8f.

Kai:

Ich will ein ganz normaler Junge sein.

Marc:

*Mit möglichst wenig Aufwand viel erreichen,
das ist das Schwierige an diesem Prinzip,
weil man sich ja quasi immer auf dieser Grenze bewegt. Das
ist das Gefährliche an dem Prinzip.*

*Das ist das Gefährliche, dass man immer
in diesem Minimalprinzip ans Extrem geht.
Bei Grenzgängern kann es natürlich passieren,
dass man auf der Grenze tänzeln muss.*

*Da kann man natürlich auch
sehr schnell abrutschen.*

- D. h. sehr gefährlich.

*Ein Minderleister ist eine Art
extremistischer Hochbegabter, der
seine eigenen Gedanken und Ideen
auf das Extremste verteidigt.*

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne zulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quellen gekennzeichnet. Insbesondere habe ich hierfür nicht die entgeltliche Hilfe von Vermittlungsbeziehungsweise Beratungsdiensten (Promotionsberater oder anderer Personen) in Anspruch genommen. Niemand hat von mir unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Siegen, den 16.01.2012 Silvia Greiten