

Underachievement oder: Schlaue Köpfe mit schlechten Noten
Lern- und Leistungsschwierigkeiten bei besonders begabten Kindern:
Entwicklung und Evaluation von Interventionsmaßnahmen
zur Verbesserung der Handlungskompetenz
-
Eine empirische Analyse auf der Basis von Einzelfallstudien

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu Münster (Westf.)

Vorgelegt von:

Christiane Fischer-Ontrup
aus Münster
2011

Tag der mündlichen Prüfung: 30. September 2011 & 10. Oktober 2011

Fachbereich: Erziehungswissenschaft

Dekan: Prof. Dr. Christian Pietsch

Referent: Prof. Hansjörg Scheerer, Ph.D.

Korreferent: Prof. Dr. Pienie Zwitterlood

**Für meine Eltern
und
Christian, Julian und Amelie**

Danke

Eine Dissertation ist ein langer Weg!

Viele Menschen haben mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt. Bei ihnen möchte ich mich herzlich bedanken!

Ohne die Kinder und ihre Eltern, die mir in der Beratung ihr Vertrauen und ihre Offenheit geschenkt haben, wäre diese Untersuchung nicht möglich gewesen. Bei ihnen allen möchte ich mich herzlich bedanken. Ganz besonders bedanke ich mich bei Anna, Bernd und Claus und ihren Familien.

Ich bedanke mich herzlich bei Herrn Prof. Scheerer für seine umfassende Betreuung! Mit inhaltlichen Anregungen, fachlichen Hinweisen und motivierendem Zuspruch hat er einen wesentlichen Anteil am Gelingen dieser Arbeit!

Ich bedanke mich auch herzlich bei Frau Prof. `in Zwitterlood für ihren motivierenden Zuspruch!

Freunden und Freundinnen danke ich für ihr Interesse, ihre Ermutigungen und ihr Verständnis, dass ich nicht viel Zeit hatte.

Für die Unterstützung bei den Korrekturarbeiten danke ich meiner Kollegin Inga Liebert-Cop, Stephan Roters und Herrn Akad. Dir. Heribert Woestmann.

Meiner Familie bin ich unendlich dankbar für ihre Geduld und ihre emotionale Unterstützung. Unseren Kindern Julian und Amelie danke ich für ihre ansteckende Fröhlichkeit und Lebensfreude! Durch ihre Bedürfnisse hatte ich ein herrliches Kontrastprogramm zum Schreiben.

Meinem Mann Christian danke ich für seine kritischen Anmerkungen und hilfreichen Anregungen in fachlicher Hinsicht, vor allem aber für die emotionale Unterstützung in schwierigen Phasen und sein Verständnis, dass ich jede freie Minute für die Dissertation nutzte.

Mein allergrößter Dank gilt meinen Eltern. Unermüdlich waren sie in der liebevollen Betreuung ihrer beiden Enkelkinder! Sie waren zeitlich immer flexibel, stellten eigene Pläne zurück und verschoben Termine! Aber auch ich erhielt Zuspruch und einen unermesslich großen emotionalen Rückhalt von ihnen. Ohne sie hätte ich diesen Weg nicht gehen können! Danke Mama und Papa!

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	1
THEORETISCHER TEIL	
1. HOCHBEGABUNG	
1.1 Zum Erscheinungsbild von Hochbegabung	3
1.1.1 Zur Terminologie von Hochbegabung	3
1.1.2 Zu den Modellen von Hochbegabung	6
1.2 Zum Erscheinungsbild von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder	14
1.2.1 Zu den Formen von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder	17
1.2.2 Zu den Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder	22
2. IDENTIFIKATION	
2.1. Zur Identifikation von Hochbegabung	35
2.1.1 Zu den objektiven Verfahren in der Begabungsdiagnostik	35
2.1.2 Zu den subjektiven Verfahren in der Begabungsdiagnostik	37
2.2 Zur Identifikation von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder	40
2.2.1 Zu den kognitiv/ meta-kognitiven Merkmalen	41
2.2.2 Zu den motivational-volitionalen Merkmalen	42
3. FÖRDERUNG	
3.1 Zur Förderung besonders begabter Kinder	44
3.1.1 Innerschulische Förderangebote	44
3.1.2 Außerschulische Förderangebote	49
3.2 Zur Förderung besonders begabter Kinder mit Lernschwierigkeiten	53
3.2.1 Innerschulische Förderangebote	53
3.2.2 Außerschulische Förderangebote	55
4. ZUSAMMENFASSUNG UND FRAGESTELLUNG	72

EMPIRISCHER TEIL

5. METHODEN	77
5.1 Intervention und Leitfragen	77
5.2 Methodologische Grundlagen	96
5.2.1 Das Untersuchungsdesign: Grounded Theory und Fallstudien	98
5.2.2 Datenerhebung: Beschreibung der Instrumente	105
6. ERGEBNISSE	116
6.1 Die Fallstudie über Anna	118
6.1.1 Befragung und Testung von Anna	118
6.1.2 Verlauf des Motivations- und Selbststeuerungstrainings	130
6.1.3 Darstellung der Ergebnisse	140
6.1.4 Entwicklung eines Kategoriensystems	159
6.2 Die Fallstudie über Bernd	161
6.2.1 Befragung und Testung von Bernd	161
6.2.2 Verlauf des Motivations- und Selbststeuerungstrainings	174
6.2.3 Darstellung der Ergebnisse	193
6.2.4 Überprüfung/ Weiterentwicklung des Kategoriensystems	213
6.3 Die Fallstudie über Claus	218
6.3.1 Befragung und Testung von Claus	218
6.3.2 Verlauf des Motivations- und Selbststeuerungstrainings	228
6.3.3 Darstellung der Ergebnisse	243
6.3.4 Überprüfung des Kategoriensystems	264
7 DISKUSSION	269
8 SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK	281
Literaturverzeichnis	284

Anhang

I Training	1
II Fragebögen	57
III Tests	65
IV Potentialanalysen	72
V Daten der Befragung (vorher/ nachher)	81

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: `Mehr-Faktoren-Modell der Hochbegabung` von Mönks (2005)	7
Abb. 2: Das `Differenzierte Begabungs- und Talentmodell` von Gagné (2008)	9
Abb. 3: Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell von Heller & Perleth (2007a)	11
Abb. 4: Integratives Begabungs- und Lernkompetenzmodell von Fischer (2009)	12
Abb. 5: Schwierigkeiten hochbegabter Kinder (nach Wittmann & Holling, 2001)	23
Abb. 6: Drei-Schichtenmodell des selbstregulierten Lernens (Boekerts, 1999)	24
Abb. 7: Forder-Förder-Projekt für begabte Kinder (Fischer & Fischer-Ontrup, 2010)	54
Abb. 8: Lernstrategiekurse für begabte Kinder (Fischer, 2009)	56
Abb. 9: Phasenmodell der lösungsorientierten Beratung (nach Bamberger, 2005)	78
Abb. 10: Ablauf einer lösungsorientierten Beratungssitzung	80
Abb. 11: Handlungssteuerungsmodell hirnhemisphärisch (Kuhl, 2001)	85
Abb. 12: Das Beratungs-Handlungssteuerungsmodell	88
Abb. 13: Verändertes Handlungssteuerungsmodell (nach Kuhl, 2001)	89
Abb. 14: Grounded Theory als spiralförmiger Prozess (nach Krotz, 2005)	99
Abb. 15: Vorgehensweise: Vergleichende Fallstudien	105
Abb. 16: Darstellung der Ergebnisse im LAVI im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Anna)	140
Abb. 17 Darstellung der Ergebnisse im AVT im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Anna)	141
Abb. 18 Darstellung der Ergebnisse im FLM im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Anna)	142
Abb. 19 Beziehungen (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)	143
Abb. 20: Emotionale Entwicklung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)	144
Abb. 21: Soziale Kompetenzentwicklung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)	145
Abb. 22: Arbeitsverhalten (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)	146
Abb. 23: Lernstrategien (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)	147
Abb. 24: Leistungsmotivation (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)	148
Abb. 25: Selbststeuerung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)	149
Abb. 26: Sonstiges (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)	150
Abb. 27: Schulnoten (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)	151
Abb. 28: Darstellung der Ergebnisse im LAVI im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Bernd)	193
Abb. 29: Darstellung der Ergebnisse im AVT im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Bernd)	194
Abb. 30: Darstellung der Ergebnisse im FLM im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Bernd)	195
Abb. 31: Beziehungen (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)	196
Abb. 32: Emotionale Entwicklung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)	197
Abb. 33: Soziale Kompetenzentwicklung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)	198
Abb. 34: Arbeitsverhalten (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)	199
Abb. 35: Lernstrategien (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)	200

Abb. 36: Leistungsmotivation (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)	201
Abb. 37: Selbststeuerung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)	202
Abb. 38: Sonstiges (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)	203
Abb. 39: Schulnoten (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)	204
Abb. 40: Darstellung der Ergebnisse im LAVI im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Claus)	243
Abb. 41: Darstellung der Ergebnisse im AVT im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Claus)	244
Abb. 42: Darstellung der Ergebnisse im FLM im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Claus)	245
Abb. 43: Beziehungen (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)	246
Abb. 44: Emotionale Entwicklung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)	247
Abb. 45: Soziale Kompetenzentwicklung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)	248
Abb. 46: Arbeitsverhalten (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)	249
Abb. 47: Lernstrategien (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)	250
Abb. 48: Leistungsmotivation (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)	251
Abb. 49: Selbststeuerung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)	252
Abb. 50: Sonstiges (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)	253
Abb. 51: Schulnoten (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)	254
Abb. 52: Schemat. Darstellung d. Einflussfaktoren bei Minderleistung (Underachievement)	270
Abb. 53: Selbststeuerung (ausgewählte Aspekte) von Anna, Bernd & Claus vorher-nachher	276
Abb. 54: Arbeitsverhalten (ausgewählte Aspekte) von Anna, Bernd & Claus	277
Abb. 55: Das Beratung(s)-Handlungssteuerungsmodell	280

Einleitung

Ingenia adolescentium obtundi nolui.

Ich habe nicht gewollt,
dass die Begabungen der Heranwachsenden stumpf gemacht werden.
(Cicero, de Oratore)

Die Ergebnisse der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) (Baumert, Bos & Lehmann, 2000; Baumert et al., 1997) haben gezeigt, dass in Deutschland die leistungsstärksten Schüler¹ längst nicht das Leistungsniveau der internationalen Spitzen erreichen. Vor allem die Befunde der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) (Baumert & Schümer, 2001, 2002) lassen erkennen, dass es hinsichtlich der Ausschöpfung des Potentials einen deutlichen Verbesserungsbedarf gibt. Unsere Gesellschaft kann es sich längst nicht mehr erlauben, nur lernwillige und leistungsmotivierte Kinder zu fördern. Auch die unmotivierten, leistungsschwachen und schwierigen Schüler müssen in ihren Stärken und Potentialen herausgefordert werden; vor allem dann, wenn sie durchaus das Potential hätten, bessere Leistungen zu erzielen.

Neben der Erkenntnis, dass sich unsere Gesellschaft u.a. aus wirtschaftlichen Gründen keine ungenutzten Begabungspotentiale leisten kann, hat auch die Erkenntnis, dass ein Individuum leidet, wenn es nicht seinen Möglichkeiten entsprechend gefördert wird, zu einer gesetzlich verankerten individuellen Förderung eines jeden Schülers geführt (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006). Intervention ist über die reine Nützlichkeitsprüfung hinaus, für das Glück und die psychische Stabilität hochbegabter Schüler notwendig (Winner, 2007). Individuelle Förderung muss demnach nicht nur - unabhängig von sozialer, kultureller und religiöser Herkunft - Begabungsentfaltung, sondern auch Persönlichkeitsentwicklung umfassen. In der schulischen Begabungsförderung sind Maßnahmen für besonders Begabte immer noch nicht flächendeckend in Deutschland etabliert, noch weniger Fördermöglichkeiten gibt es aber für besonders begabte Schüler mit Lernschwierigkeiten. So zeichnet sich in der Einzelberatung deutlich ab, dass Schulen bisher nur wenige Möglichkeiten und Förderansätze haben, die sog. Underachiever erfolgreich zu unterstützen. Darüber hinaus benennt Ziegler (2007a) das Fehlen einer differenzierten Begleitforschung im Kontext der Begabungsförderung.

Es bleibt also festzuhalten, dass es weder hinreichend entwickelte, noch hinreichend erprobte Fördermaßnahmen für Underachiever gibt. Unter anderem liegt das daran, dass die Einflussfaktoren die zu Underachievement führen nicht hinreichend untersucht sind. Letztlich

¹ Da die Nennung beider Geschlechter nicht sehr leserfreundlich ist, wird nur die männliche oder die weibliche Form verwandt. Sollte nur ein Geschlecht gemeint sein, wird dies im Text erkennbar sein.

ist es also nicht verwunderlich, dass es keine effektiven Fördermaßnahmen für Underachiever gibt und entsprechend auch keine ausreichende Evaluation.

So ist die zentrale Frage dieser Arbeit, welche Faktoren bei besonders begabten Schülern die Entstehung von Underachievement begünstigen. Gleichmaßen soll versucht werden, eine Maßnahme zur Intervention zu entwickeln, die zu einer Verbesserung der gesamten Situation des Schülers führt.

Daher werden im Theorieteil dieser Arbeit die Aspekte der Begabungsforschung dargestellt, die für die Fragestellung relevant sind. Insofern wurden aus der Vielzahl von Publikationen im Kontext von Begabungsforschung und Begabungsförderung diejenigen ausgewählt, die von besonderer Relevanz für das Thema sind.

Zunächst soll im theoretischen Teil der Arbeit im 1. Kapitel das Erscheinungsbild von Hochbegabung und das Erscheinungsbild von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder beschrieben werden. Betont werden insbesondere die unterschiedlichen Befunde hinsichtlich des Einflusses verschiedener Persönlichkeitsmerkmale auf die Begabungsentwicklung.

Im 2. Kapitel wird auf die Identifikation von Hochbegabung bzw. auf die Identifikation von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder eingegangen.

Im 3. Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Förderung von hochbegabten Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten, im schulischen wie auch im außerschulischen Kontext.

Mit den Ergebnissen der ersten drei Kapitel wird im 4. Kapitel die Fragestellung präzisiert.

Der empirische Teil der Arbeit folgt der klassischen Dreiteilung: Methoden, Ergebnisse und Diskussion.

So werden in Kapitel 5 das Untersuchungsdesign und die Datenerhebung dargestellt. Aus den gewonnenen Daten in Verbindung mit den Erkenntnissen aus dem Theorieteil der Arbeit werden Leitfragen entwickelt. Mit Blick auf die Fragestellung bezüglich eines bisher wenig erschlossenen Bereichs soll die Grounded Theory als Forschungsansatz mit dem der Fallstudien verbunden werden.

Im 6. Kapitel werden die Ergebnisse vorgestellt. Jede Fallstudie wird gemäß der Vorgehensweise der Grounded Theory zunächst für sich allein ausgewertet, was bedeutet, dass die entwickelten Kategorien überprüft und ggf. verändert werden.

In der sich anschließenden Diskussion im Kapitel 7 wird in einer fallübergreifenden Analyse der Schwerpunkt auf die Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Motivation und der Selbststeuerungsfähigkeiten im Einzeltraining gelegt.

Im 8. Kapitel wird ein Ausblick auf weitere mögliche Untersuchungen und die Implementation des Motivations- und Selbststeuerungstrainings im schulischen Kontext gegeben.

THEORETISCHER TEIL

1 Hochbegabung

In diesem Kapitel 1.1 wird zunächst das Erscheinungsbild von Hochbegabung bzw. besonderen Begabungen betrachtet um danach im Kapitel 1.2 auf wesentliche Phänomene von besonders Begabten mit Lernschwierigkeiten einzugehen.

1.1 Zum Erscheinungsbild von Hochbegabung

1.1.1 Zur Terminologie von Hochbegabung

Durch eine große Anzahl verwendeter Termini¹ im Kontext der Hochbegabungsforschung deutet sich schon die Komplexität des Phänomens Hochbegabung an (Rost, 1993). Seit zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Begriff Hochbegabung in der Wissenschaft verwendet und diskutiert wird, hat es zahlreiche Definitionsversuche gegeben (Stapf, 2003; Feger, 1986; Feger, 1988; Feger & Prado, 1998). Die meisten Menschen denken im Zusammenhang mit Hochbegabung an hohe Intelligenz und an das damit verbundene Messinstrument, den Intelligenztest. Eine Definition, die sich auf die intellektuelle Begabung beschränkt, wird als eindimensionale Definition bezeichnet. So ist hohe Intelligenz sicherlich ein Faktor, der in den gebräuchlichen Definitionen einen großen Stellenwert einnimmt; es besteht aber Konsens darin, dass intellektuelle Hochbegabung nicht die einzige Form ist, in der sich eine besonders hohe Begabung zeigen kann (Heller et al., 2000). Jede Definition, die nur den Intelligenzfaktor berücksichtigt, wäre völlig unzureichend (Heinbokel, 1996). Hochbegabung kann sich auch in anderen Begabungsfeldern manifestieren. Die Experten sind sich heute einig, dass Intelligenz sich ständig entwickelt und viel komplexer zu erfassen ist, als durch den IQ suggeriert wird (Huser, 1999; Huser, 2007). In diesem Zusammenhang ist sicherlich auch der amerikanische Intelligenzforscher H. Gardner zu erwähnen, der aufgrund von neurobiologischen und neuropsychologischen Erkenntnissen die Theorie der multiplen Intelligenzen entwickelt hat. So wird es seiner Meinung nach eine endgültige Definition von Intelligenz nie geben können, für ihn sind Intelligenzen nützliche Fiktionen, die Prozesse und Fähigkeiten beschreiben, die untereinander zusammenhängen (Gardner, 1998, S. 64). Er unterscheidet zwischen neun Intelligenzen, die nicht bewertet oder gegeneinander ausgespielt werden sollten: 1. die sprachliche Intelligenz, 2. die räumliche Intelligenz, 3. die logisch-mathematische Intelligenz, 4. die musikalische Intelligenz, 5. die körperlich-kinästhetische Intelligenz, 6. die intrapersonale Intelligenz, 7. die interpersonale Intelligenz,

¹ wie z.B. 'hohe Begabung', 'höhere Begabung', 'Höchstbegabung', 'Hochbegabung', 'Hochbefähigung', 'Spitzenbegabung', 'Hochleistungsdisposition' und 'besondere Begabung' (Rost, 1993; ebd, 1994; Stapf, 2003) im Deutschen und wie z.B. 'gifted', 'talented', 'bright', 'highly able' und 'exceptionally able' im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch

8. die naturalistische Intelligenz, 9. die existenzielle Intelligenz (vgl. Gardner, 1998). Gardner (1998) spricht sich gegen eine durch den IQ empirisch erfassbare Gesamtintelligenz aus. Er ist der Meinung, dass alle Menschen eine mehr oder weniger starke Ausprägung von mindestens acht Intelligenzformen haben (vgl. Stednitz, 2008), woraus sich entsprechend ergibt, dass jeder Mensch über ein einzigartiges Profil verfügt. Gardners Intelligenzkonzept ist im Prinzip in den mehrfaktoriellen Begabungskonzepten von Gagné und Heller wiederzufinden. Die ersten drei Intelligenzen entsprechen den intellektuellen Inhaltsbereichen klassischer Intelligenzkonzepte und die musikalische Intelligenz, die körperlich-kinästhetische Intelligenz, die intrapersonale Intelligenz und die interpersonale Intelligenz entsprechen unserem Verständnis nicht-intellektueller Begabungen (Fischer, 2006).

Vor allem aber vernachlässigt die eindimensionale Definition von Begabung wichtige Determinanten, die ein Begabungspotential erst zur Entfaltung kommen lassen, z.B. interne Faktoren wie Motivation, Interesse oder emotionale Stabilität sowie Kreativität und die Einflüsse aus der Umwelt. Dies hat selbst der amerikanische Forscher Lewis M. Terman eingestanden, der lange Zeit eine Einfaktorentheorie der Hochbegabung propagierte, nach der nur die hohe Intelligenz ausschlaggebend für hohe Leistung sei (Holling & Kanning, 1999). Mönks & Ypenburg (2005) fassen zusammen, dass die von Terman gesammelten Forschungsdaten deutlich machen, dass Intelligenz alleine nicht ausreicht, um außergewöhnliche Leistungen zu erklären. Terman revidierte seine Theorie dahingehend, dass auch soziale Faktoren und Persönlichkeitsmerkmale entscheidend zur Umsetzung vom Begabungspotential in Leistung beitragen. Derzeit wird von einem Zusammenwirken von Anlage- und Umweltfaktoren ausgegangen (Holling & Kanning, 1999).

Hinsichtlich der Definitionen von Hochbegabung ist keine nach wissenschaftlichen Maßstäben präzise genug, um von einer Mehrzahl der Hochbegabungsforscher akzeptiert werden zu können (Hany, 1987), da keine dieser Definitionen alle möglichen Aspekte erfasst, die im Zusammenhang mit Hochbegabung auftreten können. Dennoch gibt es Definitionen, die weitgehend als verbindlich akzeptiert werden, wie z. B. die Marland-Definition aus dem amerikanischen Sprachraum. In zahlreichen Abhandlungen der deutschsprachigen Literatur zum Thema Hochbegabung findet man Definitionen, die auf der Marland-Definition basieren (vgl. Heinbokel, 1996; vgl. Cropley et al., 1988; vgl. Feger, 1988; vgl. Langeneder, 1997):

Gifted and talented children are those identified by professionally qualified persons who by virtue of outstanding abilities, are capable of high performance. These are children who require differentiated educational programs and/or services beyond those normally provided by the regular school program in order to realize their contribution to self and society. Children capable of high performance include those with demonstrated achievement and/or potential ability in any of the following areas, singly or in combination:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| 1) general intellectual ability | 4) leadership ability |
| 2) specific academic aptitude | 5) visual and performing arts |
| 3) creative or productive thinking | 6) psychomotor ability. |

It can be assumed that utilization of these criteria for identification of the gifted and talented will encompass a minimum of 3 to 5 percent of the school population.

(Marland (1971); zit. nach Passow, 1993, S. 30)

Im Vergleich zu Terman berücksichtigt Marland nicht nur die intellektuelle Hochbegabung, sondern auch andere Begabungsfelder. Die Definition schließt weiterhin eine bisher unentdeckte Hochbegabung mit ein und fordert spezielle Möglichkeiten der Förderung für alle Schulstufen.

Fazit

Bis heute gibt es keine einheitliche und allgemein anerkannte Definition von Hochbegabung (Grindel, 2007). Fraglich ist, ob es jemals eine geben wird, da das, was unter Hochbegabung verstanden wird, immer vom jeweiligen theoretischen Bezugsrahmen und Verwendungszweck abhängt (Heller & Rindermann, 1999). Sternberg und Zhang (1995) betonen, dass das Verständnis von Begabung bzw. sein Wandel im Sinne einer Alltagstheorie von der Kultur und auch von der Epoche abhängig ist. Entsprechend gibt es auch keine objektive Theorie von Begabung oder Hochbegabung (Stednitz, 2008). Im Prinzip besteht aber Einigkeit darüber, dass eine hohe intellektuelle Begabung vorliegt, wenn eine Person im kognitiven Bereich ein hohes Fähigkeitspotential aufweist. Hochbegabung wird also als geistige Disposition gesehen, die sich nicht automatisch in Leistung niederschlägt (Trautmann, 2003). Ein hoher IQ ist für eine sich formende Hochbegabung notwendig, allein aber nicht hinreichend (Feger, 1988; Trautmann, 2005; Schneider & Stumpf, 2007).

Die Überzeugung, dass Hochbegabung gleichzusetzen ist mit hoher Intelligenz, wird zwar nur noch von wenigen Forschern vertreten, dominiert aber noch unter Praktikern, Bildungspolitikern und bei Verbänden (Ziegler, 2008). Da sich diese Arbeit mit intellektuell hochbegabten aber minderleistenden Kindern und Jugendlichen beschäftigt, soll ein hoher Intelligenzquotient trotz aller Bedenken dennoch das entscheidende Kriterium für die intellektuelle Hochbegabung sein.² Der Intelligenzquotient kommt als standardisiertes Maß für intellektuelle Leistungen bis heute sowohl in der Begabungsdiagnostik als auch in der Begabungsforschung vielfach zum Einsatz. Ziegler (2008) stuft den Intelligenzquotienten als das gebräuchlichste Intelligenzmaß ein. Eine solche am IQ-Wert orientierte Definition ist in der Forschung auch sinnvoll, da weitere Begabungskomponenten wie z.B. die Motivation schwer zu messen sind. Dies soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch die

² Der Begriff Intelligenzquotient wurde bereits 1916 von dem deutschen Psychologen Stern geprägt und Intelligenz definierte er als „personale Fähigkeit, sich unter zweckmäßiger Verfügung über Denkmittel auf neue Forderungen einzustellen“ (ebd., 1928, S. 344).

Orientierung am IQ eine Limitation beinhaltet: So wird z.B. seine prognostische Validität in Frage gestellt (Henze et al., 2005) und weiterhin wird der Einfluss nicht-kognitiver Merkmale (z.B. Motivation, Ausdauer,...) nicht berücksichtigt, die aber in der Expertiseforschung (Schneider, 1999; Gruber, 2007; Schneider & Stumpf, 2007) bzw. bei der Befragung von hochleistenden Personen retrospektiv ermittelt wurden (Heilmann, 1999). Durch die Ermittlung des IQ können aber vergleichbare Daten erhoben werden (Tettenborn, 1996) und IQ-Tests gelten nach wie vor als das zuverlässigste Mittel zur Identifikation einer Hochbegabung. Ein hoher Intelligenzquotient wird in der Literatur als ≥ 130 beschrieben (Webb et al., 1998; Rost, 2000; Ziegler, 2008), also zwei oder mehr Standardabweichungen über dem Durchschnittswert von 100. Einzuwenden ist diesbezüglich, dass diese Festlegung im Prinzip willkürlich ist (Preckel, 2003; Holoher-Ertl, Kubinger & Hohensinn, 2006); und auch die Validität von IQ-Tests kann wiederum durch viele Faktoren vermindert werden (Urban, 1988; Preckel, 2003). Diese Faktoren werden u.a. zum Teil in den Hochbegabungsmodellen erkenntlich.

1.1.2 Zu den Modellen von Hochbegabung

Der Wandel bei den Definitionen von einem eindimensionalen zu einem mehrdimensionalen Verständnis von Hochbegabung ist auch bei den Modellen nachvollziehbar. Die mehrfaktoriellen Begabungskonzepte werden durch komplexere Hochbegabungsmodelle dargestellt. In diesen Modellen werden auch nicht-kognitive Elemente berücksichtigt, wie z.B. Persönlichkeitseigenschaften, Umwelt- und Zufallsfaktoren (Wild, 1991). Die Modelle, die das dynamische Verständnis vom Begabungsbegriff widerspiegeln, haben das statische Verständnis abgelöst (Roth, 1994). Roth (1994) betont, dass die Begabung eines Menschen keine ausschließlich durch Erbanlagen festgelegte Größe ist, sondern ein durch die Umwelt beeinflussbarer Prozess (Portmann, 1996). So ist unter Experten weitgehend eine intermediäre Auffassung anerkannt: die Intelligenz des Menschen wird sowohl durch genetische Determinanten als auch durch Umwelteinflüsse multifaktoriell beeinflusst (Holling & Kanning, 1999). Die entscheidende Frage beim Zusammenwirken von Anlage- und Umweltfaktoren ist nicht, ob den einen oder den anderen Faktoren ein größerer Einfluss eingeräumt wird, sondern wie sie zusammenwirken und inwiefern ihre Interaktion die Entwicklung beeinflusst (Rost, 1994; Holling & Kanning, 1999). Die Entwicklung kann gleichermaßen positiv wie negativ beeinflusst werden, d.h., dass die Faktoren nicht nur betrachtet werden können, um überdurchschnittliche und/ oder hohe Leistungen zu erklären, sondern auch, um Gründe für die Entwicklung von Lernschwierigkeiten zu benennen.

Dies ist insofern für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, als dass die Ursachen für (Lern-) Schwierigkeiten von besonders begabten Kindern im schulischen Kontext nicht immer für

Eltern und Lehrer erklärbar sind. Im Folgenden werden entsprechend die Modelle dargestellt, die die Interaktion von Anlage- und Umweltfaktoren berücksichtigen.

Auf eine vollständige Darstellung der historischen Entwicklung der Modelle von etwa 1970 bis 2000 (Stednitz, 2008) wird verzichtet, da sie für die Fragestellung dieser Arbeit keine besondere Relevanz haben.

Das 'Mehr-Faktoren-Modell der Hochbegabung' von Mönks

Mönks hat das 'Drei-Ringe-Modell' von Renzulli aus dem Jahr 1979 aus entwicklungspsychologischer Sicht modifiziert. Sein 'Mehr-Faktoren-Modell der Hochbegabung' postuliert, dass Begabung als Schnittmenge der triadischen Persönlichkeitsfaktoren hohe intellektuelle Fähigkeiten, Kreativität und Motivation³ und der drei Sozialbereiche Familie, Schule und Freundeskreis aufgefasst werden muss (Mönks & Ypenburg, 2005). Damit begegnet Mönks einer Schwachstelle des Drei-Ringe-Modells von Renzulli (1986) (Ziegler, 2008). Intellektuelle Hochbegabung kann sich nach Mönks erst bei einem guten Zusammenspiel dieser sechs Faktoren entwickeln, wobei er die Fähigkeit zum sozialen Umgang, die soziale Kompetenz, als wesentliche Voraussetzung benennt (ebd., 2005).

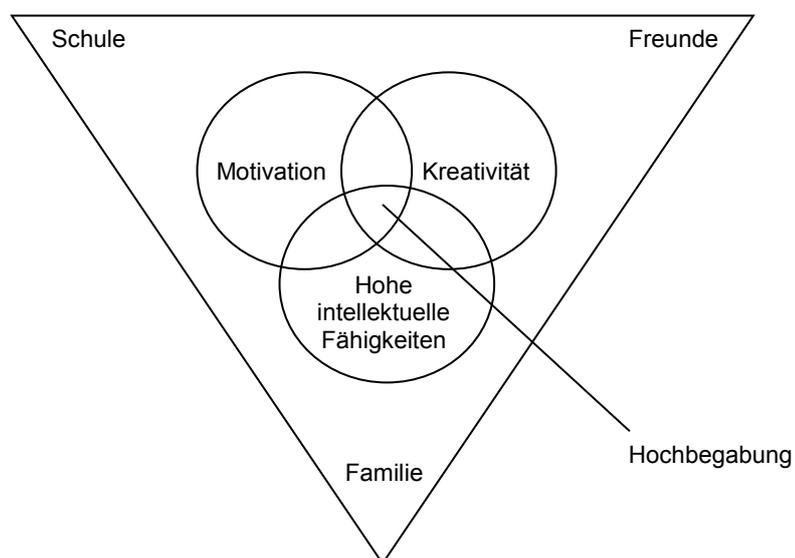


Abb.1: 'Mehr-Faktoren-Modell der Hochbegabung' von Mönks (Mönks & Ypenburg, 1998, 2005)

Das 'Mehr-Faktoren-Modell der Hochbegabung' von Mönks verdeutlicht also - und damit geht es über das Modell von Renzulli hinaus, dass die Manifestation einer hohen Begabung nicht ausschließlich vom Zusammenwirken bestimmter Personmerkmale abhängig ist, sondern auch entscheidend durch die soziale Umgebung beeinflusst wird. Die

³ Das „Drei-Ringe-Modell“ von Renzulli, der Begabung als Schnittmenge der drei Persönlichkeitsmerkmale überdurchschnittliche Fähigkeiten, Aufgabenverpflichtung und Kreativität aufgefasst hat, war für Mönks grundlegend (Holling & Kanning, 1999).

Nichtberücksichtigung sozialer Faktoren ist äußerst kritisch zu sehen (Trautmann, 2005). Für eine gelingende Interaktion zwischen einem Individuum und seiner Umwelt ist Voraussetzung, dass das Individuum über ausreichende soziale Kompetenzen verfügt (Mönks, 1996). Mönks macht weiterhin darauf aufmerksam, dass gerade hochbegabte Kinder beim Erwerb sozialer Kompetenzen benachteiligt sind, da sie wegen des großen Unterschiedes in der Entwicklung häufig Schwierigkeiten haben, Anschluss an Klassenkameraden bzw. an Gleichaltrige zu finden (Mönks, 1992).

An dem Modell von Mönks kritisiert Rost nicht nur die fehlende Hochbegabungsspezifität, da jede Entwicklung interaktiv mit dem sozialen Umfeld erfolge, sondern auch die unklare Trennung zwischen Hochbegabung und Hochleistung, vor allem in Hinblick auf die Rolle der Motivation und der Umweltfaktoren (Rost, 1994). Dies ist beispielsweise bei der Überlegung entscheidend, ob Underachiever (hoher IQ, aber geringe Schulleistungen) als hochbegabt anerkannt werden. Diese Frage wird in dem Modell von Mönks (und auch vorher bei Renzulli) nicht eindeutig beantwortet, so dass im Folgenden die mehrdimensionalen Modelle beschrieben werden, die Hochbegabung als Disposition zu hohen Fähigkeiten betrachten. Da das vorhandene Potential dann nicht unbedingt als Hochleistung erkennbar sein muss, werden auch Underachiever der Kategorie der Hochbegabten zugeordnet, was sich für die vorliegende Arbeit als relevant erweist.

Zusammenfassend lässt sich Hochbegabung als Disposition zu herausragenden Leistungen bezeichnen, Hochleistung dagegen meint eine bereits manifeste Leistung (Freund-Braier, 2001). In Bezug auf die Umsetzung hoher Begabungen in besondere Leistungen erweisen sich nicht nur die Begabungsmodelle als relevant, die deutlich zwischen Potential und Performanz trennen, sondern die, die auch wesentliche Faktoren für die Transformation von Begabung in Leistung benennen.

Zu den anerkanntesten Modellen gehören dabei neben dem "Differenzierten Begabungs- und Talentmodell" von F. Gagné auch das „Münchener Begabungsmodell“ von K.A. Heller. Weiterhin wird im Folgenden auch das Modell von Fischer vorgestellt, welches beide Modelle integriert.

Das 'Differenzierte Begabungs- und Talentmodell' von Gagné

Gagné bemängelt am 'Drei-Ringe-Modell' von Renzulli, dass keine Differenzierung zwischen Begabung und manifestierter außergewöhnlicher Leistung (entspricht nach Gagné dem Begriff 'Talent') vorgenommen wird (ebd., 1993). In seinem Modell unterscheidet er zwischen Begabungen und Talenten (vgl. Gagné, 2008).

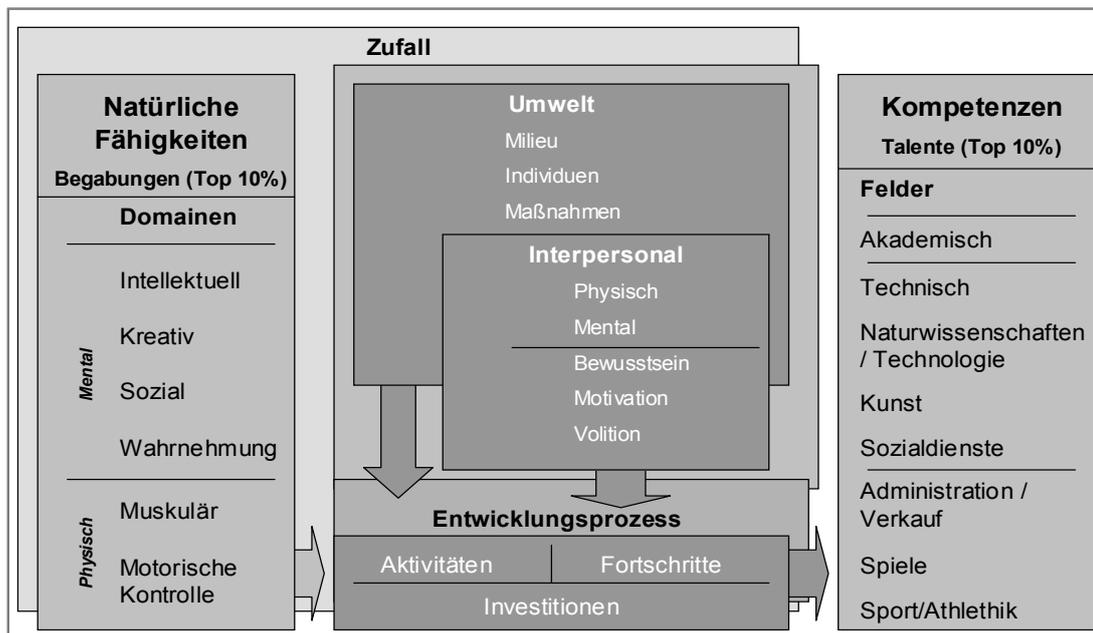


Abb. 2: Das 'Differenzierte Begabungs- und Talentmodell' von Gagné (2008)

Unter Begabungen versteht Gagné hauptsächlich angeborene, noch nicht systematisch entwickelte Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen. Unter 'Talent' versteht Gagné eine systematisch entwickelte Fähigkeit oder Fertigkeit, die eine Person „zum Experten auf einem bestimmten Gebiet“ (Holling & Kanning, 1999, S. 14) machen kann.⁴ Die Entwicklung von Talent ist für Gagné ein Prozess, was er in seinem Modell durch die Pfeile darstellt. Gagné erkennt eine genetische Komponente der Talente in seinem Modell an (Holling & Kanning, 1999); sie ist aber eher als notwendige und nicht als hinreichende Bedingung zu bezeichnen. Die intrapersonalen Katalysatoren und die Umweltkatalysatoren sind bei der Entwicklung von Talent besonders einflussreich. Vor allem die Motivation und die Kreativität spielen bei Gagné, im Gegensatz zu Mönks bzw. Renzulli, keine konstituierende Rolle. So wird die Kreativität als eine Begabungskategorie neben anderen geführt (Holling & Kanning, 1999) und die Motivation ist den intrapersonalen Katalysatoren zugeordnet (vgl. Gagné, 2000). Die Umsetzung von Begabung in Talent bzw. Leistung ist nach Gagné ein Entwicklungsprozess in Form von formellem und informellem Lernen und Üben. Weinert

⁴ Problematisch ist an dieser Bezeichnung, dass 'Talent' im deutschen Sprachraum häufig im Sinne einer genetischen Disposition definiert wird; daher wäre in der Übersetzung der Begriff „Leistung“ weniger missverständlich (Holling & Kanning, 1999).

bezeichnet das Lernen sogar als den „entscheidende[n] Mechanismus bei der Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung“ (ebd., 2000, S. 9).

Bei der Realisierung entsprechender Lernprozesse sind nach Gagné (2000, 2005) folgende Umweltkatalysatoren bedeutsam: das Milieu (i.S. von Umweltressourcen, die förderlich für die Begabungsentfaltung sind), „bedeutende“, d.h. geeignete Personen und Maßnahmen (i.S. von „passenden“ Interventionen). Gleichermäßen sind bei den intrapersonalen Katalysatoren die Faktoren Physis (Gesundheit, Behinderungen,...), Motivation (Bedürfnisse, Interessen,...), Wille (Willenskraft, Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen), Selbstmanagement (Konzentration, Initiative,...) und Persönlichkeit (Temperament, Selbstwertgefühl,...) von Bedeutung.⁵ Gagné betont (2000, 2008), dass diese Faktoren alle wiederum vom „Zufall“ abhängig sind, womit er beispielsweise das Glück meint, die richtige Person zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu treffen (Holling & Kanning, 1999). In seinem aktuellen Modell betont Gagné (2008) die Relevanz der aktiven Person-Umwelt-Interaktion, d.h. die Person sucht auch selbst aktiv der eigenen Begabungsentfaltung förderliche Umweltangebote auf.

Auf die Bedeutung dieser Faktoren für die Umsetzung von Hochbegabung in Hochleistung wird auch in den Expertiseansätzen hingewiesen, bei denen Bedingungen exzellenter Leistungen untersucht werden (Fischer, 2003; Schneider & Stumpf, 2007). Durch den Vergleich von Experten und Novizen sind nach Gruber und Mandl (1992) beim Expertiseerwerb sowohl intrapersonale Lernvoraussetzungen als auch interpersonale Umweltaspekte von Bedeutung. Schneider (1992) benennt z.B. als bedeutsame Persönlichkeitsfaktoren den Willen und die Ausdauer.

So zeigen sich bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten immer wieder negative Auffälligkeiten hinsichtlich der Faktoren Motivation, Wille, Selbstmanagement (u.a. Gagné, 2000) und Ausdauer. In dem Modell von 2008 benennt Gagné nur noch die Kategorien Bewusstsein, Motivation und Volition. Es wird also deutlich, dass durch ein Begabungsmodell, das zwischen Potential und Leistung differenziert, nicht nur Bedingungen für die Leistungsentwicklung benannt werden können, sondern auch Bedingungsfaktoren für die Entstehung von Lernschwierigkeiten identifiziert werden können. Ein Modell, das diese Zusammenhänge noch deutlicher zum Ausdruck bringt, ist das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell von Heller.

Das `Münchner Hochbegabungsmodell` von Heller

Im `Münchner (Hoch-)Begabungsmodell` von Heller werden (angeborene) Begabungsfaktoren angenommen, die in Leistung umgesetzt werden können, wenn günstige nicht-

⁵ Die Übersetzung der Begriffe ins Deutsche erfolgte durch die Verfasserin dieser Arbeit.

kognitive Persönlichkeitsmerkmale gegeben sind und günstige Umweltbedingungen vorliegen.

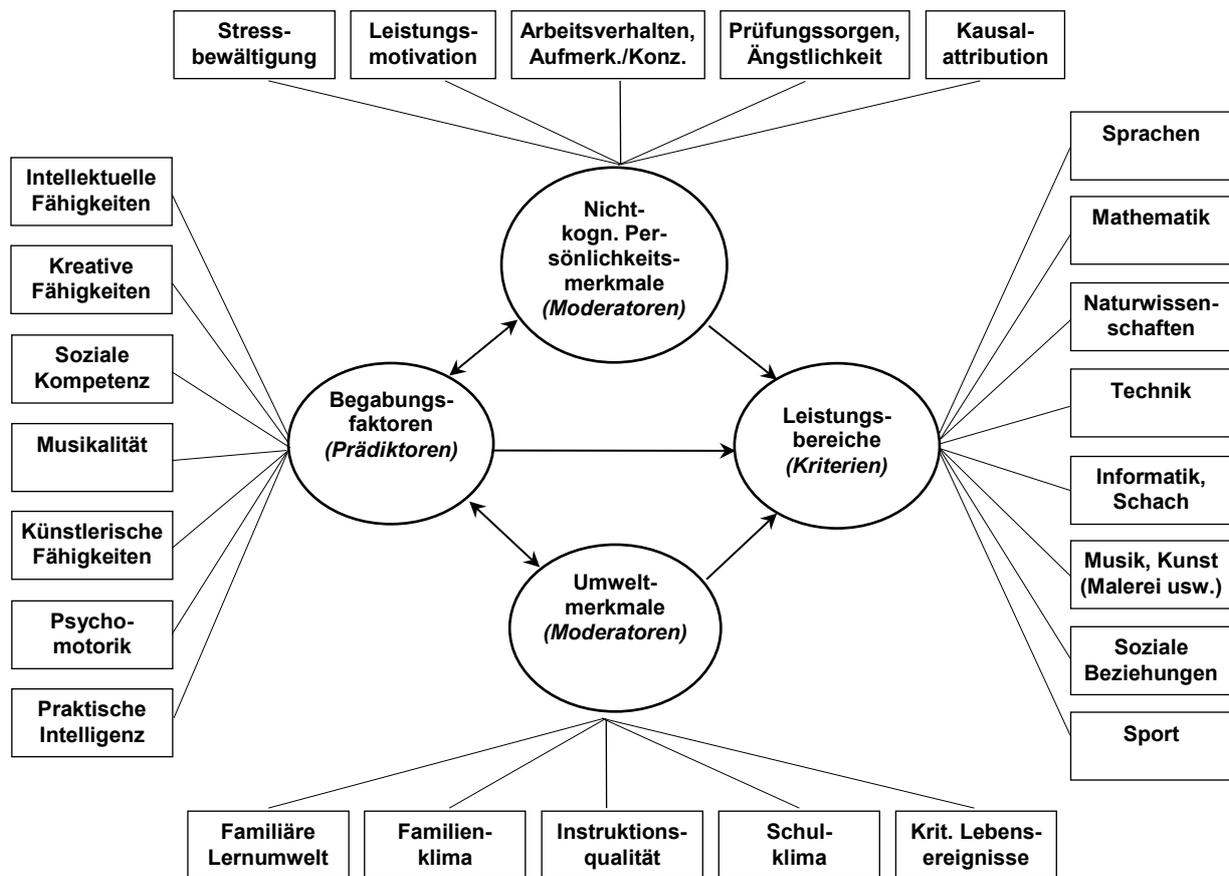


Abb. 3: Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell (Heller & Perleth, 2007a)

Bei den Begabungsfaktoren (Prädiktoren) werden bei Heller die intellektuellen Fähigkeiten neben sechs weiteren Begabungsbereichen genannt, was - wie zuvor auch bei Gagné - die Ablehnung einer eindimensionalen IQ-Definition von Hochbegabung verdeutlicht.

Die Faktoren, die relevant für die Umsetzung bzw. auch für die Nicht-Umsetzung von Begabung in Leistung sind, werden als Moderatoren bezeichnet; bei Gagné waren sie als Katalysatoren ausgewiesen. In beiden Modellen wird also zwischen den im Kind liegenden Faktoren und auf die Umwelt bezogenen Faktoren unterschieden, unabhängig davon ob die Begrifflichkeit „Katalysator“ oder „Moderator“ gewählt wurde.

Bewertend sei erwähnt, dass der Begriff „Moderatoren“ wahrscheinlich günstiger ist, da er ein Zusammenspiel von äußeren und inneren Faktoren nahelegt.

Im `Münchner (Hoch-)Begabungsmodell` fasst Heller die im Kind liegenden Faktoren als nicht-kognitive Persönlichkeitsfaktoren zusammen, wozu die Stressbewältigung, die Leistungsmotivation, das Arbeitsverhalten/ Aufmerksamkeit/ Konzentration, die

Prüfungssorgen/ Ängstlichkeit/ Angst und die Kausalattribution (bzw. Kontrollüberzeugungen (Heller, 2000a)) gehören.

Als Umweltmerkmale benennt er die familiäre Lernumwelt, das Familienklima, die Instruktionsqualität, das Schulklima (bzw. Klassenklima (Heller, 2000a)) und die kritischen Lebensereignisse.

Das Modell von Heller ist das einzige der (Hoch-)Begabungsmodelle, zu dem in Form der Münchner Hochbegabungstestbatterie – MHBT (Heller & Perleth, 2007) ein einsetzbares Testverfahren entwickelt wurde.

Das Integrative Begabungs- und Lernkompetenzmodell von Fischer

Für Fischer (2006) erweist sich die Unterscheidung von Potential und Performanz (u.a. Heller, 2000a) als bedeutsam, vor dem Hintergrund der Erkenntnis Weinerts (2000), dass Lernen entscheidend ist für die Umsetzung von Begabung in Leistung.

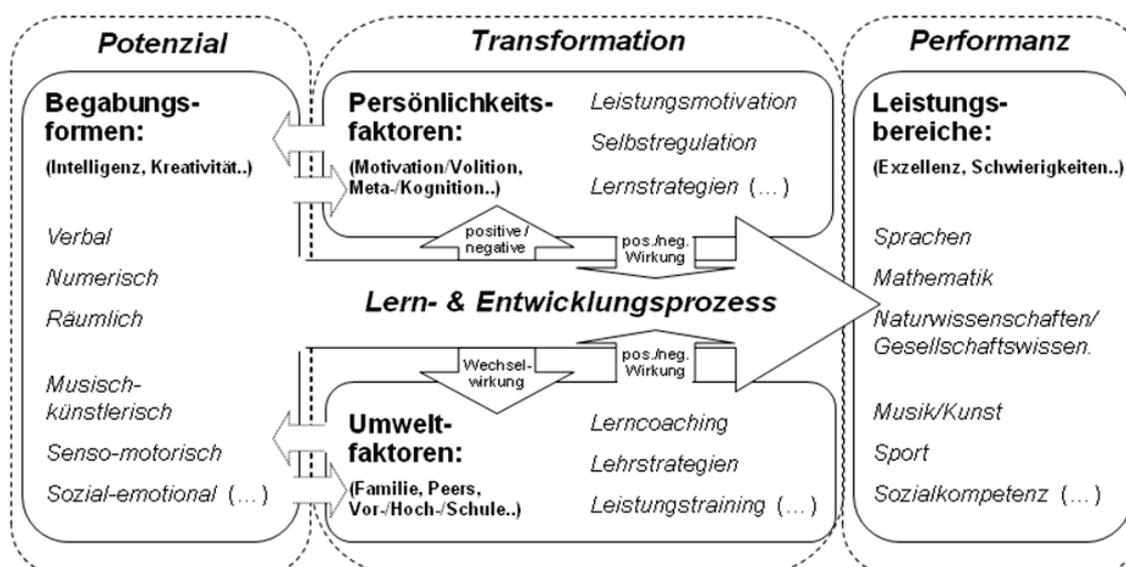


Abb. 4: Integratives Begabungs- und Lernkompetenzmodell (Fischer, 2009)

So sind angeborene Leistungsdispositionen eine Voraussetzung für Hochbegabung. Nicht nur intellektuelle Variablen sind dabei als Leistungsdisposition für Hochbegabung anzuerkennen, sondern auch nicht-intellektuelle, wie in Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen (Gardner, 1998). Fischer deutet eine Trennung zwischen den intellektuellen (verbal, numerisch, räumlich) und den nicht-intellektuellen Begabungen (musisch-künstlerisch, psychomotorisch, sozial-emotional) an. Diese Begabungsformen werden in dem Modell entsprechenden Leistungsbereichen zugeordnet, wobei er auf eine weitere Spezifizierung verzichtet, da diese nach seiner Meinung höchstens in Form von uneindeutig

klassifizierbaren Beispielen realisiert werden kann (z.B. Sprachen, Mathematik, Musik, Kunst, Sport) (Fischer, 2006).

Leistungsdispositionen werden zunächst nur als Potential betrachtet. Damit sie sich in Leistung manifestieren, bedarf es weiterer Voraussetzungen. Hierfür werden Elemente der Modelle von Mönks, Gagné und Heller integriert. Bei den Umweltfaktoren erwähnt Fischer (2006) in Anlehnung an Mönks die Familie, den (vor-)schulischen Bereich und die Peergroup, die den Lernprozess entscheidend beeinflussen können. Hinsichtlich der Persönlichkeitsfaktoren sind die Faktoren Leistungsmotivation, Selbststeuerung und Lernstrategien von ähnlich essentieller Bedeutung, unter die sich nach Fischer (2006) die Personenmerkmale des 'Münchener Hochbegabungsmodells von Heller' subsumieren lassen. Der möglicherweise positive oder ggf. auch negative Einfluss der Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren ergibt sich aus dem Modell von Gagné (Fischer, 2006). Fischer selbst ergänzt in seinem Modell (vgl. Fischer, 2009) aus einem systemischen Blickwinkel den möglichen wechselseitigen Einfluss der Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren. Dass sich Faktoren, die eher innerhalb des Kindes bzw. eher außerhalb des Kindes anzusiedeln sind, wechselseitig beeinflussen, wird bereits im Modell „Teufelskreis Lernstörungen“ von Betz & Breuninger (1998) deutlich.

Fazit

Für den Kontext dieser Arbeit sind die nicht-kognitiven Persönlichkeitsfaktoren von Interesse. Während Gagné (2008) in seinem aktuellsten Modell bei den intrapersonalen Faktoren die Kategorien Bewusstsein, Motivation und Volition benennt, sind für Heller & Perleth (2007a) vor allem Stressbewältigung, Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten, (Prüfungs-) Angst und Kausalattributionen von Bedeutung. Die Faktoren von Heller sieht Fischer (2009) wiederum als in seinen Faktoren (Leistungsmotivation, Selbststeuerung und Lernstrategien) enthalten an. Letztlich können die Modelle von Gagné, Heller und Fischer mit ihren etwas unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen Bedingungsfaktoren für die Entwicklung von Leistung benennen, aber keines der vorgestellten Modelle kann erklären, welche der Persönlichkeitsfaktoren möglicherweise einen entscheidenden Einfluss auf der Transformationsebene haben. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist unter anderem, diese intrapersonalen Faktoren zu präzisieren, vor allem für den Fall, dass ein vorhandenes Potential nicht in Leistung umgesetzt werden kann.

1.2 Zum Erscheinungsbild von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder

Es sei an dieser Stelle zunächst darauf verwiesen, dass Minderleistungen in den deutschsprachigen Ländern vor allem als ein individuell zu verantwortendes Problem aufgefasst werden (Stamm, 2007). So wird zwar auch hierzulande im Zuge der Forderung nach individueller Förderung das Bewusstsein größer, dass Minderleistungen auch ein durch die Institution Schule mit verantwortetes Problem darstellen. Doch in den deutschsprachigen Ländern ist man noch weit von der Auffassung entfernt, wie sie in Großbritannien, Australien und Kanada vorherrscht, dass Underachiever – auch als low achiever (Simms, 1994) bezeichnet – von der Schule nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.⁶ So kann man zusammenfassend sagen, dass im Prinzip zwei unterschiedliche Auffassungen von Underachievement existieren, die nach Stamm (2007) auf unterschiedlichen Grundannahmen basieren. Verfügt „der“ Underachiever in der deutsch- und auch in der amerikanischen Literatur eher über überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten bei unterdurchschnittlichen (schulischen) Leistungen und wird bei einem Versuch, die Ursache von Underachievement zu klären, vorrangig auf die Persönlichkeitseigenschaften eines Individuums bzw. auf seine familiären und sozialen Besonderheiten geschaut, so konzentriert sich die Literatur aus Großbritannien, Australien und Kanada eher auf „den“ Underachiever, der durchschnittlich begabt ist und auf den Kontext Schule, der maßgeblich Einfluss auf die Leistungen ihrer Schüler hat (Stamm, 2007).

Underachievement bzw. Minderleistungen basieren auf dem Konzept der erwartungswidrigen Schulleistung (Stamm, 2008). So wird Minderleistung über die Diskrepanz von Leistung und Intelligenz definiert. Für eine Minderleistung in dem schulischen Leistungsbereich wird auch die Begriffskombination „academic underachievement“ angeführt (Haas, 1980, S.303; Krouse & Krouse, 1981).

Entsprechend werden Schüler häufig als Minderleister oder Underachiever diagnostiziert, wenn ihr Prozentrang im Intelligenztest ≥ 96 (Rost, 1991) bzw. ≥ 95 (Stamm, 2008) ist und ihr Schulleistungsprozentrang ≤ 50 ist, zwischen beiden Werten also mehr als zwei Standardabweichungen liegen. Leistungen können über die Fähigkeiten auch mit Hilfe statistischer Modelle vorausgesagt werden (Holling & Preckel, 2005). Daneben existieren auch Definitionen, die bereits Kinder als Minderleister bezeichnen, die in der Schule nicht entsprechend ihrer Fähigkeiten arbeiten (Stamm, 2008). Nicht zuletzt deswegen entstehen auch die unterschiedlichsten Angaben zu der Auftretenshäufigkeit von Underachievement, so gehen z.B. Peters et al. (2000) und Richert (1991) von 50% Underachievern aus. Dies wird als problematisch bewertet, da dann im schulischen Kontext jedes 2. Kind ein Minderleister wäre (u.a Stamm, 2008). Dass der Anteil von Underachievern höher ist als

⁶ Stamm erklärt: „Weil in diesen Ländern die Effektivität des Bildungssystems und damit die Frage im Zentrum steht, welche Prozesse den Bildungserfolg determinieren, wird Underachievement dort als durch den sozialen Kontext determinierte Verhaltensweise verstanden“ (ebd., 2007, S. 13).

statistisch nach der Gauß'schen Normalverteilung anzunehmen ist, kann jedoch nicht empirisch belegt werden (Rohrman & Rohrman, 2010). Allein durch diese unterschiedlichen Angaben zeigt sich, dass Underachievement ein Konstrukt mit starken konzeptionellen Problemen ist (Ziegler et al., 2009; Zöller, 2009).

Rost bezeichnet das Phänomen Underachievement als spezielles Problem hochbegabter Kinder, da sich das Problem nicht bei „unterdurchschnittlich Begabten“ und kaum bei „durchschnittlich Begabten“ stelle; somit nimmt das „Underachievement-Syndrom“ in der Hochbegabtenforschung einen zentralen Platz ein (Rost, 1991, S. 223f.). Hanses & Rost (1998) gehen von 15% Underachievern aus, entsprechend der Standardnormalverteilung.

Nach Amelang & Zielinski (2002) ist davon auszugehen, dass ein Konglomerat von Faktoren an der Entstehung und Aufrechterhaltung von Leistungsdefiziten im schulischen Kontext ursächlich beteiligt ist. Eine Vielzahl möglicher Einflussfaktoren und die Tatsache, dass sie in einem interaktionistischen Verhältnis zueinander stehen, hat zu vielen unterschiedlichen Forschungsinteressen und -fragen geführt. Stamm (2007) erwähnt, dass den Persönlichkeitsvariablen Motivation und Selbstkonzept großes Interesse entgegengebracht wird. So gibt es einen Zusammenhang von erwartungswidriger Schulleistung und einer gering ausgeprägten Leistungsmotivation (Baum et al.; 1995) und von erwartungswidrigen Schulleistungen und einer geringen Erwartungshaltung sich selbst gegenüber (Colangelo et al., 1993).

Bestimmte negative Persönlichkeitsmerkmale haben sich in unterschiedlichen Untersuchungen bestätigt: Dazu gehören ein negatives Selbstkonzept, eine höhere Angst vor Erfolg, eine geringe Leistungsorientierung und teilweise auch soziale Anpassungsschwierigkeiten (Hanses & Rost, 1998; McCoach & Siegle, 2003). Nach Heller & Perleth (2007) liefern einzelfallbasierte Studien den Nachweis, dass bei Hochbegabten aufgrund der Hochbegabung Probleme resultieren können. „Autonomie, Nonkonformismus, eine starke Persönlichkeit (Willenskraft), erhöhte Sensibilität oder Perfektionismus können zu Konflikten mit Eltern, Lehrern und Peers bis hin zur Frustration oder sozialen Isolierung und Schulunlust führen“ (Heller & Perleth, 2007, S. 154). Schick (2008) weist darauf hin, dass die Konzepte Perfektionismus und Übererregbarkeit in neuer Zeit mehrere Forschungsbemühungen angeregt haben. Sie verweist auf die klinische Literatur, in der Zusammenhänge von Perfektionismus mit psychischen Problemen und Erkrankungen beschrieben werden (Schick, 2008).

Zöller (2009) verweist auf widersprüchliche Forschungsarbeiten zum Zusammenhang von Leistungsmotivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Underachievement. Hinsichtlich der Leistungsmotivation wird Underachievement u.a. mit misserfolgsvermeidenden Tendenzen in Verbindung gebracht (Whitmore, 1986; Preckel et al., 2006). So bestehen neben den akademischen (schulischen) Leistungen einer Person und dem Fähigkeitsselbstkonzept

Wechselwirkungen (Schick, 2008; Zöllner, 2009). Entsprechend wirkt sich Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen positiv auf das Selbstkonzept aus (u.a. Zöllner, 2009). Werden wiederum, wie von Whitmore (1980) beschrieben, Leistungsziele aus Angst zu scheitern gar nicht erst angestrebt, bleibt dieser positive Effekt aus (Zöllner, 2009). Entsprechend wird angenommen, dass Underachiever ein geringes Fähigkeitsselbstkonzept und ein niedriges Selbstbewusstsein in Bezug auf schulische Leistung haben (Zöllner, 2009). Die Befunde sind jedoch keineswegs einheitlich: Während Whitmore (1980), Dowdall & Colangelo (1982) und Supplee (1990) zu dem Ergebnis kommen, dass Underachiever ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept haben als Achiever, finden sich bei McCoach & Siegle (2003) diese Unterschiede nicht.

Mönks et al. (1985) unterscheiden dagegen zwischen einem schulischen und einem generellen Selbstkonzept, wobei Underachiever niedrigere Werte in ihrem schulischen Selbstkonzept aufweisen, sich aber keinerlei Unterschiede zwischen Achievern und Underachievern im generellen Selbstkonzept zeigen.

Weiterhin zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich der Attribuierung von Erfolg und Misserfolg bei Underachievern; so wird eine internale Attribution von Erfolg (Fähigkeit, Anstrengung) für die Entwicklung eines positiven Fähigkeitsselbstkonzeptes als förderlich erachtet und eher bei Achievern vermutet (Mönks et al., 1985; Zöllner, 2009). Dazu im Widerspruch stehen aber Studien, die entsprechend keinen Zusammenhang zwischen Underachievement und externaler Attribution von Erfolg (Glück, geringes Schwierigkeitsniveau der Aufgabe) feststellen konnten (McClelland, Yewchuk & Mulcahy, 1991; Schütz, 2004). Nach Mufson et al. (1989) neigen Underachiever eher dazu, schlechte Leistung auf mangelnde Anstrengung zurückzuführen und Todd et al. (1965) kamen zu dem Ergebnis, dass die Attribution geschlechtsspezifisch ist. Männliche Achiever und Underachiever zeigen keine Unterschiede in der Ursachenzuschreibung von Erfolg und Misserfolg; weibliche Underachiever attribuieren dagegen Misserfolge internal mit mangelnden Fähigkeiten im Gegensatz zu den weiblichen Achievern.

Auch Vock, Gauck & Vogl (2010) kommen zu dem Ergebnis, dass die Persönlichkeitseigenschaften, in denen Unterschiede zwischen hochbegabten Underachievern und hochbegabten Achievern gefunden werden, in den verschiedenen Studien schwanken. Den Grund sehen sie nicht zuletzt in den unterschiedlichen Cut-off-Kriterien für die kategoriale Zuordnung zu der Gruppe der Underachiever. Gauck (2007) stellt zusammenfassend fest, dass entgegen zahlreicher Vermutungen nicht von häufigeren Verhaltensauffälligkeiten, sozialen Schwierigkeiten und gravierenden Schulproblemen bei

hochbegabten Kindern gesprochen werden kann⁷. Unumstritten sei jedoch, dass es hochbegabte, verhaltensauffällige und minderleistende Kinder gibt (Gauck, 2007).

Insgesamt verdeutlichen diese Feststellungen und die divergierenden Ergebnisse, dass hinsichtlich des Einflusses einzelner Persönlichkeitsfaktoren weiterer Klärungs- und Forschungsbedarf besteht.

Da Underachievement hauptsächlich im schulischen Kontext auffällt, kommt der Untersuchung der Schulfaktoren große Beachtung zu (Stamm, 2008). So zeigen Reis (2003) und Baker et al. (1998), dass ein unangemessener Lehrplan und ein wenig herausfordernder Unterricht die Entstehung von Langeweile begünstigen können. Interessant ist, dass in der deutschsprachigen Forschung hinsichtlich der Schulfaktoren der Fokus häufig auf Anteile des Individuums gelegt wird.⁸ So liegen Untersuchungsergebnisse vor allem zu schlechten Arbeitshaltungen und zu unzulänglichen Arbeitstechniken vor, die teilweise sogar als Hauptursache von Underachievement gesehen werden (Keller, 1992; Feger & Prado, 1998). Weiterhin schreibt Butler-Por (1993), dass Underachiever größere Probleme in stark strukturierten und geführten Lernumgebungen als in weniger strukturierten und auf Selbstverantwortung aufbauenden Lernumgebungen haben.

Die Übernahme von Eigenverantwortung scheint wiederum mit den Persönlichkeitseigenschaften zusammenzuhängen. So ist das negative Selbstkonzept charakteristisch für Underachiever, was wiederum mit einer geringen seelischen Stabilität verbunden ist (Hanses & Rost, 1998). Und wenn man nach Ursachen für ein negatives Selbstkonzept sucht, so muss direkt auch der Einfluss familiärer Gegebenheiten in Betracht gezogen werden (Tettenborn, 2006); führen doch autoritäre Erziehungsstile (Freeman, 1992) oder ein von geringer Emotionalität und ungünstiger Interaktion geprägtes Erziehungsverhalten (Jeon & Feldhusen, 1993) zu keiner positiven Selbstkonzept- und Autonomieentwicklung.

1.2.1 Zu den Formen von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder

Aus der 1921 von Terman begonnenen Langzeitstudie resultierte die allgemein verbreitete Meinung, dass Hochbegabte über eine überdurchschnittliche Gesundheit und emotionale Stabilität verfügen und sehr gute Schulleistungen erbringen (Heinbokel, 1988). Wie bereits erwähnt, relativierte Terman später seine Aussagen.⁹ Im Gegensatz dazu treten immer

⁷ Urban (1998, S.32) vermutete, dass hinter der Darstellung, dass hochbegabte Kinder verhaltensauffällig seien, „die `gezähmten´ Nachwirkungen des Mythos `Genie und Wahnsinn´ aus dem 19. Jahrhundert stecken“. Nach Winner (1999) ist die Gegenthese zu diesem Mythos, alle Hochbegabten zeichnen sich durch physische und psychische Gesundheit aus, ebenso wenig pauschal zutreffend.

⁸ Dies ist vermutlich auch wieder durch die Sichtweise des Bildungsystems auf das Phänomen Underachievement zu begründen: Wird Underachievement eher als eine individuelle und in der eigenen Verantwortung liegende Schwierigkeit gesehen oder als eine durch den sozialen Kontext determinierte Verhaltensweise aufgefasst?

⁹ Die Schüler, die für Termans' Studie von Lehrern nominiert wurden, erbrachten überwiegend gute Schulleistungen; diejenigen aber, die Schwierigkeiten in der Schule hatten, wurden gar nicht erst in die Untersuchung mit einbezogen.

wieder Fälle auf, bei denen gerade erziehungsschwierige und verhaltensauffällige Kinder über eine hohe Intelligenz verfügen (Kriechbaum, 1996; Spahn, 1997). Mittlerweile überwiegt die Auffassung, dass viele Hochbegabte hauptsächlich über positiv zu bewertende Verhaltensweisen verfügen, dass sie aber genauso gut auffällig sein können und besondere Schwierigkeiten haben können (Heinbokel, 1988; Gauck, 2007). Von häufigeren Verhaltensauffälligkeiten bei besonders begabten Kindern kann nicht gesprochen werden, unumstritten ist aber, dass es diese Kinder gibt (Zöllner, 2009).

In Elterninitiativen entsteht allerdings sehr schnell der Eindruck, dass der Anteil der Underachiever deutlich höher ist als der Anteil der hochbegabten Schüler, die problemlos die Schule meistern. In der Forschung bestätigt sich die Vermutung aber nicht. Die Disharmoniehypothese (Mönks, 1963) geht von einer erhöhten Anzahl hochbegabter Kinder mit Lernschwierigkeiten aus (Heller, 1992). Insgesamt werden vorwiegend qualitativ veränderte Konditionen bei hochbegabten Underachievern angenommen (Fischer, 2006).

Es gilt also das Erscheinungsbild von Lernschwierigkeiten bzw. Underachievement bei besonders begabten Kindern genauer zu beschreiben.

Eine genaue Abgrenzung der Begriffe Underachievement und Lernschwierigkeiten zueinander ist nicht erforderlich, da der Begriff Lernschwierigkeiten zur Beschreibung von schulischen Schwierigkeiten und Lernbeeinträchtigungen genutzt wird, es sich aber nicht um die Bezeichnung eines anerkannten Störungsbildes handelt (Zöllner, 2009). Angelehnt an Weinert & Zielinski (1977, zit. nach Fischer, 2006) zeigen sich Lernschwierigkeiten, „wenn die Leistungen eines Schülers unterhalb der tolerierbaren Abweichungen von verbindlichen (...) Bezugsnormen (...) liegen“ bzw. „wenn das Erreichen (bzw. Verfehlen) von Standards mit Belastungen verbunden ist, die zu unerwünschten Nebenwirkungen im Verhalten, Erleben oder in der Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden führen“ (Zielinski, 1998, S. 13; zit. nach Fischer, 2006). So können Lernschwierigkeiten als eine mögliche Ursache von Underachievement betrachtet werden bzw. es kann zumindest ein Zusammenhang vermutet werden. Weiterhin gilt auch Underachievement nicht als eigenständige Lernstörung, da es nicht in der International Classification of Diseases (ICD-10) aufgeführt wird (Zöllner, 2009). Allerdings enthält das ICD-10 die Kategorie F 81, die „umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ umfasst (Dilling, Mombour, Schmidt & Schulte-Markwort, 2006).

Um das Erscheinungsbild von Lernschwierigkeiten bei hochbegabten Kindern übersichtlich darzustellen, soll hier die Unterscheidung von Klauer zwischen „generellem Underachievement“ und „partielltem Underachievement“ (Klauer, 1990, S. 299f.) übernommen werden. Er unterscheidet mit diesen Begriffen die allgemeinen erwartungswidrigen Schulleistungen von den erwartungswidrigen Schulleistungen in speziellen Teilleistungsbereichen, wie z.B. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Eine ähnliche Unterscheidung ist in Großbritannien gebräuchlich. Montgomery (2003) benennt die „Specific

Learning Difficulties“ und die “General Learning Difficulties“, wobei sich letztere auch auf die Gruppe der durchschnittlich bzw. unterdurchschnittlich Begabten beziehen. Das Konzept der „Speziellen Lernschwierigkeiten“ beinhaltet eine Diskrepanz zwischen den gezeigten Schulleistungen und den aufgrund des Begabungspotentials zu erwartenden Schulleistungen.

Generelles Underachievement

Butler-Por definiert den ‚underachiever‘ “as one who not only fails to achieve the academic level of which he is capable, but is often also found to be lagging behind the achievement levels of the contemporaries of average ability“ (Butler-Por, 1993, S. 650).

Heller definiert ‚underachiever‘ als die Schüler, „die ihr Begabungspotential aus persönlichkeitspsychologischen und/oder sozialen Gründen nicht angemessen aktivieren können“ (Heller, 1990, S. 44). Mit Blick auf die Begabungsmodelle, wird nach dieser Definition deutlich, dass die Ursachen für Underachievement auf der Transformationsebene zu suchen sind, also entweder innerhalb des Kindes oder in seiner Umwelt. Underachievement lässt sich also als Diskrepanz zwischen Intelligenzleistung und gezeigter Schulleistung beschreiben, wobei Intelligenz als wesentlicher Prädiktor für das Kriterium Schulleistung angesehen wird (Fischer, 2006).

Nach Heller (1992) ergaben empirische Prüfungen des Zusammenhangs von Intelligenz und Schulnoten Korrelationskoeffizienten von ca. 0.5, wobei unter anderem die Grobheit des Maßes Schulnoten, aber auch motivationale Faktoren, wie der Wille zur Leistung einen bedeutsam abschwächenden Einfluss auf diesen Zusammenhang haben. Auch Holling et al. erwähnen, dass der Zusammenhang von Intelligenz und Leistung mit 0.5 relativ hoch ist (ebd., 2004). Klauer (1992) führt aus, dass zwar keine perfekte Übereinstimmung von Fähigkeit und Leistung zu erwarten sei, aber dennoch von Personen mit hoher Intelligenz gute bis sehr gute Schulleistungen erwartet werden können. Nach Hanses & Rost (1998) hängen individuelle Unterschiede in den Schulleistungen von Schülern nur zu einem geringen Teil mit Intelligenzunterschieden zusammen: Die so genannte erklärte Varianz von Intelligenz und Schulleistung beträgt je nach herangezogener Stichprobe zwischen 20 und 25%. 75-80% der Varianzen von Schulleistung müssen also durch andere Faktoren erklärt werden, wie beispielsweise bereichsspezifisches Vorwissen, Leistungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft (Hanses & Rost, 1998).

Hanses & Rost (1998) benennen als Ergebnisse aus wissenschaftlichen Untersuchungen hinsichtlich der Merkmale hochbegabter Underachiever folgende: ineffektives Arbeitsverhalten und Arbeitsprobleme, geringeres Interesse an schulischen Aktivitäten, weniger erfolgs- und stärker misserfolgsorientiert, deutlicher stärker ausgeprägte Schulunlust und eine negative Einstellung gegenüber allem, was mit Schule zusammenhängt. Weiterhin

beschreiben sie die Underachiever als ängstlicher und emotional labiler, dass sie ein eher negativ getöntes Selbstkonzept haben und durch höhere Impulsivität, geringere Selbstkontrolle und allgemeine emotionale und soziale Anpassungsprobleme auffallen.

Auch Mönks und Ypenburg (2005) haben im Rahmen der Identifikation eines hochbegabten Underachievers eine recht umfassende Liste von auffallenden Verhaltensmerkmalen beim Leistungsversager zusammengestellt. Sie benennen folgende Merkmale: schwache Konzentration, ein negatives schulisches Selbstkonzept, ein geringes Lerntempo im Vergleich zu Mitschülern, große Mühe beim Studium von schriftlichem Lernstoff, ein negatives Urteil über Lehrer und Schule, geringe Schulmotivation, Unzufriedenheit über die eigenen Studiergewohnheiten und die erreichten Resultate, Erwartungen von Mitschülern, Lehrern und Eltern können zu Problemen unterschiedlichster Art führen, Prüfungsangst, ein geringes soziales Selbstvertrauen und das Gefühl, von den Klassenkameraden nicht akzeptiert zu werden.

Fischer (2006) benennt besondere Fähigkeiten und außergewöhnliche Interessen, Langeweile und vermehrte Fehler bei Routineaufgaben, bessere Leistungen bei herausfordernden Aufgaben, einen hohen Perfektionsdrang, deutliche Anstrengungsvermeidungstendenzen, Schwierigkeiten, eigene Absichten in Handlung umzusetzen, ein niedriges Selbstvertrauen und ein geringes Durchhaltevermögen und mangelnde Lerntechniken und ein chaotisches Arbeitsverhalten als Merkmale. Lehwald (2009) erwähnt eine Reduzierung der Tätigkeitsmotivation und eine nicht ausreichende Anstrengungsbereitschaft.

Wie für die Checklisten hinsichtlich besonderer Begabungen gilt auch hier, dass sich nicht alle diese Merkmale bei einer Person zeigen müssen und auch eine Quantifizierung noch keine Aussage ermöglicht, ob das beobachtete Kind tatsächlich ein „Underachiever“ ist. Des Weiteren können auch noch andere Verhaltensauffälligkeiten bei Underachievern beobachtet werden, was bedeutet, dass die Auswahl der Kriterien subjektiv ist. In allen drei Listen lassen sich aber Merkmale finden, die sich schwerpunktmäßig auf das metakognitive Denken (i.S. von Selbststeuerungsfähigkeiten) bezüglich des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens beziehen oder auf die Motivation bzw. Volition. Des Weiteren lassen Aufzählungen von Merkmalen noch keinen Rückschluss auf mögliche Ursachen bzw. Wirkungen zu.

Partielles Underachievement

Unter partiellem Underachievement versteht Klauer spezielle Lernschwierigkeiten in Teilleistungsbereichen, wobei bezüglich der Teilleistungsschwierigkeiten vor allem Leserechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Rechenschwierigkeiten zu nennen sind (Zielinski, 1998). Aufgrund der Tatsache, dass LRS bzw. Rechenschwierigkeiten bei einer relativen Diskrepanz zur Intelligenzleistung (i.d.R. eine Standardabweichung) schon bei

durchschnittlichen Testleistungen (PR<85) vorliegen (Hanses & Rost, 1998), sollten Teilleistungsschwierigkeiten bei hochbegabten Kindern durch absolute Kriterien definiert werden: LRS bzw. Rechenschwierigkeiten sollten erst bei unterdurchschnittlichen Ergebnissen in standardisierten Testverfahren (PR<15) diagnostiziert werden (Lorenz, 1987). (Teil-)Leistungsschwächen sind als ein Problembereich zu werten, der zum Underachievement beitragen kann (Baudson, 2010). Auch Sparfeldt und Schilling (2006) sehen Lernstörungen (wie z.B. die Lese-Rechtschreibschwäche oder Rechenschwäche) als Erscheinungsformen von partiellem Underachievement.

Als spezielles Problem sind die Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) bei besonders begabten Kindern zu erwähnen (Fischer, 1999; Fischer, 2000; Fischer-Ontrup, 2009).

Fischer (1999) kommt zu dem Ergebnis, dass eine Hochbegabung zusammen mit LRS vor allem dann auftreten kann, wenn spezifische Bedingungsfaktoren vorliegen. Die Bedingungsfaktoren teilt er in drei Kategorien ein: internale Asynchronien¹⁰, externale Asynchronien¹¹ und Lern-Lehrstil-Asynchronien¹². Häufig entwickeln diese Kinder auch Probleme bezüglich des Lern- und Arbeitsverhaltens, da im Unterricht, wenn überhaupt, nur eine unzureichende Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien stattfindet (Scheerer & Fischer, 1997).

Fazit

Das Erscheinungsbild von Lernschwierigkeiten bei hochbegabten Kindern ist zwar schon von vielen Forschern beobachtet worden. Einige Ursachen konnten bereits identifiziert werden, insgesamt ist der Kenntnisstand aber noch sehr lückenhaft (Ziegler et al., 2008). Zu einem Teil sind die Schwierigkeiten auf Asynchronien in der Entwicklung zurückzuführen (Scheerer & Fischer, 1997; Fischer, 1999; Fischer, 2000; Terrassier, 2000; Fischer-Ontrup, 2009). Aber auch die Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter Kinder haben einen entscheidenden Einfluss. Obwohl sich besonders begabte Kinder den gleichen Problemen gegenüber sehen wie alle Kinder, sind sie aufgrund ihrer ausgeprägten Sensibilität wesentlich empfindlicher für unangemessene Reaktionen der Umwelt und leichter verletzbar (vgl. Terrassier, 2000; Horsch, Müller & Spicher, 2006).

Scheerer und Fischer (1997) stellen bei ihrer Erklärung der Lern-Lehrstil-Asynchronie fest, dass diese Kinder häufig auch Probleme bezüglich des Lern- und Arbeitsverhaltens entwickeln.

Das bedeutet, dass ein gewisses Risiko besteht, aus dem partiellen Underachievement ein generelles Underachievement (Klauer, 1990) zu entwickeln. LRS-Kinder zum Beispiel, die

¹⁰ wenn z.B. die kognitive, die emotionale und die physische Entwicklung nicht synchron verlaufen

¹¹ wenn z.B. Kinder in einem sozialen Umfeld aufwachsen, in dem ihnen keine ihren (Entwicklungs-) Bedürfnissen entsprechenden Angebote gemacht werden

¹² wenn z.B. die Schule durch ihren verbal orientierten Lernstil dem visuell-räumlich orientierten Lernstil des Kindes nicht entspricht

keine Lösungsmöglichkeiten zur Bewältigung ihrer Schwierigkeiten mit der Schriftsprache aufgezeigt bekommen, neigen sehr schnell dazu, das ganze Fach Deutsch und darüber hinaus, alles, was mit Schreiben zu tun hat, in die Negativbelegung mit einzubeziehen. Aus einer Abwehrhaltung entwickelt sich schnell auch eine Vermeidungshaltung, im Laufe der Zeit können sich die Probleme in der Rechtschreibung auf Lern- und Leistungsprobleme in anderen Fächern ausweiten (vgl. Betz & Breuninger 1998).

Den Lern- und Arbeitsstrategien fällt also bei der Erklärung von Lern- und Leistungsschwierigkeiten von besonders begabten Kindern eine große Bedeutung zu.

1.2.2 Zu den Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder

Die Faktoren, die für die Entwicklung von Leistung mit verantwortlich sind, haben einen vergleichbaren Einfluss auf die Entwicklung von Lernschwierigkeiten/ Underachievement. Wie sich bereits im Rahmen der Begabungsmodelle andeutete, gibt es viele Einflussfaktoren, was wiederum die Suche nach den Bedingungsfaktoren und Ursachen von Lernschwierigkeiten erschwert. Underachievement ist in den seltensten Fällen auf nur einen Grund zurückzuführen; meistens ist ein Konglomerat von Ursachen an der Entstehung und Aufrechterhaltung schulischer Leistungsdefizite beteiligt (Amelang & Zielinski, 2002). Zahlreiche Risikofaktoren können dafür mitverantwortlich sein, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche nicht in der Lage sind, ihr Potential in Leistung umzusetzen. Dazu gehören allgemein nach Peters et al. (2000): (1) die Zugehörigkeit zu einer benachteiligten Gruppe (z.B. Migranten, Behinderte), (2) eine anregungsarme Umwelt (im geographisch-ökologischen Sinn), (3) Armut und psychosoziale Not, (4) unzureichende Bildungsmöglichkeiten, (5) gestörte Eltern-Kind-Beziehung sowie Trennung und Scheidung der Eltern, (6) unangepasstes Verhalten („verhaltensoriginelle Kinder“), (7) psychische Probleme und Identitätsschwierigkeiten, (8) soziale Auffälligkeiten, Aggressivität und Delinquenz.

Die Risikofaktoren (1) - (4) können als dermaßen substantiell bezeichnet werden, dass sie alle Kinder unabhängig von ihrem Begabungsniveau in ihrer Entwicklung und in der Entwicklung ihres Potentials beeinträchtigen würden. Die Faktoren (5) – (8) sind auch bei anderen Autoren in ihren Kategorisierungen der Schwierigkeiten besonders begabter Kinder zu erkennen.

Wittmann & Holling (2001) versuchen die Schwierigkeiten nach den Bereichen 1. Anforderung und Leistung, 2. Zwischenmenschlicher Bereich, 3. Innerpsychischer Bereich zu kategorisieren:

<i>Bereich Anforderung und Leistung</i>	<i>Zwischenmenschlicher Bereich</i>	<i>Innerpsychischer Bereich</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Underachievement -Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten -Schulische Unterforderung -Mangelnde Lern- und Arbeitstechniken -Perfektionismus 	<ul style="list-style-type: none"> -Isolation -Schulisches Mobbing -Aggressivität -Familiäre Konflikte -Schwierigkeiten in der Lehrer-Schüler- und der Lehrer-Eltern-Beziehung 	<ul style="list-style-type: none"> -Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung -Ängstlichkeit -Psychosomatische Beschwerden -Depressionen -Suizidalität

Abb. 5: Schwierigkeiten hochbegabter Kinder (nach Wittmann & Holling, 2001)

Die Lernschwierigkeiten partielles bzw. allgemeines Underachievement nach Klauer (1990) können als Ursache für Schwierigkeiten (im Bereich Anforderung und Leistung) genannt werden. Die in der Literatur berichteten wichtigsten Ursachen sind nach Ziegler (2008) eine ungenügende Motivation, ein unzureichendes Lern- und Arbeitsverhalten, motorische Defizite, persönlichkeitspsychologische Parameter, Milieufaktoren sowie mangelnde Förderung und ungenügende Lernressourcen.

Insgesamt fällt auf, dass bei den einzelnen genannten Aspekten nicht immer zwischen Ursache und Wirkung unterschieden werden kann, vor allem bei einer systemischen Betrachtungsweise werden Wechselwirkungen deutlich.

Festzuhalten ist, dass es zahlreiche Ursachen für Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder gibt. Die Bedingungsfaktoren, aus denen Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten resultieren, sind nicht nur auf Seiten des Kindes zu suchen. Die in den Modellen (Kap.1.1) angesprochenen Umweltbedingungen sind gleichermaßen zu berücksichtigen. Es erscheint bei einem Erklärungsversuch sinnvoll zu sein, der Übersichtlichkeit wegen zwischen Bedingungsfaktoren innerhalb des Kindes und Bedingungsfaktoren innerhalb der Umwelt zu differenzieren, auch wenn nach Mönks die Faktoren in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen und nicht isoliert betrachtet werden sollten. So bleiben die Zusammenhänge in ihrer Komplexität nur durch die systemische Perspektive erklärbar und werden nicht künstlich vereinfacht.

In den beiden folgenden Unterkapiteln wird das Bedingungsgefüge innerhalb bzw. außerhalb des Kindes genauer beschrieben; wobei diese Unterteilung – wie bereits erwähnt - der Übersichtlichkeit wegen vorgenommen wird.

Bedingungsfaktoren innerhalb des Kindes

Wie die Modelle von Gagné und Heller, vor allem aber auch das Integrative Begabungsmodell von Fischer (2006, 2009) verdeutlichen, können die Bedingungsfaktoren innerhalb des hochbegabten Kindes in Wechselwirkung mit der Umwelt zu Problemen führen, die das Entstehen von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten begünstigen können. Diese werden in kognitive und meta-kognitive, motivational-volitionale Merkmale und soziale Merkmale unterteilt. Diese Unterteilung lehnt sich nicht zuletzt wegen der immer wieder bei Underachievern festgestellten Schwierigkeiten im eigenaktiven und planvollen Lernen an Boekaerts (1999) an, die in ihrem Drei-Schichten-Modell zum selbstregulierten (sensu selbstgesteuerten Lernen) kognitive, metakognitive und motivational-volitionale Inhalte unterscheidet.

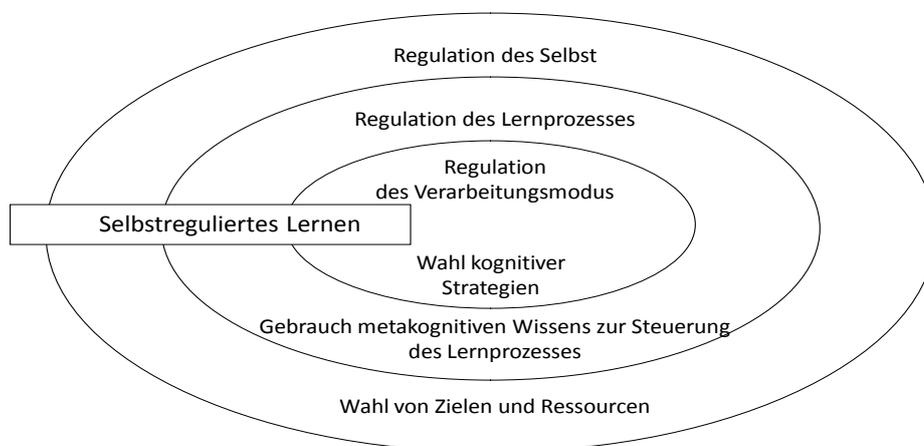


Abb. 6: Drei-Schichtenmodell des selbstregulierten Lernens (Boekaerts, 1999)

In ihrem Modell greift Boekaerts als eine der ersten Forscherinnen die motivational-volitionale Komponente auf, die sich auch im Kontext von Underachievement als relevant erweist. So weist Boekaerts vergleichsweise deutlich auf die Bedeutung motivationaler Aspekte bezüglich des Wissenserwerbs hin (1997, 1999) und ergänzt die übergeordneten Lernstrategien durch Regulationsvorgänge (Fischer-Ontrup, 2004; Renger, 2009). Ähnlich unterscheiden Weinstein & Meyer (1986) kognitive Primärstrategien (z.B.

Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien, Organisationsstrategien), metakognitive Kontrollstrategien und motivational-emotionale Stützstrategien (Fischer & Fischer-Ontrup, 2010). Baumert & Köller (1996) stellen ebenfalls eine Klassifikation zum Erfassen von Lernstrategien vor: Anhand von drei Kategorien unterscheiden sie kognitive, metakognitive und Strategien des Ressourcenmanagement voneinander. Für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit ist des Weiteren der soziale Kontext von Bedeutung, da sich erst durch Reaktionen und die Bewertung der Umwelt gezeigtes Verhalten und gezeigte Leistungen als problematisch darstellen können.

Spezifische kognitive/ meta-kognitive Merkmale:

Die traditionellen Unterrichtsmethoden schulen in erster Linie das konvergente Denken, u.a. da beim Lösen von gestellten Aufgaben zumeist nur vorgegebene Lösungswege verlangt werden (Oswald, 1995). Für Hochbegabte ist daher Unterricht mit einem sehr großen Anteil Reproduktion eher ungeeignet. Ein Großteil der hochbegabten Kinder wendet divergente Denkstrategien an, auch bei schulischen Aufgaben suchen sie nach ungewöhnlichen, originellen Lösungen, die nicht unbedingt den Vorstellungen ihrer Lehrer entsprechen.

Ein häufig beschriebenes Problem ist auch das „Verweigern“ Hochbegabter: Fragen werden dem Lehrer aufgrund ihrer vielfältigen und mehrdimensionalen Art zu denken nicht unmittelbar beantwortet, was wiederum falsch interpretiert werden kann. Wittmann (2003, S. 147) berichtet diesbezüglich von einem „typischen ungünstigen Interaktionszyklus“.

Viele Hochbegabte langweilen sich im Unterricht, was zu Teilnahmslosigkeit, Desinteresse, Verweigerung und Stören im Unterricht (Stapf, 2003; Wittmann, 2003), andererseits aber auch zu einer Anpassung an den Leistungsstand der Klasse und somit zum Verstecken der eigenen Leistungsfähigkeit führen kann.

Aus einer Unterforderung kann sich das Problem entwickeln, dass diese Kinder keine Lerntechniken entwickeln. Dieser Mangel an Lern- und Arbeitstechniken führt dazu, dass spätere intellektuelle Herausforderungen, die z.B. über das Verstehen hinausgehen, nur schwer bewältigt werden können (Keller, 1990; BMBF, 1999; BMBF, 2009).

Wenn Kinder in der Schule schlechte Leistungen zeigen, dann kann das zwar viele Ursachen haben (Wittmann & Holling, 2001). Gerade bei besonders begabten Kindern sind aber ungenügend entwickelte Lern- und Arbeitsstrategien ein häufig anzutreffender Grund für Lern- und Leistungsschwierigkeiten (Feger & Prado, 1998).

Schavan stellt fest, dass alle Schüler unterschiedliche Voraussetzungen aus dem Elternhaus und aus der Grundschulzeit mitbringen (Schavan, 2002, S. 104) und betont: „Zu profilieren sind hierbei vor allem Wege, die das so genannte Lernen des Lernens befördern und damit die Weiterbildungsbereitschaft stärken“ sowie „zu selbstständigem Arbeiten und Lernen ermutigen.“

Gerade bei besonders begabten Kindern kann man häufig mit dem Wechsel auf die weiterführende Schule eine Verschlechterung der Leistungen feststellen. Teilweise kann diese darauf zurückgeführt werden, dass sie das Lernen noch nicht für so notwendig erachten bzw. Defizite ihren Ursprung in dem frühen mühelosen Umgang mit dem Lernstoff haben (Wittmann & Holling, 2001). In der Grundschulzeit konnten die Anforderungen ohne zusätzlichen Aufwand erledigt werden. Den Lernstoff können sie auf den ersten Blick erfassen und benötigen keine Strategien zur Informationsreduktion oder Selbstkontrolle; wird das Lernmaterial dann komplexer, reicht die rasche Auffassungsgabe und das gute Gedächtnis nicht mehr aus (Wittmann & Holling, 2001). Der Nachteil daran ist, dass ein sich systematisch und ausdauerndes Erarbeiten von Dingen nicht gelernt wird. Somit werden auch wenige Erfahrungen hinsichtlich der Anstrengungsbereitschaft und der Ausdauer gesammelt, die für Lernprozesse vielfach erforderlich sind. Diese teilweise der Metakognition zuzuordnenden Lernverhaltensweisen beinhalten übergeordnete und steuernde Lernaktivitäten des Planens, Überwachens und des Regulierens und steuern somit den Einsatz von Lernstrategien (Artelt, 2006).

Die Unterforderung im Unterricht begünstigt wiederum eine geringe Selbstdisziplin: Aufgaben werden lange aufgeschoben und ein chaotischer Zustand der Schulsachen lässt darauf schließen, wie wenig ernst die Schule bzw. die schulischen Aufgaben genommen werden. Defizite in Lern- und Arbeitstechniken können so das Potenzial zu hervorragenden Leistungen „untergraben“ (Wittmann & Holling, 2001, S. 130). Auch Weinert unterstreicht, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse und Talente durch Wissen und Können, Intelligenz durch Leistung und Leistungsbereitschaft konkretisiert werden müssen (Weinert, 2000, S.7). Er betont, „dass alles, was Menschen wissen und können, gelernt werden muss“ (ebd., S. 9) und betrachtet „Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung“ (ebd., S.1). So ist das selbstgesteuerte oder selbstregulierte Lernen das übergeordnete Lernziel schlechthin: Eine zentrale Aufgabe der Schule besteht also darin, Schülerinnen und Schülern das selbstständige Lernen und Arbeiten zu vermitteln, denn gerade in der heutigen Wissensgesellschaft müssen Schüler in der Lage sein, sich selbstständig Neues anzueignen (Weinert, 2000).

Spezifische motivational-volitionale Merkmale:

Nach Ziegler bezeichnet Motivation die Prozesse, die „die Einleitung und Aufrechterhaltung zielbezogenen Handelns leisten“ (Ziegler, 1999, S.103). So verdeutlicht Ziegler, dass Motivation nicht ein kurzzeitig auftretendes Phänomen ist (Einleitung), sondern dass sie das Verhalten langfristig beeinflusst (Aufrechterhaltung). Die allgemein gültige Erkenntnis, dass Motivation eine unabdingbare Voraussetzung für den Lernerfolg ist, hat dazu geführt, dass sie häufig als Erklärung für geringe Leistung herangezogen wird. Bereits Grell & Grell (1979)

hielten die Motivationstheorien nur für bedingt brauchbar: So führte die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu der Annahme, Motivation bei Schülern von außen beeinflussen zu können (Ziegler, 1999). Durch Forschungsergebnisse (Schiefele & Schreyer, 1994) und durch Erfahrungsberichte von Lehrern (Ziegler, 1999) setzte sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass die Motivationslage anderer Menschen nur bedingt von außen beeinflusst werden kann. Ziegler (1999) weist darauf hin, dass Motive auch ein konkretes und individuell ausgerichtetes Ziel haben müssen. So konnten Kuhl, Baumann und Kazén (2007) zeigen, dass die integrierte, d.h. die gefühlte, selbst wahrgenommene Leistungsmotivation (EOS-Potentialanalyse) über die Begabung (gemessen in Form des IQ) hinaus einen signifikanten Zusammenhang mit der fächerübergreifenden Schulleistung (Notendurchschnitt) hat (Baumann, Gebker & Kuhl, 2010). Dabei hat sich die integrierte Leistungsmotivation als ein signifikanter Mediator für den direkten Zusammenhang zwischen Selbstmotivierung und fächerübergreifender Leistung herausgestellt. Das bedeutet, dass diese Befunde erste Hinweise liefern, „dass Selbststeuerungsfähigkeiten ein wichtiger Schlüssel für die Umsetzung von Begabung in Leistung sind“ (Baumann, Gebker, Kuhl, 2010, S. 155). So schlagen sie vor, die Diagnostik von (Hoch-) Begabung durch eine Überprüfung persönlicher, selbstregulatorischer Kompetenzen zu ergänzen.

Konrad & Traub (1999) schreiben, dass sowohl in Theorien als auch in praktischen Maßnahmen die kognitive Seite des Lernprozesses wie die motivationale und metakognitive Seite thematisiert werden muss. Sie sind der Meinung, dass nur so erklärt werden könne, warum Schüler ihr Selbststeuerungswissen nicht immer anwenden, wenn sie lernen. Aber wie der Begriff Motivation ist auch der Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ keineswegs einheitlich definiert. Konrad & Traub stellen fest: „Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstorganisation oder autodidaktisches Lernen, alle diese Termini werden im alltäglichen Sprachgebrauch zumeist synonym verwendet“ (Konrad & Traub, 1999, S.9). Die Begriffe sind wenig trennscharf, Friedrich & Mandl (1997) sehen die Ursache darin, dass sich nahezu alle Teildisziplinen der Psychologie und der Pädagogik mit der Selbststeuerung oder einzelnen Aspekten der Selbststeuerung befassen, allerdings aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Als zentrale Merkmale selbstgesteuerten Lernens lassen sich nach Konrad & Traub (1999) in Anlehnung an die Arbeiten von Zimmermann (1989; Schunk & Zimmermann, 1994) und Corno (1989) folgende Aspekte aufzählen:

- Die Lernenden beeinflussen in kognitiver bzw. metakognitiver, motivationaler und verhaltensbezogener Hinsicht den Lernprozess *selbst aktiv*;
- Während des Lernprozesses ist eine selbstbezogene Feedbackschleife wirksam. Die Lernenden überwachen im Lernprozess ständig ihre Lernaktivitäten und reagieren auf verschiedene Weise auf dieses Feedback;

- Die Lernenden motivieren sich selbst. Dieses motivationale Element betrifft die Frage, warum und mit welcher Intensität eine Person eine bestimmte selbststeuernde Maßnahme ergreift;
- Die Lernenden steuern ihr Verhalten volitional. Dazu gehört insbesondere die Fähigkeit des Individuums, über Mechanismen der Motivations- und/oder Emotionskontrolle seine Lernabsichten vor konkurrierenden Einflüssen zu schützen (vgl. Kuhl 1987; Pekrun & Schiefele, 1996).

Zusammenfassend schlagen Konrad & Traub (1999, S. 13) folgende Definition vor:

Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet.

Insgesamt wird deutlich, dass der Erwerb neuen Wissens im Prinzip nur einen Teil des Lernprozesses ausmacht. Schwierigkeiten bei Motivation und Volition sind als Ursachen für generelle Lernschwierigkeiten nicht zu unterschätzen.

Spezifische soziale Merkmale:

In der Literatur wird häufig festgestellt, dass Hochbegabung ein interaktives und störungsanfälliges System „kommunizierender Röhren“ bildet (Wieczerkowski, 1998, S. 144). Diese besondere Störungsanfälligkeit liegt möglicherweise darin begründet, dass Hochbegabte eine hohe Sensibilität für Kritik von außen aufweisen (Whitmore, 1980; Wieczerkowski, 1998). Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich soziale und emotionale Faktoren nicht voneinander trennen lassen. Die im Integrativen Begabungsmodell (Fischer, 2009) dargestellten Wechselwirkungen zwischen internen und externen Faktoren sind hier von besonderer Bedeutung.

Für hochbegabte Leistungsversager stellen Mönks & Ypenburg (1998; 2005) fest, dass sie eine äußere Kontrollüberzeugung aufweisen, ihr eigenes Verhalten also vor allem von außen bestimmt wird. Bei entsprechend negativen äußeren Einflussfaktoren kann es dann dazu kommen, dass diese Hochbegabten ein negatives Selbstkonzept entwickeln, was wohl hinsichtlich der Entwicklung schulischer Probleme, Lernschwierigkeiten und der Entwicklung zum hochbegabten Underachiever häufig als wichtiger Teil des Ursachenkomplexes angesehen werden kann. Während hochbegabte Achiever allgemein ein positives Selbstkonzept aufweisen, trifft dies bei hochbegabten Underachievern nicht in statistisch relevanter Weise zu, wie die Marburger Hochbegabtenstudie verdeutlicht (Hanses & Rost, 1998; Rost & Hanses, 1997; Sparfeldt, Schilling & Rost, 2006). Zusammenfassend werden die folgenden drei, bei hochbegabten Underachievern negativ besetzten Schwerpunkte herausgestellt, die ein Schulversagen zur Folge haben können: eine geringe emotionale Stabilität, eine geringe seelische Stabilität und eine soziale Unzufriedenheit (Hanses & Rost, 1998). Auch Drewelow

bestätigt, dass die Kinder, die keine ihren Begabungen entsprechenden Leistungen erbringen, meist ein sehr schwaches Selbstwertgefühl haben (Drewelow, 1992). Als weitere Aspekte werden ein hoher eigener Leistungsdruck verbunden mit übertriebenem Ehrgeiz und Perfektionsdrang aufgezählt. Die Folge davon wiederum können schulisches Versagen und letztlich Leistungsverweigerung sein (BMBF, 2009; Feger & Prado, 1998).

Bedingungsfaktoren innerhalb der Umwelt

Die Bedingungsfaktoren, die zu Lernschwierigkeiten führen können und innerhalb der Umwelt anzusiedeln sind, lassen sich in die folgenden drei Bereiche unterteilen: die Schule als Institution, das Verhalten von Lehrern und Mitschülern und das Verhalten der Eltern.

Die Institution Schule:

Die strukturellen Merkmale unseres Schulsystems schränken die Flexibilität hinsichtlich individueller Lernbedürfnisse ein und entsprechen den oft sehr ausgeprägten bzw. spezifischen Interessen hochbegabter Schüler nicht (Spahn, 1997). Die Aufteilung nach Jahrgängen sowie das schulformspezifische Curriculum führen zu identischen Entwicklungsvorgaben für alle Schüler einer Jahrgangsstufe in einer an sich äußerst heterogenen Gruppe. Individuelle Neigungs- und Fähigkeitsunterschiede werden nicht berücksichtigt (Feger & Prado, 1998), was die Förderung kreativen, selbstständigen und forschenden Denkens laut Spahn (1997) behindert. So bleibt also die Tatsache unberücksichtigt, dass das Alter allein nur wenig über den Entwicklungsstand im kognitiven Bereich eines Schülers aussagen kann (Hany, 1995). Zusätzlich kritisiert Hany (1995) auch das klassische Stundenprinzip: Bei festgelegten gleichen Lernzeiten für alle Schüler kann ihr individuelles Lerntempo nicht berücksichtigt werden.

Kinder, die ein von der Norm abweichendes Verhalten zeigen, werden schnell als lernbehindert oder verhaltensgestört stigmatisiert. Während es nach wie vor selbstverständlich ist, für schwache Schüler spezielle Fördermaßnahmen anzubieten, hängt ein entsprechendes Angebot für besonders Begabte häufig noch vom individuellen Engagement einzelner Lehrkräfte ab (Solzbacher, 2008a). Die Förderung besonderer Begabungen ist aus den unterschiedlichsten Gründen noch nicht in dem Maße strukturell verankert wie die Förderung leistungsschwächerer Schüler. Außerdem ist es gerade bei größeren Klassen schwieriger, auf die Schüler individuell einzugehen, da sich der Unterricht häufig am Durchschnitt der Klasse orientiert. Eine fehlende oder mangelnde Binnendifferenzierung, Mönks & Ypenburg (1998, 2005) sprechen von einer mangelnden individuellen Passung des Unterrichts, kann zu einer Unterforderung gerade der besonders begabten Kinder führen.

Obwohl einige (Lern-)Schwierigkeiten bereits aus der Kindergartenzeit resultieren, treten sie gehäuft in den ersten beiden Schuljahren und nach dem Wechsel zu einer weiterführenden Schule auf; die Unzufriedenheit mit der schulischen Situation steigt dann mit jedem Wechsel der Bildungsinstitution, da die Betroffenen feststellen, dass auch dieser Schulwechsel ihre hohen Erwartungen nicht erfüllt (Feger, 2000; Feger & Prado, 1998; Wiekzerkowski & Prado 1993; Rohrmann & Rohrmann, 2010).

Ein sehr anschauliches Modell, das die Diskrepanzen zwischen den Fähigkeiten des Kindes und den bereitgestellten Angeboten durch seine Umwelt aufgreift, liefern Wiekzerkowski & Prado, die von einer „Spirale der Enttäuschungen“ reden (Wiekzerkowski & Prado, 1993, S. 128f.). So beschreiben die Autoren Diskrepanzen zwischen den Erwartungen des Kindes und ihrer Erfüllung durch die Umwelt, Diskrepanzen zwischen der Lernfähigkeit des Kindes und der erzwungenen Lerngeschwindigkeit durch die Umwelt sowie Diskrepanzen zwischen der Anstrengungsbereitschaft des Kindes und den Anforderungen durch die Umwelt (Wiekzerkowski & Prado, 1993). Diese Spirale der Enttäuschungen stellt nicht nur ein spezielles Problem Hochbegabter dar, sondern gilt allgemein. So können dadurch auch die Probleme lernschwächerer Kinder erklärt werden. Das Modell versucht, eine erlebte Diskrepanz durch eine spezifische Ursache zu erklären. So kann z.B. bei hochbegabten Kindern eine permanente Unterforderung die Ursache für erlebte Diskrepanzen sein (Feger & Prado, 1998). Bei Enttäuschungen können sich diese Diskrepanzen, wie bereits beschrieben, zu einer Spirale steigern und zu einem negativen Selbstkonzept führen.

Kritisch zu beurteilen ist, dass das Modell den Einfluss der Umwelt so sehr betont, was dazu führt, dass vor allem Eltern Ursachen für Probleme unkritisch gerne zu einem großen Teil in der Umwelt suchen, und nicht im Verhalten des eigenen Kindes.

Das Verhalten von Lehrern und Mitschülern:

Auch das Verhalten von Lehrern und Mitschülern kann neben anderen eine Ursache für das Schulversagen Hochbegabter sein. Neber spricht in diesem Zusammenhang von „inadäquaten Erfahrungen im Unterricht“ (Neber, 1992, S. 215). Diese Feststellung leitet Neber aus verschiedenen Längsschnittuntersuchungen ab. Häufig treffen hochbegabte Kinder schon in der Grundschule auf Unverständnis von Seiten der Lehrer, da sie dem auf Reproduktion ausgelegten Unterricht mit ihren innovativen Ideen und kreativen Denkansätzen eher entgegensteuern. Viele Lehrer erkennen den anspruchsvollen Inhalt der Antworten nicht und bezeichnen sie als falsch, was wiederum zur Folge hat, dass das Kind verunsichert wird und mit der Zeit seine Überlegungen selbst als dumm empfindet. Im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung (Self-fulfilling-prophecy) kann das eine niedrige Entwicklung der Leistung und der Leistungsanforderungen an sich selbst zur Folge haben und so zu Schwierigkeiten in einigen Schulfächern führen (Portmann, 1996). Terrassier

spricht in diesem Zusammenhang vom „inneren negativen Pygmalioneffekt“: Schüler laufen Gefahr, ihre Begabungen nicht angemessen zu entwickeln, wenn sie sich selbst nicht als begabt ansehen (Terrassier, 1982, S. 95f.). Der Pygmalioneffekt besagt unter anderem, dass ein als hochbegabt identifizierter Schüler von seinem Lehrer besser und mehr gefordert bzw. gefördert wird und folglich auch die Gelegenheit hat, seine Begabung besser zu entwickeln. Der „negative Pygmalioneffekt“ dagegen meint, dass ein nicht identifiziertes hochbegabtes Kind seine Begabungen ohne entsprechende Förderung nur begrenzt entwickelt, da der Lehrer, der nichts von den überdurchschnittlichen Fähigkeiten weiß, auch keine überdurchschnittlichen Leistungen von dem Kind erwartet (Terrassier, 1982, S. 95f.).

Möglicherweise wird auch ein Anpassungsdruck auf das Kind ausgeübt, der zu Hemmungen in der Entfaltung seiner Stärken, zum inneren Rückzug (Teilnahmslosigkeit, Desinteresse) oder Verweigerung und Rebellion führen kann (Wieczerkowski, 1998; BMBF, 1999; BMBF, 2009). Hieraus kann ein Teufelskreis entstehen, der die schulischen Leistungen abfallen lässt und das Selbstkonzept des Schülers negativ beeinflusst. Diese Dynamik ist dann nur noch schwer zu durchbrechen (Spahn, 1997). Die Lehrperson empfindet den hochbegabten Schüler eher als „unbequem“ und „störend“, da er durch seine andere Denkweise den vom Lehrer angestrebten „Gleichschritt“ der Klasse verhindert (Bartenwerfer, 1992, S. 8f.).

Oswald sieht weiterhin als mögliche Ursache für Lernschwierigkeiten hochbegabter Kinder das Verhalten der Lehrperson, den hochbegabten Schüler bei Fragen einfach nicht mehr dranzunehmen, da sie davon ausgeht, dass diese Kinder die Antwort sowieso schon wissen (Oswald, 1995).

Bei Urban findet sich eine Zusammenstellung der unangemessenen Reaktionen von Lehrern auf das „störende Verhalten“ Hochbegabter (Urban, 1996a, S.18; Urban, 1995; Urban, 1996b):

- Das beharrliche Nachfragen hochbegabter Schüler wird häufig als lästig empfunden.
- Der Grund für die besonderen Fähigkeiten und das schnelle Beherrschen des Unterrichtsstoffs wird oft nur in überbegeizigen Eltern und übermäßigem häuslichen Üben gesehen.
- Das Beschreiten anderer als der vorgesehenen Lösungswege wird als Zeichen von Unangepasstheit, Trotz und Disziplinlosigkeit betrachtet.
- Die Unlust zu üben wird mit fehlender Arbeitseifer, Müdigkeit, Desinteresse oder Tagträumen interpretiert.
- Das Nichtanfertigen von Hausaufgaben scheint aus Faulheit zu geschehen.
- Ein den Unterricht störender Schüler wird schlicht als „Klassenkasper“ abgetan.

So hängt es von der Einstellung der Lehrer, aber auch von ihren erworbenen Fähigkeiten im Umgang mit Hochbegabten ab, inwieweit sie zur Förderung und Entfaltung besonderer

Begabungen beitragen. Sowohl eine Unterforderung als auch eine Überforderung der besonders Begabten können die Folge sein.

Neben einer Isolation durch den Lehrer kann es auch zu einer Isolation durch Mitschüler kommen: Hochbegabte befinden sich im Klassenverband immer in der Minderzahl. Gerade Randgruppen werden von der Mehrheit häufig nicht akzeptiert (Schlichte-Hiersemenzel, 1996). Gallagher merkt bezüglich des negativen Einflusses von Klassenkameraden auf die Entwicklung von hochbegabten Kindern an: "So even the virtues that we have seen in individual gifted children can become special problems when they are placed in the framework of the social group in the classroom" (Gallagher & Gallagher, 1994, S. 79). So können Schüler die besonders begabten Mitschüler als Außenseiter stigmatisieren, da diese aufgrund ihrer intellektuellen und kognitiven Überlegenheit abgelehnt werden. Letztlich können Ausgrenzung und Mobbing zu einer sozialen Isolation führen.

Derartige Probleme treten verstärkt dann auf, wenn die hochbegabten Schüler aufgrund ihres Wissens als überheblich und arrogant von den Mitschülern eingestuft werden. Für Wiczerkowski (1998, S. 146) fällt somit dem Klassenklima eine wichtige Bedeutung zu: Wenn es von Intoleranz und mangelndem Verständnis der Mitschüler geprägt ist, kann es „psychische Probleme beim hochbegabten Schüler auslösen“.

Auch die teilweise eher intellektuellen Interessen besonders begabter Kinder können zu Ausgrenzung und mangelnden Kontakten führen; so stellt Wiczerkowi (1998) fest, dass hochbegabte Kinder und ihre Mitschüler häufig keine gemeinsame intellektuelle Basis haben, um miteinander kommunizieren zu können. Das Kind kann sich dadurch unwohl fühlen und über einen längeren Zeitraum hinweg ein auffälliges Verhalten entwickeln.

Schlichte-Hiersemenzel (1996) weist darauf hin, dass Kinder in diesem Fall mit einer Verleugnung ihrer Fähigkeiten reagieren können. Sie flüchten in die Leistungsvermeidung, um der Isolation zu entkommen, „damit sie angepasst erscheinen und als ‘normale Menschen‘ integriert werden“ (Oswald, 1994, S. 15; BMBF, 1999). Wenn dieses Verhalten zur Gewohnheit wird, kann das hochbegabte Kind keine angemessene Lernhaltung entwickeln und keine Lerntechniken, um sich Themen selbstständig bzw. effektiv und anwendbar zu erarbeiten (BMBF, 1999; BMBF, 2009). Underachievement bzw. ein Schulversagen werden somit wahrscheinlicher.

Schlichte-Hiersemenzel (1996) erwähnt in diesem Zusammenhang auch, dass jeder Mensch die Bedürfnisse hat, einerseits dazuzugehören und sich andererseits zu entfalten. Sie bemerkt, dass hochbegabte Kinder häufig nicht in der Lage sind, ein Gleichgewicht zwischen diesen beiden Bedürfnissen herzustellen, ein Teil ihrer persönlichen Bedürfnisse wird also unterdrückt, worunter die Entwicklung ihrer Persönlichkeit leiden kann.

Das Verhalten der Eltern:

Auch das Verhalten und die Reaktionen auf die hohe Begabung des Kindes von Seiten der Eltern als unmittelbaren Bezugspersonen können der auslösende Faktor von (Lern-) Schwierigkeiten sein. So kann eine fehlende Sensibilität in Form von mangelhafter Wahrnehmung hinsichtlich der Bedürfnisse der Kinder zu schulischen Problemen führen (BMBF, 1999; BMBF, 2009). Manche Eltern scheuen sich, über dieses Thema zu sprechen bzw. die Hochbegabung anzuerkennen und zu fördern (Spahn, 1997). Wenn Eltern dagegen sehr unsicher mit der Begabung ihrer Kinder umgehen, kann sich das in entsprechend negativen Reaktionen auf Seiten des Kindes widerspiegeln (Wieczerkowski, 1996). So kann zum einen der Leistungswille und die Leistungsfähigkeit nicht ausreichend respektiert und gefördert oder ihre Fähigkeiten unterdrückt werden, wodurch es zu einer Unterforderung der Kinder kommt. Das andere Extrem wäre eine Überforderung der Kinder durch die Eltern, oft auch verbunden mit einem zu hohen Leistungsdruck und einer Überstimulierung durch ein unübersichtliches Angebot an Material (Mönks & Ypenburg, 1998; 2005). Wenn sich ein Kind diesem Druck nicht mehr gewachsen sieht, nicht weiß, wofür es sich entscheiden soll, dann können daraus ebenfalls Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten resultieren.

Fazit

Es ist deutlich geworden, wie multikausal das Zustandekommen von Lernschwierigkeiten erklärt werden muss. So sind bei der Analyse der Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten hochbegabter Schüler mehrere Ebenen zu betrachten.

Zum einen sind die im Kind liegenden Bedingungsfaktoren zu berücksichtigen: die spezifischen kognitiven Merkmale, die motivational-volitionalen Faktoren und die spezifischen sozialen Merkmale sind dabei von besonderem Interesse. Eine Ursachenforschung bei Minderleistungen oder Auffälligkeiten im Verhalten, die sich ausschließlich auf die Persönlichkeitsmerkmale des besonders begabten Kindes bezieht, ist allerdings als unzureichend zu beurteilen. Das Verhalten des Kindes und dessen Kompetenzbereiche stehen nämlich auch in Wechselwirkung zur Umwelt. Das Entstehen und der Ausprägungsgrad von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten ist von vielen Faktoren abhängig: Das familiäre, das schulische Umfeld und die Gruppe der Gleichaltrigen sind offensichtliche Einflussgrößen.

Es kann weiterhin festgehalten werden, dass die Voraussetzung dafür, dass sich Lernschwierigkeiten erst gar nicht entwickeln, die Förderung einer souveränen Handlungskompetenz auf Seiten des Schülers ist. Dies macht wiederum die Bedeutung der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule deutlich. So verweist Wieczerkowski darauf, dass die psychosoziale Entwicklung allgemein ein Prozess ist, der sich durch Interaktion mit

der Umwelt vollzieht und dessen Strukturen Einfluss auf die Richtung haben, in die die Entwicklung verläuft. Weiterhin betont er, dass es angemessener ist, „[a]nstatt von *allgemeinen* (typischen) Affinitäten auszugehen, [...], einen *differentiellen* Erklärungsansatz für disruptive Entwicklungsverläufe zu finden“ (Wieczerkowski, 1994, S. 273). Eine Erklärung für schlechte Schulleistungen trotz hoher Intelligenztestleistung kann u.a. also das Lern- und Arbeitsverhalten des Schülers sein. Das Lern- und Arbeitsverhalten ist nicht nur von den zur Verfügung stehenden Strategien abhängig, sondern auch von weiteren internen wie externen Variablen (vgl. Modell Fischer, 2009). Neben der Einbeziehung der internen Faktoren wie Leistungsmotivation, Selbststeuerung und Lernstrategien ist auch noch die Einbeziehung emotionaler und persönlichkeitspezifischer Gesichtspunkte von Bedeutung, wie z.B. das Selbstbewusstsein, das Selbstbild, die Misserfolgsbewältigung, die Stressbewältigung oder die empfundene bzw. gefühlte Leistungsfähigkeit.

Abschließend sei betont, dass ein Beschreiben der Phänomenologie und eine theoretische Einordnung für betroffene Kinder noch keine Abhilfe und/ oder Veränderung schafft. So ist auch immer zu bedenken, dass viele innerfamiliären Konflikte weniger auf die Begabung des Kindes, als vielmehr auf den Erziehungsstil bzw. auf die Unsicherheit bezüglich des Erziehungsstils auf Seiten der Eltern zurückzuführen sind (Rohmann & Rohrman, 2010).

Daher müssen dem Kind Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie es mit Anforderungen umgehen kann, denn vor allem die selbstständige Bewältigung von problematischen Situationen trägt dazu bei, an Handlungskompetenz und Selbstbewusstsein zu gewinnen.

2 IDENTIFIKATION

In diesem Kapitel sollen Möglichkeiten zur Diagnostik von Hochbegabung auch in der Kombination mit Lernschwierigkeiten vorgestellt werden. Letztlich ist Diagnostik eine Voraussetzung um gezielte Fördermaßnahmen zu entwickeln. Eine „effektive Förderung von hochbegabten Kindern steht und fällt mit der Güte der zugrunde gelegten diagnostischen Verfahren“ (Holling & Kanning, 1999, S. 128).

2.1 Zur Identifikation von Hochbegabung

So lange es keine einheitliche und allgemein anerkannte Definition von Hochbegabung gibt (vgl. Kap.1.1), ist es schwierig, ein standardisiertes Vorgehen oder ein gültiges Verfahren zur Identifikation zu entwickeln. Ein allgemein verbindliches Identifikationsverfahren existiert also ebenfalls nicht. So schreibt Heinbokel (1996, S. 47): „Es gibt eine ganze Reihe mehr oder weniger objektiver Verfahren, hochbegabte Kinder zu identifizieren: Eines ist ihnen jedoch allen gemeinsam: Es gibt keines, das in der Lage wäre, alle hochbegabten Kinder ohne jeden Zweifel zu erkennen“. Entsprechend der Ansicht, dass das Phänomen Hochbegabung vielschichtig und komplex ist (vgl. Kapitel 1.1), werden in der Literatur auch zur Identifikation von Hochbegabung die verschiedensten Verfahrensweisen vorgestellt, die allerdings häufig nur einen bestimmten Teilaspekt von Begabung messen. Folglich legt das eingesetzte Verfahren fest, was inhaltlich mit dem Begriff Hochbegabung gemeint ist. Kinder, die diese definierten Merkmale nicht aufweisen, würden dann nicht als hochbegabt identifiziert werden. Hinsichtlich der Diagnosemöglichkeiten wird zwischen objektiven und subjektiven Verfahren unterschieden.

2.1.1 Zu den objektiven Verfahren in der Begabungsdiagnostik

Auf die Identifikation mittels eines Intelligenztests als objektivem Diagnoseinstrument wird eingegangen, da dieser das wohl am weitesten verbreitete Verfahren zur Identifikation von Hochbegabung ist. Intelligenztests gelten nach wie vor als die wichtigsten Verfahren zur Erfassung kognitiver Fähigkeiten (Preckel, 2010). Die Meinungen bezüglich der Eignung der IQ-Tests für die Identifikation von Hochbegabten sind sehr unterschiedlich.

So kritisieren einige generell den Einsatz von Intelligenztests zur Ermittlung von Hochbegabung, da ausschließlich intellektuelle Fähigkeiten erkannt werden können; musische, künstlerische u.a. Begabungen aber nicht berücksichtigt werden. Häufig wird auch behauptet, dass ein IQ-Test nur annähernd feststellen kann, „in welchem Bereich der IQ *ungefähr* liegt“ (Langeneder, 1997, S. 83). Begründen kann man diese Meinung wohl damit, dass auch ein Intelligenztest nur eine so genannte Momentaufnahme der Intelligenz eines

Kindes darstellen kann, da die Testung von vielen anderen inneren und äußeren Faktoren mitbestimmt wird (Hochbegabtenförderung e.V., 1997, 1999; Zech, 2006).

Weiterhin ist die Verwendung des Begriffs Intelligenzquotientenmittlerweile weit verbreitet; nicht aber das Wissen, was dieser Wert bedeutet, wie zuverlässig das Ergebnis ist oder was das Ergebnis der Intelligenzmessung im Prinzip nur angibt, und zwar in welchem Bereich das Potential des Klienten liegt.¹⁴

Einen so genannten „Cut-off Score“ (Holling & Kanning, 1999) festzulegen ist noch schwieriger. So sind Cropley et al. (1988) der Meinung, dass um einen (willkürlich festgesetzten) Grenzwert (Cut-off Score) ein Bereich der Unzuverlässigkeit und Ungenauigkeit liegt. Heinbokel (1996, S. 83) ist der Meinung, dass in der Praxis keine Bedeutung haben kann, „ob ein Kind mit 129 oder 131 Punkten ‘noch nicht‘ oder ‘schon‘ hochbegabt ist“. Da weiterhin noch eine Reihe anderer Faktoren (u.a. emotionale Stabilität, Motivation, Kreativität) eine Rolle spielen, darf bei der Diagnostik die intellektuelle Begabung nicht alleinausschlaggebend sein (Heinbokel, 1996; Preckel, 2010). Ein IQ-Wert sagt also noch wenig über die zukünftige tatsächliche Leistung aus (Holling & Kanning, 1999).

Dass der Intelligenztest zwar das am weitesten verbreitete, am ehesten anerkannte, gleichzeitig aber auch das umstrittenste Verfahren zur Identifikation von Hochbegabung ist, wird häufig damit begründet, dass die Intelligenz eines Kindes als wesentliches Merkmal einer besonderen Begabung zu Grunde gelegt wird (Cropley et al., 1988): „Nun ist jedoch der Terminus ‘Intelligenz‘ weitaus weniger eindeutig definiert als gemeinhin zu vermuten wäre, so dass die Kategorisierung von Begabung auf dieser Basis nicht nur nicht eindeutig, sondern auch einseitig ausfällt“ (ebd., S. 37). Trotz dieser Einwände und Kritikpunkte ist der Intelligenztest bis heute als eines der wichtigsten Verfahren zur Identifikation hochbegabter Kinder anerkannt (Heinbokel, 1996, Preckel, 2010). Preckel (2003) weist auch darauf hin, dass sich bei vielen Intelligenztestverfahren spezifische Mängel für die Diagnostik intellektueller Begabung im hohen Leistungsbereich ergeben. Einigkeit besteht darin, dass der Intelligenztest im Vergleich zu anderen Identifikationsverfahren eine relative Sicherheit bietet. Studien haben die „relative Brauchbarkeit des Intelligenzmaßes zur Identifikation von Hochbegabten erwiesen“ (Feger, 1988, S. 109). Langeneder (1997, S. 84ff) vergleicht den Intelligenztest in Bezug auf die Kriterien Reliabilität, Validität und Objektivität mit anderen Verfahrensweisen und kommt zu dem Ergebnis, dass der Intelligenztest „trotz seiner vielen Ansatzpunkte für Kritik die sicherste der Methoden [...]“ ist, um Hochbegabung letztendlich festzustellen.

Damit die Ergebnisse eines Intelligenztests verwertbar sind, sollten diese den wissenschaftlichen Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität genügen und über eine

¹⁴So verdeutlicht das Vertrauensintervall, dass der „wirkliche Wert“ sich zu 95% in diesem so genannten Vertrauensbereich befindet.

aktuelle Normierung verfügen. Bei einer Diagnostik sollten weiterhin Persönlichkeits- und Umweltfaktoren als konstituierende Elemente und nicht als Voraussetzung von Hochbegabung verstanden werden (vgl. Gagné, 2008; Heller, 2000; Heller & Perleth, 2007a; Fischer, 2009), die im Zusammenhang mit der intellektuellen Begabung eines Menschen sinnvoll zu interpretieren sind. Somit ist eine Testung immer als ein erster zielgerichteter Schritt einer Förderung zu betrachten. Weiterhin weisen sprachgebundene Tests durch die verschiedenen Untertests ein Begabungsprofil aus, das Hinweise auf mögliche Stärken aber auch Schwierigkeiten gibt. Dies spricht für den Einsatz mehrdimensionaler Verfahren (Preckel, 2010).

Im Kontext der Begabungsdiagnostik sollte es also nicht ausschließlich um die Erfassung der intellektuellen Leistungsfähigkeit gehen, sondern es ist, wie auch in den Begabungsmodellen verdeutlicht wird, auf ein komplexes Zusammenspiel der verschiedensten Einflussfaktoren zu achten. So sollten in einer Begabungsdiagnostik immer auch zusätzliche Informationen z.B. über das Lern- und Arbeitsverhalten, über die Motivationslage und über andere nicht-kognitive Faktoren erhoben werden, vor allem wenn es um besonders begabte Kinder geht, die ihr Potential nicht in Leistung umsetzen (vgl. Kap. 2.2 Zur Identifikation von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder). So wird mittlerweile seit längerem auch das Thema Kreativität im Zusammenhang mit Hochbegabung und Begabtenförderung diskutiert (Urban, 2004a). Nach Urban (2004a) hat dieses komplexere Konzept die psychometrisch geprägte Sicht auf die Intelligenz als Begabungsindikator abgelöst. Runco (2010) liefert eine Übersicht über verschiedene Messmethoden, wovon er die Tests zum divergenten Denken als die am weitesten verbreiteten Verfahren zur Messung des kreativen Potentials bezeichnet. Intelligenztests sollten letztlich kaum mehr allein eingesetzt werden, da fast ausschließlich kognitive Komponenten aber kaum divergentes Denken wie z.B. die Kreativität erfasst werden (Trautmann, 2005). Mittlerweile besteht die Tendenz unter Forschern, die sich ergänzenden Verfahren zu Tools zusammenzufassen (Trautmann, 2005).

Die Testverfahren, die in dieser Arbeit (im Kontext der Fallbeispiele) erwähnt werden, sind im Anhang (Anhang b –Tests) zusammenfassend dargestellt. Ausführlichere Beschreibungen der meisten Verfahren finden sich z.B. bei Preckel (2003), Holling, Preckel und Vock (2004) oder Preckel, Schneider & Holling (2010).

2.1.2 Zu den subjektiven Verfahren in der Begabungsdiagnostik

Als subjektive Identifikationsverfahren werden in der Literatur vor allem Vorgehensweisen erwähnt, die auf schulischer Information (Schulnoten, Lehrernominierung, Wettbewerbe, etc.) bzw. auf der Fremdnominierung (Mitschülern, Eltern, etc.) basieren. Genauer sollen als Identifikationsmethode die so genannten Checklisten vorgestellt werden. Bezüglich ihrer

Anwendung gibt es auch Kritikpunkte, aber trotzdem stellen sie sowohl für Lehrer als auch für Eltern eine große Hilfe dar (Perleth, 2010).

Aufgrund der Schwierigkeiten, Hochbegabung genau zu definieren, haben viele Praktiker und auch Wissenschaftler versucht, „typische“ Persönlichkeitsmerkmale intellektuell besonders begabter Kinder in Checklisten zusammenzustellen. Grob kategorisiert lassen sich immer wieder Items in den Bereichen „Denken und Lernen“, „Arbeitshaltung und Interessen“ und „Soziale Merkmale“ (Perleth, 2010) finden. Die Merkmale bieten eine Möglichkeit zur Orientierung, da jedes Kind auch noch weitere Eigenschaften hat, die nicht unmittelbar mit seiner Hochbegabung in Verbindung stehen müssen. Rost schreibt: „Hochbegabte Kinder sind zunächst einmal Kinder, und dann erst sind sie hochbegabt. Sie stellen nicht eine so homogene Gruppe dar, wie es das Etikett vermuten lässt“ (Rost, 1994, S. 849).

Nach Urban sind ein schnelles Auffassungsvermögen, ein hohes Lerntempo, die Fähigkeit zu reflexivem und logischem Denken, hohe Konzentrationsfähigkeit und auch flüssiges Sprechen mit einem ungewöhnlich breiten Wortschatz kennzeichnend für einen Vorsprung in der kognitiven Entwicklung (Urban, 1996a). In anderen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung (z.B. Emotionalität, Sozialverhalten, Psychomotorik) können sich durchaus auch Ausprägungen zeigen, die negativ von der Norm abweichen, worauf häufig die so genannten Asynchronien in der Entwicklung zurückzuführen sind. Dies verdeutlicht aber den Nutzen der Checklisten: asynchrone Entwicklungen, die möglicherweise in ein Underachievement führen, können mit ihrer Hilfe frühzeitig erkannt werden.

Problematisch ist laut Klement (1993) an solchen Listen allerdings, dass leicht der Eindruck entsteht, dass bei einer bestimmten Anzahl bzw. Kombination erkannter Eigenschaften das Kind als begabt zu diagnostizieren sei. So schließt das Nichtvorhandensein eines Merkmals noch lange nicht eine besondere Begabung aus und das Vorhandensein all dieser Merkmale bedeutet nicht automatisch, dass eine Hochbegabung vorliegt. Häufig sind diese Checklisten zudem beliebig zusammengestellt, da verschiedene Bereiche der Begabung nicht genügend voneinander getrennt werden (Rost, 1994). So können in Checklisten immer wieder ähnliche Verhaltensmerkmale gefunden werden, ohne dass sie theoretisch oder empirisch überprüft wurden (Langeneder, 1997). Feger kritisiert weiterhin, dass die Formulierungen dieser Checklisten häufig nicht sehr präzise sind und es dadurch zu „Unklarheiten“ kommen kann (Feger, 1988, S. 107f.). Nicht zuletzt verweist Perleth (2010) darauf, dass die Brauchbarkeit von Elternchecklisten unter Wissenschaftlern umstritten ist, da Eltern häufig zu einer Überschätzung der Fähigkeiten ihrer Kinder neigen.

Die Verwendung von Checklisten darf also keinesfalls dazu führen, hochbegabte Kinder in ein festes Schema einordnen zu wollen und ihre Persönlichkeit auf einige herausstechende Merkmale zu beschränken: Auch Hochbegabte weisen ganz individuelle Charakterzüge und

Verhaltensweisen auf, die sich nicht alle anhand eines Merkmalkatalogs identifizieren lassen. Viele dieser Merkmale setzen sich nurunter dem Einfluss von bestimmten Umwelterfahrungen und bestimmten Sozialisationsbedingungen durch, wie bereits durch die Darstellung der Begabungsmodelle deutlich wurde (vgl. Kap. 1.1.2).

Sobald also viele Merkmale bei einem Kind auffallen und es um adäquate Förderung geht, kann es sinnvoll sein, einen Intelligenztest zur genaueren Diagnose heranzuziehen. Generell hat sich im schulischen Kontext, mit dem Ziel möglichst viele Kinder zu identifizieren, die Kombination von Checklisten für eine Vorauswahl und IQ-Tests für die endgültige Auswahl bewährt. Ergänzend zu Informationsquellen wie Checklisten, Schulnoten und Intelligenztests sollten auch die gezeigte Leitungsbereitschaft, Motivation und Kreativität in anderen Bereichen (z.B. Hobbys und Interessensschwerpunkte) in die Beurteilung mit einbezogen werden. Da Diagnostik nicht Selbstzweck sein kann, müssten sich Förder- bzw. Förderempfehlungen anschließen. So ist nach Hany (1987) die Identifikation von Hochbegabung der erste Schritt zu einer Hochbegabtenförderung und soll dazu beitragen, Probleme, die mit einer Nichterkennung zusammenhängen, zu verringern bzw. zu lösen. Auch Urban (2004b, S. 192) betont die Wichtigkeit einer „Verschränkung von Identifikation mit Förderung und Begabungsentwicklung“. Frühzeitige Begabungsdiagnostik und entsprechende Förderung kann Probleme verhindern oder reduzieren, die aus schulischen Gegebenheiten resultieren. Entsprechend beurteilt Stapf (1990, 2003) eine frühe Identifikation hochbegabter Kinder als hilfreich und günstig für deren Entwicklung. Heinbokel(1996,S. 47) fordert sogar, dass die Identifikation nicht nur so früh wie möglich einsetzen sollte, sondern vor allem auch systematisch und kontinuierlich erfolgen sollte, um „Fehlentwicklungen“ zu vermeiden.

Allerdings wird von anderen Autoren angemerkt, dass die verlässliche Identifikation umso schwieriger ist, je jünger die Kinder sind. Intelligenz ist im Kindesalter nicht unbedingt stabil, sondern kann auch ein temporärer Entwicklungsvorsprung sein (Stapf, 2003); so ist ein Grund in der mäßigen Vorhersagequalität von Intelligenztests im Vorschulalter zu sehen (Rohrman&Rohrman, 2010).

Vor allem Underachiever werden im Rahmen von Lehrernominationen häufig übersehen (Rost & Hanses, 1997).

Fazit

Alle Kinder mit besonderen Begabungen sollen möglichst von Anfang an so gefordert, gefördert und unterstützt werden, wie es ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entspricht. Ob eine Intelligenzdiagnostik dabei hilfreich, erforderlich oder gar notwendig ist, muss im Einzelfall entschieden werden. Wichtig ist, dass alle, die an der Förderung des

Kindesbeteiligt sind, die internen wie externen Bedingungsfaktoren, die zur Entwicklung von Leistung oder von Lernschwierigkeiten führen, in ihrem Wirkungsgefüge wahrnehmen.

2.2 Zur Identifikation von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder

Wie bereits beschrieben, beruht Underachievement auf einer Diskrepanz von Leistungspotential und aktuell erreichter Leistung (Ziegler et al., 2000; Ziegler, 2008).

Die Identifikation von hochbegabten Underachievern erweist sich als schwieriger als das Identifizieren von Lernschwierigkeiten, da mögliche Ursachen vielfältig sind. Nicht zuletzt in Anbetracht der uneinheitlichen Definitionen von Lernschwächen, Lernbehinderungen und Teilleistungsschwächen herrscht nach wie vor Unklarheit, wie diese „doppelt außergewöhnlichen“ Kinder korrekt identifiziert werden können (Baudson, 2010; Sternberg & Grigorenko, 1999).

Standardisierte Testverfahren wie die Intelligenztests zur Messung der intellektuellen Begabung gibt es für die Identifikation von „Underachievern“ nicht. So ist es bislang nicht gelungen, ein Standardvorgehen für die Diagnose Underachievement zu etablieren (Vock, Gauck & Vogl, 2010). Eine Kombination von objektiven und subjektiven Instrumenten erscheint notwendig, um die Heterogenität des Phänomens Underachievement erfassen zu können. In der Beratung oder in der Förderung Hochbegabter oder bei der Erforschung des Konstruktes Hochbegabung reichen eindimensionale Verfahren nicht aus (Preckel, 2010).

So können im Rahmen von subjektiven Vorgehensweisen auch die Einflüsse aus der Lebenswelt des Kindes berücksichtigt werden, da die Entwicklung des Potentials nicht etwa von dem Kind allein abhängig ist, sondern, wie bereits durch die Begabungsmodelle verdeutlicht, spielen auch Umweltfaktoren eine große Rolle.

Die Eltern sind meist die engsten Interaktionspartner eines Kindes und haben die Möglichkeit, ihre Kinder in den meisten Bereichen beobachten zu können, daher sind sie auch für die Befragung im Rahmen einer subjektiven Vorgehensweise zur Identifikation besonders geeignet. Die Gefahr von Fehleinschätzungen ist dabei wahrscheinlich ebenso gegeben, wie bei der Nominierung durch Eltern bei besonderen Begabungen (Fels, 1999; Perleth, 2010). Die Gefahr von Fehlurteilen kann aber hinsichtlich der Nominierung bei besonderen Begabungen als größer angesehen werden, als bei der Benennung von Lernschwierigkeiten. Da aber bekannt ist, dass das Urteilsvermögen von Eltern durch Beobachtungshilfen wie z.B. spezielle Checklisten verbessert werden kann (Stapf, 2003), ist davon auszugehen, dass dies auch auf Fragebögen als subjektive Diagnoseinstrumente zutrifft.

Vor allem die subjektiven Verfahren konzentrieren sich nicht auf eine Diagnose auf der Leistungsebene, sondern beziehen sich auf die Transformationsebene (Fischer, 2006).

Faktoren, die den Lernprozess negativ beeinflussen und die Lernschwierigkeiten mitbedingen, können so identifiziert werden.

Die Formen von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder und auch die Bedingungsfaktoren sind bereits beschrieben worden (Kap. 1.2 *Zum Erscheinungsbild von Lernschwierigkeiten besonders begabter Kinder*). Im Folgenden sollen zunächst die Diagnoseinstrumente, die die kognitiv/ meta-kognitiven Merkmale (Kap. 2.2.1) und die motivational/ volitionalen Merkmale bzw. die sozialen Merkmale (Kap. 2.2.2) teilweise erfassen können, beschrieben werden.

Es sei noch darauf verwiesen, dass die Zuordnung zu den Merkmalsbereichen in der Realität nicht so eindeutig ist, da sie immer in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen.

2.2.1 Zu den kognitiven und meta-kognitiven Merkmalen

Bei den Underachievern ist aufgrund der Intelligenzdiagnostik davon auszugehen, dass die kognitiven Fähigkeiten potentiell überdurchschnittlich hoch ausgeprägt sind.

Sie müssten also auch das Potential haben, um - wie Boekaerts (1999) es bezeichnet - den Verarbeitungsmodus durch die Wahl kognitiver Strategien zu regulieren.

Bereichsspezifische Lernkompetenztests:

Im Rahmen der Identifikation werden dem Bereich der kognitiven und meta-kognitiven Merkmale auch die bereichsspezifischen Lernkompetenztests zugeordnet, um z.B. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu diagnostizieren oder auszuschließen.

Es ist wichtig, Lernschwierigkeiten, die z.B. aus Lese-Rechtschreibschwierigkeiten resultieren und nach Klauer dem partiellen Underachievement (vgl. Kap. 1.2.1) zuzuordnen wären, als eine Teilleistungsstörung bei ansonsten (über-)durchschnittlicher Intelligenz zu erkennen und nicht als Resultat einer unterdurchschnittlichen Begabung aufzufassen. Auf die Gefahr, dass sich andernfalls aus einem partiellen Underachievement ein allgemeines Underachievement entwickelt, wurde bereits hingewiesen (vgl. Kap. 1.2.1).

Teilleistungsschwierigkeiten lassen sich nach Fischer (2006) bei besonders begabten Kindern meist nur in Form von LRS mit einem Schwerpunkt in der Rechtschreibung beobachten, wie seine Mitgliederbefragung in der Hochbegabtenförderung ergab (Fischer, 1999). Dementsprechend können Testverfahren zur Identifikation von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten angewendet werden. Für die Ergebnisse der Tests gilt, dass sie nicht Selbstzweck seinsollten, sondern dazu genutzt werden sollten, den Schüler bei der individuellen Lernentwicklung zu unterstützen.

Zur Überprüfung der Leseleistung kommt etwa der Leseverständnistest (ELFE 1-6) von Lenhard & Schneider (2006) in Frage. Dieser Leseverständnistest ermöglicht es, nicht nur basale Lesefähigkeiten sondern auch sinnverstehendes Lesen zu messen.

Zur Überprüfung der Rechtschreibleistung ist der Diagnostische Rechtschreibtest (DRT) von Grund, Haug & Ludwig (1995; 1998) geeignet. Er misst objektiv die Rechtschreibleistung hinsichtlich des grundlegenden Wortschatzes und hinsichtlich des Befolgens von Orthographieregeln. Ergänzend kommt die Hamburger Schreibprobe von May (2000) zur Anwendung. Die Hamburger Schreibprobe dient der Diagnose der orthografischen Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien im Grundschulalter und in der Sekundarstufe I (May, 2000). Mit Hilfe von vier zu ermittelnden Rechtschreibstrategien kann der individuelle Lernstand erhoben werden.

Eine detaillierte Beschreibung der oben beschriebenen bereichsspezifischen Testverfahren befindet sich im Anhang (Anhang III Tests, S. 67ff.).

Allgemeine Lernkompetenztests:

In Hinblick auf das Lern- und Arbeitsverhalten kommt das Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI) von Keller & Thiel (1998) in Frage, das Aussagen zu den Skalen Arbeitshaltung, Stressbewältigung und Lerntechniken ermöglicht. Hinsichtlich der meta-kognitiven Merkmale könnte die Skala Lerntechniken aussagekräftig sein.

Die Skalen zur Arbeitshaltung und zur Stressbewältigung des LAVI sind eher den motivational/ volitionalen Merkmalen zuzuordnen. Daher werden diese Aspekte im folgenden Kapitel 2.2.2 aufgegriffen.

Eine detaillierte Beschreibung der hier beschriebenen allgemeinen Lernkompetenztests befindet sich im Kapitel 5.2.2.

2.2.2 Zu den motivational-volitionalen und den sozialen Merkmalen

Die Ursachen für ein generelles Underachievement, das nicht auf substantielle Mangelzustände innerhalb der Umwelt oder ein partielles Underachievement zurückzuführen ist, werden bei den motivational-volitionalen und den sozialen Merkmalen vermutet.

Im Folgenden werden die generellen und die speziellen objektiven Verfahren vorgestellt, die im Rahmen der Diagnose motivationaler und volitionaler Schwierigkeiten geeignet sind. Ausgewählt wurden die Instrumente entsprechend der Merkmale die Rost bzw. Fischer (2006) bei Underachievern beschreiben (vgl. Kap. 1.2.2).

So kann aus dem Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI) von Keller & Thiel (1998), wie bereits erwähnt, die Skalen Arbeitshaltung und Stressbewältigung genutzt werden.

Im Rahmen der objektiven Verfahren bieten sich als generelle Verfahren der Anstrengungsvermeidungstest (AVT) von Rollett & Bartram (1998) und der Fragebogen zur Leistungsmotivation von Petermann & Winkel (2007a, 2007b) an:

Der Anstrengungsvermeidungstest (AVT) von Rollett & Bartram (1998) erfasst die „Neigung“ von Schülern die schulischen Anforderungen zu umgehen bzw. zu vermeiden.

Weiterhin erscheint der Fragebogen zur Leistungsmotivation von Petermann & Winkel (2007a, 2007b) zur Erfassung wesentlicher Aspekte der Leistungsmotivation geeignet. Das Selbstbeurteilungsverfahren gibt es für die Jahrgangsstufen 4 bis 6 (FLM 4-6) und für die Jahrgangsstufen 7 bis 13 (FLM 7-13).

Als spezielles Verfahren im Rahmen der objektiven Tests kommt die EOS-Potentialanalyse (Kuhl & Henseler, 2004; vgl. auch Kuhl, 2006) zur Erfassung der Selbststeuerungsfähigkeiten in Frage.

Eine detaillierte Beschreibung der oben beschriebenen allgemeinen Lernkompetenztests bzw. des speziellen Verfahrens der EOS-Potentialanalyse befindet sich im Kap. 5.2.2 (Datenerhebung: Beschreibung der Instrumente).

Fazit

Der Nutzen der bereichsspezifischen und der allgemeinen Testverfahren bezüglich der kognitiven und metakognitiven Merkmale bzw. der generellen und speziellen Verfahren bezüglich der motivational-volitionalen und der sozialen Merkmale ist vorrangig in den Hinweisen zu sehen, die sie hinsichtlich eventueller Schwierigkeiten geben können. Diese erwähntendiagnostischen Verfahren erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, scheinen im Kontext des Phänomens Hochbegabung mit Lernschwierigkeiten aber von großer Relevanz zu sein.

Es ist davon auszugehen, dass diese objektiven Verfahren zwar eine gültige und zuverlässige Einschätzung bezüglich bestimmter Merkmale ermöglichen, aber nur begrenzt Aussagen über mögliche Zusammenhänge zulassen.

Nicht nur deswegen, sondern auch wegen einer präzisen Ausrichtung der Förderung sollten die objektiven Verfahren durch subjektive Befragungen ergänzt werden (vgl. Anhang II, Testverfahren, S. 12.ff.). Die Besonderheiten hinsichtlich der sozialen Merkmale von hochbegabten Kindern mit Lernschwierigkeiten sollten hier Beachtung finden.

3 FÖRDERUNG

Im Kapitel 3.1 werden Möglichkeiten der Förderung besonders begabter Kinder beschrieben, im Kapitel 3.2 wird auf Möglichkeiten der Förderung für besonders begabte Kinder mit Lernschwierigkeiten eingegangen. Allgemein gebräuchlich ist die Unterscheidung zwischen schulischer und außerschulischer Förderung. Häufig wurde kritisch angemerkt, dass in Deutschland die Fördermaßnahmen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit ungenügend evaluiert wurden (Holling & Kanning, 1999; Hany, 2000b; Heller, 2000; Heller 2005). Vock et al. (2007) wirken dem im Rahmen einer Meta-Analyse erstmalig im deutschen Sprachraum mit Evaluationsbefunden zur Wirksamkeit von Maßnahmen entgegen.

3.1 Zur Förderung besonders begabter Kinder

In Kapitel 3.1.1 werden die innerschulischen Fördermöglichkeiten vorgestellt. In Kapitel 3.1.2 werden die außerschulischen Möglichkeiten der Förderung für besonders begabte Kinder aufgeführt.

3.1.1 Innerschulische Förderangebote

Im schulischen Kontext ist die Förderung von hochbegabten Kindern im Rahmen der individuellen Förderung im Schulgesetz verankert: So steht im Neuen Schulgesetz NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006, S. 19), § 1 Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung, Absatz 1: „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung.“ Weiterhin wird durch § 2, Absatz 8 deutlich, dass auch bezüglich eines Underachievements schulische Interventionsmöglichkeiten bestehen: „Drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern begegnet die Schule unter frühzeitiger Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen.“

So sind hinsichtlich der Begabungsförderung innerschulisch Integration versus Separation und Akzeleration versus Enrichment als Möglichkeiten der Förderung zu nennen (Fels, 1999).

Integration und Separation

Begabungs- und Begabtenförderung sollte nicht ausschließlich die Leistungsfähigkeit, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung fördern (Rohrman & Rohrman, 2005): Hochbegabte haben die gleichen Herausforderungen im (Schul-)Alltag zu bewältigen wie andere Gleichaltrige. Der Aspekt der integrativen (bzw. inklusiven) Förderung im sozialen Bereich scheint das überzeugendste Argument gegen Separation zu sein. Andererseits wird

der Vorteil von separierenden Spezialschulen in der Förderung in einer homogeneren Schülergruppe von ähnlich Befähigten gesehen. Obwohl die Förderung im Sinne des Ability Grouping (Rogers & Span, 1993) kontrovers diskutiert wird, gibt es mittlerweile eine Reihe von Spezialschulen, die auf die Förderung besonderer Begabungen im sportlichen und musischen Bereich genauso ausgerichtet sind, wie auf die Förderung im intellektuellen Bereich. In Deutschland gibt es vor allem in den neuen Bundesländern Spezialgymnasien mit Internat, die neben dem regulären Curriculum eine Erweiterung und Vertiefung in den profilbildenden Fächern anbieten. Wegen begrenzter Platzkapazitäten bekommen in der Regel nur die Kinder einen Platz, die neben einer besonderen (intellektuellen) Begabung auch entsprechende (Hoch-) Leistungen zeigen. Weiterhin gibt es allgemeinbildende Schulen mit Internat für besonders Begabte, wie z.B. die Jugenddorf-Christophorusschulen in Braunschweig, Königswinter und Rostock. Vor allem in Braunschweig können auch besonders begabte Schüler aufgenommen werden, die durch ungünstige schulische und familiäre Erfahrungen nicht (mehr) hochleistend bzw. leistungsfähig sind (Hellert, 1997). Der Nachteil dieser Schulen ist, dass sie aufgrund ihres Privatschulstatus für den Einzelnen sehr kostenintensiv sind und nur wenige Schüler durch staatliche Fördergelder unterstützt werden oder Stipendien erhalten.

Im schulischen Alltag finden sich letztlich Mischformen aus separierender und integrierender Begabungsförderung (Vock et al., 2007).

Akzeleration und Enrichment

Zentrale Förderansätze für besonders begabte Kinder sind sowohl Formen des beschleunigten Lernens (Akzeleration) als auch Formen des angereicherten Lernens (Enrichment) (Southern et al., 1993). So schreiben Rohrmann & Rohrmann (2005), dass Akzeleration und Enrichment häufig als die zwei Säulen der Begabtenförderung bezeichnet werden. Die oben bereits erwähnten Jugenddorf-Christophorusschulen verbinden z.B. Enrichment und Akzeleration in ihrem Förderangebot: U.a. wird der Lernstoff in zwei Drittel der Zeit absolviert und das dritte Trimester zur Vertiefung genutzt (Gardyan, 2004). Man spricht hier auch von einer Mischform (BMBF, 2009). Im Weiteren werden Akzelerations- wie Enrichmentmaßnahmen beschrieben und einige Evaluationsergebnisse dargestellt.

Akzeleration

Mit Akzeleration sind solche Maßnahmen gemeint, die ein schnelleres Durchlaufen der Schullaufbahn ermöglichen (Heinbokel, 1996; Lehmann & Jüling, 2004; Vock et al., 2007). Maßnahmen der Akzeleration ermöglichen es den Schülern, „den vorgesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu passieren, als es teils üblich, teils gesetzlich vorgesehen ist“ (Heinbokel, 1996, S. 10). Der Lehrplan kann flexibel

gestaltet werden und sich an den Fähigkeiten (nicht am Kalenderalter) der Kinder orientieren (Oswald & Weilguny, 2006; Vock et al., 2007). Dem Lerntempo des Kindes entsprechend bietet die Schule einen früheren Schulstart oder eine Schulzeitverkürzung durch Überspringen einer Klasse. Dies führt meistens zu einer Reduzierung der Verweildauer des Schülers im Schul- und Ausbildungssystem (Heller & Hany, 1996). Trautmann (2005) spricht in diesem Kontext nicht nur von einer Beschleunigung des Durchlaufens von Bildungsinstitutionen, sondern auch von einer Beschleunigung von Lernprozessen.

Die Schulzeit- und Unterrichtsverkürzung gibt es sowohl für einzelne Schüler als auch für ganze Schülergruppen in Form von vorzeitiger Einschulung, der flexiblen Schuleingangsphase, dem Überspringen von Klassen, D-Zug-Klassen (Holling & Kanning, 1999, Trautmann, 2005) bzw. der mittlerweile durchgesetzten Verkürzung der Schulzeit am Gymnasium.

Heinbokel (2009) weist unter Bezug auf US-amerikanische Forscher darauf hin, dass unter ihnen Einigkeit darin besteht, dass die verschiedenen akzelerativen Maßnahmen die effektivste Form der Förderung für hochbegabte Kinder sind und Probleme durch Akzeleration nur in Einzelfällen bekannt seien.

Vorzeitige Einschulung

Da gleichaltrige Kinder nicht zwingend auf dem gleichen Entwicklungsstand sind (Vock et al., 2007), hat sich in vielen Bundesländern eine Flexibilisierung der Stichtagsregelung durchgesetzt. Kinder können somit auch vor der Vollendung ihres sechsten Lebensjahres eingeschult werden. Mittlerweile wird in der Literatur eher von früher Einschulung als von vorzeitiger Einschulung gesprochen (Holling & Kanning, 1999; Trautmann, 2005). Die Entscheidung sollte auf jeden Fall individuell unter Berücksichtigung des kognitiven Entwicklungsstandes und der sozial-emotionalen Entwicklung getroffen werden (Fels, 1999). Sichere und standardisierte Kriterien gibt es nicht, da die Schulfähigkeit eines Kindes nicht in erster Linie von seinem Lebensalter abhängig ist, sondern von bestimmten Voraussetzungen in der körperlichen, sozial-emotionalen und geistigen Entwicklung (Heinbokel, 2009). Weiterhin besteht die Möglichkeit der zweiten Einschulung ins 1. Schuljahr. Zum Halbjahr können Kinder in die laufende 1. Klasse aufgenommen werden; dies kommt vor allem für Kinder in Frage, die aus diversen Gründen nicht früher eingeschult werden sollten, nun aber aufgrund großer Entwicklungssprünge im Kindergarten unterfordert sind.

Bei der "flexiblen Schuleingangsphase" werden die beiden ersten Jahrgänge zusammengefasst (Stapf, 2003). Die Verweildauer in der Eingangsphase differiert von ein bis drei Jahren, je nach den individuellen Fähigkeiten kann die Schulzeit von zwei auf ein Jahr verkürzt bzw. von zwei auf drei Jahre verlängert werden. Ein Überspringen oder Wiederholen von Klassen ist so nicht nötig (BMBF, 2009). Eine Auswertung von

Evaluationen hat nach Vock et al. (2007) ergeben, dass es keine wissenschaftliche Bestätigung dafür gibt, dass eine frühe Einschulung emotionale, soziale oder Leistungsprobleme zur Folge hat und dass eine reine Orientierung am chronologischen Alter auch schädliche Folgen haben kann (Vock et al., 2007). Heinbokel (2009) weist darauf hin, dass noch Untersuchungen (in Deutschland) fehlen, wie sich früh eingeschulte Kinder langfristig entwickeln. Heinbokel (2009, S. 95) schätzt Akzeleration aber nicht zuletzt aufgrund zahlreicher Elternberichte als eine Möglichkeit ein, Schülern eine „begabungsgerechte Lernumwelt zur Verfügung zu stellen, in der sie eine positive Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen können.“

Überspringen

Das Überspringen einer Klasse bedeutet eine Vorversetzung in das entsprechend höhere Schuljahr. Die Vorschriften zum Springen sind bundesweit nicht einheitlich, da sie der Kulturhoheit der Länder unterliegen. Unterschiede in den Bundesländern gibt es auch in den Beschränkungen über die Häufigkeit des Springens (Lehmann & Jüling, 2004). In allen alten Ländern der Bundesrepublik ist das Überspringen seit Jahrzehnten erlaubt, in der Regel je einmal in der Grundschule und in der weiterführenden Schule (Heinbokel, 2009).

In den USA wurden umfangreiche Untersuchungen zum Überspringen durchgeführt, deren Ergebnisse überwiegend positiv ausgefallen sind (u.a. Riles, 1979). Auch deutsche Studien belegen, dass ein Überspringen im Nachhinein als richtig betrachtet und nicht bereut wird (Heinbokel, 1996). Im Gymnasium können sich die Noten kurzzeitig verschlechtern, meistens gehören die Springer aber schnell wieder zur Leistungsspitze der Klasse (Heinbokel, 1996).

Für das Überspringen liegen jedoch genauso wenig wie für die Feststellung von Hochbegabung standardisierte Kriterien vor, die eine zweifelsfreie Entscheidung hinsichtlich der Fördermöglichkeit Überspringen erleichtern würden.

Ist die hohe Leistungsfähigkeit z.B. auf ein Fach begrenzt, wäre eher über Unterricht in genau diesem Fach bzw. Bereich in einer höheren Klasse nachzudenken. Teilunterricht in höheren Klassen ist eine Fördermöglichkeit für Kinder, die in einem Fach besonders begabt sind; organisatorisch schwierig ist dabei die Notwendigkeit, den Fachunterricht im Stundenplan verschiedener Jahrgangsstufen in den gleichen Block zu legen (Feger & Prado, 1998; Huser, 2000; Rohrmann & Rohrmann, 2005). Heinbokel (2009) spricht hinsichtlich dieser „Fachbezogenen Akzeleration“ von einer organisatorischen Herausforderung für die Schulen.

Ein Gruppenspringen ist insofern für die Springer einfacher, da sie sich dieser Herausforderung in einem kleinen sozialen Netz stellen (Feger & Prado, 1998). Untersuchungen über verkürzte Gymnasialzweige (BEGYS-Klassen in Rheinland-Pfalz, G8-Klassen in Baden-Württemberg, Schnellläuferklassen in Berlin) zeigen überwiegend positive

Effekte (Vock et al., 2007). In den meisten deutschen Bundesländern wurde bereits eine Schulzeitverkürzung auf 12 Jahre eingeführt, womit die oben genannten Akzelerationsmaßnahmen zunächst an Bedeutung verlieren dürften (Vock et al., 2007). Ob eine weitere Verkürzung auf 11 Schuljahre für besonders Begabte eine effektive Fördermaßnahme darstellen wird, kann aufgrund des aktuellen Forschungsstandes noch nicht beurteilt werden (Vock et al., 2007).

Enrichment

Heinbokel (1996, S. 10) fasst unter Enrichment Maßnahmen, „die die Kinder und Jugendlichen mit Zusatzstoff versorgen, den Unterrichtstoff vertiefen und erweitern, ohne dass die Schülerinnen und Schüler schneller vorankommen.“ Durch Enrichment kann eine größere und breitere Tiefe der Themen des Lernprogramms erreicht werden und über die Inhalte des Curriculums hinausgehen (Lehmann & Jüling, 2004). Dies wird häufig auch als vertikales bzw. horizontales Enrichment beschrieben. Nach Ziegler (2000) können so außergewöhnliche Fähigkeiten von Kindern einerseits und andererseits ihre Interessensgebiete berücksichtigt werden, die nicht im Curriculum verankert sind (Fischer, 2006).

Bezüglich der inhaltlichen Erweiterung des Lehrangebots besteht die Möglichkeit, im Unterricht zu fördern (z.B. durch zusätzliche Aufgaben, Erlernen zweier Fremdsprachen gleichzeitig im Drehtürmodell, Projektarbeit, bilingualen Unterricht, etc.) oder über den Unterricht hinausgehend (z.B. durch Teilnahme an Wettbewerben, Schülerpraktika, Auslandsaufenthalten, etc.). Nicht zuletzt werden diese Fördermöglichkeiten von schulischer Seite gerne angeregt, da sie kostenneutral sind.

Hinsichtlich der Evaluation dieser außerschulischen Fördermaßnahmen (Vock et al. 2007) verbanden fast alle befragten ehemaligen Teilnehmer positive Effekte mit der Teilnahme, vor allem hinsichtlich ihres Begabungsselbstkonzepts und bezüglich ihrer Karriereerwartungen. Weder Eltern noch Lehrer berichteten von negativen Effekten bei den Teilnehmern.

Differenzierung

Differenzierungsmaßnahmen tragen dazu bei, dass der Unterricht mehr auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler ausgerichtet werden kann (Paradies & Linser, 2008). Generell wird zwischen innerer und äußerer Differenzierung unterschieden. Hinsichtlich der inneren Differenzierung können das Lerntempo, die Bearbeitungsweise und der Schwierigkeitsgrad individuell variiert werden (Fischer-Ontrup, 2006; BMBF, 2009). Die Differenzierung kann sich sowohl auf Lerninhalte als auch auf die Methoden beziehen (BMBF, 2009). Dazu gehören u.a. offene Unterrichtsformen (Stationenlernen, Freiarbeit, Wochenplan, Projektarbeit,...), individualisierte Aufgabenstellungen und

Organisationsformen, die eigenständiges Lernen und Lernen in Kleingruppen ermöglichen (Drehtürmodell, Förderkurse,...) (Bönsch, 2002). Differenzierung bietet also eher die Möglichkeit, die Schüler an ihrem Lern- und Entwicklungsstand abzuholen (BMBF, 2009).

So bezeichnet Jost (2005) Binnendifferenzierung als ein Allheilmittel. Allerdings ist Binnendifferenzierung in den Schulen (noch) nicht alltäglich. So hält Weinert (2000) individualisierten Unterricht in der schulischen Realität für unpraktikabel. Deshalb fordert er u.a. Formen der äußeren Differenzierung im Verlauf der Schulzeit und die staatlich gewährleistete Entwicklung curricularer Ergänzungs- und Zusatzmaterialien für alle Schularten (Weinert, 2000).

Fazit

Positiv zu beurteilen ist das Bemühen bei Enrichment- und Akzelerationsmaßnahmen das Kind seinen Voraussetzungen und seinem Lernstand entsprechend zu fördern. Kritisch anzumerken ist diesbezüglich, dass diese Fördermöglichkeiten auch aufgrund ihrer Kostenneutralität gern umgesetzt werden. Mit Sicherheit fordern beide Maßnahmen von den Lehrern einen überdurchschnittlichen Arbeitseinsatz und ein überdurchschnittliches Engagement.

In einer Metaanalyse, die die Effekte verschiedener schulischer Begabtenfördermaßnahmen untersuchte, zeigten Akzelerationsmaßnahmen die relativ stärksten positiven Effekte, gefolgt von Enrichment-Programmen (Vock et al., 2007). Vor allem hinsichtlich der frühen Einschulung scheinen diese insgesamt mehr positive als negative Konsequenzen zu haben (Vock et al., 2007).

3.1.2 Außerschulische Förderangebote

Dass ein Bedarf an Beratung, Förderung und Austausch bei besonders begabten Kindern vorhanden ist, belegen nicht nur die zahlreichen Angebote von Vereinen, Elterninitiativen und privaten Praxen, sondern auch die Literatur: Wissenschaftliche Artikel wie auch populäre Elternratgeber setzen sich mit der Förderung besonders begabter Kinder auseinander.

Zunächst sollen in diesem Kapitel kurz die Möglichkeiten und Angebote beschrieben werden, die Kindern (und ihren Eltern) im außerschulischen Bereich zur Verfügung stehen.

Juniorstudium

Das Juniorstudium bedeutet im Prinzip eine konsequente Weiterführung des (Teil-) Unterrichts in höheren Klassen, da das partielle Überspringen insbesondere in der Oberstufe vor allem im Förderkonzept „Schüler an die Universität“ umgesetzt wird (Holling et al., 2001). So berichten Stumpf & Schneider (2008a), dass in den letzten zehn Jahren dem Angebot des „Frühstudiums“ bundesweit hohes Interesse entgegengebracht wurde. Solzbacher (2008b)

schreibt, dass es vor allem seit 2000 bzw. verstärkt seit 2004 zahlreiche Universitäten gibt, die bereits Schülern die Möglichkeit bieten, ein Studium aufzunehmen. Im Jahr 2008 sind es etwa 50 Universitäten in Deutschland (Solzbacher, 2008b). Schon während der Schulzeit können die Schüler Scheine erwerben, was später die Studiendauer entsprechend verkürzt. Im Prinzip vereint diese Fördermöglichkeit also das Enrichment wie auch die Akzeleration (Solzbacher, 2008b). Der Universitätsbesuch findet meistens während der Unterrichtszeit statt, so dass sich die Schulleitung mit der Teilnahme ihres Schülers einverstanden erklären muss und diese sich zu einem eigenständigen Aufarbeiten des versäumten Schulstoffs verpflichten (Stumpf & Schneider, 2008a). Entsprechend verweist Solzbacher (2008b) darauf, dass bei den Schülern eine große Zufriedenheit hinsichtlich organisatorischer Aspekte und der Betreuung an den Universitäten besteht, aber eine deutliche Unzufriedenheit bezüglich der schulischen Betreuung herrscht.

Neben dem Juniorstudium bieten einige Universitäten weitere Veranstaltungsangebote für interessierte Schüler, wie z.B. die Kinderuni (Janßen & Steuernagel, 2003) und Tage der offenen Tür.

Wettbewerbe

Wettbewerbe werden in der Literatur sowohl den außerschulischen als auch den schulischen Möglichkeiten der Förderung zugeordnet. Letztendlich scheint die Bezeichnung außerunterrichtlich korrekt. Prinzipiell ist allen Wettbewerben gemein, dass der Zugang offen, freiwillig und kostenlos ist, wobei Grenzen allerdings durch das Alter, durch die besuchte Schulart und ggf. durch geleistete Vorleistungen gesetzt werden können (Wagner & Neber, 2007).

Wettbewerbe sollen die Teilnehmer zu selbstständigem Lernen und Forschen anregen, so sehen Vock et al. (2007) das Ziel von Schülerwettbewerben in einem vertieften Engagement des Schülers in seinen persönlichen Interessens- und Begabungsgebieten. Es gibt Einzel- und Gruppenwettbewerbe auf Bezirks-, Länder-, Bundes- und Europaebene (Wagner & Neber, 2007). Es gibt allein 19 Bundeswettbewerbe, darunter z.B. „Jugend forscht“ und den „Bundeswettbewerb Mathematik“. In Deutschland gehören zu den bekannten naturwissenschaftlichen Schülerwettbewerben „Jugend forscht“ bzw. „Schüler experimentieren“ unter Schirmherrschaft des Bundespräsidenten (BMBF, 2009; Fischer, 2006). Eine lange Tradition haben auch die Schülerwettbewerbe zur politischen Bildung und zahlreiche musisch-kulturelle Wettbewerbe. Beispielhaft für internationale Wettbewerbe sind z.B. „Jugend forscht für die Umwelt“ und die internationalen Schüler-Olympiaden. Allerdings erfahren Schüler in der Regel durch engagierte Lehrer von diesen Wettbewerben. Diese Lehrer leiten auch meistens die Vorbereitung auf die Wettbewerbsteilnahme (Vock et al.,

2007). Problematisch daran ist, dass meistens nur die Schüler nominiert bzw. aufgefordert werden, die durch gute Leistungen auffallen, nicht aber die Underachiever.

Schulen können, wenn es die personellen Ressourcen erlauben, Arbeitsgemeinschaften einrichten, in denen sie die Schüler auf Wettbewerbe und wissenschaftliches Arbeiten vorbereiten und bei fachlichen Fragen zur Verfügung stehen (Wagner & Neber, 2007).

Maßnahmen von Vereinen, Stiftungen und private Initiativen

Deutlich geworden ist, dass die Förderung im Rahmen des Juniorstudiums und auch bei Wettbewerben zwar außerschulisch verankert ist, die Schule aber eingebunden ist (z.B. durch die Hinweise auf die Angebote, Freistellung vom Unterricht etc.). So schreibt Wagner, dass Schülerwettbewerbe Förderung zwar außerhalb des normalen Unterrichts aber innerhalb der Schule ermöglichen (Wagner, 2001). Anders verhält sich das bei Vereinen, Stiftungen und privaten Initiativen.

Als bekanntere Stiftung, die auf die Hochbegabtenförderung abzielt, ist exemplarisch die Karg-Stiftung zu nennen. Seit 2001 initiiert die Karg-Stiftung eigene Projekte, wie z.B. das Internetportal für Hochbegabung. Das Projekt Impulsschulen hat das Ziel, die integrative Förderung hochbegabter Kinder an Grundschulen zu verbessern. Die Karg-Stiftung fördert u.a. auch außerschulische Projekte und gewährt Einzelpersonen Zuschüsse für Kindergärten, Schulen oder Beratungsstellen. Eine Einzelförderung wird allerdings nicht angeboten.

Bei den Vereinen ist zunächst Mensa in Deutschland e.V. zu nennen, eine (weltweite) Vereinigung, deren Zweck die Förderung der menschlichen Intelligenz ist. Voraussetzung für eine Mitgliedschaft ist ein $PR \geq 98$ in einem Intelligenztest.

Insgesamt wird deutlich, dass sich das Angebot zur Förderung im außerschulischen Bereich an Einzelpersonen wendet, die motiviert, interessiert und (hoch-)leistend sind oder an Multiplikatoren, wie z.B. Erzieher und Lehrer. Anders gestaltet sich das bei den Vereinen, die ihren Ursprung in einer Elternvereinigung haben. Sie sind ausgerichtet auf die besonderen Förderbedürfnisse der Kinder (Mönks & Ypenburg, 2005). Diese außerschulischen Förderkurse behandeln auf der Basis der speziellen Begabungen und Interessen der Kinder vor allem solche Themenfelder (z.B. Japanisch), die im innerschulischen Kontext unterrepräsentiert sind (Fischer, 2006). Nicht zuletzt werden auch Maßnahmen zur Intervention bei Schwierigkeiten angeboten. Zu nennen sind die Hochbegabtenförderung e.V. (Hbf e.V.) und die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (DGhK e.V.), die beide eine Vielzahl von Standorten in ganz Deutschland haben (u.a. Mähler & Hofmann, 2005). Die Hochbegabtenförderung e.V. wurde gegründet, um hoch und überdurchschnittlich begabten Kindern eine Förderung im außerschulischen Bereich anzubieten

(Hochbegabtenförderung, 2007, 2009). Weiterhin werden Einzelberatung, Vorträge und Gelegenheiten zum Austausch für die Eltern angeboten.

Die deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (DGhK) bietet Beratung für hochbegabte Kinder, ihre Eltern und ihre Lehrer bzw. Erzieher an; sie unterstützt Elterngesprächskreise und bietet Kurse für begabte Kinder an (Mähler & Hofmann, 2005).

Weiterhin bieten viele „kleine“ lokale (Eltern-)Initiativen Kurse, Seminare oder auch Feriencamps zu den unterschiedlichsten Themen an.

Ferienakademien und -angebote

In den Schülerakademien werden Ferienprogramme vor allem für motivierte und hochleistende Schüler der Mittel- und Oberstufe angeboten (Heller & Hany, 1996; Vock et al., 2007). Am bekanntesten ist wohl die Deutsche Schülerakademie, die 1988 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Zusammenarbeit mit dem Verein Bildung und Begabung e.V. (eine Initiative des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft zur Begabungs- und Begabtenförderung) eingerichtet wurde (Vock et al., 2007). An sechs Internatsschulen findet während der Sommerferien ein 14-tägiges Kursangebot für Oberstufenschüler statt. Seit 2003 gibt es auch die Juniorakademien, die sich an Schüler aus der Sekundarstufe I wenden (Vock et al., 2007). In den verschiedenen Bundesländern gibt es weitere unterschiedliche Angebote.

Fazit

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an außerschulischen Möglichkeiten der gezielten Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Die Förderung im außerschulischen Rahmen bzw. ihre Qualität ist u.a. aber auch immer abhängig von dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Familie, von der Bildungsfreundlichkeit des Elternhauses und von dem Verantwortungsgefühl sein Kind über die Schule hinaus fördern zu wollen.

Die Förderung von Begabungen beginnt in der Familie und zwar ist der erste Schritt Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind (Fischer-Ontrup, 2006). Eltern sollten die kognitive und emotionale Entwicklung ihrer Kinder in Bezug auf notwendige oder sinnvolle Unterstützungsangebote reflektieren. Eines dürfen sie neben dem Blick auf die Begabungen keinesfalls vergessen: Ein Kind ist zunächst ein Kind und möchte wegen seiner Person und nicht wegen seiner besonderen Begabungen geschätzt werden (Fischer-Ontrup, 2006).

3.2 Zur Förderung besonders begabter Kinder mit Lernschwierigkeiten

Mittlerweile gibt es sowohl im schulischen wie auch im außerschulischen Bereich zahlreiche Fördermaßnahmen für besonders begabte Kinder, die jedoch kaum einen Bezug zum Thema Underachievement aufweisen. Ebenso gibt es viele Fördermöglichkeiten für Kinder mit Lernschwierigkeiten, die wiederum keinen Bezug zum Thema Hochbegabung zeigen.

Zu den wenigen speziellen Fördermodellen für die Zielgruppe begabter Underachiever zählt die Sonderpädagogischen Begabtengruppe – SoBeg am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid. Ziel ist die individualisierte Lern- und Persönlichkeitsbetreuung, um Underachiever voll in den Unterricht der Regelklasse des Gymnasiums bis zum Ende der Sekundarstufe 1 zu integrieren (Greiten, 2007). Allerdings liegen dazu noch keine differenzierten Evaluationsresultate vor.

Ausnahmen mit differenziellen Evaluationsresultaten bilden die Förderansätze zur Intervention bzw. Prävention im Kontext von Lernschwierigkeiten bei besonders begabten Kindern am Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF) der Universitäten Münster und Nijmegen. Diese sollen im Folgenden im Hinblick auf den schulischen und außerschulischen Kontext näher dargestellt werden.

3.2.1 Innerschulische Förderangebote

In diesem Kapitel soll das Forder-Förder-Projekt exemplarisch dargestellt werden, das sowohl die Förderung von besonderen Begabungen als auch von Lernschwierigkeiten im schulischen Kontext realisiert und auch den Präventionsgedanken aus § 2, Absatz 8 SchG erfüllt. Weiterhin wurde dieses Projekt wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die Effektivität des Projekts müsste also unter ähnlichen Bedingungen Gültigkeit haben.

Forder-Förder-Projekt zur Begabtenförderung im Drehtürmodell (FFP)

Die Umsetzung des von Fischer und einigen Primarstufen- wie Gymnasiallehrern entwickelten FFP findet seit 2002 an Grundschulen (Klassen 3/4) und seit 2003 an Gymnasien (Klassen 5/6) statt (Fischer, 2006).

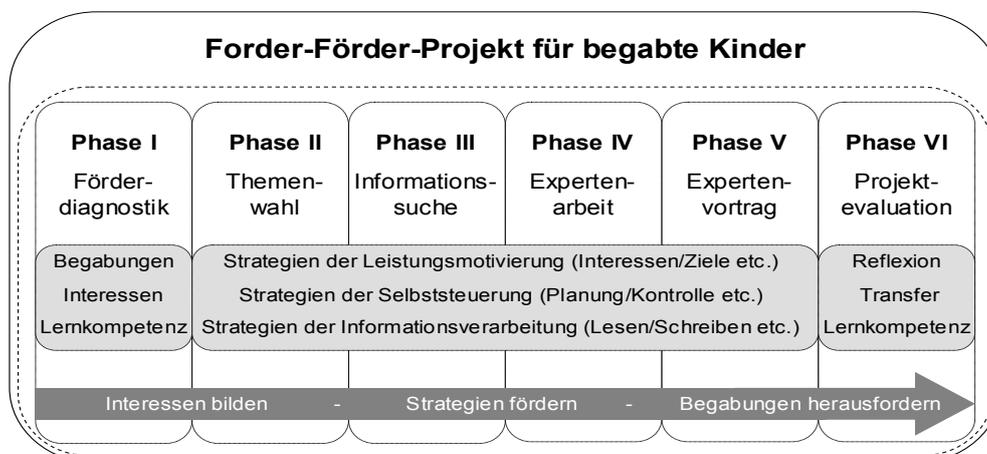


Abb. 7: Forder-Förder-Projekt für begabte Kinder (Fischer & Fischer-Ontrup, 2010)

Das FFP ist nach dem Drehtürmodell (Renzulli et al., 2001) organisiert, wobei die Kinder in Gruppen von 6 Teilnehmern den Regelunterricht verlassen. Die Auswahl der Kinder erfolgt durch ein zweistufiges Verfahren: Nach einem Screening durch Lehrer-, Eltern- und Selbstnomination wird eine Endauswahl mit Hilfe von Test- und Fragebogenverfahren getroffen (Fischer, 2006). Die Mentoren werden in der individuellen Begabtenförderung geschult und auch für die Eltern werden Lernberatungen realisiert, nicht zuletzt um die Schüler beim Erwerb von Lernstrategien unterstützen zu können (Fischer, 2006).

Die Themenwahl setzt an den individuellen Interessen der Kinder an, was auch der Zielentwicklung im Hinblick auf die „Experten“arbeit bzw. den „Experten“vortrag und der Leistungsmotivation mit Blick auf das Gesamtprojekt zuträglich ist (Fischer, 2006). Die Projektphase im Anschluss an die Themenwahl ist die Informationssuche. In jeder Projektphase werden die Teilnehmer in der Reflexion bzw. in der Optimierung und/ oder im Erwerb spezieller Strategien des Selbstregulierten Lernens (speziell allgemeine und bereichsspezifische Strategien, Strategien der Selbststeuerung und Leistungsmotivierung) unterstützt.

Das Projekt wird formativ anhand subjektiver Beobachtungen und summativ anhand objektiver Testinstrumente im Pre-Postdesign evaluiert (Fischer, 2006).

So hat Fischer (2006) festgestellt, dass sich signifikante Verbesserungen in den Schulnoten im Fach Deutsch (Grundschule: Rechtschreiben und Aufsatz) ergeben haben, sowohl bei Schülern der Grundschule als auch bei Schülern des Gymnasiums. Im Vergleich zu den Kontrollgruppen sind bei den Grundschulern in den Testresultaten deutliche Steigerungen im

Leseverständnis und bei den Gymnasiasten in der Arbeitshaltung, der Stressbewältigung und in den Lerntechniken erkennbar. Mit Hilfe der Auswertung der subjektiven Fragebögen konnte Fischer (2006) eine Steigerung allgemeiner Lernkompetenzen in den Lernstrategien und partiell in der Selbstregulation und Leistungsmotivation nachweisen. Diese Effekte zeigen sich auch sechs Monate später in einer Nachbefragung.

Die Förderung der Lernkompetenzen kann praktisch präventiv genutzt werden aber auch als Intervention eingesetzt werden bei Kindern, deren Leistungen in starker Diskrepanz zum Begabungsprofil stehen (Fischer, Kaiser-Haas & Konrad, 2007). So weisen die Autoren darauf hin, höchstens zwei Underachiever pro Gruppe aufzunehmen.

Da einige besonders begabte Schüler mit Lernschwierigkeiten trotz des Anspruchs der individuellen Förderung im schulischen Kontext nicht erreicht werden, nutzen Eltern häufig auch ergänzend außerschulische Förderangebote.

3.2.2 Außerschulische Förderangebote

Die 'Lernstrategiekurse für besonders begabte Kinder' sollen exemplarisch als ein außerschulisches Förderangebot für besonders begabte Kinder mit Lernschwierigkeiten dargestellt werden. Die Entwicklung des Förderkonzeptes wurde auf die besonderen Förderbedürfnisse der Teilnehmer, die u.a. anhand der Ausprägungen der Lernschwierigkeiten ermittelt wurden, abgestimmt (Ontrup, 2000). Der dreitägige Basiskurs, der als eher sprachlich orientiertes Konzept gestaltet ist (Fischer, 2006) enthält die Module 'Lerntechniken'¹⁵, 'Sprachen' und 'Zeitung'. Die Kurse umfassen über die Vermittlung von Lernstrategien und das Lerntraining für die Kinder hinaus eine Lernberatung für die Eltern. Ein eintägiger Folgekurs konzentriert sich auf das Modul 'Präsentation' (vgl. Abb. 8).

¹⁵ Von dem Begriff Strategie werden in der Literatur die Begriffe Techniken und Prozeduren unterschieden. Diese Unterscheidung ist nach Friedrich & Mandl (1992) jedoch kein absolutes Ordnungsschema. Bereits Klauer (1988) beschreibt speziell die Strategie als eine Sequenz von Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll.

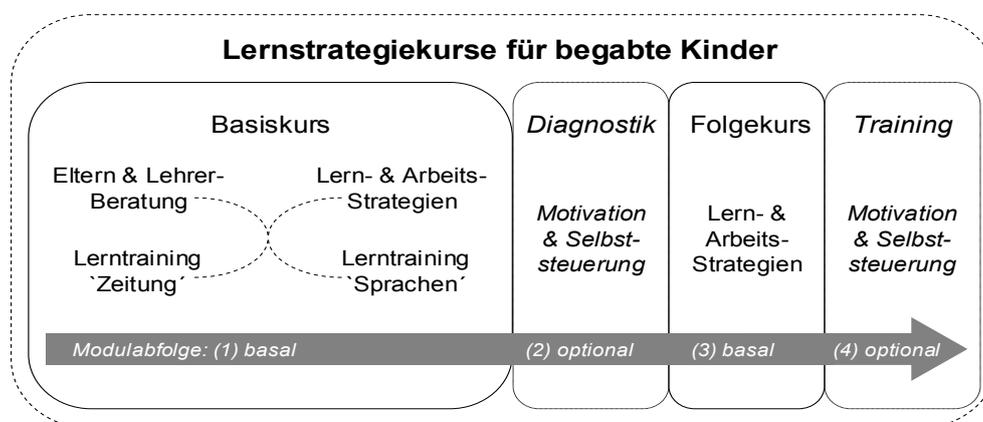


Abb. 8: Lernstrategiekurse für begabte Kinder (Fischer, 2009)

Im Folgenden wird das Kurskonzept einschließlich der Evaluationsresultate ausführlicher beschrieben, da die Fragestellung der Arbeit unmittelbar aus dem Kontext der Lernstrategiekurse resultiert. Darüber hinaus wird das Motivations- und Selbststeuerungstraining nicht selten als Option von Teilnehmern aus dem Kontext der Lernstrategiekurse genutzt (vgl. Abb. 8), so dass die Kompatibilität beider Förderangebote für begabte Kinder mit Lernschwierigkeiten besonders relevant erscheint. Zunächst werden daher die Rahmenbedingungen des Kurskonzepts „Lernstrategien für besonders begabte Kinder“ beschrieben. Im Anschluss werden dann die übergeordneten Ziele und ihre Operationalisierung in den Inhalten des Kurses dargestellt. Weiterhin werden Befunde aus diesem Projekt, die im Kontext zweier Pilotstudien (Ontrup, 2000; Fischer-Ontrup, 2004) und im Rahmen einer empirischen Forschungsarbeit (Fischer, 2006) wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden, genauer erläutert.

Rahmenbedingungen des Projekts

Die Förderung von besonders begabten Kindern in dem ICBF-Projekt „Lernstrategien für besonders begabte Kinder“ wurde als ein außerschulisches Angebot konzipiert, da wegen der prozentual geringen Anzahl von Underachievern in den Schulen dort die Förderung in einer homogenen Gruppe nicht möglich ist. Als günstig erscheint der Kontext von Elternvereinen oder Förderinstituten für Kinder mit Lernschwierigkeiten, in denen begabte Minderleister verhältnismäßig überrepräsentiert sind (Fischer, 2006).

Gleichzeitig findet in diesem Kontext auch eine Lernberatung für die Eltern statt, nicht zuletzt damit sie ihre Kinder zukünftig entsprechend im häuslichen Bereich unterstützen können. Die Förderdiagnostik zu Kursbeginn hilft, neben dem Förderbedarf auch die Lernstilpräferenzen der Kinder zu ermitteln (Fischer, 2006). Diese Diagnostik beinhaltet entsprechend subjektive und objektive Verfahren, die gleichermaßen für die Evaluation genutzt werden können (Fischer, 2006). Etwa sechs Monate nach dem Basiskurs wird diese Evaluation im Rahmen des Folgekurses durchgeführt. Dieser enthält im Rahmen des Präsentationsmoduls die Einführung weiterer Lernstrategien, aber auch die Vertiefung vermittelter Strategien aus dem Basiskurs.

Ziele des Projekts

Im Vordergrund steht die Verbesserung des *Lern- und Arbeitsverhaltens*, das nicht losgelöst von den anderen Aspekten bzw. Zielen verändert werden kann. Die Teilnehmer sollen lernen, sich Dinge systematisch zu erarbeiten, was u.a. Geduld und Durchhaltevermögen erforderlich macht. Es wird darauf geachtet, dass Aufgaben, die mit Elan und Motivation begonnen wurden, auch zum Ende geführt werden. Die Teilnehmer sollen lernen, auch bei Schwierigkeiten durchzuhalten und nicht zu resignieren.

Neben der Förderung und Optimierung des Lern- und Arbeitsverhaltens soll auch das übergeordnete Ziel der ganzheitlich-orientierten Intelligenz- und Persönlichkeitsentwicklung nicht aus den Augen verloren werden. Im Gesamtkonzept der Lernstrategiekurse wird zwischen kognitiven, sozialen, motivational-volitionalen und persönlichkeitsbezogenen Zielen unterschieden:

Mit den *kognitiven Zielen* soll dem Bedürfnis der Kinder entsprochen werden, auf einem ihrer kognitiven Begabung entsprechenden Niveau zu lernen. So bekommen sie die Möglichkeit, eine breite Wissensbasis in individuell gewählten Themen zu entwickeln, wobei sie auch ihre Lern- und Arbeitstechniken entwickeln.

Hinsichtlich der *sozialen Ziele* sollen sie lernen, auf andere einzugehen und ihre Meinung und Haltung anderen gegenüber angemessen zum Ausdruck zu bringen. Die Teilnehmer sollen die Gelegenheit haben, sich mit ähnlich interessierten Kindern auszutauschen, um positive Erfahrungen hinsichtlich der sozialen Integration zu sammeln.

Die Motivation spielt bei Lernprozessen eine entscheidende Rolle. Daher soll hinsichtlich der *motivational-volitionalen Ziele* der Leistungswille gestärkt werden. Sie sollen Anstrengungsbereitschaft entwickeln, um ihr Begabungspotential in Leistung umsetzen zu können. So sollte eine Förderung der Motivation die Förderung von Wille, Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Ehrgeiz mit einbeziehen.

Hinsichtlich der *persönlichkeitsbezogenen Ziele* sollen die Kinder ihre besonderen Begabungen mit ihren spezifischen Stärken und Schwächen, Vor- und Nachteilen kennen

und akzeptieren lernen. Sie sollen ein positive(re)s Selbstkonzept entwickeln indem vor allem ihre Stärken, nicht aber ihre Schwächen herausgestellt werden.

Inhalte des Projekts

Der dreitägige Basiskurs, der entsprechend des Förderbedarfs der Teilnehmer als ein eher sprachlich orientiertes Konzept gestaltet ist (Fischer, 2006), enthält die Module `Lerntechniken`, `Sprachen` und `Zeitung`. Diese werden von den Teilnehmern in Kleingruppen von sechs Personen in Form eines Zirkeltrainings durchlaufen (Fischer, 2006). Der Kursteil zu den Lernstrategien (s.u.) konzentriert sich darauf, allgemeine Techniken zu vermitteln, während die bereichsspezifischen Lernstrategien im `Zeitungskurs` und im `Sprachkurs` praktisch angewendet werden. In der Einheit `Zeitungskurs` können dann z.B. die vermittelten Strategien zum Erschließen von Texten und zum Verfassen eigener Texte angewendet und erweitert werden. In der Einheit `Fremdsprachen` geht es darum, erworbene Lernstrategien auch in den Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch) anzuwenden.

Der Teilkurs `Lernstrategien`

Bei der Vermittlung von Lernstrategien wird zwischen den allgemeinen Lernstrategien, wie z.B. zur Texterarbeitung und zum Erlernen von Vokabeln in den Fremdsprachen und bereichsspezifischen Strategien, wie z.B. bezüglich der Rechtschreibung differenziert.

Das Rechtschreibtraining ist darauf ausgelegt, den Kindern Strukturen der deutschen Schriftsprache zu vermitteln (z.B. morphematisches Prinzip, phonematisches Prinzip) (Fischer, 1999). Das Erkennen von logischen Strukturen in der Sprache erleichtert gerade besonders begabten Kindern den Umgang mit der Schriftsprache, zumal nach Aussage von Waldmann & Weinert (1990) hochbegabte Kinder schon im Grundschulalter häufig über metakognitive Kompetenzen verfügen. Aufgrund der verstärkt visuell-räumlichen Orientierung bei besonders begabten Kindern mit LRS (Fischer, 1999) sind auch die Rechtschreibstrategien in erster Linie visuell-räumlich ausgerichtet. So werden die Kinder auf optische Besonderheiten hingewiesen und ihnen werden verschiedene Möglichkeiten der visuellen Einprägung vermittelt. Das Training erfolgt nach einem `Mini-Max-Prinzip` („So wenig Aufwand wie möglich und nur so viel wie eben nötig“), so dass nur Wörter in eine Lernkartei aufgenommen werden, bei denen auch tatsächlich Schwierigkeiten bestehen. Dieser Kontext nutzt die positiven Erfahrungen aus der Individualförderung mit dem Förderprogramm LEGAOPTIMA für begabte Kinder mit LRS am ICBF, das im Rahmen der Forschungsprojekts: `Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten` an der Universität Münster entwickelt und evaluiert wurde (Fischer, 1999).

Bei den allgemeinen Lernstrategien wird angestrebt, den Kindern Strategien zu vermitteln, wie sie sich Inhalte eigenständig erarbeiten können. Mit den älteren Schülern wird das Karteikartensystem aus dem Rechtschreibtraining auf das Vokabellernen in den Fremdsprachen übertragen. Für die Textarbeit in der Schule wird vor allem die Technik des Mind-Mappings vermittelt. Neben diesen fachbezogenen Lernstrategien werden den Kindern weiterhin individuell und je nach Bedarf allgemeine Lernstrategien vermittelt, die ihrem Lerntyp entsprechen. Für besonders begabte Kinder werden daher nicht nur die, aus den bereits erwähnten Gründen, bildhaften Gedächtnistechniken (vgl. Metzsig & Schuster, 1996) vermittelt, sondern auch Strategien zur Organisation des Lernstoffs und zwar sowohl hinsichtlich des inhaltlichen als auch des zeitlichen Aspekts. Als Strategien, die sich verstärkt auf das Erarbeiten des Schulstoffs konzentrieren, sind das oben schon erwähnte Mind-Mapping zu zählen und Lesetechniken (vgl. Endres, 1997). Die Strategien wurden in bezug auf die Bedürfnisse der Teilnehmer optimiert.

Der Teilkurs 'Zeitung'

Im Teilkurs 'Zeitung' wählen die Teilnehmer ihr Thema selbst. Inhaltlich erarbeiten sie Unterschiede zwischen Zeitungen und Magazinen und zwischen Meldungen, Kommentaren und Berichten. Mit Hilfe der W-Fragen (Wer?, Wo?, Wann?, Wie?, Warum?) lernen die Teilnehmer, ihre Ideen in Leitfragen zu strukturieren. Die Kinder sollen durch einen neuen Blickwinkel entdecken, dass Schreiben nicht unbedingt immer eine langweilige Pflichtübung ist. Aus der Perspektive eines Reporters stellen sie fest, dass Schreiben interessant ist, Spaß macht und ihre Phantasie und Kreativität gefragt ist. Dieses produktive Schreiben soll nicht nur das Sprach- und Ausdrucksvermögen erweitern, sondern auch eine Schreibtechnik vermitteln, die es den Kinder ermöglicht, ihre Gedanken zu ordnen und sich nicht in Details zu verlieren. Am Ende des Kurses werden alle verfassten Artikel und Berichte in einer Zeitung präsentiert. Die Kinder können selbst entscheiden, ob die Texte handschriftlich oder getippt veröffentlicht werden. Weiterhin wird auch aus motivationalen Gründen darauf verzichtet, zu sehr auf die Korrektur von Rechtschreibfehlern hinzuweisen. Bei diesem gewissermaßen selbstbestimmten Schreiben wird Sprache lebensnah geübt und angewendet, wodurch Interesse, Motivation und Engagement zunehmen sollen. Das Lernen ist also deutlich mehr von individualisierenden Elementen geprägt und baut auf den Bedürfnissen und Interessen des einzelnen Kindes auf, was als „Lebensweltorientierung“ bezeichnet werden kann.

Der Teilkurs `Fremdsprachen`

Im Teilkurs `Fremdsprachen` wird eine Distanz zum schulischen Fremdsprachenunterricht gesucht, ohne jedoch die schulischen Anforderungen aus dem Blick zu verlieren. Über einen spielerischen Zugang wird Sprache als etwas Lebendiges und als Kommunikationsmöglichkeit erfahren. Gerade viele der älteren Kinder haben eine negative Einstellung zu Fremdsprachen und bringen häufig nur reproduzierendes Lernen damit in Verbindung. Auf diese Weise haben sie einen direkteren Kontakt zur Fremdsprache, das Verstehen und Sprechen werden gefördert und Hemmungen werden abgebaut. Die Inhalte der Kurse zielen entsprechend nicht nur wie in der Schule auf die vier Grundfähigkeiten (Sprechen, Hörverständnis, Lesen und Schreiben) ab, sondern es werden auch Einblicke in Gewohnheiten der Menschen der anderen Sprachkultur gegeben. Durch die Vermittlung zweier Sprachen gleichzeitig (Englisch-Französisch, Englisch-Spanisch oder Französisch-Spanisch) sind die Teilnehmer kognitiv mehr ausgelastet.

Die Kursteilnehmer sollen verschiedene Lerntechniken zum Vokabellernen kennen- und anwenden lernen. Sie sollen in der Lage sein, aus der Fülle der vorgestellten Techniken die für sie persönlich effektivsten auszuwählen und diese im schulischen Kontext selbstständig anwenden können. So konnte Prokop mit seinen Studien an der Universität Atlanta belegen, dass keinesfalls alle Strategien für alle Lerner gleich gut geeignet sind. Daher betont er, dass Lernstrategien individuell und anhand praktischer Beispiele demonstriert und vermittelt werden müssen (vgl. Prokop, 1993).

Dass Wortschatzarbeit bzw. Vokabellernen für den schulischen Kontext von besonderer Bedeutung sind, lässt sich durch die Forschung belegen. So stellt de Florio-Hansen (1996) schon fest, dass es inzwischen in der Fremdsprachenlehr- und lernforschung sowie den dazugehörigen Bezugswissenschaften Konsens ist, dass insbesondere bei der Wortschatzarbeit die Lernerautonomie gestärkt werden soll. Autonomes Wortschatzlernen meint nach Bohn (1999) die Fähigkeit, sich Wörter einer fremden Sprache weitgehend selbstständig (selbsttätig und selbstbestimmt) anzueignen. Nach Bohn (1999) setzt das voraus, dass der Schüler weiß, wie Wörter am besten gelernt werden.

Des Weiteren wird mittlerweile im Basiskurs bei entsprechendem Förderbedarf die EOS-Potentialanalyse (Kuhl & Henseler, 2004) zur Messung der Motivations- und Selbststeuerungsfähigkeiten empfohlen. Eine Rückmeldung zu den Ergebnissen bekommen die Teilnehmer dann während des Folgekurses.

Der Folgekurs `Präsentation`

Wie bereits oben erwähnt konzentriert sich der eintägige Folgekurs inhaltlich auf das Modul `Präsentation`. Dass dieser Inhalt tatsächlich für schulische Anforderungen relevant ist, lässt sich mit der Notwendigkeit der Präsentation von Arbeitsergebnissen im Unterricht belegen

(Realschule Enger, 2001). Der Folgekurs wird ebenfalls wieder in Kleingruppen organisiert. An unterschiedlichen, selbst gewählten Themen durchlaufen alle Teilnehmer die gleichen fünf Phasen (vgl. Fischer, 2006):

In der Orientierungsphase (1) werden entsprechend der inhaltlichen Interessenschwerpunkte der Teilnehmer die Gruppen gebildet. In der Recherchephase (2) werden kooperativ mit Hilfe des Internets und von Fachliteratur in den Kleingruppen die Informationen gesammelt, die dann wiederum in der Strukturierungsphase (3) ausgewertet werden. Die 5-Schritt-Lesestrategie, das W-Fragen-Konzept und das Mind Mapping werden wiederholt, also eine Wiederholung bzw. Festigung der essentiellen Strategien aus dem Basiskurs. Da diese aber anders eingebunden waren, wird für die Kinder die Wiederholung nicht langweilig und ihr Interesse bleibt erhalten. In der Dokumentationsphase (4) folgt dann die Aufzeichnung aller für die Präsentation relevanten Informationen, je nach Vorlieben mit Hilfe von Karteikarten, Overheadfolien oder mit Power Point. In der Präsentationsphase (5) stellen die Gruppen dann ihre Themen den anderen Gruppen und allen Eltern vor; rhetorische Grundregeln werden beachtet. Wünschenswert ist vor allem, dass die Kinder durchhalten, ihre Präsentation abschließend in der vorgegebenen Zeit fertigstellen und ihr Produkt auch am Ende des Tages präsentieren. Besonders in dieser Phase werden auch Strategien der Selbststeuerung (z.B. Zeitplanung) und Selbstmotivierung (z.B. Zielbildung) fokussiert (Fischer, 2006). Nicht zuletzt ist die Zeitplanung auch in dem Folgekurs von großer Bedeutung, da die Teilnehmer in ihrer Arbeit durch die Nachtestung unterbrochen werden. Diejenigen, die die EOS-Potentialanalyse durchgeführt haben, nehmen darüber hinaus an einer individuellen Beratung auf Grundlage ihres Motivations- und Selbststeuerungsprofils teil. Durch die Einführung eines individuellen Logbuchs werden mit der Benennung von persönlichen Zielen und persönlicher Ressourcen erste Veränderungen angestoßen. Die Führung des Logbuchs verlangt dann über einen Zeitraum von etwa vier Wochen eine kontinuierliche Selbstbeobachtung und Selbstbewertung.

Förderbedarf der Kursteilnehmer

Die Ausprägungen der Lernschwierigkeiten bei den Kursteilnehmern werden vor jedem Kurs anhand eines Eingangsfragebogens zum Lernstrategie-Förderbedarf ermittelt um das Angebot im Kurs „Lernstrategien für besonders begabte Kinder“ so weit wie möglich auf die speziellen Bedürfnisse der Kursteilnehmer auszurichten. Die Fragebögen einer ausgewählten Stichprobe von 54 Projektteilnehmern wurden Ende des Jahres 2000 ausgewertet (Ontrup, 2000). Die Zahlen in der folgenden Auswertung beziehen sich zunächst auf diese Stichprobe. So wurden die Schulleistungen von den Eltern in den verschiedenen Fächern folgendermaßen beurteilt:

a) *Rechtschreibung*: Ungefähr 65% der Eltern beurteilten die Rechtschreibleistungen ihres Kindes als schlecht. Bei Routine-, Wiederholungsaufgaben und bei Arbeitsaufträgen, bei denen die Kinder den Sinn nicht erkennen können, werden die Probleme mit der Rechtschreibung gravierender.

b) *Lesen*: In nur zwei Fällen wurde die Aussage gemacht, dass ihr Kind schlecht bzw. ungern liest. Viele Eltern beurteilten die Lesefähigkeit ihres Kindes als gut und besser.

c) *Aufsatz*: Höchstens 20% aller Eltern beurteilten die Leistung ihres Kindes im Aufsatz als schlecht. Von einigen Eltern wurde weiterhin angemerkt, dass sich ihr Kind verzetteln würde. Es habe Schwierigkeiten, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden.

d) *Schrift*: Mehr als 50% aller Eltern bewerteten die Schrift ihres Kindes als unleserlich und schlecht.

e) *Rechnen*: Nahezu 70% aller Eltern bewerteten die Leistung ihres Kindes in Mathematik als gut bzw. besser.

f) *Weitere Fächer*: Bei den älteren Kindern berichteten die Eltern auffallend häufig von Schwierigkeiten in den Fremdsprachen: kaum Probleme mit der Grammatik, aber beim Vokabellernen. Tendenziell wurden die Leistungen in den anderen Fächern als durchschnittlich und besser eingeschätzt.

Viele Eltern merkten ergänzend an, dass die gezeigten Leistungen generell besser seien, wenn sich ihr Kind für eine Aufgabe interessieren würde. Die Motivation sei dann wesentlich höher und Aufgaben würden mit größerer Sorgfalt erledigt. Weiterhin sei das gezeigte Interesse für ein Fach bzw. einen Arbeitsauftrag und damit die Motivation etwas zu leisten, nicht ausschließlich vom Fach abhängig, sondern sehr stark auch vom unterrichtenden Lehrer. Mehrere Eltern erwähnten, dass sie Verbesserungen bzw. Verschlechterungen bei einem Lehrerwechsel beobachten konnten. Einige Anmerkungen der Eltern deuteten darauf hin, dass die Motivation deutlich abnahm, je geringer die Schullust war und je länger die Kinder trotzdem die Schule besuchen mussten. Die Leistungsbereitschaft wurde deutlich geringer.

Zusammenfassend lässt sich also anhand der Elternaussagen die Tendenz feststellen, dass die Leistungsbereitschaft der Kinder stark von der Motivation abhängig ist. Das würde den Forderungen Angermaierns (1992, S. 1031) entsprechen, der fordert, dass eine Diagnostik im Bereich von Lernstörungen nicht die Lernmotivation außer Acht lassen darf. Die hohe Anzahl an Anmeldungen von besonders begabten Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten mag auch eine Reaktion auf den Kursleiter sein: Fischer (1999) hat eine Untersuchung zu Zusammenhängen von Hochbegabung und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) durchgeführt. Seit 2002 ging die Anzahl der Anmeldungen von besonders begabten Kindern mit Rechtschreibschwierigkeiten zurück, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass

seit Anfang 2002 das Rechtschreibtraining als Individualförderung am ICBF kontinuierlich angeboten wird.

Die Eltern beschrieben das Arbeitsverhalten ihres Kindes häufig als „faul, chaotisch, ohne Struktur, ohne System, lustlos, bummelt, trödelt, flüchtet, vermeidet zu arbeiten, lässt sich leicht ablenken, schaltet bei Langeweile und Routineaufgaben ab, rafft sich höchstens in letzter Minute auf, keine Ausdauer, braucht viel zu lange“. Zur Motivation machten sie folgende Angaben: nicht von sich aus motiviert, sporadisch motiviert, Motivation abhängig von Interesse. Viele Eltern gaben an, dass ihr Kind nur das Notwendigste mit möglichst minimalem Aufwand erledigen würde, da, wo die Notwendigkeit nicht erkannt würde und sie keinen Sinn in der Aufgabe sehen würden, würden sie völlig abblocken. Auch Dinge, die mit Mühe verbunden sind, werden nicht erledigt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass fast alle diese Kinder nach dem „Mini-Max-Prinzip“ arbeiten, d.h. mit minimalem Aufwand ein maximales Ergebnis erzielen möchten. Die Eltern äußern sich nahezu übereinstimmend, dass ihre Kinder über keine Lerntechniken/ Lernstrategien verfügen bzw. sie bisher nicht entwickelt haben, was sie darauf zurückführen, dass sie aufgrund einer sehr hohen Auffassungsgabe nicht erforderlich waren. Bezüglich des Bedarfs an Lernstrategien ergibt sich aus den bisherigen Ergebnissen auch der Bedarf, den die Eltern der Teilnehmer sehen:

Die Eltern der Grundschüler sehen hauptsächlich erst einmal einen Bedarf in der Rechtschreibung; die Eltern der Kinder, die bereits eine weiterführende Schule besuchen, in erster Linie im Fach Deutsch und in den Fremdsprachen. Viele Eltern sehen vor allem einen Bedarf an Strategien hinsichtlich des eigenständigen Arbeitens und dass ihr Kind lernt, organisierter zu lernen. Es soll Methoden entwickeln, um seine Vorgehensweise besser zu strukturieren.

Zur Wichtigkeit der Lernstrategieverbesserung sehen die Eltern deutlich eher eine Notwendigkeit bezüglich der Verbesserung von Lernstrategien als die Kinder selbst (Ontrup, 2000). Entsprechend antworten hinsichtlich eines gemeinsamen Trainings 53 der 54 Eltern, dass sie sich dieses gemeinsame Lerntraining vorstellen könnten und 23 Kinder, also ungefähr 40% könnten sich ein gemeinsames Lerntraining mit den Eltern nicht vorstellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass 50% aller Eltern der ersten Stichprobe (N = 54) ihr Kind für den Kurs angemeldet haben, da sie vorrangig einen Bedarf an Förderung im Bereich der Rechtschreibung gesehen haben. Das Interesse hat jedoch aus bereits erwähnten Gründen abgenommen; das Interesse an allgemeinen Lernstrategien hat dagegen zugenommen. Bei älteren Schülern scheint der Bedarf zwar auch in den eher sprachlich ausgerichteten Fächern zu liegen, allerdings sehen die Eltern dann eher einen Bedarf an Lernstrategien hinsichtlich Testerarbeitung und Textproduktion und dem Vokabellernen in den Fremdsprachen.

Viele Eltern haben die Gelegenheit genutzt und zusätzliche Anmerkungen zu ihrem Kind gemacht. Auffällig ist, dass sich diese Anmerkungen stark auf Persönlichkeitsmerkmale der Kinder bezogen. Es wurde deutlich, dass der Grund für schlechte Leistungen von vielen Eltern auch in der sozial-emotionalen Situation ihrer Kinder gesehen wurde, und nicht nur in „erklärbaren“ Lernschwierigkeiten wie LRS.

Evaluation des Basiskurses

Der Basiskurs wurde bereits im Rahmen einer Pilotstudie im Jahr 2000 mit einer Stichprobe von $N = 54$ evaluiert (vgl. Ontrup, 2000). Eine weitere explorative Evaluation hat ergeben, dass auch bei einer größeren Stichprobe ($N=300$) die Ergebnisse größtenteils identisch bleiben (Fischer-Ontrup, 2004).

So ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur die Hypothesen von weiterführendem Interesse, die sich auf die Verbesserungen der Schulleistungen nach der Teilnahme am Kurs konzentriert: *Der Lerntechnikkurs führt bei den Teilnehmern zu Verbesserungen in den Schulleistungen* (Ontrup, 2000). Die Projektauswertung wurde in die Beschreibung der Stichprobe und in die Datenerhebung unterteilt (vgl. Ontrup, 2000).

Bezogen auf die Hypothese zur Verbesserung der Schulleistungen nach dem Kurs erschien die Berechnung des Mittelwerts sinnvoll. Obwohl die Noten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht aufweisen, erscheint die Berechnung des Mittelwerts besonders aussagekräftig. Es sei darauf verwiesen, dass diese Frage in der ersten Untersuchung von 2000 nur an einer Teilstichprobe (Teilnehmer, die den Nachfragebogen postalisch zurückgeschickt hatten) überprüft werden konnte. So enthält die folgende Tabelle die entsprechenden Mittelwerte und Standardabweichungen zu den Indikatoren für diese Teilgruppe. Die Veränderungen in den Schulleistungen werden auf einer fünfstufigen Ratingskala zwischen „stark verbessert“ (1) und „stark verschlechtert“ (5) beurteilt.

Item	Notenverbesserung	
	<i>Mittelwert (Standardabweichung) N = 18</i>	
Schulleistung nach Kurs	1.76	(0.75)
Verbesserung Rechtschreibung	1.73	(0.88)
Verbesserung Lesen	1.86	(0.95)
Verbesserung Aufsatz	2.07	(0.83)
Verbesserung Fremdsprachen	2.11	(0.78)
Verbesserung anderer U-Fächer	2.13	(0.62)

Tabelle: Veränderungen in den Schulleistungen

Die Teilnehmer zeigen in ihren Schulleistungen insgesamt nach dem Kurs starke bis leichte Verbesserungen mit der Tendenz zu leichten Leistungssteigerungen. Hinsichtlich der

Veränderungen in der Rechtschreibung und im Lesen werden bei den Kindern ebenfalls starke bis leichte Verbesserungen mit der Neigung zu leichten Leistungssteigerungen sichtbar. Bei den Veränderungen im Aufsatz, in den Fremdsprachen und in den anderen Unterrichtsfächern werden insgesamt wiederum leichte Verbesserungen deutlich, die allerdings weniger deutlich ausfallen als im Rechtschreiben und Lesen. Insgesamt deutet dies auf eine überwiegende Bestätigung der Hypothese zur Verbesserung in den Schulleistungen nach dem Kurs hin.

Zusammenfassend konnte also im Rahmen der ersten Nachbefragung nach den Basiskursen festgehalten werden, dass bei den Teilnehmern leichte Leistungssteigerungen in den Noten nachgewiesen werden konnten, wobei die Effekte speziell hinsichtlich einer Verbesserung in der Rechtschreibung und im Lesen am deutlichsten waren. Im Rahmen einer ergänzenden Befragung der Eltern berichteten einige über Erfolgserlebnisse in unterschiedlichen Schulfächern und darüber, dass sich ihr Kind hinsichtlich der empfundenen Leistungsfähigkeit gestärkt fühlte. Darüber hinaus wurde berichtet, dass die Motivation wieder besser sei, sich die Arbeitshaltung verbessert habe und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten deutlich gestärkt sei. Es wurden im Rahmen des Basiskurses also nicht nur Lerntechniken erworben, sondern durch die möglichst individuell ausgerichtete Förderung der Teilnehmer konnten sich negativ auswirkende Sekundärsymptome zunächst verringert werden. Während Keller (1992) meint, dass die Verringerung dieser Symptome Voraussetzung sei, um dem hochbegabten Kind dazu zu verhelfen, eigene Lernstrategien zu entwickeln, legen die Erfahrungen während des Projekts und die Evaluation des Projektes nahe, dass vor allem eine ganzheitliche Förderung, die die beiden Aspekte nicht voneinander isoliert, sondern verknüpft, für besonders begabte Kinder mit Lernschwierigkeiten in besonderem Maße effektiv ist. Der Erwerb von Lernstrategien gibt den Kindern eine formale Sicherheit, wodurch sich auch andere negative Sekundärsymptome verringern lassen.

Aufgrund der Evaluationsresultate der ersten Basiskurse, wurde wie bereits oben erwähnt, das Kurskonzept erweitert und ein Folgekurs nach etwa vier bis sechs Monaten angeboten. Diese Veränderung resultierte aus den Anfragen nach einem „Auffrischkurs“ von Eltern ehemaliger Kursteilnehmer nach ca. 9-12 Monaten.¹⁶ So kristallisierte sich heraus, dass der „Motivationskick nach den Kursen nach einiger Zeit im monotonen Schulalltag verebbt ist“ (Wortwahl des Vaters eines Teilnehmers). Einige Eltern berichteten weiterhin, dass ihr Kind sich noch an die Lernstrategien erinnern könne, sie aber mittlerweile nicht mehr gezielt ein- bzw. umsetzen würde. Die Kinder wüssten was theoretisch der nächste Schritt ist, scheitern

¹⁶ Die Eltern der ehemaligen Kursteilnehmer nutzen das Angebot der wöchentlichen Telefonsprechstunde des ICBF.

aber an der Umsetzung ihrer Absichten in Handlung. Der Folgekurs soll also vor allem die Nachhaltigkeit der Intervention sichern. Aus den Rückmeldungen der Eltern konnte abgeleitet werden, dass der Einflussfaktor Motivation stärker Beachtung finden muss. Weiterhin sollen im Folgekurs die am ersten Tag des Basiskurses durchgeführten standardisierten Tests erneut in einer B-Variante durchgeführt werden, um eine Leistungssteigerung mit einem objektiven Instrument überprüfen zu können und dadurch auch die Möglichkeiten im Rahmen einer Evaluation zu verbessern.

Evaluation der Folgekurse

Die Folgekurse wurden ebenfalls evaluiert (vgl. Fischer-Ontrup, 2004), nachdem die ersten fünf der neun Kurse zu einer Optimierung der einzelnen Kursbausteine des Folgekurses führten (2002-2004). Im Anschluss an die Entwicklungsphase des Folgekurses wurden vier Kurse explorativ evaluiert, um zu überprüfen, inwiefern die Struktur des Folgekurses den Bedürfnissen der Teilnehmer entspricht.

Für Eltern und die Teilnehmer wurden zwei unterschiedliche Fragebögen ausgegeben, wobei die Fragen zur Evaluation der Folgekurse identisch waren mit den Fragen, die nach dem Basiskurs gestellt wurden. Im Rahmen der Nachbefragung des Folgekurses werden den Eltern weiterhin fünf offene Fragen gestellt (siehe unten):

So lässt sich in Bezug auf die Effektivität des Basiskurses im Vergleich zum Basiskurs + Folgekurs zusammenfassend feststellen, dass die Antworten der Kinder auf die offenen Fragen die leichten Verbesserungen in der Beurteilung des Folgekurses im Vergleich zum Basiskurs untermauern. So empfanden 80% der Kinder den Kurs als lohnenswert und 96% machten Angaben, wo sie die Techniken und Strategien konkret anwenden wollen. Verbesserungsvorschläge wurden nicht gemacht.

Die Auswertung der Fragebögen der Eltern bezieht sich auf ein N=46. Die Auswertung der Fragen (1) Was hat Ihr Kind im Kurs gelernt?, (2) Was hat Ihnen am Kurs gut gefallen?, (3) Was sollte am Kurs verbessert werden?, (4) Hat sich der Kurs aus Ihrer Sicht gelohnt?, (5) Haben Sie sonst noch Anmerkungen? erfolgte qualitativ und bezieht sich auf Aspekte, die mehrfach (d.h. von mindestens 5 Eltern) genannt wurden.

Zur ersten Frage *Was hat Ihr Kind im Kurs gelernt?* können die Antworten der Eltern wie folgt kategorisiert werden, wobei die Reihenfolge die Häufigkeit der Nennungen widerspiegelt:

1. Informationen sammeln und Thema erarbeiten (Wissen erwerben und aufbereiten)
2. Zielfindung
3. Vortrag und Präsentation
4. Hartnäckigkeit („sich durchbeißen“), Überwindung und Mut
5. Teamarbeit und Selbstständigkeit
6. Einsatzmöglichkeiten des Computers für schulische Aufgaben (Vorbereitung)

Die Aspekte (1) und (3) beziehen sich auf die Lern- und Arbeitstechniken, die Aspekte (2) und (4) dagegen eher auf die Bereiche Selbststeuerung und Leistungsmotivation. Durch die

Antworten wird deutlich, dass mit dem Kurskonzept im Prinzip alle drei Bereiche der nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale aus dem Integrativen Begabungs- und Lernkompetenzmodell von Fischer (2009) bearbeitet wurden.

Bezüglich der 2. Frage *Was hat Ihnen am Kurs gut gefallen?* können die Antworten der Eltern folgendermaßen kategorisiert werden:

1. Spezielle Präsentationsstrategien
2. Allgemeine Lernstrategien
3. Motivation und Ausdauer
4. Teamarbeit
5. Betreuer
6. (Lern-) Atmosphäre
7. Beachtung der Individualität
8. Diagnostik durch Tests
9. Freie Themenwahl

Die Reihenfolge der Aspekte 1 bis 9 erfolgt nach Häufigkeit der Nennungen wobei Mehrfachnennungen waren möglich.

Der Aspekt (5) bezog sich auf die Betreuer und wurde teilweise von den Eltern in Zusammenhang zu den Aspekten (6) (Lern-) Atmosphäre, (7) Beachtung der Individualität und damit auch (8) Diagnostik durch Tests und (9) Freie Themenwahl gesehen.

Die Antworten auf die 3. Frage *Was sollte am Kurs verbessert werden?* bezogen sich erstens auf allgemeine Vorschläge und Wünsche und zweitens auf inhaltliche Anmerkungen. Zu den allgemeinen Vorschlägen und Wünschen sind die Äußerungen zu zählen, die sich auf weitere Wiederholungskurse bzw. weitere Treffen in regelmäßigen Abständen beziehen. Ein weiterer Wunsch bezog sich auf ein erweitertes Kursangebot für ältere Kinder bzw. Jugendliche (ab ca. 16 Jahren). Bezüglich der inhaltlichen Vorschläge wurde von zwei Eltern angemerkt, dass bei den Kindern vor dem Vortrag noch mehr auf den Abbau von (Versagens-) Ängsten eingegangen werden müsste.

Die Antworten auf die 4. Frage *Hat sich der Kurs aus Ihrer Sicht gelohnt? Ja - Teilweise - Nein - Weiß nicht + Begründung* ergaben folgende Ergebnisse:

Bezogen auf die geschlossenen Antwortmöglichkeiten gaben 42 der Eltern an (91,3%), der Kurs habe sich gelohnt, 3 der 46 Eltern waren der Meinung, der Kurs habe sich teilweise gelohnt (6,5%) und in einem Fall wussten die Eltern dies nicht (2,2%). Niemand antwortete mit Nein (0%).

Durch die Möglichkeit, eine Begründung zu ergänzen, können diese Ergebnisse durch eine qualitative Auswertung ergänzt werden:

Das Elternpaar, das nicht beurteilen konnte, ob sich der Kurs gelohnt hat, begründete dies mit der Feststellung, dass die Schulsituation eine andere sei als die Kurssituation.

Die Einschätzung, dass sich der Kurs teilweise gelohnt habe, wurde von den drei Elternpaaren unterschiedlich begründet: 1. Das Kind habe sich nicht getraut, bei der Präsentation frei zu sprechen, 2. Das Kind habe auch schon vorher sehr gute (mündliche)

Leistungen in der Schule gezeigt und 3. Das Kind habe zwar die Freude am Lernen wieder gefunden, aber die Eltern könnten nicht beurteilen, inwiefern sich dies auch auf die schulische Leistungsmotivation übertragen würde.

Die Antworten der Eltern, die der Meinung waren, der Kurs habe sich gelohnt (91,3%), waren größtenteils identisch mit den Antworten zu der 1. Frage *Was hat Ihr Kind im Kurs gelernt?* und bezogen sich auf die Aspekte Informationen sammeln und Thema erarbeiten (Wissen erwerben und aufbereiten); Zielfindung; Vortrag und Präsentation; Hartnäckigkeit/Überwindung und Mut; Teamarbeit und Selbstständigkeit; Einsatzmöglichkeiten des Computers für schulische Aufgaben (Vorbereitung).

Durch die 5. Frage *„Haben Sie sonst noch Anmerkungen?“* konnten keine neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden. Auffallend war, dass viele Eltern nochmal ihr Interesse an einer Wiederholung des Kurses, an weiteren Folgetreffen und an Angeboten für ältere Kinder zeigten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Befragungen unmittelbar nach dem Basiskurs bzw. nach der Erweiterung des Kurskonzeptes unmittelbar nach dem Folgekurs äußerst positiv waren. So zeigten sich im Rahmen der ersten Evaluation der Basiskurse bei den Teilnehmern leichte Leistungssteigerungen in den Noten, wobei die Effekte speziell hinsichtlich einer Verbesserung in der Rechtschreibung und im Lesen am deutlichsten waren. Die Befragung im Rahmen des Folgekurses lässt aufgrund ihrer Anlage keine Aussagen über mögliche Leistungssteigerungen zu, es konnte jedoch nachgewiesen werden, dass sowohl die Teilnehmer als auch ihre Eltern neben Veränderungen im Lern- und Arbeitsverhalten Verbesserungen hinsichtlich der Motivation und der Selbststeuerung im Kurs beobachteten.

Die Untersuchung des Folgekurses beschränkte sich fast ausschließlich aufgrund ihres explorativen Charakters auf die subjektiven Rückmeldungen der Eltern und der Teilnehmer. Objektive Daten lassen sich mittlerweile ergänzen.

Fischer (2006) evaluierte alle 18 von 2000 bis 2005 durchgeführten Basiskurse (je etwa 18 Teilnehmer) (N=328) und die 10 durchgeführten Folgekurse (je etwa 12 Teilnehmer) (N=124) im Rahmen seiner Forschungsarbeit *„Lernstrategien in der Begabtenförderung“*.

Bezüglich des Förderbedarfs bestätigen sich die Auffälligkeiten aus der explorativen Auswertung der Basiskurse: Besonderen Förderbedarf bei den Lernkompetenzen in den Unterrichtsfächern betonen die Eltern und Kinder vor allem in Deutsch und in den Fremdsprachen (Fischer, 2006). Den speziellen Förderbedarf in Teilbereichen wiederum sehen die Eltern bzw. die Kinder insbesondere in Deutsch in der Rechtschreibung und in den Fremdsprachen häufig bei den Vokabeln (Fischer, 2006).

Fischer unterscheidet zwischen generellen Treatmenteffekten (Ein-Gruppen-Pretest-Posttest-Plan) und differenziellen Treatmenteffekten (interne Vergleichsgruppen) (Fischer, 2006; Bortz & Döring, 2006).

Bezüglich der generellen Treatmenteffekte stellt er 1. die Ergebnisse der objektiven Testverfahren gegenüber (Pretest-Posttest-Vergleich):

- Hochbegabte Kinder mit LRS zeigen deutliche Verbesserungen in der Rechtschreibung
- Besonders begabte Kinder mit allgemeinen Lernschwierigkeiten steigern sich bedeutsam in den Lerntechniken (LAVI)
- Unbedeutende Verbesserungen ergeben sich bei besonders begabten Kindern mit allgemeinen Lernschwierigkeiten in der Arbeitshaltung (LAVI) und in der Stressbewältigung (LAVI)

und 2. die Schulnoten in den Korrekturfächern:

- Besonders begabte Kinder mit Lernschwierigkeiten zeigen bedeutsame Verbesserungen bei den Schulnoten in der Rechtschreibung, in Aufsätzen, in Englisch und anderen Fremdsprachen
- Hochbegabte Kinder mit Leistungsschwierigkeiten/ LRS weisen bedeutsame Veränderungen in der Rechtschreibung, im Lesen und in den Aufsätzen auf.

Interessant sind noch im Kontext dieser Arbeit die quantitativen Resultate im Rahmen subjektiver Fragebögen bei den allgemeinen Lernkompetenzen, wobei die Eltern- und die Lehrerbefragung gegenübergestellt wurden:

- Übereinstimmend werden signifikante Verbesserungen nach dem Basiskurs in der Leistungsmotivation, beim Schulinteresse und in der Unterrichtsbeteiligung gesehen.
- Deutliche Diskrepanzen ergeben sich in der Anstrengungsbereitschaft und in der Selbstkontrolle (Selbststeuerung) nach dem Basiskurs, wobei sich letzteres nach dem Folgekurs nach Aussage von Eltern und Lehrern etwas verbessert hat.
- Nach dem Basiskurs zeigen sich laut Lehrer- bzw. Elternurteil größere Steigerungen beim Selbstvertrauen, bei der Selbstständigkeit, sowie bei der Anstrengungsbereitschaft (Leistungsmotivation).

In der Diskussion seiner Ergebnisse kommt Fischer zu dem Schluss, dass der Basiskurs zu einer deutlichen Steigerung fachbezogener Lernkompetenzen in der Rechtschreibung bei der Teilgruppe hochbegabter Kinder mit LRS beiträgt. Die Steigerung in den Lerntechniken lässt eine hohe Effektivität des Basiskurses bezogen auf die Verbesserung allgemeiner Lernkompetenzen stärker in den Lernstrategien als in der Selbststeuerung und in der Selbstmotivation erkennen. Die Verbesserungen in der Rechtschreibung, im Aufsatz und in den Fremdsprachen (und nicht in anderen Fächern) bzw. von hochbegabten Kindern mit LRS weist auf eine hohe Effektivität des Basiskurses bezogen auf die Steigerung der

fachbezogenen Lernkompetenzen hin. Insgesamt entsprechen diese Ergebnisse der Schwerpunktsetzung der Kurse nach vorheriger Abfrage der Bedürfnisse (vgl. Ontrup, 2000). Fischer zieht als Fazit, dass die Steigerung nach dem Basis- und Folgekurs bei den allgemeinen Lernkompetenzen vor allem hinsichtlich der kognitiven Lernstrategien zu den Kurszielen passe und gleichzeitig die Relevanz des Motivations- und Selbststeuerungskurses belege (Fischer, 2006).

Fazit zum Kurskonzept

Wie bereits etwa 9 bis 12 Monate nach dem Basiskurs Rückmeldungen von Eltern in der Telefonsprechstunde auf eine wieder abnehmende Motivation und die geringere Lernstrategieanwendung hindeuteten, zeigt sich eine ähnliche Entwicklung nach dem Folgekurs. Über einen längeren Zeitraum nimmt die „Motivation“, die Strategien hinsichtlich des Lern- und Arbeitsverhaltens auch tatsächlich anzuwenden, bei einigen Teilnehmern wieder ab. Unabhängig davon, wie häufig dies tatsächlich der Fall ist, gilt es, Ursachen für das beschriebene Phänomen in der Struktur des Förderkonzepts zu finden. Darüber hinaus sollen Ansätze entwickelt werden, wie die „Motivation“ auch langfristig bei allen Teilnehmern aufrechterhalten bleibt.

So ist für einige besonders begabte Kinder eine Förderung im Bereich „Lernstrategien“ ausreichend, andere aber brauchen ergänzende Hilfestellungen bezüglich der Motivation und der Selbststeuerung. Nicht zuletzt deutet sich dies im Rahmen der explorativen qualitativen Auswertung der Folgekurse an (Fischer-Ontrup, 2004): So kann ein Elternpaar nicht einschätzen, inwiefern sich der Kurs gelohnt hat, da sie nicht wissen, inwiefern sich die wiedergefundene Freude am Lernen auch auf die schulische Leistungsmotivation übertragen wird. Nach Verbesserungen der Kurse befragt, erwähnt ein Elternpaar indirekt den Ausbau der Selbststeuerungsfähigkeiten. Selbststeuerung umfasst nach Kuhl (2001) auch den Umgang mit negativen Emotionen: Sie wünschen, dass auf (Versagens-) Ängste der Kinder eingegangen werden sollte. Natürlich dürfen diese Einzelaussagen nicht als repräsentativ gewertet werden, belegen aber qualitativ die Relevanz von Motivations- und Selbststeuerungsstrategien, die Fischer (2006) bereits durch seine quantitative Auswertung ermittelt hat.

Obwohl eine Gegenüberstellung der Lernstrategiekurse und des Forder-Förder-Projekts aufgrund der unterschiedlichen Förderkonzepte (direktes vs. indirektes Strategietraining, außerschulische vs. innerschulische Begabungsförderung, Intervention vs. Prävention von Lernschwierigkeiten) nur bedingt sinnvoll erscheint (Fischer, 2006), ergeben sich daraus aber möglicherweise Hinweise auf geringe Langzeiteffekte der Lernstrategiekurse bei einzelnen Teilnehmern. So stellt Fischer (2006) die Befunde aus dem Lern- & Arbeitsverhaltensinventar (LAVI) vom Lernstrategiekurs denen des Forder-Förder-Projekts

gegenüber. Er stellt fest, dass sich bei beiden Förderansätzen eine hohe Effektivität in den Lerntechniken zeigt, im Arbeitsverhalten und in der Stressbewältigung allerdings nur im Forder-Förder-Projekt. Als mögliche Ursache für diesen höheren Transfereffekt nennt Fischer die geringere Transferdistanz des innerschulischen Forder-Förderprojektes im Vergleich zum außerschulischen Lernstrategiekurs. Vor dem Hintergrund möglicher Ursachen für den geringen Langzeiteffekt des Lernstrategiekurses sind die regelmäßigen Treffen zur Einübung von Lernstrategien anstelle der ein bzw. zwei Treffen im Abstand von etwa sechs Monaten womöglich günstiger. Darüber hinaus werden durch die eigene Wahl des Themas für das gesamte Projekt (im Lernstrategiekurs nur im eintägigen Folgekurs) viel deutlicher die eigenen Interessen und Ziele der Teilnehmer angesprochen, was vermutlich unmittelbar Auswirkungen auf die Leistungsmotivation hat. Die Bedeutung der Berücksichtigung besonderer Interessen und Fähigkeiten hochbegabter Kinder im Kurs konnte für den Kurserfolg bereits in der Pilotstudie nachgewiesen werden (Ontrup, 2000).

Gesamtfazit

Aus diesen Erkenntnissen kann abgeleitet werden, dass ein Förderkonzept zur Motivation und zur Selbststeuerung an den Bedürfnissen der Teilnehmer ansetzen und ein Treffen in regelmäßigen Abständen vorsehen muss. Die Bedeutung selbstregulatorischer Kompetenzen wird auch in Studien über die Beratungsanlässe von Familien mit besonders begabten Kindern deutlich, da sich diese häufiger als Familien mit nicht hochbegabten Kindern zu schulischen Motivationsproblemen beraten lassen (Preckel & Eckelmann, 2008).

4 ZUSAMMENFASSUNG UND FRAGESTELLUNG

Entsprechend der neueren Modelle nicht nur in der deutschsprachigen Literatur, die Hochbegabung als Disposition verstehen (u.a. Heller et al., 2000) und zwischen (Hoch-) Begabung und (Hoch-) Leistung differenzieren (vgl. Kap.1.1.2), wird das Phänomen Underachievement der Leistungsebene zugeordnet. Es werden in der folgenden Untersuchung, dem Konsens der Literatur entsprechend, jene Schüler als Underachiever bezeichnet, die in ihren Schulleistungen weit hinter dem Niveau der aufgrund ihrer intellektuellen Grundfähigkeiten zu erwartenden Leistungen zurückbleiben. Es wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass Underachievement multifaktoriell bedingt ist. Seine Entstehung kann also weder einseitig der Person selbst noch ausschließlich der Umwelt und den schulischen Bedingungen zugeschrieben werden (vgl. Kap. 1.2.1). Auch in der Literatur besteht Einigkeit darin, Underachievement als multikausales Phänomen zu beschreiben, wobei den Faktorenbündeln Persönlichkeit, Familie und Schule die größte Bedeutung zukommt (Baker, 1998). Lernprobleme und soziale Schwierigkeiten besonders begabter Kinder und Jugendlicher „scheinen sowohl auf intrapsychische Spannungen als auch auf Spannungen zwischen dem Kind und seinem näheren und weiteren Umfeld zurückführbar zu sein“ (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2006).

In dieser Arbeit werden Schüler in die Untersuchung aufgenommen, bei denen eine überdurchschnittliche intellektuelle Begabung testdiagnostisch nachgewiesen wurde. Diese Arbeit konzentriert sich auf die Underachiever, die in ihren schulischen Leistungen (weit) hinter dem Niveau zurückbleiben, das aufgrund ihrer weit überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten zu erwarten wäre. Darüber hinaus existieren ihre Lernschwierigkeiten häufig schon seit längerem und haben nicht nur schulisch, sondern auch bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung zu bedeutsamen Beeinträchtigungen geführt. Entsprechend darf das Phänomen Underachievement nicht auf die Faktoren Intelligenz und Schulleistung reduziert werden, sondern die Diskrepanz zwischen beiden Faktoren ist lediglich ein Indikator für Underachievement. Auch andere Persönlichkeits- und auch Kontextfaktoren haben großen Einfluss. So verdeutlichen die aktuellen Begabungsmodelle übereinstimmend, dass neben den kognitiven auch motivationale und volitionale Faktoren bei der Potentialumsetzung beteiligt sind.

So sollte die Identifikation von besonderen Begabungen (vgl. Kap. 2.1) vor allem in Kombination mit Lernschwierigkeiten (vgl. Kap. 2.2) immer auch motivationale und volitionale Wirkfaktoren überprüfen. Dann kann die Diagnostik gleichermaßen als ein erster Schritt der Förderung verstanden werden, da die Förderung neben einem Fordern in den Stärken auch ein Fördern in den Schwierigkeiten beinhalten sollte.

Als Beispiele einer entsprechend ausgerichteten Förderung wurden für den schulischen Bereich das 'Forder-Förder-Projekt' vorgestellt (vgl. Kap. 3.1) und für den außerschulischen Bereich die 'Lernstrategiekurse für besonders begabte Kinder' (vgl. Kap. 3.2).

Wie die Auswertungen beider Projekte gezeigt haben, wirkt sich das Arbeiten an den bereichsspezifischen und allgemeinen Lernstrategien zwar positiv auf die schulischen Leistungen in genau den Bereichen bzw. Fächern aus, in denen auch der größte Bedarf ermittelt wurde. Effekte auf die Motivation und die Selbststeuerung der Teilnehmer zeichnen sich (langfristig) als eher gering ab (vgl. Kap 3). Die Vermittlung von kognitiven Lernstrategien hilft also nur einem Teil der Schüler mit erwartungswidrig schlechten Schulleistungen, um schulische Anforderungen auch langfristig erfolgreicher bewältigen zu können. Bei den Schülern, die trotz der Vermittlung von effektiven Lernstrategien Minderleister bleiben, zeigen sich in der Beratung vor allem folgende Parallelen:

- Sie zeigen ein äußerst geringes Interesse an schulischen Dingen und haben (deswegen) Schwierigkeiten sich auf schulische Anforderungen zu konzentrieren.
- Sie können sich nur schwer für die zu erledigenden Dinge motivieren.
- Sie zeigen eine geringe Ausdauer und wenig Ehrgeiz bei Sachen, die sie nicht selbst gewählt haben, ihre Erwartungen an sich sind aber trotzdem sehr hoch.
- Sie wirken unorganisiert und trotz besseren Wissens ist ihre Zeitplanung ungünstig bzw. nicht vorhanden.

Diesen Verhaltensweisen ist allen gemeinsam, dass sie maßgeblich von den motivationalen und volitionalen Voraussetzungen und Fähigkeiten des Schülers abhängen.

Der Einfluss der Persönlichkeitsfaktoren ist insgesamt bei der Umsetzung von Potential in Leistung als sehr komplex einzuschätzen und auf mögliche Zusammenhänge gilt es noch eine Antwort zu finden.

Während durch die allgemeinen Studien zur Evaluation unseres Bildungssystems (PISA,...) verstärkt eine Diskussion zu strukturellen Veränderungen des Schulsystems angeregt wird, wird in der Begabungsforschung zunehmend u.a. die Untersuchung von Persönlichkeitsvariablen gefordert, nicht zuletzt weil bei einigen Schülern trotz schulischer Fördermaßnahmen das Zusammenspiel verschiedener, an der Umsetzung von Potential in Leistung beteiligter Persönlichkeitsfaktoren nicht gelingt (Kuhl, 2004; Preckel, 2007; Stumpf & Schneider, 2008b; Renger, 2009). Dieses Forschungsinteresse nimmt eher eine „personorientierte Erklärungsperspektive“ (Zöllner, 2010, S. 36) ein, die die Suche nach nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen in den Vordergrund stellt, welche die Entstehung von Underachievement begünstigen. Zur Umsetzung von Begabung in Leistung sind neben anderen Faktoren die Selbststeuerungsfähigkeiten von besonderer Bedeutung (Kuhl, 2001; Kuhl, 2004; Fischer, 2006; Renger, 2009). Bisher existieren nur bezüglich des lernspezifischen Nutzens der Selbststeuerung (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001)

gesicherte Erkenntnisse (Ziegler, 2007b; Renger, 2009), ob aber die Begabungsförderung die Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeiten positiv unterstützen kann, kann (noch) nicht beantwortet werden. Bisher gibt es nämlich kaum Überschneidungen der Begabungsforschung mit der Persönlichkeitspsychologie, die schließlich u.a. motivationale und volitionale Faktoren untersucht (Renger, 2009).

Die PSI-Theorie von Kuhl (2001) und das entsprechende Diagnostikinstrument, die EOS-Potentialanalyse, bieten eine Möglichkeit, motivationale und volitionale Faktoren in die Begabungsförderung und -forschung zu integrieren (Kuhl, 2006; Renger, 2009). Für Kuhl (2004) sind der Ausbau bzw. die Entwicklung verschiedener volitionaler Kompetenzen aus persönlichkeitspsychologischer Sicht für die Begabungsförderung grundlegend. So zeigte sich durch die Auswertung der Lernstrategiekurse, dass die Verfügbarkeit möglichst unterschiedlicher Strategien zwar notwendig ist, um selbstgesteuert, effektiv und flexibel die jeweiligen Anforderungen einer Lernaufgabe bewältigen zu können (Schiefele & Pekrun, 1996); längst aber nicht hinreichend. Nach Baumert (1993) muss die lernende Person in der Lage sein, Lernstrategien in Abhängigkeit der Lernsituation flexibel einzusetzen. Nach Baumert, Bos & Waltermann (1999) ist den Ausführungen bzw. Definitionen zu Lernstrategien gemeinsam, dass Informationen vom Lerner aktiv verarbeitet werden, um eine Erweiterung des eigenen Wissens zu erreichen. Lernen bedeutet nach dieser Vorstellung, dass der Lernprozess zu einem großen Teil in der Verantwortung der lernenden Person liegt und die entscheiden muss, „ob, was, wann, wie und worauf“ gelernt wird (Weinert, 1982, S. 102). Entsprechend können viele Aspekte des eigenen Lernens durch strategisches Verhalten selbst beeinflusst werden (Friedrich & Mandl, 2006). In diesem Sinne bezeichnen Friedrich & Mandl (in Anlehnung an Weinstein & Mayer, 1986) als Lernstrategie „jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern“ (Friedrich & Mandl, 2006, S. 1). Weiterhin beschreiben sie kognitive und metakognitive Lernstrategien als ein Inventar potenziell sinnvoller Strategien. Ob sie letztlich aber im konkreten Fall aktiviert werden, hängt von den motivationalen Bedingungen ab: Dabei kann es sich sowohl um individuelle motivationale Orientierungen von Lernenden handeln, als auch um motivationale Bedingungen der jeweiligen Lernumgebung (Friedrich & Mandl, 2006).

Renger (2009) hat vor dem Hintergrund der PSI-Theorie die volitionalen Funktionen in ihrem Nutzen für die Begabung des Schülers untersucht. Fördereffekte konnte er bei seiner Analyse, die persönlichkeitspsychologische Variablen bei einer personalen wie sozialen schulischen Begabungsförderung angesprochen hat, hinsichtlich der Selbststeuerungsfähigkeiten, der Motive und ihrer Umsetzung, der Leistungsentwicklung, der Lehrereinschätzung und des Selbst- und Begabungskonzepts nachweisen (Renger, 2009).

Rengers' schulisches Enrichmentprogramm richtet sich allerdings an begabte, leistungsinteressierte und motivierte Schüler.

Die Ausgangslage dieser Arbeit ist eine vollkommen andere: Es stehen die Schüler im Fokus, die zwar überdurchschnittlich begabt sind, aber nicht leistungsinteressiert und motiviert erscheinen und eine erwartungsgemäße Begabungsausschöpfung nicht erreichen. Es soll in dieser Arbeit untersucht werden, welche Persönlichkeitsfaktoren möglicherweise maßgeblich an der Entstehung eines Underachievements mit beteiligt sind. Mit Hilfe dieser Persönlichkeitsfaktoren bzw. Merkmale gilt es wiederum Schritte zur Intervention zu entwickeln und auf ihre Wirksamkeit hin zu prüfen. Die Fördermaßnahme ist als Individualtraining im außerschulischen Bereich konzipiert.

Ausgangsbasis des Motivations- und Selbststeuerungstrainings ist die Annahme, dass sich die oben erwähnten Schwierigkeiten bzw. die Schwierigkeiten in der Selbststeuerung verfestigt haben. So zeigen Underachiever kaum solche Verhaltensweisen, die für die Planung, Überwachung und Regulation des eigenen Lernverhaltens erforderlich wären (Ziegler, 1999). In Anlehnung an Boekaerts (1999) wird in dieser Untersuchung davon ausgegangen, dass die Selbststeuerung (Boekaerts verwendet den Begriff Selbstregulation) über Metakognition hinausgeht, weil sie neben der Beobachtung auch die Steuerung von Affekten/Emotionen, Motivation und Verhalten umfasst. Bei der Konzeption des Trainings mit Hilfe der Rückmeldung von Probanden (Underachiever) hat sich gezeigt, dass sie meistens aufgrund ihrer hohen kognitiven Fähigkeiten in der Lage sind, ihr Arbeitsverhalten metakognitiv zu analysieren und ihre persönlichen Schwachstellen zu benennen. Sie sind aber nicht in der Lage, erkannte Schwierigkeiten selbstgesteuert zu verändern.

Dies lässt sich auch aus einer in der Literatur beschriebenen Diskrepanz zwischen dem Strategiewissen und dem tatsächlichen Strategieverbrauch ableiten (Baumert, 1993; Artelt, 1996; Lompscher, 1996).

Die vorliegende Untersuchung soll also einerseits das Ziel verfolgen, eine präzisere Theorie zur Entstehung von Underachievement zu formulieren und andererseits soll ein wirksames Training für Underachiever entwickelt und überprüft werden.

Verbessern sich im Rahmen des Trainings die zuvor als für die Entwicklung der Minderleistung relevanten Faktoren und zeigt sich die Verbesserung einerseits im Vornachtestvergleich der eingesetzten Tests und andererseits durch bessere Leistungen im schulischen Kontext, so ist davon auszugehen, dass die bearbeiteten Faktoren tatsächlich äußerst einflussreiche Variablen bei der Umsetzung von Potential in Leistung darstellen.

Mit Blick auf die Fragestellung, die sich auf einen bisher wenig erschlossenen Bereich bezieht, soll die Grounded Theory als Forschungsansatz auf Fallstudien angewandt werden. Fallstudien haben u.a. das Ziel bedeutsame Einflussfaktoren des Untersuchungsgegenstandes zu erforschen und ein mögliches Zusammenwirken zu

erkennen. Einzelfallstudien ermöglichen es, auf spezifische Besonderheiten einzugehen. Der Vergleich mit anderen Einzelfallstudien verweist auf die Bandbreite der Erscheinungsformen, was sowohl zur schärferen Kontur als auch zur Modifikation oder Differenzierung pointierter Aussagen verhelfen kann (Heiligenmann, 1989). Typische Strukturen können ermittelt werden (Lamnek, 1995; Mayring, 1996). Die Fallstudien in dieser Untersuchung können als explorative vergleichende Fallstudien bezeichnet werden, da sie das Ziel verfolgen, in einem noch relativ unerforschten Untersuchungsfeld Hypothesen zu generieren (Bortz & Döring, 2002; 2006).

5 METHODEN

5.1 Intervention und Leitfragen

Zunächst wird das Motivations- und Selbststeuerungstraining als Intervention vorgestellt, anschließend werden die Leitfragen vorgestellt.

Die Intervention: Das Motivations- und Selbststeuerungstraining

Der theoretische Hintergrund des Motivations- und Selbststeuerungstrainings ist maßgeblich durch die Schrift „Motivation und Persönlichkeit“ von Julius Kuhl (2001) beeinflusst. Hier werden Erkenntnisse aus der klassischen Motivationspsychologie mit Erkenntnissen aus der neueren Persönlichkeitspsychologie verbunden.

Das Konzept dieses Motivations- und Selbststeuerungstrainings bezieht sich zu einem Teil auf Literatur, die praxistaugliche Hinweise und Trainingsansätze enthält. Die verschiedenen Quellen haben ihren Ursprung im psychotherapeutischen bzw. im arbeitspsychologischen Therapiekontext und die Zielgruppe dieser „Ratgeber“ sind Erwachsene, die im Kontext der heutigen Leistungsgesellschaft (wieder) motivierter und/ oder effektiver die beruflichen Herausforderungen angehen möchten. Zunächst ist da *Die Kunst der Selbstmotivierung* von Martens & Kuhl (2004) zu nennen, wo Ansätze beschrieben werden, wie neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch genutzt werden können. Einige Anregungen stammen auch aus dem Trainingsmanual für die Arbeit mit dem *Zürcher Ressourcen Modell* von Storch & Krause (2003) und wiederum andere aus dem Buch *Souveränes Selbstmanagement* von Hugo Kehr (2002), welches ein Konzept zur Förderung von Motivation und Willensstärke darstellt. Darüber hinaus sind weitere Ideen durch die Zusammenarbeit mit W. Henseler bei der Entwicklung des EOS-Beratungslehrers (vgl. Henseler, 2009) im Kontext der Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen und durch Gespräche mit J. Kuhl zur Förderung von Kindern im ICBF entstanden.

Das hier entwickelte Trainingsmanual (siehe Anhang S. 1-56) erhebt keinerlei Anspruch darauf, für jeden Fall geeignet zu sein. Das liegt sowohl daran, dass Menschen in ihrer Individualität gesehen werden müssen („Nicht jeder Schüler verhält sich trotz gleicher Bedingungen auch gleich“), als auch daran, dass die Besonderheiten der Situation beachtet werden müssen, da Verhalten auch immer situationsgebunden ist. Das Trainingsmanual sollte also nicht als feststehende Handlungsanweisung verstanden werden, sondern vielmehr zum Benutzen im Sinne einer „Open Source“ (Storch & Krause, 2003) einladen. So erklärt sich auch, dass mit einem neuen Teilnehmer auch neue Arbeitsblätter entstehen.

Die Fallanalysen in diesem Kapitel dienen dazu, Kategorien herauszuarbeiten, die im Sinne der Grounded Theory ein Stück weit das Phänomen Underachievement erklärbar machen. Das Motivations- und Selbststeuerungstraining soll ebenfalls auf seine Wirksamkeit überprüft

werden. Die Arbeitsblätter im Anhang sollten bei Underachievement zielführend eingesetzt werden können, dazu können leichte Abwandlungen und Veränderungen notwendig werden. Die Trainingsblätter allein können aber kein Trainingsprogramm mit einem persönlichen Berater ersetzen, da das Gespräch zwischen dem Klienten und dem Berater eine entscheidende Rolle im Beratungsprozess spielt (Rogers, 1983). Im Gespräch drückt sich die Haltung des Beraters aus: Im flexiblen Reagieren auf den Ratsuchenden werden die folgend geschilderten Aspekte realisiert, die als grundlegend für das Motivations- und Selbststeuerungstraining bezeichnet werden können:

Das Motivations- und Selbststeuerungstraining verfolgt einen klientenzentrierten Ansatz (Rogers, 1983) wenn nicht gar systemischen Ansatz (von Schlippe & Schweitzer, 2007), da entsprechend der (Hoch-)Begabungsmodelle die Umsetzung von Potential in Leistung abhängig ist sowohl von Persönlichkeits- als auch von Umweltfaktoren. Das Training soll stets eine lösungsorientierte Richtung (de Shazer, 1989; Bamberger, 1999) verfolgen und weiterhin den Fokus auf die Ressourcen des Klienten legen.

Die Phasen der Lösungsorientierung nach Bamberger (1999, 2005) strukturieren den Ablauf des Trainings. Das Phasenmodell der lösungsorientierten Beratung nach Bamberger (2005) untergliedert sich in fünf Phasen:

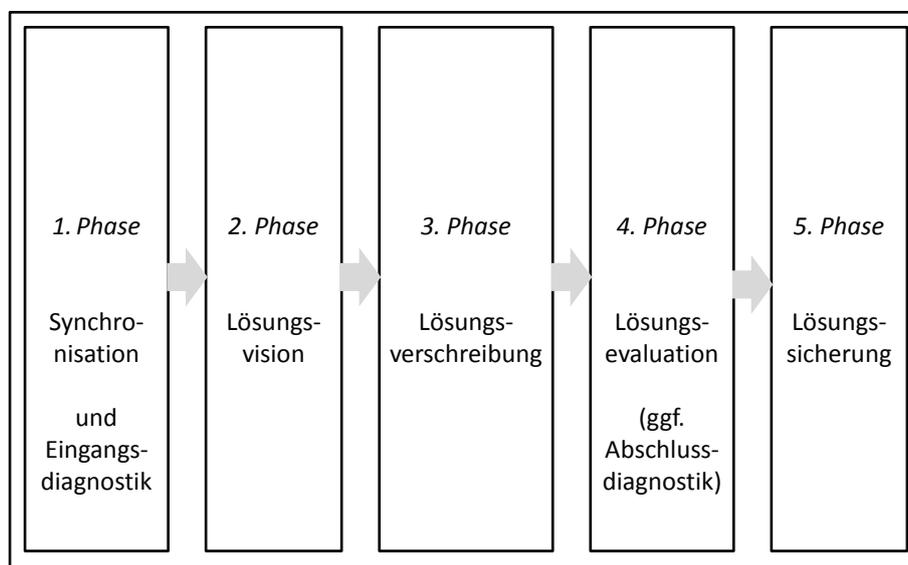


Abb. 9: Phasenmodell der lösungsorientierten Beratung (eig. Darst. nach Bamberger, 2005)

In der 1. Phase steht nach Bamberger das Kennenlernen von dem Ratsuchenden und dem Berater im Vordergrund. Besonders viel Wert sollte auf den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen dem Berater und dem Klienten gelegt werden. Hierzu gehört für beide

ein hohes Maß an Offenheit, was für den Berater bedeutet, dass er darstellen muss, dass er auf die Kooperationsbereitschaft des Klienten angewiesen ist und ohne diese die Intervention wirkungslos sein wird. In diesem Motivations- und Selbststeuerungstraining werden in dieser Phase ergänzend mit dem Schüler die Testverfahren zum Lern- und Arbeitsverhalten, zur Anstrengungsvermeidung, zur Leistungsmotivation und zur Selbststeuerung durchgeführt (vgl. Punkt 5.2.4.1 dieses Kapitels). Von Bamberger wird die Phase des Kennenlernens als *Synchronisation* bezeichnet und soll dazu dienen, dass der Berater das „Problem“ des Ratsuchenden versteht, die weitere Zusammenarbeit von beiden Seiten gewünscht wird und ein *Kontrakt* (ebd.) geschlossen wird, dessen Ziel es ist, dass der Klient eine Haltung zur Selbstverantwortung übernimmt. In der 2. Phase, der Phase der *Lösungsvision* werden die Ressourcen in den Vordergrund gestellt, Ausnahmesituationen werden besprochen und Lösungsmöglichkeiten sowie auch weitere Veränderungspotentiale aufgezeigt. Die folgende Phase 3, die Phase der *Lösungsvorschreibung* konzentriert sich nach Bamberger auf die Wahl der Intervention, es erfolgt also der Schritt von den Lösungsmöglichkeiten zur tatsächlichen Intervention. Der Ratsuchende und der Berater besprechen den Lösungsvorschlag und konkretisieren, welche Ressourcen genutzt werden können. Im Anschluss, in der 4. Phase, findet die *Lösungsevaluation* statt. Hier erfolgt eine Analyse der Verbesserungen und weitere Veränderungen werden angestoßen. In der 5. Phase, der *Lösungssicherung*, wird das Erreichte weiter gefestigt, um eine Verankerung im Verhaltensrepertoire des Ratsuchenden zu erreichen. Die Phasen 2 bis 5 strukturieren den gesamten Beratungsprozess über die Dauer des Trainings und werden auch in jeder einzelnen Sitzung als strukturierendes Element mitgedacht. Der Einstieg erfolgt in jeder weiteren Sitzung mit einer Art Lösungsevaluation in Bezug auf ein festgelegtes (Teil-) Ziel. Dafür wird der Schüler nach seinem aktuellen Befinden und zu Vorkommnissen in der Schule bzw. zu Hause befragt (vgl. Sitzungsprotokoll im Anhang). Ist dieses (Teil-) Ziel durch die in der 5. Phase stattfindende Lösungssicherung erreicht, können sich der Berater und der Ratsuchende mit einer weiteren Absprache, also einem neuen Kontrakt, dem nächsten angestrebten Aspekt zuwenden. Schematisch lässt sich der Ablauf einer lösungsorientierten Beratungssitzung folgendermaßen darstellen:

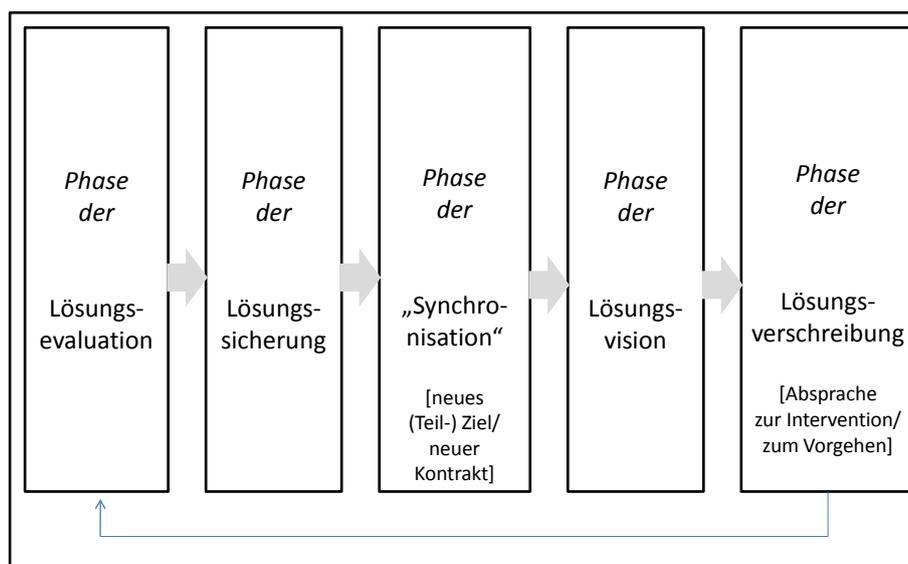


Abb. 10: Ablauf einer lösungsorientierten Beratungssitzung
(Eigene Darstellung, Begriffe in Anlehnung an Bamberger (2005))

Durch diesen Ablauf kann sichergestellt werden, dass der Fokus immer wieder auf die Veränderungsmöglichkeiten gerichtet wird. Das ist von großer Bedeutung, da in unserer Gesellschaft und auch in der Schule hauptsächlich eine Sozialisation mit der klassischen Problemperspektive erfolgt. Der Fokus wird immer gerne zunächst auf das Problem, auf die Defizite und Schwierigkeiten gelenkt, ein Aufzeigen von Lösungsmöglichkeiten und Veränderungsvorschlägen fehlt häufig. Die Einstellung, ein „Problem“ als Herausforderung oder gar Chance zu betrachten, erfordert bei vielen noch ein bewusstes Umdenken, obwohl Badura bereits 1981 in den Sozialwissenschaften eine Abkehr von der Belastungsforschung forderte und er in diesem Kontext den Begriff „Ressource“ (Badura, 1981) eingeführt hat. In psychotherapeutischen Ansätzen geht die Ressourcenorientierung davon aus, dass der Mensch die meisten Ressourcen, die er zur Lösung seiner Schwierigkeiten braucht, selbst in sich trägt (Storch & Krause, 2003; von Schlippe & Schweitzer, 2007). Vorläufer dieser Ressourcenorientierung können bereits in der humanistischen Psychologie gesehen werden, so lassen sich z.B. in Konzepten von C.G. Jung Elemente finden, die die Selbstheilungskräfte von Menschen betonen. Und auch Grawe (1998) schreibt in dem Handbuch *Psychologische Psychotherapie*:

„Für das Verständnis der Problematik eines Patienten ist die Einnahme einer Problemperspektive natürlich, notwendig und angemessen. Wenn man jedoch glaubt, man könne mit derselben Perspektive auch die Veränderung von Problemen konzipieren, befindet man sich auf dem Holzweg. Für die Herbeiführung von Veränderungen kann die Problemperspektive wie ein Bleiklotz am Bein wirken. Woher

sollen Kraft und Mut für die Veränderung kommen, wenn nicht aus dem, was der Patient und seine Lebenssituation bereits an Intentionen und Möglichkeiten mitbringen bzw. enthalten? Wenn man Veränderungen aus einer Problemperspektive betreiben will, geht man von einem grundlegenden Irrtum aus, nämlich dem, dass der Therapeut es ist, der den Patienten ändert. In Wirklichkeit ändert sich aber in einer erfolgreichen Therapie der Patient in Interaktion mit einem Anstöße gebenden und unterstützenden Therapeuten.“ (Grawe, 1998, S. 96)

Wie bereits erwähnt, wird der Klient als Einstieg in jede Sitzung zunächst danach befragt, wie es ihm aktuell geht und was seit dem letzten Treffen in der Schule und ggf. zu Hause vorgefallen ist (vgl. Sitzungsprotokoll im Anhang). Die Frage „Was ist seit dem letzten Treffen besser geworden?“ wird je nach Training sowohl dem Klienten als auch dem ihn begleitenden Elternteil gestellt. Einerseits wird so sicher gestellt, dass der Blick auf positive Veränderungen gerichtet wird und Misserfolge nicht in den Fokus rücken, sondern nur soweit anklingen, wie sie für das Verständnis der Situation auf Seiten des Beraters erforderlich sind. Andererseits kann der Berater auch abgleichen, ob die Aspekte, die er für diese Trainingseinheit angedacht hat, auch zum jetzigen Zeitpunkt noch für den Ratsuchenden von Relevanz sind. Gegebenenfalls können auch direkt aktuelle Bezüge hergestellt werden, die es dem Klienten wiederum erleichtern, neue Strategien in sein Verhalten bzw. in den Alltag zu Hause direkt zu implementieren.

Angelehnt an de Shazer (1989) sollen der Klient und ggf. auch der begleitende Elternteil in einem 2. Schritt die aktuelle Situation auf einer Skala von 1- 10 einschätzen. Daraufhin sollen sowohl der Klient als auch ggf. der begleitende Elternteil benennen, was er/ der Klient bei diesem Skalenwert kann und (in der Sitzung) vorher noch nicht konnte. Dieses Schema wird in allen Einheiten beibehalten, da - wie sich im Laufe der Zeit bei vorherigen Trainings gezeigt hat - dies einen kalkulierbaren Einstieg in die Einheit bietet. Aktuelle Schwierigkeiten können erkannt werden, der Fokus wird insgesamt aber immer wieder auf die lösungsorientierte und die ressourcenorientierte Beratung gerichtet. Nur beim Erstgespräch kommt dieses Schema noch nicht zur Anwendung. Es soll zunächst im Sinne der *Synchronisation* von Bamberger (2005), wie schon oben geschildert, Raum für den Klienten da sein, um u.a. sein Anliegen, seine Situation und auch seine Erwartungen an das Training zu benennen. In dieser ersten Sitzung kommen auch die Testverfahren zur Anwendung, die im Kapitel 5.2.2 näher beschrieben wurden. An dieser Stelle sei bereits erwähnt, dass die wahrgenommene Objektivität der Tests sich positiv auf die Beziehung zwischen Berater und Ratsuchendem auswirkt.

Ähnlich wie das Phasenmodell der lösungsorientierten Beratung nach Bamberger die Trainingseinheiten strukturiert, wird auch die Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie, kurz PSI-Theorie von Julius Kuhl (2001) dem Beratungsansatz zu Grunde gelegt.

Um das Selbststeuerungsinventar aus der EOS-Potentialanalyse von J. Kuhl interpretieren zu können, sollen zunächst die grundlegenden Annahmen der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie (PSI) von Kuhl dargestellt werden.

In der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie (PSI-Theorie) von Kuhl (2001, 2004) werden verschiedene kognitive Subsysteme und deren systemisches Zusammenspiel als Ausgangspunkt vom Erleben und Verhalten beschrieben. Es werden die Funktionen der für die Selbststeuerung relevanten kognitiven Makrosysteme und deren dynamische Verbindung untereinander vorgestellt; von nicht geringerer Bedeutung sind hinsichtlich dieser Verbindungen die subkognitiven Mechanismen, die insgesamt einen „modulatorischen“ Einfluss haben (Kuhl, 2001).

Die Grundannahmen der PSI-Theorie haben ihren Ursprung einerseits in Jungs persönlichkeitspsychologischer Typologie kognitiver Funktionen (Denken, Fühlen, Empfinden, Intuieren) und andererseits in den aus der klassischen Affektypologie stammenden Persönlichkeitstypen (Phlegmatiker, Sanguiniker, Melancholiker, Choliker), die sich durch die unterschiedliche Empfänglichkeit für positive und negative Affekte voneinander abheben (Kuhl, 2001).

Für die PSI-Theorie ist die Analyse von Mechanismen und Funktionen der Selbststeuerung charakteristisch. Dabei meint Selbststeuerung im Rahmen der PSI-Theorie nicht nur, dass jemand in der Lage ist, all seine Handlungen auf die Erreichung eines konkreten Ziels auszurichten. Dies beschreibt z.B. Gollwitzer (1991, zit. nach Kuhl, 2001), indem er davon ausgeht, dass Selbststeuerung jene Prozesse meint, die die Umsetzung einer Handlungsabsicht vermitteln. In der PSI-Theorie geht Kuhl weiter, er bezieht Selbststeuerung ganz allgemein auf alle Prozesse, bei denen Selbstrepräsentationen involviert sind. Dieses Verständnis umfasst daher auch Entscheidungsprozesse, den Prozess des Bildens von Handlungsabsichten, aber auch die Herstellung eines bestimmten „inneren Milieus“ (Kuhl, 2001).

Selbststeuerung ist nach Kuhl (2001) sowohl von situativen als auch von Dispositionsfaktoren abhängig, welche persönlichkeitspsychologisch anhand von zwei zentralen Ausprägungen unterschieden werden können: Handlungsorientierung und Lageorientierung. Diese Bereiche können folgendermaßen beschrieben werden: Handlungsorientierten stehen bei Schwierigkeiten oder Misserfolgen die Selbstregulationskompetenzen zur Verfügung, die eine erfolgreiche Bewältigung der Situation ermöglichen; Lageorientierte hingegen haben nur beschränkten Zugriff auf diese Kompetenzen. Lageorientierte Menschen beschäftigen sich unter solchen Umständen mit der eingetretenen oder aber im Vorfeld mit der - aus ihrer Sicht - zu erwartenden Lage, während handlungsorientierte Menschen aktiv nach Handlungsmöglichkeiten suchen (Kuhl, 2001; Martens & Kuhl, 2004).

Die Bezeichnungen „handlungsorientiert“ und „lageorientiert“ werden von Martens & Kuhl (2004) zur Veranschaulichung durch die bildhaften Ausdrücke „Gestalter“ und „Opfer“ beschrieben. Die „Extreme“ finden sich allerdings selten in Reinform, die meisten Menschen vereinen beide Seiten in sich (Martens & Kuhl, 2004). Individuell unterschiedlich ist, wie oft die Opfer- bzw. die Gestalterhaltung überwiegt (Martens & Kuhl, 2004). Da aber jeder Mensch beide Tendenzen aufweist, kann er lernen, die eine oder andere Tendenz situationsspezifisch in den Vordergrund zu rücken (Kuhl, 2001).

Die Osnabrücker Persönlichkeitstheorie (PSI-Theorie) beschreibt die vier Systeme, deren Gleichgewicht für den persönlichen Erfolg und das persönliche Wohlbefinden relevant sind (vgl. Martens & Kuhl, 2004):

- das Intentionsgedächtnis für schwierige und nicht direkt ausführbare Absichten,
- das Ausführungssystem (Intuitive Verhaltenssteuerung),
- das Extensionsgedächtnis, das einen integrierten Überblick über wichtige Lebenserfahrungen gibt (dazu gehören auch die Motive und das integrierte Selbst) und
- das Objekterkennungssystem, das Einzelheiten aus dem Gesamtfeld der Wahrnehmung herauslöst, so dass man sie besonders beachten und später auch wiedererkennen kann.

Keines dieser vier Systeme alleine kann garantieren, dass Anforderungen erfolgreich bewältigt werden können, der Erfolg hängt vielmehr vom Zusammenspiel der vier Systeme ab.

Für dieses Zusammenspiel sind nach Kuhl zwei Modulationsannahmen von besonderer Bedeutung (vgl. Martens & Kuhl, 2004). So lautet nach Kuhl die erste Modulationsannahme:

Die Hemmung positiver Gefühle aktiviert das Intentionsgedächtnis mit dem beteiligten analytischen Denken, während die Aufhebung dieser Hemmung durch extern unterstützte positive Gefühle oder eigenständig herbeigeführte positive Gefühle (d.h. durch Selbstmotivierung) das Intentionsgedächtnis mit dem intuitiven Ausführungssystem verbindet, so dass Gewolltes ausgeführt werden kann („Willensbahnung“). Wenn also keine positiven Gefühle vorhanden sind (z.B. weil eine Schwierigkeit auftaucht), wird das Intentionsgedächtnis mit dem analytischen Denken eingeschaltet. Wenn dann positive Gefühle entstehen (von außen und von innen angeregt) wird das Intentionsgedächtnis mit dem Ausführungssystem verbunden, sodass man das, was man tun wollte, auch tatsächlich tut (Martens & Kuhl, 2004, S. 68).

Die zweite Modulationsannahme lautet:

Negative Gefühle aktivieren die auf Unstimmigkeiten und Einzelheiten spezialisierte Objekterkennung, während die Herabregulierung von negativem Effekt (z.B. durch Trost oder Selbstberuhigung) das Extensionsgedächtnis (einschließlich dem Selbst) aktiviert, sodass noch nicht integrierte Erfahrungen aus dem Objekterkennungssystem (d.h. aus der unmittelbaren Erfahrung) in das umfassende Selbstsystem integriert werden können und damit bei allen späteren Entscheidungen potentiell simultan verfügbar sind (Martens & Kuhl, 2004, S. 69).

Diese beiden Modulationsannahmen lassen sich auch umkehren. Kuhl (2001) begründet dies mit Hilfe neurobiologischer Erkenntnisse, die zeigen, dass im Gehirn viele Verbindungen in beide Richtungen funktionieren. Positiver Affekt bahnt also nicht nur das spontane intuitive Verhalten (z.B. für soziale Kontakte wichtig), sondern intuitives Verhalten erhöht auch den

positiven Affekt. Eine nüchterne Stimmung fördert nicht nur den Einfluss des Denkens, sondern das Denken dämpft auch die Stimmung. Übermäßige negative Stimmung dagegen hemmt nicht nur den Zugang zum Selbstsystem (d.h. die Selbstwahrnehmung), sondern vermindert darüber hinaus auch jede andere Aktivierung des Extensionsgedächtnisses (Martens & Kuhl, 2004; Kuhl, 2001).

Ob in konkreten Situationen positive oder negative Gefühle entstehen, ist vor allem von den Bedürfnissen eines Menschen abhängig (Kuhl, 2001).

Die wichtigsten Bedürfnisse sind nach Kuhl (abgesehen von den biologischen Bedürfnissen wie Hunger, Durst und Sexualität) Bedürfnisse nach Kontakt und persönlicher Begegnung (Beziehung), nach Steigerung der eigenen Kompetenzen (Leistung) und nach Selbstbehauptung und Selbstbestimmung (Macht) (vgl. Kuhl, 2001; Martens & Kuhl, 2004). Wenn Bedürfnisse befriedigt werden, entsteht ein positiver Affekt und die Umsetzung von Absichten wird erleichtert. Wenn Bedürfnisse dagegen dauerhaft unbefriedigt bleiben, entsteht ein negativer Affekt und die umfassende Selbstwahrnehmung (das „Extensionsgedächtnis“) ist gehemmt (Kuhl, 2001), was den eigenen Zugang auf das persönliche Erfahrungswissen erschwert.

Da diese Theorie sehr komplex ist, konzentriert sich das Training im Sinne der didaktischen Reduktion zunächst auf das Vermitteln der grundlegenden „Theorie der willentlichen Handlungssteuerung“ von Kuhl (1983, 1998, 2001), damit so die Perspektive auf das eigene Verhalten entsprechend eingenommen werden kann. So schreiben Martens & Kuhl (2004), dass die im folgenden beschriebenen Funktionsmerkmale reichen, um mit der Theorie im Alltag arbeiten zu können. Ein Zusammenbringen des praktisch orientierten Phasenmodells von Bamberger mit dem Handlungssteuerungsmodell (Kuhl, 2001) scheint eine (neue) Möglichkeit zu sein, um Underachiever zurück in die Handlungsfähigkeit zu begleiten. Das Handlungssteuerungsmodell wird dem Schüler mit seinen vier Funktionssystemen verdeutlichen, wie auch die Bedeutung der Selbststeuerungsfähigkeiten, die wiederum das Zusammenspiel der 4 sog. Makrosysteme beeinflussen.

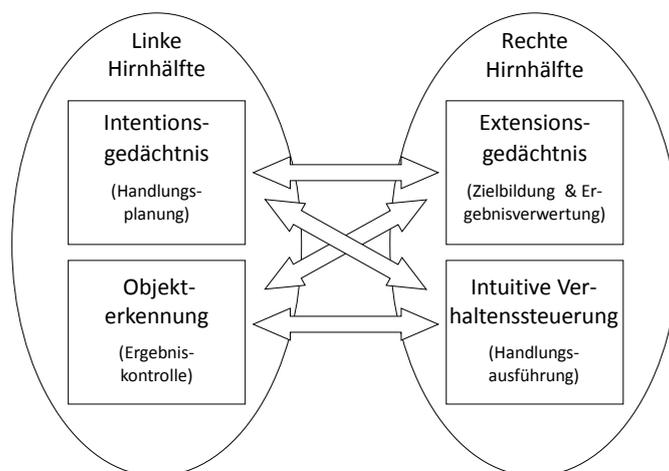


Abb. 11: Handlungssteuerungsmodell hirnhemisphärisch (Kuhl, 2001)

Diese vier kognitiven Makrosysteme Intentionsgedächtnis (Handlungsplanung), Objekterkennung (Ergebniskontrolle), Extensionsgedächtnis (Zielbildung & Ergebnisverwertung) und Intuitive Verhaltenssteuerung (Handlungsausführung) befinden sich in der linken bzw. in der rechten Gehirnhemisphäre und es werden dynamische Veränderungen der Aktivierungsstärken der einzelnen Subsysteme angenommen. Je nach Ausmaß der Aktivierung ist das jeweilige Subsystem an der willentlichen Handlungssteuerung in der konkreten Situation beteiligt. Die Systeme beeinflussen sich weiterhin wechselseitig und es besteht ein reziproker Informationsaustausch zwischen den Systemen (Kuhl, 2001). Jedes dieser Subsysteme ist an speziellen Prozessen der Selbststeuerung beteiligt. Charakteristisch für das Gesamtsystem ist das „Fließgleichgewicht“ (Kuhl, 2001) zwischen den vier Teilsystemen, das antagonistische Beziehungen zwischen je zwei Subsystemen und den modulatorischen Einfluss positiven und negativen Affekts auf alle vier Systeme beschreibt. Affekte und Emotionen haben nach Kuhl (2001) die Funktion einer Koordinationszentrale für viele Verarbeitungs-, Bewertungs- und Entscheidungsprozesse und wirken, indem die Aufmerksamkeit auf Dinge gerichtet wird, die in der Situation besonders bedeutsam sind. Kuhl unterscheidet in der Theorie zwischen positivem [A +] und negativem Affekt [A -] und der entsprechenden Herabregulierung [A (+) und A (-)] (ebd., 2001).

Weiterhin beschreibt Kuhl (2001, 2006) die Aufgaben der vier Subsysteme in den beiden Hirnhemisphären folgendermaßen:

In der linken Hemisphäre werden Informationen vor allem nacheinander, langsamer als in der rechten Hemisphäre und analytisch verarbeitet; die zwei Systemeder linken Hirnhälfte - das Intentionsgedächtnis und das Objekterkennungssystem - arbeiten bewusst und können sprachlich vermittelt werden. Das **Intentionsgedächtnis** ist für das logische Denken, Analysieren und Planen von Aufgaben zuständig und unterstützt konkrete Ziele. Im Umgang mit Schwierigkeiten hilft es vor allem bei Aufgaben, die durch logisches Nachdenken gelöst werden können. Vor allem bei der Aufrechterhaltung von Absichten und der Abschirmung von Plänen gegenüber konkurrierenden Dingen spielt das Intentionsgedächtnis eine besonders wichtige Rolle. Das Intentionsgedächtnis ist an den Prozessen der Selbstkontrolle beteiligt.

Das **Objekterkennungssystem** ist an der Repräsentation und der Identifikation von Objekten beteiligt und spielt bei den Aufgaben eine besondere Rolle, die Sorgfalt, Konzentration und Genauigkeit verlangen. Weiterhin überprüft dieses System, ob Fehler gemacht wurden bzw. achtet auf Details, die von den eigenen Erwartungen und Zielen abweichen oder nicht mit diesen übereinstimmen.

In der rechten Hemisphäre werden viele verschiedene und komplexe Informationen gleichzeitig verarbeitet; beide Systeme - das Extensionsgedächtnis und die Intuitive Verhaltenssteuerung - arbeiten unbewusst, sehr schnell und können sprachlich nicht vermittelt werden. Die rechte Hirnhälfte ist wesentlich stärker mit der Wahrnehmung und Kontrolle emotionaler Reaktionen vernetzt als die linke.

Das **Extensionsgedächtnis** verschafft einen Überblick über die Umwelt, über die Aufgaben und die Situationen. Dabei kann auf bisherige Lernerfahrungen zurückgegriffen werden, Kuhl selbst geht davon aus, dass in diesem System das Kontext- bzw. Selbstwissen enthalten ist. Das Extensionsgedächtnis beschreibt eine hochinferente, aber implizite Wissensform, die Erlebnisse und Wissen aus den verschiedenen Systemen einschließlich der mit ihnen assoziierten Affekte und Emotionen konfiguriert. Ist das Verhalten vom Fühlsystem gesteuert, ist es durch Flexibilität, Kreativität und intrinsische Motivation gekennzeichnet und unterstützt weiterhin die drei Formen der Selbstregulation.

Die **intuitive Verhaltenssteuerung** ist an Handlungsschemata und Verhaltensroutinen orientiert und ist auf die Übersetzung von abstrakten Intentionen, wie allgemeinen Absichten und Zielen in konkrete Verhaltensroutinen spezialisiert, damit Ziele schnell und wirksam umgesetzt werden können. Dieses System unterstützt die drei Formen der Handlungsbahnung.

Menschen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Verhaltens und Kuhl erklärt diese individuellen Unterschiede durch den präferierten Einsatz eines der vier Systeme: Menschen, die eine Präferenz für das mit dem Intentionsgedächtnis verknüpfte analytische Denken aufweisen, gehören zu dem analytischen Denkertyp, der sachlich planen möchte

und sich gerne mit schwierigen analytischen Aufgaben befasst. Menschen, die bevorzugt mit dem Extensionsgedächtnis bzw. mit der ausgeprägten Fühlfunktion (re)agieren, verkörpern den ganzheitlichen „Fühltyp“ mit einer Leichtigkeit zum Emotionsausdruck und der Neigung zu gelassenen Gedanken und Überlegungen. Wird hingegen das System der intuitiven Verhaltenssteuerung bevorzugt, so lässt sich dieser Mensch als optimistisch und aus dem Bauch heraus handelnd bezeichnen. Wer das unstimmigkeitssensible Objekterkennungssystem bevorzugt, ist eher sorgfältig, möglicherweise auch detailbesessen. Am besten kann jeder Mensch sein Potential entfalten, wenn er flexibel zwischen den vier Systemen wechseln kann.

Nach Kuhl (2001) müssen diese vier Systeme zusammenarbeiten, was wiederum durch einen ständigen Informationsaustausch stattfindet. Die vier Systeme sind in Abhängigkeit der zu bewältigenden Aufgabe unterschiedlich stark aktiviert und ihr Zusammenspiel wird durch Gefühle, Stimmungen und die Selbststeuerungsfähigkeiten gesteuert. So beschreibt die Handlungsbahnung den Weg des Intentionsgedächtnisses (Planen) zur intuitiven Verhaltenssteuerung (Handlungsausführung), die durch positive Emotionen verstärkt wird. Negative Emotionen dagegen führen dazu, dass Informationen schlechter vom Objekterkennungssystem an das Extensionsgedächtnis weitergegeben werden, wodurch Unstimmigkeiten deutlich werden. Es schließt sich der Prozess an, den Kuhl als Selbstberuhigung bzw. als Selbstzugang bezeichnet: Die negative Stimmung wird reduziert und eine Lösung kann gefunden werden. Diese beiden Mechanismen stehen im Zentrum der Kuhl'schen PSI-Theorie und werden von ihm, wie bereits beschrieben, als 1. bzw. 2. Modulationsannahme bezeichnet.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Modulationsannahmen dem positiven Affekt eine handlungsgenerierende Bedeutung zuschreiben und dessen Hemmung sich handlungserschwerend auswirkt bzw. dass der negative Affekt das diskrepanzsensitive System anregt und die Hemmung des negativen Affekts die entscheidende Affektsteuerung zur Selbstberuhigung/ zum Selbstaufbau darstellt. Mit Hilfe des Handlungssteuerungsmodells lassen sich das Verhalten bzw. das Handeln des Schülers reflektieren und Möglichkeiten zur Verhaltensoptimierung aufzeigen. Insgesamt stehen in dem hier dargestellten Motivations- und Selbststeuerungstraining die Vorteile der Handlungsorientierung im Vordergrund, Prozesse also, die es dem Ratsuchenden ermöglichen, Aufgaben und Herausforderungen handlungsorientiert anzugehen.

Mit Handlungsorientierung als Gegenpol zur Lageorientierung, also dem Nachdenken und Verharren in einem Zustand meint Kuhl (2001), dass die Person ihre kognitiven Ressourcen einsetzt, um einen gegebenen Zustand in einen gewünschten zukünftigen Zustand umzuwandeln, dafür notwendige Handlungsalternativen fokussiert und die Zielerreichung vorbereitet.

das Extensionsgedächtnis zugreifen zu können. Damit schließt sich bei Kuhl der Kreis der Handlungssteuerung. Nach Bamberger schließt sich im Beratungsprozess noch die Phase der Lösungssicherung an. Durch diese Phase bekommen der Berater und der Klient die Möglichkeit, nochmal den Prozess zu reflektieren. Im Motivations- und Selbststeuerungstraining wird diese Phase genutzt, um bewusst Bewährtes zu sichern und neues Verhalten zu festigen. Der Einstieg in die lösungsorientierte Beratung nach Bamberger erfolgt in der Phase der Synchronisation. Sie ist gekennzeichnet durch Offenheit zwischen dem Berater und dem Klienten, durch Kooperation und diese Phase verfolgt das Ziel, auf Seiten des Klienten eine Haltung der Selbstverantwortung zu entwickeln, womit sich der Klient im Prinzip schon zu einer handlungsorientierten Grundhaltung verpflichtet. Dies wiederum ist nur möglich über eine positive Beziehung zwischen dem Berater und dem Klienten. Wie in diesem Modell dargestellt, ist eben diese Beziehung auch von besonderer Bedeutung in den Phasen der Selbstmotivierung und der Selbstberuhigung, wurde doch schon zuvor in Anlehnung an Kuhl (2001) erwähnt, dass sowohl die Fähigkeit zur Selbstmotivierung als auch die Fähigkeit zur Selbstberuhigung nur durch Beziehungen entwickelt werden können.

Auf der Grundlage dieses Beratungs-Handlungssteuerungsmodells wurden Trainingsbausteine zu Schwerpunkten entworfen, die sich im Rahmen der Trainings häufig als bedeutsam gezeigt haben. Den Bedürfnissen der teilnehmenden Schüler am Motivations- und Selbststeuerungstraining entsprechend wurden das Handlungssteuerungsmodell von Kuhl und seine Begriffe verändert bzw. angepasst. Dies ist in dem folgenden Modell dargestellt:

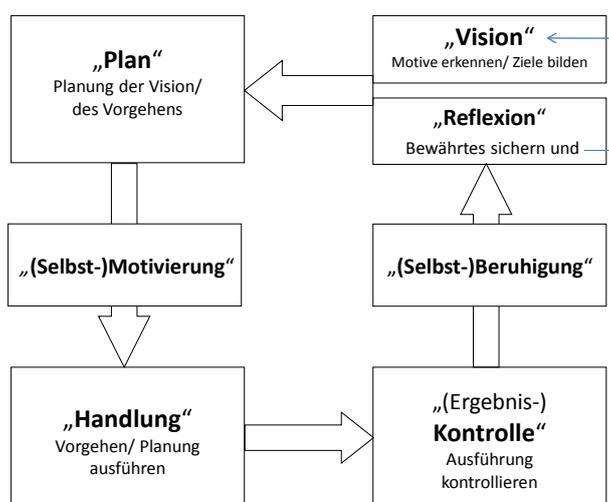


Abb. 13: Verändertes Handlungssteuerungsmodell (nach Kuhl, 2001)

Entsprechend der Begriffe im Modell werden auch die Trainingsbausteine benannt:

1. „Vision“ - Motive erkennen (1a) und Ziele bilden (1b)
2. „Plan“ - Vision/ Vorgehen planen
3. „Selbstmotivierung“/ Ressourcen
4. „Handlung“ - Vorgehen/ Planung ausführen
5. „(Ergebnis-)Kontrolle“ - Ausführung kontrollieren
6. „Selbstberuhigung“
7. „Reflexion“ - Bewährtes sichern und → „neue“ Vision (siehe unter 1. „Vision“)

Es soll zunächst angemerkt werden, dass dieser Prozesskreislauf als „ideal“ anzunehmen ist. Die Ursachen für die Schwierigkeiten der Teilnehmer am Motivations- und Selbststeuerungstraining sind an unterschiedlichen Punkten in diesem Handlungssteuerungsmodell festzumachen und zu erklären. Entsprechend wird unter Einbezug des Erstgesprächs und der Testergebnisse für jeden Klienten ein auf die individuelle Situation abgestimmtes und auf die individuellen Bedürfnisse ausgerichtetes Training entwickelt bzw. zusammengesetzt. So erklärt sich auch, dass die Arbeitsblätter (Anhang I) den Stand bei Abgabe dieser Arbeit wiedergeben, sich aber mit jedem neuen Klienten weiter entwickelt werden müssen.

Mit den Aspekten „Motive erkennen“ und „Ziele bilden“ soll vorrangig an der (Leistungs-) Motivation bzw. an der motivationalen Kompetenz gearbeitet werden. Die Motive und auch die persönlichen Ziele sind in fast jedem Training ein Thema. Nicht zuletzt, da menschliches Verhalten in Hinblick auf die Erreichung bestimmter Ziele erfolgt (Grassinger, 2009). Ziele sollten vier Hauptfunktionen erfüllen: 1. Energetisierendes Handeln, 2. Beteiligung an der Auswahl eines Handlungsziels, 3. Vorgabe der Richtung des Handelns; 4. Orientierung für die Regulation während des Handelns (Grassinger, 2009). Mit den Aspekten „Planung“, „Selbstmotivierung“/ Ressourcen, „Handlung“, „Kontrolle“ und „Selbstberuhigung“ wird das Arbeiten an den Selbststeuerungsfähigkeiten bzw. an der emotionalen Kompetenz in den Vordergrund gestellt, was wiederum positive Auswirkungen auf die Steigerung der Anstrengungsbereitschaft hat (volitionale Kompetenz).

Zu den Selbststeuerungsfähigkeiten sind im Laufe der verschiedenen Trainingsprozesse Arbeitsblätter entstanden, die jeweils einen bestimmten Aspekt der Selbststeuerung intensiver in den Vordergrund stellen. Zwischen den einzelnen Strategien mögen teils Überschneidungen bestehen, dennoch besitzt jede Strategie etwas Charakteristisches, das es rechtfertigt, sie gesondert im Training zu behandeln.

Die Inhalte der einzelnen Trainingsbausteine sollen noch kurz erläutert werden:

Zu 1a Motive

Unser Verhalten wird durch Motive gesteuert, die in der Motivationspsychologie allgemein als überdauernde Disposition verstanden werden (Kehr, 2002). Die Motive hängen eng mit den

Bedürfnissen einer Person, also dem Empfinden eines Mangels und dem gleichzeitigen Wunsch, diesen zu beseitigen, zusammen (vgl. Kehr, 2002) und spielen sich weitgehend im Unbewussten ab. McClelland u.a. (1989) unterscheiden weiter drei große Motivklassen: das Anschluss-, das Macht- und das Leistungsmotiv. Das Anschlussmotiv wird von Kuhl (2001) auch als Beziehungsmotiv bezeichnet und ist darauf gerichtet, andere Menschen kennenlernen zu wollen, da der Mensch ein soziales Wesen ist. Beim Leistungsmotiv geht es darum, sich selbst Leistungsstandards zu setzen. Kehr (2002) führt dazu aus, dass nicht die äußere Bewertung interessiert, sondern dass es allein darauf ankommt, dem selbst gesetzten Maßstab gerecht zu werden. Beim Machtmotiv geht es darum, andere zu beeinflussen; allerdings sollte der Begriff Macht in diesem Zusammenhang wertfrei verstanden werden, da es eher darum geht, Kontrolle über sich selbst und seine Lebensumstände zu behalten. Nach Kehr (2002) sind für das Verständnis von Motiven zwei grundsätzliche Anmerkungen wichtig:

1. Ein bestimmtes Motiv kann die verschiedensten Verhaltensweisen in Gang setzen.
2. Dasselbe Verhalten kann aus unterschiedlichen Motiven hervorgehen.

Auf welche Weise ein Motiv befriedigt wird, ist von Mensch zu Mensch sehr unterschiedlich und durch eine einzige Verhaltensbeobachtung lässt sich nicht zweifelsfrei bestimmen, durch welches Motiv dieses Verhalten motiviert ist. Im Training aber dient die Reflexion des eigenen Verhaltens gerade bei älteren Jugendlichen dazu, sich selbst besser verstehen zu können, da Motivation sich im Wechselspiel zwischen den Motiven einer Person und den Anreizen der Situation entwickelt (vgl. Kehr, Bles & von Rosenstiel, 1999).

In der EOS-Potentialanalyse gibt es darüberhinaus noch eine Gegenüberstellung bewusster und unbewusster Motive. Die Skala für die bewussten Motive bezieht sich auf die eigenen rationalen Überlegungen. Häufig sind sie den persönlichen Zielen näher als den unbewussten Motiven. Kehr (2002) fasst den Forschungsstand zusammen und kommt zu dem Ergebnis, dass die Übereinstimmung zwischen selbst eingeschätzten und unbewussten Motiven im Durchschnitt äußerst gering ist (vgl. auch McClelland et al., 1989). Im Motivations- und Selbststeuerungstraining veranlasst eine Diskrepanz ein Nachdenken darüber, was einen antreibt oder hemmt. Zu diesem Zweck werden im Training Fragen gestellt, anhand derer zumindest die bewussten Motive nochmals hinterfragt werden können. Ziele könnten so formuliert oder evtl. verändert werden, dass sie mit den Motiven mehr übereinstimmen und weniger innere Widerstände zu befürchten sind.

Zu 1b Ziele

Konkrete Ziele haben im Vergleich zu einem ziellosen Zustand den Vorteil, dass sie Energien lenken und Ressourcen bündeln. Weiterhin können Ziele motivieren und helfen, Handlungsergebnisse einzuschätzen und zu bewerten. Allerdings können Ziele den Menschen auch unter Druck setzen; im Sinne der PSI-Theorie von Kuhl wird aber darauf

verwiesen, dass es auf die persönlichen Selbststeuerungsfähigkeiten ankommt, wie mit diesen Zielformulierungen umgegangen wird. Bei der Formulierung von Zielen kann der Trainer darauf achten, wie die Ziele formuliert werden, damit sie ihre positive Wirkung auf die Leistungsfähigkeit auch voll entfalten können. Dafür gibt es eine Reihe von Kriterien: Nach Locke und Latham (1990), die die Wirkung von Zielen und das Zielsetzungsverhalten eingehend untersucht haben, sollten zwei Bedingungen erfüllt sein, damit Ziele ihre leistungssteigernde Wirkung entfalten können (vgl. auch Kehr, 2002):

1. Ziele sollten schwierig und herausfordernd sein, zugleich aber realistisch und erreichbar.

Ziele, die zu leicht erscheinen, motivieren nicht dazu, sich wirklich anzustrengen; unrealistisch hohe Ziele dagegen können dazu führen, dass jemand gar nicht erst versucht, das Ziel zu erreichen oder aber trotz großer Anstrengung enttäuscht wird.

2. Ziele sollten konkret und spezifisch sein.

Ziele, die zu allgemein oder zu diffus sind, erschweren es, Kriterien auszumachen, die auf dem Weg zum Ziel erreicht werden müssten, oder einem Rückmeldung zu geben, wie weit man schon gekommen ist.

In der Literatur wird weiterhin betont, dass Ziele zeitlich fixiert sein sollten und sich nicht gegenseitig behindern sollten (vgl. Nerdinger, 1995). Storch und Krause (2003) sprechen darüber hinaus von handlungswirksamen Zielen und benennen als Kernkriterien, dass Ziele als Annäherungs- nicht als Vermeidungsziel formuliert sein sollen und dass ihre Realisierbarkeit unter der eigenen Kontrolle stehen sollte. So zeigten Gollwitzer & Moskowitz (1996), dass Menschen, die ihre Themen als Vermeidungsziele formulieren, weniger gute Stimmung zeigen, dafür aber erhöhte Angst und eine reduzierte Lebenszufriedenheit. Elliot & Sheldon (1996) fanden heraus, dass Menschen mit Vermeidungszielen sich weniger kompetent fühlen, wenn es darum geht, ihre Ziele in Handlung umzusetzen (Kehr, 2002), sich also weniger zutrauen. Kuhl (2001) geht davon aus, dass bei Vermeidungszielen die zu dem entsprechenden Vorstellungsbild gehörende negative Emotion „antizipatorisch aktiviert“ wird und damit die Chance sinkt, dass ein Vermeidungsziel jemals mit soviel Enthusiasmus verfolgt wird wie ein Annäherungsziel, dessen Vorstellungsbild eine positive Emotion erzeugt.

Zu 2. Planung

In der Phase des Analysierens und der Planung von Vorhaben ist vor allem Selbstkontrolle wichtig. Dazu wird die Fähigkeit trainiert, sich Ziele und Absichten zu vergegenwärtigen und deren sofortige Umsetzung zurückzustellen, um z.B. Teilschritte zu planen. Nicht zielführende Handlungen sollen verhindert werden können, um ein vorrangiges Ziel zu erreichen. So gilt es weiterhin zu lernen, wie in schwierigen Situationen Impulse unterdrückt werden können, die zwar reizvoll und verlockend sind, nicht aber der Zielerreichung förderlich wären.

Zu 3. Selbstmotivierung

Bezüglich der Entwicklung volitionaler Kompetenzen kann davon ausgegangen werden, dass sie sich von der Fremd- zur Selbststeuerung vollziehen (Kochanska, Coy & Murray, 2001; Kuhl, 2001). Bereits die ersten elterlichen Beziehungsprozesse mit dem Kind greifen die basalen regulativen Kompetenzen von Selbstberuhigung und Selbstmotivierung auf (Papousek & Papousek, 1987). Je häufiger das heranreifende Selbstsystem zeitnah zur Affektregulation von außen angesprochen und unterstützt wird, desto mehr lernt es, die eigenen Bedürfnisse und Affekte selbstgesteuert gegenzuregulieren (Kochanska, Coy & Murray, 2001; Renger, 2009). Schließlich kommt das „Selbstsystem“ in ähnlich gelagerten Situationen ganz ohne fremdgesteuerte Bedürfnisbefriedigung aus (Kuhl, 2001). So ist es bezüglich des Aufbaus von Selbstmotivierung nützlich, sich durch angenehme Fantasien für ein Ziel entscheiden und sich dementsprechend motivieren zu können (Kehr, 2002): Kann man trotz der momentanen Unlust in der aktuellen Aufgabe etwas Positives entdecken? Kann man sich dadurch besser aufraffen, indem man gedanklich die Fertigstellung der Aufgabe vorwegnimmt? Wenn es um die Erreichung von Zielen geht, braucht man in den Momenten, in denen Schwierigkeiten auftreten, Strategien zur Selbstmotivierung. Die Schwierigkeiten können nach Kehr (2002) auch als Handlungsblockaden bezeichnet werden, bei denen sich äußere, also in der Situation liegende, von inneren, also in einem selbst liegende Handlungsblockaden unterscheiden lassen. Das Kennenlernen der eigenen Ressourcen ist vor allem mit Blick auf innere Handlungsblockaden hilfreich. In Anlehnung an Storch & Krause (2003) werden im Training die eigene Vorstellungskraft, Erinnerungshilfen und der eigene Körper als Ressourcen eingeführt sowie die Möglichkeit besprochen, Personen aus dem persönlichen Umfeld um Unterstützung zu bitten.

Zu 4. Handlung

Die Fähigkeit zur Handlung, Kuhl spricht von „Handlungsbahnung“, ist im Prinzip eng mit der Fähigkeit zur Selbstmotivierung verbunden. Es geht darum, Handlungsbereitschaft zu zeigen, selbst die Initiative zu ergreifen, um seine Absichten und Ziele ohne langes Zögern umzusetzen. So entwickelt sich mit der Handlungsbereitschaft ein hohes energetisches Niveau, wodurch sich ein Vorhaben leichter umsetzen lässt. Dazu müssen Impulse unterdrückt werden, die zwar reizvoll und verlockend sind, nicht aber der Zielerreichung förderlich wären. Verschiedene Strategien können dazu beitragen, dass Ziele trotz Unlust umgesetzt werden. Und ist die Umsetzung schließlich erfolgt, so gilt es noch, dies abschließend zu kontrollieren.

Zu 5. Kontrolle

Durch die Kontrolle sollen die Schüler erkennen, dass viele Fehler vermieden werden können und durch eine Kontrolle Dinge auffallen, die bei einer ähnlichen Aufgabe helfen können, Fehlerquellen von vornherein zu reduzieren. Dies kann wiederum bei der nächsten

Planung genutzt werden, das heißt, dass die neuen Erfahrungen zunächst in das persönliche Kontextwissen integriert werden müssen, Kuhl spricht von Selbstzugang. Eine Kontrolle der eigenen Ergebnisse wird aber von Schülern häufig als zeitraubend, lästig und langweilig empfunden.

Zu 6. Selbstberuhigung

Bei der Optimierung der Selbstberuhigungsfähigkeit geht es um das Herabregulieren negativer Gefühle. Das heißt, dass die Person, die mit Misserfolgserlebnissen, Ängsten oder anderen negativen Gefühlen fertig werden muss, aus der Lageorientierung in die Handlungsorientierung zurückfinden muss. Dazu müssen Fehler und Unstimmigkeiten emotional und gedanklich verarbeitet werden, um nicht ins Grübeln zu verfallen.

Zu 7. Bewährtes sichern

Mit dem Ausdruck „Neues Verhalten verankern“ (Storch & Krause, 2003) wird die Übertragung dessen auf die schulische bzw. private Alltagssituation bezeichnet, was im Rahmen des Trainings erarbeitet wurde. Erst durch das Einüben des Verhaltens im Alltag kann ein langfristiger Erfolg des Motivations- und Selbststeuerungstrainings gesichert werden. Um den Transfer zu sichern, werden verschiedene Vorkehrungen getroffen: So kann ein Logbuch weiterhin oder wieder genutzt werden, um sich selbst zu kontrollieren und das eigene Verhalten zu reflektieren. Oder auch das Nachdenken über Schwierigkeiten, die auftreten könnten, scheint für die Jugendlichen sehr hilfreich zu sein, da eine mögliche Störung bereits antizipiert wird und handlungsorientierte Lösungsmöglichkeiten überlegt werden. Weiterhin können Alltags- und Stresssituationen analysiert werden, um zu planen, wie das neue Verhalten tatsächlich ins Verhaltensrepertoire übertragen werden kann. Gegebenenfalls kann an dieser Stelle erneut über die persönlichen Ressourcen nachgedacht werden.

Zum Abschluss kann das Training bzw. die Entwicklung des Teilnehmers nochmal zusammengefasst bzw. reflektiert werden.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass das Motivations- und Selbststeuerungstraining als übergeordnetes Ziel nicht in erster Linie eine direkte schulische Leistungssteigerung des teilnehmenden Underachievers verfolgt, sondern als potentialunterstützende Förderung (Renger, 2009) konzipiert ist, im Rahmen derer die Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeiten, motivational-volitionaler und sozialer Kompetenzen im Vordergrund steht. Bei der Förderung der Selbststeuerungsfähigkeiten und der motivational-volitionalen Strategien geht es vor allem um, in der Terminologie von Czerwanski, Solzbacher & Vollstädt (2002), die Entwicklung der Selbstkompetenz. Großer Wert wird darauf gelegt, dass die Teilnehmer lernen, selbstgesteuert die Fähigkeiten zu

nutzen, die neben dem kognitiven Wissenserwerb der Situation und (Stimmungs-)Lage entsprechend, erforderlich sind.

Die Leitfragen

Die vorliegende Untersuchung verfolgt zwei Ziele. Zum einen will sie eine präzisere Theorie zur Entstehung von Underachievement entwickeln, und zwar bei Schülern, die weder sozial benachteiligt, noch durch innerfamiliäre Gegebenheiten wie z.B. Trennung oder Scheidung belastet sind. Dazu sollen die Einflussfaktoren bei besonders begabten und gleichzeitig minderleistenden Schülern identifiziert werden, die die Entstehung des Underachievement begünstigen und die Schüler in ihrer Handlungsfähigkeit einschränken. Zum anderen soll geprüft werden, ob sich durch ein Arbeiten an genau diesen Faktoren im Rahmen des Motivations- und Selbststeuerungstrainings ihre Handlungskompetenz verbessern lässt. Verbessern sich die einzelnen Aspekte durch das Training und zeigt sich das einerseits in den eingesetzten Tests im Vor-Nachtestvergleich und andererseits durch bessere Leistungen im schulischen Kontext, dann ist davon auszugehen, dass die zuvor bearbeiteten Aspekte tatsächlich äußerst einflussreiche Variablen bei der Umsetzung von Potential in Leistung darstellen.

Durch die inhaltliche Analyse der protokollierten Gespräche mit den Schülern (und ihren Eltern) soll auf Basis der Prinzipien der Grounded Theory aus den Fallbeispielen eine gegenstandsnahe Theorie zum Phänomen Underachievement entwickelt werden.

Durch dieses doppelseitige Vorgehen ist gewährleistet, dass der Schüler bzw. seine Handlungskompetenz ganzheitlich mit Blick auf die kognitiven und metakognitiven Kompetenzen, die emotionalen und motivational-volitionalen Kompetenzen und nicht zuletzt die sozialen Kompetenzen betrachtet werden kann. Die kognitive, also die schulische Leistungssteigerung ist dabei weniger ein direktes Veränderungsziel, sondern gilt eher als Kontrollmöglichkeit, um zu prüfen, ob das Arbeiten an den anderen Aspekten hinsichtlich der emotionalen und motivational-volitionalen und der sozialen Kompetenz Veränderungen bewirkt hat, die sich auch auf den schulischen Kontext auswirken. So sollen die folgenden Leitfragen (1+2) hinsichtlich der Theoriegenerierung einen zentralen Stellenwert haben:

Leitfrage 1 (zur Theorie):

Welche nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale kovariieren mit Underachievement bei besonders begabten Schülern? Lassen sich Aussagen darüber machen, wie sie zusammenwirken?

Leitfrage 2 (zur Theorie):

Zeigen Underachiever deutliche Anstrengungsvermeidungsstrategien in Form von Ausweichen und Aufschieben (in Bezug auf schulische Dinge)?

Leitfrage 3 (zum Training):

Ist die Beratung auf Basis des Handlungssteuerungsmodells von J. Kuhl im Kontext einer lösungsorientierten Beratungsstrategie (nach de Shazer/ Bamberger) im Training wirksam?

Leitfrage 4 (zum Training):

Verändert sich durch das Arbeiten an den Selbststeuerungsfähigkeiten und an der Motivation das Lern- und Arbeitsverhalten von Underachievern?

5.2 Methodologische Grundlagen

Zunächst sollen die grundlegenden Ideen des qualitativen Forschungsansatzes dargestellt werden. Dabei wird der Fokus darauf gerichtet, die Angemessenheit des qualitativen Ansatzes für die vorliegende Untersuchung zu beschreiben.

In den 70er Jahren setzte in Deutschland die Entwicklung der empirisch-qualitativen Erziehungswissenschaft ein. Qualitative Forschungsansätze wurden zunächst vornehmlich als Gegenstück zur quantitativen Methodologie gesehen (Flick, 1998; Bortz & Döring, 2006). Bereits in den 80er Jahren setzte sich mehr und mehr die Auffassung durch, dass die quantitative und die qualitative Forschungsrichtung gleichwertig nebeneinander stehen und jede bezüglich inhaltlicher und/oder forschungspraktischer Aspekte spezifische Vor- und Nachteile hat (Flick, 1998; Bortz & Döring, 2006). Schlussendlich muss es darum gehen, für die Untersuchung bzw. für den Untersuchungsgegenstand ein angemessenes Forschungsdesign zu entwickeln, welches auch aus der vielfach geforderten Kombination beider Verfahren bestehen kann (vgl. Flick, 1998; vgl. Tegethoff, 1999; vgl. Mayring, 1996). Keine der beiden Vorgehensweisen ist von vornherein besser oder schlechter, „(...) gut oder schlecht kann man sie nur in Bezug auf ihre Eignung nennen, das jeweils konkrete Problem adäquat zu behandeln“ (Heiligenmann, 1989, S. 189).

Die Untersuchung dieser Arbeit lässt sich dem qualitativen Forschungsparadigma zuordnen, das als Sammelbegriff für unterschiedliche Zugänge zur sozialen Wirklichkeit zu verstehen ist. Qualitativen Forschern geht es nach Kraimer (1995) hauptsächlich um eine weitgehend unverfälschte Einsicht in die soziale Wirklichkeit, die sie in ihrer Komplexität zu deuten versuchen. Da zumeist der direkte Kontakt zum Forschungsfeld gesucht wird, geht es auch um die Interpretation nicht numerischer verbaler Daten im Gegensatz zu der statistischen Analyse von Messwerten in der quantitativen Forschung (vgl. Bortz & Döring, 2002; 2006). Daten und Fakten als Ausgangspunkt der quantitativen Forschungsrichtung sind für qualitativ

Forschende weniger relevant, da sie davon ausgehen, dass die soziale Realität von der Gesellschaft konstruiert wird und ihr Sinn somit durch Interpretieren ermittelt werden kann (Tietze, 1991). So besteht ein wesentliches Ziel qualitativer Forschung darin, „(...)... Neues zu entdecken“ (Flick, 1998, S. 13). Flick (1998) führt weiter aus, dass die quantitative Forschung eher deduktiv vorab formulierte Hypothesen überprüft, wohingegen die qualitative Forschung induktiv aus den im Feld gewonnen Daten empirisch begründete Thesen entwickelt. Um die Effektivität eines individuellen Motivations- und Selbststeuerungstrainings für minderleistende Jugendliche (Underachiever) im außerschulischen Kontext zu untersuchen, bietet sich daher ein qualitativer Forschungsansatz an; nicht zuletzt weil die Befundlage recht dürftig ist.

So betont die qualitative Forschung nach Hülst (2010) den suchenden Aspekt des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses, „der auf dem Weg der Begriffsbildung und geistigen Erzeugung von passenden Konstrukten, Theoremen und Theorien eine möglichst enge Nähe zur Erfahrungsrealität und insbesondere ihren situativen und strukturellen Kontexten bewahren möchte“ (Hülst, 2010, S. 283). Mengenorientierte statistische Verfahren scheinen dazu nur wenig geeignet (vgl. Hülst, 2010).

Folgende Merkmale qualitativer Forschungsmethoden versprechen diesbezüglich einen besonderen Ertrag:

Ein Merkmal qualitativer Forschungsmethoden ist nach Mayring (1996, S. 9) die Orientierung am Subjekt: „Die von der Leitfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein“. Bogdan und Biklen (1992) führen aus, dass die Perspektiven und Denkweisen der Untersuchten einen zentralen Stellenwert erhalten, nicht die der Forscher. Denn möglicherweise wird der Forscher bei einer quantitativen Vorgehensweise den Bedeutungen, die die untersuchten Personen ihren Handlungen zuschreiben, nicht immer gerecht, da die Bedeutung der Ereignisse vorher festgelegt wird (Nußbaum, 1984). Den Perspektiven der Untersuchten eine zentrale Bedeutung zukommen zu lassen, ist ein entscheidendes Argument für die Wahl des qualitativen Forschungszugangs.

Ein weiteres Argument ist in der Tatsache zu sehen, dass quantitativ ausgerichtete Forschung eine Untersuchung der „Breite der Phänomene“ anstrebt, es bei qualitativer Forschung dagegen aber um deren „Tiefe“ geht (Heiligenmann, 1989, S. 189). Flick (1998) beschreibt diese Abgrenzung der beiden Forschungsrichtungen damit, dass er quantitative Forschung auf Standardisierung und Variablenzerlegung begrenzt sieht und die qualitative Forschung im Gegensatz auf die komplexe Erfassung des Gegenstandes im natürlichen, alltäglichen Kontext abziele: Mein Ziel ist es, die internalen wie externalen Faktoren genauer zu erfassen, die bei (einzelnen) hochbegabten Schülern dazu führen, dass sie zu Minderleistern bzw. Underachievern werden und die Einflüsse zu identifizieren, die unterstützend wirken, um das Potential im schulischen Kontext wieder umsetzen zu können.

Nimmt man beide Aspekte zusammen, also die zentrale Bedeutung der Untersuchten sowie die Möglichkeit, (so) die Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu erfassen und stellt in diesen Zusammenhang das übergeordnete Bestreben (Ziel), eine präzisere Theorie zur Entstehung von Underachievement zu entwickeln, dann bietet sich das theoriegenerierende Verfahren der Grounded Theory als Verfahren an, das im folgenden Kapitel 5.2.1 näher beschrieben wird.

5.2.1 Das Untersuchungsdesign: Grounded Theory und Fallstudien

Die Grounded Theory ist ein auf die Lösung von konkreten Leitfragen angelegtes Verfahren, das im Kern nicht wie die quantitativen Verfahren primär auf Faktenwissen über andere Personen beruht, „sondern auf [der] Kommunikation zwischen Forschungs- und untersuchten Personen“ (Krotz, 2005, S. 22).

Die Grounded Theory ist der theoriegenerierenden Forschung zuzuordnen; sie betont das Vorwissen des Forschers als Ausgangspunkt und versteht den Forschungsprozess als eine Entwicklung, in deren Verlauf dieses Vorwissen verbessert wird.

In dieser Arbeit zu Underachievement wurde daher, zur Klärung des Vorwissens (Krotz, 2005) der gegenwärtige Wissenstand zum Phänomen Underachievement dargestellt, der sich einerseits aus den Kenntnissen der Forschungsliteratur ergibt (vgl. Kap. 1 + 2) und andererseits aus den praktischen Erfahrungen im Kontext der Förderung (vgl. Kap. 3). Aus diesen miteinander verglichenen und zueinander in Beziehung gesetzten Kenntnissen wurden die Leitfragen entwickelt, um die Fallstudien zu analysieren.

Nach Glaser & Strauss (1967) wird die Grounded Theory auch als der Klassiker der theoriegenerierenden Forschung gesehen (vgl. Krotz, 2005), die zeigt, wie konkrete Leitfragen durch die datengestützte und nachvollziehbare Konstruktion von Theorie beantwortet werden können.

Die Theorieentwicklung gestaltet sich dabei als eine Folge aus Datenerhebung und Datenauswertung, die mehrmals durchlaufen wird. Der Ausgangspunkt ist dabei das Vorwissen, das sich auf das Phänomen und auf die Fragestellung bezieht und „zunächst einmal besagt, wie die Dinge sind“ (Krotz, 2005, S. 46). Dadurch wird es möglich, Menschen auszusuchen, die sich mit dem Phänomen auskennen, um sie zu befragen, zu beobachten oder auf andere Weise relevante Daten darüber zu erheben (Krotz, 2005).

„Diese Daten, beispielsweise Beobachtungsprotokolle oder protokollierte Antworten auf Fragen, kann man dann systematisch auswerten und mit dem vorhandenen Vorwissen vergleichen.... Auf der Basis dieses weiter entwickelten Verständnisses, aber auch im Hinblick auf vielleicht aufgetretene Fragen kann man nun weitere Beteiligte identifizieren, die weitere unterschiedliche Perspektiven auf den in Frage stehenden Sachverhalt einnehmen und Auskunft geben können. Man wertet dann auch diese Daten aus ... Dieses Verfahren wird so lange fortgesetzt, bis man einen

Erklärungszusammenhang entwickelt hat, der *alle* relevanten Meinungen und Aussagen berücksichtigt..." (Krotz, 2005, S. 47).

Auswerten heißt im Kontext der Grounded Theory, dass zunächst Konzepte und dann Kategorien entwickelt und ihre Beziehungen zueinander geklärt werden (Strauss, 1998). Kategorien können aus dem Material heraus gebildet werden, also induktiv oder auch auf der Basis eines theoretischen Ansatzes, also deduktiv; wobei man es „auch in der qualitativen Forschung meist mit Mischformen zu tun“ hat (Kuckartz, 2005, S. 65). An diesem Punkt hat der Forscher eine, so wie Glaser und Strauss (1967) es nennen, gegenstandsnahe Theorie entwickelt. Diese wird nun anhand eines zweiten Durchlaufs überprüft. Die Daten werden wieder ausgewertet, erst für sich, dann werden sie in Bezug zu den bereits im ersten Fallbeispiel erhaltenen Konzepten, Kategorien und deren Beziehungen gesetzt. Werden durch einen 2. Durchlauf andere Bewertungen, Motive und Begründungen erkennbar, gilt es, die aus dem ersten Durchlauf entwickelten Kategorien und Erkenntnisse zu überprüfen. „Es entsteht aber nicht unbedingt mehr *alles* neu“, so Krotz (2005, S. 177). Weiter führt er aus, dass neue Daten häufig auch einfach zu Präzisierungen und zum Kenntlichwerden von Bedingungen für die Gültigkeit von Aussagen führen (ebd, 2005). Abbruchkriterium für diesen iterativen Forschungsprozess ist, wenn durch einen weiteren Untersuchten keine neuen Informationen mehr gefunden werden. Glaser und Strauss (1967) sprechen davon, dass die Theorie dann gesättigt ist.

Krotz (2005) stellt die Grounded Theory als spiralförmigen Prozess schematisch folgendermaßen dar:

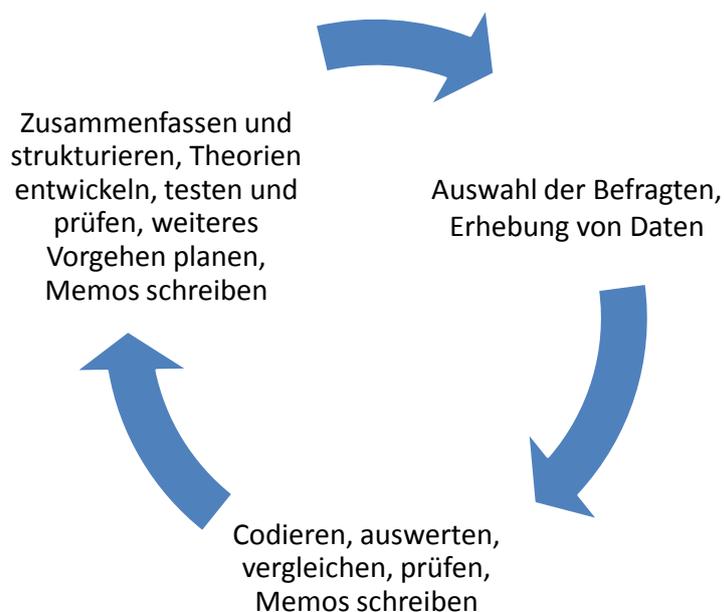


Abb. 14: Grounded Theory als spiralförmiger Prozess (nach Krotz, 2005)

Der Kreis, der die einzelnen Durchläufe darstellt, beschreibt nach Krotz (2005, S. 168f.) die Vorgehensweise nach der Grounded Theory. „Er wird im Allgemeinen im Rahmen eines Forschungsprojektes mehrfach durchlaufen und dient einerseits der Weiterentwicklung der Theorie, andererseits der Prüfung der bis dahin gefundenen oder konstruierten Aussagen. Es besteht aus den drei Aktivitäten der Auswahl der Befragten, der Datenerhebung und der damit zusammen stattfindenden Konstruktion von Theorie sowie der Reflexion und Kontrolle des Forschungsprozesses“. Entsprechend ergibt sich daraus die weitere Vorgehensweise oder eben, dass eine Theorie entwickelt wurde und der Prozess beendet werden kann. Als einzelne Schritte listet Krotz (2005) folgende Punkte auf:

- *Vorwissen*: Vorwissen als Wissen, das vorab in den Forschungsprozess eingebracht wird und das darin auch reflektiert werden muss, damit Neues überhaupt gefunden werden kann. Es darf also eine Rolle bei der Auswertung von Daten spielen, darf aber nicht die Leitlinie für die zu entwickelnde Theorie sein.
- *Daten erheben*: Die Befragung ist nach Strauss und auch nach Krotz die wichtigste Art der Datenerhebung. Ein vorab erstellter Leitfaden ist dabei sehr hilfreich.
- *Aufzeichnung und erste Auswertung*: In dieser Arbeit wurde im Rahmen der Gespräche ausführlich Protokoll geführt, nicht zuletzt da Tonbandgeräte die jugendlichen Klienten gehemmt hätten und so nicht spontane und ehrliche Antworten zu erwarten gewesen wären.
- *Auswertung*: Die Aufzeichnungen werden dann systematisch ausgewertet. Nach Glaser und Strauss (1967) beginnt man mit dem „Offenen Codieren“: Es geht darum herauszufinden, worüber der Befragte spricht und dies wiederum in abstraktere sogenannte Konzepte oder Codes einzuordnen, „wobei man die Kontexte berücksichtigt, in die ein Befragter seine Äußerungen stellt“ (Krotz, 2005, S. 172). Das Codieren ist also eine Art Verdichten und Strukturieren.
- *Memos*: Beim Codieren fallen dem Forscher auch Unklarheiten, Widersprüche und Fragen auf, die als ein Schritt in der Theorieentwicklung zu sehen sind. Sie werden als Memo festgehalten, nach Strauss eine Nachricht des Forschers an sich selbst. Memos sind also ein Instrument zur Theoriebildung, die aber auch wieder verworfen werden können.
- *Codieren*: Damit bezeichnen Glaser und Strauss (1967) interpretierende, zusammenfassende, abstrahierende und ordnende Auswertungsschritte, durch die Verallgemeinerungen und Strukturen gefunden werden. Einige Konzepte werden sich im Verlauf des Forschens als bedeutender als andere herausstellen, die Glaser und Strauss wiederum als Kategorien bezeichnen. „Auswerten heißt also für die Forscherinnen und Forscher der Grounded Theory, dass sie zunächst Konzepte und dann Kategorien entwickeln und deren Bedingungen und Konsequenzen sowie deren

Beziehungen zueinander klären. Dadurch werden die Interviewtexte bzw. die Protokolle neu strukturiert und in allgemeine Aussagen gefasst“ (Krotz, 2005, S. 175). Jede Kategorie muss immer wieder an dem Protokoll (und später an den weiteren) überprüft werden, damit von einer „datennahen“ Theorie (Strauss, 1998) gesprochen werden kann. Codieren ist also ein Prozess des Zusammenfassens und Verdichtens. Glaser und Strauss (1967) unterscheiden ferner zwischen offenem, axialem und selektivem Codieren, je nach Abstraktheit und Bedeutung der entwickelten Konzepte. *Offenes Codieren* meint das oben beschriebene Bilden von Konzepten und *axiales Codieren* beinhaltet, dass die Beziehungen der Kategorien untereinander genauer untersucht werden und dabei gegebenenfalls eine Hierarchie von Kategorien entsteht. *Selektives Codieren* schließlich bedeutet, dass die zentralen Kategorien bestimmt werden, von denen aus die Theorie aufgebaut werden kann (vgl. Krotz, 2005). Flick (1998) schreibt bezüglich der verschiedenen Formen des Codierens, dass sie zwar aufeinander aufbauen, dass sie aber nicht unbedingt hintereinander betrieben werden müssen. Es handelt sich nach Flick (1998) vor allem um Arten, wie man mit dem Text arbeitet und was sich daraus ergibt. So schreiben auch Corbin & Strauss, dass es beim Codieren um das Auseinandernehmen von Texten, das Klassifizieren von Sinneinheiten und um das Neuzusammensetzen im Hinblick auf die Leitfrage geht (vgl. Corbin & Strauss, 1990).

Zusammenfassung, Standortbestimmung und weitere Planung: In dieser dritten Phase des Forschungskreises der Grounded Theory hat man erste Theorieteile entwickelt: Man fasst die Ergebnisse der Auswertungen zusammen, zieht allgemeine Schlüsse daraus und überprüft, ob die Konzepte und Kategorien, die man entwickelt hat, auch tragfähig sind (vgl. Krotz, 2005). Krotz empfiehlt, dass „weitere Befragte [...] deshalb möglichst immer so ausgewählt werden [sollen], dass sie auf die neuen Fragen antworten, zugleich aber auch so, dass man überprüfen kann, ob auch die zunächst unstrittigen Ergebnisse sich an ihnen bewähren“ (Krotz, 2005, S. 179). Fälle, bei denen diese Ergebnisse nicht gelten, liefern gleichsam Bedingungen, von denen die Gültigkeit der bis dahin entwickelten theoretischen Aussagen abhängt.

- *Weitere Durchläufe:* In den weiteren Durchläufen werden die bisherigen Ergebnisse getestet und die noch offenen und eventuell neu aufgetauchten Fragen überprüft. „All dies liefert auch Antworten auf die ursprünglich gestellte Leitfrage und muss in einer Theorie zusammengefasst werden“ (Krotz, 2005, S. 178).
- *Abbruchkriterium:* Findet der Forscher nichts Neues und kann er alles in die bereits entwickelte Theorie einordnen, so ist nach Glaser und Strauss die Theorie „gesättigt“ (ebd., 1998).

Grounded Theory meint also, dass eine Theorie aus den erhobenen Daten entsteht und in Form und Aussage auch nah an den Konzepten und Kategorien bleibt. Glaser & Strauss (1998, S. 41.ff) nennen diese Theorie daher auch „datennahe, gegenstandsbezogene oder auch materiale Theorie“. Sie wird eingesetzt, um Erkenntnisse wie Beziehungen zwischen Phänomenen, ein plausibles Beziehungsgeflecht und einen fallorientierten wie fallübergreifenden „theoretischen Rahmen“ zu gewinnen (Strauss & Corbin, 1996, S. 32).

In den beiden auch heute noch aktuellen Standardwerken zur Grounded Theory, nämlich *The Discovery of Grounded Theory* von Glaser & Strauss (1967) und *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* von Strauss & Corbin (1996) wird die Befragung einzelner Personen in den Mittelpunkt zur Datenerhebung gestellt. In dieser Untersuchung sollen über die Befragung der an dem Motivations- und Selbststeuerungstraining teilnehmenden Schüler hinaus auch noch weitere Daten erhoben werden. In der Grounded Theory wird das zu erforschende Konstrukt von unterschiedlichen Seiten beleuchtet, das heißt, um möglichst alle Perspektiven berücksichtigen zu können, werden unterschiedliche Personengruppen befragt. Mit Blick auf das Phänomen Underachievement, das Motivations- und Selbststeuerungstraining und den teilnehmenden Schüler wäre es also zumindest angezeigt den Schüler selbst, seine Eltern und auch seine Lehrer zu befragen. Aus organisatorischen Gründen ließ sich eine Befragung der Lehrer nicht realisieren; der Versuch, die/ einen Lehrer des Schülers nach dessen Teilnahme am Training mit Hilfe von Fragebögen zu befragen, scheiterte aus unterschiedlichen Gründen. So wurde häufig bemängelt, dass dafür bei allen sonstigen Verpflichtungen und Anforderungen im Schulalltag keine Zeit sei; viele wollten die Veränderungen aber auch nicht schriftlich fixieren, da sie den Schüler nur in einem Fach unterrichten würden und auch nicht wüssten, inwiefern Kollegen der gleichen Meinung seien. Um die schulische Perspektive dennoch mit einbeziehen zu können, wurden während der Gespräche der teilnehmende Schüler und seine Eltern auch nach Rückmeldungen von Lehrern gefragt. Da diese Auskünfte nach Möglichkeit sehr subjektiv gefärbt sind, wurde ergänzend nach einer Möglichkeit gesucht, auch objektive Daten mit in die Untersuchung einzubeziehen. Diese Möglichkeit bieten Einzelfallstudien, was folgend näher erläutert werden soll.

Innerhalb des qualitativen Paradigmas gelten Fallstudien als spezifisches Untersuchungsarrangement (Heiligenmann, 1989), das einen zentralen Stellenwert einnimmt (Mayring, 1996). In einer Fallanalyse geht es um das Beschreiben und Erforschen einer einzelnen Untersuchungseinheit, also einer einzelnen Person, einer Familie, einer Gruppe oder einer Institution (Bortz & Döring, 2002). Nach Kraimer haben mit der Erstarkung des qualitativen Forschungsansatzes in den Sozialwissenschaften die Einzelfallstudien

zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. ebd., 1995). Es sei erwähnt, dass hinsichtlich der Begrifflichkeit eine „verwirrende Vielfalt“ besteht: die Begriffe Fallbericht, Fallanalyse, Fallstudie, Fallmethode, Falldarstellung, Fallgeschichte, Fallbeschreibung existieren nach Fatke (2010) in der Literatur nebeneinander, ohne dass immer klare Abgrenzungen vorgenommen werden. Er kommt zu dem Fazit, dass Einigkeit darin zu bestehen scheint, dass sich der Begriff Fallarbeit eher auf die praktische Lösung eines Praxisproblems bezieht, die Fallstudie dagegen eher „... auf (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher) Erkenntnisse“ (Fatke, 2010, S.162). In dieser Arbeit wird von Fallstudie und Fallanalyse gesprochen, wobei diese im Prinzip das, was Fatke unter Fallarbeit versteht, integriert. Die Fallstudie ist dabei hierarchisch höher anzusiedeln: Das ergibt sich aus der Beschreibung von Fatke (2010), der der Meinung ist, dass eine Fallstudie auf wissenschaftliche Erkenntnisse abzielt und dass das Ergebnis der Fallanalyse zu den vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden muss, „um den Fall als einen typischen, exemplarischen auszuweisen, der eine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert“ (Fatke, 2010, S. 165).

Die Ziele, die Fallstudien verfolgen, erscheinen also im Prinzip deckungsgleich mit dem Anliegen der Grounded Theory: So besteht ein Ziel in der Ermittlung relevanter Einflussfaktoren auf den Untersuchungsgegenstand und der Interpretation ihres Zusammenwirkens; auch hier sollen möglicherweise vorhandene typische und generelle Strukturen ermittelt werden (vgl. Mayring, 1996; vgl. Lamnek, 1995). So werden nach Möglichkeit alle für den Untersuchungsgegenstand wesentlichen Faktoren berücksichtigt und eine Konzentration auf isolierte Merkmale erfolgt erst nach einer explorativen Phase (vgl. Lamnek, 1995; vgl. Kraimer, 1995). Das zuletzt genannte Vorgehen entspricht dem Entwickeln von Konzepten und später von Kategorien nach der Grounded Theory. So wie eine gegenstandsnahe Theorie das Endprodukt der Grounded Theory ist, ist Mayring (1996) hinsichtlich der Einzelfallstudien der Auffassung, dass diese genaue Analysen ermöglicht, die zu tief greifenden Einsichten führen. Der Vergleich von Einzelfallstudien untereinander verweist nach Heiligenmann auf die Bandbreite der Erscheinungsformen des Untersuchungsgegenstandes, was sowohl zu einer „schärferen Kontur“ als auch zu einer „Modifikation oder Differenzierung pointierter Aussagen führen kann“ (ebd., 1989, S. 183). Auch bei Faltermaier (1990) lässt sich ein Beleg dafür finden, dass es möglich ist, Grounded Theory mit den Fallstudien zu verbinden: Er beschreibt drei verschiedene Strategien, wie man zur Verallgemeinerung aus Einzelfällen gelangen kann. Neben der von Gerhard (1985, 1986) entwickelten Konstruktion von Typen und der von Jüttemann entwickelten komparativen Kasuistik (1990a) zählt er als erstes die von Glaser/ Strauss entwickelte Methode des Vergleichens und Kategorisierens auf (1967).

Die vorliegende Untersuchung ist daher als vergleichende Fallstudie angelegt, die nach den Grundgedanken der Grounded Theory nicht nur versucht, einzelne Kategorien bzw. Einflussfaktoren zu identifizieren, sondern typische und generelle Strukturen herausarbeiten möchte, um eine gegenstandsnahe Theorie entwickeln zu können.

In der Terminologie der qualitativen Inhaltsanalyse würde hier von induktiver Kategorienbildung gesprochen, was eine der wichtigsten inhaltsanalytischen Techniken darstellt (vgl. Mayring & Brunner, 2010). Mayring & Brunner kommen zu dem Schluss, dass das Vorgehen einige Gemeinsamkeiten mit dem Vorgang des Kodierens im Rahmen der Grounded Theory hat, „allerdings hat es eher ein deskriptives als ein exploratives Ziel und ist sehr viel mehr regelgeleitet“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 327). Eben dies ist auch der Grund, warum in dieser Arbeit das Verfahren nach der Grounded Theory gewählt wurde, obwohl Titscher, Meyer & Vetter (1998, zit. nach Mayring & Brunner, 2010) bei einer Analyse deutschsprachiger sozialwissenschaftlicher Literaturdatenbanken, die Qualitative Inhaltsanalyse mit 38% als häufigste Technik gefunden haben, vor der Konversationsanalyse mit 21%, der quantitativen Inhaltsanalyse mit 19% und vor Grounded Theory-Ansätzen mit 12%. Kritikpunkt an der Grounded Theory, der möglicherweise mit dazu beiträgt, dass dieses Verfahren weniger häufig zum Einsatz kommt, ist möglicherweise, dass andere Textauswertungsverfahren systematischer und methodisch kontrollierter sind. So gibt es in der Grounded Theory eine Vielzahl von Begriffen, die einerseits nicht genau voneinander abgegrenzt werden können und andererseits wird auch nicht genau definiert, wie das Codieren und die Generierung von Codes genau funktioniert (vgl. Kuckartz, 2005). Doch dies scheint gar nicht Strauss' Ziel gewesen zu sein, betont er doch, dass es wichtig sei, die Forschungsmethode immer an die je konkrete Fragestellung anzupassen (Strauss, 1998). Entscheidend ist das Ziel: Theoriegenerierung und Theorieüberprüfung und nicht ein ganz bestimmtes Procedere: „Es handelt sich nicht um ein Procedere, das man Schritt für Schritt als quasi technischen Prozess erlernen könnte, sondern der Forscher ist weitgehend auf sich selbst verwiesen“ (Kuckartz, 2005, S. 80). Doch an diesem Punkt setzt der nächste mögliche Kritikpunkt an; so kann man fragen, wie sich auf der Basis der selben Daten eine Theorie generieren und gleichzeitig überprüfen lässt (vgl. Kuckartz, 2010). Deshalb wurde, wie oben schon beschrieben, das Verfahren der Grounded Theory mit dem Verfahren Fallstudie verbunden, da der Einbezug von Testverfahren ermöglicht, die eigenen Vermutungen objektiv zu prüfen. Kuckartz (2005) schreibt, dass der Analyseprozess nach der Grounded Theory keinem streng fixierten Ablauf unterliegt, sich Strauss bewusst gegen eine Systematisierung von methodischen Regeln ausgesprochen habe und die Grounded Theory nur Leitlinien und Orientierungshilfen gebe. „Theoriekonstruktion ist eine Mischung aus Intuition, harter Arbeit, Kreativität, solidem Vorwissen und nicht Zufälligkeiten und Glück“ (Kuckartz, 2005, S. 80).

Die genaue Vorgehensweise im Rahmen dieser Untersuchung soll folgend nochmal zusammenfassend dargestellt werden:

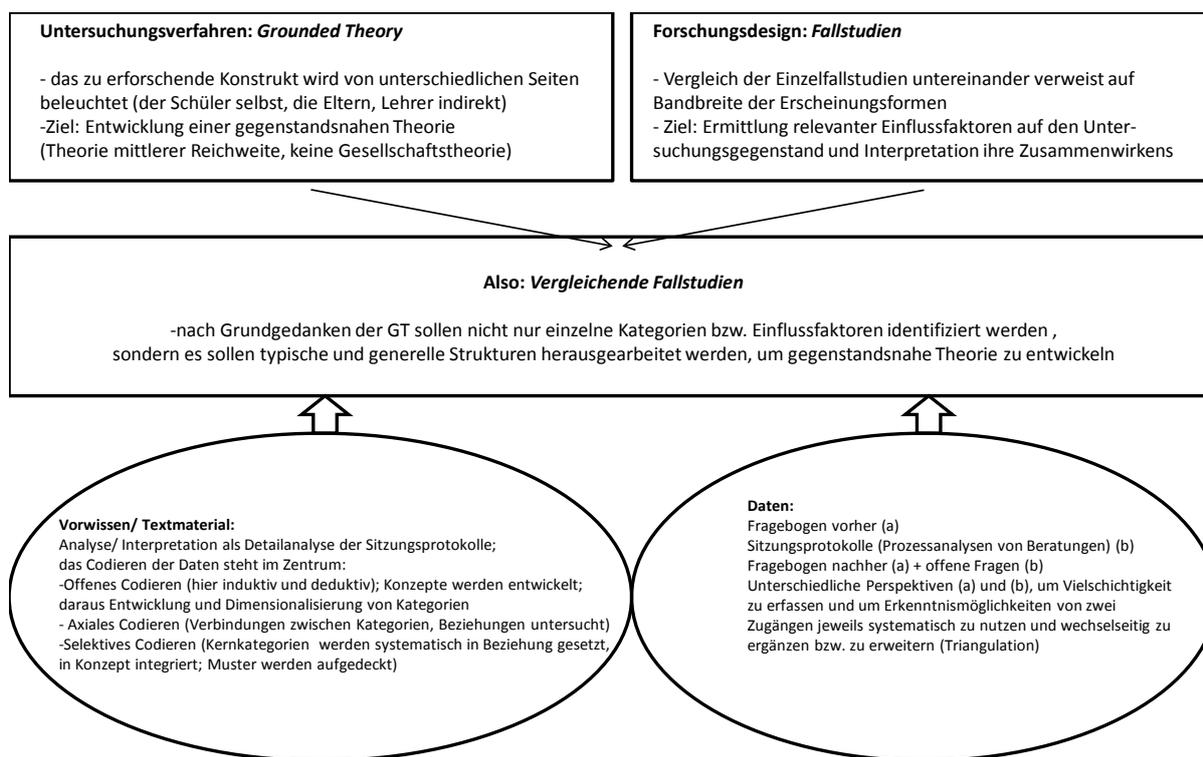


Abb. 15: Vorgehensweise: Vergleichende Fallstudien

Da qualitative Verfahren zirkulär angelegt sind, empfiehlt Krotz (2005), dass Fälle mit einem ersten, möglicherweise variablen Instrument untersucht werden und dann weitere Erhebungen an weiteren Fällen durchgeführt werden – dieser Prozess muss dann anhand eines geeigneten Kriteriums beendet werden.

5.2.2 Datenerhebung: Beschreibung der Instrumente

Die Daten der vorliegenden Untersuchung werden durch Befragungen mit Hilfe von Fragebögen (vorher/nachher), Sitzungsprotokollen zur Prozessanalysen von Beratungen und durch offene Fragen in Anlehnung an ein leitfadenstrukturiertes offenes Interview (ergänzend zum Fragebogen nachher) gewonnen.

Auf die Aufnahme der Beratungen auf Tonband und die Transkription wurde verzichtet, da Sprachgewohnheiten, die man nur durch eine Wort-für-Wort Aufzeichnung/ Tonband erhalten würde, auch nur in Ausnahmefällen von Bedeutung sind (vgl. Krotz, 2005). So sind nach Krotz (2005) Protokollnotizen im Rahmen der Grounded Theory zulässig, da das Verfahren in seiner Gesamtheit zum Ziel hat, etwas über den Forschungsgegenstand zu erfahren. Ein gleichermaßen gewichtiger Grund ist darin zu sehen, dass Kinder in Anlehnung an Schulerfahrungen zu der Annahme neigen, im Interview mit Tonbandaufnahme fehlerfreie

Antworten geben zu müssen (vgl. Heinzel, 2010). So schlägt Fuhs (2000) hinsichtlich der Befragung von Kindern eine neue Systematisierung vor, die die Erinnerungs- und Erzählkompetenz von Kindern berücksichtigt. Er nennt folgende Varianten: situationsnahe Interviewformen, Sequenz-Interviews, lebensweltliche Interviews, biografische Interviews und symbolische Interviewformen. In den „Gesprächen“ während der Beratung handelt es sich vorwiegend um die situationsnahe Interviewform.

Der Forschungsethik entsprechend haben sich im Sinne des Kindes bezüglich der Gespräche während des Trainings folgende Aspekte als positiv herausgestellt:

- Die Präsenz der Eltern kann „beruhigend“ wirken (es wird darauf geachtet, dass Druck aus der Eltern-Kind-Beziehung genommen wird) und gleichzeitig können Eltern ihr Kinder gut einschätzen, so dass ihre Anwesenheit die Gefahr von Zuschreibungsprozessen von Seiten des Trainers mindern kann;
- Es werden Situationen besprochen, zu denen bereits ein gewisser Abstand gewonnen werden konnte;
- Das Training findet außerhalb der Unterrichtszeit und in neutralen Räumen statt, so dass Mitschüler und Freunde oder auch Lehrer nicht von der Teilnahme an diesem Training erfahren müssen.

Hinsichtlich der Zuverlässigkeit der Interpretationsgrundlage stellt sich also noch die Frage, inwiefern mit Blick auf die Kombination dieser Methoden von Triangulation gesprochen werden kann. Nach Flick (2004) ist Triangulation in der qualitativen Forschung ein Stichwort, das immer wieder gerne aufgegriffen wird: „So wird es häufig im Zusammenhang mit der aktuellen Diskussion um die Qualität qualitativer Forschung, aber auch im Kontext der Verknüpfung von qualitativer und quantitativer Forschung diskutiert“ (Flick, 2004, S. 7). Im Wesentlichen angeregt wurde die Diskussion um die Triangulation durch eine von Norman Denzin angeregte systematischere Konzeptualisierung in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts. Flick (2004) ist allerdings der Meinung, dass viele der heute als Klassiker unter den Studien qualitativer Forschung geltenden Untersuchungen zwar nicht mit dem Begriff Triangulation gearbeitet haben, jedoch nach den aus heutiger Perspektive angemessenen Prinzipien und Vorgehensweisen vorgegangen sind. So lassen sich nach Flick (2004) auch im Ansatz von Glaser & Strauss (1967) verschiedene Ansatzpunkte finden, die eine Realisierung dessen darstellen, was inzwischen als Triangulation bezeichnet wird. So bedeutet Triangulation nämlich – einfach ausgedrückt – dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet wird (vgl. Flick, 2004). Das Potential der Triangulation mit Blick auf verschiedene qualitative methodische Zugänge kann nach Flick (2004, S. 25) darin liegen, „systematisch unterschiedliche Perspektiven zu verbinden und unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstandes zu thematisieren“. Er fordert in Anlehnung an Fielding & Fielding (1986) entsprechend eine Kombination von Methoden, die

strukturelle Aspekte des untersuchten Problems erfassen mit solchen, die die Bedeutung für die Beteiligten fokussieren. Nach Fielding & Fielding (1986) sollte eine entsprechende Triangulation einerseits die Bedeutung des Problems für das untersuchte Subjekt fokussieren, wozu anhand der Sitzungsprotokolle Prozessanalysen der Beratungen durchgeführt werden (beim Sitzungsprotokoll weiß man, was man fragen möchte, lässt aber auch dem Befragten Raum für die Darlegung seiner Sicht der Dinge); andererseits sollte die Triangulation die strukturellen Aspekte des Problems analysieren, wozu die Fragebögen eingesetzt werden. Die Triangulation in der vorliegenden Untersuchung ist also entsprechend über die unterschiedlichen Perspektiven gegeben (der Schüler selbst und die Eltern + indirekt die Sichtweise der Lehrer). Dabei soll die Verknüpfung der beiden Perspektiven das interessierende Phänomen in seiner Vielschichtigkeit erfassen und nicht vordringlich dem Ziel einer Falsifikation oder einer wechselseitigen Validierung dienen (vgl. Flick, 2005).

Abschließend sei der Aspekt der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse angesprochen. Da im Sinne von Glaser & Strauss (1998) die Theorie aus empirischem Material entwickelt wird, stellt sich die Frage, auf welche weiteren Kontexte die entwickelte Theorie übertragen werden kann bzw. für welche weiteren Kontexte sie gültig ist. So sei diesbezüglich angemerkt, dass nach Flick (2004) die Generalisierbarkeit der Ergebnisse häufig eng mit der Realisierung der Auswahl der Fälle zusammenhängt, wobei nach Kleining (1982) das theoretische Sampling eine Möglichkeit bietet, um die Bedingungen, unter denen ein Phänomen empirisch untersucht wird, möglichst breit zu variieren.

Folgend wird die Vorgehensweise im Rahmen der Befragung (a) und der Testung (b) dargestellt.

(a) Die Befragung

Bezüglich der Befragung werden der Anamnesebogen, das Sitzungsprotokoll für die einzelnen Fördereinheiten und der Nachbefragungsbogen zum Motivations- und Selbststeuerungstraining vorgestellt.

Die Anamnese beim Motivations- und Selbststeuerungstraining

Im Anamnesebogen werden möglichst umfassend alle Bereiche, die Einfluss auf die Entwicklung von Begabung haben können, abgefragt. Im Rahmen des Trainings können dann bei Bedarf während des ersten Gesprächs gezielt Nachfragen gestellt werden. Hinsichtlich der Fragestellung sind von besonderer Bedeutung die kognitive Entwicklung, die emotionale Entwicklung, die soziale Kompetenzentwicklung, der schulische Werdegang wie die aktuelle schulische Situation und die familiäre Situation. Bei den geschlossenen Fragen Aspekte soll auf einer fünfstufigen Ratingskala bewertet werden, einheitlich wird eine Skala von 5 bis 1 im Sinne von sehr gering ausgeprägt, gering ausgeprägt, durchschnittlich

ausgeprägt, stark ausgeprägt bis sehr stark ausgeprägt verwendet. Sowohl die Eltern als auch der teilnehmende Schüler werden abschließend gefragt, ob es noch weitere Fragen, Anmerkungen und/ oder Wünsche gibt. Der Anamnesebogen umfasst auch alle Fragen, die im Sinne einer Vorbefragung gestellt werden und ist im Anhang (Punkt II) einzusehen.

Das Sitzungsprotokoll zum Motivations- und Selbststeuerungstraining

Das im folgenden erläuterte Schema kommt in jeder Einheit außer in der ersten zur Anwendung, da in der ersten Einheit im Sinne der *Synchronisation* von Bamberger (2005) Raum für den Klienten da sein soll, um u.a. sein Anliegen, seine Situation und auch seine Erwartungen an das Training zu benennen.

In jeder der Folgeeinheiten wird der Klient zum Einstieg danach befragt, wie es ihm aktuell geht und was seit dem letzten Treffen in der Schule und ggf. zu Hause vorgefallen ist. Die Frage „Was ist seit dem letzten Treffen besser geworden?“ soll sowohl dem Klienten als auch dem ihn begleitenden Elternteil gestellt werden. So wird sicher gestellt, dass der Blick auf positive Veränderungen gerichtet wird und Misserfolge nicht in den Fokus rücken, sondern nur soweit anklingen, wie sie für das Verständnis der Situation für den Berater erforderlich sind.

Andererseits kann der Berater auch abgleichen, ob die Aspekte, die er für diese Trainingseinheit angedacht hat, auch zum jetzigen Zeitpunkt noch für den Ratsuchenden von Relevanz sind. Angelehnt an de Shazer (1989) sollen der Klient und auch die Eltern in einem 2. Schritt die aktuelle Situation auf einer Skala von 1- 10 einschätzen. Daraufhin sollen sowohl der Klient als auch der begleitende Elternteil benennen, was er/ der Klient bei diesem Skalenwert kann und (in der Sitzung) vorher noch nicht konnte.

Dieses Schema wird in allen Einheiten beibehalten, da - wie sich im Laufe der Zeit bei vorherigen Trainings gezeigt hat - dies für den Klienten einen kalkulierbaren Einstieg in die Einheit bietet. Weiterhin können so auch aktuelle Schwierigkeiten erkannt werden und mit den für diese Sitzung geplanten Schwerpunkten (Bedarf nach Diagnostik bzw. laut Kind/ Eltern) abgeglichen werden.

Die Antworten auf die Fragen werden in der Situation notiert, insgesamt werden das Gespräch und die durchgeführten Interventionen der gesamten Sitzung protokolliert. Das Sitzungsprotokoll befindet sich im Anhang dieser Arbeit (Anhang I, S.2).

Die Nachbefragung zum Motivations- und Selbststeuerungstraining

Um Fördereffekte feststellen zu können, werden in der Nachbefragung die gleichen Aspekte abgefragt, wie auch schon im Anamnesebogen. Von besonderer Bedeutung sind für den Vorher-nachher-Vergleich ebenfalls die kognitive Entwicklung, die emotionale Entwicklung, die soziale Entwicklung, die aktuelle schulische Situation bzw. die Entwicklung während der

Teilnahme am Training und die familiäre Situation. Bei den geschlossenen Fragen soll die Einschätzung wieder auf einer fünfstufigen Ratingskala (Skala von 5 bis 1 im Sinne von sehr gering ausgeprägt, gering ausgeprägt, durchschnittlich ausgeprägt, stark ausgeprägt bis sehr stark ausgeprägt erfolgen, um Veränderungen mit einem Zahlenwert darstellen zu können. Der Bogen zur Nachbefragung im Rahmen des Motivations- und Selbststeuerungstrainings befindet sich ebenfalls im Anhang (Punkt II) dieser Arbeit.

(b) Die Testung

Im Folgenden werden das Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI), der Fragebogen zur Leistungsmotivation (FLM 4-6, FLM 7-13), der Anstrengungsvermeidungstest (AVT) und die EOS-Potentialanalyse dargestellt.

Das Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI) von G. Keller und R.-D. Thiel

Zur Anwendung kommt das Lern- und Arbeitsverhaltensinventar von Keller & Thiel (1998) im Rahmen des Motivations- und Selbststeuerungstrainings, da das Lern- und Arbeitsverhalten als einer der verschiedenen Stützfaktoren bei der Umsetzung des schulformadäquaten Begabungspotentials in entsprechende Schulleistung eine entscheidende Rolle spielt (Keller & Thiel, 1998; Sander, 1981; Zielinski, 1995). Anfang der 90er Jahre haben Keller & Thiel (1998) dieses Inventar mit dem Ziel entwickelt, ein ökonomisches Verfahren für die Klassen 5 bis 10 zur Verfügung stellen zu können, in dem die Frageinhalte auf typische Lernsituationen ausgerichtet sind. So besteht das Verfahren aus drei faktorenanalytisch gewonnenen Skalen:

- Der Skala *Arbeitshaltung*, die die grundsätzliche Bereitschaft des Schülers zum pflichtbewussten, konzentrierten und gründlichen Lernen und Problemlösen misst;
- Der Skala *Stressbewältigung*, die die Fähigkeit des Schülers misst, Lernprozessstörungen zu meistern;
- Der Skala *Lerntechnik*, die die Fähigkeit des Schülers zur wirksamen Stoffverarbeitung misst.

Diesen Skalen sind situationsspezifische Items zugeordnet und jedes Item besteht aus einer typischen Lernsituation (Keller & Thiel, 1998). Aus drei vorgegebenen Antworten (voll befriedigend/ teilbefriedigend/ unbefriedigend) wählt der Schüler diejenige aus, die am ehesten sein Lern- und Arbeitsverhalten beschreibt; die Antworten sind so auszuwählen, dass „sie dem eigenen Denken, Fühlen und Verhalten entsprechen“ (Keller & Thiel, 1998, S. 12), also nicht im Sinne der sozialen Erwünschtheit.

Hinsichtlich der Gütekriterien sei angemerkt, dass durch eine genaue Testinstruktion die Durchführungsobjektivität gewährleistet ist und da die Fragen in Multiple-Choice-Form gestellt sind somit ebenfalls objektiv auswertbar sind. Die Stichprobe, mit der die

Reliabilitätskoeffizienten bestimmt wurden, bestand aus N = 764 Schülern und die Reliabilität (Skala Arbeitshaltung: $r = .78$, Skala Stressbewältigung: $r = .68$, Skala Lerntechnik: $r = .73$) der Skalen wurde nach der Methode der internen Konsistenz berechnet. Weiterhin haben Keller & Thiel die Validität des Verfahrens nachgewiesen.

Der Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 4. bis 6. Klasse (FLM 4-6) bzw. der 7. bis 13. Klasse (FLM 7-13) von F. Petermann und S. Winkel

Für die Erklärung von Leistungsunterschieden spielt das Konzept der Leistungsmotivation eine große Rolle. Bei dem Fragebogentest zur Leistungsmotivation (abgekürzt mit FLM) von Petermann/ Winkel handelt es sich um eine aktualisierte, inhaltlich stark überarbeitete und neu normierte Version des Leistungs-Motivations-Tests(LMT) von Hermans, Petermann & Zielinski (1978). Der FLM ist ein Selbstbeurteilungsverfahren zur Erfassung wesentlicher Aspekte der Leistungsmotivation. Der FLM 4-6 für die Jahrgangsstufen 4 bis 6 enthält vier Skalen zur differenzierten Erfassung verschiedener Dimensionen der Leistungsmotivation: „Leistungsstreben“, „Ausdauer und Fleiß“, „Hemmende Prüfungsangst“ und „Angst vor Erfolg“. Der FLM 7-13 für die Jahrgangsstufen 7 bis 13 enthält als fünfte Skala die „Aktivierende Prüfungsangst“.

- Nach Petermann & Winkel (2007a) beschreibt der Aspekt „*Leistungsstreben*“ in welchem Maß es dem Schüler wichtig ist, die eigenen Kompetenzen zu erweitern, die eigene Leistungsfähigkeit zu zeigen und sein Vertrauen darauf, diese Ziele auch erreichen zu können.
- Die Dimension „*Ausdauer und Fleiß*“ misst die Ausdauer und Beharrlichkeit einer Person, mit der sie trotz schwieriger Bedingungen eine Aufgabe bearbeitet oder ein Ziel verfolgt. (Hier sind also Aspekte des Konzepts Hoffnung auf Erfolg vereint mit volitionalen Komponenten wie Selbstkontrolle und Disziplin.)
- Der Aspekt „*Hemmende Prüfungsangst*“ bezieht sich darauf, sich in Leistungssituationen aus Angst vor Misserfolg unwohl zu fühlen und schlechtere Leistungen zu erbringen, sowie auch auf die Tendenz, Leistungssituationen nach Möglichkeit zu vermeiden.
- Der Aspekt „*Angst vor Erfolg*“ erfasst die Sorge einer Person, dass besondere Leistungen mit negativen sozialen Folgen (wie z.B. Neid, Ausgrenzung, Mobbing) verbunden sein könnten.
- Die Skala „*Aktivierende Prüfungsangst*“ im FLM 7-13 bezieht sich auf die Wahrnehmung einer Person, in herausfordernden Situationen zwar nervös zu sein, zugleich aber besonders leistungsfähig.

Petermann und Winkel führen aus, dass diese gesteigerte Leistungsfähigkeit auf die emotionale Erregung und die kompensatorische Anstrengung aus Furcht vor einem

drohenden Misserfolg zurückzuführen ist (vgl. Petermann & Winkel, 2007b). Nach den Autoren ist davon auszugehen, dass hohe Ausprägungen der Aspekte „Leistungsstreben“ und „Ausdauer und Fleiß“ positive Auswirkungen auf das Leistungsverhalten einer Person haben und hohe Ausprägungen bei den Aspekten „Hemmende Prüfungsangst“ und „Angst vor Erfolg“ sich negativ auf das Leistungsverhalten auswirken (vgl. Petermann & Winkel, 2007a). Entsprechend dürften sich niedrige Ausprägungen der Aspekte „Leistungsstreben“ und „Ausdauer und Fleiß“ negativ auf das Leistungsverhalten einer Person auswirken.

Hinsichtlich der Gütekriterien lässt sich sagen, dass der FLM durch die Auswertung über Schablonen objektiv ist. Hinsichtlich der Reliabilität¹⁷ wurde die interne Konsistenz der einzelnen Skalen von Petermann und Winkel beim FLM 4-6 anhand der Normstichprobe (N = 602) (vgl. ebd., 2007a) und beim FLM 7-13 anhand der Normstichprobe (N = 833) (vgl. ebd., 2007b) berechnet. Zur Prüfung der Validität des FLM wurden hinsichtlich der Kriterien sowohl Binnen- wie auch Außenkriterien verwendet. Die vier Skalen des Fragebogens erfassen unabhängige Dimensionen der Leistungsmotivation, da sie untereinander praktisch unkorreliert sind (vgl. Petermann/ Winkel, 2007a) bzw. die fünf Skalen des FLM 7-13 liegen noch knapp im zufriedenstellenden Bereich (vgl. Petermann/ Winkel, 2007b).

Der Anstrengungsvermeidungstest (AVT) von B. Rollet und M. Bartram

Untersuchungen zu den Bedingungen des Lernerfolgs in der Schule haben gezeigt, dass die Leistungsmotivation eine wichtige Variable ist; während bei ansonsten gleichen Ausgangsbedingungen Misserfolgsängstlichkeit die Erfolgchancen senkt, werden sie durch eine gewisse Erfolgszuversicht gesteigert (vgl. Rollett & Bartram, 1998; Heckhausen, 1989). Dabei zeigte sich allerdings nach Rollett und Bartram, dass das klassische Konzept der Leistungsmotivation im Kontext Schule ergänzt werden muss: „Nicht wenige Schüler und Schülerinnen, die eine ausgeprägte Neigung zur Leistungsverweigerung zeigen, fallen nicht dadurch auf, daß sie **keine** Leistungsmotivation entwickeln: Vielfach läßt sich bei ihnen eine Antriebsstruktur feststellen, die **durch das aktive Einsetzen von Vermeidungsstrategien gegenüber Anforderungen der sozialen Umwelt gekennzeichnet ist.**“ (Rollett & Bartram, 1998, S. 7 (Hervorhebung im Original)). Zur Beschreibung dieses Sachverhalts wurde von Rollett & Bartram (1998, S.7f.) das Konstrukt Anstrengungsvermeidung formuliert: „Es handelt sich dabei um die Tendenz, sich den mit dem Leistungseinsatz in bestimmten Tätigkeitsfeldern verbundenen, emotionell negativ erlebten Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Vermeidungsstrategien zu entziehen“. Charakteristisch für Personen mit hohen Anstrengungsvermeidungstendenzen im Vergleich zu Misserfolgsängstlichen ist die Tatsache, dass sie auch dann keinen Leistungsehrgeiz in der Leistungssituation entwickeln,

¹⁷ Reliabilität: FLM 4-6 (Leistungsstreben: $r = .72$, Ausdauer und Fleiß: $r = .71$, Angst vor Erfolg: $r = .80$, Hemmende Prüfungsangst: $r = .85$); FLM 7-13 (Leistungsstreben: $r = .72$, Ausdauer und Fleiß: $r = .76$, Angst vor Erfolg: $r = .73$, Aktivierende Prüfungsangst: $r = .67$, Hemmende Prüfungsangst: $r = .85$).

wenn sie von ihren Fähigkeiten her dazu durchaus in der Lage wären. Anstrengungsvermeidung wird dann problematisch, wenn die Person sich ihr nicht entziehen kann, auch wenn sie die betreffenden Aktivitäten für die Bewältigung der Anforderungen unbedingt durchführen müsste (ebd., 1998). Je unangenehmer die Erledigung einer Aufgabe von einer Person empfunden wird und je weniger sie in der Lage ist, die begleitenden aversiven Gefühle unter Kontrolle zu halten, desto eher wird sie versuchen, den betreffenden Aufgabenbereich zu vermeiden. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sie außerdem an den damit verbundene Leistungszielen kein Interesse hat.

Der Anstrengungsvermeidungstest besteht insgesamt aus zwei Skalen:

- Die *Anstrengungsvermeidungsskala* erfasst die Neigung von Schülern und Schülerinnen, Anstrengungen im schulischen und häuslichen Bereich aus dem Wege zu gehen.
- Die Skala *Pflichteifer* dient der Erfassung der Bereitschaft zu pflichteifrigem Handeln.

Hinsichtlich der Gütekriterien geben Rollett & Bartram (1998) an, dass die Auswertung über Schablonen maximale Objektivität garantiert, das Verfahren reliabel sei und die Validität des Tests hinsichtlich der Prognose des Lernerfolgs mit Hilfe eigens entwickelter objektiver Lehrmedien untersucht wurde.

Die EOS-Potentialanalyse von J. Kuhl

Die EOS-Potentialanalyse für Schüler¹⁸ basiert auf der PSI-Theorie von Kuhl (2001) und erfasst motivationale, kognitive, affektive und volitionale Faktoren in ihrem Zusammenwirken (Kuhl, 2001, 2006; Renger, 2009). In der EOS-Potentialanalyse werden zunächst die vier Funktionssysteme abgebildet:

Das Intentionsgedächtnis wird in der Schüleranalyse als „Logiker“ (Denken) und das Objekterkennungssystem als „Kontrolleur“ (Empfinden) bezeichnet. Beide sind nach der Kuhl'schen Theorie in der linken Hemisphäre des Gehirns angesiedelt.

In der rechten Hemisphäre sind das Extensionsgedächtnis, in der Schüleranalyse als „Pfadfinder“ (Fühlen) bezeichnet und das Ausführungssystem, der sogenannte „Spontane Macher“ (Intuieren) angesiedelt.

Diese 4 Funktionssysteme sind bei jedem Menschen unterschiedlich stark ausgeprägt.

So bedeutet z.B. eine geringe Ausprägung des Extensionsgedächtnisses/ des „Pfadfinders“, dass es der Person relativ schwer fallen kann, neue Ideen für eine herausfordernde Aufgabe zu finden und aus dem Überblick zu beurteilen, warum es für sie nützlich und sinnvoll ist, z.B. den Stoff in Mathematik zu verstehen und Lateinvokabeln zu lernen. Der Pfadfinder könnte entsprechend auch hilfreich dabei sein, den Weg zu finden, wie man bestimmte

¹⁸EOS-Potentialanalyse für Schüler (EOS = Entwicklungsorientierte Systemdiagnostik) ist die Bezeichnung für die Therapiebegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik (TOP), die auf Basis der PSI-Theorie von J. Kuhl an der Universität Osnabrück entwickelt wurde.

Situationen, wie z.B. Hausaufgaben, am besten für sich gestaltet und bewältigt. Es kann auch sein, dass der Pfadfinder bei geringer Ausprägung entsprechend bei schwierigen Aufgaben nicht angemessen zur Verfügung steht, das heißt, dass es der Person schwerfallen kann, die Energie aufzubringen, um direkt in die Handlungsausführung einzusteigen und bis zum Schluss durchzuhalten.

Das Ausführungssystem/ der „Spontane Macher“ kann der Person helfen, das, was sie bereits beherrscht, auch für neue Situationen und Aufgaben zu nutzen. Hat jemand entsprechend eine Idee, wie eine zu bewältigende Aufgabe gelöst werden kann, dann kann das Ausführungssystem helfen auch loszulegen.

Das Intentionsgedächtnis/ der „Logiker“ kann der Person/ dem Schüler helfen, sich Ziele zu setzen und Teilschritte zu planen bzw. dabei unterstützen, konzentriert bei einer Sache zu bleiben.

Das Objekterkennungssystem/ der „Kontrolleur“ hat die Funktion Arbeitsvorgänge zu überwachen bzw. erzielte Ergebnisse sorgfältig zu prüfen. Ist der Kontrolleur sehr stark ausgeprägt, können ihm unter Umständen auch viele Unstimmigkeiten und Fehler auffallen.

Unter Stress oder anderen Anforderungen verschiebt sich die Ausprägung dieser vier Funktionssysteme.

Weiterhin gibt die EOS-Potentialanalyse Hinweise auf die Selbststeuerungsfähigkeiten.

Zunächst sei bezüglich der beiden Skalen Belastung und Bedrohung erwähnt, dass sie den Alltagsstress darstellen. Belastung meint dabei die Menge von unerledigten Aufgaben, Absichten sowie Schwierigkeiten, die aktuell zu bewältigen sind. Bedrohung meint die Menge an negativen Erlebnissen, ungewollten Veränderungen und Unsicherheiten, die die Person derzeit zu bewältigen hat. Die Skalen der Selbststeuerungsfähigkeit müssen im Verhältnis zu der gefühlten Belastung und Bedrohung interpretiert werden. Möglicherweise reichen die an sich durchschnittlich ausgeprägten Kompetenzen einer Person bei einem hohen Maß an Belastung und/ oder Bedrohung nicht aus, um schwierige Situationen ohne Weiteres problemlos zu bewältigen.

Funktionsanalytisch werden vier verschiedene Formen der Selbststeuerung dargestellt: die Selbstregulation, die Selbstkontrolle, die Handlungsbahnung und der Selbstzugang, die insgesamt in zehn Skalen operationalisiert werden. Weiterhin können die Selbststeuerungsfähigkeiten auch quantitativ zum alltäglich empfundenen Stress überprüft werden. Erst die Betrachtung dieses Verhältnisses lässt eine Aussage zu, ob die Selbststeuerungsfähigkeiten der Testperson auch in der aktuellen Lebenssituation genügen, um Herausforderungen zu bewältigen.

Im Folgenden sollen die 10 Skalen beschrieben werden, der Mittelwert liegt immer bei 4.

Die **Selbstregulation** wird unterteilt in die Aspekte Selbstbestimmung, Selbstmotivierung und Aktivierungskontrolle (im Sinne von Selbstberuhigung). Die Skala Selbstbestimmung misst, inwieweit die Person ihre eigenen Ziele, Vorstellungen, Werte, Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse selbstbewusst einbringen und verwirklichen kann. Eine durchschnittliche Ausprägung deutet darauf hin, dass jemand insgesamt hinter seinen Zielen steht und ihr Erreichen auch seinen eigenen Bedürfnissen und Wünschen entspricht.

Die Skala Selbstmotivierung misst, inwieweit jemand in der Lage ist, sich selbst ohne Hilfe, Anreize oder Druck von außen für Aufgaben und Ziele zu motivieren und die eigene Stimmung positiv regulieren kann. Die Skala erfasst also die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren, um unangenehme Tätigkeiten durchführen zu können, auch wenn dieses Vorhaben nicht durch andere unterstützt wird. Die dafür notwendige positive Stimmung sollte sich nicht aus Anreizen von außen ergeben, sondern sollte aus der Fähigkeit/ Steuerung der Person selbst resultieren, eine motivierende Bindung zur Tätigkeit bzw. Aufgabe herstellen zu können. Wird Schule z.B. eher als mühsame Pflicht empfunden, dann ist es für die Person eher schwierig, sich für schulische Aufgaben aufzuraffen.

Die Skala Aktivierungskontrolle (i.S. von Selbstberuhigung) zeigt, wie gut jemand in der Lage ist, die innere Anspannung selbst regulieren zu können, um sich bei Nervosität und negativen Gefühlen (z.B. Angst/ Ärger) beruhigen zu können. Das bedeutet, dass die Person an sich in der Lage ist, ihren Grad der Aktivierung in Abhängigkeit von der Situation im Sinne von Wachsamkeit hinauf zu regulieren oder im Sinne von Beruhigung herunter zu regulieren.

Die **Selbstkontrolle** wird unterteilt in die Aspekte kognitive Selbstkontrolle und affektive Selbstkontrolle. Die Skala Kognitive Selbstkontrolle misst die Fähigkeit, sich selbst eigene Ziele und Absichten vergegenwärtigen zu können und deren sofortige Umsetzung zurückzustellen, um z.B. Teilschritte zu planen oder Probleme zu lösen, die einen letzten Endes bei der Aufgabe behindern könnten. Gelingt eine Planung von Teilschritten jemandem nur mäßig, können mögliche Probleme nicht frühzeitig erkannt werden. Die Kognitive Selbstkontrolle kann somit auch als Planungsfähigkeit bezeichnet werden. So wäre die Person in der Lage, sich zeitlich begrenzt so zu disziplinieren, dass sie auch u.a. nicht zielführende Handlungen verhindern kann, um ein vorrangiges Ziel zu erreichen. Diese Fähigkeit wäre vor allem in Situationen hilfreich, wo es darum geht, bestimmte Ziele auch unter Druck zu erreichen.

Die Skala Affektive Selbstkontrolle misst, inwieweit jemand sich für wichtige aber wenig attraktive Aufgaben motivieren kann. Bei Gefühlen der Unlust kann die Person dann entsprechend selbstdiszipliniert anpacken und Handlungsideen umsetzen. Die Person müsste sich also für unangenehme oder schwierige Aufgaben nicht selbst unter Druck setzen, indem sie sich z.B. möglicherweise negative Folgen eines Versagens vor Augen

führt. Die Person hat also das Gefühl einer angstfreien Zielorientierung, was einer positiven Grundstimmung entspricht und sie in die Lage versetzt, Aufgaben mit Leichtigkeit anzugehen.

Die **Handlungsbahnung** wird mit den drei Skalen Handlungsbereitschaft, Willensstärke und Konzentrationsstärke gemessen.

Die Skala Handlungsbereitschaft misst, inwieweit es jemandem schwer bzw. leicht fällt, selbst die Initiative zu ergreifen und Absichten und Ziele ohne langes Zögern energievoll umzusetzen. Ist die Handlungsbereitschaft überdurchschnittlich ausgeprägt, geht jemand mit viel Energie an Aufgaben heran, kann also auch den Effekt nutzen, dass sich durch ein hohes energetisches Niveau ein Vorhaben leichter umsetzen lässt.

Ist die Skala Willensstärke durchschnittlich ausgeprägt, bedeutet das, dass sich die Person angemessen gegen den Willen anderer abgrenzen kann, eigene Absichten nicht zu lange aufschiebt und nicht erst unter Erwartungsdruck reagiert. Die volitionale Kompetenz, eigene Absichten umsetzen zu können, ist gleichzeitig ein Schutz vor der „Fremdbestimmung“, da sie die Verwirklichung der eigenen willentlichen Ziele unterstützt.

Die Skala Konzentrationsstärke bedeutet bei durchschnittlicher Ausprägung, dass es jemandem gelingt, störende Gedanken und Impulse auszublenden bzw. zu kontrollieren, um die eigene Aufmerksamkeit und Energie ganz auf eine Sache lenken zu können und um dieses angestrebte Ziel direkt zu verfolgen.

Absichten also direkt in die Tat umzusetzen fällt jemandem bei unterdurchschnittlicher Ausprägung eher schwer, was sich als „Ausführungshemmung“ (Kuhl, 2001) bezeichnen lässt. Die wiederum ist bedingt durch negative Gefühle, um aber ins Handeln zu kommen, sind positive Gefühle entscheidend.

Die beiden Skalen zur Messung des **Selbstzugangs**, Abgrenzungsfähigkeit und Misserfolgsbewältigung erfassen die volitionale Bahnung auf allen Empfindungsebenen, womit eine erhöhte Sensibilität für negativen Affekt und negative Gefühle einhergeht. Die Skala Abgrenzungsfähigkeit bedeutet bei durchschnittlicher Ausprägung, dass jemand eigene Bedürfnisse angemessen gegenüber den Wünschen und Erwartungen anderer abgrenzen kann und sie nicht so leicht über das eigene geplante Vorhaben stellt.

Die Skala Misserfolgsbewältigung misst die Fähigkeit, Fehler und Misserfolge emotional und gedanklich zu verarbeiten und nicht ins Grübeln zu verfallen. Bei unterdurchschnittlicher Ausprägung fällt es jemandem schwer, bei Misserfolgen die Energie zum Handeln zu behalten und sich danach trotzdem wieder neuen Aufgaben zuzuwenden. Einer Person, die sich gerade viele Sorgen macht und Unsicherheiten und Ängste aushalten muss, fällt es sehr schwer, neue Ideen zu entwickeln und Lösungswege zu finden.

Die Ergebnisse streuen auf einer Skalierung von 1-7 mit einem theoretischen Mittelwert bei 4.

6 ERGEBNISSE

Ziel einer Theorie ist es, eine allgemeine Aussage zu formulieren, die für alle Fälle eines bestimmten Typus gültig ist (Krotz, 2005). Weil man aber nicht alle Fälle untersuchen kann, die im Zusammenhang mit dem zu untersuchenden Phänomen auftreten, muss zunächst entschieden werden, welche Fälle untersucht werden sollen. So ist in der quantitativen Forschung das wichtigste Auswahlkriterium die so genannte repräsentative Auswahl: „repräsentativ im Hinblick auf bestimmte Merkmale, die man für die spezifische Grundgesamtheit in dieser Hinsicht als prägend hält, und in diesen Merkmalsverteilungen soll die Stichprobe mit der Grundgesamtheit, über die Aussagen gemacht werden sollen, übereinstimmen“ (Krotz, 2005, S. 33).

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung muss in der qualitativen Forschung die Auswahl der Fälle immer inhaltlich begründet werden (vgl. Krotz, 2005). So spielt vor allem das Kriterium der Vielfalt und Unterschiedlichkeit eine Rolle. Entsprechend wurden in dieser Arbeit mit Bezug auf das zu untersuchende Phänomen Underachievement Schüler ausgewählt, die sich hinsichtlich ihres Geschlechts und Alters und somit auch der Jahrgangsstufe unterscheiden. In Bezug auf den familiären Hintergrund werdendie Fallstudien bewusst so gewählt, dass die Kinder sich hinsichtlich des sozio-ökonomischen Status der Familie, hinsichtlich des Bildungsniveaus der Eltern und hinsichtlich der Familienkonstellation (Eltern nicht getrennt lebend oder geschieden) wenig unterscheiden, da hinsichtlich der Familiensituation sowohl die Erwartungshaltung von Eltern an die Schulleistung ihrer Kinder als auch Trennungssituationen großen Einfluss auf die Schulleistung haben können. Durch die Kontrolle dieser externen Einflüsse kann der Einfluss der internen Persönlichkeitsfaktoren bestimmt werden. Hinsichtlich der vielfach beschriebenen hohen Sensibilität von hochbegabten Kindern (Dabrowski, 1964; Winner, 1998, 1999; Brackmann, 2005; Piechowski, 2010) ist davon auszugehen, dass sie entsprechend stark auf Veränderungen in ihrer nahen Umgebung reagieren, was dafür spricht, dass sich interne und externe Faktoren schnell beeinflussen, die ursächlichen Faktoren also nicht mehr trennscharf benannt werden könnten. Ebenfalls wird bewusst darauf geachtet, dass die in die Untersuchung aufgenommenen Kinder keinen Migrationshintergrund haben, da Unterschiede, die auf verschiedene sozio-kulturelle Hintergründe und/oder auf eine andere Muttersprache zurückzuführen sind, eine noch deutlichere Differenzierung der Einflussfaktoren erfordern würden. Dass die Schüler dieser Fallstudien alle ein Gymnasium besuchen ist wohl eher dem Fakt geschuldet, dass einem überdurchschnittlichen kognitiven Begabungsniveau am ehesten das Gymnasium als Schulform entspricht.

Das Ziel, eine gegenstandsbezogene und gültige Theorie zum Konstrukt Underachievement zu entwickeln, geschieht nach den Regeln des Verfahrens der Grounded Theory immer datengestützt, was bedeutet, dass schon die Erstellung der Theorie in engem Bezug zur Datenerhebung und Datenauswertung stattfindet und dass darüber hergestellte theoretische Aussagen immer auch gleich empirisch überprüft werden: „Man betreibt also beispielsweise angemessene Fallstudien, formuliert als deren Ergebnis etwa allgemeine Aussagen und prüft dann mit weiteren, angemessen ausgesuchten Fallstudien, ob die gemachten Aussagen haltbar sind.“ (Krotz, 2005, S. 43). Die in Kapitel 5.1 formulierten Leitfragen sind aus dem Vorwissen entwickelt und sollen helfen, die Fallstudien entsprechend zu analysieren, um diese allgemeinen Aussagen machen zu können. Eventuell müssen auch die Leitfragen sukzessive verändert und/ oder ergänzt werden.

Um keine Aspekte beim Vergleichen der Fallstudien zu übersehen, werden die inhaltlichen Darstellungen zur Befragung und zur Testung in den drei Fallstudien gleich aufgebaut. So finden sich die folgenden Unterüberschriften in den Kapiteln 6.1.1, 6.2.1 und 6.3.1 im Text:

- Allgemeine Angaben zum Kind
- Der familiäre Hintergrund
- Die schulische Situation
- Der Beratungsanlass
- Die Begabung
- Das Lern- und Arbeitsverhalten (LAVI, AVT)
- Die Leistungsmotivation (FLM)
- Die Selbststeuerungsfähigkeiten (EOS-Potentialanalyse)
- Zusammenfassung im „Individuellen Entwicklungsplan“¹⁹.

Im Anschluss wird in jeder Fallstudie in den Kapiteln 6.1.2, 6.2.2 und 6.3.2 der Verlauf des Motivations- und Selbststeuerungstrainings beschrieben.

In den Kapiteln 6.1.3, 6.2.3 und 6.3.3 werden zunächst die Ergebnisse der Fallstudie vorgestellt und in den Kapiteln 6.1.4, 6.2.4 und 6.3.4 wird das Kategoriensystem entwickelt bzw. überprüft.

¹⁹ Der Aufbau des Entwicklungsplans wurde in Anlehnung an Kretschmann (2007) entwickelt.

6.1 Die Fallstudie über Anna

6.1.1 Befragung und Testung von Anna

Allgemeine Angaben zum Kind

Anna war zum Zeitpunkt der Anmeldung zum Motivations- und Selbststeuerungstraining 17,3 Jahre alt und besuchte die neunte Klasse eines Gymnasiums. In ihrer Freizeit treibt Anna viel Sport, vor allem betreibt sie das Reiten sehr intensiv (ca. 6 Stunden in der Woche), sie trifft gerne Freunde und verbringt darüber hinaus viel Zeit mit „chatten“ und „chillen“. Momentan hat sie noch in der Vorbereitung auf die Führerscheinprüfung zwei Stunden theoretischen Unterricht in der Woche. Sie verbringt kaum Zeit mit schulischen Dingen in ihrer Freizeit.

Insgesamt ist Anna gesund, ihre Ess- und Schlafgewohnheiten bezeichnet die Mutter als normal.

Die Schwangerschaft mit Annaverlief unauffällig. Anna kam auf natürlichem Weg zur Welt. Die Eltern beschreiben den Allgemeinzustand als Baby als normal.

Im Alter von 3 Jahren kam Anna in den Kindergarten, laut Aussage der Eltern lief dort alles ohne Schwierigkeiten.

Hinsichtlich der **physischen Entwicklung** konnte Anna mit 11 Monaten laufen und auch die ersten Worte sprach sie mit 11 Monaten. In Bezug auf die Sprachentwicklung gab es keine Auffälligkeiten, die Eltern bewerten diese als gut. Auch bei den fein- und grobmotorischen Fähigkeiten gab es keinerlei Auffälligkeiten. Die grobmotorischen Fähigkeiten werden als sehr gut bewertet, die feinmotorischen Fähigkeiten als gut eingeschätzt.

Weiterhin werden auch Annas Hörfähigkeiten als gut und ihre Sehfähigkeiten als sehr gut eingeschätzt.

Im Rahmen der **kognitiven Entwicklung** schätzen Anna und ihre Eltern ihre Gedächtnisfähigkeiten als durchschnittlich ein. Auch ihre Konzentrationsfähigkeit schätzen sie als durchschnittlich ein, machen aber ergänzend die Angabe, dass diese durchaus gut sei, wenn Anna will und interessiert ist. Die akustischen und auch die visuellen Wahrnehmungsfähigkeiten schätzen die Eltern jetzt als gut ein, ergänzen aber hinsichtlich der akustischen Wahrnehmungsfähigkeiten, dass Anna in der Grundschule Klänge nicht immer eindeutig gehört habe. Annas Kreativität wird als sehr gut beurteilt.

Befragt nach der **emotionalen Entwicklung** wird Annas Sensibilität als stark ausgeprägt beurteilt, als ausgeprägt beurteilen sie selbst und ihre Eltern ihren Perfektionismus.

Das Selbstkonzept wird als schwach eingeschätzt, Anna äußert sich folgendermaßen dazu: „Jetzt traue ich mir nicht mehr soviel zu – bin doch in der Schule voll der Looser“. Hinsichtlich der Ängstlichkeit geben ihre Eltern und sie selbst gemeinsam an, dass sie sehr gering ausgeprägt ist, Anna sagt, dass sie „erst jetzt, wo es um alles geht, richtig Angst kriegt,

wegen der Zukunft und so...“, sie wolle „ja nicht irgendwo am Fließband stehen das ganze Leben“. Annas Aggressivität wird als durchschnittlich ausgeprägt beurteilt.

Hinsichtlich der **sozialen Entwicklung** beurteilen Anna und ihre Eltern ihre soziale Integration als durchschnittlich, Anna begründet das folgendermaßen: „Es läuft super gegenüber Gleichaltrigen – aber ich komme nicht klar auf Lehrer, die einfach was von mir wollen und ich es nicht einsehen kann.“ So schätzen sie ihr Verantwortungsbewusstsein als gering ein und Anna führt ergänzend aus „für mich selbst in Bezug auf Schule nicht gut“. Ihre Toleranz und ihre Empathiefähigkeit wird als gut eingeschätzt, ihre Konfliktfähigkeit als durchschnittlich und ihre Kritikfähigkeit als gering. In Bezug auf die Kritikfähigkeit ergänzt Anna, dass sie bei [gegenüber] Lehrern schlechter sei, „wenn es nicht wirklich nachvollziehbar sei.“ Ihre Kommunikationsfähigkeit beurteilen Anna und ihre Eltern als durchschnittlich, ihre Kooperation bzw. ihre Teamfähigkeit als gut, sie alle sehen aber einen Unterschied im Verhalten gegenüber Lehrern und Gleichaltrigen.

Der familiäre Hintergrund

Sie lebt mit ihren Eltern, zu dem Zeitpunkt 47 und 50 Jahre alt und ihrem 1,2 Jahre jüngeren Bruder in einem Einfamilienhaus in einer Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen. Der Vater hat ein Studium absolviert und arbeitet Vollzeit als Diplom-Ingenieur, die Mutter ist seit ihrer Ausbildung zur Bürokauffrau auch in Teilzeit berufstätig.

Anna und auch ihr Bruder besuchen das gleiche Gymnasium, obwohl ihr Bruder 1,2 Jahre jünger ist, besucht er die 10. Klasse. Anna wiederholte bereits die 8. Klasse und momentan besucht sie die 9. Klasse zum zweiten Mal.

Das Verhältnis zu ihren Eltern bezeichnet Anna als gut. Auch mit ihrem Bruder gibt sie an, sich sehr gut zu verstehen, als etwas belastend empfindet sie es, dass er jetzt sein Latinum bekommt.

Durch den Bruder, der im 1. Schuljahr verhaltensauffällig war und bei dem im Rahmen einer Therapie eine Hochbegabung festgestellt wurde, ließen die Eltern auch Anna testdiagnostisch untersuchen. Auch bei Anna wurde eine Hochbegabung diagnostiziert.

Die schulische Situation

Als Anna in der 2. Klasse war, litt sie häufig unter Bauchschmerzen, für die es aber keinen physischen Befund gab.

Anna selbst erwähnt im Gespräch, befragt nach ihren Noten bzw. nach ihrem Leistungsstand in Deutsch, dass ihr früher viele Fehler wegen Rechtschreibschwierigkeiten unterlaufen seien, mittlerweile sei die Rechtschreibung aber ganz normal.

Nach vier Grundschuljahren wechselte Anna auf ihr jetziges Gymnasium. Die Eltern beschreiben die Schulsituation folgendermaßen: „Schule wird nicht so ernst genommen wie

es eigentlich sein sollte. Es fehlt schlichtweg die Motivation! Mit Latein und Mathematik läuft es besonders schlecht.“

Befragt nach ihren Mitschülern schätzt Anna ihre Beziehung zu den Mitschülern als sehr gut ein: soziale Kontakte seien ihr sehr wichtig und sie käme auch gut klar. Sie habe auch ein allgemein gutes Verhältnis zu Leuten aus der Oberstufe, da weiterhin Kontakte zu Schülern aus den Stufen, die sie vorher besucht hat, bestehen.

Die Beziehung zu ihren Lehrern schätzt sie insgesamt als durchschnittlich ein, sie führt das noch ergänzend mit dem Kommentar „kommt auf den Lehrer an, mal gut mal nicht so gut“ aus. So ist sie auch der Meinung, dass die Lehrer ihre Begabung als eher schlecht einschätzen, ergänzend aber, dass das wahrscheinlich unterschiedlich sei: Manche würden sagen, dass sie was könne, aber „zu faul sei“. Anna ergänzt von sich aus: „Wenn ich einen Lehrer gar nicht mag, dann mag ich auch das Fach nicht mehr“. Bezüglich der Leistungsanforderungen, die in der Schule an sie gerichtet werden, schätzt sie diese als durchschnittlich ein und weiß „Ich habe Lücken, deswegen komme ich nicht so gut klar“.

Befragt wie sie die heutige Schulsituation einschätzt sagt sie, dass die nicht so gut sei – es gehe um alles. An anderer Stelle sagt sie, dass sie schon gerne bessere Noten hätte – „jetzt nicht nur wegen der Versetzung, sondern generell, dann fühlt man sich besser – aber ich bin ehrlich wohl zu faul. Und die Anerkennung von den anderen ist nochmal besser: echt ok sein und gute Noten ist halt nochmal besser als echt ok sein aber nicht so gut in der Schule [sein]. Naja, viel schlimmer ist ja nicht ok und super Noten- die gehen eigentlich gar nicht und haben auch keine Freunde.“

Die Eltern äußern sich weiterhin folgendermaßen „Wenn Anna dieses Jahr nicht schafft, muss sie das Gymnasium verlassen – wir hoffen, dass sie merkt, dass das ihre letzte Chance ist.“ An anderer Stelle beim Durchgehen des Fragebogens stellen sie folgende Frage: „Wieso hat sie es soweit kommen lassen, wenn sie doch so clever ist?“

Was die Einschätzung aus Sicht der Lehrer betrifft, konnte die Mutter berichten, dass der Klassenlehrer stellvertretend für das Kollegium sich folgendermaßen geäußert habe: Anna ist „an schein cleveres Mädchen mit viel Potential, sozial sehr engagiert und beliebt; manchmal sehr kritisch zu Lehrern – nicht unbedingt zu ihrem Vorteil, im Arbeitsverhalten sehr unzuverlässig – das bringt viele auf die Palme und so bringt Anna eben einige Lehrer gegen sich auf.“

Ihre schulischen Leistungen liegen im Schnitt im durchschnittlichen bis ausreichenden Rahmen. Ihre Leistungen in den Fremdsprachen schätzt sie insgesamt als durchschnittlich ein, wobei sie in Englisch zwischen 2 und 3 steht, in Latein hingegen zwischen 4 und 5. So auch in Mathe. In den Naturwissenschaften beschreibt sie ihre Leistungen insgesamt als ausreichend, in den Gesellschaftswissenschaften und auch in den sonstigen Fächern als befriedigend bis ausreichend. In Deutsch stehe Anna in letzter Zeit meistens 3, befragt nach

ihrer Rechtschreibleistung gibt sie an, dass die mittlerweile durchschnittlich sei, sie früher aber viele Fehler gehabt habe, die Noten wegen der Rechtschreibung auch schlechter gewesen seien und die Lehrer die Benotung der Rechtschreibung aber nicht ausgesetzt haben. Die Noten der ersten Klassenarbeiten sind folgendermaßen ausgefallen: Englisch – 3, Mathematik – 6, Deutsch – 4 (Facharbeit), Latein – 4 (Mdl. Leistung 5).

Befragt nach dem Arbeitsverhalten beurteilt Anna dieses insgesamt als sehr schlecht. Als sehr schlechtschätzt sie ihre Hausaufgabendurchführung, ihre Lerndisziplin, ihre Arbeitsausdauer und ihre Ablenkbarkeit ein. Als schlecht beurteilt sie ihre Arbeitsplatzgestaltung, ihre Klassenarbeitsvorbereitung und ihre Zeitplanung, wo sie ergänzt: „Ich kann das an sich, halte mich aber nicht dran“. Weiterhin beurteilt sie ihre Konzentration als schlecht, präzisiert das aber durch den Einschub: „wenn ich will ok“. Auch ihre Handlungsbereitschaft schätzt sie als schlecht ein, wie auch ihre Selbstständigkeit, wobei sie deutlich macht, dass es da einen Unterschied im schulischen Kontext und im alltäglichen Leben gibt: „Mit Blick auf die Schule echt schlecht, mit Blick auf Leben außerhalb schon gut“. Ihre Lernstrategien beurteilt Anna als insgesamt sehr schlecht. Als schlecht beurteilt sie ihre Texterarbeitung und das Mind Mapping, als sehr schlecht die Strukturierung. Ihre Vokabellernstrategien schätzt sie als durchschnittlich ein und ergänzt „die muss ich nicht wirklich lernen“.

Ihre Leistungsmotivation beurteilt Anna insgesamt als sehr gering ausgeprägt, ergänzt diese Aussage durch den folgenden Kommentar: „In der Schule Scheiße, im Sport super“. Im Detail beurteilt sie ihre Schullust als durchschnittlich, macht durch den Kommentar „geht, eigentlich ok – wegen der Mitschüler“ aber deutlich, dass dies an den Kontaktmöglichkeiten liegt und nicht an dem Stoff. So beurteilt sie ihr Interesse am Schulstoff auch als gering. Ihre Anstrengungsbereitschaft schätzt sie als sehr schlecht ein, ihre Beteiligung am Unterricht hingegen als durchschnittlich. Sie ergänzt, dass die Beteiligung schwankend sei, abhängig vom Fach, vom Lehrer und vom Thema.

Befragt nach ihrer Selbststeuerung sagt sie, dass diese, wenn es um „aufraffen und so“ gehe, nicht gut sei, insgesamt sehr schlecht. So schätzt sie als sehr schlecht ihre Selbstmotivierung, ihre Willensstärke, ihre Selbstberuhigung, ihre Stressbewältigung, ihre Zielerreichung und ihre Selbstkontrolle ein. Als schlecht beurteilt sie ihr Selbstvertrauen, ihr Durchhaltevermögen, ihre Planungsfähigkeit, ihre Zielsetzung und ihre Entspannungsfähigkeit. Hinsichtlich der Entspannungsfähigkeit führt sie aus: „Wie gesagt, mir geht die Düse, entspannt bin ich jetzt nicht mehr und ich habe Angst.“ Bezüglich des Unteraspektes Selbsteinschätzung schätzt sie sich als gut ein und ergänzt „wenn ich ehrlich zu mir bin – kann ich gut“. Konkret nach ihrer Angst befragt, äußert sie, dass die schon sehr groß sei und auch ihre Fähigkeit, mit Misserfolgen umzugehen, schätzt sie als schlecht ein.

Der Beratungsanlass

Der Beratungsanlass ergibt sich aus Annas Schulsituation ein zweites Mal das Klassenziel der 9. Klasse nicht zu erreichen. Nach dem Schulgesetz ist die Wiederholung von maximal zwei Klassen in der Sekundarstufe 1 erlaubt. Sollte sie also die Versetzung in Klasse 10 nicht erreichen, müsste Anna die Schule verlassen. Das Motivationstraining soll helfen, dass Anna wieder eine andere Einstellung zur Schule bekommt und die Versetzung in die 10. Klasse schafft.

Befragt nach sonstigen Auffälligkeiten und Beobachtungen beschreibt Anna sich selbst als „sehr chaotisch und unordentlich“.

Ihr Wunsch ist es, „diese Klasse zu schaffen“ und „dass es nicht wieder so knapp wird in den kommenden Klassen“. Es ist ihr bewusst, dass es schnell Verbesserungen geben muss, da jetzt bereits April ist und das Ende des Schuljahres bedrohlich näher rückt.

Entsprechend nennt die Mutter als Grund für die Anmeldung zum Motivations- und Selbststeuerungstraining, dass sie sich Hilfe erhofft, „dass das Motivationstraining ihr [Anna] eine bessere Einstellung verschafft“.

Die Begabung²⁰

Ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit wurde bei Anna im Alter von 8 Jahren und 10 Monaten überprüft. Zum Einsatz kam das Adaptive Intelligenzdiagnostikum (AID 2). Anna erreichte einen PR von 99, was einem Intelligenzquotienten von 135 entspricht und liegt damit im Bereich der Hochbegabung. Weiterhin ist folgende Aussage im Gutachten zu finden: „Der Streubereich, in dem sich ihr intelligentes Verhalten manifestiert, ist durchschnittlich ausgeprägt, d.h.dass die Fähigkeiten in den erfassten Leistungsbereichen durchschnittlich verteilt sind.“ Das Begabungsprofil ist nicht dargestellt oder beschrieben.

Annas Mutter beschreibt Annas Hochbegabung als unauffällig: „Besondere Talente oder Neigungen ließen sich nie feststellen. Sie ist in der Schule sehr beliebt, auch im Freundes- und Bekanntenkreis, also keine Einzelgängerin. Ihr sind soziale Kontakte sehr wichtig.“

Das Lern- und Arbeitsverhalten (LAVI, AVT)

Im Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI) von G. Keller und R.-D. Thiel (1998) erreicht Anna bei der Skala Arbeitshaltung einen T-Wert von 20, d.h. dass ihre Arbeitshaltung als weit unterdurchschnittlich einzustufen ist. Im Vergleich zur Normstichprobe weist sie eine unterdurchschnittlich ausgeprägte Arbeitshaltung auf. Sie verfügt nicht über eine Grundbereitschaft zum pflichtbewussten, konzentrierten und gründlichen Lernen und Problemlösen. Ihr T-Wert für die Skala Stressbewältigung liegt bei einem T-Wert von 30, was ebenfalls als unterdurchschnittlich einzustufen ist. Es fällt ihr demnach schwer,

²⁰Eine kurze Beschreibung des hier erwähnten Intelligenztests befindet sich im Anhang III, S. 65ff.

Lernprozessstörungen zu meistern. Bei der Skala Lerntechnik erreicht Anna einen T-Wert von 56, dieser Wert liegt im Durchschnittsbereich und es fällt ihr demnach nicht besonders schwer, Lernstoff wirksam zu verarbeiten. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Annas Arbeitshaltung und ihre Stressbewältigung unterdurchschnittlich sind, ihre Lerntechniken dagegen als durchschnittlich einzustufen sind.

Neben dem Testprofil, das sich aus den T-Werten für die drei Skalen Arbeitshaltung, Stressbewältigung und Lerntechnik ergibt, ist auch die Verteilung der Roh-Punkte von Interesse.

Bei den Items, die der Skala Arbeitshaltung zugeordnet sind, beantwortet Anna 29 der 30 Situationsbeschreibungen mit einer Antwort, der ein Punkt zugeordnet ist bzw. die das „unbefriedigende“ Verhalten widerspiegelt. Nur einmal entscheidet sie sich für die Antwort, die als „teilbefriedigend“ eingestuft ist und kein Mal für eine Antwort, die als „voll befriedigend“ eingestuft wäre.

Bei den Items, die der Skala Stressbewältigung zugeordnet sind, beantwortet Anna 11 der 17 Situationsbeschreibungen mit einer Antwort, der nur ein Punkt zugeordnet ist bzw. das „unbefriedigende“ Verhalten widerspiegelt. Viermal entscheidet sie sich für die Antwort, die als „teilbefriedigend“ eingestuft ist und zwei Mal für eine Antwort, wo die Antwort als „voll befriedigend“ eingestuft ist.

Bei den Items die der Skala Lerntechnik zugeordnet sind, beantwortet Anna 2 der 11 Situationsbeschreibungen mit einer Antwort, der ein Punkt zugeordnet ist bzw. das „unbefriedigende“ Verhalten widerspiegelt. Zweimal entscheidet sie sich für die Antwort, die als „teilbefriedigend“ eingestuft ist und sieben Mal für eine Antwort, die entsprechend als „voll befriedigend“ eingestuft ist.

Dieser Verteilung kann man also entnehmen, dass die Skala Lerntechnik aufgrund der vielen 3-Punkte-Antworten auch qualitativ erheblich besser ausfällt als die Skala Arbeitshaltung bzw. die Skala Stressbewältigung, wo jeweils die unbefriedigenden Antworten dominieren.

Über die Anstrengungsbereitschaft von Anna lassen sich auch noch Aussagen durch den Anstrengungsvermeidungstest (AVT) von B. Rollett und M. Bartram (1998) machen.

Anna erreicht in der Skala Anstrengungsvermeidung einen PR von 99 (SW²¹ 122, entspricht T-Wert 72) und in der Skala Pflichteifer erreicht Anna einen Prozentrang von 6 (SW 84, entspricht T-Wert 34)(Norm für die weiterführende Schule Klassen 7-9, weiblich), d.h. Anna vermeidet Anstrengungen und hat große Schwierigkeiten mit der Lerndisziplin.

Auch in diesem Test hat Anna wieder einige der Fragen mit einem Kommentar versehen. Besonders interessant erscheinen ihre Kommentare auf die Aussagesätze „Ich kann meine

²¹ Die Standardwerte (SW) weisen einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 10 auf (Rollett & Bartram, 1998, S.23).

Aufgaben nicht ordentlich machen, weil ich immer gestört werde“ und „In der Klasse ist es immer so laut, dass man gar nicht richtig aufpassen kann.“ Anna kreuzt zu diesen Aussagen jeweils „stimmt“ an, ergänzt aber bezüglich beider Aussagen „Ich lasse mich aber auch gerne ablenken“. Dies verdeutlicht nochmal in welchem Maße sie auch in der Lage ist, selbstkritisch über ihr Verhalten zu reflektieren. Nicht so gut gelingt ihr das bei der Aussage „Der Lehrer (die Lehrerin) nimmt mich nie dran, wenn ich aufzeige, warum soll ich mich dann melden.“ Sie sagt, dass diese Aussage stimmt und ergänzt den Kommentar auf dem Bogen „Lateinlehrer!“ und malt drei Blitze dahinter. Geht es also darum, über sich und sein Verhalten auf einer zwischenmenschlichen Beziehungsebene nachzudenken, dann ist sie weniger in der Lage, neutral auch ihr Verhalten zu überdenken. Das hohe Maß an Sensibilität, über das ja auch Anna nach der Einschätzung im Fragebogen verfügt, hat hier sicherlich einen Einfluss.

Die Leistungsmotivation (FLM)

Zur Überprüfung der Leistungsmotivation mit einem standardisierten Test kam der Fragebogen zur Leistungsmotivation 7-13 von F. Petermann und S. Winkel (2007b) zur Anwendung. Bei drei der insgesamt fünf Skalen erreicht Anna ein durchschnittliches Ergebnis: Ihre „Angst vor Erfolg“, die „Aktivierende Prüfungsangst“ und die „Hemmende Prüfungsangst“ sind im Vergleich zu Schülerinnen der 9. und 10. Jahrgangsstufe durchschnittlich ausgeprägt. Auffällig hingegen sind Annas Ergebnisse hinsichtlich der Skala „Leistungsstreben“ und hinsichtlich der Skala „Ausdauer und Fleiß“, sie erreicht bei der Skala Leistungsstreben den Prozentrang 1 (T-Wert 26) und bei der Skala Ausdauer und Fleiß den Prozentrang 2 (T-Wert 30).

Insgesamt zeigt sich bei Anna also keine pathologische Angst, ihre Ausdauer und ihre Strebsamkeit sind extrem niedrig.

Die Selbststeuerungsfähigkeiten (EOS-Potentialanalyse²²)

Die EOS-Potentialanalyse von Anna (vgl. Anhang III Potentialanalysen von Anna (III.1), Bernd (III.2) und Claus (III.3)) zeigt bezüglich der vier Funktionssysteme, dass sie spontan eher eine rationale Herangehensweise an Aufgaben hat. Das Intention Gedächtnis (Denken) und das Objekterkennungssystem (Empfinden), die beide in der linken Hemisphäre des Gehirns angesiedelt sind, sind deutlich stärker ausgeprägt als das Extensionsgedächtnis (Fühlen) und das Ausführungssystem (Intuieren). Insgesamt ist das Extensionsgedächtnis bei Anna am geringsten ausgeprägt.

Das heißt, dass es Anna aufgrund der relativ geringen Ausprägung des Extensionsgedächtnis relativ schwer fallen kann, neue Ideen für eine herausfordernde

²²Die Potentialanalyse von Anna befindet sich im Anhang IV, S. 72ff.

Aufgabe zu finden und aus dem Überblick zu beurteilen, warum es für sie nützlich und sinnvoll ist, z.B. den Stoff in Mathematik zu verstehen und Lateinvokabeln zu lernen. Anna fällt es tendenziell eher schwer, bei herausfordernden Aufgaben die Energie aufzubringen, um direkt in die Handlungsausführung einzusteigen und bis zum Schluss durchzuhalten.

Das Ausführungssystem ist durchschnittlich stark ausgeprägt und kann Anna helfen, das, was sie bereits beherrscht, beim Lernen bzw. bei den Hausaufgaben zu nutzen. Hat Anna eine Idee, wie sie eine ihr gestellte Aufgabe lösen kann, fällt es ihr manchmal sehr schwer auch tatsächlich loszulegen.

Das Intentionsgedächtnis ist etwas stärker ausgeprägt als Annas Ausführungssystem. Anna gelingt es einigermaßen gut, sich Ziele zu setzen und eventuell auch Teilschritte zu planen.

Das Objekterkennungssystem ist bei Anna im Verhältnis zu den anderen Systemen am stärksten ausgeprägt. An sich ist Anna durchaus in der Lage, sorgfältig zu arbeiten und die erzielten Ergebnisse anschließend zu prüfen. Unter Umständen fallen Anna auch so viele Unstimmigkeiten und/ oder Fehler auf, dass sie bedingt durch dieses negative Gefühl, an Handlungsenergie verliert.

Unter Stress oder anderen Anforderungen verschiebt sich die Ausprägung der vier Funktionssysteme. Insgesamt verliert Anna unter Stress etwas Energie. Mit Blick auf die einzelnen Funktionssysteme ist aber zu erwähnen, dass sowohl das Objekterkennungssystem als auch das Ausführungssystem Energie verlieren. Bei dem Ausführungssystem ist das so stark, dass Anna unter Stress regelrecht an Handlungsenergie verliert und ihr das Angehen von Aufgaben dann noch deutlich schwerer fällt. Das Extensionsgedächtnis dagegen gewinnt etwas Energie unter Stress und der Logiker wird unter Stress deutlich stärker. Anna kann also unter Stress noch eher auf ihr Erfahrungswissen zugreifen als in einem entspannten Zustand.

Insgesamt lässt sich für Annas Arbeitsstil unter Stress folgendes zusammenfassend festhalten: Das Intentionsgedächtnis gewinnt an Energie und das Ausführungssystem verliert an Energie. Das bedeutet, dass Anna dazu neigt, unter Stress in der Planung zu verharren, ohne die notwendige Energie für die Umsetzung aufzubringen. Das Objekterkennungssystem verliert etwas Energie, was zur Folge hat, dass Anna Unstimmigkeiten und Fehler weniger gut wahrnimmt.

Weiterhin gibt die EOS-Potentialanalyse Hinweise auf die Selbststeuerungsfähigkeiten:

Zunächst sei bezüglich der beiden Skalen Belastung und Bedrohung erwähnt, dass sie den Alltagsstress darstellen. Belastung meint dabei die Menge von unerledigten Aufgaben, Absichten sowie Schwierigkeiten, die von Anna aktuell zu bewältigen sind; mit Blick auf die Schule sind dies vor allem die Hausaufgaben und die alltäglichen Dinge, die es vorbereitend für jeden Schultag zu erledigen gilt (z.B. Tasche packen, Arbeitsmaterial kontrollieren,...). Annas Ausprägung ist hier knapp durchschnittlich, was so zu interpretieren ist, dass sie

momentan diese alltäglichen Dinge ausblendet bzw. sie nicht bewusst an sich ranlässt, was sich nach dem Gespräch und den ersten Tests als Ursache für ihre aktuelle schulische Situation herauskristallisierte. Bedrohung meint die Menge an negativen Erlebnissen, ungewollten Veränderungen und Unsicherheiten, die Anna derzeit zu bewältigen hat. Für Anna ist das ihre gesamte schulische Situation an sich.

Setzt man Annas Skalen der Selbststeuerungsfähigkeit des weiteren ins Verhältnis zu der gefühlten Bedrohung, dann reichen Annas Kompetenzen nicht aus, um schwierige Situationen ohne weiteres problemlos zu bewältigen. Annas Profil macht deutlich, dass ihre Selbststeuerungsfähigkeiten in der aktuellen Situation nicht genügen, um die sich stellenden Herausforderungen ohne weiteres emotional und handlungsorientiert zu bewältigen.

Von den vier verschiedenen Formen der Selbststeuerung, die wiederum in 10 Skalen operationalisiert werden, sollen nur die analysiert werden, die als besonders auffällig im Kontext von Annas aktueller Schulsituation zu bewerten sind und die auch im Rahmen des Trainings besprochen bzw. bearbeitet werden sollen.

Besonders hervorzuheben sind daher bei Anna die Skalen Affektive Selbstkontrolle, Konzentrationsstärke und Misserfolgsbewältigung.

Bei einem Wert von 2,8 bei der Affektiven Selbstkontrolle (2,8) wird es Anna schwer fallen, sich für wichtige aber wenig attraktive Aufgaben zu motivieren. Bei Gefühlen der Unlust kann sie nicht selbstdiszipliniert loslegen und Handlungsideen umsetzen. Anna müsste sich also für unangenehme oder schwierige Aufgaben im Prinzip selbst unter Druck setzen, möglicherweise indem sie sich negative Folgen eines Versagens vor Augen führt. Das Gefühl einer angstfreien Zielorientierung, was einer positiven Grundstimmung entsprechen würde und in die Lage versetzt, Aufgaben mit Leichtigkeit anzugehen, kennt sie dagegen eher nicht. Die Bewältigung von Aufgaben ist für sie mit dem Gefühl von Anstrengung verbunden, was zunächst ein negatives Gefühl auslöst.

Ein unterdurchschnittlicher Wert bei der Konzentrationsstärke (2,9) bedeutet, dass es Anna nicht so gut gelingt, störende Gedanken und Impulse auszublenden bzw. zu kontrollieren, um ihre Aufmerksamkeit und ihre Energie ganz auf eine Sache lenken zu können und um dieses angestrebte Ziel direkt zu verfolgen. Absichten also direkt in die Tat umzusetzen, fällt Anna eher schwer, was sich als Ausführungshemmung bezeichnen lässt. Die wiederum ist bedingt durch negative Gefühle; um aber ins Handeln zu kommen, sind positive Gefühle entscheidend.

Weiterhin ist beim Selbstzugang die Misserfolgsbewältigung (2,3) unterdurchschnittlich ausgeprägt: Annas Fähigkeit, Fehler und Misserfolge emotional und gedanklich zu verarbeiten und nicht ins Grübeln zu verfallen, ist relativ schwach ausgeprägt. Es fällt ihr schwer, bei Misserfolgen die Energie zum Handeln zu behalten und sich wieder neuen

Aufgaben zuzuwenden. Für Anna ist es also sehr schwierig, neue Ideen zu entwickeln und Lösungswege zu finden, wenn sie sich gerade viele Sorgen macht und Unsicherheiten und Ängste aushalten muss.

Zusammenfassung im 'Individuellen Entwicklungsplan für Anna'

Der folgende Entwicklungsplan ist zu Beginn des Motivations- und Selbststeuerungstrainings mit Anna entstanden. Einerseits wurden so für Anna die Ziele konkreter und durch die schriftliche Fixierung auch verbindlicher, andererseits konnten Annas Eltern im Gespräch mit der Schule verdeutlichen, dass Anna aktuell an der Veränderung ihrer Situation und an der Verbesserung ihres Leistungsstandes arbeitet.

Individueller Entwicklungsplan für: Anna	Klasse: 9	Stand:
---	------------------	---------------

Besondere Stärken und Interessen:

Anna verbringt in ihrer Freizeit viel Zeit mit sportlichen Aktivitäten, besonders das Reiten betreibt sie sehr intensiv. Weiterhin trifft sie sich sehr häufig mit Freunden. Zur Zeit bereitet Anna sich im Rahmen von theoretischen und auch schon ersten praktischen Unterrichtsstunden auf den Führerschein vor.

Besonderer pädagogischer Förderbedarf:

Anna besucht z.Z. die 9. Klasse des Gymnasiums. Anna fühlt sich laut eigener Aussage in der Klasse recht wohl. Sie pflegt intensive Freundschaften und hat darüber hinaus viele Kontakte auch zu älteren Schülern der Schule.

Anna besucht momentan zum zweiten Mal die 9. Klasse und hat auch die Jahrgangsstufe 8 zweimal besucht. Nach dem aktuellen Leistungsstand ist es fraglich, ob Anna dieses Mal das Klassenziel der Jahrgangsstufe 9 erreichen wird. Besonders problematisch an dieser Situation ist, dass sie bei einer Nichtversetzung die Schule verlassen muss.

Anna verfügt über ein deutlich überdurchschnittliches intellektuelles Potenzial, was im Rahmen einer Testung im Jahr 1999 getestet wurde. Dies spiegelt sich jedoch seit längerem keinesfalls in ihren schulischen Leistungen wider: Annas Lehrer sind sehr besorgt, da sie die schulischen Möglichkeiten als ausgeschöpft sehen. Dass sich keine Veränderungstendenz zum Positiven abzeichnet, verärgert zudem einige Lehrer. Zu einigen Lehrern hat Anna nach eigener Einschätzung ein nicht so gutes Verhältnis.

Entwicklungs- und Leistungsstand (Besonderheiten/ Auffälligkeiten)	Anna kann ihre Begabung im schulischen Kontext nicht angemessen in Leistung umsetzen. Bei einer Begabungsdiagnostik im Alter von 8,10 Jahren erreichte sie im AID 2 einen PR von 99. In verschiedenen Schulfächern erbringt sie momentan – trotz (?) Wiederholung - befriedigende bis ausreichende Leistungen, in Mathematik und Latein sind ihre Leistungen nicht ausreichend. In Englisch steht Anna zwischen befriedigend und ausreichend, könnte damit also möglicherweise eine mangelhafte Leistung ausgleichen. Anna geht nicht ungerne zur Schule, was aber eher an den sozialen Kontakten liegt. Annas größtes Problem ist ihre Arbeitshaltung, so gut wie nie fertigt sie Hausaufgaben an, auch auf Klassenarbeiten bereitet sie sich nicht vor.
Lern- und Arbeitsverhalten, Motivationslage	Laut Beobachtung der Eltern und auch laut Anna selbst macht ihr die momentane Lage schon stark zu schaffen. Anna würde schon gerne etwas verändern; sie sieht sich allerdings nicht alleine in der

	<p>Lage, die Situation nun noch zum Positiven zu wenden. Momentan ist ihre Angst sehr groß und sie fühlt sich dadurch nochmal mehr unter Druck, gestresst und hilflos.</p> <p>Im Rahmen der Eingangsdiagnostik des Motivations- und Selbststeuerungstrainings bestätigen sich die Beschreibungen durch eine testdiagnostische Untersuchung. Zur Anwendung kommen der LAVI, der AVT, der FLM und ergänzend – vor allem um daraus weitere Hinweise für das Training zu gewinnen - die EOS-Potentialanalyse.</p> <p>Nach dem LAVI ist Annas Arbeitshaltung (T-Wert 20) als weit unterdurchschnittlich einzuschätzen, wie auch ihre Stressbewältigung (T-Wert 30). Annas Lerntechniken hingegen sind durchschnittlich gut ausgeprägt (T-Wert 56).</p> <p>Nach dem AVT erreicht Anna hinsichtlich der Skala Anstrengungsvermeidung einen PR von 99 (T-Wert 72) und bei der Skala Pflichteifer einen PR von 6 (T-Wert 34).</p> <p>Im FLM erreichte Anna bei den Skalen zur „Angst vor Erfolg“, zur „Aktivierenden Prüfungsangst“ und zur „Hemmenden Prüfungsangst“ ein durchschnittliches Ergebnis, hinsichtlich der Skala „Leistungsstreben“ erreichte sie einen PR von 1 (T-Wert 26) und bei der Skala Ausdauer und Fleiß einen PR von 2 (T-Wert 30).</p> <p>Nach Annas Profil in der EOS-Potentialanalyse sind ihre „Affektive Selbstkontrolle“, ihre „Konzentrationsstärke“ und ihre „Misserfolgsbewältigung“ unterdurchschnittlich ausgeprägt.</p> <p>Zusammenfassend lässt sich folgendes festhalten: Annas Arbeitshaltung ist, gemessen an den Anforderungen, nicht angemessen, was nochmal deutlich wird durch eine stark ausgeprägte Anstrengungsvermeidung und einen sehr geringen Pflichteifer. Dies bestätigt sich auch durch ihr gering ausgeprägtes Leistungsstreben und ihren geringen Wert bezüglich der Ausdauer und dem Fleiß. Generell verfügt sie aber über adäquate Lerntechniken; ihre Stressbewältigung dagegen ist auch unterdurchschnittlich ausgeprägt.</p>
Sozialverhalten	<p>Anna ist in ihrer Klasse integriert und sozial sehr anerkannt. Sie hat viele Freunde und auch Kontakte zu älteren Schülern.</p> <p>Im Kontakt zu Lehrern entstehen teilweise Schwierigkeiten, die sie momentan nicht alleine und nicht angemessen in der Lage ist zu lösen. Die größten Schwierigkeiten hat sie in den Fächern, mit deren Fachlehrern sie angibt, ein nicht so gutes Verhältnis zu haben (Mathematik, Latein).</p>
Entwicklungsziele (operationalisiert)	<p>Damit Anna ihre Schwierigkeiten auf der Leistungsebene überwindet, scheint es angezeigt, noch eher an ihrer Arbeitshaltung und ihrer Motivationslage als im Fachlichen anzusetzen, wobei ihr schon bewusst ist, dass teilweise Lücken im Stoff entstanden sind. Daher und in Anbetracht der noch verbleibenden Zeit bis zum Schuljahresende wird das Training sich auf die Veränderung ihrer Motivationslage und bzw. auf ein Ausbauen ihrer Selbststeuerungskompetenzen konzentrieren. Ergänzend wird mit Anna der Beziehungsaufbau und die Kommunikation mit Lehrern thematisiert.</p> <p><u>Operationalisiert bedeutet das hinsichtlich der Selbststeuerungsfähigkeiten, dass</u> - Anna sich selbst für wenig attraktive Aufgaben motivieren kann und bei Gefühlen der Unlust selbst disziplinieren kann, kognitiv wie</p>

	<p>emotional (Affektive Selbstkontrolle)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Annastörende Gedanken und Impulse kontrollieren kann, damit sie ihre Aufmerksamkeit auf das angestrebte Ziel fokussieren kann (Konzentrationsstärke) - Anna Misserfolge so verarbeiten kann, dass sie handlungsfähig ist und neue Ideen und Lösungswege entwickeln kann (Misserfolgsbewältigung) <p><u>und übergeordnet, dass</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Anna eine ihrer schulischen Situation entsprechende Arbeitshaltung entwickelt: die Hausaufgaben sollen alle vollständig und inhaltlich angemessen erledigt werden und die Vorbereitung auf Klassenarbeiten soll frühzeitig und intensiv durchgeführt werden, um eventuelle Fragen rechtzeitig zu klären - sich durch eine angemessene Arbeitshaltung auch der empfundene Stress reduziert; ggf. können mit Anna noch Techniken zur Stressreduktion besprochen werden (z.B. Progressive Muskelrelaxation nach Jacobsen)
Methoden, Materialien, Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> - Trainingsblätter als Arbeits- und Gesprächsgrundlage im Rahmen des Motivations- und Selbststeuerungstrainings - klientenzentrierte und ressourcenorientierte Gesprächsführung - bei Bedarf fachliche Unterstützung in Mathematik durch Annas Vater
Besondere pädagogische Maßnahmen zur Intervention	<ul style="list-style-type: none"> - Erneutes Gespräch mit dem Mathematiklehrer (Anna gemeinsam mit ihren Eltern), wobei das Gespräch mit Anna im ICBF „vorbereitet“ wird
Veränderungen das schulische Umfeld betreffend	<p>Überlegung, ob ein Lehrer, dem Anna vertraut, ihr Mentor wird, der sich regelmäßig mit ihr trifft und ihr hilft, Schwierigkeiten in der Schule direkt zu klären.</p> <p>Der Mentor und das ICBF tauschen sich in regelmäßigen Abständen aus. Anna selbst ist einzubeziehen.</p>
Veränderungen das häusliche Lernumfeld betreffend	<p>Die Hausaufgaben sollten, bezogen auf die Lern- und Arbeitsorganisation, zumindest in der nächsten Zeit im häuslichen Umfeld „kontrolliert“ werden. Fachliche Unterstützung könnte bei Bedarf in Mathematik durch den Vater gewährleistet sein.</p>
Zuständigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - Anna selbst - Annas Eltern - Frau ... (Klassenlehrerin, evtl. in der Funktion als Mentor) - Herr ... (Mathematiklehrer) - Berater des ICBF
<p>Sonstiges: Anna will bis zum Schuljahresende eine ausreichende Leistung in Mathematik erreichen. In Latein versucht sie, sich ebenfalls auf die Note Ausreichend zu verbessern. In Englisch strebt Anna zum Ende der Klasse 10 die Note Befriedigend an, damit sie so ggf. ein Mangelhaft in Latein ausgleichen kann.</p>	
<p><u>Zeitplanung:</u> Die oben genannten Entwicklungsziele sollen bis zum Ende dieses Schuljahres erreicht sein. Über eine Unterstützung in der Jahrgangsstufe 10 wird zu Beginn der Sommerferien nachgedacht.</p>	
<p><u>Telefonnummern/ Mail:</u> Familie Berater des ICBF</p>	

6.1.2 Verlauf des Motivations- und Selbststeuerungstrainings

Im Folgenden werden die Inhalte der Sitzungen anhand der Protokollnotizen dargestellt:

Sitzungsprotokoll vom 17.4. (Erstes Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Der Berater und Anna führen ein erstes Gespräch zum Kennenlernen. Es soll einer ersten Orientierung dienen und darum gehen, die Situation bzw. die Probleme zu verstehen. Die Struktur des Gesprächs ergibt sich aus den Fragen im Fragebogen. Anna ist sofort offen, redselig und sowohl mir als auch sich selbst gegenüber hinsichtlich der Selbstreflexion ehrlich. Ihre Eltern sind während des ersten Gesprächs anwesend und beteiligen sich teilweise auch ergänzend und unterstützend am Gespräch, verhalten sich insgesamt zurückhaltend und lassen ihrer 17-jährigen Tochter das Wort. Zusammenfassend lässt sich der Beratungsanlass wie folgt darstellen (vgl. Kap. 6.1.1 für Details):

Anna beurteilt ihr Arbeitsverhalten selbst als sehr schlecht. Als sehr schlecht schätzt sie ihre Hausaufgabendurchführung, ihre Lerndisziplin, ihre Arbeitsausdauer und ihre Ablenkbarkeit ein und auch ihre Arbeitsplatzgestaltung, ihre Klassenarbeitsvorbereitung und ihre Zeitplanung ließen zu wünschen übrig. Ihre Leistungsbereitschaft ist - so stellt sich im Gespräch heraus – sehr schlecht und Anna stuft ihre Lernstrategien selbst auch als schlecht ein. Ihr Interesse am Schulstoff ist insgesamt eher gering und die Beteiligung am Unterricht sei schwankend bzw. abhängig vom Fach, vom Lehrer und vom Thema. Der Berater und Annastellen darüber hinaus im Gespräch fest, dass ihre Selbstmotivierung, ihre Willensstärke, ihre Selbstberuhigung, ihre Stressbewältigung, ihre Zielerreichung und ihre Selbstkontrolle insgesamt sehr schlecht ausgeprägt sind.

Als Ziel für die Teilnahme am Motivations- und Selbststeuerungstraining halten Anna und ihre Eltern eine veränderte Einstellung zur Schule fest und die Versetzung in die 10. Klasse. Im Anschluss führen der Berater und Anna die ersten Tests durch: Zur Anwendung kommen der LAVI, der AVT und der FLM. Anna arbeitet in der Testsituation bereitwillig mit und arbeitet konzentriert und zügig. Die Tests können noch direkt während einer Pause in der ersten Einheit ausgewertet werden. Danach geht der Berater zur Besprechung der noch ausstehenden Testergebnisse über. Neutral berichtet er Anna zunächst von dem Ergebnis im AVT. Ihr Ergebnis für die Anstrengungsvermeidung liege bei einem PR von 99, was bedeutet, dass 99 von 100 Schülerinnen (Norm: Gesamtschule Kl. 7-9, weiblich) eine geringere Tendenz haben, Anstrengung zu vermeiden oder dass sich 99 von 100 Schülerinnen mehr anstrengen. Ihr Ergebnis bei der Skala zum Pflichteifer bei identischer Normierung bei einem PR von 6, was heißt, dass 6 von 100 Schülerinnen ein geringer ausgeprägten Pflichteifer hätten. Im FLM beschreibt der Berater Anna zunächst die drei Skalen, bei denen sie im Durchschnittsbereich abgeschnitten hat (Angst vor Erfolg, Hemmende Prüfungsangst, Aktivierende Prüfungsangst). Hinsichtlich der Skala Leistungsstreben habe sie einen PR von 1 erreicht, was bedeutet, dass nur 1 von 100

Schülerinnen, die die Klassen 9 oder 10 besuchen, noch weniger Leistungsstreben zeigt. Hinsichtlich der Skala Ausdauer und Fleiß erreicht Anna einen PR von 2, nur 2 von 100 Schülerinnen zeigen in den Jahrgangsstufen 9 und 10 noch weniger Ausdauer und Fleiß.

Die Ergebnisse lösen bei Anna Betroffenheit aus. Mit ihren Eltern gemeinsam leitet sie daraus die Konsequenz ab, dass es notwendig ist, die EOS-Potentialanalyse durchzuführen, um ein noch schärferes Bild von ihren Selbststeuerungsfähigkeiten zu bekommen. Weiterhin sagt Anna, dass ihr durch die Auswertung des LAVIs bewusst geworden sei, dass es nicht daran liegt, dass sie nicht lernen kann (Lerntechniken), sondern dass es wirklich daran liegt, dass sie es einfach nicht macht. Rückblickend auf das Gespräch wird ihr bewusst, dass die Ursache für ihre schulischen Probleme in ihrer Arbeitshaltung und in ihren Selbststeuerungsfähigkeiten bezüglich des Umgangs mit Gefühlen der Unlust zu suchen ist. Interessant ist, dass die Eltern im Gespräch anbringen, dass genau diese Dinge permanent von ihnen gemeint gewesen seien, wenn sie Annas Arbeitsverhalten mit den Begriffen „faul“ und „chaotisch“ beschrieben haben. Die Verwendung der präzisen Begrifflichkeiten in den Tests und auch im Gespräch zuvor geben Anna das Gefühl, dass sie die Dinge besser greifen kann und nun einzeln angehen kann. Der Berater und Annanutzen diese Erkenntnis und treffen die verbindliche Absprache, dass Anna zunächst an jedem Tag darauf achtet, dass sie eine Stunde Zeit für Hausaufgaben und als Lernzeit reserviert. Für sich soll sie darauf achten, was für sie günstiger ist und ihr leichter fällt: a) mit den Hausaufgaben direkt nach der Schule anzufangen oder b) erst eine Pause einzulegen und die Hausaufgaben dann entsprechend erst später zu erledigen. Abschließend betont der Berater nochmal, dass es angesichts ihrer Situation und auch ihres Ziels wirklich Zeit wird zu handeln, es aber noch nicht zu spät ist.

Im Sinne einer Kontraktbildung (Bamberger, 2005) lautet der erste Arbeitsauftrag für Anna, sich jeden Tag ein Zeitfenster von zunächst einer Stunde für Hausaufgaben und Lernzeit einzuräumen. Dies ist bereits ein entscheidender Schritt und im Prinzip befindet sich Anna somit schon im Training: Anna ist durch diesen Arbeitsauftrag gehalten, an ihrem Arbeitsverhalten, ihrer Lerndisziplin und ihrer Arbeitsausdauer zu arbeiten. Dass sie an sich in der Lage ist zu arbeiten ohne sich ablenken zu lassen, hat sie bereits durch ihr konzentriertes Arbeiten während der Bearbeitung der Tests bewiesen. Erst wenn sie ein Gespür dafür entwickelt hat, wie es ist jeden Tag regelmäßig etwas für die Schule zu tun, kann in einem nächsten Schritt auf ihre Zeitplanung eingegangen werden und Anna wird auch dann erst bewusst ihre Lernstrategien reflektieren können.

Bezüglich ihrer Beteiligung am Unterricht nimmt sie sich vor, sich konstant zu beteiligen. Dadurch kann auch das Risiko verringert werden, dass sie sich von anderen Dingen während des Unterrichts ablenken lässt.

Wenn sie in der nächsten Einheit über die ersten Veränderungen berichten kann, kann auch näher auf ihre Selbstmotivierungsfähigkeiten, ihre Willensstärke, ihre Selbstberuhigung, ihre Stressbewältigung, ihre Selbstkontrolle etc. eingegangen werden.

Sitzungsprotokoll vom 28.4. (Zweites Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Der Berater beginnt das Gespräch mit der Frage, was seit dem letzten Treffen besser geworden sei (vgl. Anhang Training, Sitzungsprotokoll, S. 2). Anna berichtet stolz, dass sie es geschafft habe, sich jeden Tag nachmittags eine Stunde Zeit für ihre Hausaufgaben und als Lernzeit zu nehmen. Sie habe den Fernseher ausgelassen in dieser Zeit. Sie habe erkannt, dass ihr das Lernen direkt nach der Schule leichter falle als zu einem späteren Zeitpunkt nach einer Pause. Auf die Frage, wie sie sich dabei gefühlt habe, sagt sie, dass sie sich jetzt besser fühle und eine Last „runtergefallen“ sei. Sie habe endlich sinnlose Zeit, in der sie sonst gegammelt habe, genutzt. Mittlerweile habe sie das Gefühl, dass man sich daran [an das Lernen] gewöhnen könne. Auf die Frage wie sie auf einer Skala von 1 – 10 ihre aktuelle Situation einschätze sagt sie, dass sie bei 7 liege. Sie habe einen Riesensprung gemacht, da sie sich für die Hausaufgaben aufraffen könne. Sie habe im Moment das Gefühl, dass sie genug mache und dass das auch was bringe und ihr das regelmäßige Arbeiten gut tun würde. In Englisch habe sie eine ganze Stunde „geschmissen“, da alle ihre Referate noch nicht fertig vorbereitet hatten und die Englischlehrerin vollkommen erbost, einen rausgesucht hat, der dann die Stunde übernehmen sollte. Sie sagt, dass sie über sich hinausgewachsen sei, das aber nur gegangen wäre, weil sie wüsste, dass sie Englisch kann, in Mathe wäre das nicht so gewesen. Aber sie habe immer noch Bedenken, was später werden soll, da die Lücken ja nicht sofort weg seien. Die Mutter wird auch befragt und äußert, dass sie Annas verändertes Arbeitsverhalten nicht an der Skala bewerten möchte, da sie das nicht einschätzen könne; sie merke aber insgesamt, dass Anna etwas tun würde und ergänzt: „Wenn sie da wirklich was tut für die Schule, dann ist das schon ein riesiger Schritt.“ Sie sei der Meinung, dass Anna wohl erst eine klare Ansage bezüglich der Ernsthaftigkeit ihrer Situation von jemandem, der neutral ist, gebraucht hätte, sie als Eltern und die Lehrer hätte sie da wohl nicht für voll genommen.

Der Berater greift Annas Sorgen bezüglich der Zukunft und ihrer Lücken auf und gemeinsam überlegen sie, dass die Oberstufenzeit noch drei weitere Jahre dauert und dass das durchaus ein Zeitraum ist, indem man die eine oder andere Lücke schließen kann.

Das erste Arbeitsblatt bezieht sich auf das Thema Motive kennenlernen „Meine Themen, meine Wünsche, meine Bedürfnisse und meine Vorstellungen von der Zukunft – Sammlung deiner spontanen Ideen und Gedanken“ (vgl. Anhang Training, S. 9). Anna bekommt zwei Minuten Zeit und macht folgende Angaben:

<i>Meine Themen:</i> „Faulheit + mich nicht aufraffen können; Angst ein Looser zu sein“
<i>Meine Wünsche:</i> „Versetzung in Klasse 10, Führerschein“
<i>Meine Bedürfnisse:</i> „Bewegung + Freiheit; Lernen muss Sinn machen, Stoff muss Sinn haben“
<i>Meine Vorstellungen von der Zukunft:</i> „Beruf; was bewirken können“

Auf die Frage welche Themen und Bedarfe sich für sie selbst aus diesem Brainstorming und aus den Ergebnissen der Tests ergeben überlegt sie eine Weile und benennt dann folgende Punkte: - Wofür lerne ich (Sinn, Ziel?), - Wieviel Ausdauer/ Regelmäßigkeit brauche ich? – Wer oder was kann das Ergebnis beeinflussen (Angst, Lehrer)? Der Berater fragt sie ergänzend, wie es mit ihrem eigenen Anspruch an sich selbst aussieht, was sie von sich erwartet und wieviel sie sich realistisch zutraut. Gemeinsam überlegen der Berater und Anna, wie erfolgreich sie im Sport ist, wie viel Zeit sie letzten Endes aber auch mit Trainieren und Üben zubringt. Anna stellt fest, dass sie das Trainieren ernst nimmt und regelmäßig hingehht, auch an Tagen wo es ihr mal nicht so gut geht und sie etwas weniger Lust dazu hat. Auf die Frage, was sie dazu antreibt, sagt sie, dass das von selbst gehe, weil sie wüsste, dass sie sich gut fühlen würde in dem Moment wo sie auf dem Pferd sitzen würde. Der Berater und Annastellen gemeinsam den Bezug her zum Lernen und Arbeiten und dass sie da ja auch festgestellt habe, dass eine Stunde relativ schnell vergangen sei, wenn man erstmal angefangen habe und dann richtig reingekommen sei. Ebenfalls berichtet sie, dass sie sich jetzt gut fühlen würde, wenn sie etwas für die Schule getan hat.

Befragt nach ihren persönlichen Zielen, kann Anna keine Angaben machen und verweist den Berater darauf, dass sie ja ohne Abschluss keine Ausbildung machen könne. Der Berater geht mit Anna zu einer Zielklärungsübung (vgl. Anhang Training, S. 10)über, die an ihren Motiven ansetzt. Anna beantwortet die Fragen folgendermaßen:

<i>Welche besonderen Stärken/ Fähigkeiten/ Talente hast du?</i>
Ich bin sehr sportlich , kann sehr gut mit Menschen umgehen, in der Schule Englisch
<i>Was ist bisher gut gelaufen, was hast du gut hinbekommen?</i>
Sport, Freunde, Theorie (Führerschein)
<i>Was hat dir Spaß <u>und</u> Lebenssinn gebracht? Was noch?</i>
Freunde, Jugendgruppe in unserer Gemeinde
<i>Wofür wünschst du dir einen Lösungsweg?</i>
Meine jetzige Situation in der Schule
<i>Wo möchtest du in 1 Jahr stehen? Am Ende der Klasse 10</i>
<i>Wo möchtest du in 5 Jahren stehen? Ausbildung, Studium?</i>
<i>Was würde ein guter Freund/ was würde ein Mitschüler über dich sagen, wo liegen deine Stärken?</i>

Viel Kraft und Ausdauer, sehr sozial
<i>Welche Eigenschaften/ Stärken von anderen schätzt du besonders?</i> Wenn sie Sachen durchziehen, wo sie zwar wenig / keine Lust zu haben aber die sie unbedingt erreichen wollen
<i>Wenn ein Wunder geschehen würde und alles möglich ist/ wenn du eine Fee triffst, was würdest du dir wünschen, damit du rundherum glücklich bist?</i> Kein Ärger mehr mit Lehrern; Ausdauer für die schulischen Dinge

Der Berater und Annagehen gemeinsam nochmal alles durch und der Berater lenkt dann die Überlegung in Richtung eines Berufes, der Anna Spaß machen könnte, in dem sie ihre Stärken nutzen könnte und den sie sich auch langfristig vorstellen kann. Plötzlich schaut Anna den Berater mit leuchtenden Augen an und sagt: „Grundschullehrerin!“ Nach Storch & Krause (2003) bzw. Damasio (2001) ist ihr strahlendes Gesicht ein somatischer Marker, so dass davon ausgegangen werden kann, dass diese Perspektive Anna Handlungsenergie liefern kann für die Bewältigung der aktuell anstehenden Aufgaben. Da es nach Kuhl erforderlich ist, zwischen dem Ziel und der aktuellen Situation zu pendeln und sich aus der Vorstellung wie schön es sein kann, wenn man erstmal das Ziel erreicht hat, positive Energien für die Bewältigung der aktuell anfallenden Herausforderungen ziehen lassen, gibt der Berater Anna den Auftrag, ein Logbuch (vgl. Anhang Training, S. 23) anzulegen. Der Berater erläutert Anna das Arbeitsblatt und Anna bekommt Zeit, die Fragen zu beantworten:

<i>Was ist mein wichtigstes Ziel?</i> Versetzung in die 10. Klasse
<i>Welche Schritte muss ich dafür umsetzen?</i> - Auf Latein aufpassen (Note 4 halten) - In Mathe verbessern a) Hausaufgaben b) Lehrer (weniger Ärger riskieren) c) für Klassenarbeiten lernen
<i>Was kann schwierig werden?</i> - Keine Lust - Kann mich nicht aufraffen - Lehrer „will“ Kriegsbeil nicht begraben
<i>Was kann mir bei den Schwierigkeiten helfen?</i> - Feste Zeiten und Kontrolle durch Papa und Mama - Mit Freunden für Mathe lernen - Klärendes Gespräch mit Lehrer (Mathe), vielleicht nochmal mit Papa

Gemeinsam gehen der Berater und Anna die Antworten nochmal durch und daraufhin gibt der Berater ihr das Arbeitsblatt, mit dessen Hilfe sie sich jeden Tag kurz bewusst mit ihrem Ziel bzw. mit dem Erreichen eben dieses Ziels auseinandersetzen soll (vgl. Anhang Training, S. 24). Sie soll täglich folgende Fragen beantworten:

1. Was habe ich heute für mein Ziel getan?
2. Was ist mir heute für mein Ziel schon gut gelungen?
3. Was war heute bei der Umsetzung noch schwierig?
4. Was brauche ich zukünftig noch für die Umsetzung?
5. Wie gut habe ich heute mein Ziel erreicht? (Skala 1-10)

Im Anschluss schwenkt der Berater auf die Ergebnisse der EOS-Potentialanalyse über. Das Gespräch soll sich vor allem auf die Selbststeuerungsskalen konzentrieren, der Berater findet aber in der Gesamtauswertung weitere Punkte, die er mit ihr bezüglich ihrer aktuellen schulischen Situation thematisieren möchte.

So zeigt sich in der Ergebnisdarstellung der EOS-Potentialanalyse, dass Anna hinsichtlich ihrer Gemütsneigungen bei neuen Aufgaben eher dazu neigt mit negativer Stimmung zu reagieren, die sich beispielsweise in Besorgtheit, Niedergeschlagenheit, Traurigkeit, Ratlosigkeit, Verzweiflung, Ängsten und Hilflosigkeit äußert. Der Berater zeigt Anna das vereinfachte Handlungssteuerungsmodell (vgl. Anhang Training, S. 6) und fragt sie, was ihr helfen würde, um bei neuen Aufgaben souveräner zu reagieren und um dadurch auch mit positiven Gefühlen handlungsfähiger zu bleiben. Anna meint, dass das mit den Ängsten nicht immer so gewesen sei, sondern erst, seitdem sie zum ersten Mal sitzen geblieben sei. Der Berater fragt sie nach neuen Herausforderungen beim Reiten und wie sich da verhalten würde. Anna denkt nach und beschreibt, dass sie sich zunächst von ihrer Trainerin beschreiben lassen würde, was sie tun müsste, dann für sich überlegen würde, was schwierig werden könnte. Letzten Endes würde sie es dann einfach ausprobieren. Der Berater verweist Anna auf das Logbuch und sie stellt fest, dass sie vergleichbare Handlungsschritte wählt: Zunächst würde sie schwierige Situationen gedanklich vorwegnehmen. Das gibt einem einen gewissen Vorsprung in dem Moment, wo man sich dann in der Situation befindet.

Darüber hinaus erklärt der Berater Anna was unser Handeln antreibt und spricht mit Anna über Motivation und Motive. Dafür nutzt er das Arbeitsblatt „Unbewusste Motive kennen lernen – Teil 1“ (vgl. Anhang Training, S. 8). Mit ein wenig Unterstützung notiert Anna folgende Stichpunkte:

Was ist ein Motiv?

- „Antreiber“ für das Verhalten
- Es wird nicht das Ziel beeinflusst sondern eher das „Wie-ich-ein-Ziel-erreiche“

Was ist der Unterschied zwischen einem Ziel und einem Motiv? (Hinweis: „push-pull“)

- Ziele = gewünschte Zustände in der Zukunft, die positiv bewertet sind
- Sie sind Ergebnisse meines eignen Handelns und liegen damit außerhalb von mir

- selbst und sind somit auch äußeren Einflüssen ausgesetzt
- Motive kommen dagegen aus dem Inneren und hängen mit den Bedürfnissen zusammen (Macht, Leistung und Beziehung – siehe unten)

Theorieinput:

Aus der Vielfalt der menschlichen Motive lassen sich die folgenden drei großen Motivklassen unterscheiden (McClelland, Kuhl):

Macht-, Leistungs- und Anschlussmotive

Machtmotiv: Kontrolle herstellen und behalten; in erster Linie über andere, aber auch Kontrolle über sich selbst und seine Lebensumwelt; Begriff Macht ist hier wertfrei, es geht um Einfluss, d.h. es ist grundsätzlich offen, ob die beeinflusste Person daraus Nutzen oder Nachteile/Schaden hat

Leistungsmotiv: sich selbst möglichst hohe Leistungsstandards setzen und diesem selbst gesetzten Maßstab gerecht werden zu wollen; dabei ist die Bewertung von außen uninteressant – Feedback höchstens zur besseren Selbsteinschätzung, nicht um Anerkennung zu bekommen

Anschlussmotiv: andere Menschen kennen lernen wollen um eine freundschaftliche Beziehung aufzubauen; Beziehung um ihrer selbst willen, nicht um Kontakte für seine Zwecke (Ziele) einzusetzen; häufig daher auch als Beziehungsmotiv bezeichnet

Im nächsten Schritt zeigt der Berater Anna das Arbeitsblatt: Motive im Vergleich „bewusst“ – „unbewusst“ (vgl. Anhang Training, S. 12). In der Auswertung der EOS-Potentialanalyse befindet sich eine Gegenüberstellung von Annas unbewussten und bewussten Motivausprägungen hinsichtlich der Motive Macht, Leistung und Beziehung. Der Berater lässt Anna diese Ergebnisse auf das Arbeitsblatt übertragen und bittet sie um eine Interpretation:

Hinsichtlich des unbewusst deutlich stärker als bewusst ausgeprägten Machtmotivs überlegt Anna, dass es ihr unbewusst anscheinend viel wichtiger ist, Dinge verändern zu wollen, als sie es sich bewusst bisher eingestanden hat. Der Berater und Annakommen zu dem Schluss, dass das eine Kraftquelle für sie sein könnte, die sie bisher nicht genutzt hat. Hinsichtlich des Leistungsmotivs ergibt sich ein ähnliches Bild: Auf der unbewussten Ebene ist Annas Leistungsmotiv deutlich stärker ausgeprägt als auf der bewussten Ebene. Das heißt also, dass ihr Leistung eigentlich wichtiger ist als sie es sich momentan selbst eingestehen kann. Der Berater und Annaüberlegen, dass sie sich momentan ihren hohen Leistungsanspruch im schulischen Bereich gar nicht eingestehen kann, da sie die Schulsituation als so verfahren empfindet. Zu sagen, dass einem etwas nicht wichtig ist, lässt einen entsprechend die schlechte Leistung mit mangelndem Interesse und mangelnder Ernsthaftigkeit begründen. Würde man sich eingestehen, dass einem Leistung wichtig ist und dementsprechend Einsatz zeigen, dann wäre es eine Niederlage festzustellen, dass man die

Leistung nicht erbringen kann. Anna sieht selbst, dass sie diesen hohen Anspruch an sich beim Reiten auslebt.

Hinsichtlich des Beziehungsmotivs verhält sich die unbewusste zur bewussten Ausprägung bei Anna konträr. Ihr bewusstes Beziehungsmotiv ist stärker ausgeprägt als ihr unbewusstes, d.h. dass ihr Beziehungen an sich nicht so wichtig sind, wie sie das momentan denkt. Auch hier lässt sich das Ergebnis durch die Selbstschutzfunktion erklären: Beim Aufbau von Beziehungen hat Anna gegenüber Gleichaltrigen keine Schwierigkeiten, es ist also für sie selbst positiver, wenn sie auch bewusst sagt, dass ihr Beziehungen wichtig sind, als wenn sie zugeben würde, dass ihr Freundschaften eigentlich nicht so wichtig sind.

Hinsichtlich des Machtmotivs überlegt Anna, inwieweit es angemessen ist bzw. möglich ist, im schulischen Kontext durch eigenes Verhalten eine Veränderung hervorrufen zu wollen. Anna überlegt, dass es vielleicht ungünstig ist, einen Lehrer zu kritisieren und zu provozieren, wenn man letzten Endes bei ihm ein Umdenken bewirken möchte.

Hinsichtlich einer Detailskala zur Leistungsmotivation zeigt sich, dass Anna erst bei einem gewissen Maß an Druck anfängt. Wird dieser Druck aber zu groß reichen letzten Endes ihre Selbststeuerungsfähigkeiten nicht aus um damit umzugehen; Angst lähmt, eben das ist das Gefühl, was Annamomentan empfindet. Um Annas Angst zu dämpfen, überlegen der Berater und Anna einen möglichen Plan B für den Fall, dass sie tatsächlich nicht in die Klasse 10 versetzt werden sollte. Ein Verlassen der Schule würde sich nicht vermeiden lassen, aber einen Hauptschulabschluss werde Anna erreichen können. Der Berater informiert sie, dass sie damit zunächst einen Abschluss hat, um eine Ausbildung beginnen zu können und danach wieder versuchen könnte, das Abitur zu erlangen. Ihr Fazit ist, dass es also doch noch einen Plan B gibt, der zwar schwieriger wäre aber klar verdeutlicht, dass die jetzige Situation doch nicht so ausweglos ist. Anna sieht sich danach in der Lage, die jetzige Situation als letzte Chance zu begreifen, um ohne weitere Umwege durch die Schulzeit zu kommen.

Anna beendet diese Einheit zuversichtlich und erklärt sich bereit, das Logbuch täglich zu führen, um ihr Ziel ständig vor Augen zu haben und wirklich auch regelmäßig darauf hinarbeiten zu können.

Das Arbeiten an ihren Selbststeuerungsfähigkeiten planen der Berater und Anna für die nächste Einheit ein.

Sitzungsprotokoll vom 26.5. (Drittes Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Für Anna und den Berater ergeben sich nur ein paar Minuten Zeit für ein ganz kurzes Gespräch und sie weichen daher auch von dem Frageschema ab. Dazu hat geführt, dass Annas Eltern beide dienstlich durch einen Termin verhindert sind und Anna von ihrem Freund nach Münster gebracht wurde. Bei einem Autobahnwechsel sind sie in die falsche Richtung

gefahren und kommen 80 Minuten zu spät zum Termin. Eine 90-minütige Sitzung war vom Berater eingeplant, in der die Ergebnisse ihrer Selbststeuerungsfähigkeiten besprochen werden sollten, um dann ins Training der schwächer ausgeprägten Fähigkeiten einzusteigen. Der Schwerpunkt sollte auf die Affektive Selbstkontrolle, die Konzentrationsstärke (Handlungsbahnung) und die Misserfolgsbewältigung (Selbstzugang) gelegt werden. Vorher sollte das Handlungssteuerungsmodell nochmal gemeinsam besprochen werden. Der Berater und Anna nutzen also die verbleibenden 10 Minuten für ein kurzes Gespräch. Der Berater fragt sie nach dem Logbuch und Anna berichtet, regelmäßig alle Fragen für sich beantwortet zu haben und dass sie so gemerkt hätte, sich damit selber kontrollieren zu können. Ihre Eltern hätte sie nicht – sowie wir das anfangs überlegt hatten – um Kontrolle bitten müssen. Sie berichtet, dass es eigentlich gut laufen würde, sie eben nur richtig Angst vor der nächsten Mathearbeit habe. Zusammen überlegen der Berater und Anna, dass es hilfreich sein könnte, mit einem Freund zu lernen (Beziehungsmotiv), sie vor allem darauf achten solle, dass sie frühzeitig anfängt und jeden Tag ein bisschen macht und eventuell abends nochmal in Ruhe ihre Aufzeichnungen durchgeht und dadurch noch eine Wiederholung einbaut. Dies erscheint sinnvoll, da Anna dringend das Gefühl entwickeln soll, dass sie deutlich sicherer geworden ist im Stoff, als das bei den vergangenen Arbeiten noch der Fall war. Darüber hinaus gibt der Berater ihr noch den Hinweis, dass sie selbst den Lehrer fragen soll, was erforderlich sei, um im Zeugnis mit „Ausreichend“ bewertet zu werden. Ein Gespräch mit dem Mathelehrer hat bislang nämlich nicht stattgefunden. Handlungsbereitschaft könne Anna auch ruhig hinsichtlich ihrer Aktivität im Mündlichen signalisieren.

Anna will die Tipps ausprobieren und trotz der Kürze des Gesprächs hat sie für sich Handlungssicherheit hinsichtlich ihrer nächsten Schritte entwickelt.

Sitzungsprotokoll vom 16.6. (Viertes Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Anna kommt strahlend ins ICBF. Sie berichtet direkt von sich aus, dass sie in der Mathematikarbeit ein „Gut“ geschrieben habe und der Lehrer ihr auf dem Zeugnis ein „Befriedigend“ geben werde, da sie sich auch im Mündlichen deutlich gesteigert habe. Sie habe allein nochmal mit ihm geredet und der Lehrer habe dann auch wirklich was verändert. In Latein hat Anna ein „Ausreichend“ geschrieben, bekommt also auch auf dem Zeugnis ein „Ausreichend“. In Englisch und Deutsch, so kann sie berichten, geben ihr die Fachlehrer jeweils ein „Befriedigend“ in Sport und Religion bekomme sie ein „Sehr gut“, in Physik und Biochemie (Differenzierung) ein „Ausreichend“, in Erdkunde ein „Befriedigend“ und in Kunst ein „Gut“. Auf die Frage wie sie sich in kurzer Zeit hätte so steigern können, sagt sie, sie habe regelmäßig was für die Schule getan und habe dann auch ein bisschen Spaß dabei gehabt. Lernen sei doch ok und sie habe genauso viel Zeit mit Reiten und Freunden

verbracht wie vorher auch. Es sei alles nur eine Frage der Zeitplanung. Auf die Frage des Beraters, ob sie mit sich zufrieden sei, sagt sie „ja und nein“. Eigentlich schon, da sie ja schließlich vor zwei Monaten noch gedacht habe, sie würde die 9. Klasse auch beim 2. Anlauf nicht schaffen und damit ihre Schullaufbahn beenden. Aber andererseits wäre sie auch wieder nicht mit sich zufrieden, da sie jetzt ja wüsste, mit wie wenig Aufwand man relativ gute Noten erzielen könnte und dann würde sie es doch ärgern, dass sie noch die 4er auf dem Zeugnis habe und vor allem, dass sie zwei Klassen wiederholt habe. Auf die Frage was Anna jetzt kann, was sie vorher noch nicht konnte, zählt sie folgendes auf:

- Ich weiß wofür ich lerne, mein Ziel ist klar: Abi und dann Grundschullehrerin werden – und ich weiß auch, dass das was für mich ist, da ich in der Jugendgruppe immer die Rückmeldung bekomme, dass ich toll mit den Jüngeren umgehe würde und richtig verantwortungsbewusst wäre
- Ich kann mich jetzt aufraffen und am Ball bleiben, auch wenn ich im ersten Moment manchmal noch denke, dass es mich nicht wirklich interessiert
- Ich kann Gespräche mit Lehrern führen, auch wenn ich denke, dass ich sie und sie mich nicht mögen. Dann erwähnt Anna noch, dass der Mathelehrer doch ganz ok ist
- Ich weiß, dass ich auch mit großer Angst in stressigen Situationen umgehen kann

Annas Mutter ist bei dem Gespräch dabei, hält sich zurück und sagt erst auf direkte Nachfrage, dass sie das Gefühl habe, dass Anna nun gerne für die Schule lernt. Sie habe aber die Sorge, dass Anna dieses neue Verhalten über die 6 Wochen Sommerferien wieder „verlernen“ würde oder in den alten Trott verfallen würde und der Start in die 10. Klasse dann wieder ähnlich schleppend wäre wie sonst der Start ins neue Schuljahr. Anna verneint dies vehement, da sie jetzt wüsste, dass nur sie etwas verändern kann, nicht nur die Leistungen betreffend sondern auch im Verhältnis zu den Lehrern. Gemeinsam überlegen der Berater und Anna noch, was sie sich für die 10. Klasse vornimmt:

- Von vornherein die Hausaufgaben zu Hause zu machen
- Im Unterricht konzentriert sein und mitarbeiten
- Vor Klassenarbeiten lernen und von vornherein am Ball bleiben
- Ausgeruht zur Schule gehen, nur noch freitags und samstags abends rausgehen
- Sport als Ausgleich und nicht als Flucht

Der Berater und Anna verabreden noch einen Termin zum Schuljahresbeginn der 10. Klasse. Das beruhigt auch die Mutter. Der Berater gibt aber das Signal, dass er davon überzeugt ist, dass Anna ihren schulischen Weg von nun an wieder erfolgreich allein gehen kann.

Sitzungsprotokoll vom 1.9. (Fünftes Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Anna berichtet, dass insgesamt alles „rund“ läuft und sie sich gut fühlt. Die Mutter erwähnt, dass Anna zu Hause wesentlich entspannter und besser gelaunt sei. Das würde sich natürlich auch positiv auf das Zusammenleben in der Familie auswirken und sie würde sich nicht mehr so häufig mit Anna reiben. Es wären ja doch nur die schulischen Dinge gewesen, die zu Streit geführt hätten. Der Berater geht zum Abschlussgespräch über, was durch den Nachfragebogen strukturiert wird. Mit Anna werden abschließend noch die Tests LAVI, AVT und FLM durchgeführt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt im nächsten Unterkapitel.

6.1.3 Darstellung der ErgebnisseDarstellung der Testergebnisse „Vorher – Nachher“

Zunächst sollen Annas Ergebnisse im LAVI dargestellt werden:

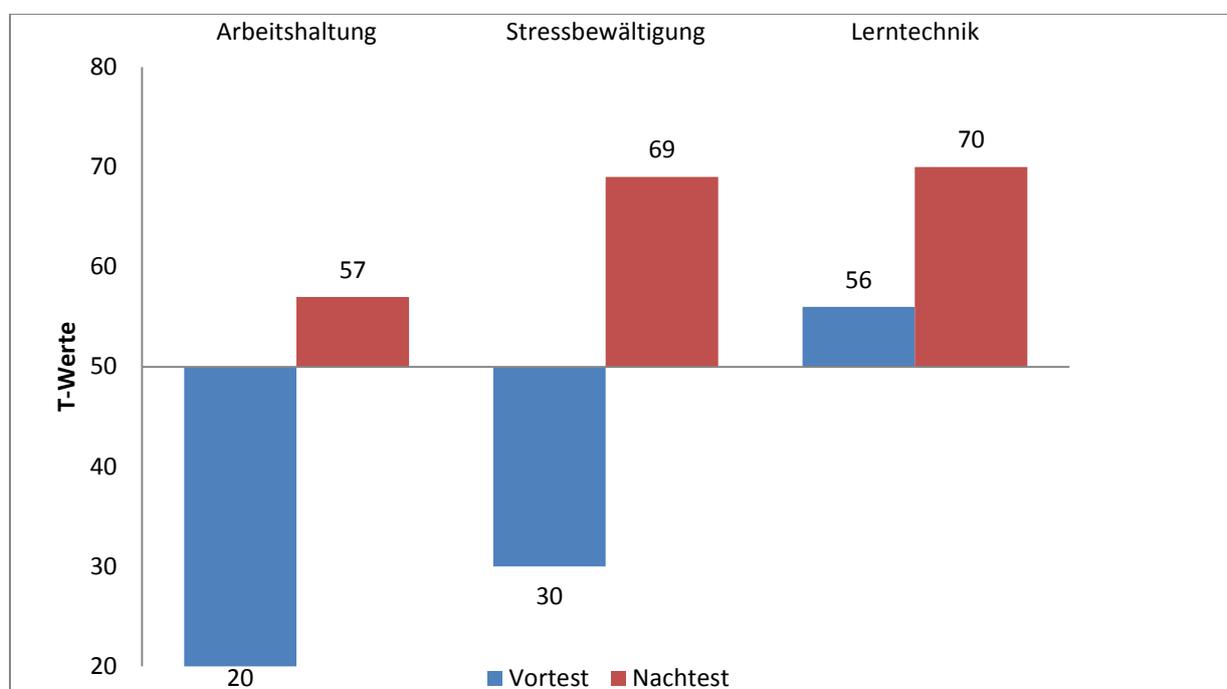


Abb. 16: Darstellung der Ergebnisse im LAVI im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Anna)

Wie sich der Graphik entnehmen lässt, erreicht Anna im Lern- und Arbeitsverhaltensinventar von G. Keller und R.-D. Thiel im Rahmen der Nachtestung am 1.9., also 4,5 Monate nach dem Vortest und nach Beginn des Trainings, bei der Skala Arbeitshaltung einen T-Wert von 57, d.h. dass ihre Arbeitshaltung als gut durchschnittlich einzustufen ist. Im Vergleich zur Normstichprobe weist sie eine durchschnittlich ausgeprägte Arbeitshaltung auf. Im Vergleich zum Vortest vom 17.4. hat sich ihr Ergebnis bezüglich dieses Items um 3,7 Standardabweichungen verbessert. In Anlehnung an die Definition von Arbeitshaltung im Manual des LAVI verfügt sie über eine Grundbereitschaft zum pflichtbewussten,

konzentrierten und gründlichen Lernen und Problemlösen. Ihr T-Wert für die Skala Stressbewältigung liegt bei 69, was als überdurchschnittlich einzustufen ist. Das Ergebnis im Nachtest liegt 3,9 Standardabweichungen über dem Ergebnis im Vortest. Bei dem Ergebnis fällt es einem Schüler nicht schwer, Lernprozessstörungen zu meistern. Bei der Skala Lerntechnik erreicht Anna einen T-Wert von 70, das heißt dass dieser Wert überdurchschnittlich ist und es ihr demnach nicht besonders schwerfällt, Lernstoff wirksam zu verarbeiten. Im Vergleich zum Vortest hat sie sich auch hier um 1,4 Standardabweichungen verbessert, obwohl im Training nicht explizit über Lernstrategien gesprochen wurde. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich eine deutliche Verbesserung bei dem Item Arbeitshaltung als auch bei dem Item Stressbewältigung beobachten lässt, auch bei dem Item Lerntechnik ist im Vergleich zum Vortest eine Verbesserung zu erkennen.

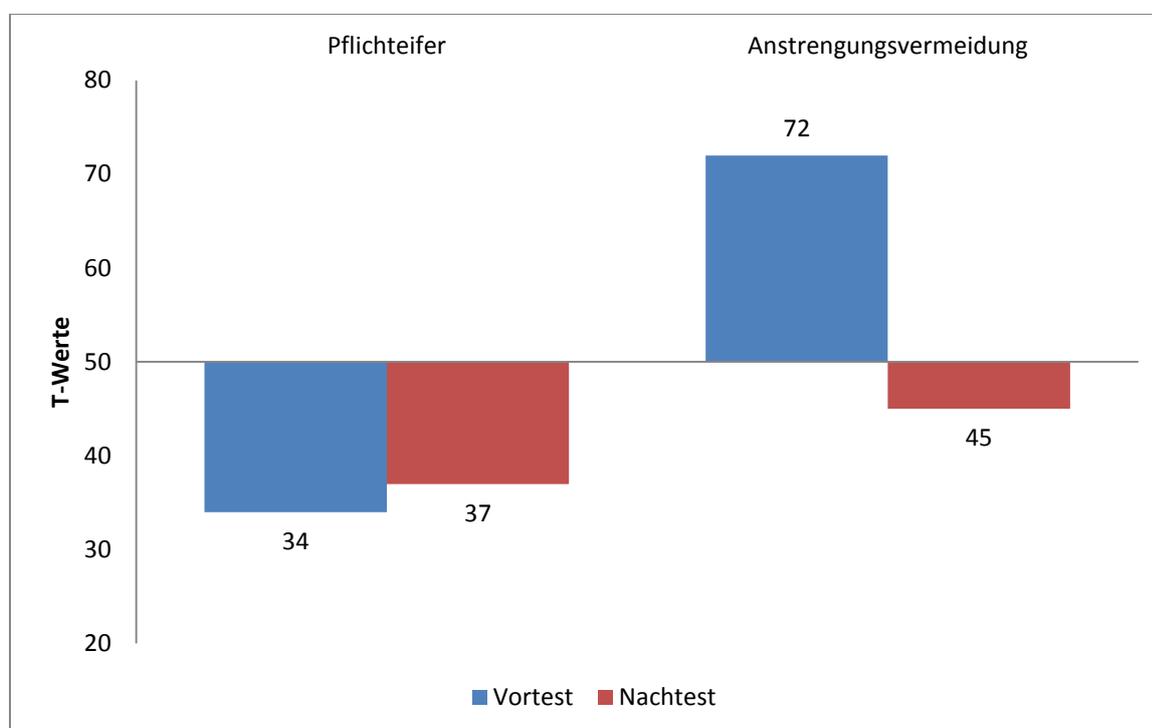


Abb. 17: Darstellung der Ergebnisse im AVT im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Anna)

Beim Vergleich der Ergebnisse im Anstrengungsvermeidungstest zeigt sich, dass Anna im Anstrengungsvermeidungstest von Rollet und Bartram im Vortest in der Skala Pflichteifer einen T-Wert 34 erreicht. In der Skala Anstrengungsvermeidung erreichte sie einen T-Wert 72 (Norm für die weiterführende Schule, Klassen 7-9, weiblich). Im Nachtest erreichte Anna bei der Skala Pflichteifer einen T-Wert 37, was einer minimalen Verbesserung entspricht. Auf der Skala Anstrengungsvermeidung erreichte sie im Nachtest einen T-Wert 45. Diese Steigerung im Nachtest entspricht einer Verbesserung von 2,7 Standardabweichungen.

Zuletzt werden noch die Ergebnisse des Fragebogens zur Leistungsmotivation im Vor-Nachtestvergleich dargestellt.

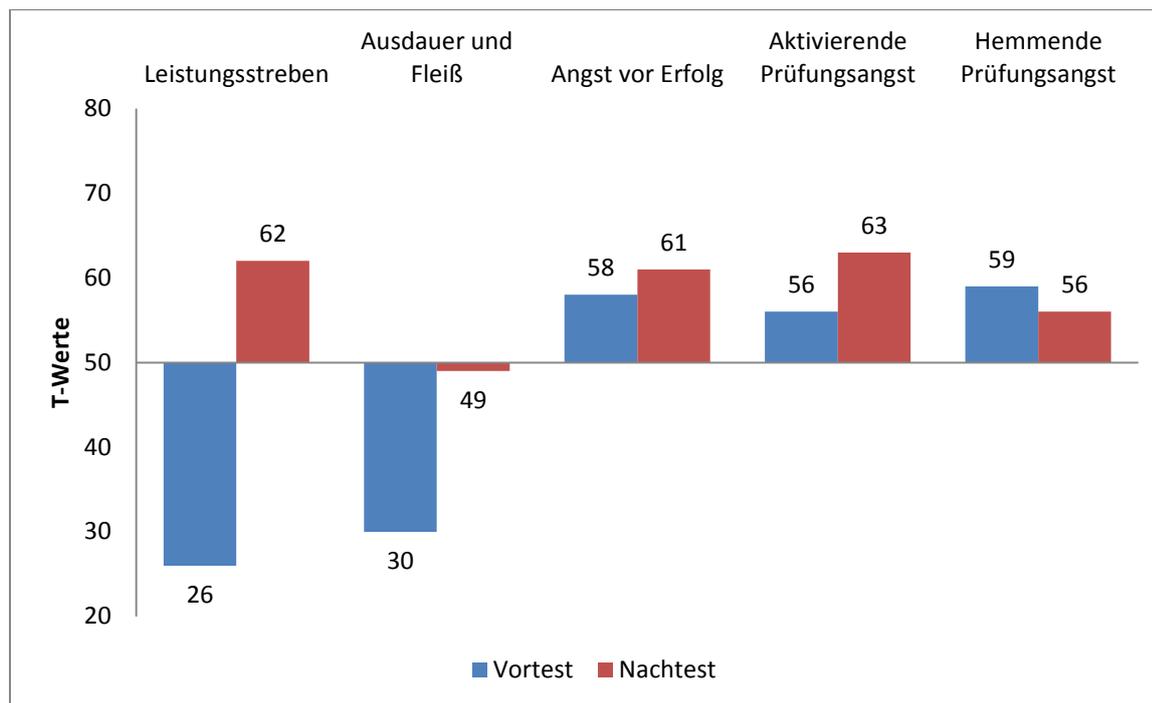


Abb. 18: Darstellung der Ergebnisse im FLM im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Anna)

Im FLM erreichte Anna im Vortest bei drei der insgesamt fünf Skalen ein durchschnittliches Ergebnis: Ihre „Angst vor Erfolg“, die „Aktivierende Prüfungsangst“ und die „Hemmende Prüfungsangst“ sind im Vergleich zu Schülerinnen der 9. und 10. Jahrgangsstufe durchschnittlich ausgeprägt. Das hat sich im Nachtest nicht signifikant verändert. Auffällig waren hingegen im Vortest Annas Ergebnisse hinsichtlich der Skala „Leistungsstreben“ und hinsichtlich der Skala „Ausdauer und Fleiß“, sie erreichte bei der Skala Leistungsstreben den T-Wert 26 und bei der Skala Ausdauer und Fleiß den T-Wert 30. Im Nachtest erreichte Anna bei der Skala Leistungsstreben einen T-Wert 62 und bei der Skala Ausdauer und Fleiß einen T-Wert 49. Dies entspricht einer Verbesserung um 3,6 Standardabweichungen beim Leistungsstreben und um 1,9 Standardabweichungen bei der Skala Ausdauer und Fleiß.

Darstellung Ergebnisse der Befragung „Vorher – Nachher“

Im Folgenden sollen die Ergebnisse im Vergleich „Vorher – Nachher“ dargestellt werden. Bei der Nachbefragung sind Anna und ihre Eltern (Mutter) befragt worden, wie sie den aktuellen Stand hinsichtlich der einzelnen Items bewerten [**Bewertung aktueller Stand** im Sinne von 5 sehr gering ausgeprägt, 4 gering ausgeprägt, 3 durchschnittlich ausgeprägt, 2 stark/ gut ausgeprägt, 1 sehr stark/ sehr gut ausgeprägt]. Ergänzend wurden noch hinsichtlich des Trainings und seiner Wirksamkeit offene Fragen gestellt. Es sei angemerkt, dass die Eltern und der Teilnehmer zusammen befragt wurden. Vor allem die offenen Fragen orientieren

sich am Elternurteil, Diskrepanzen in der Einschätzung wären notiert worden, um in der Auswertung berücksichtigt werden zu können.

Die verschiedenen Items aus dem Fragebogen werden (umgepolt) im Vergleich „vor dem Training“ – „nach dem Training“ graphisch abgebildet, da sich Veränderungen so besser zusammenfassen lassen.

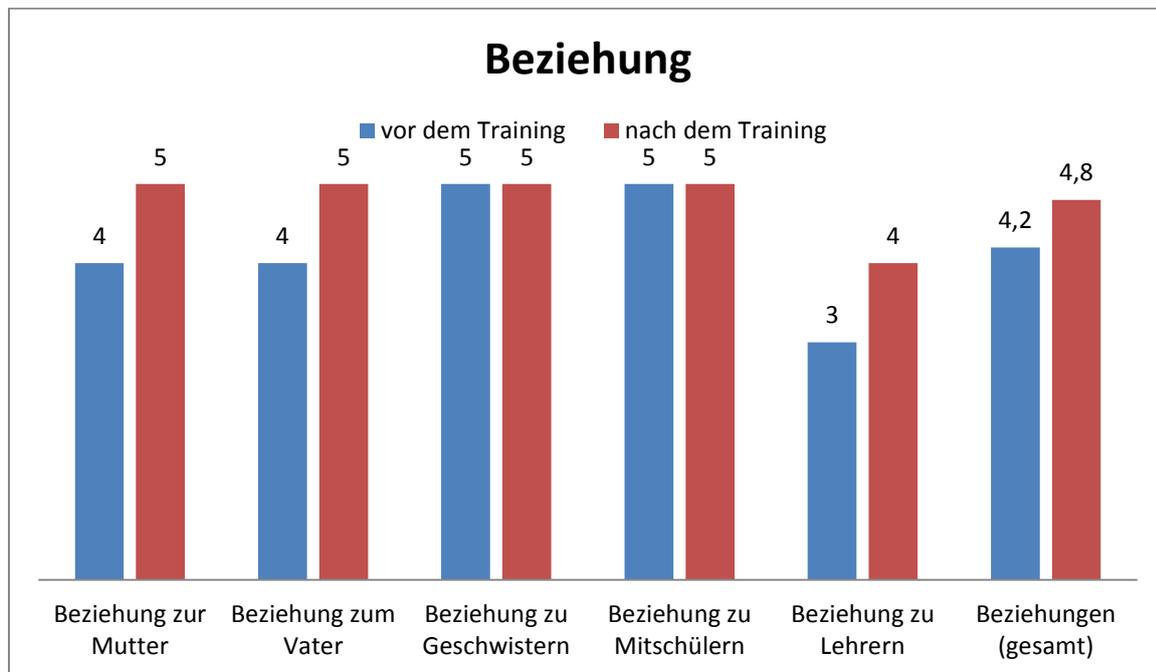


Abb. 19: Beziehung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)

Die Beziehungsqualität verändert sich positiv um einen Punkt zwischen Anna und ihrer Mutter und auch zwischen Anna und ihrem Vater. Die gleiche Verbesserung zeigt sich auch bei der Einschätzung ihres Verhältnisses zu den Lehrern. Die Beziehung zu ihrem Bruder wie auch zu ihren Mitschülern ist unverändert vor wie auch nach dem Training sehr gut.

Insgesamt verbessert sich die Beziehung im Durchschnitt um 0,8 Punkte (von 4,2 auf 4,8).²³

²³ Diese Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

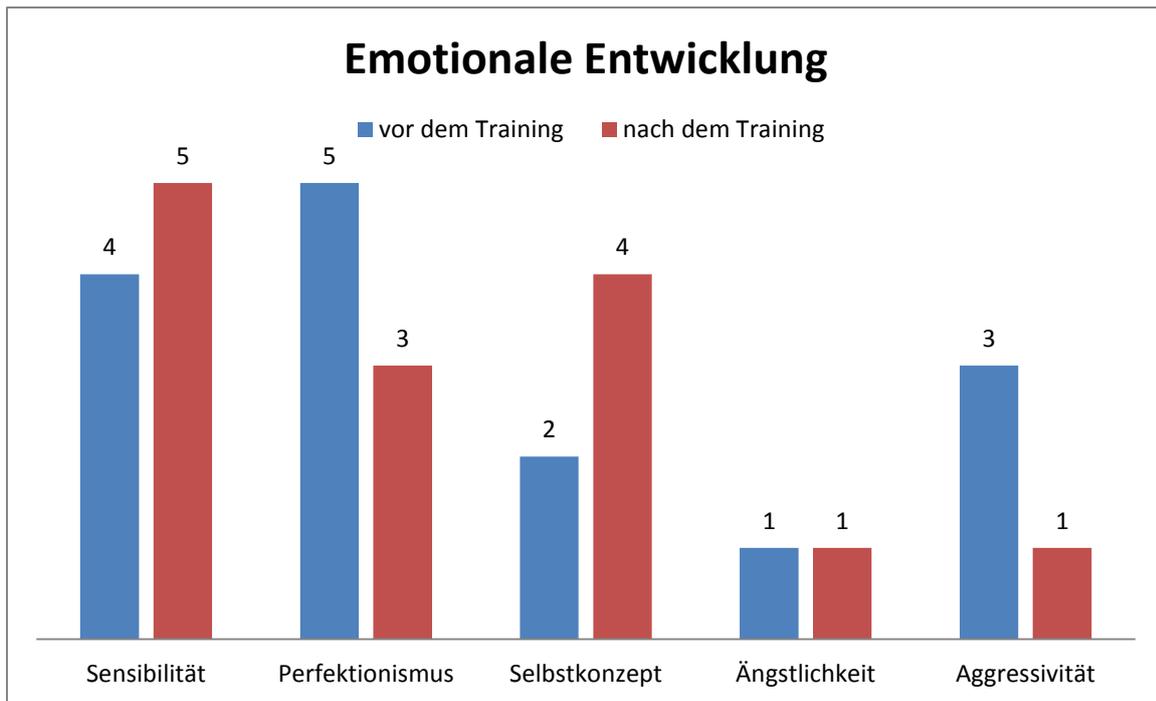


Abb. 20: Emotionale Entwicklung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)

Hinsichtlich der Emotionalen Entwicklung ist eine Verbesserung um einen Punkt hinsichtlich des Items Sensibilität und um zwei Punkte hinsichtlich der Items Perfektionismus und Selbstkonzept zu beobachten. Das Item Ängstlichkeit ist im Vergleich vor dem Training – nach dem Training unverändert, die Aggressivität von Anna wird nach dem Training um zwei Punkte geringer eingeschätzt, wobei diese Verringerung genau wie beim Perfektionismus ebenfalls als Verbesserung einzuschätzen ist.

Ein Durchschnittswert wird hier nicht berechnet, da bei den einzelnen Items eine Steigerung bzw. eine Verringerung je nach den individuellen Stärken und Schwierigkeiten des Klienten als positiv oder als negativ zu bewerten ist.

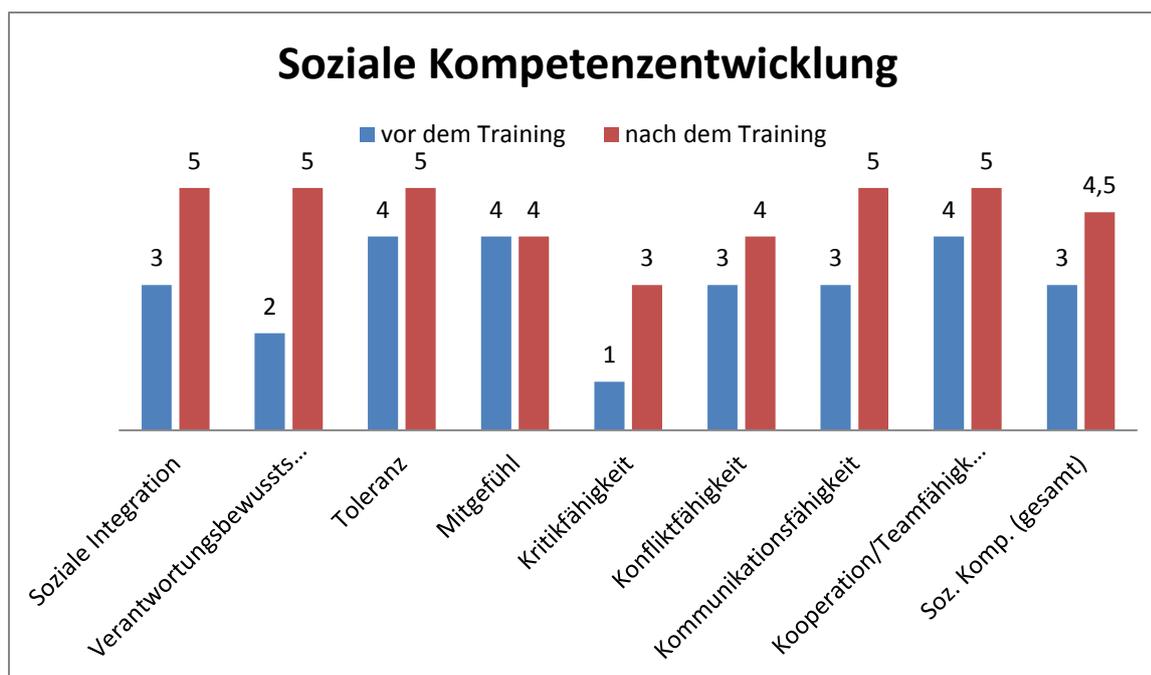


Abb. 21: Soziale Kompetenzentwicklung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)

Im Durchschnitt (Soziale Kompetenzentwicklung (gesamt)) hat sich Annas soziale Kompetenzentwicklung um 1,5 Punkte verbessert.²⁴ Um drei Punkte besser wird ihr Verantwortungsbewusstsein eingeschätzt, um zwei Punkte besser ihre soziale Integration, ihre Kritikfähigkeit und ihre Kommunikationsfähigkeit. Um einen Punkt besser fällt die Einschätzung ihrer Toleranz, ihrer Konfliktfähigkeit und ihrer Kooperation/ Teamfähigkeit aus. Als unverändert wird ihr Mitgefühl eingeschätzt.

²⁴Die Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

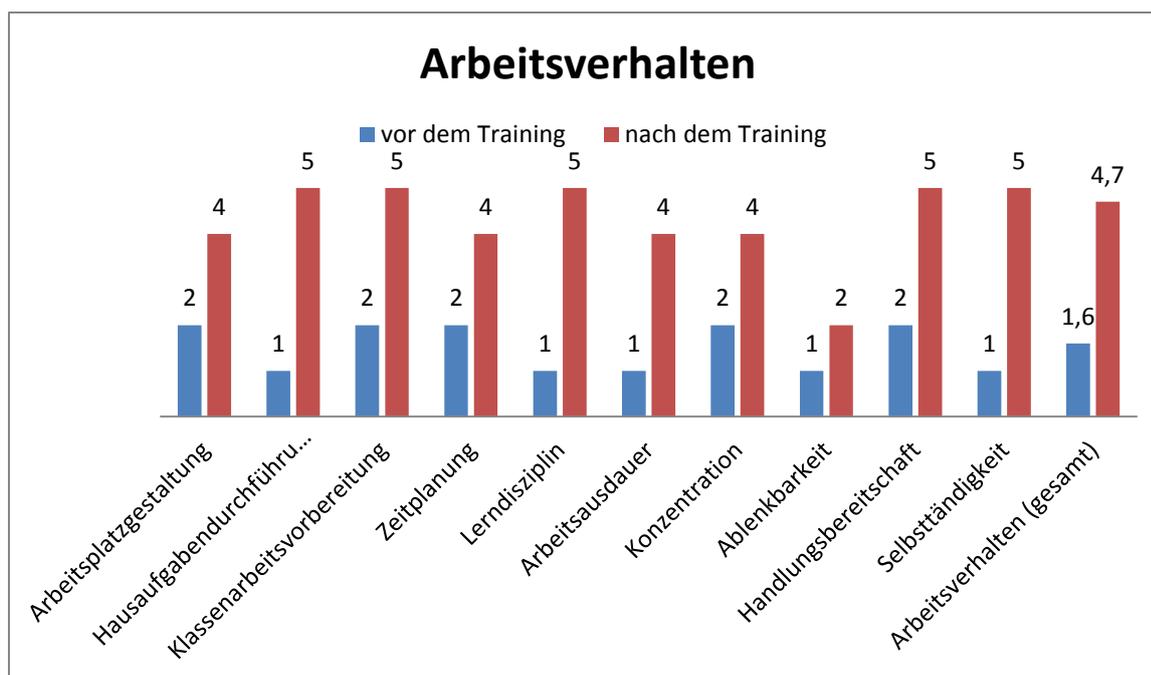


Abb. 22: Leistungsauffälligkeiten – Arbeitsverhalten (vor – nach dem Training (umgepolt))
(Anna)

Bei den Leistungsauffälligkeiten sei zunächst die Veränderung hinsichtlich Annas Arbeitsverhaltens beschrieben. Beim Vergleich des Arbeitsverhaltens vorher – nachher ließ sich im Durchschnitt eine Verbesserung um 3,1 Punkte errechnen.²⁵

Im Vergleich vor dem Training – nach dem Training haben sich um 4 Punkte die Items Hausaufgabendurchführung, Lerndisziplin und Selbstständigkeit verbessert. Um drei Punkte besser werden die Klassenarbeitsvorbereitung, die Arbeitsausdauer und die Handlungsbereitschaft eingeschätzt. Eine Verbesserung um zwei Punkte ergibt sich in der Nachbefragung für die Items Arbeitsplatzgestaltung, Zeitplanung und Konzentration, um einen Punkt besser wird Annas Ablenkbarkeit eingeschätzt.

Als Kommentare der Eltern sind bemerkenswert:

- *Wie hat sich das Arbeitsverhalten von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*
Sie ist pflichtbewusster, strukturierter, fängt direkt an – schiebt nicht alles auf und vor sich her
- *Wie hat sich die Selbstständigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*
Deutlich besser in Bezug auf schulische Dinge, aber ich habe auch das Gefühl, dass Anna jetzt einen Lebensweg vor Augen hat!

²⁵ Diese Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

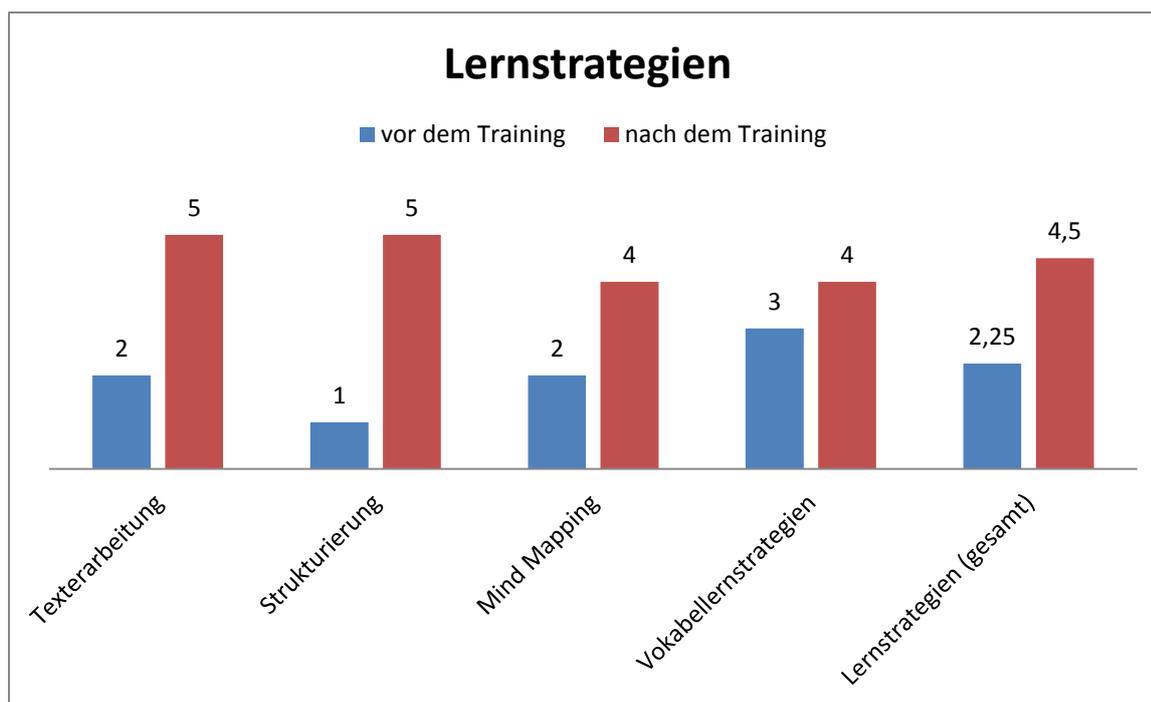


Abb. 23: Leistungsauffälligkeiten – Lernstrategien (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)

Annas Lernstrategien haben sich rechnerisch im Vergleich vorher – nachher insgesamt um 2,25 Punkte verbessert.²⁶ Um 4 Punkte verbessert hat sich Annas Fähigkeit zur Strukturierung, um drei Punkte die Texterarbeitung, um 2 Punkte das Mind Mapping und um einen Punkt ihre Vokabellernstrategien.

²⁶Diese Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

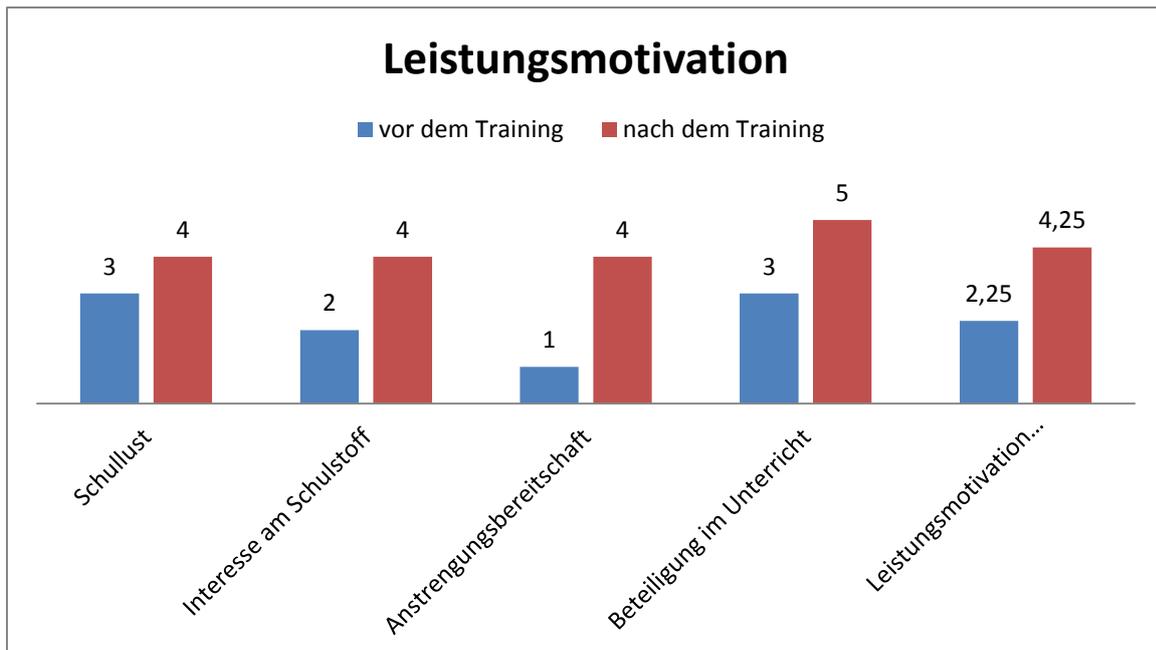


Abb. 24: Leistungsauffälligkeiten - Leistungsmotivation (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)

Hinsichtlich der Leistungsauffälligkeiten ergibt sich rechnerisch beim Aspekt Leistungsmotivation insgesamt eine Verbesserung um zwei Punkte.²⁷ Bei der Analyse der einzelnen Items ergibt sich eine Verbesserung um 3 Punkte für das Item Anstrengungsbereitschaft, um 2 Punkte für die Items Beteiligung im Unterricht und Interesse am Schulstoff und um einen Punkt für das Item Schullust.

Als Kommentar der Eltern ist bemerkenswert:

- *Wie hat sich die Leistungsmotivation von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*

Deutlich besser, hat erkannt, dass ihr Leistung für sich wichtig ist – es sind nicht die Noten sondern der Anspruch an sich selbst – vorher hat sie den geleugnet

²⁷ Diese Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

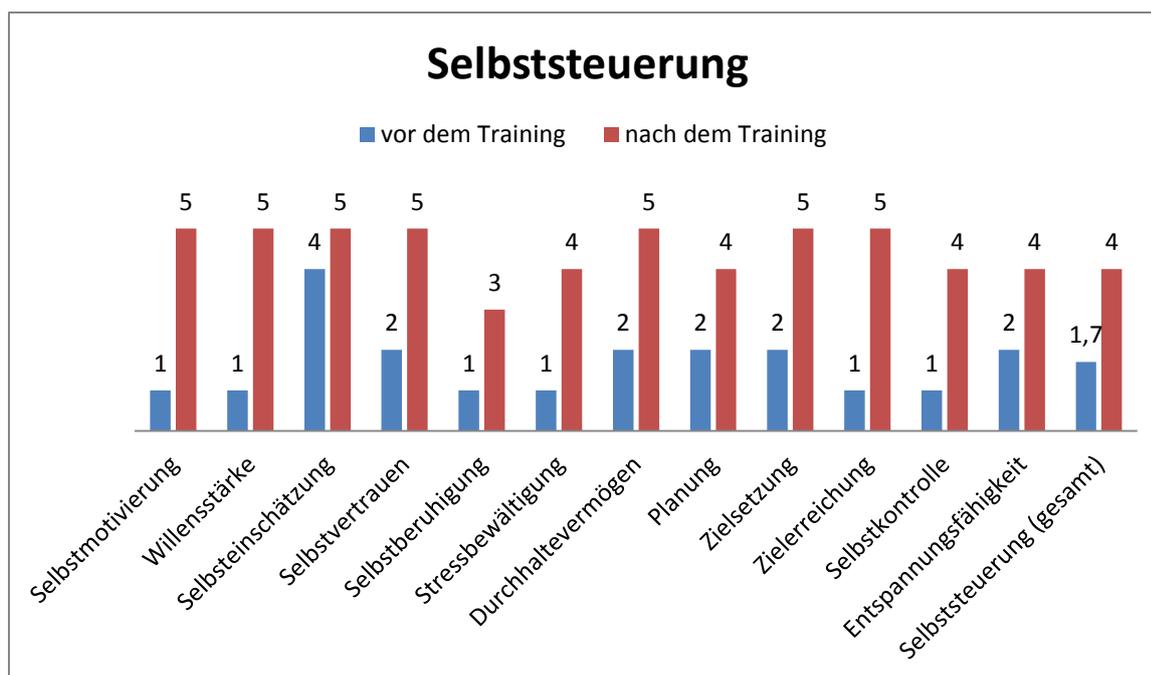


Abb. 25: Leistungsauffälligkeiten - Selbststeuerung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)

Die Verbesserung in den Selbststeuerungsfähigkeiten liegt errechnet im Durchschnitt bei 2,3 Punkten.²⁸ Besonders stark wird bei der Selbststeuerung, deren positive Veränderung insgesamt um 3 Punkte eingeschätzt wird, die Veränderung hinsichtlich der Items Selbstmotivierung, Willensstärke und Zielerreichung beschrieben (4 Punkte). Um drei Punkte besser werden das Selbstvertrauen, die Stressbewältigung, das Durchhaltevermögen, die Zielsetzung und die Selbstkontrolle eingeschätzt. Die Fähigkeit zur Selbstberuhigung, die Planungsfähigkeit und die Entspannungsfähigkeit werden um 2 Punkte besser eingeschätzt und die Selbsteinschätzung nach dem Training um 1 Punkt besser.

Als Kommentare der Eltern sind bemerkenswert:

- *Wie hat sich die Stressbewältigung von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*
Sie hat gelernt, dass Angst blockiert/ ein gesundes Maß beflügeln kann, weiß, dass sie durch Lernen lockerer in Prüfungen gehen kann
- *Wie hat sich die Planungsfähigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*
Sie weiß, wann welche Prüfungen anstehen, zu wann sie was erledigt haben muss; Zahnarzttermin und solche Dinge hat sie jetzt auch für sich im Kopf/ im Griff
- *Wie hat sich die Zielstrebigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*
Sie weiß genau, was sie will, auch in der Schule; sehr durchsetzungsstark
- *Wie hat sich das Selbstvertrauen von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*
Deutlich gewachsen, früher ging sie aufrecht wegen des Sports und ihrer körperl. Fitness – heute geht sie aus Zufriedenheit mit sich selbst aufrecht; sie ist nochmal gewachsen

²⁸ Diese Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

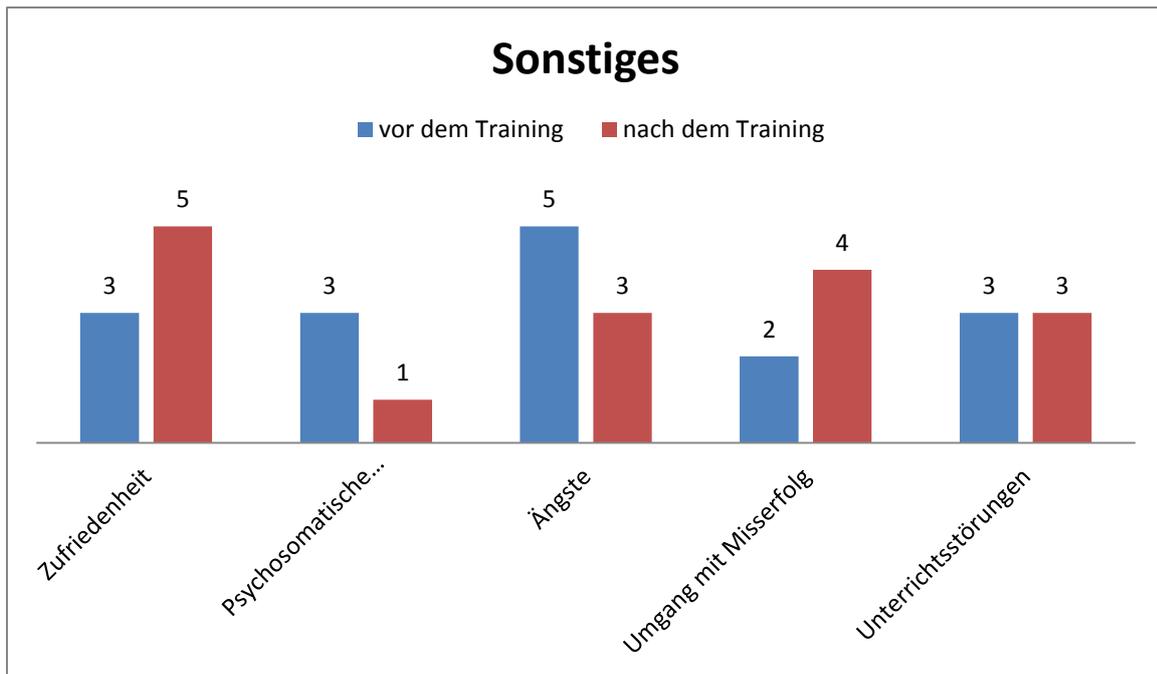


Abb. 26: Leistungsauffälligkeiten - Sonstiges (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)

Bei den weiteren Items im Bereich der Leistungsauffälligkeiten wurden noch folgende Veränderungen angegeben: Die Zufriedenheit und der Umgang mit Misserfolg sind jeweils um 2 Punkte gestiegen, die psychosomatischen Beschwerden haben sich um 2, die Ängste um 1 Punkt verringert. Das Ausmaß der Unterrichtsstörungen wird als unverändert eingeschätzt.

Ein Durchschnittswert wird hier nicht berechnet, da diese Items einerseits nicht einer Oberkategorie zugeordnet werden können. Und andererseits ist bei den einzelnen Items eine Steigerung bzw. eine Verringerung je nach den individuellen Stärken und Schwierigkeiten des Klienten als positiv oder als negativ zu bewerten.

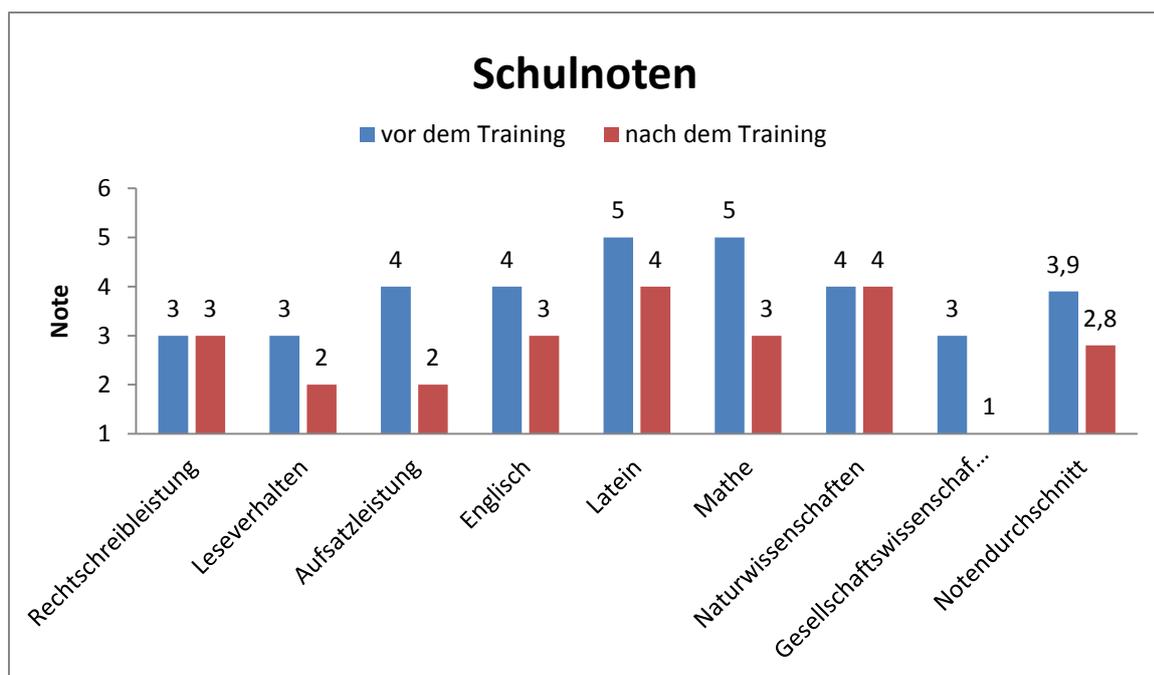


Abb. 27: Schulnoten (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Anna)

Rechnerisch wurde der Notendurchschnitt ermittelt. Vor dem Training lag er bei 3,9, nach dem Training bei 2,8. Die Rechtschreibleistung, das Leseverhalten und die Aufsatzleistung sind zwar vor allem Bestandteile des Faches Deutsch, wurden aber differenziert abgefragt, da vor allem eine Veränderung beim Leseverhalten und bei der Aufsatzleistung möglicherweise auch stärker mit einer veränderten Motivationslage zusammenhängen als die Rechtschreibung (Lese-Rechtschreibschwierigkeiten). So wird die Rechtschreibung als unverändert beurteilt, das Leseverhalten und die Aufsatzleistung haben sich um eine bzw. zwei Noten verbessert. In Englisch und in Latein haben sich die Leistungen jeweils um eine Note verbessert, in Mathematik sogar um zwei Noten. In den Naturwissenschaften (Physik) ist die Note unverändert und in den Gesellschaftswissenschaften wurden die Leistungen um zwei Noten besser bewertet.

Bezug zu den LEITFRAGEN

Die Daten, die aus den Beratungsgesprächen, den Testungen und den Befragungen gewonnen wurden, sollen nun noch nach dem bereits beschriebenen Verfahren der Grounded Theory analysiert werden. Ziel ist es, Theorie in Bezug auf das Phänomen Underachievement zu generieren. So hat sich aus dem praktischen Arbeiten mit Underachievern ein Training entwickelt und es haben sich Fragen ergeben, die sich mit dem bisherigen Wissen zu Underachievement nicht zufriedenstellend beantworten lassen. Mit Hilfe dieser Leitfragen soll das Datenmaterial, das im Rahmen der Fallanalyse Anna gewonnen wurde, analysiert werden.

Leitfrage 1 (zur Theorie):

Welche nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale kovariieren mit Underachievement bei besonders begabten Schülern? Lassen sich Aussagen darüber machen, wie sie zusammenwirken?

Mit der Auswahl der verwendeten Tests (FLM, AVT, LAVI) wird deutlich, dass bestimmte nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale als besonders gewichtig bei der Entwicklung eines Underachievements vermutet werden. So soll überprüft werden, inwiefern die Leistungsmotivation, die Anstrengungsbereitschaft, das Lern- und Arbeitsverhalten und die Selbststeuerungsfähigkeiten möglicherweise eine größere Rolle spielen als andere nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale.

Leistungsmotivation (vor dem Training)

Anna selbst und ihre Eltern schätzen Annas/ ihre Leistungsmotivation als sehr gering ein (vgl. Abb. 5: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Leistungsmotivation). Im FLM erreicht Anna bei der Skala Leistungsstreben einen T-Wert 26 und bei der Skala Ausdauer und Fleiß einen T-Wert 30 (Kap. 6.1.1). Diese Selbsteinschätzung und der objektive Beleg durch das Testergebnis erlauben die folgende Feststellung:

Die Schülerin hat eine weit unterdurchschnittlich ausgeprägte Leistungsmotivation.

Anstrengungsbereitschaft (vor dem Training)

Weiterhin verbringt Anna kaum Zeit mit schulischen Dingen in ihrer Freizeit (Kap. 6.1.1, Leistungsmotivation) und sie selbst schätzt ihre Anstrengungsbereitschaft in bezug auf schulische Dinge als schlecht ein (vgl. Abb. 24: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Leistungsmotivation (vorher - nachher (umgepolt) – Unterpunkt Anstrengungsbereitschaft). In dem eingesetzten Testverfahren, dem AVT, erreicht Anna bei der Skala Anstrengungsvermeidung einen T-Wert 72 und bei der Skala Pflichteifer einen T-Wert 34 (Kap. 6.1.1, Lern- und Arbeitsverhalten). Damit ist belegt, dass die Schülerin über eine weit überdurchschnittliche Anstrengungsvermeidung und über eine weit unterdurchschnittlich ausgeprägte Lerndisziplin (Pflichteifer) verfügt, beide Aspekte zusammengefasst kann von einer sehr gering ausgeprägten Anstrengungsbereitschaft gesprochen werden.

Lern- und Arbeitsverhalten (vor dem Training)

Ihr Arbeitsverhalten schätzen Anna und ihre Eltern als „schlecht“ ein (Kap. 6.1.1, Die schulische Situation; Kap. 6.1.1, Darstellung der Ergebnisse, Abb. 22: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Arbeitsverhalten vorher/ nachher), was sich auch im LAVI zeigt. So erreicht Anna bei der Skala Arbeitshaltung einen T-Wert von 20 (Kap. 6.1.1, Lern- und Arbeitsverhalten).

Die Schülerin verfügt also über eine weit unterdurchschnittlich ausgeprägte Arbeitshaltung.

Selbststeuerungsfähigkeiten/ Umgang mit negativen Emotionen(vor dem Training)

Anna selbst schätzt ihre Stressbewältigung als nicht so gut ein (vgl. Kap. 6.1.1, Die schulische Situation), was sich durch Annas Ergebnisse im LAVI bestätigt, bei der Skala Stressbewältigung erreicht sie einen T-Wert von 20. In der EOS-Potentialanalyse zeigt sich, dass ihre Selbststeuerungsfähigkeiten nicht ausreichen, um mit dem empfundenen Maß an Bedrohungen souverän umgehen zu können. Insgesamt lässt sich für Annas Arbeitsstil unter Stress folgendes zusammenfassend festhalten: Das Intentionsgedächtnis gewinnt an Energie und das Ausführungssystem verliert an Energie. Das bedeutet, dass Anna dazu neigt, unter Stress in der Planung zu verharren, ohne die notwendige Energie für die Umsetzung aufzubringen. Ihr fällt das Angehen von Aufgaben dann noch deutlich schwerer. Das Objekterkennungssystem verliert etwas Energie, was zur Folge hat, dass Anna Unstimmigkeiten und Fehler weniger gut wahrnimmt.

Entsprechend ist die Aussage zulässig, dass die Schülerin über eine weit unterdurchschnittliche Stressbewältigung verfügt bzw. ihre Selbststeuerungsfähigkeiten bezüglich des Umgangs mit negativen Emotionen unterdurchschnittlich ausgeprägt sind.

Fazit 1:

Nach der ersten Fallstudie hat sich die Vermutung bestätigt, dass bei den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen eine gering ausgeprägte Leistungsmotivation, eine gering ausgeprägte Anstrengungsbereitschaft und ein gering ausgeprägtes Lern- und Arbeitsverhalten in Kombination mit nicht angemessenen Selbststeuerungsfähigkeiten maßgeblich an der Entstehung eines Underachievement bei besonders begabten Schülern beteiligt sind. Es kann hier nur von einer Korrelation gesprochen werden, da die Anlage der Untersuchung keinen Nachweis einer kausalen Beziehung ermöglicht. Nach der detaillierten Analyse aller Daten in der Fallstudie Anna deutet sich an, dass den Selbststeuerungsfähigkeiten vor allem im Sinne des Umgangs mit negativen Emotionen ein entscheidender Stellenwert einzuräumen ist. Gleichmaßen wichtig ist es zu erlernen, wie man positive Gefühle herstellt, um leichter in die Handlungsausführung zu kommen. Als interessante Beobachtung kann noch der hohe Anspruch, den Anna an sich hat, herausgestellt werden. Bisher kann allerdings nur vermutet werden, dass dieser hohe Anspruch an sich in Kombination mit einer sehr gering ausgeprägten Stressbewältigung den persönlichen Leidensdruck bzw. die empfundene Bedrohlichkeit der Situation erhöht. Dies soll jedoch auch im Rahmen der folgenden Fallstudien genauer untersucht werden.

Weitere Faktoren fallen in der Fallstudie Anna bei der Analyse aller im Rahmen des Anamnesebogens (vor dem Training) und der Gesprächsprotokolle gewonnenen Daten nicht auf, die auf der Ebene der nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale von vergleichbar gewichtigem Einfluss sind.

Leitfrage 2 (zur Theorie):

Zeigen Underachiever deutliche Anstrengungsvermeidungsstrategien in Form von Ausweichen und Aufschieben (in Bezug auf schulische Dinge)?

Dass Anna vor dem Training bei schulischen Anforderungen keine Handlungsbereitschaft von sich aus zeigt, wird vor allem deutlich durch die Auffälligkeiten im Arbeitsverhalten (vgl. Abb. 22). Handlungsorientierung zeigt sie weder bei der Hausaufgabendurchführung noch bei der Klassenarbeitsvorbereitung. Ihre Lerndisziplin, ihre Arbeitsausdauer und ihre Handlungsbereitschaft sind ebenfalls sehr gering ausgeprägt. Insgesamt zeigt sie deutliche Anstrengungsvermeidungstendenzen in bezug auf die Erledigung schulischer Dinge. Bezüglich des Reitsports ist sie im Gegensatz zu schulischen Dingen anstrengungsbereit. Sieverplant ihre Freizeit aktiv mit Reiten und Freunden, was zum Teil auch als Vermeidungsstrategie gegenüber schulischen Dingen bewertet werden kann.

Weil Anna sehr viel Angst empfindet und ihre Fähigkeit mit Misserfolgen umzugehen, von ihr und den Eltern als gering bewertet wird (vgl. Abb.26 Sonstiges), was sich auch in der objektiven Motivationsdiagnostik bestätigt hat, haben sich hinsichtlich Annas Schulsituation lange Zeit keine Veränderungstendenzen gezeigt. Die Bemühungen und Hilfsangebote von außen konnte Anna nicht für sich nutzen und sie konnte auch keinen Eigenantrieb entwickeln, um ihre Situation zum Positiven zu verändern. Der Grund ist darin zu sehen, dass bei den Ratschlägen der Eltern und auch der Lehrer für Anna immer Vorwürfe und Kritik mitschwingen. Da ihre Kritikfähigkeit eher gering ausgeprägt ist(vgl. Abb. 21 Soziale Kompetenzentwicklung) kann sie die Ratschläge nicht annehmen. Hier mag auch hineinspielen, dass Anna einen, wie bereits erwähnt, sehr hohen Anspruch an sich hat (vgl. Abb. 20 Emotionale Entwicklung). Entsprechend liegt sie mit ihren gezeigten Leistungen ständig weit hinter dem zurück, was sie eigentlich von sich erwarten würde. Anna ist also permanent von sich selbst enttäuscht. Da sie und ihre Eltern ihr Selbstvertrauen als eher gering einschätzen (vgl. Abb. 25 Selbststeuerung), liegt die Vermutung auf der Hand, dass sie in Anbetracht ihrer tatsächlichen Leistungen an ihrem Potentialzweifelt. Möglicherweise ist das Vermeiden daher als selbstwertschützende Handlung zu werten, da sie nicht in der Lage ist, sich zuversichtlich den schulischen Anforderungen und Herausforderungen zu stellen. Dass sie keine Erfolgszuversicht hat, zeigt sich auch durch die Tabelle zur Selbststeuerung: So sind Annas Selbstmotivierung im Sinne des Heraufregulierens positiver Gefühle und ihre Selbstberuhigung im Sinne des Herabregulierens negativer Gefühle bzw. ihre Stressbewältigung sehr gering ausgeprägt (vgl. Abb. 25 Selbststeuerung). Anna ist also nicht in der Lage mit negativen Emotionen so umzugehen, dass sie wieder handlungsorientiert mit der Situation umgehen kann.

Fazit 2:

Anhand des Fallbeispiels Anna konnte gezeigt werden, dass deutliche Anstrengungsvermeidungsstrategien in Form von Ausweichen und Aufschieben (in Bezug auf schulische Dinge) auftreten, weil Schwierigkeiten bestehen, negative Emotionen zu regulieren. Ist die Kritikfähigkeit gering ausgeprägt, führen Ratschläge von außen, in denen Kritik mitschwingt, zu einem nicht angemessenen Umgang mit eben diesen.

Allerdings macht Anna schließlich den entscheidenden Schritt in die Veränderung und lässt sich auf das Angebot Beratung und Training ein, das heißt, sie entwickelt durch den Anstoß von außen bzw. von einer außenstehenden Person - hier dem Berater - eine Handlungsorientierung. Dies wiederum wirft die Frage auf, warum sie gerade jetzt dazu in der Lage ist, wo sie doch über den Zeitraum mehrerer Jahre jegliches Hilfsangebot, das ihr von ihren Eltern und/ oder Lehrern unterbreitet wurde, abgelehnt hat.

Bereits im Verlauf der Beratung, vor allem aber in der Nachbefragung kristallisiert sich heraus, dass die Beziehung zwischen Anna und dem Berater maßgeblich zu ihrer Veränderung beiträgt. So antworten Anna und ihre Eltern auf die Frage *„Was fandest du/ fanden Sie am M&St gut?“*, dass es eine „rundherum runde Sache, an Bedürfnissen des Jugendlichen ausgerichtet, kein Standardprogramm“ sei und weiterhin, dass die „Offenheit der Beraterin aber auf Augenhöhe [...]Anna das Gefühl [gab] ernst genommen zu werden“ und dass sie sich gleichberechtigt fühlte, es „keine Hierarchie oben und unten“ gab. Vor allem die zuletzt genannten Aspekte „Offenheit auf Augenhöhe“, „Ernst genommen werden“, „Gleichberechtigung/ keine Hierarchie oben – unten“ beschreiben qualitative Merkmale der Beziehung zwischen dem Berater und dem Klienten. Vermutlich wurden von Anna Beziehungen zuvor zu anderen Erwachsenen, mit denen sie in Bezug auf Schule Berührungspunkte hatte, als hierarchisch empfunden, sie fühlte sich nicht gleichberechtigt und nicht Ernst genommen. Ein Indiz dafür, dass der Beziehungsaspekt maßgeblich Anteil an Annas Veränderungen hat, lässt sich auch darin sehen, dass laut Nachbefragung Anna und auch ihre Eltern ihre Beziehungen untereinander und auch zu ihren Lehrern als besser beurteilen. (vgl. Abb. 19 Beziehungen). Auch hinsichtlich der sozialen Kompetenzentwicklung zeigen sich im Vorher-Nachher-Vergleich, wie bereits erwähnt, deutliche Verbesserungen. Vor allem sind hier die Verbesserungen bei den Aspekten Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Kooperation/ Teamfähigkeit zu erwähnen. Dass vor allem die Kritikfähigkeit Auswirkungen auf die Beziehungsqualität hat, wird durch folgende Äußerung der Eltern deutlich: „Sie lässt kritische Anmerkungen von mir und meinem Mann wieder zu, setzt sich damit auseinander und kneift nicht sofort durch Rückzug und beleidigt sein – Anna ist nicht mehr Opfer ihres Schicksals, sie kann trennen zwischen Kritik an ihrer Person und Kritik an Dingen in der Situation, Kritik hat nicht unmittelbar einen Einfluss auf unser Verhältnis/ unsere Beziehung.“ Der Beziehungsaspekt

scheint nicht nur im Rahmen dieser Untersuchung zunächst vernachlässigt bzw. unterschätzt worden zu sein. So soll bei den folgenden Fallbeispielen entsprechend auch die folgende Leitfrage 5 noch mit untersucht werden: „*Welche Rolle spielt die Beziehung zwischen dem Trainer und dem Schüler hinsichtlich der Trainingseffekte?*“

Neben der Theoriegenerierung soll mit Hilfe der Leitfragen gleichzeitig das Training auf seine Wirksamkeit untersucht werden. Dafür sind noch die beiden folgenden Leitfragen zu beantworten:

Leitfrage 3 (zum Training):

Ist die Beratung auf Basis des Handlungssteuerungsmodells von J. Kuhl im Kontext einer lösungsorientierten Beratungsstrategie (nach de Shazer/ Bamberger) wirksam?

Bereits in der ersten Einheit nutzen der Berater und Anna ihre Betroffenheit, um direkt eine Veränderung anzustoßen. Anna wird vermittelt, dass eine positive Auseinandersetzung mit der Situation die einzig zufriedenstellende Lösung ist. Gleichermaßen ist Anna durch die Kontraktbildung dazu gehalten, ohne dass es direkt angesprochen wurde, an ihrem Arbeitsverhalten, ihrer Lerndisziplin und ihrer Arbeitsausdauer zu arbeiten.

Durch die lösungsorientierte Beratungsstrategie wird der Fokus auf die Stärken des Klienten gelegt, um mit ihnen die Schwierigkeiten zu bewältigen.

Dadurch, dass sich das Ausmaß ihrer Ängste im Vorher-Nachher-Vergleich reduziert hat (vgl. Abb. 26 Sonstiges), ist davon auszugehen, dass sie wieder in der Lage ist, den Fokus immer wieder auf Veränderungsmöglichkeiten zu richten. Im Training wurden z.B. auch Strategien zur Selbstberuhigung vermittelt (Annas Sorgen bezüglich ihrer Zukunft und ihrer Lücken).

Großer Wert wird bei Anna auch auf ihre Selbstbestimmung gelegt, indem eine Auseinandersetzung mit den eigenen Motiven gefördert wird.

So kann sie eine ihrer schulischen Situation entsprechende Arbeitshaltung entwickeln, indem sie die Hausaufgaben erledigt und sich auf Klassenarbeiten vorbereitet.

Weiterhin ist Anna wieder in der Lage, auch mit Lehrern zu kommunizieren, mit denen sie sich zuvor nicht gut verstanden hat (Soziale Kompetenz).

Dass Anna sich wieder stärker handlungsorientiert verhält, kann als ein Indiz für die Wirksamkeit der Vermittlung des Handlungssteuerungsmodells von J. Kuhl auf Basis einer lösungsorientierten Beratungsstrategie (nach de Shazer/ Bamberger) gewertet werden. Sich handlungsorientiert zu verhalten bedeutet nach Kuhl (2001), dass die Person in der Lage ist, kognitive Ressourcen so einzusetzen, um einen gegebenen Zustand in einen gewünschten zukünftigen Zustand umzuwandeln.

Fazit 3:

Nach der Fallanalyse Anna kann davon ausgegangen werden, dass die Beratung auf Basis des Handlungssteuerungsmodells von J. Kuhl im Kontext einer lösungsorientierten Beratungsstrategie (nach de Shazer/ Bamberger) wirksam ist, weil es einem Underachiever (hier Anna) wieder möglich ist, handlungsorientiert das eigene Potential erfolgreich(er) zu nutzen. Mit Hilfe der Handlungssteuerung kann dem Klienten die Bedeutung der Bewältigung negativer Gefühle und die Bedeutung der Generierung positiver Gefühle für die Handlungsausführung an einem Modell verdeutlicht werden. Ein Modell hat den Vorteil, dass es zunächst nur neutral ohne (Be-) Wertungen eine allgemeine Theorie darstellt und der Teilnehmer selbst sich in diesen Theoriezusammenhang einordnet und sein Verhalten überdenkt. Gleichmaßen wird durch eine stets lösungs- und ressourcenorientierte Ausrichtung der Sitzungen eine handlungsorientierte Grundhaltung bereits aktiv praktiziert und kann so von dem Teilnehmer verinnerlicht werden.

Leitfrage 4 (zum Training):

Verändert sich durch das Arbeiten an den Selbststeuerungsfähigkeiten und an der Motivation das Lern- und Arbeitsverhalten von Underachievern?

Anhand der Nachbefragung im Rahmen der Fallstudie Anna ergibt sich, dass sich sowohl die Selbststeuerungsfähigkeiten (vgl. Abb. 25 Selbststeuerung) als auch das Arbeitsverhalten (vgl. Abb. 22 Arbeitsverhalten) positiv verändert haben. Es hat sich weiterhin eine Verbesserung in den Lernstrategien gezeigt und auch die Anstrengungsbereitschaft und die Leistungsmotivation haben sich verbessert. In der offenen Frage nach der Veränderung der Leistungsmotivation äußert die Mutter sich folgendermaßen: „Sie (Anna) ist pflichtbewusster, strukturierter, fängt direkt an – schiebt nicht alles auf und vor sich her, sie kann sich besser aufraffen und motivieren.“ Befragt nach der Leistungsmotivation macht die Mutter also gleichzeitig eine Aussage zur Anstrengungsbereitschaft ihrer Tochter: „pflichtbewusster“ und „fängt direkt an“. Das direkte Anfangen hat auch unmittelbare Auswirkungen auf Annas Lern- und Arbeitsverhalten: „schiebt nicht alles auf und vor sich her“. Annas Entwicklung im Verlauf des Trainings und die Analyse der Nachbefragung lassen den Schluss zu, dass sich alle drei Aspekte wechselseitig bedingen und wiederum maßgeblich durch die Selbststeuerungsfähigkeiten veränderbar sind. Die Selbststeuerungsfähigkeiten bei Underachievern sind bei der Intervention ein Ansatzpunkt von zentraler Bedeutung, da sie lernen, selbst ihr Verhalten zu reflektieren und mit positiven wie auch negativen Gefühlen umzugehen.

Als besonders positiv haben Anna und ihre Eltern empfunden, dass das Training individuell auf Anna ausgerichtet war. Dass das Training als ein auf die individuelle Situation abgestimmtes und auf die individuellen Bedürfnisse ausgerichtetes Training konzipiert ist,

hat sich somit bei Anna als wirksam gezeigt. Trotz Annas großer Lücken im Stoff konzentrierte sich das Training in Anbetracht der noch verbleibenden Zeit bis zum Schuljahresende nicht auf die schulische Leistungssteigerung, sondern auf die Veränderung ihrer Motivationslage und auf das Ausbauen ihrer Selbststeuerungsfähigkeiten (Selbstkompetenz).

Während des Trainings wurde mit Anna vereinbart daran zu arbeiten, dass sie

1. sich selbst für wenig attraktive Aufgaben motivieren kann und bei Gefühlen der Unlust selbst disziplinieren kann, kognitiv wie emotional (Affektive Selbstkontrolle);
2. störende Gedanken und Impulse kontrollieren kann, damit sie ihre Aufmerksamkeit auf das angestrebte Ziel fokussieren kann (Konzentrationsstärke) und
3. Misserfolge so verarbeiten kann, dass sie handlungsfähig ist und neue Ideen und Lösungswege entwickeln kann (Misserfolgsbewältigung).

Anna und ihre Eltern sagen nach dem Training, dass Annabesser in der Lage ist, mit negativen Emotionen umzugehen, was dadurch belegt werden kann, dass sich ihr Umgang mit Misserfolg deutlich verbesserte (vgl. Abb. 26 Sonstiges). Weiterhin äußern Anna und ihre Eltern bei der offenen Frage hinsichtlich ihrer Stressbewältigung, dass „sie gelernt hat, dass Angst blockiert/ ein gesundes Maß beflügeln kann“ und „weiß, dass sie durch Lernen lockerer in Prüfungen gehen kann.“ Annas Eltern sagen, dass sie den Eindruck haben, dass „Anna jetzt einen Lebensweg vor Augen hat“: Anna will Grundschullehrerin werden. Diese Zielorientierung scheint auch Auswirkungen auf ihre Planungsfähigkeit zu haben: „Sie weiß wann welche Prüfungen anstehen, zu wann sie was erledigt haben muss.“ Annas Eltern machen weiterhin die Aussage, dass Anna „nicht mehr Opfer ihres Schicksals ist“. Im Vergleich zu den operationalisierten Zielen, hat Anna also noch mehr erreicht und verändert.

Fazit 4:

Insgesamt lässt sich also die Frage, ob durch das Arbeiten an den Selbststeuerungsfähigkeiten und an der Motivation das Lern- und Arbeitsverhalten von Underachievern verändert werden kann, noch nicht eindeutig beantworten. Festgestellt werden konnte, dass sich nach dem Training die Selbststeuerung verbessert hat, gleichermaßen ließ sich dieser Effekt für das Lern- und Arbeitsverhalten, die Anstrengungsbereitschaft und die Leistungsmotivation nachweisen. Im Rahmen der folgenden Fallanalysen gilt es noch genauer zu prüfen, ob sich eine kausale Beziehung zwischen den Aspekten Lern- und Arbeitsverhalten, Anstrengungsbereitschaft, Leistungsmotivation und den Selbststeuerungsfähigkeiten belegen lässt oder ob sie sich einfach nur wechselseitig beeinflussen.

6.1.4 Entwicklung eines Kategoriensystems

Anstelle einer Zusammenfassung der Ergebnisse sollen anhand der Fallbeispiele und der Leitfragen Kategorien entwickelt werden, die es im Rahmen der folgenden Fallanalysen zu überprüfen gilt. Es sei nochmal darauf verwiesen, dass bei der Entwicklung dieser Kategorien ein gewisses Maß an Kontextwissen eingeflossen ist, was aus den Beratungsprozessen im Rahmen der Motivations- und Selbststeuerungstrainings mit den Jugendlichen resultiert. Im Rahmen der Grounded Theory ist dies aber zulässig. Ziel ist es, einen kleinen Beitrag zur besseren „(Er-)Klärbarkeit“ des Phänomens Underachievement zu leisten. Underachievement/ Minderleistung liegt in dieser Untersuchung vor, wenn die Schülerin oder der Schüler (unter-)durchschnittliche Schulleistungen trotz eines weit überdurchschnittlichen Begabungspotentials zeigt und selbst einen gewissen Leidensdruck wegen der eigenen Schulsituation empfindet.

Belege für Underachievement/ Minderleistungen bei Anna:

- Objektiv belegt ist dies hinsichtlich des Potentials durch die im Alter von 8, 10 Jahren durchgeführte Überprüfung der intellektuellen Leistungsfähigkeit mit dem Adaptiven Intelligenzdiagnostikum (AID), in dem Anna einen PR von 99 erreichte und hinsichtlich der Schulleistungen durch ihre Noten (vgl. Kap. 6.1.1, Individueller Entwicklungsplan für Anna)

- Subjektiv belegt wird dies durch die Einschätzung der Eltern: „.... Wenn sie doch so clever ist“ (Kap. 6.1.1, Die schulische Situation) und durch die Beschreibung der Lehrer „Anna ist an sich ein cleveres Mädchen mit viel Potential...“ (Kap. 6.1.1, Die schulische Situation).

Die im Folgenden dargestellten Kategorien haben - zumindest nach der Darstellung der ersten Fallanalyse Anna und der Überprüfung der Leitfragen - maßgeblich Anteil bei der Entstehung von Underachievement und werden deswegen als Schlüsselkategorien bezeichnet:

1. Schlüsselkategorie: Lern- und Arbeitsverhalten

Die Schülerin verfügt vor dem Training über eine weit unterdurchschnittliche Arbeitshaltung.

Belege:

- Objektiv: - Im LAVI erreicht sie bei der Skala Arbeitshaltung einen T-Wert von 20, im AVT bei der Skala Anstrengungsvermeidung einen T-Wert von 72 (Kap. 6.1.1, Lern- und Arbeitsverhalten).
- Subjektiv: Anna und ihre Eltern schätzen das Arbeitsverhalten als „schlecht“ ein (Kap. 6.1.1, Die schulische Situation; Kap. 6.1.1, Darstellung der Ergebnisse, Abb. 22: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Arbeitsverhalten vorher/ nachher)

2. Schlüsselkategorie: Anstrengungsbereitschaft

Die Schülerin verfügt über eine weit überdurchschnittliche Anstrengungsvermeidung und über eine weit unterdurchschnittlich ausgeprägte Lerndisziplin (Pflichteifer).

Belege:

- **Objektiv:** - Im AVT erreicht sie bei der Skala Anstrengungsvermeidung einen T-Wert von 72 und bei der Skala Pflichteifer einen T-Wert von 34 (Kap. 6.1.1, Lern- und Arbeitsverhalten).
- **Subjektiv:** Anna verbringt kaum Zeit mit schulischen Dingen in ihrer Freizeit (Kap. 6.1.1, Allgemeine Angaben zum Kind); sie selbst schätzt ihre Anstrengungsbereitschaft als schlecht ein (vgl. Abb. 24: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Leistungsmotivation (vorher - nachher (umgepolt) – Unterpunkt Anstrengungsbereitschaft)

3. Schlüsselkategorie: Leistungsmotivation

Die Schülerin hat eine weit unterdurchschnittlich ausgeprägte Leistungsmotivation.

Belege:

- **Objektiv:** - Im FLM erreicht Anna bei der Skala Leistungsstreben einen T-Wert von 26 und bei der Skala Ausdauer und Fleiß einen T-Wert von 30 (Kap. 6.1.1, Leistungsmotivation).
- **Subjektiv:** Anna selbst und ihre Eltern schätzen Annas/ ihre Leistungsmotivation als sehr gering ein (vgl. Abb. 24: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Leistungsmotivation (vorher - nachher (umgepolt))).

4. Schlüsselkategorie: Selbststeuerungsfähigkeiten

Die Schülerin verfügt über eine weit unterdurchschnittliche Stressbewältigung.

Belege:

- **Objektiv:** - Im LAVI erreicht Anna bei der Skala Stressbewältigung einen T-Wert von 20.
- **Subjektiv:** Anna selbst schätzt ihre Stressbewältigung als nicht so gut ein (vgl. Kap. 6.1.1, Die schulische Situation)

5. Schlüsselkategorie: Soziale Kompetenzen (Umgang mit Druck/Stress auf der Beziehungsebene)

Die Schülerin empfindet ein hohes Maß an Stress in ihrer Beziehung zu ihren Eltern und zu ihren Lehrern. Annas Schulsituation hat hohes Konfliktpotential.

Belege:

- **Subjektiv:** Allgemein schätzt Anna ihre Beziehung zu ihren Eltern als ganz gut ein, bezüglich schulischer Dinge kommt es allerdings immer wieder zu Auseinandersetzungen (Kap. 6.1.1, Die schulische Situation). Die Beziehung zu ihren Lehrern schätzt sie als durchschnittlich ein: „Kommt auf den Lehrer an, mal gut mal nicht so gut.“ (Kap. 6.1.1, Die schulische Situation); besonders mit dem Mathelehrer ist die Situation angespannt (Kap. 6.1.1, Individueller Entwicklungsplan für Anna).

Ob diese bei Anna entwickelten Schlüsselkategorien, das Lern- und Arbeitsverhalten, die Anstrengungsbereitschaft, die Leistungsmotivation, die Selbststeuerungsfähigkeiten und auch die sozialen Kompetenzen sich auch in den weiteren Fallbeispielen bestätigen, ob sie verändert oder ergänzt werden müssen und inwieweit sie in Wechselwirkung zueinander stehen, soll im Rahmen der nächsten Fallbeispiele weiter untersucht werden.

6.2 Die Fallstudie über Bernd

6.2.1 Befragung und Testung von Bernd

Allgemeine Angaben zum Kind

Zum Zeitpunkt der Anmeldung zum Motivations- und Selbststeuerungstraining war Bernd 9,4 Jahre alt und besuchte die fünfte Klasse eines Gymnasiums. Er ist der Jüngste in seiner Klasse, da er bei der Einschulung gerade sechs Jahre alt war und die 3. Klasse der Grundschule übersprungen hat. In seiner Freizeit verabredet Bernd sich häufig und regelmäßig mit Freunden aus der Grundschule und vom Freizeitsport, er spielt Handball und ist in einer Messdienergruppe aktiv. Zu Hause liest Bernd sehr viel (ca. 1 bis 3 Stunden pro Tag) und konstruiert sehr gerne mit Lego. Fernsehen und der Computer spielen keine große Rolle in seiner Freizeitgestaltung. Vor dem Wechsel auf das Gymnasium hat Bernd noch Klavier gespielt, seit dem Wechsel in die 5. Klasse pausiert er aber zunächst, nicht zuletzt weil das regelmäßige Üben immer wieder ein Streitpunkt zwischen ihm und seinen Eltern war.

Insgesamt ist Bernd gesund, seine Essgewohnheiten beschreiben die Eltern als normal und regelmäßig. Hinsichtlich seiner Schlafgewohnheiten machen sie die Angabe, dass Bernd ein recht großes Schlafbedürfnis hat, er gerne und lang schläft.

Die Schwangerschaft mit Bernd und die Geburt verliefen problemlos. Die Eltern beschreiben seinen Allgemeinzustand als Baby als unauffällig, Bernd war immer recht groß und kräftig.

Bernd kam mit 4 Jahren in den Kindergarten und besuchte diesen 2 Jahre lang. Laut Aussage der Eltern machte er dort allgemein gute Erfahrungen.

Hinsichtlich der **physischen Entwicklung** konnte Bernd mit 13 Monaten laufen und die ersten Worte sprach er mit 15 Monaten. In Bezug auf die Sprachentwicklung fiel den Eltern auf, dass Bernd früh über einen umfangreichen Wortschatz verfügte und Mehrwortsätze auch früh und grammatikalisch richtig konstruierte.

Auch die fein- und grobmotorischen Fähigkeiten waren altersentsprechend entwickelt. Die grobmotorischen Fähigkeiten werden als sehr gut bewertet, die feinmotorischen Fähigkeiten als gut eingeschätzt. Die Mutter merkt allerdings im ersten Gespräch an, dass Bernd im Vergleich zu seinen Klassenkameraden in der 5. Klasse teilweise noch etwas langsam ist. Es wird im Gespräch deutlich, dass Bernd feinmotorischen Fähigkeiten im Vergleich zu Gleichaltrigen durchaus normal wenn nicht sogar überdurchschnittlich gut sind, der Vergleich aber mit den Kindern aus seiner Klasse, die alle mehr als 1 Jahr älter sind, lässt den Eindruck entstehen, dass er etwas langsamer ist.

Weiterhin werden auch Bernd Hörfähigkeiten als gut und seine Sehfähigkeiten als sehr gut eingeschätzt.

Im Rahmen der **kognitiven Entwicklung** schätzen Bernd Eltern seine Gedächtnisfähigkeiten als sehr gut ein. Auch seine Konzentrationsfähigkeiten schätzen sie

als sehr gut ein. Die akustischen und auch die visuellen Wahrnehmungsfähigkeiten werden von den Eltern ebenfalls als sehr gut eingeschätzt. Ebenfalls wird Bernd Kreativität als hoch beurteilt.

Befragt nach der **emotionalen Entwicklung** wird Bernds Sensibilität als stark ausgeprägt beurteilt, so erwähnen die Eltern, dass Bernd sehr an der Hausaufgabensituation leidet, da er sehr viel von sich erwartet. Sie beschreiben ihn als perfektionistisch, er habe generell einen hohen Anspruch an sich.

Das Selbstkonzept schätzen die Eltern als gut ein. Bernd ist weder besonders ängstlich und auch bezüglich der Aggressivität ist den Eltern nichts aufgefallen.

Diesoziale Entwicklung beschreiben Bernd Eltern und auch er selbstallgemeins gut. Die Mutter schränkt aber ein, dass diese im Vergleich zur Grundschulzeit, wo er nie Schwierigkeiten hatte und immer sehr beliebt war, eher mäßig gut sei. Bernds Verantwortungsbewusstsein beurteilen die Eltern allgemein als gut. Hinsichtlich seiner Toleranz merken die Eltern an, dass es Bernd teilweise schwer fällt, gegenüber seinen Schwestern und auch gegenüber anderen Kindern tolerant zu sein, die nicht so schnell lernen wie er. Damit im Zusammenhang stehe seine nicht so stark ausgeprägte Empathiefähigkeit. Zur Kritikfähigkeit geben die Eltern die Auskunft, dass Bernd Kritik nicht gut vertragen kann und hinsichtlich seiner Konfliktfähigkeit hat die Mutter das Gefühl, dass Bernd teilweise durch sein Verhalten gegenüber ihrem Mann und ihr selbst nach Streit suche.

Seine Kommunikationsfähigkeit beurteilen Bernds Eltern als gut, seine Kooperation bzw. seine Teamfähigkeit bewerten sie insgesamt als ganz gut, betonen aber, dass das abhängig davon sei, worum es gehen würde. So ist ihnen bei Spielen immer wieder aufgefallen, dass Bernd nicht gut verlieren kann.

Der familiäre Hintergrund

Bernd lebt mit seinen Eltern und seinen beiden Schwestern in einem Einfamilienhaus, in dem in einer getrennten Wohnung auch die Eltern väterlicherseits mit leben, in einer eher ländlichen Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen. Bernd Eltern sind zu dem Zeitpunkt 39 und 41 Jahre alt, seine beiden Schwestern sind 4,8 und 2,5 Jahre, also knapp viereinhalb und fast sieben Jahre jünger als Bernd. Der Vater ist Diplom-Kaufmann und arbeitet Vollzeit, die Mutter ist Grundschullehrerin und plant den Wiedereinstieg für den Zeitpunkt, wenn die jüngste Tochter in den Kindergarten kommt.

Das Verhältnis zwischen Bernd und seinen Eltern beschreiben die Eltern als etwas angespannt. Die Mutter ist diejenige, die sich für die schulischen Dinge eher verantwortlich fühlt, da der Vater beruflich sehr stark eingespannt ist. Sie bezeichnet sich als „treibend“ bei schulischen Dingen und denkt, dass sie dadurch diejenige ist, die für den Ärger sorgen

würde. Bernd fühlt sich vor allem von seiner Mutter „kontrolliert“ und „unter Druck“ gesetzt und ist „genervt“. Eigentlich hat er den Wunsch, dass seine Eltern sich nicht einmischen sollten, da er alle Anforderungen selbst bewerkstelligen will.

Der Vater und Bernd hatten hinsichtlich der schulischen Anforderungen bisher wenige Berührungspunkte. Beide Elternteile sind aber der Meinung, dass es während der Grundschulzeit insgesamt deutlich weniger Stress wegen schulischer Anforderungen gab als jetzt auf dem Gymnasium. Bernd sieht das genauso. Bernds Verhältnis zu seinen Schwestern war lange Zeit eher neutral, da es wenige Berührungspunkte aufgrund des großen Altersunterschiedes gab. Mittlerweile gerät Bernd öfter vor allem mit der älteren der beiden Schwestern aneinander. Bernd und auch seine Eltern sagen, dass er sich genervt von ihr fühlt.

Die schulische Situation

Nach drei Grundschuljahren wechselte Bernd auf das Gymnasium in einer nahegelegenen etwas größeren Stadt, da es in seinem Heimatort keines gibt. Die aktuelle Schulsituation beschreiben die Eltern folgendermaßen:

Befragt nach seinen Mitschülern schätzt Bernds Mutter seine Beziehung zu ihnen als durchschnittlich ein. Sie berichtet weiter, dass er sich noch nicht so richtig wohl fühle, da er noch nicht Kontakte in der Form habe, wie er das von der Grundschule gewohnt sei.

Die Beziehungen zu seinen Lehrern sind nach Einschätzung der Mutter durchschnittlich. Bisher habe sie weder positive noch negative Rückmeldungen bekommen, was sowohl sie als auch Bernd etwas irritieren würde. Die Mutter, selbst Lehrerin, empfindet die Lehrer an Bernd Schule als desinteressiert. Es gibt auch noch keine Begabungsbeurteilung durch die Lehrer, obwohl die Mutter und Bernd dies, wegen seiner besonderen Situation nach dem Überspringen der 3. Klasse in der Grundschule, für wichtig halten.

Die Leistungsanforderungen, die in der Schule an Bernd gerichtet werden, schätzt die Mutter als durchschnittlich ein. Bernd kommt damit zurecht. Ein Problem bei der Erledigung schriftlicher Arbeitsaufträge ist manchmal einfach die Menge bzw. die Geschwindigkeit und so manches mal auch die Lust. Bernds Mutter beschreibt eine große Diskrepanz zwischen den mündlichen und den schriftlichen Leistungen bei Bernd.

Befragt, wie er die heutige Schulsituation einschätzt, sagt er, dass die nicht so gut sei, da er so viel schreiben müsse und so viele Hausaufgaben habe. Die Mutter berichtet, dass es aus Sicht der Lehrer keine großen Auffälligkeiten gebe; sie erwähnt weiterhin, dass ein Lehrer gesagt habe, dass Bernd sehr angepasst und ruhig sei. Die Eltern empfinden, dass die Lehrer wenig Verständnis für Bernd und die Tatsache haben, dass er teilweise fast zwei Jahre jünger ist als seine Klassenkameraden. Die Lehrer seien der Meinung, dass er die Anforderungen bewältigen müsse, wenn er jetzt in der 5. Klasse sei. Sie hätten gesagt, dass

sie keine Rücksicht nehmen könnten und „keine Extrawürste braten könnten“. Das wäre generell so an der Schule, nicht nur bei Bernd. Bernds Mutter ergänzt, dass die Lehrer nicht merken würden, dass es ihm nicht gut geht; den Frust lässt Bernd zu Hause raus. Er zeigt das nicht in der Schule, da die Mitschüler ihn sowieso schon wegen seiner körperlichen Größe ärgern und er sich dann nicht auch noch auf der Leistungsebene die Blöße geben wolle, nicht mithalten zu können. So schreibt Bernd in der Schule teilweise die Notizen nicht vollständig von der Tafel ab, da die Mitschüler schon alle fertig sind und er sich nicht blamieren möchte.

Bernd schulische Leistungen liegen am Gymnasium im Durchschnitt: In Mathe steht er nach den ersten Klassenarbeiten gut und in Englisch, seiner ersten Fremdsprache, befriedigend. Im Zeugnis am Ende der 4. Klasse hatte Bernd ein „Gut“ in Mathematik und Sport, ein „Befriedigend“ in Deutsch und Sachkunde und in Religion - seinem Lieblingsfach – ein „Sehr Gut“. Die Empfehlung für das Gymnasium hat seine Grundschullehrerin ihm ohne zu zögern gegeben, da sie die Entwicklung von Bernd im 4. Schuljahr als Entscheidungsgrundlage gewählt hat, nachdem er eine Klasse, wie von der Schule angeregt und empfohlen, übersprungen hatte. Die Eltern berichten, dass er den Stoff aus der dritten Klasse mühelos „nebenbei“ im 4. Schuljahr aufgeholt habe. Die Mutter habe ihm zuvor in den Sommerferien angeboten, die wesentlichen Dinge mit ihm durchzugehen, was er aber abgelehnt habe. Im Prinzip sei ihm in der Grundschulzeit alles zugefallen, sogar den Sprung habe er ohne große Mühen bewältigt. In Mathematik und in der Rechtschreibung sei er ohnehin sehr sicher gewesen.

Befragt nach dem Arbeitsverhalten beurteilt Bernds Mutter dieses insgesamt als durchschnittlich. Insgesamt hätte sie beobachten können, dass es sehr gut sei, wenn Bernd sich mit etwas Neuem auseinandersetzen könne. Daneben gibt es aber auch eine Diskrepanz zwischen der mündlichen und der schriftlichen Leistungsbereitschaft. Bernd war in der Grundschulzeit mündlich sehr aktiv, sollte er dagegen seine Ideen schriftlich darstellen, reduzierte er sich meist auf das Wesentliche bzw. das Minimum. So schätzt Bernd Mutter die Hausaufgabendurchführung, seine Lerndisziplin, seine Arbeitsausdauer und seine Ablenkbarkeit auch als sehr gering ein. Vor allem bei der Erledigung der Hausaufgaben braucht er lange und ist genervt, so dass Bernd und seine Mutter sich heftig streiten. Auf Klassenarbeiten musste er sich bisher nicht vorbereiten, so dass die Mutter jetzt die Zeitplanung entsprechend von außen steuern muss. Das wiederum macht Bernd sehr ärgerlich und unzufrieden, da er einen sehr hohen Anspruch an sich selbst hat. Lerndisziplin und Arbeitsausdauer seien in der Grundschule noch nicht nötig gewesen, so dass Bernd das noch nicht erlernt habe. Bernds Handlungsbereitschaft und seine Selbstständigkeit sind schwankend in Abhängigkeit dessen, was zu erledigen ist.

Über Lernstrategien verfügt Bernd nach Meinung seiner Mutter kaum. Da ihm bisher alles zugefallen sei, war ein strategiegeleitetes Vorgehen nicht erforderlich. Bei der Texterarbeitung habe sich Bernd bisher alles beim ersten Lesen merken können. Als „nicht vorhanden“ schätzt sie das Mind Mapping ein, als wenig ausgeprägt seine Strukturierungsfähigkeit. Bernd Vokabellernstrategien schätzt die Mutter als mangelhaft ein, da er auch Vokabeln bisher nicht wirklich lernen musste.

Bernds Leistungsmotivation beurteilt die Mutter insgesamt als sehr gering ausgeprägt. Nur zu Beginn der Klasse 5 wäre sie größer gewesen, genauso wie zu Beginn der 4. Klasse nach dem Sprung; beide Male sei das aber schnell wieder abgeebbt. Gerne sei er wegen der Mitschüler zur Schule gegangen und nicht wegen des Interesses am Stoff. Bernds Interesse am Schulstoff beurteilt die Mutter daher auch als eher gering sowie auch seine Anstrengungsbereitschaft, vor allem bei schriftlichen Arbeitsaufträgen. Bernds mündliche Beteiligung am Unterricht hingegen sei gut.

Befragt nach seiner Selbststeuerung sagt die Mutter, dass sie diese als sehr gering einschätzen würde, wenn sie Bernds momentane Arbeitshaltung im Verhältnis zu den schulischen Anforderungen betrachte. Auch schätzt sie seine Selbstmotivierung als sehr niedrig ein. Seine Willensstärke schätzt sie als durchschnittlich ein, er sei aber in Bezug auf schulische Dinge leicht zu frustrieren.

Bernds Selbstberuhigung und seine Stressbewältigung halte sie für durchschnittlich, wobei sie sich aber nicht sicher sei, inwiefern das eine Art Schutz sein könnte, um sich nicht mit den aktuellen Anforderungen auseinandersetzen zu müssen. Die Zielerreichung kann die Mutter momentan nicht einstufen, Bernd Selbstkontrolle sei von ihr von außen gesteuert. Die Mutter ist der Meinung, dass Bernd Selbstvertrauen momentan sehr leide und vorher deutlich besser gewesen sei. In Bezug auf seine Entspannungsfähigkeit ist ihr aufgefallen, dass er jetzt sehr schnell sagen würde, ihm sei „alles egal“; sie ist aber der Meinung, dass das vorgeschoben ist, da er einen hohen Anspruch an sich habe. So schätzt sie auch seine Zufriedenheit als gering ein, was sich zwar nicht in Ängsten zeigen würde, sie sehe aber, dass er mit Misserfolgen nicht gut umgehen könne und er teilweise zu Hause sehr aggressiv sei, vor allem gegenüber der älteren seiner beiden Schwestern, die momentan durch sehr viele positive Rückmeldungen im Kindergarten ein stark ausgeprägtes Selbstbewusstsein hätte und sich sehr auf die Schule freuen würde. Im Gegensatz würde das Selbstbewusstsein von Bernd zur Zeit deutlich leiden und seine Schullust deutlich weniger werden.

Bernd selbst ist in dem Gespräch eher zurückhaltend, auf Nachfrage sagt er aber, dass er sich äußern würde, wenn er nicht mit seiner Mutter übereinstimme.

Der Beratungsanlass

Der Beratungsanlass ergibt sich für die Eltern aus dem Eindruck, dass Bernds Freude an der Schule sehr schnell nach dem Wechsel in die fünfte Klasse am Gymnasium nachgelassen hat, nachdem der Reiz des Neuen vergangen und Bernd sich den ersten routinemäßigen Anforderungen gegenüber sah. Die Eltern reagieren mit der Anmeldung zum Motivations- und Selbststeuerungstraining so frühzeitig, da sie einen Motivationsverlust bereits zuvor in der Grundschule im 2. Schuljahr bei Bernd erlebt haben. Unmittelbar nach dem Schulbeginn im 1. Schuljahr zeigte sich Bernd sehr enttäuscht über die Anforderungen in der Schule. Die Eltern suchten damals Hilfe in einer Erziehungsberatungsstelle, wo der Verdacht auf Hochbegabung geäußert wurde. Sie ließen Bernd schließlich testdiagnostisch untersuchen. Damals erholte sich Bernds Schullust und seine Motivation kurzzeitig wieder nach dem Überspringen der 3. Klasse. Die Eltern sehen jetzt wieder Handlungsbedarf, merken aber auch, dass Bernds Unlust momentan nicht ausschließlich aus einer Unterforderung resultiert, sondern er maßgeblich durch eine Diskrepanz zwischen dem, was von ihm erwartet wird und zwischen dem, was er ohne große Anstrengung leisten kann, initiiert ist. Bernd fehlt in einigen grundlegenden schulischen Fähigkeiten die Sicherheit, so z.B. bei der schriftlichen Darstellung eigener Gedanken und auch hinsichtlich seiner Schreibgeschwindigkeit, die noch deutlich unter der seiner Klassenkameraden liegt. Die Eltern merken auch, dass sich für Bernd die sozialen Rahmenbedingungen verändert haben: er bekommt nicht mehr soviel Anerkennung und ist sozial in der neuen Klasse nicht mehr so angesehen, wie er das noch in der Grundschule war. Weiterhin haben die Lehrer gleiche Erwartungen an alle Schüler und zeigen wenig Bereitschaft, auf die individuelle Ausgangslage der Schüler einzugehen. Die Ansprache der Schüler auf der persönlichen Ebene scheint um ein Vielfaches geringer als in Bernds Grundschule. Darüber hinaus leidet Bernd an seinem hohen Anspruch an sich selbst, den er nicht erfüllen kann, da er in der Grundschulzeit nicht gelernt hat, die dafür erforderliche Arbeitshaltung, die erforderliche Anstrengungsbereitschaft und das notwendige Durchhaltevermögen aufzubringen.

Das Motivations- und Selbststeuerungstraining soll Bernd in die Lage versetzen, eine andere Arbeitshaltung (und Einstellung) zur Schule zu entwickeln, um die Anforderungen bewältigen zu können. Die Eltern sehen keine Schwierigkeiten hinsichtlich des kognitiven Anspruchs des Gymnasiums, sondern nur hinsichtlich Bernds Arbeitsverhalten und hinsichtlich seiner emotionalen Entwicklung. Darüberhinaus bereitet es Bernd Schwierigkeiten mit der veränderten sozialen Position umzugehen.

Die Eltern erleben Bernd als unzufrieden mit sich selbst und seiner Situation; seinen Unmut zeigt er zu Hause durch aggressives Verhalten gegenüber der jüngeren Schwester anstatt bei sich selbst nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen.

Die Begabung²⁹

Bernds intellektuelle Leistungsfähigkeit wurde im Alter von ca. 7,5 Jahren bei einem schulpsychologischen Dienst in einer Stadt in Nordrhein-Westfalen überprüft. Zum Einsatz kam der CFT 1, die Eltern erhielten verbal die Rückmeldung, dass ihr Sohn ein „sehr pfiffiges Kerlchen“ sei, ein Bericht liegt ihnen nicht vor. Ende Mai 2006, kurz vor Bernds 8. Geburtstag kam es zu einer erneuten Testung mit dem HAWIK III durch eine Psychologin in der Caritas Beratungsstelle: Bernd erreichte mit einem PR von 99,7 einen Gesamt-IQ von 142 und erreicht damit ein Ergebnis im Bereich sehr hoher Intelligenz. Im Verbalteil (Sprachliches Verständnis) beträgt Bernd IQ 155 (sehr hohe sprachliche Intelligenz), im Handlungsteil (Wahrnehmungsorganisation) liegt Bernd IQ bei 125 (hohe praktische Intelligenz). So erreichte Bernd im Verbalteil in allen bis auf einen Untertest mit 17 Punkten die höchste Punktzahl von 19. Im Handlungsteil weist das Testprofil extreme Schwankungen auf. So erreichte Bernd in den Untertests Bilderergänzen, Mosaik-Test und Labyrinthtest 19, 18 und 19 Punkte, im Bilderordnen 15 Punkte, in den Untertests Zahlen-Symbol-Test, Figurenlegen und Symbolsuche aber nur 7,8 und 7 Punkte. Diese drei Untertests weisen auf die Auge-Hand-Koordination hin; Bernds Schwierigkeiten beim schnellen Schreiben werden damit erklärbar. Beim Wert für die Unablenkbarkeit erreicht Bernd einen PR von 99,9, bei dem Wert für die Arbeitsgeschwindigkeit einen PR von 14. Es wird deutlich, dass Bernd Arbeitstempo bei schriftlichen Aufgaben auch im Vergleich zu Gleichaltrigen eher gering ist. Bei einem sehr schnellen Denkvermögen in Kombination mit einer niedrigen Arbeitsgeschwindigkeit empfinden überdurchschnittlich begabte Kinder das Niederschreiben von Texten bzw. schriftlichen Übungsaufgaben häufig als unerträglich.

Das Lern- und Arbeitsverhalten (LAVI, AVT)

Im Lern- und Arbeitsverhaltensinventar von G. Keller und R.-D. Thiel (1998) erreicht Bernd bei der Skala Arbeitshaltung einen T-Wert von 49, bei der Skala Stressbewältigung einen T-Wert von 58 und bei der Skala Lerntechnik erreicht Bernd einen T-Wert von 46. Damit sind alle drei Werte durchschnittlich und es ist davon auszugehen, dass Bernd über eine Grundbereitschaft zum pflichtbewussten, konzentrierten und gründlichen Lernen und Problemlösen verfügt (Arbeitshaltung), er in der Lage ist, Lernprozessstörungen zu meistern (Stressbewältigung) und es ihm einigermaßen gelingt, den Lernstoff wirksam zu verarbeiten (Lerntechnik).

Neben dem Testprofil, das sich aus den T-Werten für die drei Skalen Arbeitshaltung, Stressbewältigung und Lerntechnik zusammensetzt, fällt bei der Verteilung der Rohwerte nur auf, dass Bernd bei der Skala Stressbewältigung keine Antwort gegeben hat, der ein Punkt zugeordnet ist und das „unbefriedigende“ Verhalten widerspiegelt.

²⁹Eine kurze Beschreibung der hier erwähnten Intelligenztests befindet sich im Anhang III, S. 65 ff.

Bernd hat bei der Beantwortung der Fragen im LAVI keine seiner Antworten kommentiert.

Die Anstrengungsbereitschaft von Bernd lässt sich auch durch den Anstrengungsvermeidungstest von B. Rollett und M. Bartram (1998) messen. Hier erreicht Bernd in der Skala Anstrengungsvermeidung einen PR von 90 (SW³⁰ 113, entspricht T-Wert 63) und in der Skala Pflichteifer einen Prozentrang von 13 (SW 89, entspricht T-Wert 39) (Norm für die weiterführende Schule Klassen 5-6, männlich), was auf einen eher gering ausgeprägten Pflichteifer hinweist.

Die Leistungsmotivation (FLM)

Zur Überprüfung der Leistungsmotivation kam der standardisierte Fragebogen zur Leistungsmotivation von F. Petermann und S. Winkel(2007a) zur Anwendung. Bei zwei der insgesamt vier Skalen erreicht Bernd ein durchschnittliches Ergebnis: Seine „Angst vor Erfolg“ (PR 62, T-Wert 53) und seine „Hemmende Prüfungsangst“ (PR 71, T-Wert 56) sind im Vergleich zu anderen Schülern der 5. Jahrgangsstufe durchschnittlich bzw. leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. Deutlich unterdurchschnittlich und damit auffällig sind hingegen Bernds Ergebnisse auf der Skala „Leistungsstreben“ (PR 9, T-Wert 37) und auf der Skala „Ausdauer und Fleiß“ (PR 11, T-Wert 38).

Die Selbststeuerungsfähigkeiten (EOS-Potentialanalyse³¹)

Die EOS-Potentialanalyse von Bernd zeigt bezüglich der vier Funktionssysteme, dass er spontan eher eine rationale Herangehensweise an Aufgaben hat. Das Intentionsgedächtnis (Denken) und das Objekterkennungssystem (Empfinden), die beide in der linken Hemisphäre des Gehirns angesiedelt sind, sind deutlich stärker ausgeprägt als das Extensionsgedächtnis (Fühlen) und das Ausführungssystem (Intuieren). Insgesamt ist das Extensionsgedächtnis bei Bernd am geringsten ausgeprägt.

Das heißt, dass es Bernd aufgrund der relativ geringeren Ausprägung des Extensionsgedächtnis schwer fallen kann, neue Ideen aus dem Erfahrungswissen für eine herausfordernde Aufgabe zu entwickeln und aus dem Überblick zu beurteilen, warum es für ihn nützlich und sinnvoll sein kann, z.B. Hausaufgaben nicht nur durch Überlegungen zu bearbeiten, sondern auch schriftlich darzustellen. Bernd fällt es tendenziell eher schwer, bei Aufgaben, die für ihn herausfordernd oder schwierig sind, in die Handlungsausführung zu kommen und bis zum Schluss durchzuhalten.

Sein Ausführungssystem ist durchschnittlich ausgeprägt. Meistens kann es Bernd so gelingen, auf bereits Erlerntes beim Lernen bzw. bei den Hausaufgaben zurückzugreifen. Manchmal fällt es ihm trotzdem schwer, dann auch tatsächlich loszulegen.

³⁰Standardwerte (SW) weisen einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 10 auf (Rollett & Bartram, 1998, S.23).

³¹Die Potentialanalyse von Bernd befindet sich im Anhang IV, S. 75ff.

Das Intentionsgedächtnis ist stärker ausgeprägt als Bernds Ausführungssystem. Bernd gelingt es gut, sich Ziele zu setzen und eventuell auch Teilschritte zu planen.

Das Objekterkennungssystem ist bei Bernd ähnlich stark ausgeprägt wie das Intentionsgedächtnis. Das heißt, dass Bernd an sich in der Lage ist, sorgfältig zu arbeiten und erzielte Ergebnisse zu kontrollieren. Es besteht aber die Gefahr, dass ihm beim Kontrollieren so viele Unstimmigkeiten und/ oder Fehler auffallen, dass er, bedingt durch diese Enttäuschung, an Handlungsenergie verliert.

Bernd verliert unter Stress oder anderen Anforderungen auffallend an Energie. Am stärksten macht sich das beim Intentionsgedächtnis und beim Objekterkennungssystem bemerkbar. Weiterhin verliert Bernd unter Stress auch beim Ausführungssystem an Energie. Das Extensionsgedächtnis gewinnt minimal an Energie.

Zusammenfassend lässt sich für Bernd Arbeitsstil unter Stress festhalten, dass er sowohl beim Ausführungssystem als auch beim Intentionsgedächtnis und beim Objekterkennungssystem deutlich an Energie verliert, was bedeutet, dass Bernd nicht nur mehr Schwierigkeiten hat, ins Handeln zu kommen, sondern auch auf seine planerische Stärke in Stresssituationen weniger gut zurückgreifen kann, als in entspannten Situationen. Unter Stress fällt es ihm auch schwerer, Unstimmigkeiten und Fehler wahrzunehmen.

Weiterhin lässt sich der EOS-Potentialanalyse in Bezug auf die Selbststeuerungsfähigkeiten folgendes entnehmen:

Bei den Skalen Belastung und Bedrohung ist Bernd Ausprägung durchschnittlich. Das kann bedeuten, dass er entweder die schulischen Belastungen erfolgreich ausblenden kann, oder sie eben nicht als so bedrohlich wahrnimmt wie seine Eltern. Für letzteres würde sprechen, dass auch der LAVI gezeigt hat, dass Bernd über eine recht gute Stressbewältigung verfügt und er darüber hinaus im Gespräch äußerte, dass er einen Handlungsbedarf nicht in demselben Maße sehe wie seine Mutter.

Werden Bernds Skalen der Selbststeuerungsfähigkeit jedoch ins Verhältnis zu der gefühlten Belastung und Bedrohung gesetzt, dann reichen seine Kompetenzen nicht aus, um schwierige Situationen ohne Weiteres problemlos zu bewältigen. Bernds Profil macht deutlich, dass seine Selbststeuerungsfähigkeiten in der aktuellen Situation nicht ausreichend sind, um die sich stellenden Herausforderungen ohne Weiteres emotional und planerisch wie handlungsorientiert zu bewältigen. Von den vier verschiedenen Formen der Selbststeuerung sollen nur die fünf der 10 Skalen analysiert werden, die als besonders auffällig im Kontext von Bernds aktueller Schulsituation zu bewerten sind und die auch im Rahmen des Trainings besprochen bzw. bearbeitet werden sollen. Insgesamt sind fast alle Skalen in Bernds Testprofil etwas bis deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt. Besonders hervorzuheben sind daher bei Bernd die Skalen Aktivierungskontrolle (Selbstregulation), Willensstärke und

Konzentrationsstärke (Handlungsbahnung), Abgrenzungsfähigkeit und Misserfolgsbewältigung (Selbstzugang).

Die Skala Aktivierungskontrolle (2,5) zeigt, dass Bernd kaum in der Lage ist, die innere Anspannung selbst zu regulieren, um sich bei Nervosität und negativen Gefühlen (z.B. Angst/ Ärger) beruhigen zu können. Das bedeutet, dass Bernd den Grad der Aktivierung gerade dann nicht erhöhen kann, wenn es sinnvoll wäre wachsam zu sein, und ihn nicht so gut reduzieren kann, wenn es hilfreich wäre sich selbst zu beruhigen.

Bernds Willensstärke (3,0) ist etwas unterdurchschnittlich ausgeprägt, was bedeutet, dass er seine Absichten nicht gut durchsetzen kann und meistens erst unter Erwartungsdruck reagiert. Wäre diese volitionale Kompetenz stärker ausgeprägt, würde es ihm leichter fallen, eigene willentliche Ziele zu verwirklichen.

Ein unterdurchschnittlicher Wert bei der Konzentrationsstärke (2,6) bedeutet, dass es Bernd nicht so gut gelingt, störende Gedanken und Impulse auszublenden bzw. zu kontrollieren, um seine Aufmerksamkeit und seine Energie ganz auf eine Sache zu lenken und dieses angestrebte Ziel direkt zu verfolgen. Absichten in die Tat umzusetzen, fällt Bernd eher schwer. Diese sogenannte Ausführungshemmung entsteht durch negative Gefühle; um zu handeln, sind aber positive Gefühle entscheidend.

Die Skala Abgrenzungsfähigkeit (2,1) zeigt, dass es Bernd schwer fällt, seine eigenen Bedürfnisse angemessen gegenüber den Wünschen und Erwartungen anderer abzugrenzen und sie nicht über eigene geplante Vorhaben zu stellen.

Weiterhin ist Bernds Misserfolgsbewältigung (3,1) nur knapp durchschnittlich ausgeprägt. Das bedeutet, seine Fähigkeit Fehler und Misserfolge emotional und gedanklich zu verarbeiten und nicht ins Grübeln zu verfallen ist nicht stark ausgeprägt. Es fällt ihm schwer, bei Misserfolgen die Energie zum Handeln zu behalten und sich wieder neuen Aufgaben zuzuwenden. Macht sich Bernd viele Sorgen, ist es also für ihn eher schwierig neue Ideen zu entwickeln und Lösungswege zu finden.

Daraus entstand der individuelle Entwicklungsplan für Bernd.

Zusammenfassung im `Individuellen Entwicklungsplan für Bernd`

Zu Beginn des Motivations- und Selbststeuerungstrainings ist mit Bernd der folgende individuelle Entwicklungsplan vereinbart worden. Für Bernd wurden die Ziele dadurch konkret und überschaubar. Darüberhinaus erhöhte die Verschriftlichung den Grad der Verbindlichkeit.

Individueller Entwicklungsplan für: Bernd	Klasse: 5	Stand:
--	------------------	---------------

Besondere Stärken und Interessen:

Bernd liest in seiner Freizeit sehr gerne und sehr viel. Er spielt Handball und ist bei den Messdienern aktiv. Auch mit Freunden verbringt er in seiner Freizeit viel Zeit.

Besonderer pädagogischer Förderbedarf:

Bernd besucht z.Z. die 5. Klasse des Gymnasiums. Im Vergleich zur Grundschulzeit, wo er immer sehr beliebt war, fühlt sich Bernd in der Klasse nicht so wohl. Er hat zwar Kontakte, aber Freundschaften pflegt er eher zu Kindern, die er aus der Grundschulzeit oder aus dem Freizeitsport kennt.

Bernd verfügt laut Testergebnis über ein deutlich überdurchschnittliches intellektuelles Potenzial. Seine aktuellen Leistungen liegendegen im Durchschnittsbereich. Die Mutter macht sich weniger wegen des Leistungsstandes Sorgen, sondern vor allem wegen Bernds geringer Schullust. Er fühlt sich in seiner Klasse nicht so wohl und es fällt ihm sehr schwer, sich für die anstehenden Anforderungen aufzuraffen.

Bernds Lehrer zeigen kein Interesse, noch weniger Verständnis und keinerlei Bereitschaft auf Bernds besondere Situation einzugehen. Sie verlangen von ihm, was sie von allen Fünftklässlern verlangen. Bernd sieht, dass seine Beziehung in der Grundschule zu den Lehrern wesentlich besser war.

Entwicklungs- und Leistungsstand (Besonderheiten/ Auffälligkeiten)	<p>Bernd liegt mit seinen schulischen Leistungen hinter dem zurück, was nach seiner Begabung von ihm erwartet werden könnte. Bei einer Begabungsdiagnostik im Alter von 7,9 Jahren erreichte er im HAWIK III einen PR von 99,7. In verschiedenen Schulfächern erbringt er momentan befriedigende Leistungen. Vor allem die Mutter sieht ihn aufgrund seiner Arbeitshaltung und dem fehlenden Arbeitseinsatz Gefahr laufen, dass er dieses Niveau nicht mehr lange halten kann. Beide wissen, dass die Lehrer an der Schule kaum auf die individuellen Schwierigkeiten ihrer Schüler unterstützend eingehen.</p> <p>Bernd geht im Vergleich zur Grundschulzeit recht ungern zur Schule, was nicht nur an den schlechteren Leistungen und der von ihm erwarteten Selbstständigkeit und dem erwarteten Einsatz liegt, sondern auch an den geringeren sozialen Kontakten zu seinen Mitschülern.</p> <p>Bernd und seine Eltern sehen seine gering ausgeprägte Arbeitshaltung als größtes Problem an, da es dadurch im häuslichen Umfeld immer wieder zu Ärger und Auseinandersetzungen kommt. Aufgrund der schlechteren Noten und dem sehr hohen Anspruch, den Bernd an sich hat, ist er sehr unzufrieden mit sich selbst. Zu Hause verhält er sich aggressiv gegenüber seinen Schwestern.</p>
Lern- und Arbeitsverhalten, Motivationslage	<p>Bernds Eltern führen seine Unzufriedenheit auf die schulische Situation zurück. Bernd hätte gerne positivere Erlebnisse in der Schule und auch gerne weniger Auseinandersetzungen wegen der Schule mit seinen Eltern. Es fehlt bisher aber noch die Bereitschaft, das Arbeitsverhalten entsprechend zu verändern. Von seinen Eltern nimmt er Vorschläge und Angebote zur Unterstützung nicht an, er fühlt sich vor allem von seiner Mutter kontrolliert und unter Druck gesetzt und ist genervt. Eigentlich hat er den Wunsch, dass seine Eltern sich nicht einmischen.</p> <p>Im Rahmen der Eingangsdagnostik des Motivations- und</p>

	<p>Selbststeuerungstrainings bestätigen sich die Beschreibungen von Bernd Lern- und Arbeitsverhalten weitgehend durch die testdiagnostische Untersuchung. Zur Anwendung kommen beim Erstgespräch der LAVI, der AVT und der FLM.</p> <p>Nach dem LAVI sind Bernds Arbeitshaltung (T-Wert 49), seine Stressbewältigung (T-Wert 58) und seine Lerntechniken (T-Wert 46) durchschnittlich ausgeprägt.</p> <p>Nach dem AVT erreicht Bernd bei der Skala Anstrengungsvermeidung einen PR von 90(T-Wert 63)und bei der Skala Pflichteifer einen PR von 13 (T-Wert 39).</p> <p>Im FLM erreicht Bernd bei den Skalen zur „Angst vor Erfolg“ einen PR 62 (T-Wert 53) und zur „Hemmenden Prüfungsangst“ einen PR 71 (T-Wert 56) ein durchschnittliches bzw. überdurchschnittliches Ergebnis, hinsichtlich der Skala „Leistungsstreben“ erreichter einen PR von 9 (T-Wert 37) und bei der Skala „Ausdauer und Fleiß“ einen PR von nur 11 (T-Wert 38).</p> <p>Zu einem etwas späteren Zeitpunkt nahm Bernd noch an der EOS-Potentialanalyse teil, wobei er unterdurchschnittliche Werte bei der Aktivierungskontrolle, der Willensstärke, der Konzentrationsstärke, der Abgrenzungsfähigkeit und der Misserfolgsbewältigung erzielte. Damit wird bestätigt, dass Bernd Mutter seine Schwierigkeiten richtig zu benennen wusste. Dass es Bernd nicht leicht fällt, mit der aktuellen schulischen Entwicklung umzugehen, spiegelt sich in seiner unterdurchschnittlich ausgeprägten Aktivierungskontrolle wieder. Erschwerend kommt hinzu, dass er einen hohen Anspruch an sich hat. Abgesehen davon, dass seine Erwartungen an sich bei dem gezeigten Arbeitseinsatz nicht realistisch sind, fällt es ihm schwer, mit negativen Gefühlen umzugehen, wie z.B. Enttäuschung aufgrund von Misserfolgen (Misserfolgsbewältigung).</p> <p>Bernd ist zudem eher beziehungs- als leistungsmotiviert; dass er sich gegenwärtig von den Mitschülern nicht so sehr akzeptiert fühlt, erschwert es ihm, die eigenen Ziele zu verfolgen. Sein niedriger Wert in der Abgrenzungsfähigkeit erklärt dies. Hierzu ist auch seine unterdurchschnittlich ausgeprägte Konzentrationsstärke ins Verhältnis zu setzen. Bernd lässt sich leicht ablenken, da er stark damit beschäftigt ist, seine Mitschüler zu beobachten, um sein Verhalten entsprechend anzupassen.</p> <p>Zusammenfassend lässt sich festhalten:</p> <p>Bernds Arbeitshaltung ist, gemessen an den Anforderungen, nicht angemessen: Bernd verfügt über eine stark ausgeprägte Anstrengungsvermeidung und einen sehr geringen Pflichteifer. Dies bestätigt sich auch im FLM durch sein gering ausgeprägtes Leistungsstreben und seinen geringen Wert bei der Skala Ausdauer und Fleiß. Allerdings verfügt er über adäquate Lerntechniken. Bernd Stressbewältigung ist laut LAVI durchschnittlich ausgeprägt, was bedeutet, dass er angemessen Lernprozessesstörungen meistern kann. In der EOS-Potentialanalyse stellt sich das hinsichtlich seiner Selbststeuerungsfähigkeiten nicht gleichermaßen positiv da.</p>
Sozialverhalten	<p>Bernd fühlt sich in seiner neuen Klasse nicht wohl und nicht voll akzeptiert. Er ist bis zu zwei Jahre jünger als seine Klassenkameraden.</p> <p>Von den Lehrern gab es bisher noch keine Rückmeldung, sie haben jedoch klare Erwartungen und es wird keine Rücksicht auf die individuellen Besonderheiten der Schüler genommen. Bernd lässt den Druck, den er empfindet, zu Hause durch ein aggressives Verhalten gegenüber seinen Schwestern aus. Hilfestellungen, die</p>

	ihm seine Eltern, vor allem seine Mutter anbietet, will und kann er nicht annehmen.
Entwicklungsziele (operationalisiert)	<p>Das Training soll sich schwerpunktmäßig auf die Veränderung von Bernds Arbeitshaltung konzentrieren: Vor allem soll Bernd' Anstrengungsbereitschaft gegenüber schulischen Anforderungen verbessert werden.</p> <p>Dabei scheint es vor allem wichtig zu sein, mit Bernd sein Bild von sich selbst zu besprechen, was er von sich erwartet bzw. welchen Anspruch er an sich hat. Bernd soll lernen, realistische Erwartungen mit dem gezeigten Arbeitseinsatz zu verknüpfen, um Frustrationen zu verringern. Hinsichtlich der Selbststeuerungskompetenzen scheint es für Bernd wichtig zu sein, Gefühle wie Ärger regulieren zu lernen (Aktivierungskontrolle) und Misserfolgserlebnisse verarbeiten zu lernen (Misserfolgsbewältigung) statt diese zu verdrängen. Es gilt, mit ihm eine realistische Erwartungshaltung in Abhängigkeit vom Arbeitseinsatz zu entwickeln.</p> <p>Weiterhin wird mit Bernd über seine Position in der Klasse gesprochen, ob das möglicherweise Auswirkungen auf seine Schullust hat und welche Möglichkeiten es gibt, um hier Veränderungen herbeizuführen. So soll er lernen, sich von anderen abzugrenzen und seine Bedürfnisse und Ziele zu verfolgen (Abgrenzungsfähigkeit, Willensstärke) und sich nicht von Mitschülern - aus Unsicherheit - ablenken zu lassen (Konzentrationsstärke).</p> <p><u>Operationalisiert bedeutet das hinsichtlich der Selbststeuerungsfähigkeiten, dass</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bernd lernt, die innere Anspannung selbst zu regulieren, um sich bei negativen Gefühlen (Angst/Ärger) selbst beruhigen zu können (Aktivierungskontrolle) - Bernd lernt, sich gegen andere abzugrenzen und seine eigenen Absichten nicht lange aufzuschieben (Willensstärke) - Bernd lernt, störende Gedanken und Impulse zu kontrollieren, damit er seine Aufmerksamkeit auf das angestrebte Ziel fokussieren kann (Konzentrationsstärke) - Bernd lernt, eigene Bedürfnisse gegenüber den Wünschen und Erwartungen abzugrenzen und im Handeln zu berücksichtigen (Abgrenzungsfähigkeit) - Bernd lernt, Misserfolge so zu verarbeiten, dass er handlungsfähig bleibt und neue Ideen und Lösungswege entwickeln kann (Misserfolgsbewältigung) <p><u>und übergeordnet, dass</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bernd eine den schulischen Anforderungen entsprechende Arbeitshaltung entwickelt: Bernd Anstrengungsbereitschaft gegenüber schriftlichen Arbeitsaufträgen und gegenüber der Vorbereitung von Klassenarbeiten ist gefordert - Bernd über sein Selbstbild nachdenkt, um zu klären, was er von sich selbst erwartet bzw. welchen Anspruch er an sich hat und welche Erwartungen bei seinem Arbeitseinsatz realistisch sind
Methoden, Materialien, Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> - Trainingsblätter als Arbeits- und Gesprächsgrundlage im Rahmen des Motivations- und Selbststeuerungstrainings - klientenzentrierte und ressourcenorientierte Gesprächsführung
Besondere pädagogische Maßnahmen zur	<ul style="list-style-type: none"> - Vermittlerposition des Beraters zwischen Bernd und seiner Mutter, da eines der gemeinsamen Ziele, nämlich Erfolg in Form von guten Leistungen aus unterschiedlichen Motiven resultiert: die Mutter hat

Intervention	ein eher leistungsmotiviertes Interesse an Bernds Erfolg, Bernd selbst hat ein beziehungsmotiviertes Interesse am Erfolg in Form von guten Leistungen; der Mutter geht es um die Leistung an sich, wobei sie keine überzogenen Erwartungen hat – Bernd dagegen geht es um seine Position bei seinen Mitschülern - Akzeptanz schaffen für die Diskrepanz zwischen Bernds kognitiver Entwicklung, die über dem Niveau eines Fünftklässlers liegt und der emotionalen Entwicklung, die einem Viertklässler entspricht
Veränderungen das schulische Umfeld betreffend	- Überlegungen zum sozialen Gefüge in der Klasse, eventuell Kontaktaufnahme zu Mitschülern, die Bernds Legoleidenschaft teilen - muss sich in der Situation ergeben (mehr Spontanität)
Veränderungen das häusliche Lernumfeld betreffend	- Überlegung, welche schulischen Dinge Bernd mit seinem Vater besprechen und vorbereiten kann; falls das nicht möglich ist, sollte die Unterstützung durch jemanden Externes überlegt werden (z.B. Bernds Patentante)
Zuständigkeiten	- Bernd selbst!!! - Bernds Eltern - Berater (ICBF)
Sonstiges: Bernd ist es wichtig, sich in der Klasse möglichst bald wohler zu fühlen	
Zeitplanung: Die oben genannten Entwicklungsziele sollen bis zum Ende dieses Schuljahres/ der Klasse 5 erreicht sein. Termine zur Unterstützung in der 6. Klasse sollen nach Bedarf vereinbart werden.	
Telefonnummern/ Mail: - Familie: - Berater des ICBF:	

6.2.2 Verlauf des Motivations- und Selbststeuerungstrainings

Im Folgenden werden die Inhalte der Sitzungen anhand der Protokollnotizen dargestellt:

Sitzungsprotokoll vom 2.10. (Erstes Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Bernd kommt mit beiden Elternteilen zum ersten Termin, er begrüßt den Berater etwas zurückhaltend und wirkt schüchtern. Daraufhin erklärt der Berater den Sinn des ersten Gesprächs: Es soll einer ersten Orientierung dienen und dazu beitragen, die Situation und das Anliegen von Bernd und seinen Eltern zu verstehen. Der Berater macht Bernd darauf aufmerksam, dass er zu diesem Zweck und um nichts zu vergessen, einen Fragebogen hat und während des Gesprächs Notizen machen wird. Weiterhin berichtet der Berater darüber, dass er unter Schweigepflicht steht. Bernd zeigt sich etwas erleichtert, antwortet auf die ersten Fragen aber dennoch sehr kurz. Schnell greift seine Mutter ein. Ihre Bitte an Bernd, etwas mehr von sich zu erzählen, bewirkt bei ihm keine Veränderung. Sehr schnell beginnt die Mutter auf die gestellten Fragen zu antworten, bittet ihren Sohn aber sie zu unterbrechen, wenn er etwas anders sieht. Der Vater hält sich insgesamt zurück.

Der Beratungsanlass lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Bernds Mutter sieht ein Problem bei der Erledigung schriftlicher Arbeitsaufträge, manchmal scheitert es einfach an der Menge bzw. an der Geschwindigkeit und manchmal auch an der Lust. So fehlten Bernd aufgrund des Springens die Sicherheit in einigen grundlegenden schulischen Fähigkeiten, wie z.B. beim schnellen Schreiben. In Bezug auf den Faktor Lust beurteilt Bernds Mutter seine Leistungsmotivation als gering ausgeprägt, wie auch seine

Anstrengungsbereitschaft. Lerndisziplin und Arbeitsausdauer musste Bernd in der Grundschulzeit noch nicht aufbringen, da ihm alles zufiel. Bernd hat trotz allem einen sehr hohen Anspruch an sich, da er dem momentan nicht gerecht wird, wird Bernds Schullust aktuell immer geringer. Die Mutter sieht, dass diese Unlust maßgeblich aus einer Diskrepanz zwischen dem resultiert, was von Bernd erwartet wird und dem, was er ohne große Anstrengung leisten kann.

Weiterhin fällt der Mutter auf, dass Bernds Selbstbewusstsein abnimmt und es ihm schwerfällt, mit der veränderten sozialen Position umzugehen. Die Eltern erleben Bernd als unzufrieden mit sich selbst und der Situation; seinem Unmut macht er zu Hause Luft: mit seinen Eltern streitet er häufig und gegenüber den jüngeren Schwestern verhält er sich sehr aggressiv.

Vom Motivations- und Selbststeuerungstraining erwarten Bernd und seine Eltern eine Verbesserung seiner Arbeitshaltung: Vor allem soll Bernds Anstrengungsbereitschaft gegenüber schulischen Anforderungen verbessert werden. Der Berater bittet Bernd, Fragen zu seinem Lern- und Arbeitsverhalten im Rahmen eines neutralen Fragebogentests zu beantworten, um gezielt Ansatzpunkte besprechen zu können.

Zur Anwendung kommen der LAVI, der AVT und der FLM. Bernds Arbeitsweise ist in der Testsituation konzentriert und sehr zügig. Zusätzlich werden noch ein Rechtschreibtest und ein Lesetest bearbeitet. Bernds Lesen und auch seine Rechtschreibung sind im Vergleich zu Schülern seines Alters sehr gut, aber auch im Vergleich zu Schülern der 5. Jahrgangsstufe sind die Ergebnisse weit über dem Durchschnitt.

Während einer kurzen Pause für Bernd wertet der Berater alle anderen Tests aus.

Direkt im Anschluss bekommt Bernd eine Rückmeldung zu seinen Testergebnissen, seine Eltern sind dabei anwesend. Bernd hört zunächst nur zu, zeigt keine verbale Reaktion auf die Ergebnisse im LAVI, nimmt aber Blickkontakt zu seiner Mutter auf. Beim Erläutern der Ergebnisse beim AVT wird er nachdenklicher und sagt schließlich, dass er das mit der Anstrengungsvermeidung und dem PR 90 (T-Wert 63) noch nicht verstanden habe. Es wird ihm nochmal mit anderen Worten erklärt und Bernd schlussfolgert, dass dann nur 10 von 100 Kindern noch stärker Anstrengungen vermeiden als er. Beim Erklären des FLM setzt Bernd die Skalen Leistungsstreben und Ausdauer und Fleiß eigenständig in Zusammenhang mit der Anstrengungsvermeidung. Er wirkt nachdenklich. Auf die Nachfrage, ob er noch Fragen hat oder etwas zu den Ergebnissen sagen möchte, blickt er zu seiner Mutter und sagt zum Berater, dass die [seine Mutter] dann ja wohl Recht gehabt habe, dass er zu wenig für die Schule tun würde. Aber dass er keine Lerntechniken habe, würde nicht stimmen, da habe er schließlich ganz gut abgeschnitten. Der Berater äußert sich zunächst anerkennend zu Bernd, dass er die Ergebnisse sofort auf sich selbst beziehen und sein Verhalten reflektieren kann.

Dann gibt er aber zu bedenken, dass es ja gerade in Bezug auf das Arbeitsverhalten und auf die Lerntechniken eine Diskrepanz geben kann zwischen dem Wissen wie etwas sein sollte und dem tatsächlich gezeigten Verhalten. Positiv sei aber allemal, dass Bernd ja im Prinzip wüsste wie er vorgehen muss, um auch erfolgreich zu lernen. Bernd wirkt nach diesem Fazit zufrieden mit sich und fragt, was er denn dann jetzt machen solle. Der Berater möchte Bernd das eigenständig überlegen lassen und gibt ihm daher nur einen knappen Hinweis, indem er Bernds Unzufriedenheit mit der Schule anspricht. Bernd soll die Dinge benennen, die ihn frustrieren. Er muss nicht lange überlegen und sagt, dass ihn vor allem die Gleichgültigkeit der Lehrer nervt, dass die Mitschüler ihn ärgern und dass der Anspruch an die Menge und die Sorgfalt bei den Hausaufgaben so hoch ist. Der Berater fragt nach, inwiefern die Lehrer gleichgültig sind, wenn sie bei den Hausaufgaben doch sehr genau sind. Bernd erklärt, dass er mit Gleichgültigkeit meint, dass die Lehrer sich nicht für die Schüler interessieren und wie es ihnen geht. Im Gespräch arbeitet der Berater dann mit Bernd heraus, dass die Gleichgültigkeit erstmal ein Aspekt ist, den er zwar bedauern, nicht aber unmittelbar verändern kann. In Bezug auf die Hausarbeiten wird auch mit Hilfe von Bernds Eltern überlegt, wie das zukünftig verbessert werden kann. Es wird festgehalten, dass Bernd die anfallenden Aufgaben direkt an dem Tag erledigt, an dem sie gegeben wurden, damit er nichts vergisst und nicht zu viele Dinge plötzlich für einen Nachmittag anliegen und der Frust dann nur unnötig groß wird. Die Eltern erwähnen, dass ihrer Meinung nach die Hausaufgaben tatsächlich anspruchsvoll sind, da es nicht nur reine Wiederholung sei, sondern diese eher auf die Inhalte der nächsten Unterrichtsstunde vorbereiten. Der Berater berichtet davon, dass viele Schüler die Erfahrung gemacht haben, dass sie sich für Klassenarbeiten nicht mehr so umfangreich vorbereiten müssen, wenn sie kontinuierlich die Hausaufgaben gemacht haben. Im Gespräch stellt sich weiterhin heraus, dass für Bernd mit den Hausaufgaben auch das Gefühl verbunden ist, dass er schlechter geworden sei. Schließlich habe er in der Grundschulzeit die Hausaufgaben immer im Unterricht mit erledigen können. Und jetzt müsse er teilweise zu Hause sogar noch Notizen aus dem Unterricht nachtragen bzw. neu abschreiben, da sie aufgrund des hohen Tempos extrem unleserlich geschrieben seien. Auf die Frage des Beraters, wer das von ihm fordere, sagt Bernd, dass das nicht die Lehrer sondern seine Mutter verlange. Der Berater geht davon aus, dass sich Bernd Schreibgeschwindigkeit im Laufe der nächsten Wochen von alleine steigern werde und die Mitschriften dann auch wieder leserlicher würden. Um unnötige Frustrationen zu vermeiden, könne vielleicht auf Abschriften zunächst verzichtet werden, vorausgesetzt Bernd selbst kann alles lesen. Bernd wünscht sich daraufhin noch von seiner Mutter, dass sie nicht immer soviel schimpft, das würde ihm nicht helfen. Gleiches wünscht sich die Mutter auch von ihrem Sohn. Schließlich kommen sie zu dem Ergebnis, dass sie beide ihr Verhalten ändern müssen. Auf Nachfrage des Beraters räumt Bernd ein, dass er

die Unterstützung seiner Mutter an sich ganz hilfreich finde. Als letzten Punkt geht der Berater noch auf Bernds Hinweis ein, dass ihn die Mitschüler ärgern. Im Gespräch relativiert er diese Aussage, die Jungen der Klasse scheinen sich untereinander mit ihren „Schwachstellen“ aufzuziehen. Bernd merkt an, dass er sich insgesamt wohler fühlen würde, wenn er jemanden in seiner Klasse hätte, dem er vertrauen könnte. Der Berater überlegt mit Bernd über welche seiner Interessen sich vielleicht Kontakte knüpfen lassen. Bernd kommt auf die Idee, dass er einen Legokatalog mitnehmen könnte, um ihn in den Fünfminutenpausen durchzublättern. Er ist optimistisch, dass jemand, der auch Interesse an Lego hat, ihn ansprechen wird. Kurz wiederholt Bernd die Absprachen, die getroffen wurden und verabschiedet sich deutlich zuversichtlich vom Berater. Die Eltern zeigen sich einverstanden und zufrieden, auf Nachfrage bestätigen sie, dass sie zusätzlich noch die EOS-Potentialanalyse durchführen lassen möchten.

Sitzungsprotokoll vom 20.11. (Zweites Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Bernd kommt mit seiner Mutter zum zweiten Termin. Ohne dass der Berater die Gelegenheit hat, die Frage zu stellen, was seit dem letzten Treffen besser geworden ist, erzählt Bernd von sich aus, dass seine Noten in den Arbeiten richtig gut gewesen seien. In Mathe habe er ein „Sehr gut“ geschrieben, in einem Übungstest vorher ein „Gut“, in Deutsch habe er ein „Gut minus“ erreicht und in Englisch ebenfalls. Während Bernd noch auf die Reaktion des Beraters wartet, erinnert ihn seine Mutter an das Ergebnis im Englischtest, was Bernd sehr unangenehm ist. Beschämt berichtet er leise über ein „Ungenügend“ und ergänzt, dass er keine Zeit zum Lernen gehabt habe. Die Mutter sieht das anders. Der Berater versucht zu vermitteln und stellt Bernd die Frage, was er denn bei den Klassenarbeiten anders gemacht habe. Bernd lässt sich auf das Reflektieren ein, schließlich vereinbaren der Berater und Bernd, dass er die Vokabeln regelmäßig üben wird, auch wenn der Lehrer das nicht explizit als Hausaufgabe mit aufgibt. Der Berater wendet sich wieder den positiven Veränderungen zu und stellt zunächst der Mutter die Frage, was mit dem Blick auf Bernds Arbeitsverhalten seit dem letzten Treffen besser geworden sei (vgl. Anhang I, Training, S. 2 Sitzungsprotokoll). Die Mutter berichtet davon, dass es nach einer Anlaufphase von etwa einer Woche gut funktioniert habe, dass Bernd sich zu einem verabredeten Zeitpunkt an die Hausaufgaben setzt. Er habe dann immer versucht, diese möglichst zügig zu erledigen. Sie habe ihn unterstützen dürfen und es sei ihnen beiden gelungen, sich wegen der Hausaufgaben nicht zu streiten. Die Stimmung sei dadurch wesentlich angenehmer gewesen. Bernd sagt, dass es ihm so viel mehr Spaß gemacht habe und ohne das Abschreiben von Mitschriften aus der Schule, ließen sich die Hausaufgaben auch deutlich schneller und besser erledigen. Der Berater erkundigt sich nach Bernds Beziehung zu seinen Lehrern und Bernd berichtet, dass er nach dem Ungenügend im Vokabeltest große

Ärger mit seiner Englischlehrerin- gleichzeitig seine Klassenlehrerin - bekommen habe. Er habe ihr aber berichtet, dass er bereits in Münster Hilfe bei diesem Problem bekommen würde. Bernd berichtet, dass die Lehrerin ihn seitdem schon zweimal interessiert gefragt habe, ob er schon wieder in Münster gewesen sei und ihm ihre Telefonnummer für den Berater mitgegeben habe. Der Berater fragt Bernd und seine Mutter, ob er gegebenenfalls mit ihr Kontakt aufnehmen dürfe, aber nach dieser positiven Tendenz noch keine Notwendigkeit dafür sehe. Auch Bernd sieht zur Zeit nicht die Notwendigkeit. Bernd berichtet weiterhin über die Situation mit den Mitschülern. Zwar habe sich noch nicht die Gelegenheit für den Einsatz des Legokataloges ergeben, insgesamt aber sei alles etwas „friedlicher“ geworden. Anerkennung hätte er von seinen Mitschülern für die Mathematikarbeit bekommen, die beste Arbeit der Klasse. Bernd vermutet, dass die Mitschüler ihm das gar nicht zugetraut hätten, wo er doch fast zwei Jahre jünger sei.

Da Bernd und auch seine Mutter erstmal nichts weiter zu berichten haben, geht der Berater zu den Ergebnissen der EOS-Potentialanalyse über. Der Berater sucht den Einstieg über den dazugehörigen Fragebogen mit den offenen Fragen. Auf die Frage, was Bernd von diesem Test erwartet, hat er angegeben, dass der Test ihm helfen soll, nicht zu bummeln; der Berater erklärt, dass das Bummeln mit den Selbststeuerungsfähigkeiten zu tun habe. Weiterhin merkt der Berater an, dass die Ergebnisse in der Potentialanalyse im Prinzip bestätigen würden, dass die bereits angestoßenen Veränderungen seinen Schwächen begegnen.

Zunächst wird Bernd das Handlungssteuerungsmodell vorgestellt, danach werden ihm die Ergebnisse seiner Potentialanalyse in Bezug auf die vier Funktionssysteme erklärt: Der erste Schwerpunkt stellt das von Bernd erwähnte Bummeln dar (1). Weiterhin konzentrieren sich Bernd und der Berater auf die Selbststeuerungsfähigkeiten. Hinsichtlich des empfundenen Stresses kommen sie nochmal auf die bereits in der ersten Sitzung erwähnten größten Frustrationspunkte zu sprechen (2) und gehen dann gezielt die Aspekte der Selbststeuerung durch, bei denen sich am ehesten Handlungsbedarf erkennen lässt (3) und die in Bezug zu den Punkten (1) und (2) zu setzen sind.

Zu (1)

Der Berater thematisiert mit Bernd, dass er hohe Erwartungen an sich stellt, aber nicht den entsprechenden Arbeitseinsatz zeigt. Wird dann der Erwartungsdruck von außen größer (in diesem Fall die Anforderungen am Gymnasium, die Leistungserwartungen der Eltern), gerät Bernd zunehmend unter Stress, was wiederum dazu führt, dass er noch mehr Handlungsenergie verliert. Bernd erkennt selbst, dass er an dieser Stelle „dagegensteuern“ muss.

Zu (2)

Der Berater verweist darauf, dass Bernd bereits im ersten Gespräch drei Punkte genannt hat, die seine allgemeine Unzufriedenheit entscheidend bedingen und somit Stressfaktoren darstellen: 1. die Gleichgültigkeit der Lehrer, 2. den Ärger über die Mitschüler und 3. den Ärger über seine gezeigten Leistungen in Verbindung mit dem hohen Anspruch an sich.

Mit Bernd wird thematisiert, dass mit dem letztgenannten Punkt ein enger Zusammenhang mit seiner Arbeitshaltung zu sehen ist. Bernd verweist darauf, dass er gesagt habe, er erwarte, dass die Potentialanalyse ihm wegen des Bummelns helfen solle. Zusätzlich bespricht der Berater mit Bernd, dass es dem gezeigten Arbeitseinsatz entsprechende (Leistungs-) Erwartungen zu entwickeln gilt, um nicht permanent von sich selbst enttäuscht zu sein.

Im Gespräch merkt Bernd in Bezug auf die Gleichgültigkeit der Lehrer an, dass sich seine Englisch- und Klassenlehrerin mittlerweile interessiert zeigen würde, weiterhin interpretiert Bernd ihr ernsthaftes „Gemecker“ nach dem ungenügenden Vokabeltest als „Sorge um ihn“. Zu dem Punkt Ärger mit den Mitschülern sagt Bernd, dass sich die Stimmung in der Klasse ein wenig entspannt habe, es sich aber noch nicht die Gelegenheit ergeben habe über das Thema Lego Kontakte zu knüpfen.

Dem Berater ist in der EOS-Potentialanalyse etwas aufgefallen, das er mit Bernd besprechen möchte:

Beim Vergleich der Motivstärke der Motive Macht, Leistung und Beziehung zeigt Bernd sowohl beim Macht- als auch beim Leistungsmotiv auf der unbewussten Ebene geringere Ausprägungen als auf der bewussten Ebene. Beim Beziehungsmotiv ist genau das Gegenteil der Fall: auf der unbewussten Ebene sind Bernd Beziehungen wichtiger als er das auf der bewussten Ebene äußert. Bernd setzt sich mit Hilfe des Arbeitsblattes *Motive im Vergleich „bewusst“ – „unbewusst“* (siehe Anhang I Training, S. 12) damit auseinander. Im Gespräch wird erörtert, dass sich aufgrund dieser Konstellation seiner Motivausprägungen hinsichtlich der Noten vermuten lässt, dass Bernd die Noten weniger der Leistung wegen wichtig seien, sondern eher für die Beziehungsebene. Bernd selbst erwähnt die Mathearbeit und kommt zu dem Erkenntnis, dass er sich wirklich mehr über die Reaktion der Mitschüler gefreut habe als über die Note selbst.

Insgesamt bestätigt sich hierdurch, dass es wichtig ist, mit Bernd sein Bild von sich selbst zu besprechen. Bernd macht es zu schaffen, dass er in seiner Klasse nicht so anerkannt ist wie er das noch aus der Grundschulzeit gewohnt ist. Da er fast zwei Jahre jünger ist als die Mitschüler und körperlich auffallend kleiner, nehmen sie ihn nicht wirklich ernst. So soll er lernen, sich von anderen abzugrenzen und seine eigenen Bedürfnisse und Ziele zu verfolgen (Abgrenzungsfähigkeit, Willensstärke) und sich nicht von Mitschülern - aus Unsicherheit - so leicht ablenken zu lassen (Konzentrationsstärke). Bernd selbst kommt zu dem Schluss, dass

er noch gute Freunde bei den Messdienern und beim Handball habe. Die Mutter erkennt, dass Bernds soziale Situation sich gravierender auf seine Schullust auswirke als die Noten. Hinsichtlich der Selbststeuerungskompetenzen scheint es für Bernd wichtig zu sein, zu lernen Gefühle wie Ärger zu regulieren (Aktivierungskontrolle) und Misserfolgserlebnisse zu verarbeiten (Misserfolgsbewältigung). Es gilt, mit ihm eine realistische Erwartungshaltung in Abhängigkeit von seinem Arbeitseinsatz zu entwickeln, der wiederum von seiner Arbeitshaltung abhängig ist.

Nach diesem langen Gespräch fasst Bernd mit Unterstützung durch den Berater die für ihn wesentlichen Punkte schriftlich zusammen:

- mehr für die Schule tun, d.h. mich mehr anstrengen bei schriftlichen Arbeitsaufträgen, bei den Vokabeln und beim Üben für Klassenarbeiten (Arbeitshaltung/Anstrengungsbereitschaft)
- was will ich gerne schaffen/erreichen, was kann ich schaffen – je nach meiner eigenen Vorbereitung (hoher vs. realistischer Anspruch an sich)
- ich habe meine eigenen Ziele und lasse mich da nicht ablenken (Willens-/Konzentrationsstärke in der Beziehung zu Mitschülern)

Der Berater gibt Bernd die Rückmeldung, dass er mit diesen Punkten zufrieden ist. Für die Zukunft macht er die Anmerkung, dass Bernd noch lernen soll, die innere Anspannung selbst zu regulieren (Aktivierungskontrolle) und Misserfolge so zu verarbeiten, dass er handlungsfähig bleibt für neu entwickelte Lösungswege (Misserfolgsbewältigung).

Als Hausaufgabe soll Bernd sich mit seinen Bedürfnissen und seinen Zielen beschäftigen und sich damit auseinandersetzen, was Ziele sind und wofür sie nützlich sind (siehe Anhang I Training, S. 9, S. 18f.).

Bernd regt von sich aus an, dem Berater die Arbeitsblätter dann postalisch zuzuschicken.

Gesprächsnotiz vom 4.4. (Telefonisches Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings – mit Bernds Mutter)

Die Arbeitsblätter gehen postalisch Ende März ein, ergänzt um eine kurze Information von Bernds Mutter, warum Bernd die Arbeitsblätter erst jetzt schickt. Gerne möchte sie telefonisch ausführlicher berichten.

Thema: Motive (S.9)

Meine Themen, meine Wünsche, meine Bedürfnisse und meine Vorstellungen von der Zukunft - Sammlung deiner spontanen Ideen und Gedanken

Meine Themen: Lego, Star Wars und ein kleines bisschen Schule

Meine Wünsche:weniger Hausaufgaben

Meine Bedürfnisse:Geborgenheit und Vertrauen

Meine Vorstellungen von der Zukunft:ich bin Profihandballer und reich

Thema: Ziele (S. 18)

Mein Ziel klären – Teil 1

Bevor du dich eingehend mit deinen persönlichen Zielen beschäftigst, solltest du dir deine

Antworten auf die folgenden Fragen überlegen!

Was sind Ziele?

Dinge, die man erreichen will. Dinge die andere von einem erwarten, dass man sie erreicht.

Wozu braucht man Ziele? Welchen Nutzen haben Ziele?

Ohne Ziele würde man nie etwas fertig kriegen.

Gibt es deiner Meinung nach Argumente dafür, sich nicht auf bestimmte Ziele festzulegen (zumindest in manchen Situationen)?

Ja, denn wenn man sich das Ziel zu hoch setzt gerät man unter Druck und wenn man es nicht schafft ist man enttäuscht.

Thema: Ziele setzen und verfolgen (S. 19)

Mein Ziel klären – Teil 2

Das Ziel muss

- ein Annäherungsziel sein (kein Vermeidungsziel),
- schwierig und herausfordernd und zugleich realistisch und tatsächlich erreichbar,
- konkret und zeitlich fixiert,
- vollständig unter deiner eigenen Kontrolle stehen,
- erkennbar motivierende Wirkung auf dich haben,

(Verschiedene Ziele sollen sich nicht gegenseitig behindern!)

Mein Ziel - 1. Rohfassung:

besser mit Frau R. verstehen (Frau R. = meine Englischlehrerin)

Mein Ziel – 2. Rohfassung:

mit Mitschülern besser klarkommen

Mein Ziel, in der heute endgültigen Fassung:

besser mit Lehrern und Mitschülern fertig werden (L = kein Interesse, M = ärgern weil ich so jung bin)

Der Berater nimmt telefonisch Kontakt zu Bernd's Mutter auf, die wiederum auf Nachfrage erklärt, warum Bernd die Arbeitsblätter erst jetzt zurückgeschickt habe. Die Idee kam von Bernd, er hätte aber selbst nicht schreiben wollen, warum er sich erst jetzt zurückmeldet und auch seine Mutter gebeten dies nicht zu tun. Es sei ihm unangenehm, aber er habe selbst den Bedarf nach Unterstützung gesehen und selbst die Initiative ergriffen.

Die Mutter berichtet, dass es momentan schulisch gesehen wieder „brennt“. Sie fasst als Rückschau den Zeitraum von November bis März zusammen: Ende November bis kurz vor Weihnachten habe der nächste Schwung Klassenarbeiten und Tests angestanden. Das Gespräch habe eine Initialzündung bewirkt. Bernd habe sich relativ selbstständig auf die Klassenarbeiten vorbereitet und dafür, dass er das im Prinzip zum ersten Mal machte, habe er auch recht gut das Zeitmanagement hinbekommen. Die Klassenarbeiten und sogar unangekündigte Tests seien alle mit „Gut“ bewertet worden.

Im Dezember sei die ganze Familie dann wegen der Weihnachtsaktivitäten terminlich ausgebucht gewesen. Nach den Weihnachtsferien hätte Bernd den 3. Schwung

Klassenarbeiten ebenfalls wieder gut bewerkstelligt. Das 1. Halbjahr hätte mit dem Wendepunkt nach dem 1. Termin in Münster für Bernd zu einem guten Ende gefunden.

Der Berater fragt nach, was konkret Bernd aus ihrer Sicht geholfen habe. Bernd habe vor allem das Handlungssteuerungsmodell geholfen, er habe es auf seinen Schreibtisch geklebt und seine Aufgaben danach geplant. Sie habe den Eindruck, dass es Bernd eine Struktur vorgegeben habe. Er habe es geschafft, sich selbstständig für Dinge, die er nicht so gerne macht, zu motivieren. Er habe sich gemerkt, dass der Berater ihm gesagt habe, es sei wichtig, sich bei Gefühlen der Unlust in eine positive Stimmung zu versetzen. Bernd habe sich immer vor den Hausaufgaben überlegt, was er hinterher machen möchte. Ihr Mann habe festgestellt, dass Bernd dadurch emotional selbstständiger geworden sei und zur Einsicht gekommen sei, dass er Dinge, die getan werden müssen, besser schnell erledigt, da sie dann weniger Zeit als beim Bummeln in Anspruch nehmen.

Auf die Frage, ob sich Bernds soziale Situation in der Klasse verändert habe, äußert die Mutter, er fühle sich mittlerweile deutlich wohler. Häufig habe er sich nachmittags mit einem Jungen aus seiner Klasse verabredet, der die Leidenschaft für Lego mit ihm teilen würde. An diesen Tagen habe Bernd die Hausaufgaben besonders schnell erledigt, was für die Mutter nochmal bestätige, dass er tatsächlich von Beziehungen abhängig sei. Den Kontakt habe Bernd zu diesem Schüler aufgebaut, er habe die Idee mit dem Legokatalog umgesetzt.

Der Berater fragt nach, was dazu geführt hat, dass es Bernd momentan schulisch wieder nicht ganz so gut geht. Die Mutter berichtet, er habe im Februar und März nach dem Halbjahreszeugnis eine „Verschnaufpause“ eingelegt. Er sei in sein altes Verhalten zurückgefallen, hätte die Hausaufgaben nachlässig bis gar nicht bearbeitet und im Prinzip hätten ihn die ersten Klassenarbeiten und Tests überrascht, wonach es dann auch eine massive Beschwerde von der Klassenlehrerin gegeben habe. Dies habe natürlich zu Hause die Stimmung wieder verschlechtert und sie und Bernd würden sich wieder sehr viel streiten. Bernd habe dieses Mal selbst angemerkt, dass die Streitigkeiten ihn eher noch mehr frustrieren würden. Auch ihr sei aufgefallen, dass es kontraproduktiv sei: Je mehr sie sich mit Kritik einmische, desto weniger würde Bernd tun. Bernd habe schließlich die Idee gehabt, die Arbeitsblätter vom letzten Termin an den Berater zu schicken mit dem Gedanken, mit ihm gemeinsam zu überlegen, wie es jetzt weitergehen könnte. Aus organisatorischen und familiären Gründen kann Bernd zeitnah nicht nach Münster gebracht werden. Die Mutter würde Bernd von dem Telefonat berichten und sie sei sich sicher, dass er die Ratschläge auch von ihr als Übermittler annehmen würde. Der Berater und Bernd Mutter besprechen, dass die Mutter sich zunächst bei den einzelnen Lehrern nach Bernd Arbeitsverhalten erkundigt. Weiterhin schlägt der Berater vor, dass die Eltern Bernd wieder mehr Eigenverantwortung übertragen, sich selbst mit negativem Feedback zurückhalten und gleichzeitig die Klassenlehrerin bitten, Bernd für die nächste Zeit etwas intensiver zu

unterstützen. Wenn die Eltern und Bernd das wünschen und den Berater von der Schweigepflicht entbinden, könne er das Angebot der Lehrerin annehmen und mit ihr telefonisch Kontakt aufnehmen. Der Berater schlägt weiter vor, die Klassenlehrerin dann auch über die Theorie zur Handlungssteuerung zu informieren, so dass sie bei Bernd die Reaktivierung des Handlungssteuerungsmodells zur Reflexion und Planung des Handelns vorschlagen kann. Für Bernd Selbstvertrauen sei es aufgrund seines hohen Anspruchs an sich selbst wichtig, das Gefühl zu haben, dass er die Verantwortung für seine schulischen Aufgaben selbst habe. Gleichzeitig werde so auch seine Willensstärke gefordert, die nach der EOS-Potentialanalyse etwas unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Die Mutter ist mit dieser Vorgehensweise einverstanden und verspricht, sich bei Bedarf zunächst telefonisch zu melden oder zu versuchen, kurzfristig mit Bernd zu kommen.

Sitzungsprotokoll vom 29.7. (Drittes Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Der Termin wurde telefonisch mit Bernds Mutter vereinbart. Sie gab kurz die Info, dass sich Bernd im April dann wieder gefangen habe, er wolle aber selbst kommen und berichten. Gemeinsam hätten die Eltern mit Bernd und seiner Klassenlehrerin überlegt, dass es hilfreich sei, das vergangene Schuljahr nochmal in Münster zu reflektieren, um die Einsichten dann für das 6. Schuljahr nutzen zu können.

Bernd kommt zum Termin in Begleitung seines Vaters. Auf die Frage, wie es ihm geht, reagiert er freundlich mit der Frage, worüber er zuerst berichten soll, über seine Situation in der Klasse mit den Mitschülern und den Lehrern oder über seine Noten. Der Berater lässt ihn selbst entscheiden, woraufhin Bernd sagt, dass er dann einfach mal mit der Situation in der Klasse anfängt, wobei das eine mit dem anderen zusammenhänge. In der Klasse laufe es mit den Mitschülern gut, die Mädchen würden ihn alle mögen, mit den meisten Jungen würde er gut klar kommen, mit einem würde er sich sehr gut verstehen und auch nachmittags regelmäßig treffen. Bernds Vater bestätigt, dass Bernd mittlerweile ein sehr gutes Verhältnis zu den Mitschülern habe und unter ihnen einen festen Freund habe, der auch Klassensprecher sei. Deswegen und auch weil die Mädchen ihn alle sehr mögen, hätte er ein ganz anderes Auftreten und ein ganz anderes Ansehen in seiner Klasse. Der Vater kommt auf die Klassenlehrerin zu sprechen, Bernd habe sich auf die etwas engere Betreuung durch sie eingelassen. Bernd selbst meint, dass man mit ihr reden könne, sie habe Interesse an ihren Schülern: „Sie will viel von uns, gibt viele Hausaufgaben und ist auch streng, aber echt ok.“ Da es in seiner Klasse mehrere Schüler gibt, die Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben hatten, hätte die Lehrerin ihn gebeten, das Modell für alle zu erklären. Bernd berichtet weiter, dass er auch noch das „Ziele setzen“ erklärt habe. Das Modell hätten sie jetzt in Großformat an der Wandtafel hängen. Für seine Aufgaben hätte er es auch wieder genutzt, was gut funktioniere. Das Beste sei aber, dass seine Mutter nicht mehr

ständig nerven würde. Der Vater erklärt ergänzend: Wenn Bernd seine Hausaufgaben selbstständig macht, dann gäbe es keine Streitigkeiten zwischen den beiden. Der Berater fragt Bernd noch, ob er aktuell mit seinen Leistungen in der Schule zufrieden sei. Bernd erzählt, dass er auf dem Zeugnis in den meisten Fächern ein „Gut“ bekommen würde, in Englisch ein „Voll Befriedigend“, dafür aber in Religion und Sport ein „Sehr gut“, er sei insgesamt sehr zufrieden. Der Vater berichtet in dem Zusammenhang, dass Bernd sich lange Zeit, angestoßen durch das letzte Gespräch mit dem Berater, mit dem Gedanken beschäftigt hätte, ob und warum ihm gute Note wichtig seien. Momentan würde er das Ansehen seiner Mitschüler genießen, weil sie wüssten, dass er nicht viel lernen würde und trotzdem gute Noten hätte. Für ein „Sehr gut“ müsste auch Bernd Arbeit über die Erledigung der Hausaufgaben hinaus investieren, wozu er zur Zeit aber nicht bereit wäre. Einerseits, weil ihm das noch mehr Anstrengungsbereitschaft abverlangen würde, andererseits aber auch, weil er das Risiko sehen würde, sein Ansehen in der Klasse zu verlieren, wenn er mehr lernen würde. Bernd bestätigt, dass ihm die Note „Gut“ und ein gutes Verhältnis zu seinen Klassenkameraden lieber wären als die Note „Sehr gut“ in Verbindung mit einer geringeren Beliebtheit. Der Berater fragt im Anschluss, was sich Bernd für das 6. Schuljahr vornehmen wolle und ob er aus dem Verlauf des 5. Schuljahres etwas gelernt hätte. Bernd sagt, dass er sich wieder Ziele setzen will. Er will die Selbstständigkeit auf jeden Fall beibehalten, damit es nicht wieder so viel Stress zu Hause gibt. Weiterhin hätte er sich überlegt, dass er in Latein von Anfang an die Vokabeln lernen wird, da er durch dieses Versäumnis in Englisch großen Ärger hatte und viel aufholen musste. Weiterhin wolle er versuchen, in Mathe wieder ein „Sehr gut“ zu schreiben, da er meistens nur wegen Flüchtigkeitsfehlern kein „Sehr gut“ erreichen würde. Der Berater gibt die Rückmeldung, dass Bernd sich sein Vorgehen hinsichtlich der Schulleistungen gut überlegt habe und das vernünftig und zielführend sei. Er stellt Bernd das Logbuch als eine Möglichkeit vor, wie er sich schon im Vorfeld mit dem Erreichen des Ziels intensiver auseinandersetzen kann. Er erklärt, dass Menschen souveräner mit einer schwierigen Situation umgehen können und handlungsfähig bleiben, wenn sie sich vorher Gedanken über mögliche Handlungsalternativen gemacht haben. Bernd beginnt zügig mit dem Ausfüllen der Fragen zum Logbuch (siehe Anhang I Training, S. 23):

Logbuch von: Bernd

Was ist mein wichtigstes Ziel?

Die 6. Klasse ohne Stress schaffen!

Weil sonst: 1. schlechte Noten und Stress mit Mama

- 2. Ärger mit den Lehrern
- 3. Ärger mit den Mitschülern

Welche Schritte muss ich dafür umsetzen?

Für 1: - Hausarbeiten, Vokabeln lernen, im Mündlichen mitarbeiten

Für 2: - Hausarbeiten und im Unterricht mitarbeiten, dann ist für die erstmal alles ok

Für 3: - „cool“ bleiben, so wie es jetzt läuft ist es ok

Was kann schwierig werden?

Zu 1: - keine Lust, kann mich trotz Wissen wie ich mich selbst motiviere, nicht aufraffen

Zu 2: - Mit einem Lehrer an die Köpfe geraten, der sich über meine Handschrift und Heftführung extrem aufregt

Zu 3: - dass denen mein Alter wieder einfällt

Was kann mir bei den Schwierigkeiten helfen?

Zu 1: - nach den Hausaufgaben mit Freunden treffen

- nach den Hausaufgaben Lego bauen

- zum Handball gehen

- Handlungssteuerungsmodell angucken und überlegen

Zu 2: ordentlicher schreiben, wobei schnell und ordentlich eben nicht gleichzeitig funktioniert

Zu 3: - so sein wie ich bin, bin aber nicht mehr der Kleinste

Bernd erklärt seine Stichpunkte und berichtet von seiner Absicht, sich dieses Blatt auf den Schreibtisch zu kleben. Der Berater weist darauf hin, dass Ziele möglichst keine Vermeidungsziele sein sollten und bittet Bernd, sein Ziel so zu formulieren, dass es den Zustand beschreibt, den er erreichen möchte. Bernd denkt nach, entscheidet dann aber, dass er das trotz allem so stehen lassen möchte. Der Berater akzeptiert Bernds Wunsch und bittet ihn, zu Beginn der 6. Klasse die folgende Fragen täglich kurz zu beantworten (siehe Anhang Training, S. 24): 1. Was habe ich heute für mein Ziel getan?, 2. Was ist mir heute für mein Ziel schon gut gelungen?, 3. Was war heute bei der Umsetzung noch schwierig?, 4. Was brauche ich zukünftig noch für die Umsetzung?, 5. Wie gut habe ich heute mein Ziel erreicht (Skala 1-10)?

Abschließend fragt der Berater noch, ob Bernd auch hinsichtlich der sozialen Situation Ziele habe. Bernd verneint dies selbstbewusst, da er vollkommen zufrieden sei. Der Vater merkt an, dass er bezüglich seines sozialen Status in der Schule keinen Zweifel habe, sich aber von Bernd wünschen würde, zu Hause ein etwas neutraleres Verhältnis zu der älteren seiner beiden jüngeren Schwestern zu entwickeln. Bernd reagiert lächelnd, dass sie enorm nerven würde. Der Vater wendet ein, dass Bernd sie häufig provoziere. Der Berater schlägt vor, dass Bernd zu Hause mit seiner Schwester bei Anwesenheit seiner Eltern verbindliche Absprachen trifft.

Der Berater vereinbart mit dem Vater und Bernd einen neuen Termin für Mitte Oktober.

Sitzungsprotokoll vom 9.2. (Viertes Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Den Termin für Mitte Oktober hatte Bernds Mutter abgesagt: Bernd habe die Hinweise vom Termin im Juli selbstständig umgesetzt. Die Lehrer hätten sich sehr positiv über ihn geäußert, sowohl über seine Leistungsbereitschaft als auch über sein Sozialverhalten.

Zum Termin am 9.2. wird Bernd wieder von seinem Vater begleitet. Bernd begrüßt vertraut den Berater und steigt von sich aus in das Gespräch ein, indem er von seinem Zeugnis berichtet. In den Hauptfächern habe er in Deutsch, Englisch und Latein ein „Befriedigend“, in Mathematik ein „Gut“, in den Nebenfächern alles „Gut“ und „Befriedigend“, bis auf Religion und Sport, wo er wieder ein „Sehr gut“ bekommen habe. Er sei damit zufrieden, in Mathe habe er kein „Sehr gut“ erreichen können, da die drei Arbeiten sehr schwierig gewesen seien und seine Arbeiten trotz eines schlechten Klassendurchschnitts mit „Gut“, „Befriedigend“ und wieder „Gut“ bewertet worden seien. Der Berater lobt Bernd und fragt nach, was der Anlass für das Beratungsgespräch sei. Bernd berichtet, dies gemeinsam mit seinen Eltern überlegt zu haben, da sie teilweise immer noch nicht mit seinem Arbeitsverhalten zufrieden seien. Der Vater erwidert, dass sie schon mit Bernds Noten zufrieden seien und sich ihre Sorge und ihre Kritik auf seine Kopfnoten im Zeugnis beziehen würden. So sei Bernds Leistungsbereitschaft und sein Sozialverhalten mit „Gut“ bewertet worden. Für seine Zuverlässigkeit und Sorgfalt habe er ein „Befriedigend“ bekommen, mit dem Hinweis, dass an Bernds Gymnasium keine schlechtere Bewertung bei den Kopfnoten gegeben wurde. Alle Lehrer würden aber Bernds Ordnung in seinen Heften und seine Handschrift bemängeln. Bernd rechtfertigt sich, dass er sich einfach das schnelle Schreiben angewöhnt habe, da er zu Beginn der 5. Klasse auf dem Gymnasium sehr langsam gewesen sei. Der Vater erklärt, dass sie seine Handschrift als nach außen erkennbares Merkmal seiner Arbeitshaltung sehen würden. Bernd ärgert sich sehr über die Bemerkung seines Vaters und berichtet, dass er alle Nebenfächer, Deutsch und Mathe selbstständig bewältigt hätte, nur in Latein hätte sein Vater und in Englisch seine Mutter geholfen. Der Vater bemerkt, dass das an sich korrekt sei, aber Bernd hätte der Fairness halber erzählen müssen, dass er sich dafür nicht anstrengen müsse. In den Nebenfächern und in Deutsch und Mathe würde das ausreichen, in den Fremdsprachen aber, wo er nur durch kontinuierliches Arbeiten seinen Leistungsstand halten könne, wäre er auf Unterstützung angewiesen. Sie hätten das Gefühl, dass Bernd seine Noten kalkulieren würde: Bei den ersten Arbeiten sei die Motivation recht groß, eine gute Note zu erzielen, bei der zweiten Klassenarbeit sei er gleichgültig und bei der dritten Arbeit würde er, nur wenn unbedingt nötig, den Einsatz wieder erhöhen. So würden seine Noten in den Klassenarbeiten zwischen „Gut“ und „Ausreichend“ schwanken und letztlich für ein „Befriedigend“ auf dem Zeugnis reichen.

Bernd wirft wütend ein, dass er mit den Noten zufrieden sei, seine Absprache mit den Eltern hinsichtlich der Noten beziehe sich auf die Zeugnisnote und da hätte er sich an die

Abgabe gehalten. Der Berater schaltet sich ein, damit die Stimmung wieder sachlicher wird und fragt nach, ob er richtig verstanden habe, dass die Eltern mit Bernds Noten zufrieden seien und auch sehen würden, dass Bernd seine schulischen Aufgaben weitestgehend selbstständig organisieren würde; sie sich aber Sorgen über Bernds Arbeitshaltung machen würden, da sie noch nicht die Kontinuität sehen, die er langfristig am Gymnasium brauche, um den Leistungsstand halten zu können.

Der Vater stimmt zu und sagt, dass sie sich sorgen würden wegen des Arbeitens „in Wellen“. Bernd erwidert, dass sie sich nicht Sorgen würden, sondern immer einen Punkt zum Kritisieren haben müssten. Er mache seiner Meinung nach alles alleine. Er würde einmal im Halbjahr nach Münster fahren und die Tipps dann auch annehmen und umsetzen. So hätten sie das vorher abgesprochen. Aber die Vokabeln in Latein und Englisch wollten sie immer abhören, obwohl er das mittlerweile alleine bewerkstelligen könnte. Sie würden ihm die Chance, das zu zeigen, gar nicht erst geben. Er sei der Meinung, sein gesetztes Ziel erreicht zu haben, aber sie wollten, dass er so gut wäre wie seine jüngere Schwester!

Der Vater ist überrascht über diese Äußerung, sagt nichts und schaut den Berater an. Der Berater wendet sich an Bernd und fragt nach, wie er zu dieser Auffassung gekommen sei. Bernd beharrt trotzig auf seiner Äußerung. Der Berater weist darauf hin, dass er sich unabhängig von diesem Gespräch etwas überlegt habe, das er zunächst alleine mit Bernd erarbeiten wolle. Der Vater ist einverstanden und verlässt den Raum.

Der Berater erinnert Bernd an ihr Gespräch über das Logbuch im Juli und Bernds Ziel, die 6. Klasse stressfrei abzuschließen. Der Berater fragt Bernd, wie er das Erreichen dieses Ziels auf der Skala von 1 bis 10 einschätzt. Bernd sieht sich bei 9. Der Berater fragt nach, was denn noch fehle, damit er selbst die Frage mit 10 beantworten könne. Bernd sagt, dass er gerne Vokabeln und Aufgaben, die ihm keinen Spaß machen, selbstständig erledigen können würde. Seine Schwester könne das, sie sei jetzt im ersten Schuljahr und obwohl sie häufig Hausaufgaben hätte, zu denen sie keine Lust habe, würde sie die trotzdem sofort erledigen. Der Berater fragt, ob Bernd das selbst festgestellt habe oder ob jemand anderes das Arbeitsverhalten seiner Schwester mit seinem verglichen habe. Bernd antwortet, dass er das selbst gemerkt hätte. Er hätte auch mitbekommen, dass seine Schwester ständig von seinen Eltern gelobt würde und sie nie Ärger wegen der Schule mit den Eltern hätte. Der Berater regt Bernd an, sich an sein erstes Halbjahr im ersten Schuljahr zu erinnern. Desweiteren besprechen sie, dass das Arbeitsverhalten eines Schülers auch immer von anderen äußeren Faktoren abhängig ist und damit nur bedingt vergleichbar ist. Bernd merkt, dass es keinen Sinn mache sich mit seiner jüngeren Schwester zu vergleichen, da sie eine andere Lehrerin habe und ihre Klasse viel kleiner sei.

Anschließend überlegt Bernd, was er tun kann, um auch sein Vokabellernen zu verbessern. Der Berater und Bernd greifen nochmal zu den Notizen der vergangenen Sitzungen, dem

Logbuch und greifen die Ergebnisse der EOS-Potentialanalyse auf. Mit Hilfe eines Arbeitsblattes, das einen Überblick über die Selbststeuerungskompetenzen gibt (siehe Anhang I Training, S.7), äußert Bernd die Vermutung, dass seine Unlust hinsichtlich der Vokabeln etwas mit seiner Affektiven Selbstkontrolle zu tun habe, seiner Fähigkeit also, auch wenig attraktive Aufgaben selbstdiszipliniert anzupacken und umzusetzen, d.h. Gefühle der Unlust zu überwinden und sich auch für wenig reizvolle Aufgaben motivieren zu können. Der Berater und Bernd sprechen über die „Pendeltechnik“ (Baumann, Gebker & Kuhl, 2010). Um seine Vorstellungskraft noch mehr als Ressource einsetzen zu können, bearbeitet Bernd das Arbeitsblatt „Meine persönlichen Ressourcen und Kraftquellen, Ressourcenquelle 1 – deine Vorstellungskraft“ (siehe Anhang I Training, S. 30):

Thema: Ressourcen (S. 30)

Deine Vorstellungskraft als Ressource

Übung: Fantasiereise zum Ziel

Stell dir vor, du hast dein Ziel erreicht! Wie sieht es um dich herum aus? Wie nimmst du deine Umwelt wahr?

Folgende Stichworte sollen dir bei der Beschreibung helfen:

- **Ort und Landschaft**
- **Jahreszeit und Wetter**
- **Umgebung und Farben**
- **Tageszeit und Temperatur**
- **Geräusche und Gerüche**
- **Kleidung und Symbole**
- **Vielleicht fällt dir noch etwas ein, was diese Liste ergänzen könnte:**

[Bernd kann sich hier nicht äußern und geht schnell zu der folgenden Frage über]

Wie fühlst du dich bzw. wie fühlt sich das an, wenn du dein Ziel erreicht hast?

Folgende Stichworte sollen dir bei der Beschreibung helfen: Laune, Stimmung, Gemütsneigungen, Kraft, Aktivität/ Tatendrang,....

- Fühle mich erleichtert und gut gelaunt; da alles für die Schule erledigt, kann ich den Nachmittag genießen
- Bin zufrieden mit mir selbst
- Weniger Wut auf meine Schwester
- Gute Stimmung zu Hause, kein Streit mit meinen Eltern

Im Sinne der Pendeltechnik (Baumann, Gebker & Kuhl, 2010) soll Bernd sich vor und auch während des Bearbeitens einer für ihn unerfreulichen Aufgabe vorstellen, wie er sich fühlt, wenn er sie erledigt hat. Bernds Frage, ob eigentlich alle Menschen bestimmte Dinge

erledigen müssen, die ihnen keinen Spaß machen, beantwortet der Berater mit der Einführung des Verstärkerplans (siehe Anhang I Training, S. 41f.). Bernd reagiert sehr positiv, gemeinsam entscheiden sie, den Vater direkt mit einzubeziehen. Bernd und der Berater überlegen, wie Bernd aktuell sein Ziel formulieren möchte. Bernd nimmt sein Profil aus der EOS-Potentialanalyse zur Hand und präzisiert sein Ziel. Der Berater und Bernd denken über eine weitere Ressourcenquelle nach: die Erinnerungshilfen (siehe Anhang I Training, S. 31):

Thema: Ressourcen - Erinnerungshilfen als Ressource (S. 31)

Übung:

Finde 5 feste und 5 mobile Erinnerungshilfen – Dinge also, die dich an dein Ziel erinnern sollen und dir helfen, dein Ziel (möglichst oft) vor dem inneren Auge zu sehen. Wähle also aus den verschiedenen Bereichen in der linken Spalte der Tabelle jeweils 5 für die festen und 5 für die mobilen Erinnerungshilfen aus. Natürlich kannst du auch selbst noch Bereiche ergänzen.

Bereiche	Feste Erinnerungshilfen	Mobile Erinnerungshilfen
Musik	-----	-----
Parfum	-----	-----
Schmuck	-----	-----
Pflanzen	-----	-----
Bilder	Foto nach dem Sieg beim letzten Handballspiel	Foto nach dem Sieg beim letzten Handballspiel
Kleider	-----	-----
Farben	Gold?	
Menschen („Vorbilder“)	Mein Papa; mein Trainer	Foto von Papa; von Jörg
Orte	-----	-----
Symbole	-----	-----
Persönliche Gegenstände	-----	-----
Spielzeug	Lego	Legosteine
...	-----	-----
...	-----	-----

Auf die Frage, was Bernd mit dem Sieg beim letzten Handballspiel in Bezug auf schwierig umzusetzende Absichten verbindet, stellt er fest, dass er sich auch oft für das 4. Training in der Woche (Ausdauertraining) hätte aufrufen müssen, aber hinterher immer sehr stolz auf sich war und sein Trainer ihn immer für seinen Einsatz und sein Durchhaltevermögen gelobt hätte. Bei dem Stichwort „Farbe“ sei ihm „Gold“ nur so in den Kopf gekommen, er habe gar nicht darüber nachgedacht. Der Berater fragt Bernd, ob es mit Anerkennung in

Zusammenhang stehe, worauf Bernd nickt und strahlt. Lego bzw. der Legostein würden bedeuten, dass sich für jedes Problem eine Lösung finden ließe, wie beim Bauen mit Lego. Bernd und der Berater rufen den Vater herein, Bernd berichtet von den gemeinsamen Überlegungen und erläutert den Verstärkerplan. Auch Bernds Vater ist begeistert und gemeinsam überlegen sie die folgenden Teilziele für die verschiedenen Familienmitglieder (siehe folgende Darstellung des Verstärkerplans), die nochmal gemeinsam zu Hause mit der Mutter und der Schwester zu besprechen seien:

Verstärkerplan (S.41)

1. Erinnere dich an dein Ziel:

Mein Ziel, in der endgültigen Fassung

Ich will mich für wenig attraktive Aufgaben motivieren und sie trotz Gefühlen der Unlust sofort anpacken. Also: Ich will solche Dinge wie Vokabeln schnell erledigen (nicht lange vor mir her schieben) und mich voll darauf konzentrieren.

2. Nun sollst du dieses Ziel konkreter für dich überprüfbar und für andere offen bzw. transparent machen! Vielleicht ist es einfacher, wenn du es in 2 oder 3 Teilziele zerlegst!

<u>Name des Kindes/ Jugendlichen</u>	<u>Mutter</u>	<u>Vater</u>	<u>Geschwisterkind/er des Kindes/ Jugendlichen</u>
Bernd			
Teilziel: Vokabeln	Teilziel: Klassenarbeiten direkt korrigieren	Teilziel: Um 17 Uhr zu Hause sein (Familienzeit!)	Teilziel: „nicht rumzicken“
Teilziel: Selbstkontrolle	Teilziel: Nicht mehr mit Bernd meckern	Teilziel: Büro aufräumen	Teilziel: Klavier regelmäßig üben
Teilziel:	Teilziel:	Teilziel:	Teilziel:
Ziele des Vaters täglich kontrollieren	Ziele des Geschwister- kindes täglich kontrollieren	Ziele des Kindes/ Jugendlichen täglich kontrollieren	Ziele der Mutter täglich kontrollieren
☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺	☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺	☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺	☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺

Der Berater, Bernd und Vater fassen die Sitzung zusammen und Bernd beschreibt, worauf er in der nächsten Zeit sein Hauptaugenmerk legen werde. Er ist optimistisch, dass er mit diesen Lösungsansätzen das 6. Schuljahr zu seiner Zufriedenheit beenden kann. Der Vater schließt sich an. Gemeinsam äußern sie den Wunsch, einen Termin für August, also zum Ende des Schuljahres zu vereinbaren; wenn sich vorher ein Beratungsbedarf ergebe, würden sie sich melden.

Sitzungsprotokoll vom 24.8. (Fünftes Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Bernd kommt in Begleitung beider Eltern und der mittleren Schwester zum Termin, wobei diese aber im Warteraum sitzen bleibt. Der Berater begrüßt die Familie und steigt direkt mit der Frage ein, was sich seit dem letzten Treffen verbessert hat. Er erwähnt, dass sie gemeinsam beim letzten Treffen erneut Bernds Ziel präzisiert hätten.

Bernd berichtet vor seinen Eltern, dass es ihm gut gelungen sei, alleine auf die Vokabeln zu achten. Er wisse, dass er sich selbst zum Wollen bewegen könne, es mache eben nicht alles an der Schule Spaß. Er würde die Aufgaben für die Schule insgesamt zügig abarbeiten, da er so mehr Zeit für seine Hobbies am Nachmittag hätte: Mit Freunden treffen, Lego, Handball und Messdiener. Die Eltern schließen sich an; sie hätten beobachtet, dass Bernd jetzt in der Lage wäre, seine Handlungsbereitschaft sogar in Situationen zu steigern, auf die er eigentlich wenig Lust hätte. Sie hätten auch gemerkt, dass er das nur tun würde, wenn er es möchte, nicht aber wenn sie als Eltern ihn darum bitten würden. So hätten sie langsam akzeptieren müssen, dass Bernd alles für die Schule alleine regeln würde. Sie hätten nur noch wenig Einblick, die einzige Rückmeldung wären die Noten und die Elternsprechtage. Für Bernd war es in den Augen seiner Eltern eine entscheidende Erfahrung zu entdecken, dass „er kann wenn er will“. Wichtig war dabei vor allem, dass ihn jemand herangeführt und ihm das auch ohne Zweifel zugetraut hat.

Danach befragt, wie sie die aktuelle Situation auf einer Skala von 1 bis 10 einschätzen, sagt Bernd 9, so wie beim letzten Mal und auch die Eltern geben an, dass sie zur 9 tendieren, aber ein wenig zwischen 8 und 9 schwanken würden. Der Vater erwähnt, dass sie aber vielleicht ehrlicherweise erklären müssten, dass es vielleicht ihr Misstrauen und ihre Sorge seien, die sie noch nicht so hundertprozentig den Mut aufbringen ließen die aktuelle Situation mit 9 oder gar 10 zu bewerten. Die Mutter nickt. Befragt nach dem, was Bernd denn jetzt besser kann als beim letzten Termin, antwortet sie, dass er tatsächlich immer selbstständiger geworden sei und sie momentan wirklich sagen müsste, dass er die schulischen Dinge selbstständig im Griff habe.

Weder die Eltern noch Bernd berichten von den Noten, was den Berater veranlasst, diese zu erfragen. Bernd sagt, die Noten seien für ihn wichtig, da er dann seine Ruhe habe und seine Eltern sich zurückhalten würden. Er selbst würde Noten jetzt als Gradmesser sehen: Wenn sie schlechter werden, würde er überlegen warum und könnte dann entsprechend seine Vorbereitungen verändern. Die Eltern berichten, dass die Noten sowohl schriftlich wie mündlich in allen Fächern im 2er und 3er Bereich seien, in Religion und Sport würde Bernd seine 1 halten. Auch an den Elternsprechtagen gäbe es nur positive Rückmeldungen, sowohl hinsichtlich seines Arbeitsverhaltens als auch hinsichtlich seines Sozialverhaltens. Ganz selten würde Bernd noch wegen seiner Handschrift kritisiert, wobei die meisten Lehrer mittlerweile akzeptiert hätten, dass die einfach sehr besonders wäre. Mit seiner Klassenlehrerin hätte Bernd vereinbart, dass er Referate etc. auf dem PC schreibt und dann ausdruckt.

Der Berater erkundigt sich nach dem Verstärkerplan. Bernd und seine Eltern berichten, dass sie in der Familie beschlossen hätten, ihn zunächst nur zu dritt in der gegenseitigen Kontrolle durchzuführen, da Bernd's Schwester abgelehnt habe sich zu beteiligen. Bernd habe das akzeptiert. Weiterhin merken die Eltern an, dass die Geschwister sich wesentlich weniger streiten würden, seitdem Bernd für die schulischen Dinge Verantwortung übernommen habe und damit auch sehr zufrieden wäre. Er könnte seiner Schwester sogar mittlerweile Anerkennung für ihre Leistungen entgegenbringen. Hinsichtlich des Verstärkerplans wäre es für sie alle eine gute Erfahrung gewesen, dass auch sie als Eltern nicht immer alles direkt erledigen würden, was sie sich vorgenommen hätten. Durch diese Wahrnehmung wäre vor allem bei der Mutter die Akzeptanz von Bernd's Verhalten größer geworden. Zudem würde sie ihm jetzt zutrauen, dass er selber seinen Zeitplan hat und würde ihn dadurch nicht mehr mit ihren Erinnerungen so drängen.

Der Berater gibt Bernd, aber auch den Eltern ein anerkennendes Feedback zu der Entwicklung und fragt Bernd, ob er bereit sei, die Tests, die er zu Beginn des Trainings durchgeführt habe, zu wiederholen. Auch die Eltern erklären sich bereit, für die Nachbefragung zur Verfügung zu stehen. Ob sie die EOS-Potentialanalyse nochmal durchführen, möchte die Familie von den Ergebnissen der anderen Tests abhängig machen, da die EOS-Potentialanalyse sehr kostenintensiv ist.

6.2.3 Darstellung der Ergebnisse

Darstellung der Testergebnisse „Vorher – Nachher“

Zunächst sollen Bernds Ergebnisse im LAVI dargestellt werden:

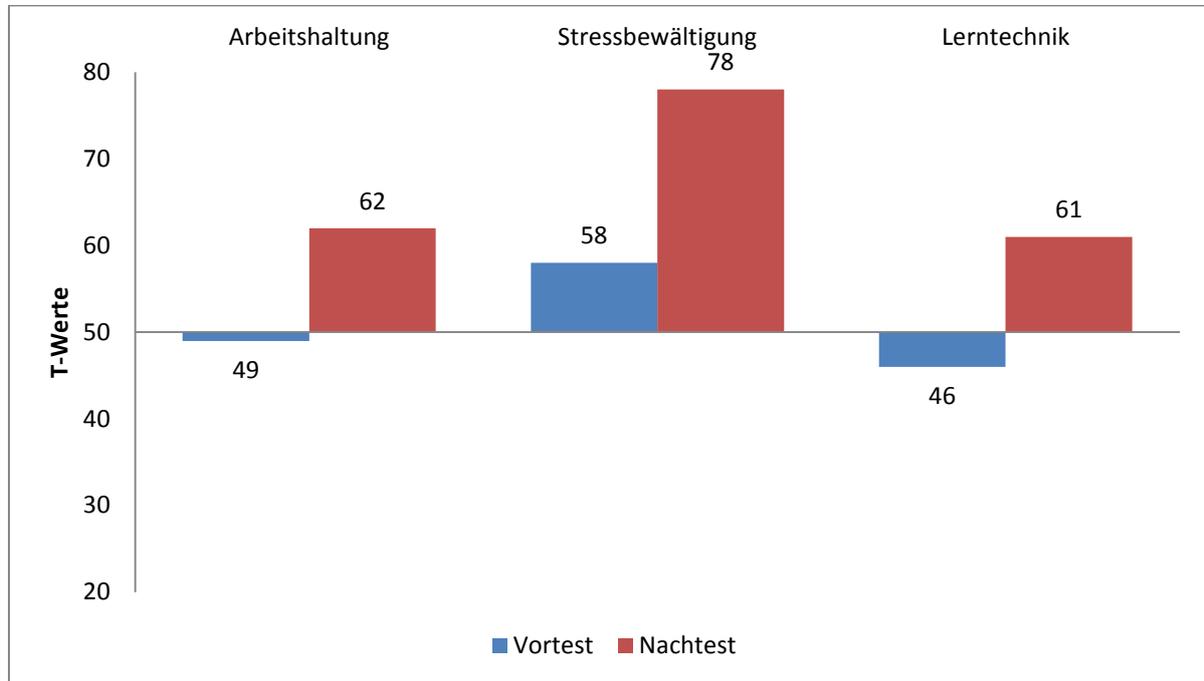


Abb. 28: Darstellung der Ergebnisse im LAVI im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Bernd)

Wie sich der Abbildung entnehmen lässt, erreicht Bernd im Lern- und Arbeitsverhaltensinventar von G. Keller und R.-D. Thiel im Rahmen der Nachtestung am 24.8., also 22 Monate nach dem Vortest und nach Beginn des Trainings, bei der Skala Arbeitshaltung einen T-Wert von 62, d.h. dass seine Arbeitshaltung jetzt als leicht überdurchschnittlich einzustufen ist. Im Vergleich zum Vortest vom 2.10. hat sich sein Ergebnis bezüglich dieses Items um 13 T-Punkte, also um mehr als eine Standardabweichung verbessert. Sein T-Wert für die Skala Stressbewältigung liegt bei 78, was als weit überdurchschnittlich einzustufen ist. Das Ergebnis im Nachtest liegt 20 T-Punkte, also 2 Standardabweichungen über dem Ergebnis im Vortest. Bei der Skala Lerntechnik erreicht Bernd einen T-Wert von 61, das heißt einen leicht überdurchschnittlichen Wert und dass es ihm demnach nicht besonders schwer fällt, Lernstoff wirksam zu verarbeiten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Bernd bei allen drei Items im Vergleich zum Vortest verbessert hat.

Neben dem Testprofil ist hinsichtlich der Verteilung der Rohpunkte zu erkennen, dass Bernd bei den Skalen Arbeitshaltung und Stressbewältigung keine der Fragen mit einer „unbefriedigenden“ Antwort beantwortet hat, bei der Skala Lerntechnik nur eine.

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass sich die Verbesserung im Prä-Posttest-Vergleich nicht nur auf der quantitativen Ebene abzeichnet.

Beim Vergleich der Ergebnisse im Anstrengungsvermeidungstest lässt sich folgendes festhalten:

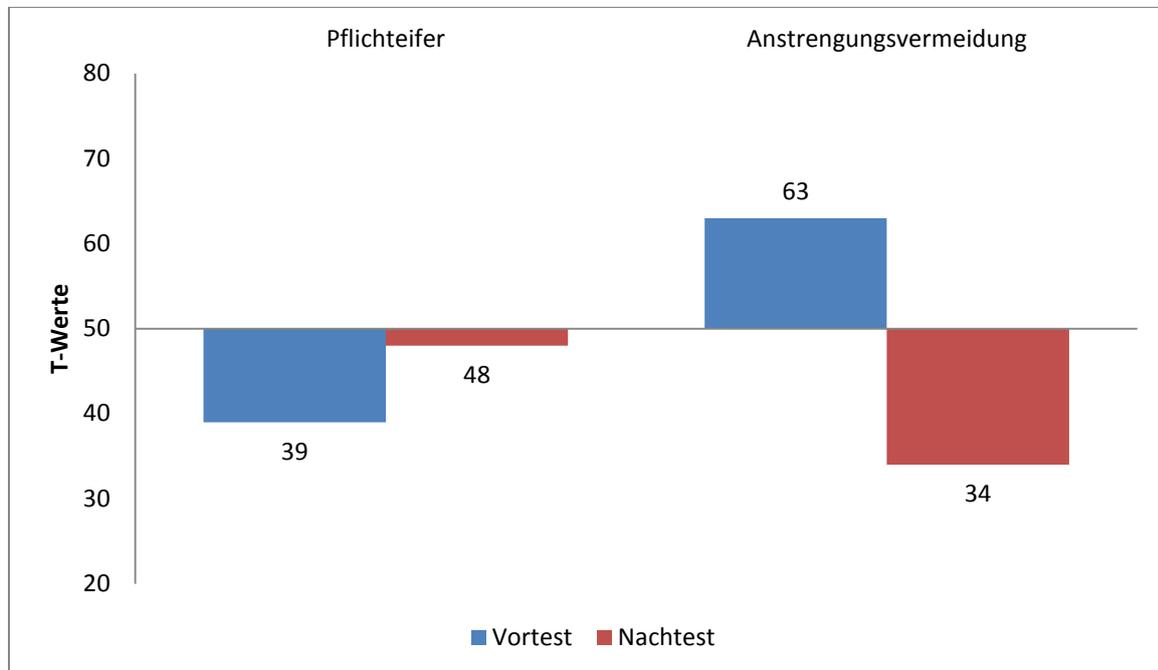


Abb. 29: Darstellung der Ergebnisse im AVT im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Bernd)

Wie der Graphik 2 zu entnehmen ist, erreichte Bernd im Anstrengungsvermeidungstest von Rollet und Bartram im Vortest in der Skala Pflichteifer einen T-Wert 39. In der Skala Anstrengungsvermeidung erreichte er einen T-Wert von 63. Im Nachtest erreichte Bernd bei der Skala Pflichteifer einen T-Wert von 48, was einer Verbesserung um 1,5 Standardabweichungen entspricht. Auf der Skala Anstrengungsvermeidung erreichte er im Nachtest aber einen T-Wert von 34. Die Verbesserung beträgt bei der Anstrengungsvermeidung somit 3,0 Standardabweichungen.

Zuletzt seien noch die Ergebnisse des Fragebogens zur Leistungsmotivation im Vor-Nachtestvergleich dargestellt. Das Item Aktivierende Prüfungsangst wird nur im FLM 7-13 erhoben, nicht aber im FLM 4-6.

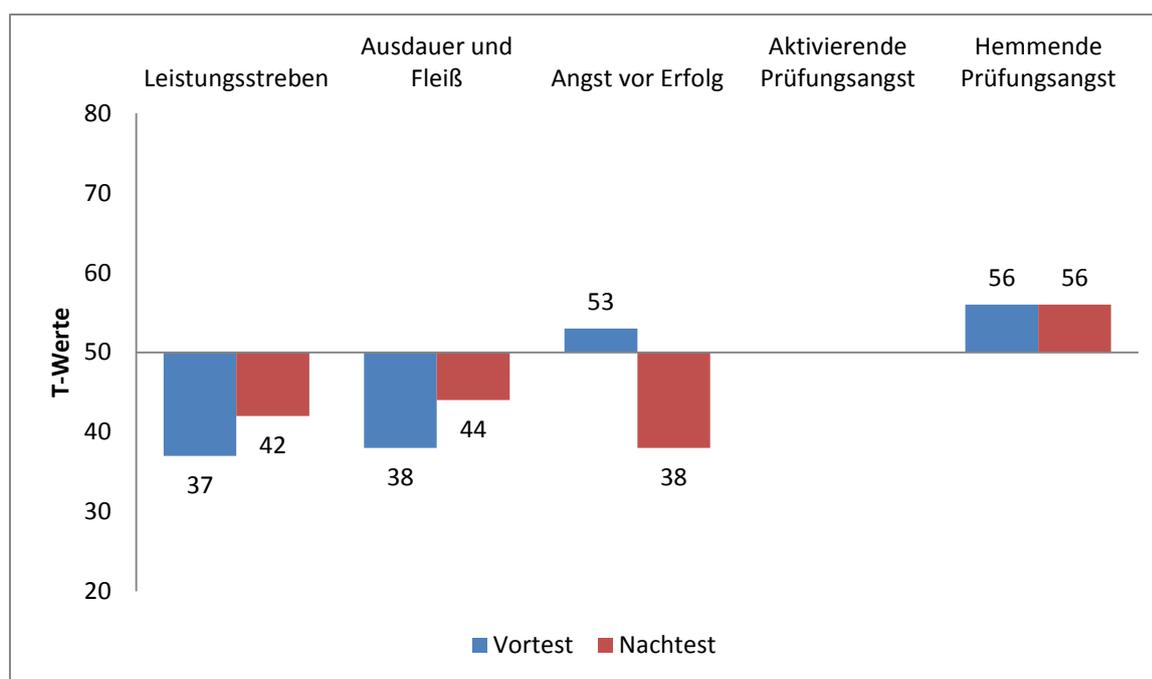


Abb. 30: Darstellung der Ergebnisse im FLM im Vor-Nachttestvergleich (T-Werte) (Bernd)

Im FLM erreichte Bernd im Vortest bei den Skalen „Angst vor Erfolg“ und „Hemmende Prüfungsangst“ im Vergleich zu Schülern der 5. Klasse ein durchschnittliches Ergebnis. Die Veränderungen im FLM sind nicht so spektakulär, liegen aber in der erwarteten Richtung. So verbessert sich Bernd auf der Skala Leistungsstreben um 0,5 Standardabweichungen, auf der Skala Ausdauer und Fleiß um 0,6 Standardabweichungen und bei der Skala Angst vor Erfolg um 1,5 Standardabweichungen. Lediglich bei der Skala „Hemmende Prüfungsangst“ gibt es keine Veränderung.

Darstellung Ergebnisse der Befragung „Vorher – Nachher“

Im Folgenden sollen die Ergebnisse im Vergleich „Vorher – Nachher“ dargestellt werden. Bei der Nachbefragung sind Bernd und seine Eltern befragt worden, wie sie den aktuellen Stand hinsichtlich der einzelnen Items bewerten [**Bewertung aktueller Stand** im Sinne von 5 sehr gering ausgeprägt, 4 gering ausgeprägt, 3 durchschnittlich ausgeprägt, 2 gut/ stark ausgeprägt, 1 sehr gut/ sehr stark ausgeprägt]. Dargestellt sind in der Tabelle im Anhang (vgl. Anhang V Daten der Befragung – Bernd) die Items, die geschlossen abgefragt wurden. Dort befinden sich auch die Antworten zu den offenen Fragen, die ergänzend hinsichtlich des Trainings und seiner Wirksamkeit gestellt wurden.

Es sei angemerkt, dass die Eltern und das Kind zusammen befragt wurden. Vor allem die offenen Fragen orientieren sich am Elternurteil, Diskrepanzen in der Einschätzung wären notiert worden, um in der Auswertung berücksichtigt werden zu können.

Die verschiedenen Items aus dem Fragebogen werden (umgepolt) im Vergleich „vor dem Training“ – „nach dem Training“ graphisch abgebildet, da sich Veränderungen so besser zusammenfassen lassen:

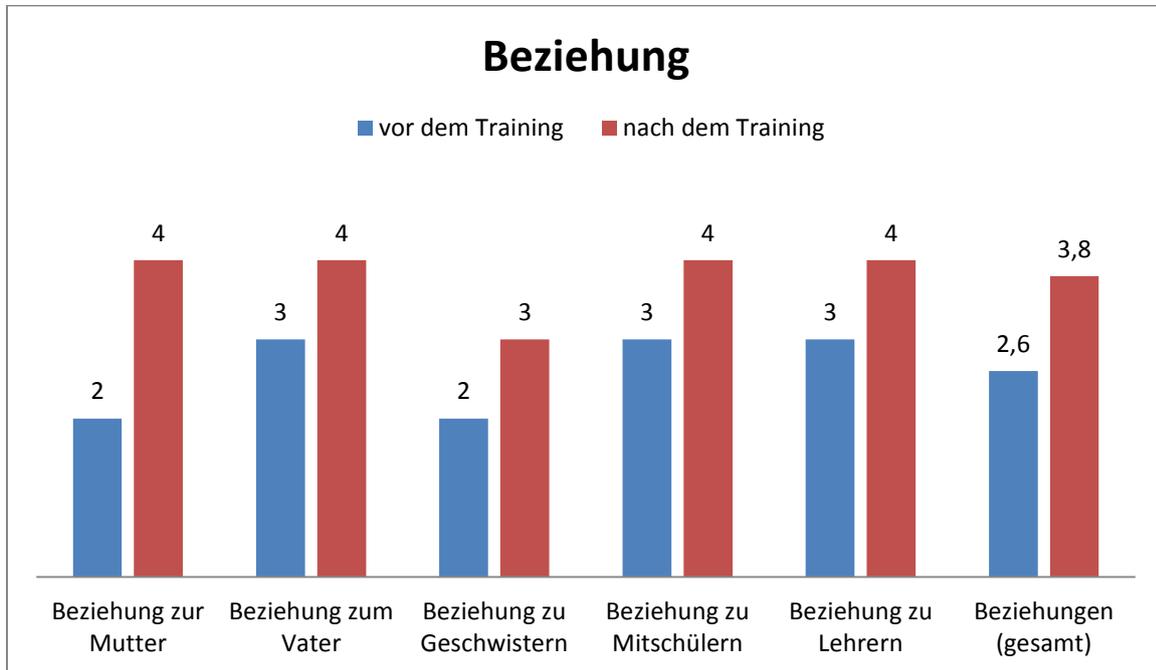


Abb. 31: Beziehung (vor - nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)

Die Beziehungsqualität verändert sich positiv, errechnet im Durchschnitt um 1,2 Punkte.³² Um zwei Punkte zwischen Bernd und seiner Mutter und um einen Punkt zwischen Bernd und seinem Vater. Jeweils um einen Punkt verbessert sich auch Bernds Beziehung zu seinen Geschwistern, zu seinen Mitschülern und zu seinen Lehrern.

³²Diese Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

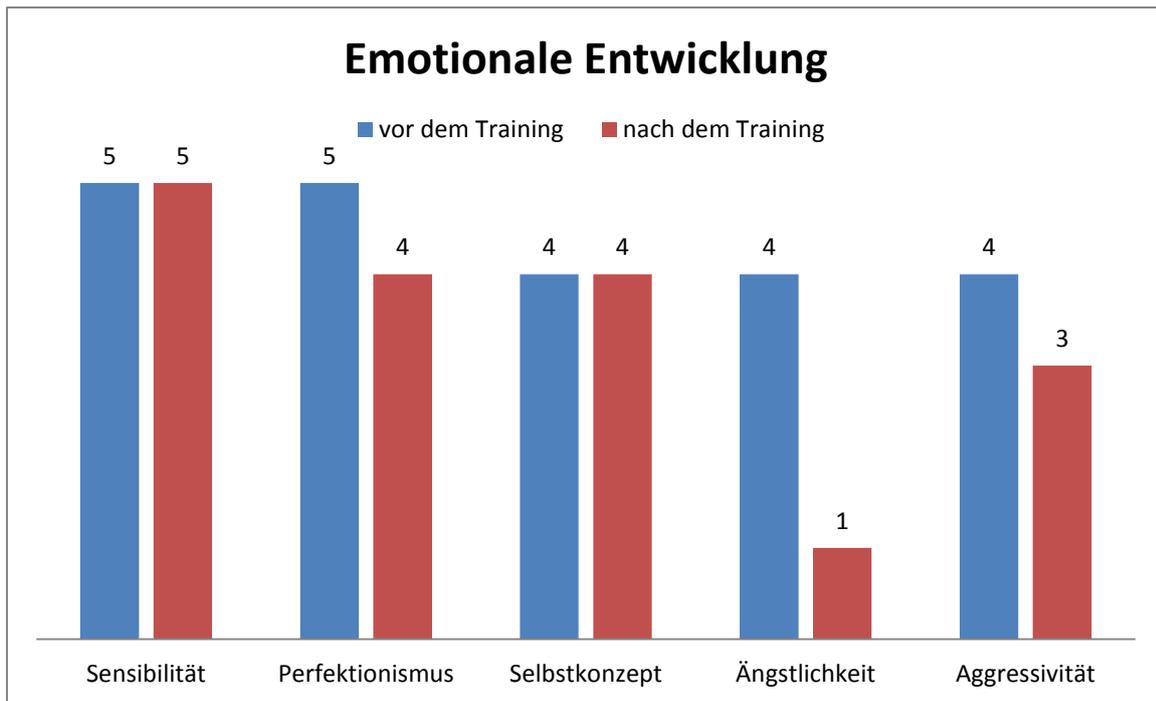


Abb. 32: Emotionale Entwicklung (vor - nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)

Ein Durchschnittswert wird bei der Emotionalen Entwicklung nicht berechnet, da bei den einzelnen Items eine Steigerung bzw. eine Verringerung je nach den individuellen Stärken und Schwierigkeiten des Klienten als positiv oder als negativ zu bewerten ist.

Bernds Sensibilität ist unverändert. Seinen Perfektionismus (hohen Anspruch an sich selber) hat er um einen Punkt verringern können. Das Item Selbstkonzept ist im Vergleich vor dem Training - nach dem Training unverändert. Bernds Ängstlichkeit und auch seine Aggressivität werden nach dem Training um zwei Punkte geringer eingeschätzt, wobei diese Verringerung genau wie beim Perfektionismus als Verbesserung einzuschätzen ist.



Abb. 33: Soziale Kompetenzentwicklung (vor - nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)

Insgesamt hat sich Bernds soziale Kompetenzentwicklung positiv verändert, rechnerisch im Durchschnitt um 1,25 Punkte.³³ Als unverändert gut werden Bernds Verantwortungsbewusstsein, seine Kommunikationsfähigkeit und seine Kooperation/Teamfähigkeit eingeschätzt. Dies lässt sich damit erklären, dass Bernd zwar nach dem Schulwechsel Schwierigkeiten hatte, in der neuen Klasse Anschluss zu finden, in den Jahren vorher auf der Grundschule aber immer sehr gut sozial integriert und bei seinen Mitschülern sehr beliebt war. Seine soziale Integration wird insgesamt zwei Punkte besser bewertet als zu Beginn des Trainings. Drei Punkte besser wird seine Kritikfähigkeit bewertet, um zwei Punkte besser seine Konfliktfähigkeit und seine Toleranz. Um einen Punkt besser fällt die Einschätzung seines Mitgefühls aus.

³³Obwohl die Daten nicht intervallskaliert sind, erscheint die Berechnung des Mittelwerts aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts.

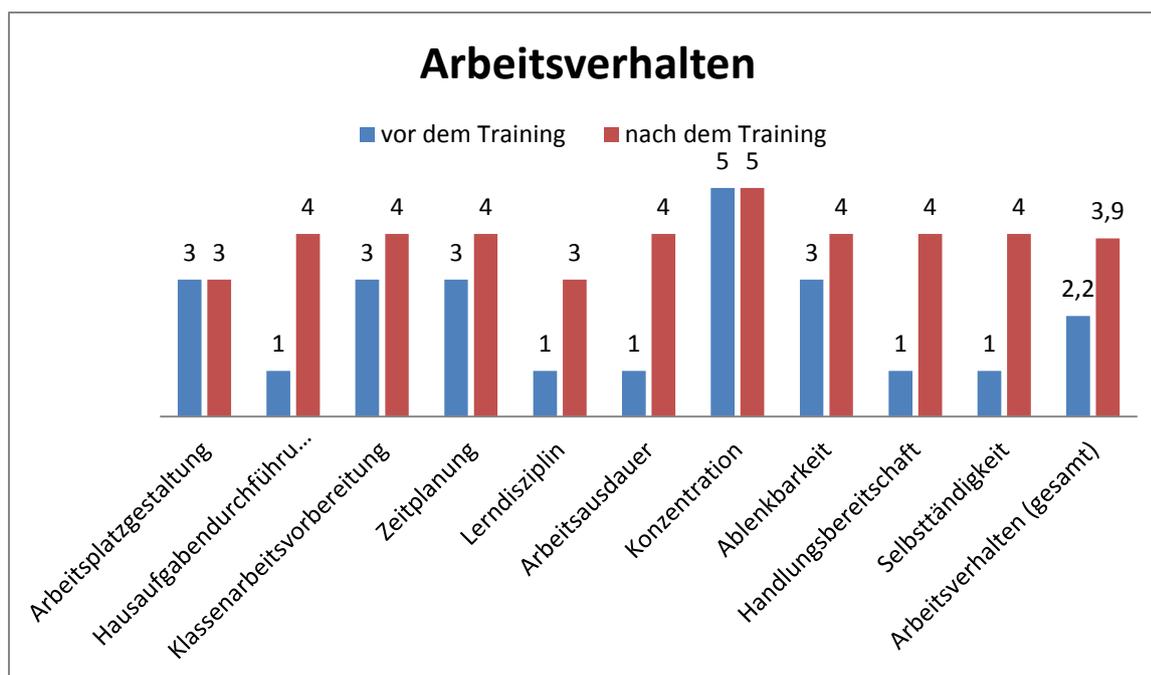


Abb. 34: Leistungsauffälligkeiten - Arbeitsverhalten (vor - nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)

Hinsichtlich der Leistungsauffälligkeiten sei zunächst die Veränderung von Bernd Arbeitsverhalten beschrieben. Insgesamt wird das Arbeitsverhalten rechnerisch im Durchschnitt um 1,7 Punkte besser bewertet als zu Beginn des Trainings.³⁴ Im Vergleich vor dem Training – nach dem Training haben sich um drei Punkte die Items Hausaufgabendurchführung, Arbeitsausdauer, Handlungsbereitschaft und Selbstständigkeit verbessert. Um zwei Punkte besser wird die Lerndisziplin eingeschätzt. Eine Verbesserung um einen Punkt ergibt sich in der Nachbefragung für die Items Zeitplanung und Ablenkbarkeit, gleichgeblieben sind Bernd Arbeitsplatzgestaltung und seine Konzentrationsfähigkeit.

Als Kommentare der Eltern sind bemerkenswert:

- *Wie hat sich das Arbeitsverhalten von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*

Bernd ist geordneter, hat die Dinge im Blick; Bernd fängt direkt mit Sachen an und schiebt sie nicht so lange vor sich her

- *Wie hat sich die Selbstständigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*

Deutlich verbessert, sieht die Verantwortung jetzt bei sich und verhält sich entsprechend. Ich weiß nicht, ob ich nicht dahingehend zu viel zu früh von ihm verlangt habe (da er ja sehr jung in seiner Klasse war, andererseits war klar, dass die Lehrer keine Rücksicht nehmen).

³⁴ Diese Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

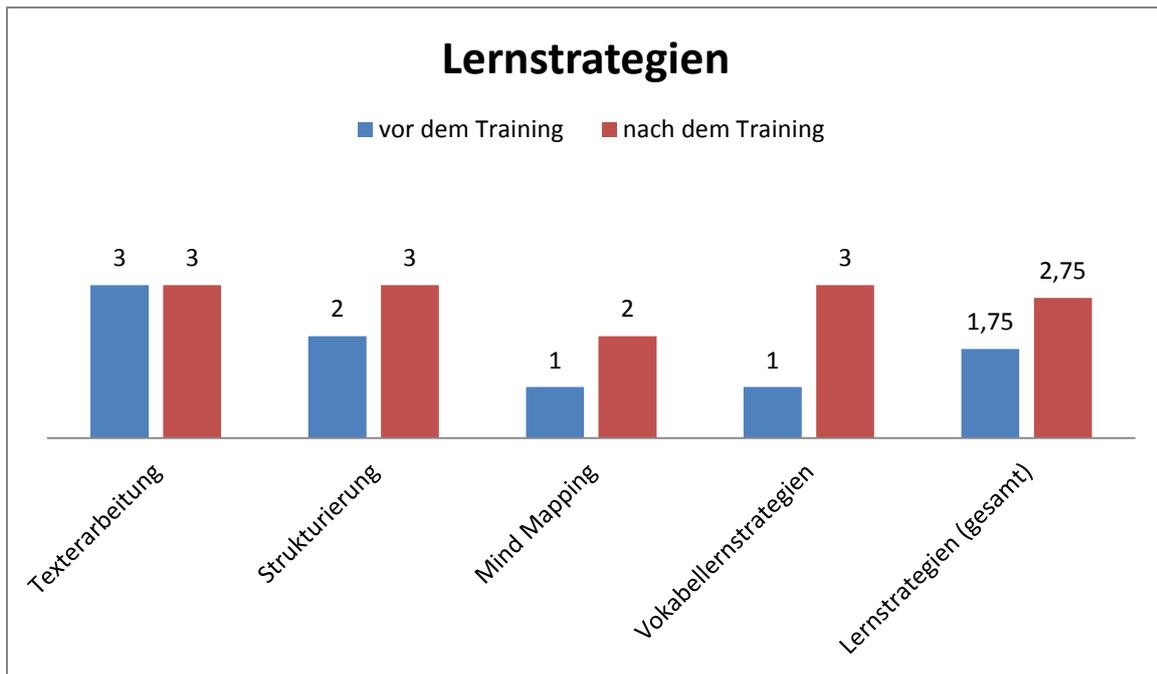


Abb. 35: Leistungsauffälligkeiten – Lernstrategien (vor - nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)

Rechnerisch ergibt sich, dass Bernds Lernstrategien im Vergleich vor - nach dem Training im Durchschnitt um einen Punkt besser bewertet werden.³⁵ Die Texterarbeitung wird als unverändert und als um einen Punkt besser werden die Strukturierung und das Mind Mapping beurteilt. Um zwei Punkte verbessert haben sich Bernds Vokabellernstrategien.

³⁵ Diese Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

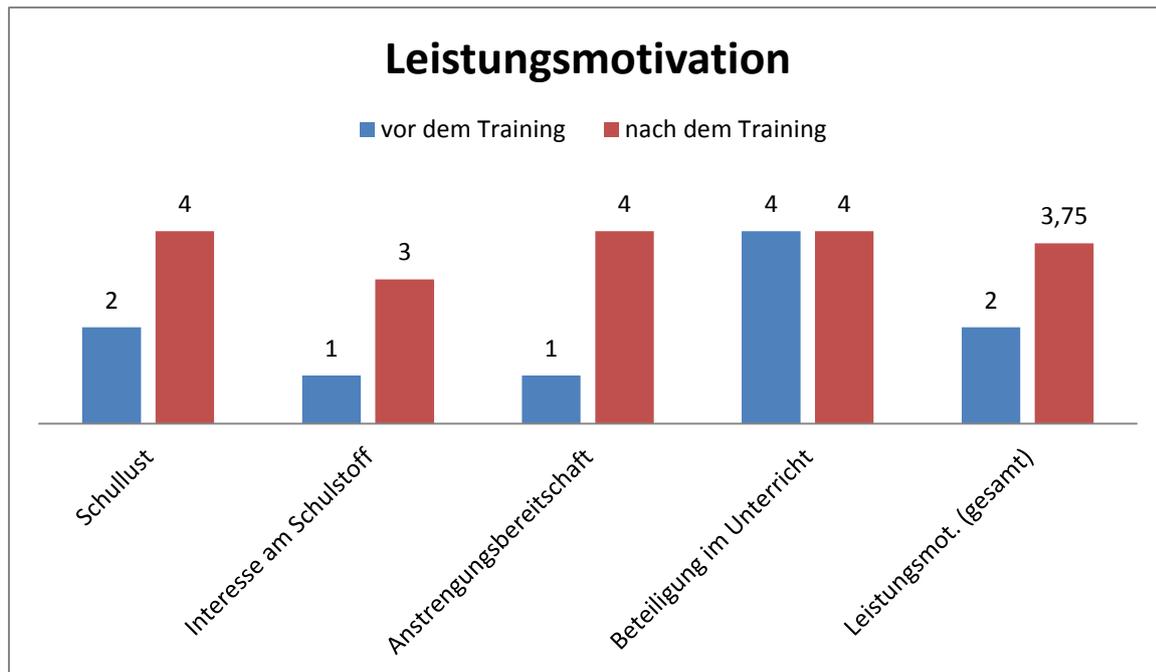


Abb. 36: Leistungsauffälligkeiten - Leistungsmotivation (vor - nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)

Bernds Leistungsmotivation wird gerechnet durchschnittlich um 1,75 Punkte besser eingeschätzt.³⁶ Bei der Analyse der einzelnen Items ergibt sich eine Verbesserung um zwei Punkte für die Items Schullust und Interesse am Schulstoff, sie sind nun gut bzw. durchschnittlich ausgeprägt. Gleichgeblieben ist Bernds Beteiligung im Unterricht, sowohl vor als auch nach dem Training wurde sie als gut eingeschätzt. Um drei Punkte hat sich das Item Anstrengungsbereitschaft verbessert. Sie wird nun als sehr stark ausgeprägt eingeschätzt.

Als Kommentar der Eltern ist bemerkenswert:

- *Wie hat sich die Leistungsmotivation von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*

Siehe oben (Frage „Ziel erreicht“), dann hat er auch erkannt, dass ihm nicht die Note an sich wichtig ist, dass es ihm aber nicht egal ist, wie andere über seine Noten und über ihn denken. Bernd gibt jetzt aber manchmal zu, dass er sich über eine Note freut, die gut war. Das hat er vorher nie getan – hat gesagt, dass es ihm völlig egal sei; wir denken, das war ein Schutz.

³⁶Diese Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

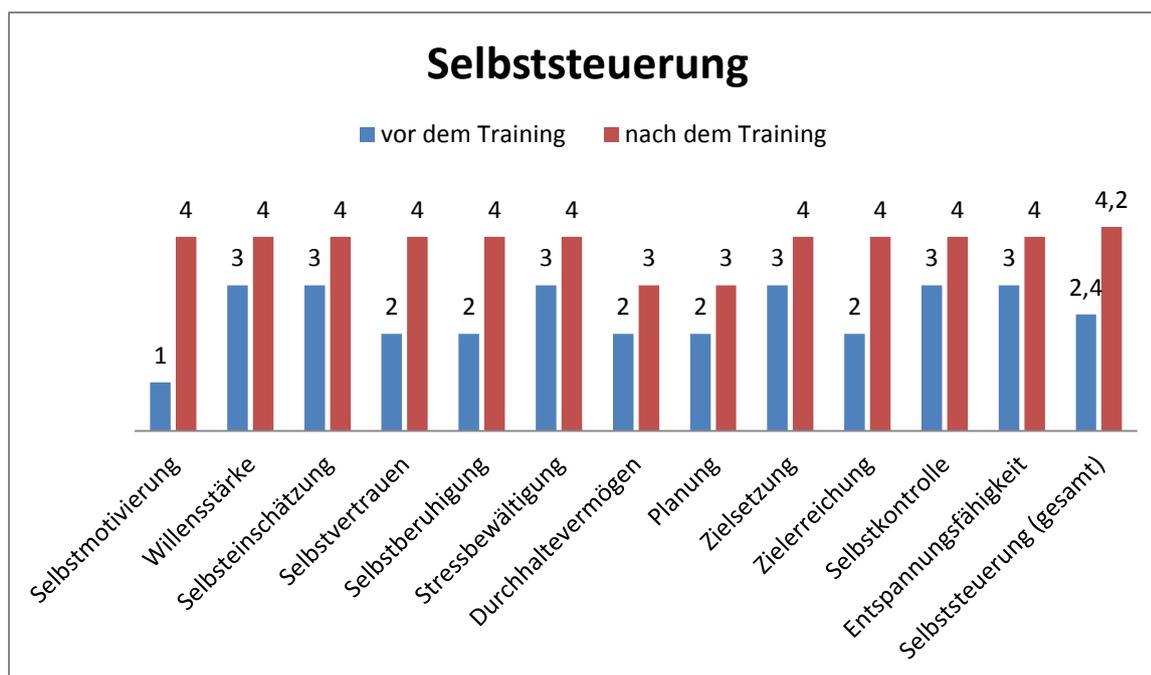


Abb. 37: Leistungsauffälligkeiten - Selbststeuerung (vor - nach dem Training (umgepol)) (Bernd)

Rechnerisch wird Bernds Selbststeuerung im Durchschnitt nach dem Training um 1,8 Punkte besser bewertet.³⁷ In der Feinanalyse zeigt sich, dass sich alle in der Aufgliederung abgefragten Items verbessert haben, wobei sich Bernd Selbstmotivierungsfähigkeit am deutlichsten positiv verändert hat (3 Punkte). Um zwei Punkte besser eingeschätzt werden sein Selbstvertrauen, seine Selbstberuhigung und seine Zielerreichung. Um einen Punkt verbessert haben sich Bernds Willensstärke, seine Selbsteinschätzung, seine Stressbewältigung, sein Durchhaltevermögen, seine Planung, seine Zielsetzung, seine Selbstkontrolle und seine Entspannungsfähigkeit.

Als Kommentare der Eltern sind interessant:

- *Wie hat sich die Stressbewältigung von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*
Vorher war er entspannt, aber mehr nach außen; jetzt ist er wirklich innerlich gelassener und ruhiger – Entspannung ist bei ihm mit sich im reinen sein
- *Wie hat sich die Planungsfähigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*
Deutlich besser, Bernd hat die schulischen Belange weitestgehend im Auge; allerdings plant er schulische Aktivitäten schon um seine Freizeit rum; die Priorität ist nach wie vor die freie Zeit
- *Wie hat sich die Zielstrebigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*
Er weiß jetzt wofür; wir hoffen, dass das so bleibt und er seine Perspektive im Schulalltag jahraus jahrein nicht verliert
- *Wie hat sich das Selbstvertrauen von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*
Ist deutlich besser geworden, vor allem merke ich das daran, dass er die Erfolge seiner Schwester annehmen kann, das macht ihn nicht mehr aggressiv

³⁷ Diese Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

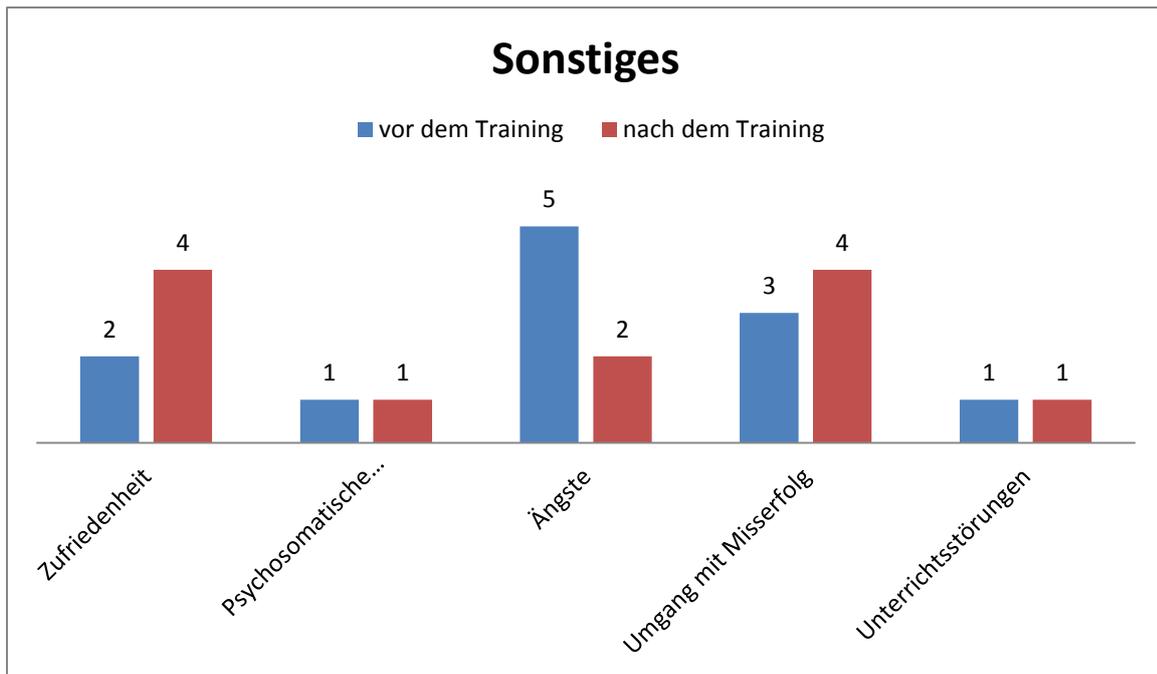


Abb. 38: Leistungsauffälligkeiten - Sonstiges (vor - nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)

Bei den weiteren Items im Bereich der Leistungsauffälligkeiten wurden noch folgende Veränderungen angegeben: Die Zufriedenheit ist um zwei Punkte gestiegen, die psychosomatischen Beschwerden werden sowohl vor dem Training als auch nach dem Training als gleichbleibend gering eingeschätzt. Ebenso der Item Unterrichtsstörungen. Der Item Ängste hat sich um 2 verringert. Der Umgang mit Misserfolg ist um einen Punkt besser als vor dem Training.

Ein Durchschnittswert wird hier nicht berechnet, da bei den einzelnen Items eine Steigerung bzw. eine Verringerung je nach den individuellen Stärken und Schwierigkeiten des Klienten als positiv oder als negativ zu bewerten ist.

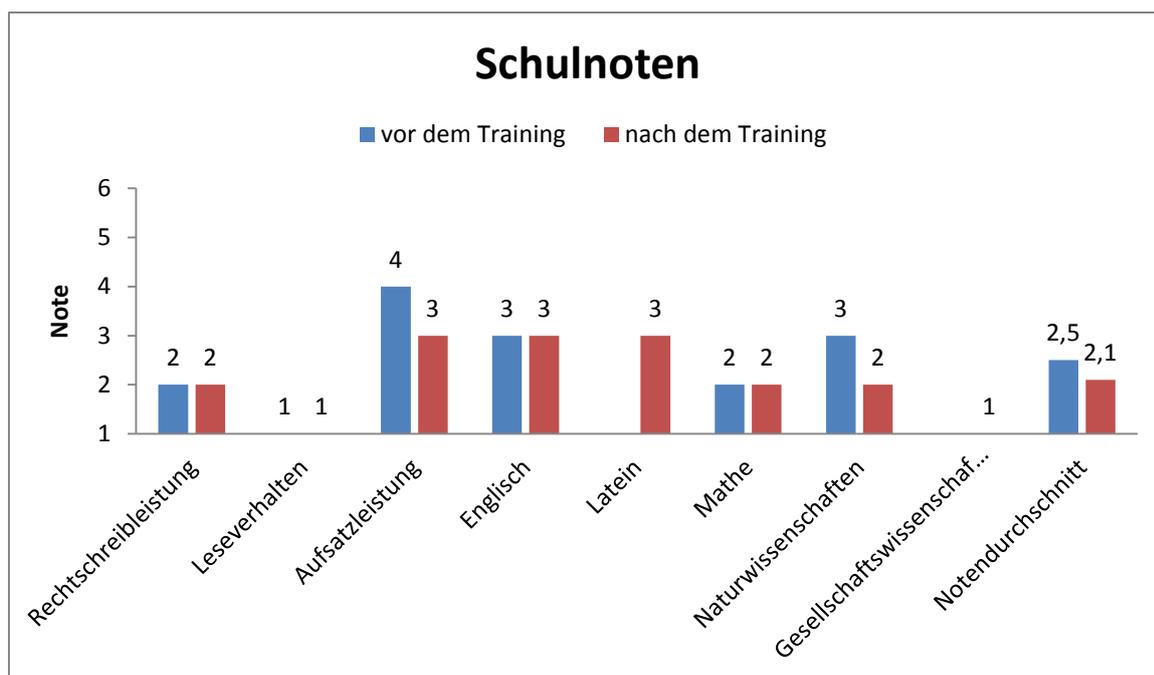


Abb. 39: Schulnoten (vor - nach dem Training (umgepolt)) (Bernd)

Insgesamt haben sich Bernds Noten im Durchschnitt von 2,5 auf 2,1 verbessert. So wird die Rechtschreibung als unverändert gut und das Leseverhalten als unverändert sehr gut beurteilt. Bernds Aufsatzleistung hat sich um eine Note verbessert. In Englisch und in Latein steht Bernd unverändert befriedigend, wobei Bernd Latein erst seit dem Wechsel auf das Gymnasium hat. In Mathematik sind Bernds Leistungen unverändert gut. In den Naturwissenschaften (Physik) hat sich Bernd um eine Note verbessert und in den Gesellschaftswissenschaften steht er sehr gut, wobei ein Vergleich zum Zeitpunkt vor dem Training nicht möglich ist, da diese Fächer in der Grundschulzeit noch nicht unterrichtet wurden.

Bezug zu den LEITFRAGEN

Dieses Datenmaterial soll nun entsprechend der Vorgehensweise bei der Fallstudie Anna mit Hilfe der Leitfragen analysiert werden.

Leitfrage 1 (zur Theorie):

Welche nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale kovariieren mit Underachievement bei besonders begabten Schülern? Lassen sich Aussagen darüber machen, wie sie zusammenwirken?

Die Ergebnisse zu den einzelnen in der Frage genannten Einflussfaktoren lassen sich wie folgt darstellen:

Leistungsmotivation(vor dem Training)

Bernd und seine Eltern schätzen seine Leistungsmotivation insgesamt als gering ausgeprägt ein. Im FLM erreicht Bernd bei der Skala Leistungsstreben einen T-Wert 37 und bei der Skala Ausdauer und Fleiß einen T-Wert 38 (Kap. 6.2.1, Leistungsmotivation). Diese Selbsteinschätzung und der objektive Beleg durch das Testergebnis lassen die Aussage zu, dass der Schüler eine weit unterdurchschnittlich ausgeprägte Leistungsmotivation hat.

Anstrengungsbereitschaft (vor dem Training)

Bernd und auch seine Eltern schätzen seine Anstrengungsbereitschaft als sehr gering ausgeprägt ein. Auch die Tests zeigen, dass der Schüler über eine weit überdurchschnittliche Anstrengungsvermeidung (T-Wert 63) und über eine weit unterdurchschnittlich ausgeprägte Lerndisziplin (Pflichteifer, T-Wert 39) verfügt, zusammenfassend kann also von einer gering ausgeprägten Anstrengungsbereitschaft gesprochen werden.

Lern- und Arbeitsverhalten (vor dem Training)

Sein Arbeitsverhalten bewerten Bernd und seine Eltern insgesamt als durchschnittlich, was auch durch die Ergebnisse des LAVI bestätigt wird. So erreicht Bernd bei der Skala Arbeitshaltung einen T-Wert von 49 (Kap. 6.2.1, Lern- und Arbeitsverhalten). Auffallend ist aber bei der Befragung vor dem Training, dass (die Eltern) Bernds Hausaufgaben-durchführung, seine Lerndisziplin, seine Arbeitsausdauer, seine Handlungsbereitschaft und seine Selbstständigkeit als sehr gering bewerten. Diese Diskrepanz lässt sich mit den Informationen aus dem ersten Gespräch folgendermaßen erklären: In der Grundschulzeit hatte Bernd keinerlei Schwierigkeiten. Bernd konnte die Leistungsanforderungen in den verschiedenen Fächern spielend bewältigen, so dass ihm auch das Überspringen einer Klasse leicht gefallen ist. Die Anforderungen am Gymnasium stellen für Bernd aber nun doch eine Herausforderung dar, nicht in Bezug auf die Lerninhalte der einzelnen Fächer, aber in Bezug auf die zu bewältigende Menge und die eigene Arbeitsorganisation. So übernimmt die Mutter bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten die Zeitplanung, da er das bisher nicht musste und entsprechend nicht gelernt hat. Entsprechend verhält es sich im Allgemeinen mit seiner Lerndisziplin und seiner Arbeitsausdauer. Da er sich nie etwas ausdauernd erarbeiten musste, fehlt ihm diese Erfahrung in der aktuellen Situation. Auch Bernd empfindet die fehlende Arbeitsausdauer als belastend, erschwerend kommt auch bei ihm dazu, dass er einen hohen Anspruch an sich hat. Er hat die Erwartung an sich, alles sofort ohne Einsatz und Anstrengung können zu müssen. Dementsprechend ist die Diskrepanz von dem tatsächlich gezeigten Arbeitseinsatz zu dem, was er von sich erwartet sehr groß.

Auswirkungen auf Bernds Arbeitsverhalten hat auch seine soziale Integration: War Bernd auf der Grundschule sehr gut integriert, so fühlt er sich seit dem Wechsel auf das Gymnasium nicht mehr so wohl in seiner Klasse. Bernd versucht seine Schwierigkeiten vor

den Klassenkameraden zu verheimlichen und z.B. notiert er den Tafelanschrieb nicht vollständig, da seine Schreibgeschwindigkeit wesentlich langsamer ist als die der Klassenkameraden. Der Schüler verfügt momentan also über eine den Anforderungen nicht entsprechende Arbeitshaltung.

Selbststeuerungsfähigkeiten/ Umgang mit negativen Emotionen (vor dem Training)

Bernds Eltern schätzen seine Stressbewältigung als durchschnittlich ein, was auch durch die Ergebnisse im LAVI bestätigt wird (T-Wert 58). Auch bei den Skalen Belastung und Bedrohung in der EOS-Potentialanalyse zeigt sich eine durchschnittliche Ausprägung. Bernd Selbststeuerungsfähigkeiten sind allerdings im Verhältnis zu der gefühlten Belastung und Bedrohung nicht so ausgeprägt, dass sie ausreichen würden, um schwierige Situationen problemlos zu meistern.

Es lässt sich also feststellen, dass Bernd Schwierigkeiten hat, mit negativen Emotionen umzugehen; die Aussage, dass der Schüler über eine weit unterdurchschnittliche Stressbewältigung verfügt, trifft hier allerdings nur bedingt zu.

Fazit 1:

Die Aussage, dass bei den nichtkognitiven Persönlichkeitsfaktoren eine gering ausgeprägte Leistungsmotivation, eine hoch ausgeprägte Anstrengungsvermeidung und ein gering ausgeprägtes Lern- und Arbeitsverhalten in Kombination mit nicht angemessenen Selbststeuerungsfähigkeiten eines Individuums maßgeblich an der Entstehung eines Underachievement bei besonders begabten Schülern beteiligt sind, hat also auch weiterhin nach der 2. Fallstudie Gültigkeit.

Auffällig ist, dass sich sowohl bei Bernd als auch zuvor bei Anna gezeigt hat, dass beide einen sehr hohen Anspruch an sich selbst haben. Noch zu klären ist, wie ein hoher Anspruch an sich selbst mit einer gering ausgeprägten Leistungsmotivation und einem gering ausgeprägtem Lern- und Arbeitsverhalten zusammenpasst. Als Parallele zu Anna stellte sich in Bernds EOS-Potentialanalyse bezüglich seines Arbeitsstils unter Stress heraus, dass er unter Stress u.a. auch an Energie verliert, was bedeutet, dass Bernd dann - genau wie Anna - größere Schwierigkeiten hat, ins Handeln zu kommen.

Ein möglicher Grund für die bei Stress geringer ausgeprägten Selbststeuerungsfähigkeiten ist darin zu sehen, dass sowohl bei Anna als auch bei Bernd während ihrer sehr positiven und erfolgreichen Grundschulzeit nie die Notwendigkeit bestand, sich mit negativen Gefühlen, Angst, Stress oder Misserfolgserlebnissen auseinandersetzen zu müssen. Dementsprechend fehlt beiden sowohl entsprechendes Erfahrungswissen, auf das sie in Stresssituationen zurückgreifen können, als auch angemessene Strategien zur Selbstmotivierung bzw. Selbstberuhigung.

Bei der Auswertung aller Daten der beiden Fallstudien bezüglich des Umgangs mit negativen Gefühlen/ Stressbewältigung ergibt sich dennoch bei Bernd ein etwas anderes Bild bzw. Ergebnis als bei Anna. Zeigte Anna eine sehr geringe Stressbewältigung in ihrem Lern- und Arbeitsverhalten (vgl. LAVI), so zeigt sich bei Bernd eine durchschnittlich ausgeprägte Stressbewältigung. Bernds Mutter vermutet darin eine Schutzfunktion bei ihrem Sohn, die es ihm ermöglicht, sich mit negativen Erfahrungen nicht auseinandersetzen zu müssen. Diesem Aspekt soll noch genauer bei der Beantwortung der 2. Leitfrage nachgegangen werden. Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass eine Interpretation der Daten immer systemisch erfolgen muss, weil nur auf diesem Weg Verknüpfungen von einzelnen Variablen erkannt und richtig gedeutet werden können.

In der Fallstudie Bernd zeigte sich, dass ein hoher Anspruch an sich selbst in Kombination mit den gering ausgeprägten Selbststeuerungsfähigkeiten den persönlichen Leidensdruck auf der schulischen Ebene erhöhen kann. Dieser hohe Anspruch an sich kann auch kompensatorisch in einem außerschulischen Leistungskontext oder im Rahmen eines anderen Motivs, also dem Macht- oder dem Beziehungsmotiv, ausgelebt werden. Bernd genießt die Geselligkeit und die Anerkennung in seiner Messdienergruppe. Anna ist beim Reiten sehr erfolgreich und hat gleichermaßen eine eher gesellige Sportart gewählt, was – wie auch ihre intensiven sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen- ihrem bewusst stark ausgeprägten Beziehungsmotiv sehr entgegenkommt. Gleichzeitig gibt ihr das die Legitimation zum aktiven Vermeiden (vgl. Leitfrage 2).

Leitfrage 2 (zur Theorie):

Zeigen Underachiever deutliche Anstrengungsvermeidungsstrategien in Form von Ausweichen und Aufschieben (in Bezug auf schulische Dinge)?

Bernds Eltern schätzen seine Hausaufgabendurchführung, seine Lerndisziplin und seine Arbeitsausdauer als sehr gering ein bzw. beschreiben seine Handlungsbereitschaft und seine Selbstständigkeit als schwankend in Abhängigkeit davon, was zu erledigen ist. Dies resultiert maßgeblich aus der Diskrepanz zwischen dem, was von ihm erwartet wird bzw. er selbst erwartet und dem, was er ohne große Anstrengung leisten kann. So fehlen Bernd einerseits in einigen grundlegenden schulischen Belangen die Sicherheit und die Routine, andererseits kann er seinen Anspruch an sich selbst nicht erfüllen. Er hat bisher nicht gelernt, die dafür erforderliche Arbeitshaltung und die notwendige Anstrengungsbereitschaft bzw. ein entsprechendes Durchhaltevermögen aufzubringen.

Auch bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten bringt er wenig eigenes Engagement und wenig Eigeninitiative ein. Hilfe von außen will bzw. kann er nicht zulassen, da er sich das Lösen seiner Schwierigkeiten aufgrund seines hohen Anspruchs an sich selbst abverlangt. Insgesamt verursacht diese Konstellation ein Gefühl von Ärger und Enttäuschung über sich

selbst und Unzufriedenheit mit sich selbst (vgl. Kap. 6.2.1, Die schulische Situation) und auch sein Selbstvertrauen hat bereits deutlich gelitten (vgl. Kap. 6.2.1, Die schulische Situation), schnell sagt Bernd, dass ihm „alles egal“ ist. Dies ist ein Schutz, da Bernd Strategien fehlen, um sich mit derart negativen Erfahrungen und Gefühlen auseinandersetzen zu können. Dies lässt sich anhand seiner Selbststeuerungsfähigkeiten erklären: Bernd Intentionsgedächtnis und sein Objekterkennungssystem sind wesentlich stärker ausgeprägt als sein Extensionsgedächtnis und sein Ausführungssystem. Dies geht einher mit einer eher nüchternen Stimmung. Unstimmigkeiten nimmt er wahr, was es ihm wiederum erschwert, positive Gefühle aufzubauen, die er braucht, um ins Handeln zu kommen. Bernd fällt es schwer, nach Misserfolgen wieder die nötige Handlungsenergie aufzubringen. Hilfsangebote von außen will er nicht annehmen, da sie ihm aufgrund seines Anspruchs an sich nur verdeutlichen, was er hätte anders machen müssen. Er empfindet Hilfe also eher als Kritik. Da es ihm aufgrund seiner Beziehungsmotivation und aufgrund eines Wunsches nach Anerkennung sehr wichtig ist, vor seinen Mitschülern gut dazustehen, lässt er sich zu einem schludrigen und vermeidendem Arbeiten hinreißen, damit seine Schwächen nicht auffallen. Da er dadurch aber Gelegenheiten auslässt, seine Schreibgeschwindigkeit zu steigern und Routinen auszubauen, befindet er sich in einer Art Teufelskreis.

Vergleicht man Bernds Vermeidungsverhalten mit Annas, zeigen sich Parallelen hinsichtlich des hohen Anspruchs an sich selbst und ihrer gering ausgeprägten Kritikfähigkeit. Parallelen zeigen sich auch in ihrer Präferenz einer eher analytischen und neutralen Grundstimmung. Beide können Unstimmigkeiten wahrnehmen. Dies führt bei beiden unter Stress dazu, dass sie die Missstände zwar erkennen, dies aber als negativ erfahren, da sie keine Strategien haben um sie zu bewältigen. Beide konnten keine Routinen hinsichtlich Anstrengung und Durchhaltevermögen entwickeln, da beiden die Bewältigung schulischer Anforderungen lange Zeit aufgrund ihres hohen Potentials sehr leicht gefallen ist. Sie haben also nicht gelernt, mit Enttäuschungen zurecht zu kommen und nicht gelernt, sich selbst zu beruhigen, um wieder handlungsfähig zu werden. So lässt sich bei Anna ihre intensive Freizeitgestaltung mit Freunden und dem Reitsport als ein aktives Vermeiden deuten, das für schulische Dinge tatsächlich wenig Zeit lässt, aber auch ein aktives Vermeiden, aus dem sie Anerkennung bekommt und ihre schulischen Misserfolge kompensieren kann.

Ein Unterschied lässt sich bei Bernd und Anna in der Stressbewältigung erkennen. So zeigt sich bei Anna ein höheres Maß an empfundener Angst. Bernd empfindet im Vergleich noch nicht eine so große Bedrohung wie Anna und neigt noch eher zum Verdrängen als Anna. Möglich ist, dass es bezüglich der Stressbewältigung bzw. bezüglich des Umgangs mit negativen Gefühlen geschlechtsgebundene Unterschiede gibt. Andererseits kann es auch

damit zusammenhängen, dass für Anna bereits deutlich mehr auf dem Spiel steht als für Bernd.

Bei beiden zeigen sich Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl. Aufgrund der geschlechtsspezifischen Attribuierung³⁸ wäre zu erwarten gewesen, dass Bernd im Vergleich zu Anna weniger stark an sich selbst zweifelt. Die Vorbefragung hat aber ergeben, dass dies nicht der Fall ist sondern auch bei Bernd die negative Schulentwicklung bereits nach so kurzer Zeit Auswirkungen auf sein Selbstbewusstsein hat. So wäre es möglich, dass bei männlichen besonders begabten Underachievern die Attribuierung von Erfolg und Misserfolg vergleichbar ist zu der von Mädchen und dass sich bei dieser Gruppe der geschlechtsspezifische Unterschied nicht zeigt. Dies hängt vermutlich dann auch mit dem hohen Anspruch an sich selbst zusammen. Daher soll bei einem dritten Fallbeispiel erneut ein Junge analysiert werden.

Fazit 2:

Die Vermutung, dass Underachiever deutliche Anstrengungsvermeidungsstrategien in Form von Ausweichen und Aufschieben (in Bezug auf schulische Dinge) zeigen, konnte auch in der Fallstudie Bernd bestätigt werden. Bernd verhält sich lageorientiert und vermeidet Anstrengungen nicht zuletzt wegen seiner Schwierigkeiten, negative Emotionen zu regulieren.

Es wurde deutlich, dass das Vermeiden nicht einfach mit Faulheit begründet werden darf, sondern es sich tatsächlich um eine Handlungsunfähigkeit handelt. Wie bereits bei Anna zeigt sich, dass Bernd Schwierigkeiten hat, Hilfe von außen anzunehmen, da er dies aufgrund seines hohen Anspruchs an sich selbst als Kritik empfindet. Dass es ihm im Rahmen des Trainings gelingt, diese Vermeidungstendenz zu überwinden, könnte wie bei Anna mit dem Aspekt „Beziehung“ zusammenhängen. Dazu näheres unter Leitfrage 5.

Bei den folgenden Leitfragen 3 und 4 steht nicht die Theoriegenerierung im Vordergrund, sondern es soll mit Hilfe der Leitfragen das Training auf seine Wirksamkeit untersucht werden.

Leitfrage 3 (zum Training):

Ist die Beratung auf Basis des Handlungssteuerungsmodells von J. Kuhl im Kontext einer lösungsorientierten Beratungsstrategie (nach de Shazer/ Bamberger) wirksam?

Auch bei Bernd konnten deutlich positive Veränderungen beobachtet werden:

³⁸Mädchen führen Erfolge eher auf Glück zurück, Jungen eher auf das eigene Können. Misserfolge werden dagegen von Jungen eher extern attribuiert werden, von Mädchen dagegen eher der eigenen Person zugeschrieben (mangelnde Fähigkeit) (Dresel, M.; Stöger, H. & Ziegler, A., 2006).

Der Einsatz des Handlungssteuerungsmodells von Kuhl im Rahmen einer lösungsorientierten Beratungsstrategie führt bei Bernd zu einer Verbesserung seines Arbeitsverhaltens (vgl. Abb. 34 Arbeitsverhalten) und seiner Anstrengungsbereitschaft (vgl. Abb. 36 Leistungsmotivation, Unterpunkt Anstrengungsbereitschaft). Deutlich wird das im 2. Beratungsgespräch, als Bernd's Mutter berichtet, es habe nach dem ersten Termin einen Wendepunkt gegeben, den sie auf die Einführung des Handlungssteuerungsmodells zurückführen würde. Bernd hat sich das Modell auf seinen Schreibtisch geklebt und es hat ihm eine Struktur vorgegeben. Damit ist es Bernd gelungen, sich für Dinge selbstständig aufzuraffen, die er nicht so gern macht, indem er sich immer vorher schon überlegt, was er hinterher Schönes unternehmen kann. Bernd's Vater stellte fest, Bernd sei dadurch emotional selbstständiger geworden und habe die Einsicht gewonnen, dass man Dinge, die erledigt werden müssen, am besten schnell erledigt. Bernd hat also die aus didaktischen Gründen für das Training veränderte Variante des Handlungssteuerungsmodells verstanden. Souverän meistert er den Umgang mit den 4 kognitiven Makrosystemen und deren Zusammenspiel durch Gefühle und die Selbststeuerungsfähigkeiten. Als bei Bernd die Orientierung an diesem Modell abzuflachen droht, gibt ihm seine Klassenlehrerin die Gelegenheit, dieses Modell für alle in der Klasse zu erklären, da viele Schüler der Klasse ein ähnliches Problem mit der Erledigung der Hausaufgaben haben.

Wie bereits bei Anna wird deutlich, dass das Modell eine Möglichkeit zur Handlungsorientierung bietet. Bei Bernd kann darüber hinaus auch noch beobachtet werden, dass damit das eigene Verhalten neutral und ohne Vorwurf analysiert werden kann. Für Bernd ist das besonders wichtig, da er einen hohen Anspruch an sich hat. Weiterhin ist erkennbar, dass für Bernd die Phase der Zielbildung bzw. der Lösungsvision und die damit verbundene Auseinandersetzung mit seinen persönlichen Zielen eine erkennbar motivierende Wirkung hat, indem sie ihm „eine Perspektive gibt“.

Fazit 3:

Wie bereits in der Fallstudie Anna kann auch nach der Analyse der Fallstudie Bernd davon ausgegangen werden, dass eine lösungsorientierte Beratungsstrategie (nach de Shazer/ Bamberger) in Verbindung mit dem Handlungssteuerungsmodell von Kuhl im Training wirksam ist bzw. dass dieses Vorgehen es einem Underachiever wieder ermöglicht, handlungsorientiert sein Potential erfolgreicher umzusetzen. Die Eltern fassen Bernd's Entwicklung treffend zusammen: „Bernd ist geordneter, hat die Dinge im Blick; Bernd fängt direkt mit Sachen an und schiebt sie nicht so lange vor sich her.“ Bernd's Selbstständigkeit hat sich „deutlich verbessert, [er] sieht die Verantwortung jetzt bei sich und verhält sich entsprechend.“

Leitfrage 4 (zum Training):

Verändert sich durch das Arbeiten an den Selbststeuerungsfähigkeiten und an der Motivation das Lern- und Arbeitsverhalten von Underachievern?

Bei Bernd ist es noch wichtiger als bei Anna zunächst sein Vermeidungsverhalten in Bezug zu seinem hohen Anspruch an sich selbst zu besprechen. Diese Konstellation der Persönlichkeitseigenschaften scheint dringend eine Gegenregulation der eigenen Stimmungen erforderlich zu machen. Bernd kann gut den theoretischen Input zum Zusammenspiel der 4 Makrosysteme auf seine Situation beziehen und versteht auch die handlungsgenerierende bzw. handlungerschwerende Wirkung von positiven bzw. negativen Affekten. So berichten Bernds Eltern in der Nachbefragung, dass er sich auch heute noch bei manchen Aufgaben die Fragen stellt „Was kann schwierig werden?/ Was kann ich dann tun?“ und dann „ruhig und abgeklärt in vieles reingeht“ und „nicht mehr so unsicher“ ist.

Bezüglich der Stressbewältigung berichten die Eltern: „Vorher war er entspannt, aber mehr nach außen; jetzt ist er wirklich innerlich gelassener und ruhiger – Entspannung ist bei ihm mit sich im Reinen sein.“ Vor dem Training führte die Stärke seines Objekterkennungssystems (Unstimmigkeiten/ Fehler erkennen können) unter Stress dazu, dass Bernd die persönlichen Missstände erkannte, aber keine Strategien hatte, um sie zu bewältigen. Jetzt ist Bernd in der Lage, Misserfolge so zu verarbeiten, dass er handlungsfähig bleibt und neue Ideen und Lösungswege entwickeln kann (Misserfolgsbewältigung). Die theoretische Erklärung zu den Selbststeuerungsfähigkeiten lässt den Teilnehmer den Unterschied zwischen der Handlungs- und der Lageorientierung verstehen, was bei dem Teilnehmer eine neue Sichtweise auf das eigene Lern- und Arbeitsverhalten eröffnet.

Entscheidend für die Veränderung von Bernds Arbeitsverhalten ist, dass er durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Anspruch lernt, die innere Anspannung selbst zu regulieren, um sich bei negativen Gefühlen (Angst/Ärger) selbst beruhigen zu können (Aktivierungskontrolle). Anhand des Stichwortes Affektsteuerung lernt er, störende Gedanken und Impulse zu kontrollieren und seine Aufmerksamkeit auf das angestrebte Ziel zu fokussieren (Konzentrationsstärke).

Durch die Aspekte Willensstärke (sich gegen andere abgrenzen und seine eigenen Absichten nicht lange aufschieben) und Abgrenzungsfähigkeit (eigene Bedürfnisse gegenüber den Wünschen und Erwartungen abzugrenzen und im Handeln zu berücksichtigen) lernt Bernd, sein Verhalten gegenüber Mitschülern zu reflektieren. Seine Angst negativ aufzufallen zeigt, dass sein Selbstbewusstsein und sein Selbstwertgefühl innerhalb einer sehr kurzen Zeitspanne bereits deutlich gelitten hatten. Das gibt wiederum einen Hinweis darauf, wie gering Annas Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl in Bezug auf schulische Dinge war.

Fazit 4:

Das Fallbeispiel Bernd zeigt also, dass sich durch das Arbeiten an den Selbststeuerungsfähigkeiten und an der Motivation das Lern- und Arbeitsverhalten von Underachievern verändert. Die positiven Veränderungen haben auch direkte positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept des Teilnehmers. Bernd verfügt über ein hohes Maß an Selbstreflexionsfähigkeiten. Dadurch ist er kognitiv in der Lage, die Theorie der Handlungssteuerung und die Auswertung der EOS-Potentialanalyse für sich zu nutzen. Auch emotional ist er in der Lage, sein persönliches Profil zu reflektieren. Bernd erfasst trotz seines (jungen) Alters bei der Erläuterung seiner Ergebnisse in der EOS-Potentialanalyse viele Zusammenhänge und Details der Persönlichkeits-System-Interaktionen Theorie. Im Vergleich zu Anna zeigt er diesbezüglich noch größeres Interesse. Letzten Endes ist das Gespür des Beraters entscheidend, wie viele Informationen für einen Teilnehmer hilfreich sind und wann der Teilnehmer überfordert würde. Dieser Aspekt verweist auch auf die Leitfrage 5, inwiefern die Beziehung zwischen dem Berater und dem Schüler eine Rolle spielt.

Leitfrage 5 (Verbindung Theorie – Training)

Welche Rolle spielt die Beziehung zwischen dem Trainer und dem Schüler hinsichtlich der Trainingseffekte?

Die besondere Bedeutung der Beziehung zwischen dem Berater und Bernd wird durch die Antwort in der Nachbefragung deutlich, als auf die Frage „Was fandest du/ fanden Sie am Motivations- und Selbststeuerungstraining gut?“, Bernd und seine Eltern folgendes antworteten: „1. Der Umgang mit Bernd – die gute Beziehung: Respekt und Wertschätzung und 2. Die lange Diagnostik (viele Tests), hat uns vor Augen geführt, was die wirklichen Knackpunkte sind; der gezielte Fokus auf Bernds Profil und individuelle Trainingsmaßnahmen, nicht Standardmaßnahmen.“ Die Eltern bewerten also den Beziehungsaspekt als entscheidend und benennen als gleichermaßen wichtig die ausführliche Diagnostik. Dies verdeutlicht, dass beides zusammengehört bzw. dass eine umfassende Diagnostik immer auch der Interpretation bedarf und es vor allem wichtig ist, den Menschen hinter den Testergebnissen zu sehen. Dies wiederum ist nur auf einer vertrauensvollen, offenen und wertschätzenden Beziehungsebene möglich.

Insgesamt scheint das Training auch Auswirkungen auf Bernds empfundene Beziehungsqualität zu haben. So bewerten Bernd und seine Eltern ihre Beziehungen nach dem Training besser als vorher: So hat sich die Beziehung zwischen Mutter und Sohn am stärksten verbessert, aber auch im Verhältnis zu seinem Vater, zu seinen Geschwistern und zu seinen Mitschülern und Lehrern ist eine Verbesserung zu beobachten (vgl. Abb. 31 Beziehungen). Dies verdeutlicht sich auch in den Trainingseinheiten. So arbeiten die Mutter

und Bernd, wenn auch nicht vorrangig beabsichtigt, intensiv an ihrem Umgang miteinander und an ihrem Verständnis für die Sichtweisen des anderen.

Ebenfalls hat sich auch die Beziehung zu seinen Lehrern verbessert. Bernd berichtet von seiner Lehrerin, die ihn bat, das Handlungssteuerungsmodell für die ganze Klasse zu erklären. Die Anerkennung und Wertschätzung, die sie ihm dadurch entgegenbringt, ist für Bernd gleichermaßen wichtig wie die Anerkennung der Mitschüler.

Durch diese Veränderungen wird deutlich, dass Bernd bereit ist, sich auf kritische Anmerkungen einzulassen, wenn die Beziehung dabei wertschätzend bleibt bzw. wenn er nicht bloßgestellt wird. Anna hatte dieses qualitative Merkmal der Beziehung folgendermaßen beschrieben:

„Offenheit der Beraterin aber auf Augenhöhe gab Anna das Gefühl, ernst genommen zu werden“ und dass sie sich gleichberechtigt fühlte, es „keine Hierarchie oben und unten“ gab. Vor allem die zuletzt genannten Aspekte „Offenheit auf Augenhöhe“, „Ernst genommen werden“, „Gleichberechtigung/ keine Hierarchie oben – unten“ zeigen die Bedeutung der Beziehung im Rahmen des Beratungskonzepts.

Fazit 5:

Die Beziehung zwischen dem Trainer und dem Schüler ist wichtig, da Bernd nur bereit ist, sich auf kritische Anmerkungen einzulassen, wenn die Beziehung dabei wertschätzend bleibt bzw. wenn er nicht bloßgestellt wird. Bernd und seine Eltern betonen, dass der Beziehungsaufbau und eine gute Diagnostik gleichermaßen wichtig sind; wichtig ist für sie vor allem „den Menschen hinter den Testergebnissen zu sehen.“ Es geht darum, den Schüler beim bzw. durch den Aufbau einer Beziehung zum Trainer, was gleichzusetzen ist mit dem Aufbau positiver Gefühle durch Offenheit und Vertrauen, in die Lage zu versetzen, seine eigenen Fähigkeiten und Stärken situationsadäquat einzusetzen. Die Beziehung beeinflusst die Fähigkeit der Teilnehmer nach dem Training (wieder) selbstgesteuert zu handeln und ihre motivational-volitionalen und sozialen Kompetenzen zu nutzen.

Bernd und seine Mutter werden durch das Training dazu angeregt, an ihrer Beziehung zu arbeiten, so beschreibt Bernd in der Nachbefragung, dass seine Mutter weniger „rumbrüllt“ und „ihn mehr machen lässt“. Das bedeutet, dass auch die Mutter mehr Vertrauen in die Fähigkeiten ihres Sohnes entwickeln konnte.

6.2.4 Überprüfung/ Weiterentwicklung des Kategoriensystems

Bei Anna waren nach sorgfältiger Auswertung aller Daten als Ergebnis die Schlüsselkategorien Lern- und Arbeitsverhalten, Anstrengungsbereitschaft, Leistungsmotivation, Selbststeuerungsfähigkeiten und die sozialen Kompetenzen entwickelt worden.

Mit Hilfe der ausgewerteten Daten bei der Fallstudie Bernd soll nun überprüft werden, ob die Kategorien verändert oder ergänzt werden müssen und inwieweit sie in Wechselwirkung zueinander stehen. Das Ziel ist nach wie vor, einen kleinen Beitrag zur besseren „(Er-) Klärbarkeit“ des Phänomens Underachievement zu leisten. Es sei daran erinnert, dass Underachievement/ Minderleistung in dieser Untersuchung dann vorliegt, wenn die Schülerin oder der Schüler nur (unter-)durchschnittliche Schulleistungen trotz eines weit überdurchschnittlichen Begabungspotentials erreicht und selbst mit der Schulsituation unzufrieden ist.

Belege für Underachievement/ Minderleistungen bei Bernd:

- Objektiv belegt ist dies hinsichtlich des Potentials durch die im Alter von 7,9 Jahren durchgeführte Überprüfung der intellektuellen Leistungsfähigkeit mit dem Hamburg-Wechsler-Intelligenztest (HAWIK III), in dem Bernd einen PR von 99,7 erreichte und hinsichtlich seiner Unzufriedenheit mit der Schulsituation. Bernds Schulnoten liegen zwar im Durchschnitt, allerdings haben sie sich für seine Verhältnisse nach dem Schulwechsel stark verschlechtert und bei Bernd sind auch noch soziale Schwierigkeiten hinzugekommen (vgl. Kap. 6.2.1, Individueller Entwicklungsplan für Bernd).

1. Schlüsselkategorie: Lern- und Arbeitsverhalten

Der Schüler verfügt über eine unterdurchschnittliche Arbeitshaltung.

Belege:

- Objektiv: - Im LAVI erreicht er bei der Skala Arbeitshaltung einen T-Wert von 49, im AVT bei der Skala Anstrengungsvermeidung einen PR von 90 (T-Wert 63) (Kap. 6.2.1, Das Lern- und Arbeitsverhalten).
 - Subjektiv: Bernd und seine Eltern schätzen beim Arbeitsverhalten vor allem seine Hausaufgabendurchführung, seine Lerndisziplin, seine Arbeitsausdauer und seine Ablenkbarkeit als sehr gering ausgeprägt ein (Kap. 6.2.1, Die schulische Situation; Kap.6.2.1, Darstellung der Ergebnisse, Abb. 34: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Arbeitsverhalten vorher/ nachher). Weiterhin nehmen sie eine deutliche Diskrepanz zwischen den mündlichen und schriftlichen Ausführungen wahr.
- ⇒ Durch diese Auffälligkeiten kann das Lern- und Arbeitsverhalten als Schlüsselkategorie als bestätigt gesehen werden. Auch wenn Bernd in seinem Lern- und Arbeitsverhalten einige Auffälligkeiten hat, so wird es dennoch als durchschnittlich von den Eltern beurteilt, Bernd aber verspürt trotzdem Druck und Unzufriedenheit. Es zeigt sich dadurch, dass besser von einer der Situation nicht angemessenen Arbeitshaltung gesprochen werden sollte.

2. Schlüsselkategorie: Anstrengungsbereitschaft

Der Schüler verfügt über eine weit überdurchschnittliche Anstrengungsvermeidung und über eine weit unterdurchschnittlich ausgeprägte Lerndisziplin (Pflichteifer).

Belege:

- **Objektiv:** - Im AVT erreicht er bei der Skala Anstrengungsvermeidung einen PR von 90 (T-Wert 63) und bei der Skala Pflichteifer einen PR von 13 (T-Wert 39) (Kap. 6.2.1, Lern- und Arbeitsverhalten).
 - **Subjektiv:** Bernd ist insgesamt wenig sorgfältig in Bezug auf schulische Aufgaben (Kap.6.2.1, Allgemeine Angaben zum Kind); er selbst schätzt seine Anstrengungsbereitschaft als sehr gering ein (vgl. Abb. 36: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Leistungsmotivation (vorher - nachher (umgepolt) – Unterpunkt Anstrengungsbereitschaft)
- ⇒ Eine deutlich unterdurchschnittliche Anstrengungsbereitschaft als Schlüsselkategorie bestätigt sich bei Bernd.

3. Schlüsselkategorie: Leistungsmotivation

Der Schüler hat eine unterdurchschnittlich ausgeprägte Leistungsmotivation.

Belege:

- **Objektiv:** - Im FLM erreicht Bernd bei der Skala Leistungsstreben einen PR von 9 (T-Wert 37) und bei der Skala Ausdauer und Fleiß einen PR von 11 (T-Wert 38) (Kap. 6.2.1, Leistungsmotivation).
 - **Subjektiv:** Bernd selbst und seine Eltern schätzen Bernds Leistungsmotivation als sehr gering ein (vgl. Abb. 36: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Leistungsmotivation (vorher - nachher (umgepolt)). Ausschließlich bei dem Punkt „Beteiligung im Unterricht“ wird Bernds Motivation auch schon vorher als gut eingeschätzt. Die Mutter berichtet im Erstgespräch bereits von der Diskrepanz bei mündlichen und schriftlichen Aufgaben.
- ⇒ Eine deutlich unterdurchschnittliche Leistungsmotivation als Schlüsselkategorie bestätigt sich bei Bernd.

4. Schlüsselkategorie: Selbststeuerungsfähigkeiten

Der Schüler verfügt über eine unterdurchschnittliche Stressbewältigung.

Belege:

- **Objektiv:** - Im LAVI erreicht Bernd bei der Skala Stressbewältigung einen T-Wert von 58. (vgl. Kap.6.2.1).In der EOS-Potentialanalyse zeigt sich, dass Bernds empfundener Stress zwar durchschnittlich ist, im Verhältnis aber seine Selbststeuerungsfähigkeiten zur Bewältigung nicht angemessen ausgeprägt sind (vgl. Kap. 6.2.1, Selbststeuerungsfähigkeiten (EOS-Potentialanalyse)).
 - **Subjektiv:** Bernd Eltern schätzen seine Stressbewältigung als durchschnittlich bzw. recht gut ein, allerdings vermutet die Mutter, dass das nur ein Schutz ist, um sich nicht mit den aktuellen Bedarfen auseinandersetzen zu müssen (vgl. Kap. 6.2.1, Die schulische Situation).
- ⇒ Durch diese Auffälligkeiten kann die Schlüsselkategorie Stressbewältigung als bestätigt gesehen werden. Bei Bernd ist sie in den Testungen zwar durchschnittlich ausgeprägt, aber dennoch auffällig, da sie im Zusammenspiel mit den Selbststeuerungsfähigkeiten gesehen werden muss. Diese wiederum sind unter Stress nicht ausreichend ausgebildet, so dass ein souveränes Handeln nicht immer möglich ist. Daher sollte auch hier wie bereits bei dem Lern- und Arbeitsverhalten neutraler von einer der Situation nicht angemessenen Stressbewältigung gesprochen werden.

5. Schlüsselkategorie: Soziale Kompetenzen (Umgang mit Druck/Stress auf der Beziehungsebene)

Der Schüler empfindet ein hohes Maß an Stress in seiner Beziehung zu seinen Eltern und zu seinen Lehrern.

Belege:

■ Subjektiv: Allgemein schätzt Bernd seine Beziehung zu seinem Vater als besser als zu seiner Mutter ein. Vor allem mit ihr kommt es bezüglich schulischer Dinge immer wieder zu Auseinandersetzungen (Kap. 6.2.1, Die schulische Situation). Die Beziehung zu seinen Lehrern schätzt er als durchschnittlich ein, allerdings beklagt Bernd und auch seine Mutter ihre Gleichgültigkeit gegenüber Bernd (vgl. Kap. 6.2.1).

⇒ Diese Schlüsselkategorie kann insofern als bestätigt gesehen werden, als sich auch hier bei Bernd Besonderheiten zeigen. Überlegt werden muss, ob nicht eine Differenzierung in interpersonale Kompetenzen und intrapersonale Kompetenzen in Anlehnung an Gardner mit Blick auf die Beziehungsgestaltung Sinn macht.

Beim Vergleichen der Fallstudie von Bernd mit der Fallstudie von Anna fallen noch zwei weitere Punkte auf, die sich im Rückblick auch schon bei Anna gezeigt haben, aber erst nach der genaueren Analyse und dem Vergleich beider Fallstudien an Bedeutung gewinnen. Bei beiden Underachievern zeigen sich Parallelen hinsichtlich ihres „Denkstils“ und hinsichtlich ihres Selbstbewusstseins. Daher sollen diese beiden Kategorien noch mit aufgenommen werden und im nächsten Fallbeispiel mit untersucht werden. Die Überprüfung in Bezug auf Anna wird nach der Überprüfung von Bernd ergänzt.

6. Schlüsselkategorie: „Denkstil“- kognitiv-analytischer Typ

Bernd:

Der Schüler zeigt eine deutlich stärkere Ausprägung in der analytischen Verarbeitung (Denken und Objekterkennung) als in der intuitiven Verarbeitung (Fühlen und intuitive Verhaltenssteuerung); arbeiten diese Systeme unausgewogen, dann wird eine Ausführung der überlegten Handlungsschritte erschwert bzw. es wird das Erkennen von Alternativlösungen erschwert.

Belege:

■ Objektiv: - In der EOS-Potentialanalyse sind das Intensionsgedächtnis (IG) und das Objekterkennungssystem (OES) sowohl in der Erstreaktion deutlich stärker ausgeprägt als die Intuitive Verhaltenssteuerung (IVS) und das Extensionsgedächtnis (EG), auch in der Zweitreaktion verschiebt sich diese Ausprägung nur geringfügig (vgl. EOS-Potentialanalyse im Anhang).

Anna:

Bei Anna zeigt sich ebenfalls eine deutlich stärkere Ausprägung in der analytischen Verarbeitung (Denken und Objekterkennung) als in der intuitiven Verarbeitung (Fühlen und intuitive Verhaltenssteuerung).

Belege:

- **Objektiv:** - In der EOS-Potentialanalyse sind das Intentionsgedächtnis (IG) und das Objekterkennungssystem (OES) sowohl in der Erst- als auch in der Zweitreaktion deutlich stärker ausgeprägt als die Intuitive Verhaltenssteuerung (IVS) und das Extensionsgedächtnis (EG) (vgl. EOS-Potentialanalyse im Anhang IV, S. 20ff.).

7. Schlüsselkategorie: (Begabungs-) Selbstkonzept

Bernd:

Bernds (Begabungs-) Selbstkonzept war während der Grundschulzeit sehr gut, er war von sich und von seinen Fähigkeiten überzeugt. Mit dem Schulwechsel vor Trainingsbeginn kam es zu einem rapiden Einbruch.

Belege:

- **Subjektiv:** Bernd sagt sehr schnell, dass ihm „alles egal“ ist. Die Mutter ist der Meinung, dass das vorgeschoben ist, da Bernd einen sehr hohen Anspruch an sich hat. Sein Selbstvertrauen leidet aktuell sehr. (Kap. 6.2.1, Die schulische Situation)

Anna:

Die Schülerin schätzt ihr (Begabungs-) Selbstkonzept als schwach ein.

Belege:

- **Subjektiv:** Anna äußert sich folgendermaßen dazu: „Jetzt traue ich mir nicht mehr soviel zu – bin doch in der Schule voll der Looser.“ (Kap. 6.1.1, Allgemeine Angaben zum Kind)

In der nächsten Fallstudie gilt es nun also, diese sieben Schlüsselkategorien zu überprüfen.

6.3 Die Fallstudie über Claus

6.3.1 Befragung und Testung von Claus

Allgemeine Angaben zum Kind

Zum Zeitpunkt der Anmeldung zum Motivations- und Selbststeuerungstraining war Claus 12,7 Jahre alt und besuchte die 7. Klasse eines Gymnasiums. Die 4. Klasse hat Claus in der Grundschule übersprungen. In seiner Freizeit bewegt sich Claus gern draußen, er ist sportlich und spielt Fußball und Tennis. Ansonsten baut und konstruiert er gern mit Lego und Playmobil. Er spielt Klavier, sieht im Fernsehen manchmal Wissensendungen und manchmal spielt er auch Strategiespiele am Computer. Er interessiert sich noch sehr für Briefmarken, Mineralien und für Wale und Delphine.

Claus ist gesund, seine Essgewohnheiten beschreiben die Eltern als normal, geschlafen hat Claus immer schon wenig.

Claus ist ein Adoptivkind, das in seiner 2. Lebenswoche zu seinen Eltern kam. Claus litt in seinen ersten Lebensmonaten unter Koliken, sein Allgemeinzustand und seine körperliche Entwicklung waren aber immer sehr gut.

Claus besuchte von seinem 3. bis zu seinem 6. Lebensjahr einen Kindergarten. Laut Aussage der Eltern entwickelte er sich dort unauffällig, aufgefallen ist den Erzieherinnen allerdings, dass er früh Interesse an schulischen Dingen zeigte.

Hinsichtlich der **physischen Entwicklung** konnte Claus mit 13 Monaten laufen und sprechen konnte er mit 18 Monaten. Er fiel früh durch einen ausgeprägten Wortschatz auf.

Claus' fein- und grobmotorische Fähigkeiten beurteilen die Eltern als gut, sie waren unauffällig und altersentsprechend entwickelt.

Die grobmotorischen Fähigkeiten werden als sehr gut bewertet, die feinmotorischen Fähigkeiten als gut eingeschätzt. Auch seine Hörfähigkeiten bewerten die Eltern als gut und seine Sehfähigkeiten als sehr gut.

Im Rahmen der **kognitiven Entwicklung** schätzen Claus' Eltern seine Gedächtnisfähigkeiten als sehr gut ein. Sie berichten von einer erstaunlich guten Auffassungsgabe. Hinsichtlich seiner Konzentrationsfähigkeiten machen sie die Anmerkung, dass sie an sich gut sei, aber sehr schwanken würde in Abhängigkeit von Claus' Interesse. Die akustischen und auch die visuellen Wahrnehmungsfähigkeiten werden von den Eltern ebenfalls als gut eingeschätzt. Seine Kreativität schätzen sie als durchschnittlich ein.

Befragt nach der **emotionalen Entwicklung** wird Claus Sensibilität als sehr hoch beurteilt. Seinen Perfektionismus beurteilen sie als stark ausgeprägt und merken an, dass er einen hohen Anspruch an sich hat.

Das Selbstkonzept schätzen die Eltern als durchschnittlich bis weniger gut ausgeprägt ein. Claus ist weder auffallend ängstlich noch aggressiv.

Claus` **soziale Entwicklung** war bisher gut, die Eltern merken aber an, dass Claus kein „Massen-Mensch“ (Zitat von Claus` Eltern) sei und Kontakte zu einzelnen Personen sucht. Claus` Verantwortungsbewusstsein und auch seine Toleranz schätzen die Eltern als durchschnittlich ein. Seine Empathiefähigkeit dagegen schätzen sie als stark ausgeprägt ein. Zur Kritikfähigkeit machen die Eltern die Anmerkung, dass er sehr empfindlich gegenüber Kritik ist, da er immer anerkannt sein möchte.

Die Eltern schätzen weiter Claus` Konfliktfähigkeit als durchschnittlich ein, seine Kommunikationsfähigkeit als gut und seine Kooperation bzw. Teamfähigkeit auch als durchschnittlich.

Der familiäre Hintergrund

Claus lebt mit seinen Eltern und seiner jüngeren Schwester in einem Einfamilienhaus am Stadtrand einer etwas größeren Stadt in Nordrhein-Westfalen. Claus` Vater ist zu dem Zeitpunkt 48 und seine Mutter 46 Jahre alt. Seine jüngere Schwester, ein leibliches Kind seiner Eltern, ist 8,4 Jahre alt und besucht die 3. Klasse einer Grundschule. Beide Elternteile haben ein Studium absolviert. Der Vater ist selbstständig, die Mutter arbeitet mit einer halben Stelle.

Das Verhältnis zwischen Claus und seinen Eltern beschreiben sie übereinstimmend als gut. Claus ist der Meinung, dass sie eher streng seien, vor allem was die Schule betreffe. Die Eltern bestätigen, dass es Spannungen höchstens wegen schulischer Dinge geben würde. Sie sind beide gleichermaßen interessiert an den schulischen Dingen und stehen beide bei Fragen immer zur Verfügung. Sie erwarten allerdings bewusst von beiden Kindern, dass diese zunächst versuchen, eigenständig Lösungen zu finden.

Das Verhältnis von Bernd und seiner Schwester beurteilen die Eltern und Claus als sehr gut. Claus hat sich schon sehr früh mit seiner Adoption und der Frage nach seiner Herkunft auseinandergesetzt. Die Familie wurde dabei durch die Adoptionsvermittlungsstelle unterstützt.

Die schulische Situation

Nach drei Grundschuljahren wechselt Claus auf ein Gymnasium in der Innenstadt. Claus hat die 4. Klasse übersprungen und den Wechsel auf das Gymnasium hat er ohne Schwierigkeiten bewältigt. Dieses Gymnasium hat Claus gemeinsam mit seinen Eltern ausgewählt, da es besondere Förderprogramme für begabte Kinder anbietet. Die aktuelle Schulsituation beschreiben Claus und seine Eltern folgendermaßen:

Seine Beziehungen zu den Mitschülern beurteilen Claus und seine Eltern als sehr gut, ebenso seine Integration im Klassenverband. Obwohl er zu Beginn der 5. Klasse aufgrund des Überspringens nur drei Jungen aus dem Fußballverein kannte, hatte er keine

Schwierigkeiten, sich in der neuen Klasse zu integrieren. Auch die Beziehungen zu seinen Lehrern werden als gut bis durchschnittlich bewertet; die Mutter merkt an, dass Claus den Lehrern im Prinzip im Allgemeinen keinen Anlass zu Ärger bieten würde. Manche Lehrer hätten allerdings schon Claus' mangelnde Konzentration angemerkt. Claus' Begabung beurteilen die Lehrer (aufgrund seiner Noten) als durchschnittlich bis etwas geringer. Bisher haben die Eltern noch nicht von der Begabungsdiagnostik berichtet. Die Leistungsanforderungen werden von Claus und seinen Eltern als durchschnittlich bewertet. Befragt, wie er die heutige Schulsituation einschätzt, sagt Claus, dass er sich in seiner Klasse sehr wohl fühlt und Freunde hat. Vor allem die Fächer Biologie und Physik würde er richtig gut finden. Die Mutter berichtet, es gebe aus Sicht der Lehrer keine besonderen Auffälligkeiten, außer eben der schwankenden Konzentration. Zur Schulsituation meinen die Eltern, dass die Leistungen besser sein könnten, aber die Klasse Claus gut tun würde. Claus' schulische Leistungen bzw. seine Noten sind, so berichtet die Mutter, mittelmäßig bis schlecht, da er sehr fahrig arbeitet und er vieles sehr langweilig findet. Beim Schreiben lässt er oft Buchstaben weg und die Rechtschreibung ist ihm nicht wichtig. So kann er falsch geschriebene Wörter auf Nachfrage fast immer richtig buchstabieren, auch in den Fremdsprachen. In Mathe und in den Fremdsprachen steht er „Ausreichend“ und in den Naturwissenschaften „Befriedigend“, in Physik vielleicht sogar „Gut“. In den Gesellschaftswissenschaften steht er „Befriedigend“ bis „Ausreichend“, in Sport „Sehr gut“ oder „Gut“.

Der Beratungsanlass

Für Claus und seine Eltern ergibt sich der Beratungsanlass aus dem Eindruck, dass Claus aktuell in der Schule nicht die Leistungen erbringt, die er erbringen könnte und wie sie als Eltern es ihm auch wegen seiner Begabung und Auffassungsgabe zutrauen würden. Claus selbst empfindet die Fremdsprachen als größte Belastung. Seit der 5. Klasse hat er Englisch, seit der 6. Klasse Latein.

Die Eltern sind sehr bemüht um ihr Kind und ermöglichen ihm jegliche Förderung und Unterstützung, die er benötigt. Mit der Anmeldung zum Motivations- und Selbststeuerungstraining reagieren sie auf Claus' aktuelle Entwicklung seiner schulischen Leistungen und seines Selbstbewusstseins. Sie haben bemerkt, dass er emotional sehr sensibel ist und unter dem Leistungsabfall und unter seinem eigenen Anspruch sehr leidet. Alleine findet Claus ihrer Ansicht nach keinen Weg, um das zu bearbeiten. Die Eltern sagen, dass Claus ihre Versuche der Unterstützung zwar aufgenommen, nicht aber hätte umsetzen können. Weitere Ideen ihn zu unterstützen, hätten sie nicht. Die Eltern wollen ihm keinen Vorwurf machen, aber sich selbst auch nicht vorwerfen, dass sie nicht alles, was möglich ist, versucht hätten. Gespräche mit den Lehrern hätten sie schon geführt, bis auf die Tatsache,

dass sie Claus` Konzentration bemängeln würden, hätten diese nichts weiter beobachten können, was sie bei der Klärung, warum Claus` Leistungen abgefallen wären, hätte weiterbringen können. Ein Lehrer hätte zu bedenken gegeben, dass die Möglichkeit bestehen würde, dass Claus wieder unterfordert wäre und ein erneutes Überspringen einer Klasse eine Möglichkeit wäre. Claus hätte sich aber sofort vehement gegen diesen Vorschlag gesträubt. Claus fühlt sich in seiner Klasse absolut wohl, er hat Freunde und schätzt die gute Klassengemeinschaft. Die Eltern berichten weiter, dass die Lehrer bestätigt hätten, dass alle Kinder der Klasse ein gutes Sozialverhalten zeigen, dass es keine Problemfälle gibt und im Prinzip alle Kinder sehr leistungsstark und motiviert sind. Die Eltern möchten nicht, dass Claus springt, da er auch noch Zeit für seine Hobbies haben soll. Weiterhin denken sie, dass ein Überspringen nicht die Lösung für seine aktuelle Situation sei, die ihn emotional sehr fordert, vielleicht sogar überfordert.

Claus selbst ergänzt zu seiner Situation, dass er an sich schon gern zur Schule geht, aber trotzdem irgendwie unzufrieden ist, aber nicht sagen könnte warum. Das mit den Noten „ist zwar doof aber so dramatisch ja auch wieder nicht“ (Claus), da er bestimmt besser wäre, wenn er mehr Lust hätte sich anzustrengen.

Claus und seine Eltern erhoffen sich durch die Teilnahme am Motivations- und Selbststeuerungstraining, dass Claus herausfinden kann, warum er diese Unzufriedenheit verspürt und wie er das ändern kann, damit seine Lernhaltung sich wieder verbessert und er auch wieder selbstbewusster wird.

Die Begabung³⁹

Claus` intellektuelle Leistungsfähigkeit wurde Anfang 2005 im Alter von ca. 9,3 Jahren bei einem Kinder- und Jugendpsychiater überprüft, auf den die Schule die Familie hingewiesen hatte. Zum Einsatz kam der Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK III). Das Profil bekamen die Eltern ausgehändigt, im Anschluss hatte ein Beratungsgespräch bezüglich des Springens stattgefunden, einen schriftlichen Bericht hatten die Eltern nicht erhalten. Claus erreichte mit einem PR von 98 einen Gesamt-IQ von 133 und erreicht damit ein Ergebnis im Bereich sehr hoher Intelligenz. Im Verbalteil (Sprachliches Verständnis) beträgt Claus` IQ 132 (sehr hohe sprachliche Intelligenz), im Handlungsteil (Wahrnehmungsorganisation) liegt Claus` IQ bei 128 (hohe praktische Intelligenz). So erreichte Claus im Verbalteil konstant überdurchschnittliche Ergebnisse in den Untertests. Sein höchstes Ergebnis mit 18 Punkten erreichte er im Wortschatztest. Im Handlungsteil weist das Testprofil ebenfalls überdurchschnittlich hohe Ergebnisse in den Untertests auf. Lediglich im Zahlen-Symboltest erreicht Claus mit 11 Punkten nur eine durchschnittliche Leistung. Dieser Untertest prüft die Auge-Hand-Koordination und kann zum Teil erklären,

³⁹Eine kurze Beschreibung des hier erwähnten Intelligenztests befindet sich im Anhang III, S. 65ff.

dass Claus beim Abschreiben in der Grundschulzeit mehr Fehler unterliefen als beim Diktieren bzw. freien Schreiben. Aufgrund des hohen Gesamtergebnisses und des generell homogenen Fähigkeitsprofils sprach sich der Kinder- und Jugendpsychiater damals auch für das Springen aus. Kognitiv wäre nicht zu befürchten, dass er den Anforderungen der 5. Klasse nicht auch schon ein Jahr eher und ohne die 4. Klasse durchlaufen zu haben gewachsen wäre. Das Nachgespräch wurde damals alleine mit den Eltern geführt, die Claus wiederum nicht im Detail davon berichteten, sondern ihm nur sagten, dass auch der Kinder- und Jugendpsychiater der Meinung sei, dass er springen solle.

Das Lern- und Arbeitsverhalten (LAVI, AVT)

Im Lern- und Arbeitsverhaltensinventar von G. Keller und R.-D. Thiel erreicht Claus bei der Skala Arbeitshaltung einen T-Wert von 42, bei der Skala Stressbewältigung einen T-Wert von 42 und bei der Skala Lerntechnik erreicht Claus einen T-Wert von 42. Damit sind alle drei Werte als knapp durchschnittlich einzustufen. Das heißt, Claus' Grundbereitschaft zum pflichtbewussten, konzentrierten und gründlichen Lernen und Problemlösen (Arbeitshaltung) ist im Vergleich zu Gleichaltrigen gerade durchschnittlich, er ist durchschnittlich in der Lage, Lernprozessstörungen zu meistern (Stressbewältigung) und es gelingt ihm einigermaßen, den Lernstoff wirksam zu verarbeiten (Lerntechnik). Zieht man bei diesen Ergebnissen in Betracht, dass Claus ein Gymnasium besucht, das u.a. für seinen Schwerpunkt Begabungsförderung bekannt ist, und dass Claus' Klasse als sehr leistungsstark beschrieben wird, dann wird bei diesen Ergebnissen Handlungsbedarf deutlich. Auffallend war während der Testung, dass Claus sehr besorgt war etwas Falsches anzukreuzen oder etwas, dem er nicht zu 100% zustimmen könnte. Es verunsicherte ihn, wenn manchmal zwei Antworten bei ihm zutrafen. Claus hat aber bei der Beantwortung der Fragen im LAVI keine der gewählten Antworten schriftlich kommentiert, wie Anna das gemacht hat. Er stellte aber während der Durchführung immer wieder Fragen, um sein Verhalten zu reflektieren und einzuschätzen.

Über die Anstrengungsbereitschaft von Claus lässt auch der Anstrengungsvermeidungstest von B. Rollett und M. Bartram weitere Aussagen zu.

Darin erreicht Claus in der Skala Anstrengungsvermeidung einen PR von 66 (SW⁴⁰ 104 (entspricht T-Wert 54) und in der Skala Pflichteifer einen Prozentrang von nur 36 (SW 96, entspricht T-Wert 46) (Norm für die weiterführende Schule Klassen 5-6, männlich).

Die Leistungsmotivation (FLM)

⁴⁰ Standardwerte (SW) weisen einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 10 auf (Rollett & Bartram, 1998, S. 23).

Der standardisierte Fragebogen zur Leistungsmotivation von F. Petermann und S. Winkel kam zur Überprüfung der Leistungsmotivation zur Anwendung. Claus' Ergebnisse im Vergleich zu anderen Schülern männlichen Geschlechts der 7. Jahrgangsstufe in den Skalen „Leistungsstreben“ (T-Wert 51), „Angst vor Erfolg“ (T-Wert 53) und „Aktivierende Prüfungsangst“ (T-Wert 48) liegen im Durchschnittsbereich, da die Differenz der T-Werte weniger als eine Standardabweichung beträgt. Auffällig sind seine Ergebnisse in den Skalen „Hemmende Prüfungsangst“ (T-Wert 65) und „Ausdauer und Fleiß“ (T-Wert 34). Ein Vergleich der T-Werte lässt den Schluss zu, dass die „Hemmende Prüfungsangst“ bei Claus deutlich stärker ausgeprägt ist als „Ausdauer und Fleiß“; da hier die Differenz 3,1 Standardabweichungen beträgt, ist dieser Unterschied als hochsignifikant zu bewerten. Ausdauer und Fleiß gelten generell als förderlich für das Leistungsverhalten eines Schülers, ohne eine angemessene Ausdauer können trotz ausreichender kognitiver Fähigkeiten schwache schulische Leistungen entstehen. Treten Defizite in „Ausdauer und Fleiß“ in Kombination mit einem geringen „Leistungsstreben“ auf, dann sind sie ein deutlicher Indikator für Defizite in der Leistungsmotivation. Bei Claus ist das Leistungsstreben zwar durchschnittlich ausgeprägt, setzt man es aber über die T-Werte in Bezug zu „Ausdauer und Fleiß“, dann liegen Ausdauer und Fleiß 1,7 Standardabweichungen unter Leistungsstreben. Je stärker die „Hemmende Prüfungsangst“ ausgeprägt ist, desto ungünstiger ist das für die Leistungsentwicklung. Schon der T-Wert 65 macht deutlich, dass die hemmende Prüfungsangst bei Claus sehr stark ausgeprägt ist. Vergleicht man Claus' T-Wert (65) bei der hemmenden Prüfungsangst weiterhin mit der aktivierenden Prüfungsangst (T-Wert 48), dann wird deutlich, dass diese deutlich unterschiedlich ausgeprägt sind. Es ist demnach anzunehmen, dass Claus' Leistungen im Vergleich zu den Leistungen anderer Schüler stärker durch hemmende Prüfungsangst beeinträchtigt werden. Der Beratungs- und Interventionsbedarf erhöht sich durch die Diskrepanz von Claus' Leistungsstreben im Vergleich zu seinen kognitiven Fähigkeiten (vgl. HAWIK III). Vermutlich ist es also die Prüfungsangst, die gegenwärtig bessere Leistungen verhindert und langfristig Claus' Leistungsmotivation deutlich beeinträchtigen könnte.

Die Selbststeuerungsfähigkeiten (EOS-Potentialanalyse⁴¹)

Die EOS-Potentialanalyse von Claus zeigt, dass er spontan alle vier Funktionssysteme gleich stark nutzt. Das Stärkeverhältnis des Intentionsgedächtnisses (Denken), des Objekterkennungssystems (Empfinden), die beide in der linken Hemisphäre des Gehirns angesiedelt sind, des Extensionsgedächtnisses (Fühlen) und des Ausführungssystems (Intuieren) der rechten Hemisphäre sind bei einer spontanen Reaktion ausgeglichen.

⁴¹Die Potentialanalyse von Claus befindet sich im Anhang IV, S. 23ff.

Das heißt, dass es Claus im Prinzip gut gelingt, mit Hilfe des Extensionsgedächtnisses neue Ideen für eine herausfordernde Aufgabe zu entwickeln und aus dem Überblick zu handeln. Ebenfalls gelingt es ihm gut, in die Handlungsausführung zukommen und bis zum Schluss durchzuhalten, da das Ausführungssystemähnlich stark ausgeprägt ist. Meistens kann Claus auf bereits Erlerntes beim Lernen bzw. bei den Hausaufgaben zurückgreifen. Das Intentionsgedächtnis hilft ihm, sich Ziele zu setzen und eventuell auch Teilschritte zu planen. Auch das Objekterkennungssystem ist bei Claus ähnlich stark ausgeprägt, was bedeutet, dass Claus eigentlich in der Lage sein sollte, sorgfältig zu arbeiten, die erzielten Ergebnisse zu kontrollieren und Unstimmigkeiten und/ oder Fehler zu erkennen.

Unter Stress oder anderen Anforderungen verliert Claus jedoch auffallend an Energie. Am stärksten macht sich das beim Extensionsgedächtnis und beim Ausführungssystem bemerkbar. Dagegen gewinnen das Intentionsgedächtnis und das Objekterkennungssystem an Energie. Das heißt, dass Claus unter Stress und anderen Belastungen deutlich rationaler handelt, allerdings einhergehend mit einer eher negativen Stimmung. Um in die Handlungsausführung zu kommen, müssten aber positiver Affekte generiert werden.

Für Claus` Arbeitsstil unter Stress ist festzuhalten, dass er sowohl beim Ausführungssystem als auch beim Extensionsgedächtnis deutlich an Energie verliert. Das bedeutet, er kommt unter Stress nicht nur schwerer zum Handeln, sondern kann in Stresssituationen auf sein Erfahrungswissen auch weniger gut zurückgreifen als in entspannten Situationen. Dagegen nimmt er unter Stress eher Unstimmigkeiten und Fehler wahr und es fällt ihm deutlich leichter, Dinge zu planen. Aus dem Planen folgt allerdings kein Handeln.

Weiterhin lässt sich anhand der EOS-Potentialanalyse in Bezug auf die Selbststeuerungsfähigkeiten folgendes erkennen:

Auf den beiden Skalen Belastung und Bedrohung zeigt Claus durchschnittliche Ergebnisse, das bedeutet, die Menge an schulischen Aufgaben, die aktuell von ihm zu bewältigen sind, ist nicht zu groß. Die Menge an negativen Erlebnissen, ungewollten Veränderungen und Unsicherheiten, die zu bewältigen sind, zeigen bei Claus eine leicht überdurchschnittliche Ausprägung.

Setzt man Claus` Selbststeuerungsfähigkeit ins Verhältnis zu seiner gefühlten Belastung und Bedrohung, dann dürften seine Kompetenzen nicht ausreichen, um schwierige Situationen ohne Weiteres problemlos zu bewältigen. Claus` Profil zeigt, dass seine Selbststeuerungsfähigkeiten in der aktuellen Situation nicht ausreichen, um Herausforderungen ohne Weiteres emotional und handlungsorientiert zu bewältigen, da er auf allen Skalen etwas unterdurchschnittliche Werte aufweist. Von den vier verschiedenen und in 10 Skalen aufgeteilten Formen der Selbststeuerung sollen nur die auffälligen analysiert werden, da sie auch im Kontext von Claus` aktueller Schulsituation besonders

gravierend sind und im Rahmen des Trainings als Interventionsansatz besprochen bzw. bearbeitet werden.

Besonders hervorzuheben sind daher bei Claus die Skalen zur Handlungsbahnung: Handlungsbereitschaft, Willensstärke und Konzentrationsstärke und die Skala zur Misserfolgsbewältigung (Selbstzugang).

Die Skala Handlungsbereitschaft (1,6) ist unterdurchschnittlich ausgeprägt, das bedeutet, es fällt ihm schwer, selbst die Initiative zu ergreifen und die eigenen Absichten und Ziele ohne langes Zögern umzusetzen.

Auch Claus` Willensstärke(1,6) weist eine unterdurchschnittliche Ausprägung auf, d.h. er kann sich nicht angemessen gegen den Willen anderer abgrenzen, es fällt ihm schwer, eigene Absichten ohne Zögern zu verfolgen und er reagiert sehr häufig erst unter Erwartungsdruck.

Ein unterdurchschnittlicher Wert bei der Konzentrationsstärke(1,3) bedeutet, dass es Claus nur teilweise gelingt, störende Gedanken und Impulse auszublenden bzw. zu kontrollieren, um ein angestrebtes Ziel direkt zu verfolgen. Absichten direkt in die Tat umzusetzen fällt Claus also eher schwer. Diese sogenannte Ausführungshemmung entsteht durch negative Gefühle; um ins Handeln zu kommen, sind aber positive Gefühle von entscheidender Bedeutung.

Weiterhin ist Claus` Misserfolgsbewältigung(2,7) knapp unterdurchschnittlich ausgeprägt. Seine Fähigkeit, Fehler und Misserfolge emotional und gedanklich zu verarbeiten und nicht ins Grübeln zu verfallen, ist ebenfalls nicht so stark ausgeprägt. Es fällt ihm schwer bei Misserfolgen die Energie zum Handeln zu behalten und sich wieder neuen Aufgaben zuzuwenden. Wenn Claus sich viele Sorgen macht, fällt es ihm eher schwer, neue Ideen zu entwickeln und Lösungswege zu finden.

Zusammenfassung im `Individuellen Entwicklungsplan für Claus`

Zu Beginn des Motivations- und Selbststeuerungstrainings ist mit Claus der folgende Entwicklungsplan entstanden. Damit wurden für Claus die Ziele konkreter und überschaubarer. Darüber hinaus erhöhte die Verschriftlichung den Grad der Verbindlichkeit und gewährleistete, dass Dinge nicht wieder in Vergessenheit geraten.

Individueller Entwicklungsplan für: Claus	Klasse:7	Stand: Mai 2008
--	-----------------	------------------------

Besondere Stärken und Interessen:

Claus ist in seiner Freizeit viel draußen, um u.a. Fußball und Tennis zu spielen. Er spielt und konstruiert gerne mit Playmobil und Lego und sieht im Fernsehen manchmal Wissenssendungen und spielt am Computer manchmal Strategiespiele. Darüber hinaus spielt er Klavier, sammelt Briefmarken und interessiert sich für Wale und Delphine.

Besonderer pädagogischer Förderbedarf:

Claus besucht z.Z. die 7. Klasse des Gymnasiums. Claus geht an sich gerne zur Schule und fühlt sich in seiner Klasse sehr wohl.

Claus verfügt über ein deutlich überdurchschnittliches intellektuelles Potenzial, was im Rahmen einer Testung im Jahr 2005 getestet wurde. Gute Schulleistungen sollten demnach möglich sein. Claus` aktueller Leistungsstand liegt unter dem Durchschnitt. Vor allem die Fremdsprachen Englisch und Latein bereiten ihm Schwierigkeiten. Die Eltern machen sich sowohl wegen Claus` Leistungen Sorgen, als auch wegen seiner Unzufriedenheit mit seiner Situation, wie auch mit sich selbst. Ihnen ist aufgefallen, dass Claus` Selbstbewusstsein sehr gelitten hat und er einen hohen Anspruch an sich hat.

Sozial hat Claus keinerlei Schwierigkeiten, er kommt mit seinen Eltern gut zurecht, mit seinen Mitschülern versteht er sich prima und auch mit den Lehrern gibt es an sich keinen Ärger. Einzig und allein bemängeln letztere seine Konzentration.

<p>Entwicklungs- und Leistungsstand (Besonderheiten/ Auffälligkeiten)</p>	<p>Claus und seine Eltern reagieren mit der Anmeldung zum Motivations- und Selbststeuerungstraining auf Claus` aktuelle Entwicklung seiner schulischen Leistungen und seines Selbstbewusstseins. Sie haben gemerkt, dass er emotional sehr sensibel ist und unter dem Leistungsabfall und unter seinem Anspruch an sich sehr leidet. Alleine findet Claus ihrer Ansicht nach keinen Weg, um das zu bearbeiten; ihre Versuche ihn zu unterstützen hätte er nicht umsetzen können. Gespräche mit den Lehrern hätten sie schon geführt, bis auf die Tatsache, dass sie Claus` Konzentration bemängeln würden, hätten sie nichts weiter beobachten können, was sie bei der Klärung, warum Claus` Leistungen abgefallen wären, hätte weiterbringen können. Eine Unterforderung als Ursache schließen sie aus. Claus selbst ergänzt zu seiner Situation, dass er an sich schon gern zur Schule geht, aber trotzdem irgendwie unzufrieden ist, aber gar nicht sagen könnte warum.</p> <p>Claus fühlt sich in seiner Klasse absolut wohl, er hat Freunde und schätzt die gute Klassengemeinschaft; seine Mitschüler sind alle sehr leistungsstark und motiviert.</p>
<p>Lern- und Arbeitsverhalten, Motivationslage</p>	<p>Claus und seine Eltern erhoffen sich durch die Teilnahme am Motivations- und Selbststeuerungstraining, dass Claus herausfinden kann, warum er die momentane Unzufriedenheit und Unsicherheit verspürt und wie er das ändern kann, damit seine Lernhaltung sich wieder verbessert und er auch wieder selbstbewusster wird.</p> <p>Im Rahmen der Eingangsdiagnostik des Motivations- und Selbststeuerungstrainings findet eine testdiagnostische Untersuchung statt. Zur Anwendung kommen beim Erstgespräch der LAVI, der AVT und der FLM.</p> <p>Nach dem LAVI sind Claus` Arbeitshaltung (T-Wert 42), seine Stressbewältigung (T-Wert 42) und seine Lerntechniken (T-Wert 42) knapp durchschnittlich ausgeprägt.</p> <p>Nach dem AVT erreicht Claus hinsichtlich der Skala Anstrengungsvermeidung (T-Wert 54) und bei der Skala Pflichteifer (T-Wert 46) jeweils ein durchschnittliches Ergebnis.</p> <p>Im FLM erreichte Claus bei den Skalen „Leistungsstreben“ (T-Wert 51), „Angst vor Erfolg“ (T-Wert 56) und „Aktivierende Prüfungsangst“ (T-Wert 48) ein durchschnittliches Ergebnis; bei der Skala „Ausdauer und Fleiß“ (T-Wert 34) und bei der Skala „Hemmende Prüfungsangst“ (T-Wert 65) erreichte Claus ein stark unterdurchschnittliches bzw. ein stark überdurchschnittliches Ergebnis.</p>

	<p>Bei Claus`EOS-Potentialanalyse zeigten sich unterdurchschnittliche Werte vor allem bei der Handlungsbereitschaft, der Willensstärke, der Konzentrationsstärke und der Misserfolgsbewältigung.</p> <p>Claus fällt es nicht leicht, (von seinen Eltern) Vorschläge anzunehmen und umzusetzen, um seine schulische Situation zu verändern.</p> <p>Zusammenfassend lässt sich festhalten:</p> <p>Claus` Arbeitshaltung ist, gemessen an den Anforderungen, nicht angemessen, was sich auch im FLM bei der Skala Ausdauer und Fleiß zeigt. Weiterhin zeigt sich dort, dass sein Leistungsstreben an sich durchschnittlich ausgeprägt ist, seine hemmende Prüfungsangst aber sehr stark überdurchschnittlich ausgeprägt ist und wahrscheinlich maßgeblich mit an den schlechten Leistungen beteiligt ist.</p> <p>Claus` Lerntechniken sind laut LAVI knapp durchschnittlich, seine Stressbewältigung ebenfalls. In der EOS-Potentialanalyse fällt hinsichtlich seiner Selbststeuerungsfähigkeiten auf, dass er die größten Schwierigkeiten im Bereich der Handlungsbahnung und mit der Misserfolgsbewältigung hat.</p>
Sozialverhalten	<p>Claus fühlt sich in seiner Klasse wohl und hat Freunde. Die einzige negative Rückmeldung von den Lehrern bezog sich auf Claus` Konzentration.</p> <p>Zu Hause versteht sich Claus mit seinen Eltern und auch mit seiner Schwester gut. Hilfestellungen, die ihm seine Eltern angeboten haben, konnte er nicht umsetzen.</p>
Entwicklungsziele (operationalisiert)	<p>Claus muss an seiner Arbeitshaltung und seiner Anstrengungsbereitschaft arbeiten.</p> <p>Hinsichtlich der Selbststeuerungskompetenzen scheint es für Claus wichtig zu sein, sich auf die Handlungsbahnung zu konzentrieren und Misserfolgserlebnisse verarbeiten zu lernen.</p> <p><u>Operationalisiert bedeutet das hinsichtlich der Selbststeuerungsfähigkeiten, dass</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Clauslernt, selbst die Initiative zu ergreifen sowie seine Absichten und Ziele ohne langes Zögern energievoll umzusetzen (Handlungsbereitschaft) - Claus lernt, sich gegen andere abzugrenzen und seine eigenen Absichten nicht lange aufzuschieben (Willensstärke) - Claus lernt, störende Gedanken und Impulse zu kontrollieren, damit er seine Aufmerksamkeit auf das angestrebte Ziel fokussieren kann (Konzentrationsstärke) - Clauslernt, Misserfolge so zu verarbeiten, dass er handlungsfähig bleibt und neue Ideen und Lösungswege entwickeln kann (Misserfolgsbewältigung) <p><u>und übergeordnet, dass</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Claus seine Arbeitshaltung den schulischen Anforderungen entsprechend entwickelt - Claus an seinem Selbstbewusstsein arbeitet
Methoden, Materialien, Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> - Trainingsblätter als Arbeits- und Gesprächsgrundlage im Rahmen des Motivations- und Selbststeuerungstrainings - klientenzentrierte und ressourcenorientierte Gesprächsführung
Besondere pädagogische Maßnahmen zur Intervention	<ul style="list-style-type: none"> - Vermittlerposition des Beraters zwischen Claus und seinen Eltern - pubertätsbedingte Schwierigkeiten thematisieren

Veränderungen das schulische Umfeld betreffend	----
Veränderungen das häusliche Lernumfeld betreffend	----
Zuständigkeiten	- Claus selbst - Claus` Eltern - der Berater des ICBF
Sonstiges: Claus ist es wichtig, dass er herausfinden kann, warum er die Unzufriedenheit mit seiner schulischen Situation verspürt und wie er das ändern kann, damit seine Lernhaltung sich wieder verbessert und er auch wieder selbstbewusster wird.	
<u>Zeitplanung:</u> Die oben genannten Entwicklungsziele sollen innerhalb von fünf Einheiten erreicht werden. Bei Bedarf können weitere (Beratungs-)Termine vereinbart werden.	
<u>Telefonnummern/ Mail:</u> - der Familie: - des Beraters:	

6.3.2 Verlauf des Motivations- und Selbststeuerungstrainings

Im Folgenden werden die Inhalte der Sitzungen anhand der Protokollnotizen dargestellt:

Sitzungsprotokoll vom 9.5. (Erstes Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Im Rahmen der ersten Sitzung findet zunächst ein Gespräch zum Kennenlernen zwischen dem Berater, Claus und seinen Eltern statt. Es wird Claus` aktuelle Situation und seine Entwicklung anhand des Fragebogens erörtert und die testdiagnostische Untersuchung durchgeführt. Claus verhält sich zunächst zurückhaltend aber freundlich, auf direkte Ansprache beteiligt er sich am Gespräch.

Claus` Vater wünscht sich, dass am Ende dieses ersten Gesprächs ein Plan für die weitere Vorgehensweise und die Folgetermine feststehe, da er seinen Sohn gerne nach Münster begleiten möchte; er müsse das aber frühzeitig in seiner Terminplanung berücksichtigen.

Das Erstgespräch folgt dem Fragebogen. Die Eltern und Claus berichten übereinstimmend, dass er an sich keine Schwierigkeiten mit den Mitschülern und den Lehrern hat. Das einzig Kritische von einigen Lehrern ist die Rückmeldung, dass sie den Eindruck haben, Claus konzentriere sich nicht richtig. Da er dabei aber seine Mitschüler nicht ablenkt, fällt er nicht unangenehm im Klassenverband auf. Auswirkungen hat dies aber möglicherweise auf seine Noten und auf sein gesamtes Lern- und Arbeitsverhalten.

Befragt nach dem Arbeitsverhalten beurteilen Claus` Eltern dieses insgesamt als durchschnittlich bis etwas geringer. Die Eltern merken an, dass sein Lern- und Arbeitsverhalten in Abhängigkeit von seinen Interessen schwanken würde. So schätzt Claus` Mutter seine Lerndisziplin und seine Arbeitsausdauer als sehr gering und seine Ablenkbarkeit als sehr stark ausgeprägt ein. Auch seine Konzentration, seine Zeitplanung und seine Handlungsbereitschaft schätzt sie als gering ein. Seine Arbeitsplatzgestaltung, seine Hausaufgabendurchführung und seine Klassenarbeitsvorbereitung bewertet Claus` Mutter als durchschnittlich, merkt aber an, dass sie ihn vor allem bei der Vorbereitung auf

Arbeiten stark unterstützen würde. So beurteilt sie den Aspekt Selbstständigkeit bei Claus als sehr gering ausgeprägt und ergänzt, dass sein Anspruch diesbezüglich und die Realität sehr verschieden seien.

Claus` Lernstrategien beurteilt seine Mutter insgesamt als durchschnittlich. In Bezug auf die Texterarbeitung schätzt sie Claus` strategiegeleitetes Vorgehen als gut ein. Als durchschnittlich schätzt sie seine Fähigkeit zum Strukturieren von Texten ein. Das Mind Mapping nutzt er zum Produzieren von Texten. Claus` Vokabellernstrategien schätzt die Mutter als mangelhaft ein, wobei sie nicht einschätzen kann, ob er über keine verfügt oder sie aus Unlust und zu geringer Anstrengungsbereitschaft nicht einsetzt.

Claus` Leistungsmotivation beurteilt die Mutter insgesamt als durchschnittlich bis etwas besser ausgeprägt. Sie merkt aber an, dass sie Schwierigkeiten hat das einzuschätzen, da sie schon häufig erlebt habe, dass er etwas ablehne, wenn er das Gefühl habe, es nicht bewältigen zu können. Er sei generell sehr abhängig von Erfolgserlebnissen und reagiere ungemein sensibel auf Misserfolge. Er sei an sich sehr pflichtbewusst, das würde vor allem ihr Mann ihm vorleben. Zur Schule geht Claus sehr gerne: Er hat eine tolle, sehr leistungsstarke Klasse und fühlt sich sehr wohl. Claus` Interesse am Schulstoff beurteilt die Mutter als gut, als eher gering ausgeprägt schätzt sie seine Anstrengungsbereitschaft ein, vor allem bei umfangreichen schriftlichen Arbeitsaufträgen und bei Routineaufgaben. Claus` mündliche Beteiligung am Unterricht hingegen sei gut bis durchschnittlich; Claus selbst berichtet, dass er sich zur Zeit nicht mehr so häufig meldet.

Befragt nach seiner Selbststeuerung geben Claus und die Mutter die Auskunft, dass sie diese als gering einschätzen. Seine Selbstmotivierung und seine Willensstärke schätzen sie als stark schwankend ein. So sei beides außerordentlich stark ausgeprägt, wenn es um das Tennisspielen geht, aber eher gering, wenn es um schulische Dinge gehe.

Claus` Selbstvertrauen ist momentan nur gering bis sehr gering ausgeprägt. Die Mutter erwähnt, dass er allgemein eine eher schlechte Phase habe, sich auch „als zu klein, zu dick und zu hässlich“ (Claus) finden würde. Er zweifelt teilweise sogar an seinem Tennistalent. Dementsprechend ist er momentan auch unsicher, wenn er sich und seine Fähigkeiten einschätzen soll.

Seine Selbstberuhigung schätzt Claus selbst als sehr gering ein. Er berichtet, dass ihn Misserfolge sehr traurig machen. Die Mutter bestätigt dies und ergänzt, dass Misserfolge Claus sofort an sich selbst zweifeln ließen. So schätzt die Mutter seine Stressbewältigung auch als höchstens durchschnittlich bis eher gering ein, da er keine Bereitschaft zeige, sich mit Dingen zu beschäftigen, bei denen er nicht so erfolgreich gewesen sei.

Damit im Zusammenhang sieht sie auch Claus` Durchhaltevermögen. Hätte er Spaß an der Sache und sei er erfolgszuversichtlich, dann wäre auch sein Durchhaltevermögen gut ausgeprägt. Hätte er aber keine Lust an den Dingen und gehe er auch eher von einem

Misserfolg aus, dann könnte er nicht gut an etwas dranbleiben. Vor allem wenn er vorher eine negative Erfahrung machen musste, habe er Schwierigkeiten sich aufzuraffen.

Claus' Planungsfähigkeit schätzt die Mutter als durchschnittlich ein, sagt aber, dass die Schule den Kindern eine gute Struktur vorgeben würde. Hinsichtlich der Zielsetzung erwähnt sie, dass Claus gerne ein guter Schüler sein möchte, das aber momentan nicht erreicht. Früher habe er immer einen recht hohen Anspruch an sich gehabt. In der letzten Zeit würde das nicht mehr so zum Tragen kommen, vielleicht weil er weiß, dass er seinen Ansprüchen selbst nicht gerecht werden kann. Seine Selbstkontrolle sei gering ausgeprägt. Das Stichwort Entspannungsfähigkeit bezieht sie auf Claus' Gesamtsituation: Sie sagt, dass er sich gut beim Tennis und beim Fußballspielen entspannen würde. Er hält sich auch nach wie vor sehr viel draußen auf.

Auf die Frage, was Claus von der Teilnahme am Motivations- und Selbststeuerungstraining erwartet, äußert er, erfahren zu wollen, was er tun muss, um erfolgreicher in der Schule zu sein und lernen will, sich besser zu konzentrieren. Befragt nach seinem Ziel für das Motivations- und Selbststeuerungstraining, antworten Claus und seine Eltern nach einer kurzen Diskussion, dass er in der Schule bessere Leistungen erreichen wolle.⁴²

Im Anschluss führen der Berater und Claus die Tests zum Lern- und Arbeitsverhalten (LAVI), zur Anstrengungsvermeidung (AVT) und zur Leistungsmotivation (FLM) durch. Claus arbeitet in der Testsituation bereitwillig mit und arbeitet konzentriert und zügig. Während der Testung ist er mit dem Berater alleine im Raum; es fällt auf, dass er (mittlerweile) sehr redselig ist und viel von sich erzählt. Er erzählt von seinem sehr erfolgreichen Tennisturnier am vergangenen Wochenende.

Während der Testung arbeitet Claus konzentriert mit und stellt an einigen Stellen Rückfragen, wie sein Verhalten einzuschätzen ist. Immer wieder stellt er Fragen zu seinem schulischen Verhalten und vergleicht es eigenständig mit seinem Verhalten beim Tennis. Er bedauert, dass er ehrliche Antworten geben soll, da er merkt, dass einige Aspekte „nicht so hundertprozentig in Ordnung“ sind. Claus fragt, ob er die Ergebnisse der Tests noch heute bekommen kann. Während Claus mit seinen Eltern eine Pause macht, werden alle Tests ausgewertet, um Claus unmittelbar eine differenzierte Rückmeldung geben zu können. Es ist wichtig, dass Claus danach in das Training einsteigt, damit er mit dem guten Gefühl, etwas zu verändern handlungsorientiert nach Hause fahren kann.

Das Ergebnis im LAVI mit einem T-Wert 42 sowohl bei der Arbeitshaltung als auch bei der Stressbewältigung und den Lerntechniken erstaunt Claus. Er stellt dann fest, dass nichts davon richtig gut ist und auch nichts richtig schlecht, „als Schulnote vielleicht so 3-?“ (Claus).

⁴²Der Berater nimmt dieses Ziel zunächst zur Kenntnis; er überlegt aber schon, wann er im Training die Eltern bzw. vor allem den Vater einbezieht, um die Bedeutung der persönlichen Motive und Bedürfnisse zu reflektieren. So scheint Claus' Vater sehr leistungsmotiviert zu sein und zeichnet sich weiterhin durch ein sehr hohes Maß an Pflichtbewusstsein aus. Ob und inwiefern dies Auswirkungen auf Claus bzw. Claus' Leistungsmotivation etc. hat, wird zu überdenken sein.

Der Berater erläutert ihm, dass das Ergebnis nicht mit Schulnoten zu interpretieren sei und dass es nicht um gut und schlecht gehen würde, sondern darum, ob Claus' Arbeitshaltung, seine Stressbewältigung und seine Lerntechniken angemessen sind. Da Claus ein Gymnasium mit G8 besucht und seine Klasse zudem noch als sehr leistungsstark eingeschätzt wird, würde die Vermutung auf der Hand liegen, dass seine Arbeitshaltung, seine Lerntechniken und auch seine Stressbewältigung eben nicht der Bewältigung der aktuellen Anforderungen entsprechend sind. Gleiches trifft beim Ergebnis des AVT zu, ein T-Wert von 54 bei der Anstrengungsvermeidung und ein T-Wert 46 beim Pflichteifer sind als noch durchschnittliche Ergebnisse zu werten. Claus erwähnt, dass man ja nicht an sich zweifeln müsste, wenn man weiß, dass man Anstrengungen vermeidet. Das Ergebnis im AVT relativiert sich jedoch dadurch, dass Claus in einem leistungsorientierten sowie leistungsstarken Umfeld lernt.

Der Vater stellt die Frage, wie es denn mit Claus' Motivation aussieht. Nachdem der Berater den Aufbau des FLM kurz erläutert hat, bittet er Claus selbst zu versuchen, die Ergebnisse der einzelnen Skalen zu interpretieren. Claus erkennt sofort, dass es einen sehr hohen Wert („Hemmende Prüfungsangst“: PR 93) und einen sehr niedrigen Wert („Ausdauer und Fleiß“: PR 6) gibt. Claus fragt, ob Ausdauer und Fleiß auch mit der Prüfungsangst zusammenhängen kann. Der Berater bestätigt, dass das durchaus einen Einfluss haben kann. Claus offenbart, dass er manchmal bei den Hausaufgaben oder wenn er lernen sollte, auch nur so getan hätte als ob er was für die Schule machen würde. Er dürfe erst nach draußen, wenn er sich zu Hause wenigstens noch eineinhalb Stunden mit Schule beschäftigt hätte. Die Eltern wirken irritiert; der Berater greift ihrer Reaktion vor, indem er Claus anspricht: Er wüsste dann ja, dass er dieses Zeitfenster zunächst mit effektivem Arbeiten füllen könne, also gar nicht befürchten müsse mehr Freizeit für schulische Aufgaben verplanen zu müssen. Claus überlegt, dass er dann auch nicht mehr ein so schlechtes Gewissen vor Arbeiten hätte. Der Berater versichert, dass er bei einer guten Vorbereitung auch gelassener in Prüfungen gehen könnte.

Der Vater fragt zum Wert „Leistungsstreben“, ob das der Messwert für die Motivation sei. Der Berater erklärt, dass dieser Test nur das Leistungsstreben messe, dass das Konstrukt „Motivation“ insgesamt allerdings noch weitere Facetten umfasse. Claus stellt fest, dass er bei einem T-Wert von 51 eigentlich „normal“ motiviert ist. Der Vater fragt, wie sich Claus' Noten denn bei normaler Motivation und bei seinem Potential erklären lassen. Der Berater weist auf die Werte zur hemmenden und zur aktivierenden Prüfungsangst als möglicher Ursache für die unterdurchschnittlichen Noten hin: Claus' „Hemmende Prüfungsangst“ (T-Wert 65) ist stark ausgeprägt. Bei einem Vergleich von Claus' T-Wert bei der hemmenden Prüfungsangst mit dem T-Wert der aktivierenden Prüfungsangst (T-Wert 48) wird deutlich, dass diese deutlich geringer ausgeprägt ist. Der Berater erklärt, es sei anzunehmen, dass

Claus' Leistungen im Vergleich zu den Leistungen anderer Schüler überdurchschnittlich stark durch hemmende Prüfungsangst beeinträchtigt werden. Der Handlungsbedarf wird noch dringlicher dadurch, dass Claus' Leistungsstreben nur durchschnittlich und seine kognitiven Fähigkeiten sogar weit überdurchschnittlich sind (vgl. HAWIK III). Claus will eigentlich Leistung zeigen, kann aber nicht. Vermutlich verhindert die Prüfungsangst bessere Leistungen. Langfristig könnte das durchaus auch Claus' Leistungsmotivation weiter beeinträchtigen. So ist der Zeitpunkt, um mit dem Training zu starten, sehr günstig. Der Berater empfiehlt weiterhin die Durchführung der EOS-Potentialanalyse. Er erklärt Claus und seinen Eltern, dass diese differenzierte Diagnostik mit Hilfe der gemessenen Selbststeuerungsfähigkeiten hilft, das Training individuell und zielgerichtet auf Claus abzustimmen. Claus und seine Eltern stimmen dem Test zu. Der Berater gibt Claus und seinen Eltern die Gelegenheit, noch Fragen zu stellen. Claus sagt, dass sein Vater eben etwas von Potential gesagt hätte und möchte gerne wissen, was damit gemeint gewesen sei. Im Gespräch stellt sich weiter heraus, dass die Eltern nie mit Claus über das Testergebnis im Intelligenztest gesprochen haben, für sie war es ein Mittel zum Zweck. Sie wollten in Claus' 3. Schuljahr wissen, ob das Springen der richtige Weg ist und ob Claus das Potential hat, um erfolgreich zu sein. Der Berater, die Eltern und Claus gehen das Profil vom damals durchgeführten HAWIK III durch. Der Berater betont Claus' individuelle Stärken. Claus ist mit sich und seiner damaligen Leistung sehr zufrieden und merklich stolz.

Die Mutter spricht im Anschluss auch noch das Thema der hohen Erwartungen an und gibt ihrem Mann vorsichtig zu verstehen, dass er von Claus immer so viel verlangen würde bzw. dass gute Leistungen und Noten für ihn so selbstverständlich wären. Der Vater reagiert verärgert. Der Berater versucht zu vermitteln und fragt, wie er denn auf Claus' Tenniserfolg vom letzten Wochenende reagiert habe. Der Vater weicht aus, sagt, dass zum einen bei dem Turnier am letzten Wochenende schon beim ersten Blick auf den Spielplan klar gewesen sei, dass Claus gewinnen würde und zum anderen Tennis und Schule nicht miteinander verglichen werden könnten. Er begründet das damit, dass Claus beim Tennisspielen ja viel motivierter wäre. Der Berater verweist nochmal auf den FLM und die Skala zum Leistungsstreben, die besagt, dass Claus für schulische Dinge zumindest durchschnittlich motiviert ist und sie sich nun gemeinsam mit dem Problem Prüfungsangst befassen würden. Und zu überlegen sei, wo diese ihren Ursprung hat. Der Berater führt aus, dass die Ängste und die hohen Erwartungen vermutlich zusammenhängen würden. Claus würde wahrscheinlich nicht nur merken, wie wichtig seinem Vater gute Leistungen sind, sondern er hätte selbst auch schon einen hohen Anspruch an sich.

Claus erwähnt, dass sein Vater seine Schwester immer viel mehr loben würde, sie sei jetzt in der 3. Klasse, wie er damals vor dem Springen. Ihre Noten wären längst nicht so gut wie seine damals und trotzdem würde der Vater sie immer viel mehr loben. Der Vater denkt nach

und sagt schließlich, dass seine Tochter ein ganz anderer Typ sei als Claus und ihr die Schule auch längst nicht so leicht fallen würde wie ihm. Der Berater fragt den Vater, inwieweit Kinder unterschiedliche Typen sein könnten, wenn es um Interesse und um Lob und Anerkennung geht, nicht nur für ihre (schulischen) Leistungen, sondern auch für ihre Hobbies, Interessen und Gedanken. Claus` Vater lenkt nachdenklich ein.⁴³

Um die Situation zu entspannen, sagt der Berater, dass die EOS-Potentialanalyse eine differenziertere Aussage zulassen würde. Schließlich gehe es darum, Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen, wie Claus sein Potential auch im schulischen Leistungskontext nutzen und zeigen kann, um wieder zufriedener sein zu können. So seien die Motivation, die Erwartungen und die Prüfungsangst einige der Faktoren, die Einfluss auf die Leistungen haben. In Vergessenheit dürfe nicht geraten, dass z.B. auch Claus` Lern- und Arbeitsverhalten und seine Selbststeuerungsfähigkeiten Einfluss auf seine Leistungen hätten, aber auch sein schulisches Umfeld, nämlich die sehr leistungsstarke Klasse. Die Mutter äußert, sie habe die Tests bisher sehr aufschlussreich gefunden und verspreche sich ergänzend von der EOS-Potentialanalyse noch sehr viel.

Der Berater möchte mit Claus zum Abschluss noch in das Training einsteigen, daher fasst er den Beratungsanlass nochmal für alle zusammen (vgl. Kap. 6.3.1, Individuelle Entwicklungsplan):

Claus erbringt aktuell in der Schule nicht die Leistungen, die er aufgrund seiner Begabung und seiner Auffassungsgabe zeigen könnte. Claus selbst sieht sein größtes Problem in den Fremdsprachen Englisch und Latein, ansonsten weiß er nicht, was mit ihm los ist. Seine Lehrer bemängeln nur, dass Claus sich manchmal nicht so gut konzentriert. Ein Lehrer hätte ein erneutes Überspringen in Erwägung gezogen. Sowohl Claus als auch seine Eltern halten das nicht für die Lösung. Claus ist emotional sehr sensibel; er leidet sehr unter dem Leistungsabfall und unter seinem Anspruch an sich. Sein Selbstbewusstsein wird immer geringer. Claus und seine Eltern suchen sich frühzeitig und gezielt Hilfe: Durch das Motivations- und Selbststeuerungstraining soll Claus wieder zufriedener werden, seine Lern- und Arbeitshaltung und auch sein Selbstbewusstsein wieder besser werden.

Der Berater beginnt mit dem Training, damit Claus seinem Ziel „Mehr Zufriedenheit und ein stärkeres Selbstbewusstsein“ (Claus) ein Stückchen näher kommt. Er gibt ihm den Arbeitsauftrag zu dem Thema „Erfolg in der Schule“ (vgl. Anhang Training, S. 17) eine MindMap zu erstellen und dabei für sich zwei Fragen zu beantworten: 1. Wozu ist es gut, in

⁴³Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Betonung von Leistung durchaus damit zusammenhängen kann, dass Claus ein Adoptivkind ist und der Vater unter dem Druck steht, das adoptierte Kind genauso wie das leibliche Kind behandeln zu wollen. Ablesbar ist das für den Vater am Erfolg, weshalb er sehr viel Wert auf Claus` schulischen Werdegang legt.

der Schule erfolgreich zu sein? /Was will ich erreichen (Ziele)? und 2. Wie kann ich in der Schule erfolgreich werden /Wie kann ich das erreichen (Wege)? Claus listet zu der ersten Frage folgende Punkte auf:

Freundschaften, Abitur, Studieren, Ausbildung, guter Job, vernünftiges Einkommen, Familie versorgen und Arbeit/ Leben im Ausland.

Zu der zweiten Frage listet Claus folgende Punkte auf:

Fremdsprachen (Vokabeln + Grammatik), gute Mitarbeit/ Zeugnisse, Rechtschreibung in Deutsch, das Ziel vor Augen haben (Job!!!), gut mitarbeiten und gut aufpassen.

In einem nächsten Schritt soll Claus noch bewerten, welches die drei wichtigsten Punkte bei jeder Frage für ihn sind. Hinsichtlich seiner Ziele gibt Claus an, dass ihm 1. Freundschaften, 2. Abitur und 3. Studieren am wichtigsten seien und hinsichtlich der Wege 1.gut aufpassen + gut mitarbeiten, 2. Fremdsprachen (Vokabeln + Grammatik) und 3. Rechtschreibung in Deutsch.

Der Berater fragt Claus, welchen der drei Wege er in den nächsten vier Wochen bis zum nächsten Treffen umsetzen möchte. Claus sagt, dass er sich vornehmen würde, im Unterricht gut aufzupassen und gut mitzuarbeiten und er sich zu Hause auf die Fremdsprachen konzentrieren will. Der Berater lobt ihn für seine engagierten Vorsätze und bittet ihn, seine Ziele hinsichtlich der Sprachen zu präzisieren. Claus will sowohl in Latein als auch in Englisch die aktuellen Vokabeln und Grammatik lernen, in Latein möchte er versuchen, die alten Vokabeln aufzuarbeiten. Claus sagt, dass er weiß, dass er Lücken in den Vokabeln hat und die in Latein überschaubarer sind. Der Berater fragt Claus noch nach seiner Rechtschreibung in Deutsch. Claus berichtet von seinen Unsicherheiten. Der Berater und Claus überlegen gemeinsam mit den Eltern, zu Beginn der nächsten Einheit einen Rechtschreibtest durchzuführen. Der Berater wünscht Claus für die nächsten vier Wochen alles Gute und verabschiedet sich von der Familie. Der Vater bedankt sich und beim Hinausgehen lobt er seinen Sohn für die MindMap zum Thema „Erfolg in der Schule“.

Sitzungsprotokoll vom 13.6. (Zweites Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Claus kommt gemeinsam mit seinem Vater zur 2. Fördereinheit ins ICBF und fragt schon an der Tür, ob der Berater die Auswertung der EOS-Potentialanalyse hat. Der bejaht, begrüßt Claus und seinen Vater und bittet sie vorab noch ein paar Fragen stellen zu dürfen.

So soll Claus sich an seine Vorsätze vom letzten Mal erinnern und was seit dem letzten Treffen besser geworden ist (vgl. Anhang Training, S.2). Claus berichtet, dass er regelmäßig für die Fremdsprachen gelernt hat; sein Vater hat ihn in Latein unterstützt, seine Mutter in Englisch. In der Schule hat er im Unterricht wieder besser aufgepasst und auch in allen Fächern im Unterricht mitgearbeitet. Die gleiche Frage stellt der Berater noch dem Vater. Bezüglich der schulischen Veränderungen berichtet dieser, dass der Klassenlehrer nach 14

Tagen schon von sich aus rückgemeldet hätte, dass Claus sich im Unterricht wieder besser konzentrieren würde. Auch die letzten Klassenarbeiten seien - so hätten ihm das auch die anderen Lehrer berichtet - wieder deutlich besser gewesen. Claus' Klassenlehrer hätte gefragt, ob Claus sich für ein Springen entschieden hätte und nun einen Motivationsschub habe. Der Vater und Claus lachen. Der Vater berichtet über das Lernen zu Hause, dass sich Claus an die Vorsätze gehalten hat, sogar von sich aus seine Mutter an das Englischlernen und ihn an das Lateinlernen erinnern würde. Auf der Skala von 1 bis 10 schätzt der Vater Claus' aktuelle Situation bei 6 ein, da er sich an Vereinbarungen halten und sich selbst aufraffen könnte. Claus selbst schätzt sich bei 8 ein, schließlich könnte er sich mit Sachen beschäftigen, die er eigentlich total hassen würde. Der Berater lobt ihn und fragt ihn, wie er das hinbekomme. Claus berichtet, dass er nach dem Lernen jetzt immer nach draußen gehen würde, um auf dem Bolzplatz mit den Nachbarn Fußball zu spielen oder zum Tennistraining zu fahren. Der Berater erklärt ihm, dass er sich mit Fußball und Tennis selbst belohnt bzw. sich selbst motiviert, indem er sich schon vor dem Lernen etwas Positives für später in Aussicht stellt. Auf die Fähigkeit zur Selbstmotivierung würden sie später nochmal im Rahmen der Ergebnisse der EOS-Potentialanalyse zurückkommen. Der Vater erwähnt, dass auch er seit dem letzten Treffen etwas besser gemacht hätte: Er nimmt sich mehr Zeit für Claus und versucht ihm mehr Rückmeldungen zu geben. So würden sie jetzt immer sonntags das Deutschheft von Claus durchgehen. Es sei ihm aufgefallen, dass Claus sich seitdem mehr Mühe geben würde, da sein Schriftbild deutlich klarer sei und er deutlich weniger Rechtschreibfehler machen würde. Gemeinsam mit dem Berater überlegen Claus und sein Vater, die Überprüfung der Rechtschreibung mit einem Rechtschreibtest zunächst zu vertagen und die Zeit für die Besprechung der EOS-Potentialanalyse zu nutzen.

Der Berater beginnt mit der Vermittlung des Handlungssteuerungsmodells von J. Kuhl (vgl. Anhang I Training, S. 3-5). Dann betrachten sie gemeinsam Claus' vier Funktionssysteme in der Erstreaktion (vgl. EOS-Potentialanalyse von Claus, Anhang IV, S.78, Abb.1: Spontanes Stärkeverhältnis deiner vier Hirnakrobaten) und die Veränderungen in seiner Zweitreaktion (vgl. EOS-Potentialanalyse von Claus, Anhang IV, S. 79, Abb. 2: Kräfteverhältnis der vier Hirnakrobaten unter Stress und anderen Anforderungen). Claus ist schockiert über den Energieverlust seines Spontanen Machers. Der Berater beruhigt ihn, indem er auf den Prozesskreislauf der Handlungssteuerung nach J. Kuhl verweist und ihm versichert, er könne lernen, sich selbst zu motivieren bzw. zu beruhigen, um wieder handlungsfähig zu werden.

Der Berater stellt Claus noch das vereinfachte Handlungssteuerungsmodell (vgl. Anhang I Training, S. 6) mit den einfacheren Schlagworten vor. Sie überlegen gemeinsam, dass sie dieses im Verlauf des Trainings weiter nutzen wollen.

Claus vergleicht das vereinfachte Handlungssteuerungsmodell mit einer Muskelgruppe, deren Zusammenspiel es durch regelmäßiges Training zu stärken gilt – wie beim Tennis. Der

Berater nimmt Claus` Vergleich auf und gemeinsam überlegen sie, dass es beim Tennis darum geht u.a. bestimmte Muskelgruppen zu stärken, bei der Handlungsfähigkeit dagegen darum, bestimmte Selbststeuerungsfähigkeiten zu trainieren. Der Berater erklärt Claus seine Selbststeuerungsfähigkeiten im Detail. Claus versteht erstaunlich schnell und sagt von sich aus, dass er gerne seine Handlungsbahnung und seine Misserfolgsbewältigung trainieren möchte. Was für ihn so bedrohlich gewesen wäre, wüsste er ja mittlerweile: die schlechten Noten, sein Anspruch an sich, die hohen Erwartungen seines Vaters an ihn und die fehlende Anerkennung. Anhand der Diagnostik zum Motivations- und Selbststeuerungstraining hat sich gezeigt, dass Claus zwar eine durchschnittliche Leistungsmotivation, aber große Prüfungsängste hat, nicht zuletzt wegen der Erwartungen, die an ihn gestellt werden bzw. die er an sich selbst stellt. Claus fehlt - vor allem von seinem Vater - die Anerkennung für seine Leistungen.

Der Berater greift das Stichwort Anerkennung auf und berichtet über die drei großen Motivklassen aus der Vielfalt der menschlichen Motive: das Macht-, das Leistungs- und das Beziehungsmotiv. Mit Hilfe der EOS-Potentialanalyse und dem Vergleich von Claus` Motivstärke reflektieren sie nochmal Claus` Bedürfnis nach Anerkennung. Die Frage, ob er das Gefühl hat, dass seine Ziele auch mit seinen Bedürfnissen kompatibel sind, bejaht Claus.

In Anbetracht der Zeit geht der Berater mit Claus dazu über, eine Absprache für die Zeit bis zum nächsten Training zu treffen. Der Berater bespricht mit Claus, dass es nur noch wenig Zeit bis zu den Sommerferien ist und sie sich erst zu Beginn der 8. Klasse wiedersehen würden. Er gibt Claus ein Arbeitsblatt zum Thema Ziele (vgl. Anhang I Training, S. 19) mit und bittet ihn – vielleicht mit der Unterstützung seines Vaters - sein Ziel für die 8. Klasse zu formulieren. Der Berater informiert Claus darüber, dass sie nach den Ferien dann anhand von Claus` Ziel mit dem Aufbau der Selbstmotivierungsfähigkeit beginnen würden. Abschließend fragt der Berater Claus noch, wie er seine 6 Wochen Sommerferien gestalten wird. Claus berichtet, dass er zunächst zwei Wochen in ein Tenniscamp fährt, dann zwei Wochen Urlaub mit seinen Eltern in England macht und er sich überlegt hätte, dass er in den letzten zwei Wochen alle Lateinvokabeln wiederholen wird. Der Berater ist begeistert, lobt Claus für seine eigenverantwortliche Planung und wünscht ihm für die letzten zwei Wochen dieses Schuljahres noch alles Gute und tolle Sommerferien.

Sitzungsprotokoll vom 19.9. (Drittes Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Claus kommt wieder in Begleitung seines Vaters. Der Berater erkundigt sich wie Claus` Tenniscamp und sein Urlaub in England waren. Claus berichtet begeistert vom Tenniscamp. Den Urlaub in England fand er auch ganz gut, aber so viel Englisch gesprochen, wie er das

gedacht hätte, hätte er nicht. Da er aber alle mitgenommenen Bücher so schnell gelesen hat, haben ihm seine Eltern englischsprachige Jugendbücher gekauft. In den letzten 14 Tagen zu Hause hätte er sich wirklich noch an die Lateinvokabeln gesetzt und alle wiederholt. Der Berater lobt Claus, dass er seine Vorsätze umgesetzt hat. Den Vater fragt er, ob sich seit dem letzten Treffen - auch unabhängig vom Motivations- und Selbststeuerungstraining - etwas weiter verändert hat. Der Vater sagt, dass Claus mit so viel Begeisterung an dem Tenniscamp teilgenommen hätte, dass es eine Freude gewesen wäre, ihn morgens um 6.00 Uhr fröhlich pfeifend aus dem Haus gehen zu sehen. Angeregt durch seinen Austausch mit dem Berater beim letzten Treffen hätte er sich für das Abschlussturnier des Tenniscamps freigegeben. Der Vater berichtet weiter, dass es für ihn beeindruckend war, seinen Sohn einen Tag lang so begeistert, selbstbewusst und ehrgeizig zu erleben. Claus erzählt, dass er das vereinfachte Handlungssteuerungsmodell auch beim Tennisspielen im Kopf nutzen würde. Er hätte das Gefühl, dass er dadurch wie neben sich selbst stehend auf sich gucken würde und dann viel besser entscheiden könnte, was zu tun sei. Mit zwei Beispielsituationen erklärt er dem Berater noch genau was er meint.

Der Vater erwähnt, dass Claus gerade sehr zuversichtlich in die 8. Klasse gestartet wäre und sich auch auf den Termin heute gefreut hätte.

Der Berater spricht die Skala von 1 bis 10 zur Selbsteinschätzung an. Claus meint, seine Einschätzung von 8 beim letzten Mal sei hoch gegriffen gewesen, er schätze sich jetzt zwischen 7 und 8 ein. Der Vater stimmt zu und sagt, dass Claus insgesamt wieder viel selbstbewusster sei und handlungsorientierter. Die Krise, in der sich Claus befand, als er mit dem Motivations- und Selbststeuerungstraining begonnen hätte, hat er längst hinter sich gelassen. Beim Tennis würde er diese Karte schon erfolgreich ausspielen, wahrscheinlich sei es nur eine Frage der Zeit, dass er auch im schulischen Bereich deutlichere Erfolge hätte. Der Berater fragt daraufhin, ob Claus mit seinem Zeugnis am Ende der 7. Klasse zufrieden gewesen wäre. Claus antwortet, dass er in Englisch und Latein ein Ausreichend bekommen habe, aber „es waren beides glatte Vierer und keine Gnadenvieren“ (Claus). Ein Gut hätte er in Physik und Biologie bekommen, ein Sehr gut in Sport. Alle anderen Fächer wären Befriedigend oder Ausreichend gewesen. Aber er hätte sich für die 8. Klasse fest vorgenommen, dass es besser wird. Claus holt das Arbeitsblatt heraus, das er in der letzten Einheit vor den Sommerferien bekommen hat. Der Vater sagt, dass sie Claus im Urlaub nur bei den Formulierungen unterstützt hätten und ihnen aufgefallen sei, dass es auch für sie zunächst schwierig gewesen sei, das Ziel als Annäherungsziel und nicht als Vermeidungsziel zu formulieren. Dann sei Claus auf die Idee gekommen, die EOS-Potentialanalyse zu Hilfe zu nehmen. Claus liest sein Ziel vor (vgl. Anhang I Training, s.o):

Mein Ziel, in der heute (end-)gültigen Fassung

„Ich will im 1. Halbjahr der Klasse 8 in jedem Fach um eine Note besser werden, vor allem in Englisch und Latein will ich eine 3 schaffen.

- ⇒ Um meine Aufmerksamkeit ganz auf den Unterricht zu lenken und gut mitzuarbeiten, will ich Störendes ausblenden.
- ⇒ Nach Misserfolgen werde ich mir die Zeit nehmen um zu gucken, was ich aus den Fehlern lernen kann und um dann wieder weiterzumachen.

Claus erklärt, dass er sein Ziel absichtlich in drei Punkte aufgeteilt habe, so wäre es für ihn überschaubarer. Der Berater bespricht mit Claus sein Ziel und gibt die Rückmeldung, dass Claus so wahrscheinlich deutlich besser mit Enttäuschungen und Misserfolgen umgehen kann und auch in der Lage sein wird, seine Aufmerksamkeit ganz auf eine Sache zu lenken und sich zu konzentrieren. Sie nehmen das vereinfachte Handlungssteuerungsmodell zur Hand und Claus überlegt, dass er nun schon bei der „Handlung“ und bei der „(Selbst-)Beruhigung“ sicherer sei, „Ziele“ hätte er jetzt und das „Planen“ und „Kontrollieren“ würde ihm auch ganz gut gelingen, es bleibe noch die Selbstmotivierung. Der Berater führt weiter aus, dass der Bereich Selbstmotivierung im Prinzip genauso wichtig sei wie die Selbstberuhigung, vor allem in Situationen, in denen einem die Lust an der zu erledigenden Aufgabe fehlt. Claus wirft ein: „Also sich an die Hausaufgaben setzen, obwohl man gerade eigentlich gar keine Lust dazu hat.“ Der Berater händigt Claus das Arbeitsblatt mit dem Thema: „Selbstmotivierung“ aus (vgl. Anhang I Training, S 25f.). Claus beginnt sofort die theoretische Erklärung zu lesen. Zu der ersten Übung („Herstellen positiver Fantasien/Energien“) sagt er, dass er das bei nächster Gelegenheit zu Hause versuchen will. Der Berater erwähnt noch, dass sich Claus im Prinzip schon intuitiv ähnlich verhalten habe, indem er nach den Pflichtaufgaben immer zum Fußballspielen oder zum Tennistraining gehen würde. Das wäre zwar eine Belohnung, aber es hätte ebenfalls etwas mit dem Herstellen positiver Gefühle zu tun. Der Vater sagt zu Claus, dass er das auch versuchen würde in Bezug auf Dinge, auf die er auch nicht so große Lust hätte.

Claus und der Berater gehen zu der zweiten Übung auf dem Arbeitsblatt (Steigerung/Herstellung positiver Gefühle) über, Claus` Überlegungen sind in kursiver Schrift eingetragen. Während seiner Überlegungen erzählt er dem Berater noch ausführlich was er z.B. mit seinem Hochbett und seinen Liedern hinsichtlich des Klavierspielens meint.

Übung: Steigerung/ Herstellung positiver Gefühle

Menschen unterscheiden sich deutlich darin, was bei ihnen eine angenehme Stimmung oder ein angenehmes Gefühl auslöst. Beispiele: die Lieblingsmusik hören, selber singen, Sport, (Süßigkeiten) essen, Krauleinheiten,...

Bitte überlege dir ganz konkret, welche Dinge für dich besonders angenehm sind. Schreibe mindestens fünf Dinge auf:

1. Klavier spielen – meine Lieder, 2. mein Hochbett, 3. meine Lieblingsmusik, 4. mein Lieblingsessen, 5. draußen sein (unser Garten (früher meine Schaukel), der Bolzplatz), 6. Meine Lieblingsfernsehsendung

Überlege nun, ob es Gedanken gibt, die eine ähnlich angenehme Stimmung oder Freude bei dir auslösen:

- ***Erfolg beim Tennisturnier***
- ***Gute Leistungen, ob und Anerkennung dafür***
- ***6 Wochen Sommerferien***

Bitte überlege dir nun, in welchen Situationen du es gut gebrauchen könntest, dass deine Stimmung heiterer wird. Schreibe typische Situationen auf:

- ***Langweilige Hausaufgaben/ Vokabeln lernen (1.)***
- ***Geschichte bei unserer Lehrerin (2.)***
- ***Satzball für den Gegner (3.)***

Überlege nun, in welchen dieser Situationen es möglich wäre, die angenehmen Dinge zu tun oder sich zumindest durch die eigenen Gedanken (daran) aufzuheitern. Schreibe diese Situationen auf:

Bei 1.: 6 Wochen Sommerferien – „Die nächsten Ferien kommen garantiert!“

Bei 2.: - ebenfalls -

Bei 3.: Erfolg beim Tennisturnier, ob/ Anerkennung (Siegerehrung)

Versuche deine Einfälle in die Wirklichkeit umzusetzen. Wähle zunächst eine Testsituation aus. Falls es nicht direkt beim ersten Mal klappt, nicht direkt aufgeben. Der entscheidende Schritt ist mit der Benennung der Testsituation getan. Alles Weitere ist reine Übungssache; habe Geduld mit dir!

Meine Testsituation:

Geschichtsunterricht bei Frau ...

Zur Testsituation erklärt Claus lächelnd, dass er sich damit eine wirklich schwierige Testsituation ausgesucht hätte, er aber gleich am folgenden Tag loslegen könnte, da sie dann wieder Geschichtsunterricht hätten. Der Berater und Claus vereinbaren, dass Claus in den nächsten 4 Wochen sein Ziel im Kopf hat und an seinen Selbstmotivierungsfähigkeiten arbeitet. Weiterhin bittet der Berater ihn, dass er auch bei schulischen Dingen versuchen könnte, wie beim Tennisspiel, das Handlungssteuerungsmodell im Kopf zu nutzen. Er solle ihm beim nächsten Treffen davon berichten. Der Berater stellt Claus das Arbeitsblatt

„Hausaufgabenplaner“ (vgl. Anhang I Training, S. 43) zur Verfügung und lässt ihn die drei Aufgaben notieren. Gemeinsam mit dem Vater vereinbaren der Berater und Claus einen Termin für Ende Oktober.

Sitzungsprotokoll vom 28.10. (Viertes Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Claus kommt zu diesem Termin mit seiner Mutter und berichtet, dass sein Vater heute arbeiten müsste, da er mit Claus diese Woche von Freitag bis einschließlich Montag nach Berlin fahren wird. Da die Lehrer des Gymnasiums am Montag einen pädagogischen Tag in der Schule haben, wolle sein Vater mit ihm alleine einen Kurzurlaub machen.

Der Berater beginnt das gemeinsame Gespräch mit der Frage an die Mutter, was seit dem letzten Treffen besser geworden ist. Die Mutter berichtet, dass Claus nach Rückmeldung der Lehrer wesentlich besser im Unterricht mitarbeitet. Zu Hause erledige er auch deutlich selbstständiger seine Hausaufgaben. Dinge, die er nicht verstanden hat, bespricht er abends mit seinem Vater. Sie würde ihn vor allem Vokabeln abfragen bzw. ihn daran erinnern sie regelmäßig zu lernen. Der Berater fragt, woran es liegt, dass Claus weniger Unterstützung braucht. Die Mutter sagt, dass sich Claus selbst für seine schulischen Dinge verantwortlich zeigt und ihm, bedingt durch die bessere Beteiligung am Unterricht, die Hausaufgaben nicht mehr schwerfallen. Claus hätte selbst festgestellt, dass es sich dabei häufig um Übungen zum Thema aus der Stunde handle. Die Regelmäßigkeit bei der Erledigung der Hausaufgaben hätte den Effekt, dass er sich kaum für Klassenarbeiten vorbereiten müsse und trotzdem erfolgreich abschneide. Claus strahlt und sagt, er hätte gemerkt, dass alles so viel entspannter sei - zu Hause und in der Schule. Außerdem hätte er mehr Zeit, um nachmittags raus zu gehen oder Tennis zu spielen. Der Berater bittet ihn um die Einschätzung auf der Skala von 1 – 10. Claus sagt, dass er gewusst hätte, dass die Frage kommt und gestern Abend noch mit seinen Eltern darüber diskutiert hätte. Er hat sich eine 9 gegeben und seine Eltern, unabhängig voneinander, ebenfalls. Der Berater fragt Claus, was im Vergleich zur letzten Einheit, wo er sich auf der Skala zwischen 7 und 8 eingeschätzt hat, nun noch besser klappt. Claus benennt wieder die Hausaufgaben und die Mitarbeit im Unterricht. Und er würde sich besser mit seinem Vater verstehen, das würde vieles erleichtern. Die Mutter ergänzt zustimmend, ihr Mann hätte mehr Verständnis für seine Kinder entwickelt und wäre nicht mehr so streng. Noten wären für ihn zwar immer noch sehr wichtig, aber er hätte verstanden, dass die von mehr Faktoren abhängen als von der Intelligenz und der Motivation. Der Berater fragt, ob sich das Verhältnis von Claus` Vater auch zu seiner Tochter verändert hat, was die Mutter bejaht. Dadurch dass er nicht mehr ein so offensichtliches Interesse an den Noten ihrer Tochter hätte, würde sie sich nicht mehr so sehr unter Druck setzen. Der Berater wendet sich wieder Claus zu und fragt ihn, was ihm geholfen hätte, um im Unterricht wieder besser mitzuarbeiten. Claus sagt, dass er sich nach

dem letzten Mal angewöhnt hätte, bei langweiligen Themen oder bei nicht so netten Lehrern immer zu denken „Die nächsten Sommerferien kommen garantiert!/ Der nächste Lehrerwechsel kommt garantiert!“ Das würde ihm total helfen. Mit seinem besten Freund aus der Klasse wäre das schon zu einem Spruch geworden.

Der Berater fragt, ob Claus noch etwas sieht, woran er noch arbeiten möchte. Claus nickt und sagt, dass er sich bei „so Sachen wie Vokabeln lernen“ immer noch gerne ablenken würde. Seine Mutter bestätigt das und sagt, dass er häufig bei Dingen ausweicht bzw. für jede Ablenkung dankbar ist, die mit reiner Routine und „auswendig lernen“ zu tun haben. Der Berater schaut mit Claus nochmal in das Profil der EOS-Potentialanalyse und lässt Claus herausarbeiten, welche der Selbststeuerungsfähigkeiten vermutlich am ehesten am Problem des Ablenkens beteiligt sind. Claus benennt die Fähigkeit zur Handlungsbahnung und dabei vor allem die Konzentrationsstärke. Gemeinsam ordnen sie die Handlungsbahnung nochmal im Handlungssteuerungsmodell beim Schritt „Handlung“ ein. Dann wendet sich der Berater mit Claus einem Arbeitsblatt zum Thema Handlungsbahnung zu (vgl. Anhang I Training, S. 36-38). Die Übung zur Konzentrationsstärke (Training, S. 38) stimmen sie auf Claus ab. Claus reagiert zunächst etwas skeptisch, lässt sich aber auf die Selbstbeobachtung ein. Damit er täglich an die schriftliche Beantwortung der Fragen im Beobachtungsbogen denkt (vgl. Anhang I Training, S. 39), bittet Claus seine Mutter um Unterstützung.

Der Berater bereitet Claus und seine Mutter darauf vor, dass es manchmal schwierig ist etwas zu finden, um sich selbst gegen die Ablenkung stark zu machen (Frage 7, Training, S. 39). Der wichtigste Schritt sei aber ganz eindeutig, die entscheidenden Anzeichen, sog. Vorläufersignale, in der Situation selbst zu erkennen.

Claus trägt seine Hausaufgaben ein und heftet die Arbeitsblätter in seine „Münstermappe“. Einen neuen Termin sprechen Claus, die Mutter und der Berater für Mitte Januar ab, da die Weihnachtsferien dazwischen liegen. Der Berater erklärt, aus seiner Sicht sei das der Abschlusstermin. Sowohl Claus als auch die Mutter sind zunächst erstaunt. Bei Claus weicht das Erstaunen sehr schnell einem gewissen Stolz auf sich selbst; unbedingt will er dies seinem Vater erzählen. Auf Nachfrage der Mutter versichert der Berater, dass sie auch danach jederzeit einen neuen Termin vereinbaren können.

Sitzungsprotokoll vom 13.1. (Fünftes Beratungsgespräch im Rahmen des Trainings)

Zu diesem Termin kommt Claus mit beiden Eltern. Sie verbinden den Termin im ICBF mit einem Münstertag, den Claus als Belohnung für das letzte Halbjahr bekommt. Die Noten für das Januarzeugnis stehen bereits fest. Claus berichtet stolz, dass er auf seinem Zeugnis kein „Ausreichend“ mehr bekommen wird. Vor allem freut er sich darüber, dass er sogar in Latein und in Englisch ein „Befriedigend“ erreicht hat. Das „Befriedigend“ in Mathe ist ein

„Voll Befriedigend“ mit einer Tendenz zur 2. Ein „Gut“ bekommt Claus in den meisten Nebenfächern, in Biologie, Physik und Sport sogar ein „Sehr gut“.

Der Berater lobt Claus für die Noten und fragt zunächst seine Eltern, was sich seit dem letzten Treffen abgesehen von den Noten bei Claus verbessert hat. Beide berichten, dass Claus insgesamt einen enormen Entwicklungsschub gemacht hätte. Konkret für die Zeitspanne vom letzten Treffen bis heute konnten Claus` Eltern folgendes anhand des Beobachtungsbogens (s.o. (Training, S. 39)) feststellen: Obwohl es anfangs für Claus fremd war, hätte er sich darauf eingelassen. Meistens hätte er von sich aus abends daran gedacht. Daran würden sie erkennen, dass er sich für sein Lernen selbst verantwortlich fühlt und darüber nachdenkt. Andererseits hätte er sich mit dem „Tagebuch“ auf eine täglich wiederkehrende Routine eingelassen. Er selbst hätte Situationen in der Schule und auch zu Hause benannt, in denen es ihm gelungen sei, mit Hilfe des Stoppbefehls umzuschwenken.

Der Berater wendet sich Claus zu und befragt auch ihn. Claus berichtet, dass es ihm insgesamt leichter fällt Sachen zu erledigen. Manchmal würden sie in der Schule Aufgaben bekommen, wo er direkt denken würde, dass er da keine Lust zu hat. Wenn dieses Gefühl jetzt aufkommt überlege er kurz, wofür die Aufgabe gut sein könnte. Meistens könne er den Sinn dann doch nachvollziehen und würde es erledigen können. Insgesamt sei er jetzt zufrieden damit, wie es in der Schule und auch zu Hause laufe. Wenn der Berater ihn nach der Skala fragen würde, dann würde er sich jetzt bei 9,5 sehen. Auch die Eltern sagen, dass es kein Vergleich zu vorher sei und sie ihm momentan sogar die 10 geben würden. Sie würden sich sehr freuen, wenn es so bleiben würde, nicht nur der Noten wegen, sondern weil sie sehen würden, dass es Claus richtig gut geht. Der Vater betont, dass er der Meinung ist, dass das doch sehr viel miteinander zu tun hat, obschon er ja eingesehen hätte, dass er sich vorher zu einseitig leistungsbezogen gegenüber seinen Kindern verhalten habe.

Auch der Berater freut sich über Claus` Entwicklung und fragt ihn, ob er an einer Nachtestung teilnimmt und die Eltern, ob sie sich an einer Nachbefragung beteiligen. Alle drei stimmen sofort zu.

Der Berater geht zum Abschlussgespräch über, was durch den Nachfragebogen strukturiert wird. Mit Claus werden abschließend noch die Tests LAVI, AVT und FLM durchgeführt. Die Darstellung der Ergebnisse folgt im nächsten Unterkapitel.

6.3.3 Darstellung der Ergebnisse

Darstellung der Testergebnisse „Vorher – Nachher“

Zunächst sollen Claus` Ergebnisse im LAVI dargestellt werden:

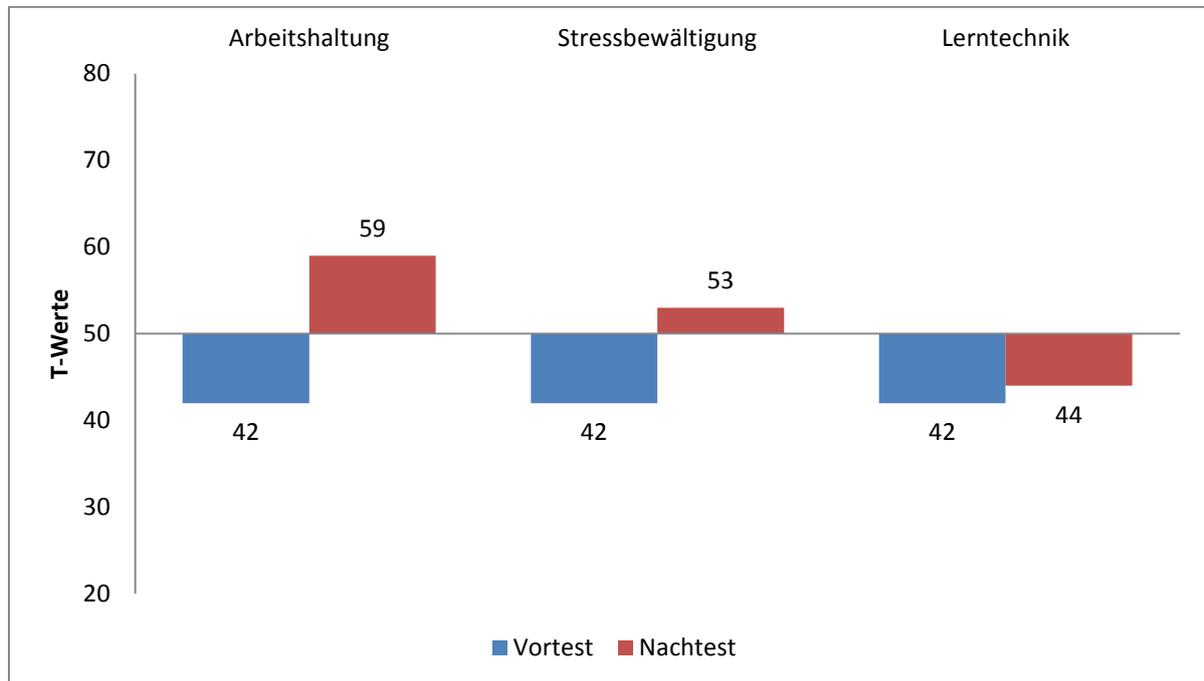


Abb. 40: Darstellung der Ergebnisse im LAVI im Vor-Nachtestvergleich (T-Werte) (Claus)

Wie sich der Graphik entnehmen lässt, erreicht Claus im Lern- und Arbeitsverhaltensinventar von G. Keller und R.-D. Thiel im Rahmen der Nachtestung am 13.1., also 8 Monate nach dem Vortest und nach Beginn des Trainings, bei der Skala Arbeitshaltung einen T-Wert von 59, d.h. dass seine Arbeitshaltung als gut durchschnittlich einzustufen ist. Im Vergleich zum Vortest hat sich sein Ergebnis bezüglich dieses Items um 17 T-Punkte, also um 1,7 Standardabweichungen verbessert. Sein T-Wert für die Skala Stressbewältigung liegt bei 53, was als durchschnittlich einzustufen ist. Das Ergebnis im Nachtest liegt 11 T-Punkte, also 1,1 Standardabweichung über dem Ergebnis im Vortest. Bei der Skala Lerntechnik erreicht Claus einen T-Wert von 44, das heißt, dass dieser Wert im Vergleich vorher – nachher nahezu unverändert ist. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Claus sich bei Arbeitshaltung und Stressbewältigung verbessert hat.

Neben dem Testprofil ist hinsichtlich der Verteilung der Rohpunkte zu erkennen, dass Claus bei allen drei Skalen jeweils nur ein oder zwei der Fragen mit einer „unbefriedigenden“ Antwort beantwortet hat.

Beim Vergleich der Ergebnisse im Anstrengungsvermeidungstest lässt sich folgendes festhalten:

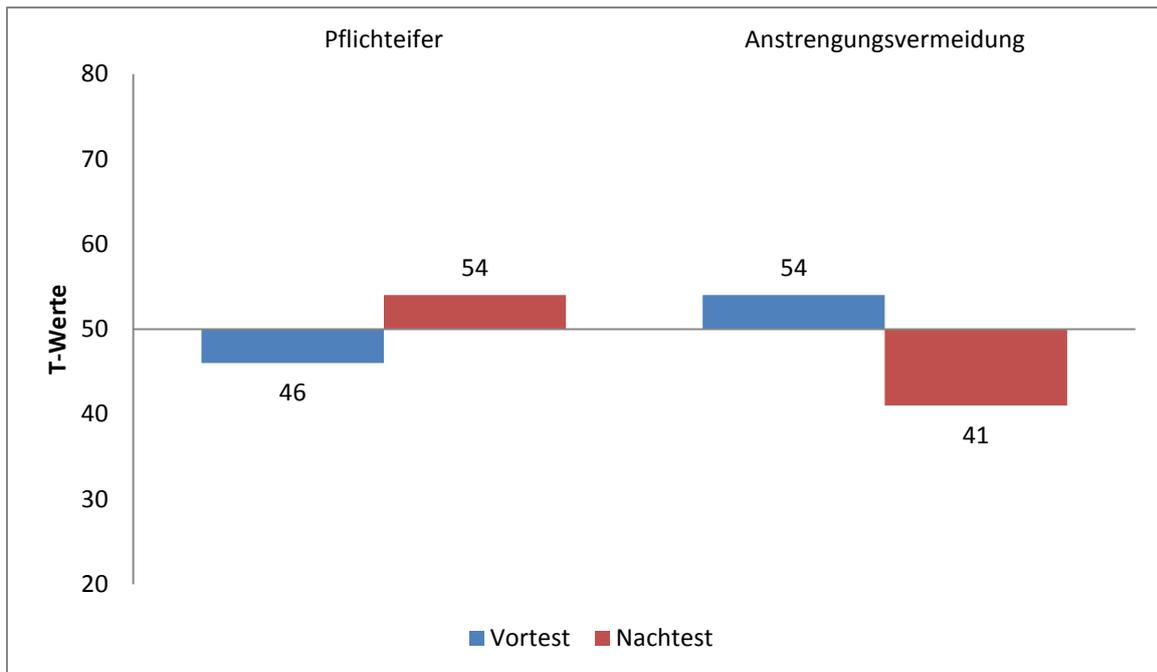


Abb. 41: Darstellung der Ergebnisse im AVT im Vor-Nachtestvergleich (Claus) (T-Werte)

Wie der Graphik zu entnehmen ist, erreichte Claus im Anstrengungsvermeidungstest von Rollet und Bartram im Vortest in der Skala Pflichteifer einen T-Wert von 46. In der Skala Anstrengungsvermeidung erreichte er einen T-Wert von 54. Im Nachtest erreichte Claus bei der Skala Pflichteifer einen T-Wert von 54, was eine Verbesserung um 0,8 Standardabweichungen darstellt. Bei der Anstrengungsvermeidung erreichte er im Nachtest einen T-Wert von 41, also eine Verbesserung um 1,3 Standardabweichungen.

Zuletzt seien noch die Ergebnisse des Fragebogens zur Leistungsmotivation im Vor-Nachtestvergleich dargestellt.

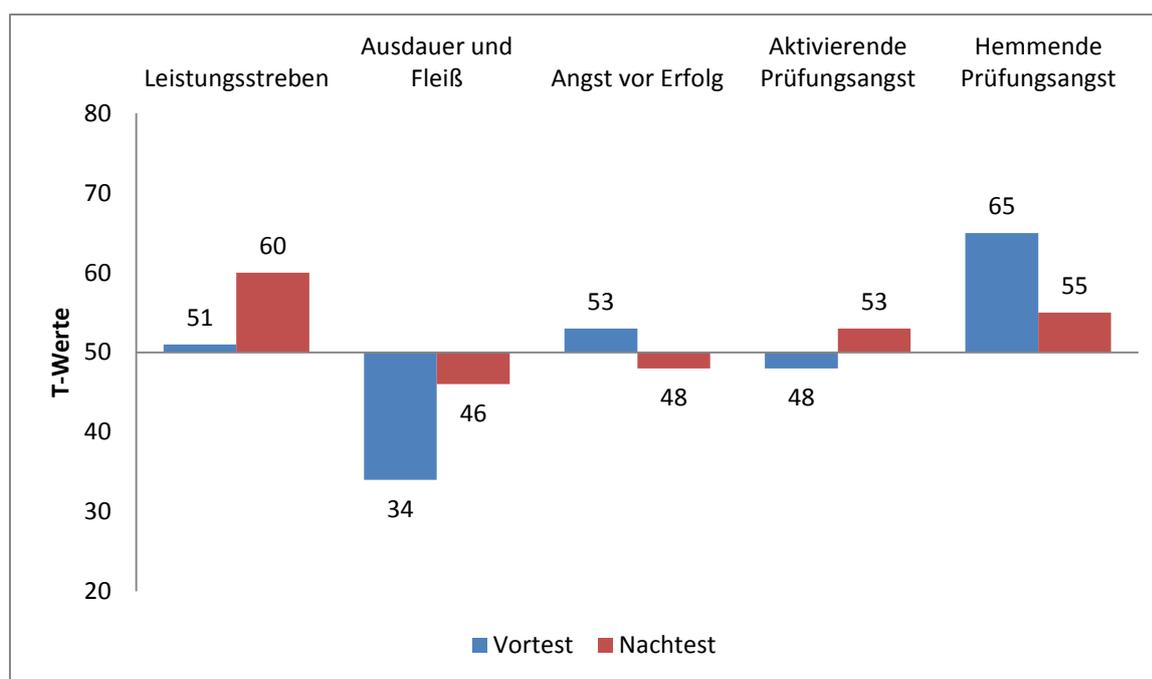


Abb. 42: Darstellung der Ergebnisse im FLM im Vor-Nachttestvergleich (Claus) (T-Werte)

Im FLM sind Claus` Skalen „Leistungsstreben“, „Angst vor Erfolg“ und „Aktivierende Prüfungsangst“ im Vortest im Vergleich mit Schülern der 7.-9. Klasse durchschnittlich. Im Nachttest zeigen sich jeweils geringe Verbesserungen. Die Werte der Skalen „Ausdauer und Fleiß“ und „Hemmende Prüfungsangst“ sind bei Claus im Vortest unterdurchschnittlich bzw. überdurchschnittlich ausgeprägt. Im Nachttest hat sich Claus bei der Skala „Ausdauer und Fleiß“ um 12 T-Punkte, also 1,2 Standardabweichungen verbessert. Bei der Skala „Hemmende Prüfungsangst“ hat sich Claus` T-Wert um 10 Punkte verringert, was einer Standardabweichung von 1,0 entspricht. Sowohl Claus` „Ausdauer und Fleiß“ als auch seine „Hemmende Prüfungsangst“ liegen im Vergleich zu Schülern der 7. Klasse im Durchschnitt.

Darstellung Ergebnisse der Befragung „Vorher – Nachher“

Im Folgenden sollen die Ergebnisse im Vergleich „Vorher – Nachher“ dargestellt werden. Bei der Nachbefragung sind Claus und seine Eltern befragt worden, wie sie den aktuellen Stand hinsichtlich der einzelnen Items bewerten [**Bewertung aktueller Stand** im Sinne von 5 sehr gering ausgeprägt, 4 gering ausgeprägt, 3 durchschnittlich ausgeprägt, 2 gut/ stark ausgeprägt, 1 sehr gut/ sehr stark ausgeprägt]. Ergänzend wurden noch hinsichtlich des Trainings und seiner Wirksamkeit offene Fragen gestellt.

Es sei angemerkt, dass die Eltern und der Teilnehmer zusammen befragt wurden. Vor allem die offenen Fragen orientieren sich am Elternurteil, Diskrepanzen in der Einschätzung wären notiert worden, um in der Auswertung berücksichtigt werden zu können.

Die verschiedenen Items aus dem Fragebogen werden (umgepolt) im Vergleich „vor dem Training“ – „nach dem Training“ graphisch abgebildet, da sich Veränderungen so besser zusammenfassen lassen:

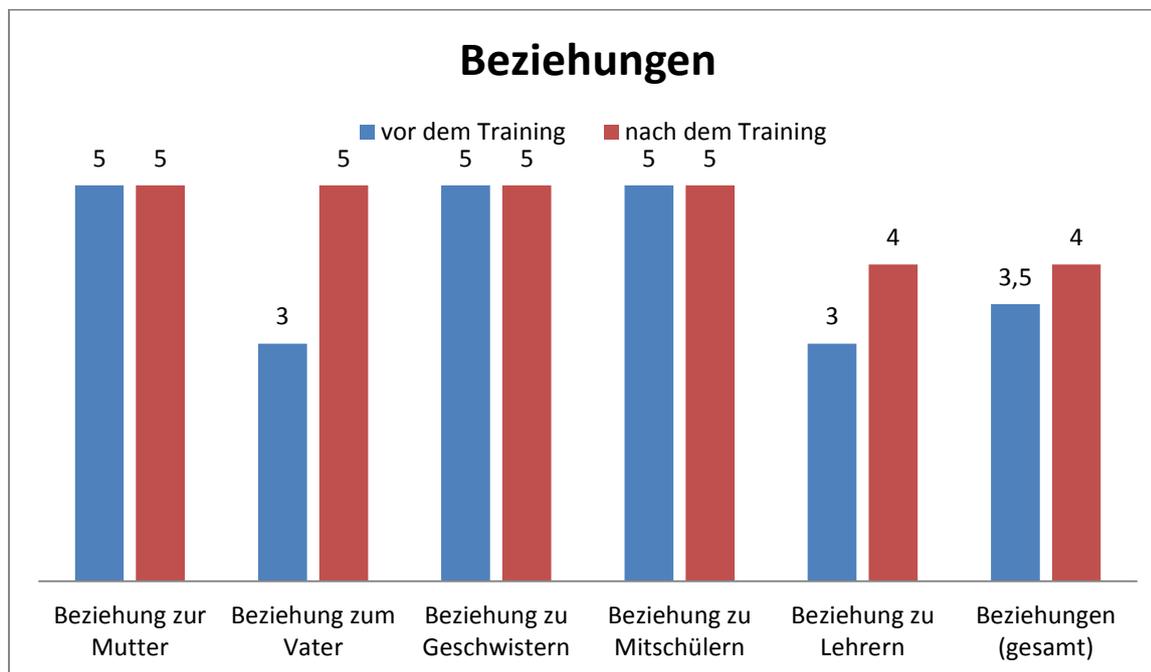


Abb. 43: Beziehung (vor dem Training – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)

Claus hat sich auch schon vor dem Training sehr gut mit seiner Mutter, seiner Schwester und seinen Mitschülern verstanden. Insgesamt ergibt sich durch die Berechnung des Mittelwertes eine Verbesserung um einen halben Punkt.⁴⁴ Die Beziehungsqualität zu seinem Vater und zu den Lehrern wird nach dem Training zwei bzw. einen Punkt besser eingeschätzt.

⁴⁴ Diese Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

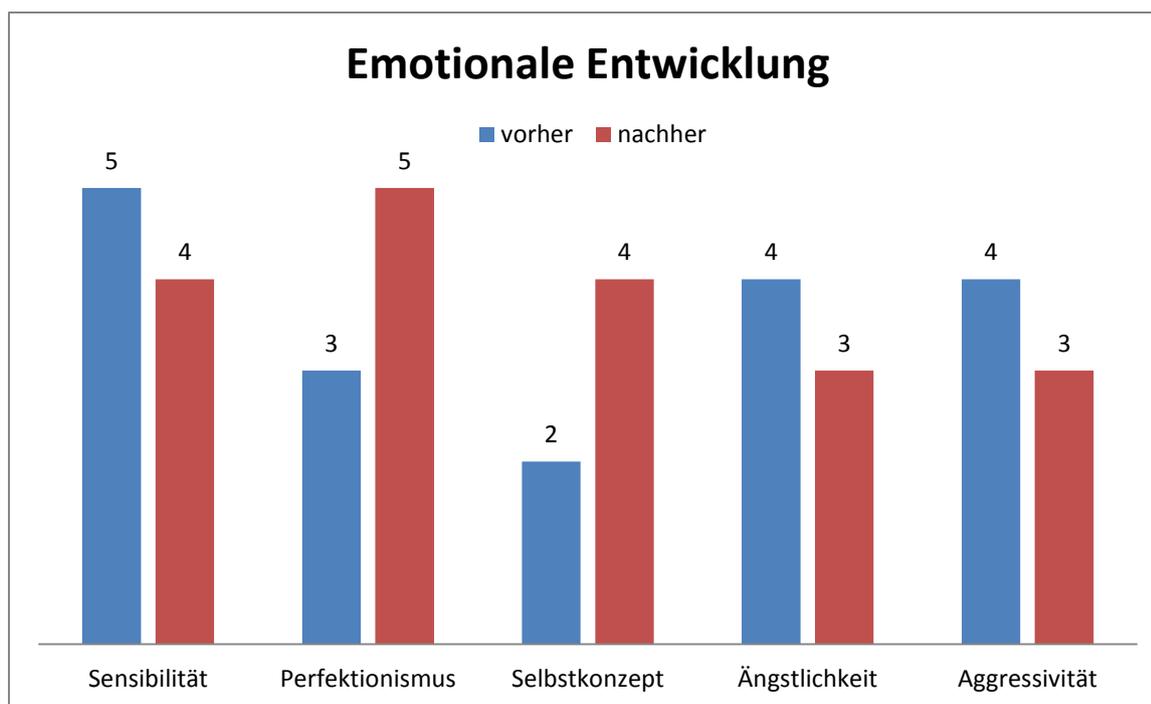


Abb. 44: Emotionale Entwicklung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)

Hinsichtlich der Emotionalen Entwicklung wird Claus` Sensibilität nach dem Training um einen Punkt geringer eingeschätzt. Der Perfektionismus (hoher Anspruch an sich selber) wird mit zwei Punkten höher eingeschätzt. Im ersten Gespräch hatte die Mutter erwähnt, dass Claus früher einen sehr hohen Anspruch an sich hatte, aber nicht mehr in der letzten Zeit. Sie vermutete, dass er das Gefühl hatte, dass er seinen Erwartungen sowieso nicht hätte entsprechen können. So ist diese Steigerung so zu interpretieren, dass Claus` Erwartungen an sich mit den zu verzeichnenden Erfolgen steigen. Das wiederum spricht dafür, dass er sich wieder mehr zutraut. Das Item Selbstkonzept ist nach dem Training um zwei Punkte höher als vorher. Claus` Ängstlichkeit und auch seine Aggressivität werden nach dem Training jeweils um einen Punkt geringer eingeschätzt, wobei diese Verringerung als Verbesserung einzuschätzen ist.

Ein Durchschnittswert wird bei der Emotionalen Entwicklung nicht berechnet, da bei den einzelnen Items eine Steigerung bzw. eine Verringerung je nach den individuellen Stärken und Schwierigkeiten des Klienten als positiv oder als negativ zu bewerten ist.

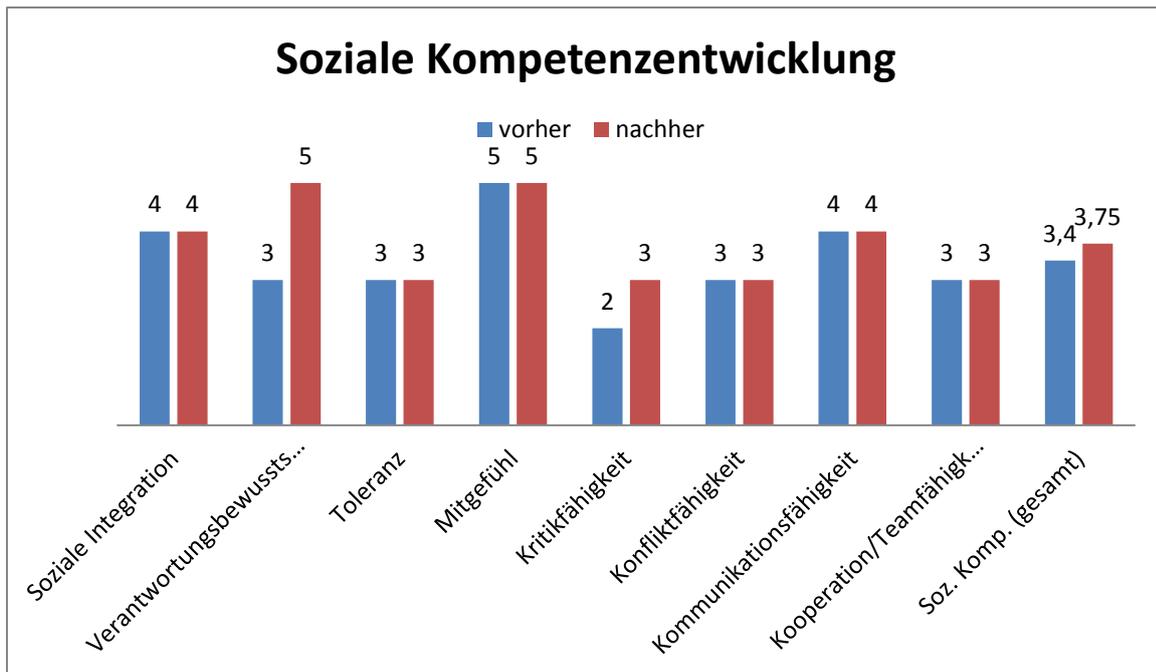


Abb. 45: Soziale Kompetenzentwicklung (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)

Claus` Soziale Integration, seine Toleranz, sein Mitgefühl, seine Konfliktfähigkeit, seine Kommunikationsfähigkeit und seine Kooperation/ Teamfähigkeit werden genauso wie vor dem Training eingeschätzt. Claus` Verantwortungsbewusstsein und seine Kritikfähigkeit werden allerdings um zwei bzw. einen Punkt besser eingeschätzt.

Insgesamt hat sich bei Claus die soziale Kompetenzentwicklung im Durchschnitt nach der Mittelwertberechnung⁴⁵ um 0,35 Punkte, also sehr gering verbessert. Angemerkt sei, dass Claus und seine Eltern bezüglich Claus` sozialer Entwicklung auch keine Veränderungswünsche hatten.

⁴⁵Die Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

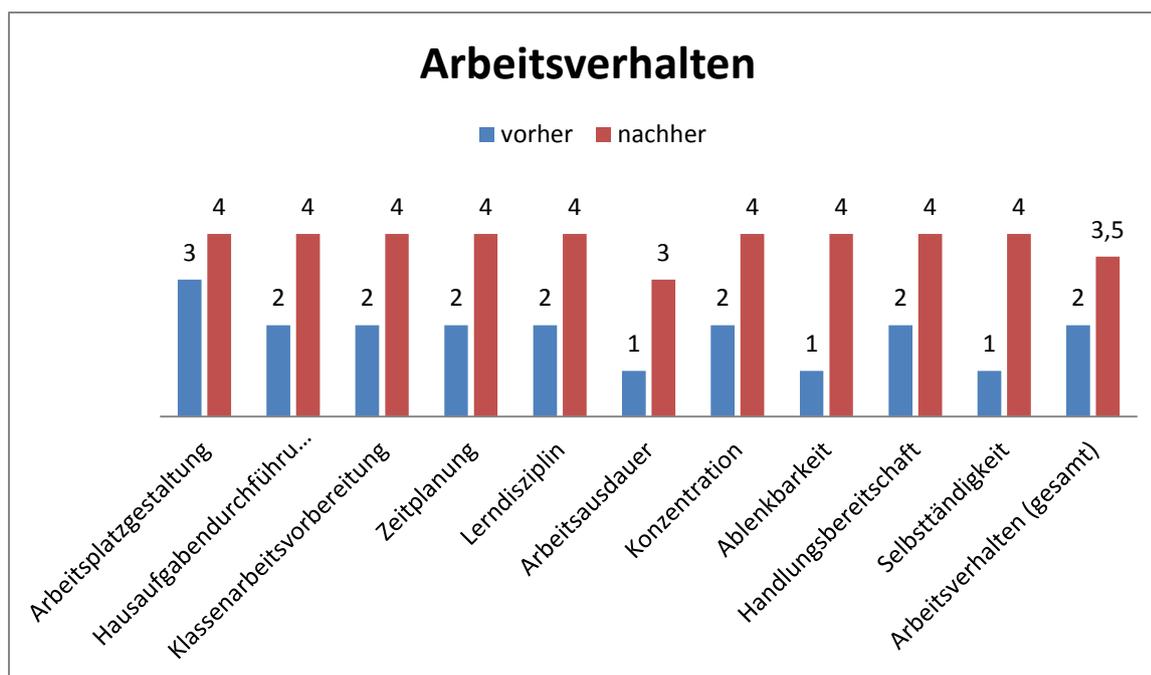


Abb. 46: Leistungsauffälligkeiten – Arbeitsverhalten (vor - nach dem Training (umgepolt)) (Claus)

Hinsichtlich der Leistungsauffälligkeiten sei zunächst die Veränderung von Claus' Arbeitsverhalten beschrieben. Insgesamt wird das Arbeitsverhalten nach Berechnung der Mittelwerte um 1,5 Punkte besser eingeschätzt als zu Beginn des Trainings.⁴⁶ Die deutlichste Verbesserung hat sich bei den Items Ablenkbarkeit und Selbstständigkeit ergeben. Claus' Konzentration wird als um zwei Punkte besser eingeschätzt.

Die Verbesserungen bei seiner Hausaufgabendurchführung, seiner Klassenarbeitsvorbereitung, seiner Zeitplanung, seiner Lerndisziplin und seiner Handlungsbereitschaft werden als gleich hoch (um zwei Punkte) beurteilt.

Als Kommentare der Eltern sind bemerkenswert:

- *Wie hat sich das Arbeitsverhalten von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*
Claus ist strukturiert und selbstständiger, er erledigt das was anliegt meistens zügig und pflichtbewusst; auch in der Schule ist er jetzt wesentlich konzentrierter
- *Wie hat sich die Selbstständigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*
Deutlich besser, Claus hat für sich selbst Verantwortung übernommen

⁴⁶Die Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

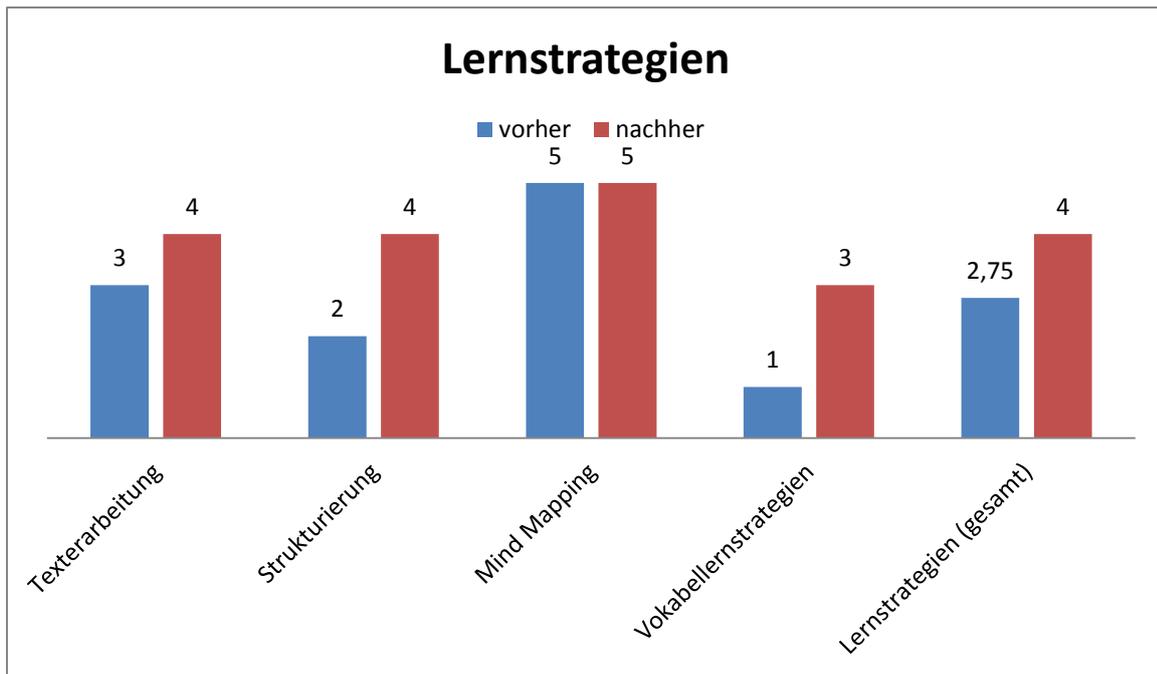


Abb.47: Leistungsauffälligkeiten - Lernstrategien (vor - nach dem Training (umgepolt)) (Claus)

Im Vergleich „vorher-nachher“ haben sich die Lernstrategien von Claus insgesamt nach Berechnung der Mittelwerte um 1,25 Punkte verbessert. Das Mind Mapping wird gleich eingeschätzt, in der Texterarbeitung und bei der Strukturierung bekommt Claus in der Nachbefragung einen Punkt mehr. Um zwei Punkte besser werden seine Vokabellernstrategien bewertet.

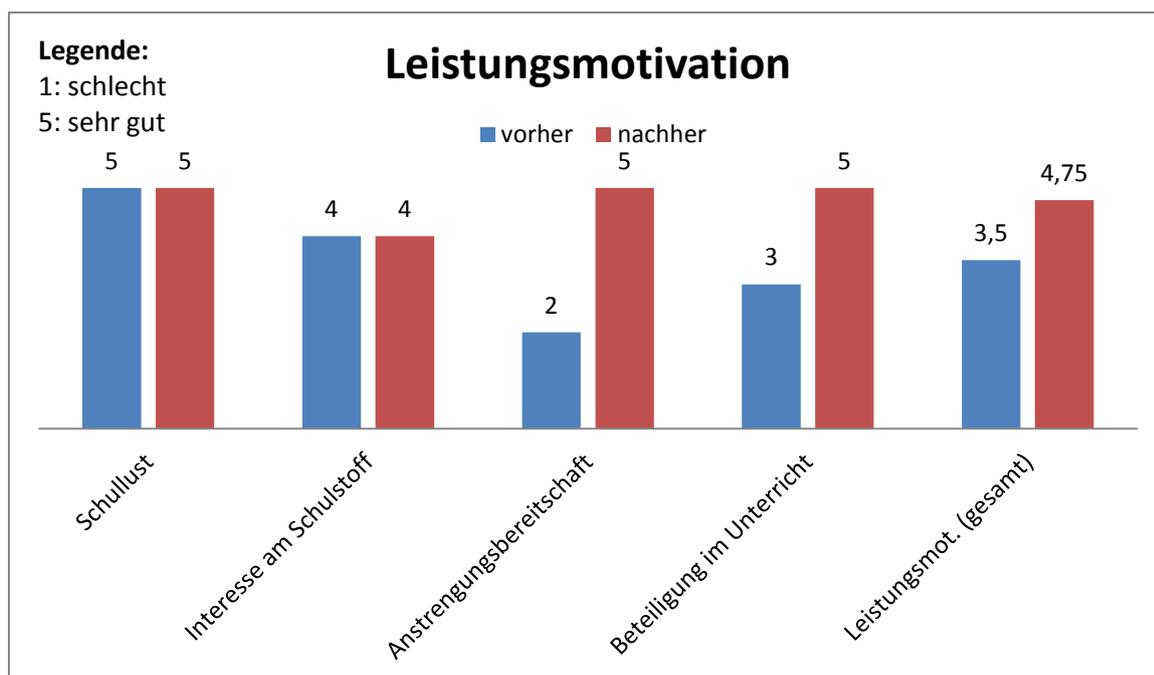


Abb. 48: Leistungsauffälligkeiten – Leistungsmotivation (vor – nach dem Training (umgepolt)) (Claus)

Bei der Leistungsmotivation verbessert sich Claus insgesamt nach Berechnung der Mittelwerte um 1,25 Punkte.⁴⁷ Die Items Schullust und Interesse am Schulstoff schätzten Claus und seine Eltern als unverändert ein. Seine Anstrengungsbereitschaft wird in der Nachbefragung um drei Punkte besser eingeschätzt, seine Beteiligung im Unterricht um zwei Punkte.

Folgende Kommentare der Eltern sind interessant:

- *Wie hat sich die Leistungsmotivation von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*

Claus ist insgesamt motivierter für schulische Sachen; er hat den Unterschied zwischen den verschiedenen Motiven und damit auch der Motivation erkannt: sein Vater ist eher leistungsmotiviert, Claus geht es um Anerkennung

⁴⁷ Diese Berechnung des Mittelwerts erscheint aussagekräftiger als etwa die Angabe des Zentralwerts, obwohl die Daten das dafür erforderliche Intervallskalenniveau nicht enthalten.

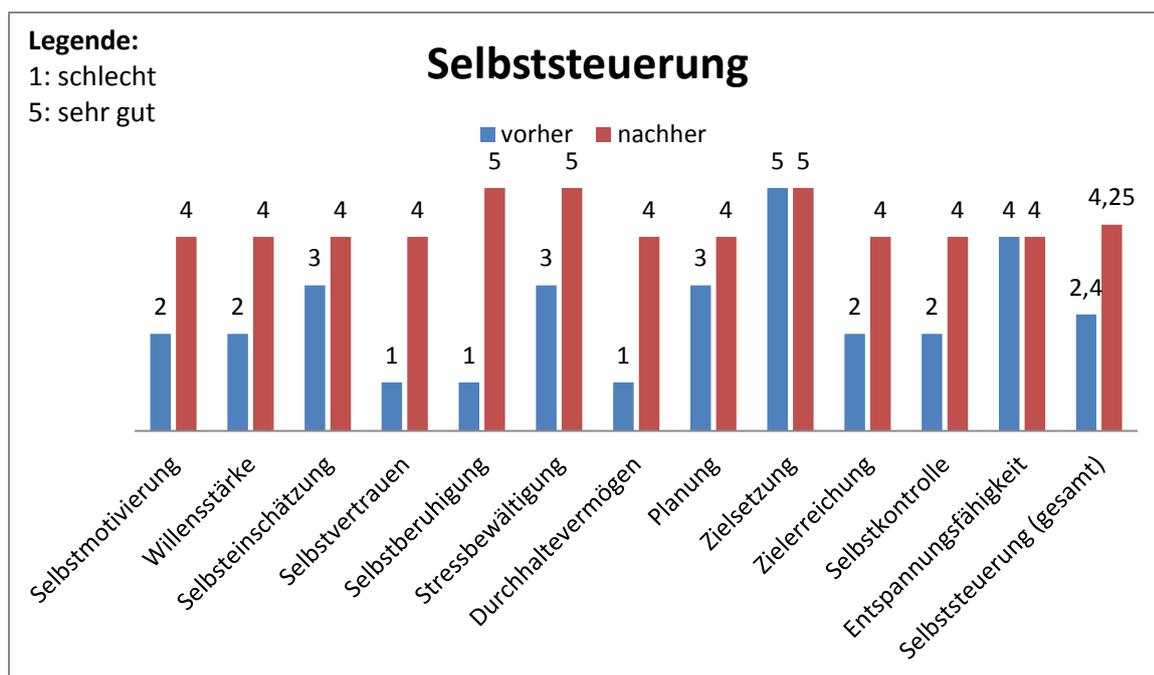


Abb. 49: Leistungsauffälligkeiten-Selbststeuerung (vor - nach dem Training (umgepolt)) (Claus)

Insgesamt ergibt sich nach Berechnung der Mittelwerte für Claus` Selbststeuerung nach dem Training eine Verbesserung um 1,85 Punkte. In der Feinanalyse zeigt sich, dass sich alle in der Aufgliederung abgefragten Items verbessert haben, wobei sich Claus` Selbstberuhigungsfähigkeit am deutlichsten positiv verändert hat (4 Punkte). Um drei Punkte besser eingeschätzt werden sein Selbstvertrauen und sein Durchhaltevermögen. Um zwei Punkte verbessert haben sich seine Selbstmotivierung, seine Willensstärke, seine Stressbewältigung, seine Zielerreichung, seine Selbstkontrolle und um einen Punkt seine Selbsteinschätzung und seine Planungsfähigkeit. Unverändert sind seine Zielsetzung und seine Entspannungsfähigkeit.

Als Kommentare der Eltern sind bemerkenswert:

- *Wie hat sich die Zielstrebigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*

Claus weiß was er will, wusste er an sich vorher auch; durch die MindMap „Erfolg in der Schule“ ist ihm klar geworden, dass es wirklich um ihn selbst geht

- *Wie hat sich das Selbstvertrauen von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*

Ist besser geworden, aufgrund der Leistungssteigerung und aufgrund der Rückmeldung zu seinem IQ-Test von damals; Claus ist zufrieden (mit sich) und vertraut in seine Fähigkeiten

- *Wie hat sich die Stressbewältigung von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*

Claus bereitet sich besser vor und geht dadurch gelassener in die Prüfung; die bessere Mitarbeit gibt ihm ein Gefühl der Sicherheit; Rückmeldung zu seinem IQ-Test hat ihm Sicherheit gegeben

- *Wie hat sich die Planungsfähigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?*

Claus denkt mit, ist vorausschauend; in der Situation denkt er darüber nach, was der nächste Schritt ist (Handlungssteuerungsmodell)

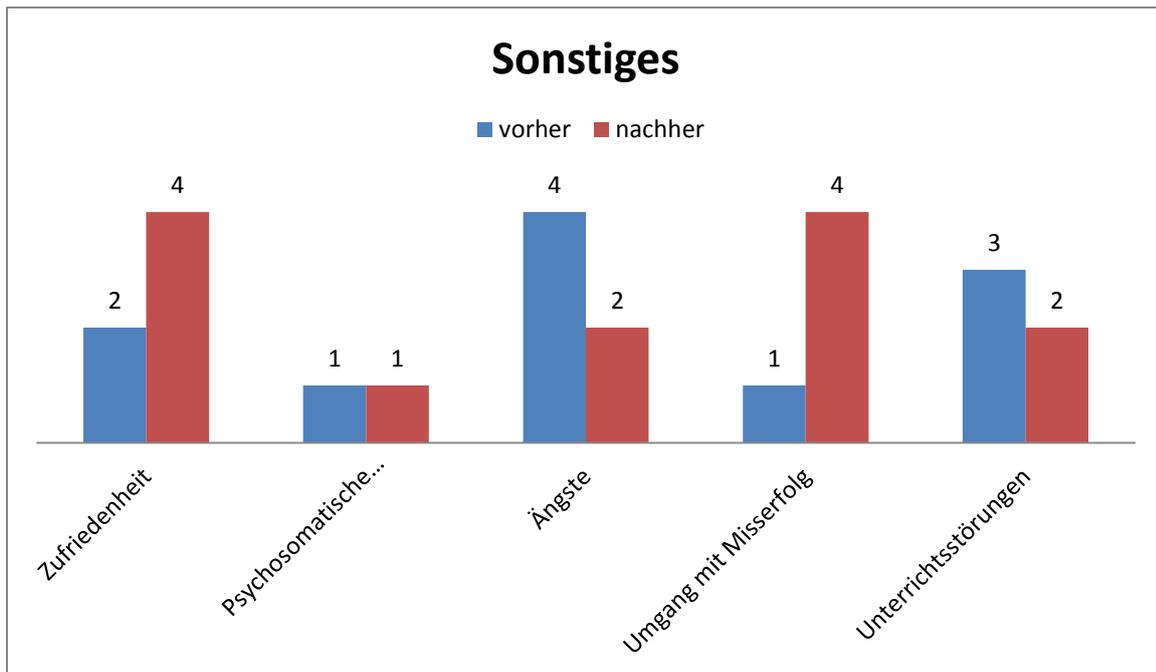


Abb. 50: Leistungsauffälligkeiten - Sonstiges (vor - nach dem Training (umgepolt)) (Claus)

Bei den weiteren Items im Bereich der Leistungsauffälligkeiten werden die psychosomatischen Auffälligkeiten im Vor- und Nachtest gleich bewertet. Die Ängste und die Unterrichtsstörungen haben um zwei bzw. um einen Punkt abgenommen und die Zufriedenheit und der Umgang mit Misserfolg wurden um zwei bzw. um drei Punkte besser eingeschätzt.

Ein Durchschnittswert wird bei den unter Sonstiges genannten Items nicht berechnet, da bei den einzelnen Items eine Steigerung bzw. eine Verringerung je nach den individuellen Stärken und Schwierigkeiten des Klienten als positiv oder als negativ zu bewerten ist.

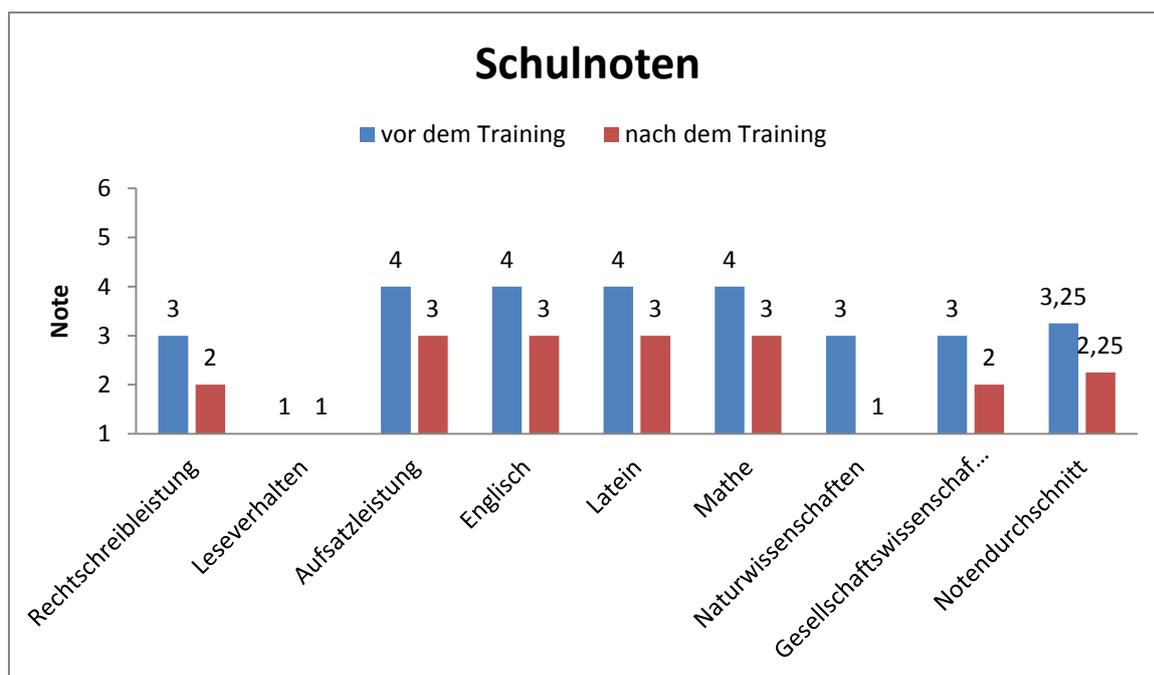


Abb. 51: Schulnoten (vor - nach dem Training (nicht umgepolt)) (Claus)

Nach Berechnung des Notendurchschnitts vor und nach dem Training ergibt sich eine Verbesserung von dem Durchschnitt 3,25 auf 2,25, also um eine Note. Bis auf das Leseverhalten, was in der Vor- und Nachbefragung gleich eingeschätzt wird, haben sich alle Fächer um eine Note verbessert, die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie und Physik sogar um zwei Noten.

Bezug zu den LEITFRAGEN

Dieses Datenmaterial soll nun wie bei den Fallstudien Anna und Bernd mit Hilfe der Leitfragen analysiert werden. Es gilt die sieben Kategorien zu überprüfen.

Leitfrage 1 (zur Theorie):

Welche nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale kovariieren mit Underachievement bei besonders begabten Schülern? Lassen sich Aussagen darüber machen, wie sie zusammenwirken?

Die Ergebnisse zu den einzelnen in der Frage genannten Einflussfaktoren lassen sich wie folgt darstellen:

Leistungsmotivation (vor dem Training)

Claus und seine Eltern schätzen seine Leistungsmotivation insgesamt als durchschnittlich ein (vgl. Einschätzung auf der Skala von 5 (sehr gering ausgeprägt) bis 1 (sehr gut/ stark ausgeprägt) bei 3 - Abb. 48: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Leistungsmotivation). Im FLM erreicht Claus bei der Skala Leistungsstreben einen T-Wert von 51 (PR 56) und bei der

Skala Ausdauer und Fleiß einen T-Wert von 34 (PR 6) (Kap. 6.3.1, Leistungsmotivation). Claus erwähnt, dass er manchmal nur so getan hätte als ob er Hausaufgaben machen oder lernen würde, da er wusste, dass seine Eltern das von ihm erwarten. Einerseits relativiert sich dadurch die Einschätzung der Leistungsmotivation durch Claus' Eltern. Andererseits wird deutlich, dass Claus vor Klassenarbeiten dadurch ein schlechtes Gewissen hat, was sich auch in dem hohen Wert für die Hemmende Prüfungsangst zeigt (T-Wert 65). Claus' Leistungen sind also im Vergleich zur Leistung anderer Schüler überdurchschnittlich stark durch die Hemmende Prüfungsangst beeinträchtigt. Langfristig könnte das durchaus noch Claus' Leistungsmotivation negativ beeinträchtigen.

Weiterhin ist zu bedenken, dass Claus in der eigenen Familie und auch in der Schule in einem sowohl leistungsorientierten wie auch leistungsstarken Umfeld aufwächst.

Insgesamt kann also die Aussage gemacht werden, dass die Leistungsmotivation in Anbetracht der Situation nicht angemessen ausgeprägt ist.

Anstrengungsbereitschaft (vor dem Training)

Claus und auch seine Eltern schätzen seine Anstrengungsbereitschaft als gering ausgeprägt ein (Skala: 4) (vgl. Abb. 48: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Leistungsmotivation (vorher - nachher (umgepolt) – Unterpunkt Anstrengungsbereitschaft). Claus erwähnt während der ersten Sitzung, dass man nicht an sich zweifeln muss, wenn man weiß, dass man Anstrengungen vermeidet.

In dem eingesetzten objektiven Testverfahren, dem AVT erreicht Claus vor dem Training bei der Skala Anstrengungsvermeidung einen T-Wert von 54 und bei der Skala Pflichteifer einen T-Wert von 46 (Kap. 6.3.1, Das Lern- und Arbeitsverhalten).

Der Schüler verfügt also nach dem Test über eine durchschnittliche Anstrengungsvermeidung und über eine (knapp) durchschnittlich ausgeprägte Lerndisziplin (Pflichteifer). Diese beiden Ergebnisse relativieren sich allerdings dadurch, dass Claus in einem sehr leistungsorientierten und sehr leistungsstarken Umfeld lernt.

Insgesamt ist die Anstrengungsbereitschaft als den Anforderungen nicht angemessen einzuschätzen.

Lern- und Arbeitsverhalten (vor dem Training)

Sein Arbeitsverhalten bewerten Claus und seine Eltern in der Vorbefragung insgesamt als gering ausgeprägt (Kap. 6.3.1, Die schulische Situation; Kap. 6.3.1, Darstellung der Ergebnisse, Abb. 46: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Arbeitsverhalten vorher/nachher), was sich auch bei den Ergebnissen des LAVI andeutet. So erreicht Claus bei der Skala Arbeitshaltung einen T-Wert von 42 (Kap. 6.3.1, Das Lern- und Arbeitsverhalten), was ein knapp durchschnittliches Ergebnis ist.

Der Schüler verfügt insgesamt also über eine den Anforderungen nicht entsprechende Arbeitshaltung.

Selbststeuerungsfähigkeiten/ Umgang mit negativen Emotionen (vor dem Training)

Claus` Eltern schätzen seine Stressbewältigung als durchschnittlich ein. Bei der Skala Stressbewältigung im LAVI erreicht Claus einen T-Wert von 42, was als knapp durchschnittlich ist. In der EOS-Potentialanalyse zeigt sich bei der Skala Belastung eine unterdurchschnittliche Ausprägung, was bedeutet, dass die Menge von unerledigten Aufgaben und zu bewältigenden Schwierigkeiten keine Überforderung ist. Bei dem Wert für die Bedrohung, dem Wert für negative Erlebnisse und Unsicherheiten, die derzeit bewältigt werden müssen und von den Eltern vielleicht nicht derart wahrgenommen oder empfunden werden, zeigt sich eine überdurchschnittliche Ausprägung. Setzt man dann auch Claus` Selbststeuerungsfähigkeiten ins Verhältnis zu der gefühlten Belastung und Bedrohung, dann sind sie nicht so ausgeprägt, dass sie ohne Weiteres ausreichen, um schwierige Situationen problemlos zu meistern. Es ist wahrscheinlich, dass Claus seinen Notenabfall als bedrohlich empfindet, einerseits wegen des allgemein sehr hohen Leistungsniveaus in der Schule, andererseits aber auch wegen der Erwartungen seines Vaters. Claus handelt eher machtmotiviert (Anerkennung), sein Vater eher leistungsorientiert.

Es lässt sich also feststellen, dass Claus Schwierigkeiten hat, mit negativen Emotionen umzugehen; in Anbetracht der schulischen Gesamtsituation sind Claus` Stressbewältigung und seine Selbststeuerungsfähigkeiten nicht ausreichend, um souverän handeln zu können. Es bestätigen sich also die gering bzw. nicht angemessen ausgeprägten Selbststeuerungsfähigkeiten.

Fazit 1:

Insgesamt spricht also auch die Fallstudie über Claus dafür, dass die nicht-kognitiven Persönlichkeitsfaktoren Leistungsmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Lern- und Arbeitsverhalten und die Selbststeuerungsfähigkeiten mit Underachievement kovariieren.

Die Testergebnisse zur Anstrengungsbereitschaft, zum Lern- und Arbeitsverhalten und zur Leistungsmotivation sind bei Claus im Vergleich zu Anna und Bernd im Vortest (deutlich) besser.

Durch die Analyse bei Claus und durch das Abgleichen mit den Daten und Ergebnissen der Fallstudien über Anna und Bernd wird nochmal deutlicher, dass diese Faktoren in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen und es bestätigt sich, dass die Items auch vom sozialen Umfeld abhängen bzw. zumindest unter Einbezug des sozialen Bedingungsgefüges interpretiert werden müssen.

So bringt Claus im Gespräch zwei entscheidende Hinweise ein, die verdeutlichen, dass durch die Tests eben nur einzelne Faktoren erfasst werden, nicht aber ihre gegenseitige Beeinflussung. Claus erwähnt, dass er manchmal nur so getan hat, als ob er lernen würde, da seine Eltern das erwarten würden und weiterhin, dass man nicht an sich (und seiner

Intelligenz) zweifeln muss, wenn man weiß, dass man Anstrengungen vermeidet. Claus steckt offensichtlich in einem doppelten Dilemma: Einerseits tut er so, als ob er lerne, da er weiß, dass seine Eltern das erwarten und auch weil er aufgrund seiner gering ausgeprägten Kritikfähigkeit bemüht ist, anerkannt zu sein bzw. den Erwartungen zu entsprechen. Andererseits versucht Claus aber Anstrengungen zu vermeiden, da er dadurch Misserfolge mit unzureichendem Lernen erklären kann und nicht auf fehlendes Können zurückführen muss. Das macht wiederum deutlich, wie gering ausgeprägt Claus' Selbstsicherheit ist. So waren die entscheidenden Interventionsschritte im Training zu Beginn die Verbesserung der Beziehung zwischen Claus und seinem Vater durch die Besprechung ihrer Motive und die Steigerung von Claus' Glauben an seine eigenen Fähigkeiten durch die Besprechung seines Begabungsprofils im IQ-Test. Im sozialen Bedingungsgefüge zeigt sich ein deutlicher Unterschied nicht nur hinsichtlich des Leistungsdenkens bei Claus' Eltern im Vergleich zu Annas oder Bernds Eltern, sondern auch hinsichtlich des schulischen Umfelds. Claus' Mitschüler sind sehr leistungsstark und gute Noten werden von den Mitschülern anerkannt. Anna dagegen war zu Beginn des Trainings der Meinung, dass Schüler mit guten Noten Streber seien und nicht sehr anerkannt werden, was wiederum Auswirkungen auf ihre Leistungsmotivation hat.

Bezüglich des hohen Anspruchs an sich selbst zeigt sich auch bei Claus, dass er diesen erfolgreich in einem außerschulischen Bereich ausleben kann: beim Tennis.

Leitfrage 2 (zur Theorie):

Zeigen Underachiever deutliche Anstrengungsvermeidungsstrategien in Form von Ausweichen und Aufschieben (in Bezug auf schulische Dinge)?

Claus ist emotional sehr sensibel und leidet sehr unter dem Leistungsabfall im Vergleich zu dem Anspruch, den er an sich selbst hat. Versuche seiner Eltern, ihm Unterstützung anzubieten, kann er zwar annehmen, aber nicht umsetzen. Claus selbst ergänzt zu seiner Situation, dass er zwar gerne zur Schule geht, aber trotzdem unzufrieden ist, aber gar nicht sagen könnte warum.

Claus' Selbstständigkeit wird vor dem Training als sehr gering beschrieben, seine Arbeitsausdauer und Lerndisziplin gelten als gering ausgeprägt. Im Vergleich zu Anna und Bernd ist Claus der Schule gegenüber aber recht motiviert. Er hat ebenfalls einen hohen Anspruch an sich und verfügt über keine gut ausgeprägte Kritikfähigkeit. Im Gegensatz zu Bernd und Anna ist er aber offen für Unterstützungsangebote seiner Eltern, kann sie allerdings nicht umsetzen. So merkt Claus an, dass er bestimmt besser wäre, wenn er mehr Lust hätte, sich anzustrengen. An anderer Stelle offenbart er, dass er nicht an sich zweifeln muss, wenn er seine Noten auf unzureichendes Lernen zurückführen kann. Es wird deutlich, dass Claus in einem Dilemma steckt zwischen dem Wunsch sich mehr anzustrengen, um

bessere Leistungen zu erzielen und der Sorge, dass die Leistungen trotzdem gleich bleiben und er dann an sich und seiner Begabung zweifeln müsste. Dieses Dilemma hat seinen Ursprung in Claus` Angst, seinen Vater zu enttäuschen.

Claus` Selbstbewusstsein ist zu Beginn des Trainings sehr gering. Er befindet sich in einer allgemein schlechten Phase, empfindet keine Freude mehr am Tennisspielen bzw. zweifelt sogar an seinem Tennistalent. Tennis hat für Claus wegen der Anerkennung die gleiche Bedeutung wie für Anna das Reiten und wie für Bernd seine Messdienergruppe.

Und wie schon bei Anna und Bernd zeigt sich auch bei Claus unter Stress eine deutliche Präferenz für eher analytisch ausgerichtetes Denken. Am stärksten verliert Claus unter Stress beim Extensionsgedächtnis und beim Ausführungssystem an Energie. Er kann also weniger auf Erfahrungswissen zurückgreifen und seinen negativ gehemmte Affektlage erschwert es ihm, zu handeln.

Es zeigt sich eine weitere Parallele zu Anna und zu Bernd: Auch Claus fehlen Routinen, um durchzuhalten. Insgesamt scheinen seine Voraussetzungen aber, aufgrund der etwas besser ausgeprägten Leistungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft, etwas günstiger zu sein.

Bezüglich der Stressbewältigung ergibt sich ein anderes Bild im Vergleich zu Anna und auch im Vergleich zu Bernd. Annas Stressbewältigung war unterdurchschnittlich ausgeprägt und es zeigte sich bei ihr ein höheres Maß an Angst. Bernd empfand im Vergleich zu Anna noch nicht eine so große Bedrohung. Unbeantwortet ist noch, ob dies als geschlechtsspezifischer Unterschied zu werten ist oder ob der Unterschied in der Stressbewältigung eher auf die Bedrohlichkeit der Situation zurückzuführen ist. Claus` Stressbewältigung erweist sich wie Bernd's Stressbewältigung als durchschnittlich. Jedoch ist seine schulische Situation nicht so bedrohlich wie die von Anna. Die Frage nach den geschlechtsspezifischen Unterschieden kann also an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden.

Wie bereits erwähnt, zeigen sich auch bei Claus negative Auswirkungen seiner schulischen Situation auf sein Selbstbewusstsein. Dies spricht für die nach dem Vergleich von Anna und Bernd aufgestellte These, dass sich männliche, besonders begabte Underachiever in der Attribuierung von Erfolg und Misserfolg nicht von Mädchen unterscheiden, dass sich bei dieser Gruppe kein geschlechtsspezifischer Unterschied zeigt. Dafür würde auch sprechen, dass Claus unter einer hohen Prüfungsangst leidet, ein Phänomen, das häufiger beim weiblichen Geschlecht zu beobachten ist. Insgesamt muss dies nach der Untersuchung der drei Fallbeispiele weiterhin nur als Hypothese gelten, die an einem größeren N untersucht werden müsste.

Fazit 2:

Die Vermutung, dass Underachiever deutliche Anstrengungsvermeidungsstrategien in Form von Ausweichen und Aufschieben (in Bezug auf schulische Dinge) zeigen hat sich auch in

der Fallstudie Claus bestätigt. Auch bei Claus wurde deutlich, dass für sein Verhalten auf den ersten Blick eine mangelnde Anstrengungsbereitschaft ursächlich ist. Diese ist aber wiederum in einer Handlungsunfähigkeit begründet, die aus den Schwierigkeiten resultiert, negative Emotionen zu regulieren.

Mit diesem 3. Fallbeispiel hat sich bestätigt, dass die Faktoren im Bedingungsgefüge der nicht-kognitiven Persönlichkeitsfaktoren maßgeblich Anteil am Underachievement haben, aber auch in ihrer Interdependenz zueinander wirksam werden.

So ist bei allen drei Probanden das Selbstbewusstsein eher gering ausgeprägt bzw. hat sich aufgrund der schulischen Entwicklung verringert, während alle drei einen sehr hohen Anspruch an sich haben. Hier kann sich die Wechselwirkung auch schnell in eine Art Teufelskreis verwandeln: Mit einem schlechten Selbstbewusstsein setzt man sich gerne hohe Ziele; werden die jedoch nicht erreicht, dann verschlechtert sich das Selbstbewusstsein noch weiter. Dies verdeutlicht, dass ein Ansetzen an nur einem Faktor meistens nicht hinreichend ist. So hat zwar auch Claus, genau wie Anna und Bernd, einen sehr hohen Anspruch an sich, im Gegensatz zu den beiden kann er aber – trotz seiner gering ausgeprägten Kritikfähigkeit – Unterstützungsangebote seiner Eltern annehmen. Vor dem Training kann Claus sie allerdings nicht umsetzen. Während der Beratung stellt sich heraus, dass Claus` Vater sehr hohe Erwartungen hat und Claus Angst hat ihn (und auch andere) zu enttäuschen. So liegt auf der Hand, dass Claus Hilfestellungen seines Vaters erst gar nicht ausprobiert, aus Angst ihn zu enttäuschen, wenn sie keinen Erfolg bewirken. In Claus` Angst andere zu enttäuschen ist auch die Ursache für seine Prüfungsängste zu sehen.

Bei den folgenden Leitfragen 3 und 4 steht nicht die Theoriegenerierung im Vordergrund, sondern es soll mit Hilfe der Leitfragen das Training auf seine Wirksamkeit untersucht werden.

Leitfrage 3 (zum Training):

Ist die Beratung auf Basis des Handlungssteuerungsmodells von J. Kuhl im Kontext einer lösungsorientierten Beratungsstrategie (nach de Shazer/ Bamberger) wirksam?

Bei Claus zeigt sich die Wirksamkeit der lösungsorientierten Beratung schon zu Beginn darin, dass er seine Beziehung zu seinem Vater überdenkt und mit Unterstützung durch den Berater auch anspricht. Dem Vater werden durch die Ressourcenorientierung im Beratungsgespräch besondere Stärken seines Sohns deutlich und bringen ihn dazu, seinem Sohn echtes Lob und Anerkennung entgegen zu bringen.

Die Wirksamkeit dieses Trainings lässt sich anhand der Noten der Schüler nachweisen. Da aber das Selbstwertgefühl und die Arbeitshaltung der Schüler im Focus stehen, sollen diese beiden Faktoren auf ihre Wirksamkeit überprüft werden.

Im 2. Beratungsgespräch besprechen Claus und der Berater die Ergebnisse von Claus' EOS-Potentialanalyse u.a. anhand des Handlungssteuerungsmodells von J. Kuhl. Claus vergleicht selbst das vereinfachte Handlungssteuerungsmodell mit seinen Muskelgruppen. Dadurch, dass er neues Wissen mit altem Wissen verknüpft, also mit seinen Erfahrungen verbindet, wird 1. deutlich, dass er sich auf die Überlegungen einlässt und mit dem Berater auf einer metakognitiven Ebene sein Verhalten reflektiert und 2. es ihm damit als Wissen in neuen Situationen zur Verfügung steht. So berichtet Claus auch, das Modell beim Tennisspielen zu nutzen. Die Eltern von Claus berichten, dass Claus es sehr geschätzt hat, dass nicht nur über seine „Probleme“ gesprochen wurde, sondern, dass ihm eine Theorie vermittelt wurde, mit der er arbeiten konnte.

Claus erkennt in der Diagnostik, an welchen seiner Selbststeuerungsfähigkeiten er noch arbeiten muss. Er nutzt das vereinfachte Handlungssteuerungsmodell um sich zu verdeutlichen, an welchen Stellen er ansetzen möchte. Wie bei Bernd bietet das vereinfachte Handlungssteuerungsmodell auch Claus eine Orientierungshilfe. So äußert sich die Mutter bei den offenen Fragen der Nachbefragung folgendermaßen (Stichwort Planungsfähigkeit: „Claus denkt mit, ist vorausschauend; in der Situation denkt er darüber nach, was der nächste Schritt ist (Handlungssteuerungsmodell).“

Das Handlungssteuerungsmodell kann neutral vermittelt werden und die Schüler selbst dazu anregen, über ihr Verhalten nachzudenken. Es wird keine negative Kritik von einer Person geübt, was für Anna, Bernd und Claus besonders schwer aufzunehmen wäre, da sie aufgrund ihres hohen Anspruchs an sich zunächst sehr (von sich selbst) enttäuscht wären und häufig auch zunächst lageorientiert verharren würden. An dieser Stelle wird auch die Bedeutung der lösungsorientierten Beratungsstrategie deutlich. Sie bietet den Rahmen dafür, dass der Blick auf sich selbst auch konsequent lösungsorientiert ist. So gesehen ergänzen sich die lösungsorientierte Beratungsstrategie und das Handlungssteuerungsmodell vom Ansatz her hervorragend.

Ein weiterer Vorzug in der Vermittlung von Schwierigkeiten über das Handlungssteuerungsmodell und der zugrundeliegenden Theorie ist darin zu sehen, dass es die Schüler kognitiv fordert und somit dem analytischen Denken der drei Probanden sehr entgegenkommt.

Fazit 3:

Bei der Thematisierung von Schwierigkeiten über das Handlungssteuerungsmodell ist in der wertfreien Vermittlung mit Hilfe der zugrundeliegenden Theorie ein klarer Vorzug zu sehen. Weiterhin hat sich gezeigt, dass die Probanden dieser Klientel eher die analytische Denkweise bevorzugen. Die optisch logische Strukturierung der anspruchsvollen Theorie bietet eine Basis, auf die sich die Probanden einlassen können. Die Gesprächsgrundlage

sind nicht nur persönliche Schwierigkeiten, sondern gleichermaßen die Auseinandersetzung mit einem psychologischen Konstrukt. Die Klienten fühlen sich Ernst genommen und sind gefordert, durch Selbstreflexion Veränderungen anzustoßen. Die lösungsorientierte Beratungsstrategie unterstützt die Klienten direkt durch eine praktische Realisierung der (Selbst-)Beruhigung, der (Selbst-)Motivierung und der Handlungsbahnung in der theoriebasierten EOS-Potentialanalyse.

Die Beratung auf Basis des Handlungssteuerungsmodells von J. Kuhl im Kontext einer lösungsorientierten Beratungsstrategie (nach deShazer/ Bamberger) im Training kann also als wirksam bezeichnet werden.

Leitfrage 4 (zum Training):

Verändert sich durch das Arbeiten an den Selbststeuerungsfähigkeiten und an der Motivation die Arbeitshaltung von Unerachievtern ?

Die Nachbefragung hat gezeigt, dass Claus` Selbststeuerungsfähigkeiten deutlich besser eingeschätzt werden als vor dem Training (vgl. Abb. 49 Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Selbststeuerung (vorher-nachher)). Die folgenden Äußerungen der Eltern aus der offenen Befragung sprechen für sich: „Claus weiß was er will, wusste er an sich vorher auch; durch die MindMap „Erfolg in der Schule“ ist ihm klar geworden, dass es wirklich um ihn selbst geht. Claus hat für sich selbst Verantwortung übernommen. “Insgesamt hat sich Claus` Selbstberuhigungsfähigkeit am deutlichsten positiv verändert (4 Punkte). Auch mit Misserfolg kann er deutlich besser umgehen (vgl. Abb. 50: Darstellung Leistungsauffälligkeiten - Sonstiges (vorher-nachher (umgepolt), Item *Umgang mit Misserfolg*).

Ebenfalls werden sein Selbstvertrauen und sein Durchhaltevermögen deutlich besser eingeschätzt. Die Eltern führen die Steigerung im Selbstvertrauen einerseits auf die Leistungssteigerung zurück, andererseits berichten sie aber auch, dass die Rückmeldung zu seinem IQ-Test von großer Bedeutung für ihn gewesen sei, ihm Sicherheit geben würde: „Claus ist zufrieden (mit sich) und vertraut in seine Fähigkeiten. “Weiterhin haben sich auch seine Selbstmotivierung, seine Willensstärke, seine Stressbewältigung, seine Zielerreichung und seine Selbstkontrolle verbessert.

Ebenfalls beschreiben die Eltern seine Arbeitshaltung als positiv verändert: „Claus ist strukturiert und selbstständiger, er erledigt das, was anliegt meistens zügig und pflichtbewusst; auch in der Schule ist er jetzt wesentlich konzentrierter.“ Die deutlichste Verbesserung hat sich bei den Items Ablenkbarkeit und Selbstständigkeit ergeben; weitere starke Verbesserungen zeigen sich auch dabei, wie er seine Hausaufgaben macht und seine Klassenarbeiten vorbereitet, bei seiner Zeitplanung, seiner Lerndisziplin und seiner Handlungsbereitschaft (vgl. Abb. 46: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Arbeitsverhalten

vorher-nachher). So berichten die Eltern, dass Claus sich besser vorbereitet und dadurch gelassener in die Prüfung geht. Die bessere Mitarbeit gibt ihm ein Gefühl der Sicherheit.

Insgesamt wird auch seine Anstrengungsbereitschaft als höher eingeschätzt (vgl. Abb. 48: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Leistungsmotivation (vorher - nachher (umgepolt)). Gerade bei der Anstrengungsbereitschaft ist auch die größte Verbesserung hinsichtlich der Leistungsmotivation zu beobachten.

Die Verbesserungen bei der Arbeitshaltung zeigen sich auch im Rahmen der Nachtestung, vor allem im LAVI und im AVT.

Fazit 4:

Claus` Entwicklung im Verlauf des Trainings und die Analyse der Nachbefragung lassen den Schluss zu, dass auch bei Claus die Selbststeuerungsfähigkeiten von zentraler Bedeutung sind. Durch das Arbeiten an den Selbststeuerungsfähigkeiten verbessert sich die Arbeitshaltung, was sich dadurch zeigt, dass die Interventionen (in Form von Arbeitsblättern) thematisch Aspekte der Selbststeuerung ansprechen und nicht explizit die Arbeitshaltung. Wie bei Bernd haben auch bei Claus diese Veränderungen u.a. Auswirkungen auf sein Selbstvertrauen. Bei Claus kann ebenfalls ein großes Interesse an der Theorie beobachtet werden und ein für sein Alter tiefes Verständnis der Zusammenhänge. Wieder fällt die Fähigkeit zur Selbstreflexion bzw. die Bereitschaft zur Selbstreflexion auf. Es kann festgehalten werden, dass die Bereitschaft zur Selbstreflexion eine entscheidende Voraussetzung für eine positive Veränderung im Rahmen des Motivations- und Selbststeuerungstrainings ist. Claus wie Bernd sind dem Nachdenken über eigene Schwierigkeiten gegenüber offen, wenn es auf einer intellektuell bzw. kognitiv fordernden Ebene stattfindet und über das Problematisieren hinausgeht.

Auch der Aspekt der Beziehung spielt bei Claus eine große Rolle.

Leitfrage 5 (Verbindung Theorie – Training)

Welche Rolle spielt die Beziehung zwischen dem Trainer und dem Schüler hinsichtlich der Trainingseffekte?

Durch die Nachbefragung wird deutlich, dass sich Claus` Beziehungsqualität zu seinem Vater und zu den Lehrern durch das Training verbessert hat. So bewirkt das systemische Arbeiten mit Claus erhebliche Veränderungen in seiner sozialen Umgebung: Die Mutter spricht zum ersten Mal in der Beratungssituation gegenüber ihrem Mann an, dass er viel von Claus verlangt und Claus äußert, dass er Angst in Prüfungssituationen hat und sich von seinem Vater im Vergleich zu seiner Schwester ungleich behandelt fühlt. Diese Entwicklung hat Auswirkungen sowohl auf die emotionalen wie auch die sozialen Kompetenzen.

In Bezug auf die Beziehung zum Klienten bedeutet das, dass sich der Berater auf Claus` Seite positioniert und den Vater zum Überdenken seines Interesses an seinem Sohn bzw.

zur Reflektion seines Leistungsanspruchs anregt. Der Vater berichtet bei einem weiteren Treffen, dass er sich nun mehr Zeit für seinen Sohn nimmt und versucht, ihm mehr Rückmeldungen zu geben. Der Vater zeigt auch Interesse am Hobby seines Sohnes und berichtet, dass er seinen Sohn noch nie so begeistert, selbstbewusst und ehrgeizig erlebt hat. Diese Anerkennung ist für Claus besonders wichtig und hat großen Einfluss auf die Beziehungsqualität zwischen Claus und seinem Vater. In der Nachbefragung erwähnen die Eltern, dass Claus jetzt den „Mut [hat], die Dinge beim Namen zu nennen, nachdem er beobachtet hat, wie sich der Berater und sein Papa auseinandergesetzt haben.“ Das heißt, dass Claus gelernt hat, Unangenehmes in seiner Beziehung zu seinem Vater anzusprechen und sich nicht mehr unter Druck setzt, die Erwartungen seines Vaters erfüllen zu wollen. Claus setzt sich nun eigene Ziele, was wiederum deutliche Auswirkungen auf seine motivational-volitionalen Kompetenzen hat. Im Rahmen der Nachbefragung werden Claus und seine Eltern gefragt, was ihrer Meinung nach am Motivations- und Selbststeuerungstraining verändert werden sollte; diese verändern die Frage und benennen, was ihres Erachtens auf keinen Fall verändert werden sollte: „Sorgen ernst nehmen und Kind gut behandeln (kein Bloßstellen, kein sich lustig machen, keine Ironie, kein Schimpfen aber ein echtes und persönliches Interesse), Claus konnte sich deswegen einlassen, Vertrauen fassen und offen über Schwächen reden!“

Das Interesse des Beraters an Claus und die Wertschätzung seiner Person, unabhängig von seinen Stärken und Schwierigkeiten, ist von besonderer Bedeutung und Voraussetzung dafür, dass Claus die Bereitschaft zeigen kann, sich mit den eigenen Schwächen und Schwierigkeiten auseinanderzusetzen. Claus fühlt sich emotional angenommen, da ihm Verständnis für seine Sorgen und Ängste entgegengebracht wird. Es wird deutlich, dass nicht an Claus` motivational-volitionalen Kompetenzen gearbeitet werden kann, ohne seine emotionale Gefühlslage zu beachten. Hinsichtlich seiner Motivation ist es wichtig, ihm zu vermitteln, dass er sich seine Ziele setzen muss. So setzt auch das Training an Claus` Ziel an: „mehr Zufriedenheit und ein größeres Selbstbewusstsein“. Es geht also um Claus als Person und nicht um seine Leistungen. So kann er auch zuversichtlich in die 8. Klasse starten, weil er für sich weiß, was er für Erwartungen hat und was seine Ziele sind. Es zeigt sich also eine deutliche Handlungsorientierung bei Claus. Eine Verbesserung seiner Selbststeuerung wird deutlich, durch die Aussage der Eltern, dass Claus` „[...] Anspruch an sich [...] immer noch hoch [ist], aber er [...] das besser steuern [kann]“ und „Claus [...] mehr für sich (seinen Bedürfnissen entsprechend) ein[fordert].“

Fazit 5:

Bei Anna wurde bereits deutlich, dass vor allem die qualitativen Merkmale der Beziehungsgestaltung: die Gleichberechtigung („auf Augenhöhe“), Ernst genommen werden

und Offenheit maßgeblich zu Annas Veränderung beigetragen haben. Bernd und seine Eltern haben bezüglich der „guten Beziehung“ den Respekt und die Wertschätzung benannt, aber auch die Diagnostik erwähnt, bei der „der Mensch hinter den Testergebnissen gesehen wurde“. Dadurch zeigt sich, dass die Beratung auf zwei Säulen basiert, einerseits der vertrauensvollen und ehrlichen Beziehung und andererseits der klaren Auseinandersetzung mit den objektiven Schwierigkeiten.

Bei Claus zeigt sich, dass das Interesse des Beraters an Claus und die Wertschätzung seiner Person, unabhängig von seinen Stärken und Schwierigkeiten, Voraussetzung für Claus' Bereitschaft ist, sich mit den eigenen Schwierigkeiten auseinanderzusetzen. Es zeigt sich also auch bei Claus, dass sich der Schüler in der Beziehung emotional angenommen fühlen muss. So ist es für Claus wichtig gewesen, dass sich der Berater gegenüber dem Vater klar auf Claus' Seite positioniert hat: Sich also schützend hinter ihn stellt, obwohl der Berater alle Seiten wahrnimmt⁴⁸. Es kann weiterhin festgehalten werden, dass die Beziehung zwischen dem Berater und Claus (bzw. dem Schüler) eine Rolle dabei spielt, die eigenen Bedürfnisse hinter den Schwierigkeiten zu erkennen und um durch eine lösungsorientierte Beratung die Eigenverantwortung für sich bzw. sein Lernen zu übernehmen. Die Beziehung zwischen dem Berater und dem Schüler wirkt sich positiv auf die Fähigkeit der Teilnehmer aus, nach dem Training (wieder) selbstgesteuert zu handeln und ihre motivational-volitionalen und sozialen Kompetenzen zu nutzen.

Auffallend ist auch, dass sich die innerfamiliären Beziehungen nach dem Training jedes Mal positiv verändert haben. So betonen Anna und ihre Eltern zwar, dass es Ärger immer nur wegen schulischer Dinge gegeben habe; bei Bernd wird aber deutlich, dass Mutter und Sohn intensiv an ihrem Umgang miteinander arbeiten. Bernd zeigt hinterher eine deutlich höhere Bereitschaft sich auf kritische Anmerkungen einzulassen, vorausgesetzt er wird nicht bloßgestellt und die Beziehung bleibt dabei wertschätzend. Claus und sein Vater verstehen sich auch deutlich besser, nicht zuletzt weil der Vater Interesse zeigt und seinem Sohn Verständnis und Anerkennung entgegenbringt. Gleichermäßen fordert Claus mehr für sich ein. Dadurch, dass er eigene Ziele hat, werden ihm solche auch nicht mehr von seinem Vater vorgegeben. Es zeigt sich, dass durch die Beziehung zwischen dem Berater und Claus sich auch andere Beziehungen des Teilnehmers ebenfalls verändern.

6.3.4 Überprüfung des Kategoriensystems

Nach der Fallstudie Bernd waren die Schlüsselkategorien Lern- und Arbeitsverhalten, Anstrengungsbereitschaft, Leistungsmotivation, Selbststeuerungsfähigkeiten und die

⁴⁸Es sei angemerkt, dass in der Beratung bei Claus die systemische Herangehensweise vor allem Claus' Vater gegenüber offensiver war als bei Anna und Bernd.

sozialen Kompetenzen bestätigt worden und um die Kategorien „Denkstil – kognitiv-analytischer Stil“ und „(Begabungs-) Selbstkonzept“ ergänzt worden.

Nach Auswertung aller Daten der Fallstudie Claus soll nun noch überprüft werden, ob die Kategorien verändert oder weiter ergänzt werden müssen und ob bzw. inwieweit sie in Wechselwirkung zueinander stehen. Das Ziel ist nach wie vor, einen Beitrag zur besseren „(Er-)Klärbarkeit“ des Phänomens Underachievement zu leisten.

Belege für Underachievement/ Minderleistungen bei Claus:

- Objektiv belegt ist dies hinsichtlich des Potentials durch die im Alter von 9,3 Jahren durchgeführte Überprüfung der intellektuellen Leistungsfähigkeit mit dem Hamburg-Wechsler-Intelligenztest (HAWIK III), in dem Claus einen PR von 99 erreichte und hinsichtlich seiner Unzufriedenheit mit der Schulsituation. Claus` Schulnoten liegen zwar im Durchschnitt, allerdings haben sie sich für seine Verhältnisse nach dem Schulwechsel stark verschlechtert und sein Selbstwertgefühl hat schon enorm gelitten (vgl. Kap. 6.3.1, Individueller Entwicklungsplan für Claus).

1. Schlüsselkategorie: Lern- und Arbeitsverhalten

Der Schüler verfügt über eine unterdurchschnittliche Arbeitshaltung.

Belege:

- Objektiv: - Im LAVI erreicht er bei der Skala Arbeitshaltung einen T-Wert von 42, im AVT bei der Skala Anstrengungsvermeidung einen T-Wert von 54 (Kap. 6.3.1, Das Lern- und Arbeitsverhalten).
- Subjektiv: Claus und seine Eltern schätzen beim Arbeitsverhalten vor allem seine Lerndisziplin, seine Arbeitsausdauer und seine Selbstständigkeit als sehr gering ausgeprägt ein, seine Ablenkbarkeit dagegen als sehr ausgeprägt (Kap. 6.3.2 Verlauf des Motivations- und Selbststeuerungstrainings; Kap. 6.3.3 Darstellung der Ergebnisse, Abb. 46: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Arbeitsverhalten vorher/ nachher).

⇒ Das Lern- und Arbeitsverhalten hat sich bei Claus als Schlüsselkategorie bestätigt. Es gilt zu berücksichtigen, dass Claus` Umfeld in der Schule sehr leistungsstark ist und die Eltern bzw. vor allem der Vater sehr leistungsorientiert sind, das heißt, dass ihr Anspruch an das Lern- und Arbeitsverhalten überdurchschnittlich hoch ist.

2. Schlüsselkategorie: Anstrengungsbereitschaft

Der Schüler verfügt über eine weit überdurchschnittliche Anstrengungsvermeidung und über eine weit unterdurchschnittlich ausgeprägte Lerndisziplin (Pflichteifer).

Belege:

- Objektiv: - Im AVT erreicht Claus bei der Skala Anstrengungsvermeidung einen T-Wert 54 und bei der Skala Pflichteifer einen T-Wert 46 (Kap. 6.3.1, Das Lern- und Arbeitsverhalten).

- Subjektiv: Claus selbst schätzt seine Anstrengungsbereitschaft als sehr gering ein (vgl. Abb. 48: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Leistungsmotivation (vorher - nachher (umgepolt) – Unterpunkt Anstrengungsbereitschaft).
- ⇒ Die Anstrengungsbereitschaft von Claus liegt im Durchschnittsbereich. Es gilt also auch hier zu berücksichtigen, dass Claus` Umfeld in der Schule sehr leistungsstark ist und die Eltern bzw. vor allem der Vater sehr leistungsorientiert sind. Daher sollte besser von einer der Situation nicht angemessenen Anstrengungsbereitschaft gesprochen werden.

3. Schlüsselkategorie: Leistungsmotivation

Der Schüler hat eine unterdurchschnittlich ausgeprägte Leistungsmotivation.

Belege:

- Objektiv: - Im FLM erreicht Claus bei der Skala Leistungsstreben einen T-Wert 51 und bei der Skala Ausdauer und Fleiß einen T-Wert 34 (Kap. 6.3.1, Die Leistungsmotivation).
- Subjektiv: Claus` Eltern schätzen seine Leistungsmotivation als gering ein (vgl. Abb. 48: Darstellung Leistungsauffälligkeiten – Leistungsmotivation (vorher - nachher (umgepolt)). Im FLM zeigt sich aber, dass sie im Vergleich zu Gleichaltrigen als durchaus durchschnittlich einzustufen ist, demnach der Anspruch der Eltern, vor allem des Vaters sehr hoch ist. Es ergibt sich ein Zusammenhang zu Claus` Prüfungsangst.
- ⇒ Eine unterdurchschnittliche Leistungsmotivation als Schlüsselkategorie bestätigt sich bei Claus nur bedingt. So schätzen die Eltern Claus` Leistungsmotivation als gering ein, wobei aber bereits deutlich wird, dass die Eltern einen hohen Leistungsanspruch haben. In einem objektiven Test stellt sich dann heraus, dass zumindest Claus` Leistungsstreben durchschnittlich ist. Seine Ausdauer und sein Fleiß, nach dem FLM als Aspekt der Leistungsmotivation definiert, sind dagegen unterdurchschnittlich. Es ergibt sich also ein heterogenes Bild hinsichtlich Claus` Leistungsmotivation, was wiederum deutlich macht, dass die individuellen Umstände eines Schülers berücksichtigt werden müssen. Als Schlüsselkategorie bei der Entstehung von Underachievement kann die Kategorie Leistungsmotivation aufrecht erhalten bleiben; allerdings muss sie nicht unbedingt unterdurchschnittlich ausgeprägt sein, sondern es sollte von einer dem individuellen Vorhaben des Schülers nicht entsprechenden Leistungsmotivation gesprochen werden.

4. Schlüsselkategorie: Selbststeuerungsfähigkeiten

Der Schüler verfügt über eine unterdurchschnittliche Stressbewältigung.

Belege:

- Objektiv: - Im LAVI erreicht Claus bei der Skala Stressbewältigung einen T-Wert von 42. (vgl. Kap. 6.3.1). In der EOS-Potentialanalyse zeigt sich, dass Claus`

empfundene Bedrohung etwas überdurchschnittlich ist, seine Selbststeuerungsfähigkeiten zur Bewältigung also nicht angemessen ausgeprägt sind (vgl. Kap. 6.3.1, Die Selbststeuerungsfähigkeiten (EOS-Potentialanalyse)).

- Subjektiv: Claus Eltern schätzen seine Stressbewältigung als durchschnittlich ein. Allerdings stellt sich während der Beratung heraus, dass Claus Prüfungsängste hat, die darauf zurückzuführen sind, dass er Sorge hat, den hohen Anforderungen seines Vaters nicht genügen zu können.

⇒ Insgesamt können zu gering ausgeprägte Selbststeuerungsfähigkeiten als Schlüsselkategorie als bestätigt gesehen werden. Ist die Stressbewältigung in den Testungen knapp durchschnittlich ausgeprägt, so muss sie im Zusammenspiel mit den Selbststeuerungsfähigkeiten gesehen werden. Die wiederum sind bei Claus unter Stress nicht ausreichend, um ein souveränes Handeln zu ermöglichen.

5. Schlüsselkategorie: Soziale Kompetenzen (Umgang mit Druck/Stress auf der Beziehungsebene)

Der Schüler empfindet ein hohes Maß an Stress in seiner Beziehung zu seinen Eltern und zu seinen Lehrern.

Belege:

- Subjektiv: Allgemein schätzt Claus seine Beziehung zu seiner Mutter besser als zu seinem Vater ein. Vor allem mit ihm kommt es wegen schulischer Dinge immer wieder zu Auseinandersetzungen (Kap. 6.3.2 Verlauf des Motivations- und Selbststeuerungstraining, Erstes Beratungsgespräch). Die Beziehung zu seinen Lehrern schätzt er als durchschnittlich ein (vgl. Kap. 6.3.1, Die schulische Situation).

⇒ Die Schlüsselkategorie kann insofern als bestätigt gesehen werden, als sich auch bei Claus Besonderheiten in der Beziehung zu seinem Vater zeigen. Die Differenzierung in interpersonale Kompetenzen und intrapersonale Kompetenzen in Anlehnung an Gardner, die bereits bei Bernd angedacht wurde, scheint mit Blick auf die Beziehungsgestaltung nicht von besonderem Wert zu sein. Vielmehr gilt es zu akzeptieren, dass der Aspekt Beziehung sehr vielschichtig und komplex ist (wie sich durch die Beantwortung der 5. Leitfrage gezeigt hat) und bei jedem Schüler neu analysiert werden muss.

6. Schlüsselkategorie: „Denkstil“- kognitiv-analytischer Typ

Auch bei Claus zeigt sich unter Stress eine deutlich stärkere Ausprägung in der analytischen Verarbeitung (Denken und Objekterkennung) als in der intuitiven Verarbeitung (Fühlen und intuitive Verhaltenssteuerung); arbeiten diese Systeme zu einseitig, wird eine Ausführung der überlegten Handlungsschritte erschwert bzw. es wird das Erkennen von Alternativlösungen erschwert.

Belege:

- **Objektiv:** - In Claus`EOS-Potentialanalyse sind das Intentionsgedächtnis (IG) und das Objekterkennungssystem (OES) zwar nicht in der Erstreaktion, dafür aber um so deutlicher in der Zweitreaktion deutlich stärker ausgeprägt als die Intuitive Verhaltenssteuerung (IVS) und das Extensionsgedächtnis (EG) (vgl. EOS-Potentialanalyse im Anhang).

⇒ Der Denkstil – kognitiv-analytischer Typ hat sich bei Claus als Schlüsselkategorie bestätigt.

7. Schlüsselkategorie: (Begabungs-) Selbstkonzept

Claus` (Begabungs-) Selbstkonzept war auch während seiner bisherigen Schulzeit, trotz eines erfolgreichen Springens, noch nie überdurchschnittlich gut. Aktuell stellen die Eltern fest, dass er emotional sehr sensibel ist und unter dem Leistungsabfall und unter seinem Anspruch an sich sehr leidet. Während der ersten Beratung stellt sich heraus, dass Claus große Sorge hat, dem Anspruch seines Vaters nicht gerecht werden zu können.

Belege:

- **Subjektiv:** Claus schätzt in der Vorbefragung sein Selbstvertrauen als sehr gering ausgeprägt ein (Kap. 6.3.3 Darstellung der Ergebnisse (vorher-nachher)).

⇒ Das Selbstkonzept hat sich bei Claus als Schlüsselkategorie bestätigt.

Im folgenden Kapitel 7 geht es um die Diskussion der Ergebnisse im Rahmen einer fallübergreifenden Analyse der Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Motivation und Selbststeuerung im Einzeltraining.

7 DISKUSSION

Eine fallübergreifende Analyse der Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Motivation und Selbststeuerung

Ziel dieser Untersuchung ist es, eine gegenstandsbezogene Theorie zum Konstrukt Underachievement zu entwickeln. Nach den Regeln des Verfahrens der Grounded Theory geschieht dies immer datengestützt, was bedeutet, dass schon die Erstellung der Theorie in engem Bezug zur Datenerhebung und Datenauswertung stattfindet und dass darüber hergestellte theoretische Aussagen immer sofort empirisch überprüft werden: Dazu wurden Fallstudien durchgeführt und mit Hilfe von Leitfragen Kategorien und Feststellungen entwickelt, die wiederum mit weiteren, angemessen ausgewählten Fallstudien auf ihre Haltbarkeit überprüft wurden.

Die erste Leitfrage „Welche nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale kovariieren mit Underachievement bei besonders begabten Schülern?“ soll zur Weiterentwicklung einer Theorie zum Phänomen Underachievement beitragen. Nach den Untersuchungsphasen Entwicklung, Weiterentwicklung und Überprüfung des Kategoriensystems im Rahmen der Fallbeispiele Anna, Bernd und Claus konnten die sieben Kategorien

- Denkstil,
- Selbststeuerungsfähigkeiten,
- (Begabungs-) Selbstkonzept,
- Lern- und Arbeitsverhalten,
- Anstrengungsbereitschaft,
- Leistungsmotivation und die
- sozialen Kompetenzen (im Sinne von Umgang mit Stress/ Druck auf der Beziehungsebene)

mit geringen Einschränkungen bestätigt werden. Diese Kategorien haben sich nach der Analyse der drei Fallbeispiele als Faktoren, die bei der Entstehung von Underachievement beteiligt sind, als besonders einflussreich erwiesen; ein Anspruch auf Vollständigkeit ist damit allerdings nicht verbunden.

Zwei der drei untersuchten Underachiever, Bernd und Claus, haben die schulischen Minderleistungen erst seit kurzem gezeigt, so dass noch kein chronifiziertes Underachievement vorliegt. Anna dagegen hat seit mehreren Jahren gleichbleibend geringe Schulleistungen gezeigt, wiederholte bei der Anmeldung zum Motivations- und Selbststeuerungstraining die neunte Klasse und war wieder gefährdet, das Klassenziel für die Versetzung in die Klasse 10 nicht zu erreichen. Da aber auch bei Anna das Training erfolgreich war, kann davon ausgegangen werden, dass mit dem Training auch Schüler, die schon länger Underachiever sind, wieder in die Handlungsorientierung geführt werden

2. und 3. Ebene) fassen die Faktoren zusammen, die sich durch das Kontextwissen um das Phänomen Underachievement im Sinne der Grounded Theory herauskristallisiert haben und durch die drei Fallbeispiele weiterentwickelt und überprüft werden konnten. Auf der 1. Ebene werden die Faktoren bzw. die Kategorien Denkstil / Lernstrategien, (Begabungs-) Selbstkonzept und die Selbststeuerungsfähigkeiten angesiedelt. Diese Faktoren ergeben die Ebene der kognitiven und meta-kognitiven Kompetenzen.

Auf der 2. Ebene sind das Lern- und Arbeitsverhalten, die Anstrengungsbereitschaft und die Leistungsmotivation verankert. Diese Faktoren können unter dem Begriff motivational-volitionale Kompetenz subsummiert werden. Der Fokus wird im Rahmen des Motivations- und Selbststeuerungstrainings auf die Selbststeuerung und die Motivation bzw. Volition gelegt, da sich beim Arbeiten mit besonders begabten Underachievern gezeigt hat, dass das Aufarbeiten von Lücken im Schulstoff ein eher sekundäres Problem darstellt. So ist das Ziel des Trainings die potenzialunterstützende Förderung und weniger die schulische Leistungssteigerung (Renger, 2009). Die Kategorien Lern- und Arbeitsverhalten, Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivation können weiter ausdifferenziert werden: Das Lern- und Arbeitsverhalten enthält die Subkategorie Arbeitshaltung, die Anstrengungsbereitschaft besteht aus Anstrengungsvermeidung und Lerndisziplin (Pflichteifer), und die Leistungsmotivation gliedert sich in die Subkategorien Leistungsstreben und Arbeitsausdauer/ Ausdauer und Fleiß. Diese Kategorien haben sich bei Teilnehmern des Motivations- und Selbststeuerungstrainings wie auch bei den drei Fallstudien als bedeutsam herausgestellt, was nicht bedeutet, dass nicht auch weitere Kategorien bzw. Einflussfaktoren denkbar sind. Die Kategorien auf der 2. Ebene sind alle im Vergleich zu den Kategorien auf der 1. Ebene leichter zu beobachten und durch verhältnismäßig einfache Testverfahren messbar. Allerdings hat sich die EOS-Potentialanalyse auf der Basis der PSI-Theorie als ein Instrument erwiesen, mit dem Schüler an die Reflexion ihrer Selbststeuerung herangeführt werden können.

Auf der 3. Ebene finden sich Kompetenzen, die auf der Beziehungsebene zu anderen Menschen (aus der unmittelbaren bis weiteren Umwelt) erforderlich sind, also alle Verhaltensweisen und Routinen im Handeln, die Voraussetzung für ein soziales Miteinander sind. Bei Czerwanski, Solzbacher und Vollstädt (2002) werden diese Verhaltensweisen als soziale Kompetenzen bezeichnet, bei Gardner (1998) als interpersonale Kompetenzen. Auch hier spielen die Selbststeuerungsfähigkeiten einer Person wieder eine Rolle. Es wird damit deutlich, dass diese Ebene untrennbar mit der 1. Ebene verbunden ist. Sind die Kompetenzen dieser drei Ebenen „optimal“ entwickelt und greifen sie ineinander, dann kann von Selbstkompetenz gesprochen werden. Der Begriff Selbstkompetenz umfasst also mehr, als die grundlegenden Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen eines Individuums (Czerwanski, Solzbacher und Vollstädt, 2002). Weiterhin ist die Selbstkompetenz in ihren

Ausführungen ein Teil der Lernkompetenz. Aufgrund der zentralen Position, die der Selbstkompetenz durch diese Arbeit zugewiesen wird, muss Lernkompetenz eher als ein Teil der Selbstkompetenz gesehen werden.

Wie in den drei Fallstudien gezeigt werden konnte, stehen einige der nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale in einem interdependenten Verhältnis zueinander. Selbstkompetenz bedeutet somit auch dieses Zusammenspiel selbst steuern zu können.

Hinsichtlich der Weiterentwicklung einer Theorie zum Phänomen Underachievement wurde auch noch die 2. Leitfrage gestellt: „Zeigen Underachiever deutliche Anstrengungsvermeidungsstrategien in Form von Ausweichen und Aufschieben (in Bezug auf schulische Dinge)?“.

Die Antwort auf diese Frage steht in einem engen Zusammenhang zur 1. Frage. Bei den drei Fallstudien und auch bei weiteren bereits durchgeführten Maßnahmen hat sich herausgestellt, dass überdurchschnittlich begabte Kinder hinsichtlich ihrer Selbststeuerungsfähigkeiten einen eher kognitiv-analytischen Stil bevorzugen. So zeigen sie in der EOS-Potentialanalyse beim Extensionsgedächtnis („Pfadfinder“) und bei der Intuitiven Verhaltenssteuerung („Spontaner Macher“) häufig bereits in der Erstreaktion (Spontanes Stärkeverhältnis deiner vier Hirnakrobaten), fast immer aber in der Zweitreaktion (Kräfteverhältnis der vier Hirnakrobaten unter Stress und anderen Anforderungen) geringere Ausprägungen als im Intentionsgedächtnis („Logiker“) und im Objekterkennungssystem („Kontrolleur“) [vgl. EOS-Potentialanalyse von Anna, Bernd und Claus im Anhang IV, S. 72-80]. Dies entspricht ihrem sehr hohen kognitiven Potential und ihrer eher analytischen Denkweise. Ihre Stimmung ist als eher sachlich nüchtern bis (gedämpft) negativ zu beschreiben. Sie nehmen Unstimmigkeiten leicht wahr und es fällt ihnen schwer mit Hilfe von positiven Energien ins Handeln zu kommen. Das bedeutet, Underachiever verhalten sich eher lageorientiert und es fehlen ihnen die Strategien, um in die Handlungsorientierung zu gelangen bzw. sie haben Schwierigkeiten, negative Emotionen zu regulieren. Für Außenstehende zeigt sich dies in einer Anstrengungsvermeidung. Bei Anna wird es z.B. in ihrer gering ausgeprägten Kritikfähigkeit deutlich. Da sie mit Kritik bzw. mit ihren negativen Emotionen nicht gut umgehen kann, vermeidet sie eine Auseinandersetzung durch Ausweichen und Rückzug. Auch bei Bernd zeigt sich diese Handlungsunfähigkeit, da er anhand seiner gering ausgeprägten Kritikfähigkeit keine Strategien hat mit negativen Emotionen umzugehen. Bei beiden konnte gezeigt werden, dass sie einen hohen Anspruch an sich selbst haben, was bei schlechten schulischen Leistungen zu andauernden Misserfolgserlebnissen führt.

Ein hoher Anspruch an sich selbst, eine gering ausgeprägte Kritikfähigkeit und eine unterdurchschnittliche Misserfolgsbewältigung können auch bei Claus beobachtet werden. Bei ihm kommt noch hinzu, dass er große Angst hat, andere zu enttäuschen. Ängste und

Sorgen bedingen eine negative Gefühlslage und tragen dazu bei, dass sich jemand eher lageorientiert verhält, wenn er nicht über ausreichend ausgeprägte Strategien zur Bewältigung und Selbstberuhigung verfügt. Die stärker ausgeprägte Lageorientierung wird deutlich durch die unterdurchschnittlichen Ergebnisse bei der Handlungsbahnung in der EOS-Potentialanalyse. Dies trifft auf alle drei Fälle zu.

Der hohe Anspruch an sich selbst und die gering ausgeprägte Kritikfähigkeit stehen in Beziehung zu dem eher geringer ausgeprägten Selbstvertrauen. Diese Persönlichkeitseigenschaften sind dem (Begabungs-)Selbstkonzept auf der 1. Ebene zuzuordnen.

Damit kann festgehalten werden, dass die 1. Ebene mit den Faktoren „Denkstil; Lernstrategien“, „Selbststeuerungsfähigkeiten“ und „(Begabungs-)Selbstkonzept“ eine zentrale Funktion erfüllt und sowohl Auswirkungen auf die anderen nicht-kognitiven Persönlichkeitsfaktoren der 2. Ebene, das Lern- und Arbeitsverhalten, die Anstrengungsbereitschaft und die (Leistungs-) Motivation als auch auf die sozialen Kompetenzen der 3. Ebene hat.

Die 3. Leitfrage⁴⁹ und die 4. Leitfrage⁵⁰ beziehen sich auf die Untersuchung der Effektivität des Motivations- und Selbststeuerungstrainings. Ist das Trainingskonzept wirksam, so kann dies als weitere Bestätigung für die zugrunde liegende „Schematische Darstellung der Einflussfaktoren bei Minderleistung“ interpretiert werden.

In der 3. Leitfrage wurde der Frage nachgegangen, ob die Beratung auf Basis des Handlungssteuerungsmodells von J. Kuhl im Kontext einer lösungsorientierten Beratungsstrategie (nach de Shazer/ Bamberger) wirksam ist?

Nach den Fallstudien Anna, Bernd und Claus kann davon ausgegangen werden, dass die Vermittlung des Handlungssteuerungsmodells von J. Kuhl auf der Basis einer lösungsorientierten Beratungsstrategie (nach de Shazer/ Bamberger) wirksam ist, weil die drei Probanden damit (wieder) in die Lage versetzt werden, handlungsorientiert das eigene Potential erfolgreich(er) zu nutzen und weil sie insgesamt wieder zufriedener mit sich sind. Dabei bewirken das Handlungssteuerungsmodell und der lösungsorientierte Beratungsansatz unterschiedliche Veränderungen bei den Teilnehmern.

Im Folgenden sollen zunächst die Effekte dargestellt werden, die der Theorie der willentlichen Handlungssteuerung/ dem Handlungssteuerungsmodell zuzuschreiben sind:

Da hochbegabte Kinder eher die analytische Denkweise bevorzugen, können sie sich gut auf die optisch durch ein Modell dargestellte logische Strukturierung dieser anspruchsvollen

⁴⁹ 3. Leitfrage: Ist die Beratung auf Basis des Handlungssteuerungsmodells von J. Kuhl im Kontext einer lösungsorientierten Beratungsstrategie (nach de Shazer/ Bamberger) im Training wirksam?

⁵⁰ 4. Leitfrage: Verändert sich durch das Arbeiten an den Selbststeuerungsfähigkeiten und an der Motivation das Lern- und Arbeitsverhalten von Underachievern?)

Theorie einlassen. Mit Hilfe der Handlungssteuerung wird für sie die Bedeutung der Bewältigung negativer Gefühle und die Bedeutung der Generierung positiver Gefühle für die Handlungsausführung an dem Modell deutlich. Ein Modell hat den Vorteil, dass es zunächst ohne (Be-)Wertungen eine allgemeine Theorie darstellt und der Teilnehmer sich in diesen Theoriezusammenhang einordnen und sein Verhalten überdenken kann.

Die Gesprächsgrundlage bilden nicht die persönlichen Schwierigkeiten, sondern die Auseinandersetzung mit diesen mit Hilfe eines Modells. Die Klienten sind gefordert eine metakognitive Perspektive einzunehmen und durch Selbstreflexion mit Unterstützung durch den Berater Veränderungen anzustoßen. Durch die Darstellung, dass die unterschiedlich starken Ausprägungen der eigenen vier Funktionssysteme immer sowohl Vor- als auch Nachteile haben, kann die Problemperspektive (Grawe, 1998) vermieden werden. Erklärt wird, dass es für die Entfaltung des eigenen Potentials optimal ist, zwischen den vier Systemen flexibel wechseln zu können (Martens & Kuhl, 2004). Dies verlangt, dass während des Trainings der Umgang mit den eigenen negativen Emotionen (Sorgen, Ängste und Schwierigkeiten) mit dem Fokus auf deren Bewältigung zwar thematisiert wird, die Handlungsorientierung aber insgesamt im Vordergrund steht. Dazu werden die einzelnen Systeme auch auf didaktisch reduzierte Weise in ihren „positiven“ Funktionen dargestellt:

1. „Vision“ - Motive erkennen und Ziele bilden
[Selbstregulation: Ziele den Motiven anpassen/ weniger innere Widerstände]
2. „Plan“ - Ziele und Absichten vergegenwärtigen
[Selbstkontrolle: Teilschritte planen, Impulse unterdrücken]
3. „Handlung“ - ein hohes energetisches Niveau entwickeln, um Vorhaben umzusetzen
4. „Kontrolle“ - positive Aspekte der Kontrolle für die nächste Planung nutzen lernen

Besondere Bedeutung fällt hierbei der (Selbst-)Motivierung und der (Selbst-)Beruhigung, wie auch der Festigung von neuen Verhaltensweisen zu:

5. „(Selbst-)Motivierung“ - sich durch angenehme Fantasien für ein Ziel entscheiden und entsprechend motivieren können [innere + äußere Handlungsblockaden erkennen]
6. „(Selbst-)Beruhigung“ - Fehler + Unstimmigkeiten verarbeiten um nicht ins Grübeln zu verfallen
7. „Ergebnis“ - Bewährtes sichern, Einüben des Verhaltens im Alltag

Als nächstes sollen die Effekte dargestellt werden, deren Wirkung dem lösungsorientierten Ansatz zugeordnet werden kann:

Durch eine lösungs- und ressourcenorientierte Ausrichtung der Sitzungen wird eine lösungs- und handlungsorientierte Grundhaltung aktiv praktiziert und kann so von dem Teilnehmer verinnerlicht werden.

Es können lösungsorientiert Möglichkeiten zur Optimierung des Verhaltens entwickelt werden, die zudem inhaltlich an das Handlungssteuerungsmodell gekoppelt sind, da jedes Training auf die individuelle Situation des Klienten und auf seine individuellen Bedürfnisse abgestimmt wird. Hierbei spielt vor allem die erste Phase im Beratungsprozess, die Phase der Synchronisation, eine große Rolle. Die Klienten lassen sich auf den Berater ein. Dem ratsuchenden Klienten wird nicht das Gefühl gegeben, dass er allein ein „Problem“ hat und Schwierigkeiten verursacht, sondern es werden auch die Menschen im sozialen Umfeld und die aktuelle Situation mit einbezogen. So gilt beim Motivations- und Selbststeuerungstraining die Bedingung, dass wenigstens ein Elternteil in jeder Sitzung zur Verfügung stehen kann. Erzählungen und Sichtweisen können dann direkt einander gegenübergestellt und auch hinterfragt werden, um schließlich in einem gemeinsam entwickelten Lösungsansatz zu enden. Das Miteinander und eine kooperative Haltung stehen im Vordergrund.

Da sich die Effekte stark ergänzen, sind sie im Prinzip nur schwer eindeutig der Theorie der willentlichen Handlungssteuerung/ dem Handlungssteuerungsmodell bzw. dem lösungsorientierten Beratungsansatz zuzuordnen. Die Kombination dieser beiden Elemente (die Theorie der willentlichen Handlungssteuerung aus der Grundlagenforschung und der lösungsorientierte Beratungsansatz aus der therapeutischen Praxis) vermag das Veränderungspotential der Teilnehmer besonders stark zu aktivieren.

Als Fazit kann festgehalten werden, die Klienten und ihre Eltern als engste Bezugspersonen, lernen sich mit einem unterstützenden und Hinweise zur Veränderung gebenden Therapeuten im Sinne der Handlungsorientierung zu verändern und gleichzeitig erlernen sie, selbstgesteuert ihre Fähigkeiten zu nutzen. Der Aspekt der Beziehung zwischen dem Trainer und dem Klienten wird eingehender im Rahmen der Diskussion bezüglich der 5. Leitfrage betrachtet.

Mit der 4. Leitfrage sollte beantwortet werden, ob sich durch das Arbeiten an den Selbststeuerungsfähigkeiten und an der Motivation das Lern- und Arbeitsverhalten von Underachievern verändern lässt.

Insgesamt zeigte sich bei allen drei Fallstudien, dass durch das Arbeiten an den Selbststeuerungsfähigkeiten das Lern- und Arbeitsverhalten positiv verändert wird. Im Vorher-nachher-Vergleich zeigt sich, dass die Selbststeuerungsfähigkeiten der Teilnehmer, als auch deren Lern- und Arbeitsverhalten, nachher deutlich besser eingeschätzt wird.

Die beiden folgenden Abbildungen 53 und 54 stellen ausgewählte Aspekte 1. der Selbststeuerung und 2. des Arbeitsverhaltens im Vergleich von Anna, Bernd und Claus dar:

Zu 1. Ausgewählte Aspekte der Selbststeuerung (gemessen mit Fragebögen, s. Anhang II, S. 57-64; vgl. Abb. 25, 37 & 49):

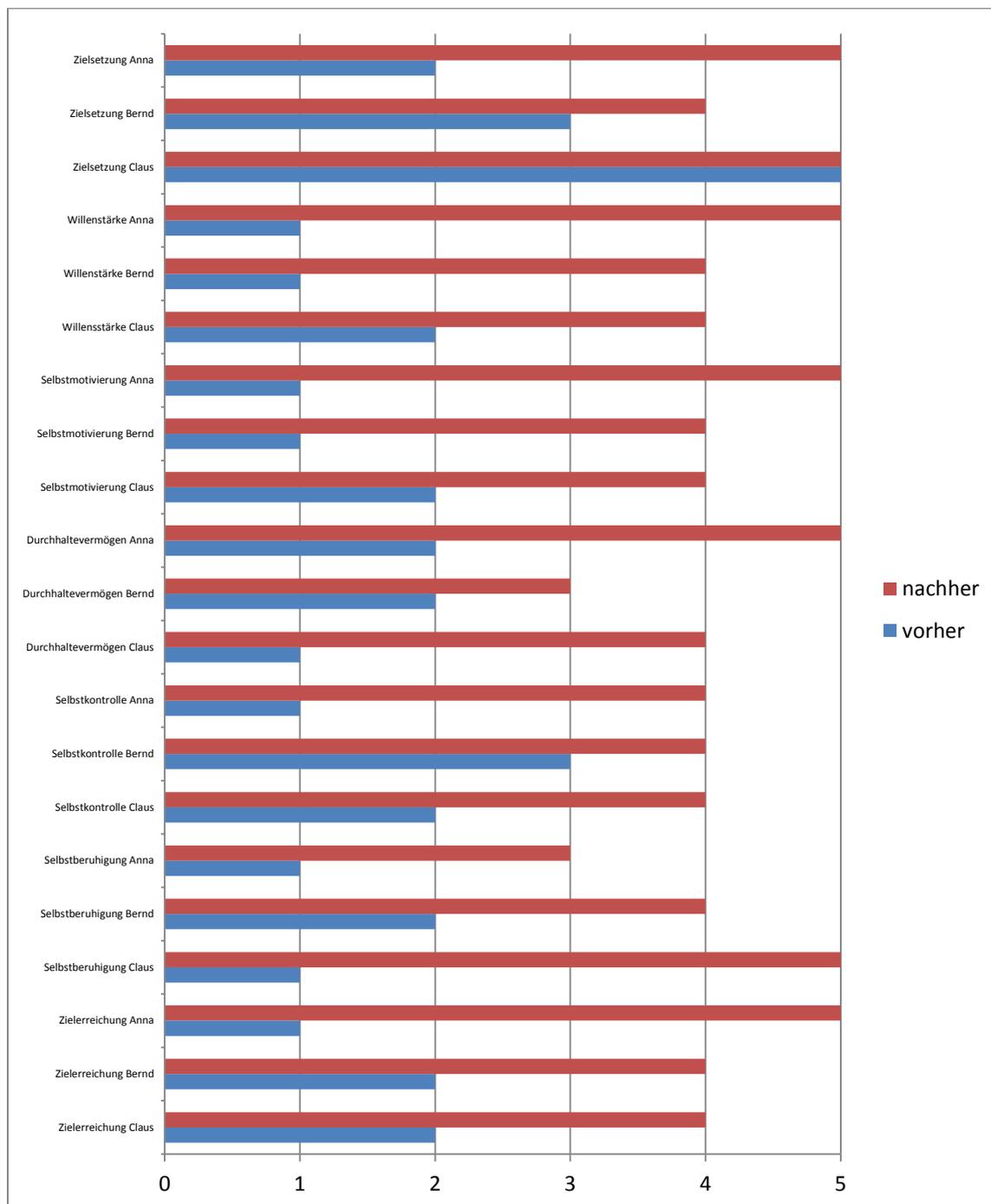


Abb. 53: Selbststeuerung (ausgewählte Aspekte) von Anna, Bernd und Claus im Vergleich vorher – nachher

Die Aspekte der Selbststeuerung sind in der Reihenfolge aufgeführt, wie sie im „Prozesskreislauf der Handlungssteuerung“ (Kuhl, 2001) einander folgen. Die deutlichsten Veränderungen zeigen sich bei den Selbststeuerungsfähigkeiten bezüglich der Willensstärke und der Selbstmotivierung gefolgt von der Selbstberuhigung und der Zielerreichung.

Zu 2. Ausgewählte Aspekte des Arbeitsverhaltens (gemessen mit Fragebögen, s. Anhang II, S. 57-64; vgl. Abb. 22, 34 & 46):

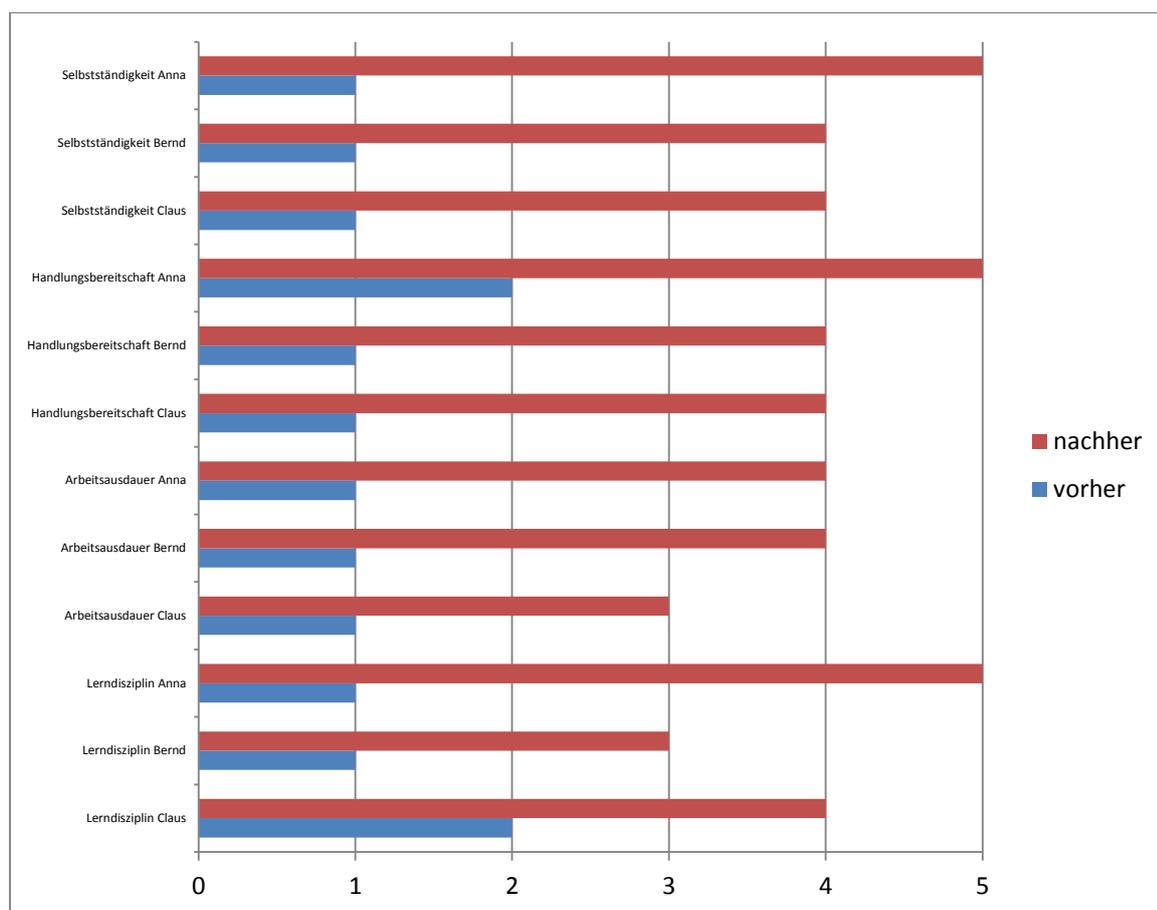


Abb. 54: Arbeitsverhalten (ausgewählte Aspekte) von Anna, Bernd und Claus im Vergleich vorher - nachher

Ausgewählt wurden für die Darstellung in Abb. 54 jene Aspekte des Arbeitsverhaltens, bei denen die größten Veränderungen festgestellt werden konnten: die Lerndisziplin, die Arbeitsausdauer, die Handlungsbereitschaft und die Selbstständigkeit.

Insgesamt fällt auf, dass Anna die deutlichsten Verbesserungen zeigt. Somit zeigen sich bei dem Teilnehmer des Motivations- und Selbststeuerungstrainings die größten Veränderungen, bei dem die schulischen Schwierigkeiten am massivsten waren und am längsten bestanden. Dies bestätigt sich auch durch die berechneten Mittelwerte für das Arbeitsverhalten im Vergleich vor dem Training – nach dem Training. Während sich bei Bernd eine Steigerung von 2,2 auf 3,9 (vgl. Abb. 34) und bei Claus von 2 auf 3,5 (Abb. 46) in der Bewertung ergab, steigerte sich Anna von 1,6 auf 4,7 (Abb. 22).

Die Zunahme bei Selbstständigkeit und Handlungsbereitschaft fallen am deutlichsten aus. Beide Faktoren sind im Modell zu den Einflussfaktoren bei Minderleistung (Abb. 52) auf der ersten Ebene angesiedelt, Selbstständigkeit steht in engem Zusammenhang zum (Begabungs-)Selbstkonzept, die Handlungsbereitschaft ist den Selbststeuerungsfähigkeiten zuzuordnen. Weiterhin haben sich auch die Arbeitsausdauer und die Lerndisziplin

verbessert, was im Modell auf der 2. Ebene dem Aspekt Leistungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft zuzuordnen ist.

Setzt man die größten Effekte der Selbststeuerung (die Willensstärke und die Selbstmotivierung) mit den deutlichsten Effekten des Arbeitsverhaltens (der Selbstständigkeit und der Handlungsbereitschaft) in Beziehung, so zeigt sich darin die Wirkung der Intervention des Trainings, dessen Fokus schwerpunktmäßig meist auf die Handlungsorientierung gelegt war. Der Schlüssel zur Verbesserung der Handlungskompetenz scheint die eigene Selbstständigkeit zu sein, in motivational-volitionaler Hinsicht bezogen auf die Leistungsmotivation (Zielsetzung), die Anstrengungsbereitschaft und das allgemeine Lern- und Arbeitsverhalten. Mit größerer Selbstständigkeit geht ein besseres Selbstvertrauen und eine höhere Selbstwirksamkeit einher, was sich nicht zuletzt auch in einem realistischeren Anspruch an sich selbst ausdrückt.

Es wurde bereits erwähnt, dass sich die Arbeitsausdauer und die Lerndisziplin verbessert haben, was dem Aspekt Leistungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft im Modell (Abb. 52) auf der 2. Ebene zuzuordnen ist. Bei allen drei Teilnehmern zeigten sich die Verbesserungen im Lern- und Arbeitsverhalten, bei der Anstrengungsbereitschaft und bei der Leistungsmotivation auch in den objektiven Tests. Dass die Teilnehmer an ihren Selbststeuerungsfähigkeiten arbeiten, hat sich bereits in der 3. Leitfrage angedeutet. So hängt das Ausmaß, wie gut der Teilnehmer in der Lage ist, die Theorie der Handlungssteuerung und die Auswertung der EOS-Potentialanalyse für sich zu nutzen mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion zusammen. Unterschiede zwischen den Teilnehmern werden zwar beim Vergleich der Trainingsverläufe deutlich, das persönlich gesteckte Ziel wurde jedoch von allen gleichermaßen erreicht.

An dieser Stelle kommt dem Berater eine entscheidende Rolle zu, da er erkennen muss, wie viele Informationen für den Klienten hilfreich sind bzw. wann zu viele Informationen ihn überfordern würden. Bereits während der Auswertung der Fallstudien hat sich angedeutet, dass an dieser Stelle der Aspekt der Beziehung von Berater und Teilnehmer von entscheidender Bedeutung ist.

Dieser Frage geht die 5. Leitfrage nach, die beantworten soll, welche Rolle die Beziehung zwischen dem Trainer und dem Schüler hinsichtlich der Trainingseffekte spielt.

Bei Anna wurde deutlich, dass vor allem die qualitativen Merkmale der Beziehungsgestaltung: Gleichberechtigung, Respekt (i.S. von Ernst genommen werden) und die Offenheit maßgeblich zu Annas Veränderung beigetragen haben. Bernd und seine Eltern haben bezüglich der „guten Beziehung“ den Respekt und die Wertschätzung benannt. Bei Claus zeigt sich, dass das Interesse des Beraters an Claus und die Wertschätzung seiner Person, unabhängig von seinen Stärken und Schwierigkeiten, Voraussetzung für Claus'

Bereitschaft ist, sich mit den eigenen Schwierigkeiten auseinanderzusetzen („sich einlassen“). Es zeigt sich also in allen drei Fällen, dass sich der Klient emotional angenommen fühlen muss. Für Claus scheint es wichtig gewesen zu sein, dass der Berater sich, alle Seiten gleichermaßen wahrnehmend, schützend vor ihn stellt.

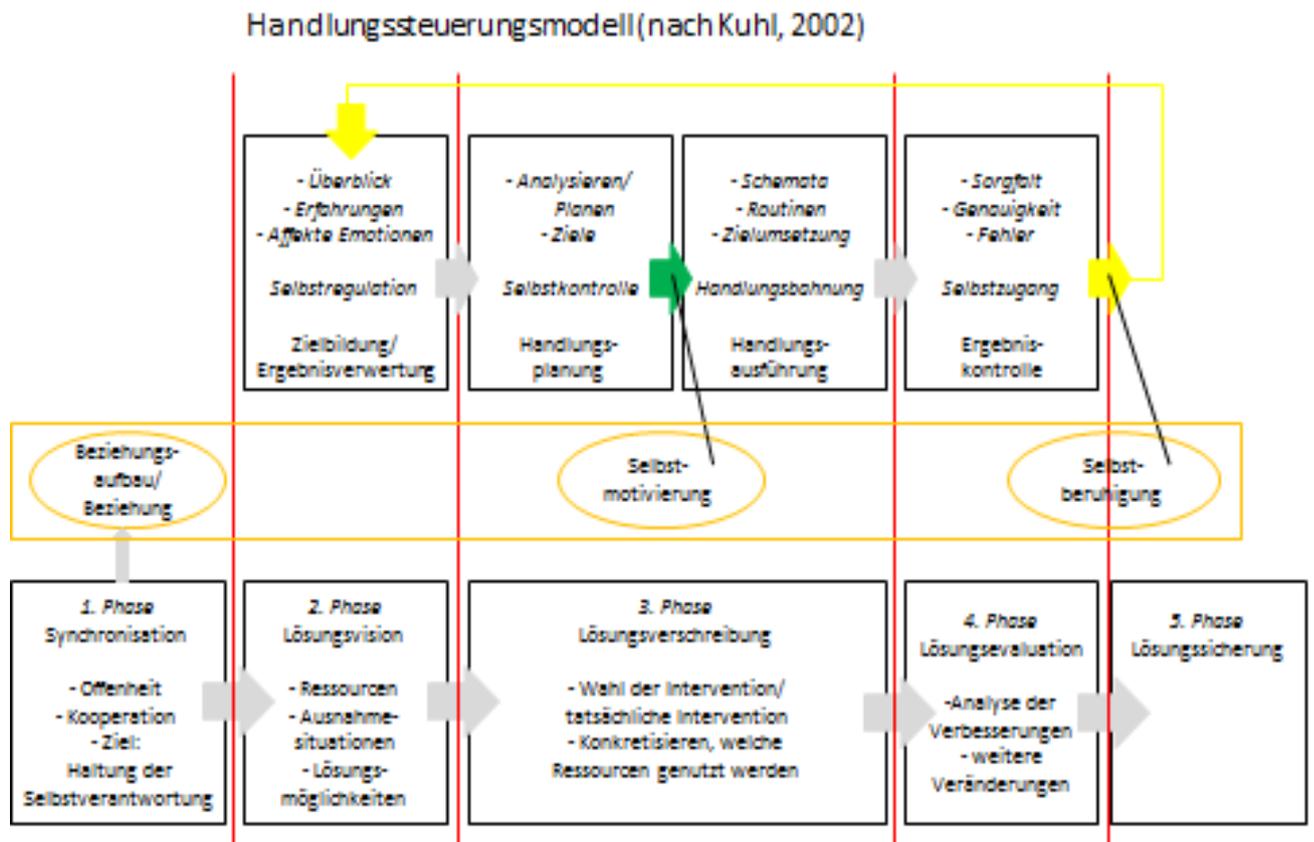
Weiterhin hat sich gezeigt, dass die Beratung auf zwei Säulen basiert, einerseits der vertrauensvollen und ehrlichen Beziehung und andererseits der direkten Auseinandersetzung mit den objektiven Schwierigkeiten. Beides ist nicht voneinander zu trennen. Es geht darum, den Klienten in die Lage zu versetzen, die eigenen Fähigkeiten und Stärken so zu nutzen, wie es die Situation erfordert. Dies gelingt durch den Beziehungsaufbau: dem Aufbau einer positiven Stimmung durch Offenheit und Vertrauen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Beziehung zwischen dem Trainer und dem Klienten ist wichtig, da die Teilnehmer durch die Beziehung zum Berater und seine Unterstützung zunehmend in die Lage kommen, ihre emotionalen, motivational-volitionalen und sozialen Kompetenzen zu nutzen.

Nach Bamberger (2005) ist für den Beziehungsaufbau zwischen dem Berater und dem Klienten die Phase der Synchronisation von entscheidender Bedeutung: daher wird großer Wert auf den Aufbau einer tragfähigen Vertrauensbasis zwischen dem Berater und dem Klienten gelegt. Der Berater verhält sich zu Beginn des Trainings zunächst „neutral“ und nimmt alle Seiten wahr. Der Berater ist aber gleichermaßen auf die Kooperationsbereitschaft des Klienten angewiesen, ohne die seine Intervention wirkungslos bleibt. Gleichermäßen muss der Klient die Bereitschaft zeigen, eine Haltung zur Selbstverantwortung zu übernehmen. Dies fällt ihm leichter, da er die Testergebnisse als objektiv wahrnimmt.

So verdeutlicht das folgende Modell, in welchen Phasen der lösungsorientierten Beratung nach Bamberger bzw. an welchen Stellen im Handlungssteuerungsmodell von Kuhl die entscheidenden Interventionsschritte verortet sind.

Diese Prozesse sind letzten Endes nur durch den Aspekt „Beziehung“ wirksam. Im Beratungsbeziehung(s)-Handlungssteuerungsmodell (Abb. 55) werden das Handlungssteuerungsmodell von Kuhl (oben) und das Beratungsmodell nach Bamberger (unten) über die Beziehungsebene (Mitte) verbunden:



Phasenmodell der lösungsorientierten Beratung (nach Bamberger, 2005)

Abb. 55: Das Beratungsbeziehung(s)-Handlungssteuerungsmodell

Die Darstellung soll verdeutlichen, dass die Beziehung zwischen dem Berater und dem Klienten während des gesamten Beratungsprozesses ein verbindendes Element ist. Von besonderer Bedeutung ist dabei vor allem der Beziehungsaufbau zu Beginn des Trainings und auch die begleitende Unterstützung in den Phasen der Selbstmotivierung bzw. Selbstberuhigung. Sowohl die Fähigkeit zur Selbstmotivierung als auch die Fähigkeit zur Selbstberuhigung werden nach Kuhl (2001) in bzw. durch Beziehungen erlernt; Voraussetzung ist, dass sich das Kind verstanden fühlt um sein „Selbst“ (Extensionsgedächtnis) zu erreichen.

8 SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK

Im Rahmen der Fallstudien konnten Kategorien entwickelt werden, die die Entstehung von Underachievement erklären können. Darüberhinaus hat sich das im Rahmen der außerschulischen Förderung von Underachievern entwickelte Motivations- und Selbststeuerungstraining als erfolgreich erwiesen, wie die Evaluation im Rahmen der drei vorgestellten Fallstudien gezeigt hat.

Die Ergebnisse dieser drei qualitativen Fallstudien sind zwar nicht repräsentativ, die entwickelten Kategorien wie auch die Effektivität des Trainings können jetzt jedoch in quantitativen Studien überprüft werden. Dazu müssen die Befunde an einer größeren und repräsentativen Stichprobe repliziert werden.

Im Vorfeld scheint eine kritische Auseinandersetzung mit den gewählten Methoden und anderen, teilweise damit in Zusammenhang stehenden Aspekten angezeigt:

Fallstudien haben als Forschungsmethode den Vorzug, dass in einem wenig erschlossenen Bereich, induktiv aus den im Feld gewonnenen Daten empirisch begründete Thesen (Flick, 1998) entwickelt werden. Dies erschien als angebracht, da in der Forschung hinsichtlich der, an der Entwicklung eines Underachievement beteiligten Persönlichkeitsfaktoren bisher keine eindeutigen bzw. teilweise sich widersprechende Befunde vorliegen.

Die Nachteile des qualitativen Forschungsansatzes sind gleichermaßen erkennbar: So müsste das entwickelte Training mit deutlich mehr Jugendlichen durchgeführt werden, um seine Effektivität an einem größeren N nachweisen zu können.

Vorsichtig müsste erprobt werden, ob und wie in einem Gruppentraining ähnliche Erfolge erzielt werden können. Ein erster Versuch eines Motivations- und Selbststeuerungs-Gruppentrainings hat bereits vor der Entwicklung des Individualtrainings stattgefunden und die Erfahrungen in diesem Rahmen haben letztlich zu der Entwicklung des Individualtrainings geführt: In einem zunächst als 1,5 tägigem konzipierten Seminar kamen Schüler zusammen, die aus unterschiedlichen Lernstrategie-Basiskursen rekrutiert wurden. Viel Zeit wurde benötigt, die Schüler miteinander vertraut zu machen, da sie verständlicherweise vor unbekanntem, aber etwa gleichaltrigen Schülern Hemmungen hatten, über ihre persönlichen Schwierigkeiten zu sprechen. Kontraproduktiv war möglicherweise auch der Effekt, dass jugendliche Underachiever unter ihres Gleichen schlechte Leistungen eher noch als erstrebenswert darstellen. Allerdings existierte damals auch nur eine Grundidee eines auf die Bedürfnisse der Klientel abgestimmten Interventionsprogramms.

Weiterhin gilt es die sehr umfangreiche Diagnostik im Rahmen des Motivations- und Selbststeuerungstrainings zu überprüfen, obwohl sie sich als hilfreich für alle Beteiligten, den Klienten, seine Eltern und auch den Trainer erwiesen hat. Ein Nachteil dieser umfangreichen Diagnostik ist der Zeitaufwand, aufgrund der umfangreichen Befragung und der Vielzahl an

Tests (LAVI, AVT, FLM, ggf. ELFE, DRT und HSP) und andererseits die finanziellen Kosten nicht zuletzt aufgrund der EOS-Potentialanalyse.

Die Münchner Hochbegabungs-Testbatterie (MHBT) (Heller & Perleth, 2007) könnte überprüft werden, ob sie im Rahmen dieses Trainings gleichermaßen geeignet und gleichzeitig weniger zeitaufwendig ist. Positiv zu bewerten sind zunächst die Anwendbarkeit der MHBT im Primar- wie im Sekundarbereich (Kl.3-12), wie auch ihre vorhandenen Selbsteinschätzungsskalen zu nicht-kognitiven Persönlichkeitseigenschaften. Allerdings hat Preckel (2010) keine Testbesprechung zur MHBT finden können und auch Rohrman & Rohrman (2010) kommen zu dem Ergebnis, dass die Skalen nicht den Ansprüchen genügen, die an psychologische Testverfahren gestellt werden müssen. So bemängeln sie, dass kaum Angaben zu den konzeptionellen Grundlagen und zur Konstruktion der angebotenen Skalen gemacht werden. Die einzelnen Skalen werden, ihrer Einschätzung nach, nicht ausreichend erläutert und weiterhin beurteilen sie die Datenlage für die angebotenen Profilvergleiche als nicht nachvollziehbar. Weitere Hinweise bezüglich der Anwendbarkeit im Rahmen einer Beratung und bezüglich des Nutzens für die Klienten, wie auch für die Anwender, sollten daher zunächst abgewartet werden.

Bezüglich der Kosten der EOS-Potentialanalyse könnte auf eine im Umfang reduzierte Schülerversion zurückgegriffen werden, die kostengünstiger ist. Auf den hohen Informationsgehalt der umfangreichen EOS-Potentialanalyse müsste dann allerdings verzichtet werden.

Dafür würde die inhaltlich reduzierte, aber finanziell deutlich günstigere Variante der EOS-Potentialanalyse wiederum eine zweite Durchführung im Rahmen einer Nachtestung eher ermöglichen. Wodurch gezeigt werden könnte, ob sich die durch Befragung erhobenen Effekte hinsichtlich der Motivations- und Selbststeuerungsfähigkeiten auch in einem standardisierten Testverfahren bestätigen lassen. Die Verbesserungen, die in allen drei Fallstudien in den anderen standardisierten Testverfahren, im LAVI, im AVT und im FLM gezeigt werden konnten (vgl. Darstellung der Ergebnisse: Kap. 6.1.3, Kap. 6.2.3, Kap. 6.3.3), lassen dies zumindest vermuten.

Generell sollte bei zukünftigen Fällen auch über eine Follow-Up-Evaluation nach einem etwas längeren Zeitraum (etwa sechs Monate) nachgedacht werden, um Aussagen über Langzeiteffekte des Motivations- und Selbststeuerungstrainings machen zu können. Dass dies bisher noch nicht umgesetzt wurde, liegt daran, dass sich Familien, die am Motivations- und Selbststeuerungstraining teilgenommen haben, jederzeit bei erneuten Schwierigkeiten im Rahmen einer Telefonsprechstunde oder per Mail an den Berater wenden können. Dieses Angebot wurde bei den drei vorgestellten Fällen noch nicht in Anspruch genommen. Dies lässt vermuten, dass die schulische Situation des Teilnehmers unproblematisch ist. Um langfristig einerseits die positive Entwicklung des Klienten und andererseits die Qualität des

Trainings zu sichern, ist zukünftig eine Nachbefragung angezeigt. So könnte auf der Grundlage einer Nachbefragung nach einem Zeitraum von etwa sechs Monaten eine realistische Aussage über die Langzeiteffekte der Trainingsmaßnahme gewonnen werden.

Bezüglich der Qualität des Trainings sei noch erwähnt, dass die Bewertung subjektiv durch die Kinder selbst bzw. ihre Eltern erfolgte, die alle von demselben Trainer betreut wurden. Nicht ausgeschlossen werden kann, dass die persönliche Bereitschaft dieses Trainers, sich auf einzelne Kinder einzulassen, und sein individuelles Engagement, in die Bewertung des Trainings eingeflossen sind. Obwohl dies als ein Beleg für die Bedeutung einer guten Beziehung zwischen Klient und Berater gesehen werden kann, ergibt sich daraus auch die Notwendigkeit, das Motivations- und Selbststeuerungstraining zukünftig auch durch andere Trainer durchführen zu lassen. Erweist sich das Training auch unabhängig von dem Trainer als gleichermaßen effektiv, dann kann auch weiterführend über eine mögliche Implementierung im schulischen Kontext nachgedacht werden.

Die Einschränkungen bezüglich der Methoden können zunächst vernachlässigt werden, wenn es darum geht, aus den Ergebnissen erste pädagogische Impulse hinsichtlich der Förderung der Selbststeuerungsfähigkeiten von (potentiellen) Underachievern im schulischen Kontext zu formulieren.

So wird in der Forschung die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens für die Förderung besonders begabter Schüler betont (vgl. u.a. Heller & Hany, 1996; Fischer, 2006). Die Fähigkeit, das eigene Lernen selbstgesteuert organisieren zu können wird von Reinmann-Rothmeier & Mandl (2001) sogar als Schlüsselqualifikation bezeichnet. Selbstgesteuertes Lernen wird, wie in Kap. 1.2.2 beschrieben, als vielschichtiger und dynamischer Prozess beschrieben und besteht nach Boekaerts (1999) aus sich wechselseitig beeinflussenden kognitiven, metakognitiven und motivationalen Faktoren.

Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Motivations- und Selbststeuerungstraining ist ein Beispiel, wie mit Schülern an ihren motivational-volitionalen Kompetenzen gearbeitet werden kann. So gilt es zu prüfen, was für Lehrer für den schulischen Kontext hilfreich ist und welche Möglichkeiten es gibt, Elemente dieses Trainings in den schulischen Alltag einzubinden. Die Selbstständigkeit der Schüler durch eine handlungsorientierte Grundhaltung und durch eine lösungs- und ressourcenorientierte Unterstützung zu fördern, erscheint auch für den schulischen Kontext umsetzbar. Es wäre wünschenswert, wenn auch schulische Interventions- oder Präventionsprogramme ähnliche Verbesserungen bei den Selbststeuerungsfähigkeitenerzielen, wie die drei Fallstudien.

Ingenia adolescentium adiuuate debemus.

(„Wir müssen die Begabungen der Heranwachsenden fördern!“)

Literaturverzeichnis

- Amelang, M. & Zielinski, W. (2002): *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Heidelberg.
- Angermaier, M. (1992): Diagnostik in Fällen von Legasthenie. In: K. Klauer (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 1023-1035). Düsseldorf.
- Artelt, C. (1996): Der Gebrauch von Lernstrategien bei Schülern der 8. Klasse in einer konkreten Anforderungssituation. In: E. Witruk & G. Friedrich (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis* (S. 107-117). Landau.
- Artelt, C. (2006): Lernstrategien in der Schule. In: H. Mandl & H.F. Friedrich: *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen.
- Artelt, C.; Demmrich, A. & Baumert, J. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: J. Baumert et al. (Hrsg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen.
- Badura, B. (1981): *Soziale Unterstützung und chronische Krankheit*. Frankfurt.
- Baker, J.A.; Bridger, K. & Evans, K. (1998): Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family and school factors. In: *Gifted Child Quarterly*, 42, pp. 5-14.
- Bamberger, G. (1999): *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim.
- Bamberger, G. (2001): *Lösungsorientierte Beratung* (2. Aufl.). Weinheim.
- Bamberger, G. (2005): *Lösungsorientierte Beratung* (3. Aufl.). Weinheim.
- Bartenwerfer, H. (1992): *Individuelle Talent-Unterschiede*. Text eines Vortrags vom 14.02.1992 auf dem III. Kongreß des European Council for High Ability. München.
- Baudson, T.G. (2010): Nomination von Schülerinnen und Schülern für Begabtenfördermaßnahmen. In: F. Preckel; W. Schneider & H. Holling (Hrsg.): *Diagnostik von Hochbegabung* (S. 89-118). Göttingen.
- Baum, S.; Renzulli, J.S. & Hébert, T.P. (1995): Reversing Underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. In: *Gifted Child Quarterly*, 39, pp. 224-235.
- Baumann, N.; Gebker, S. & Kuhl, J. (2010): Hochbegabung und Selbststeuerung: Ein Schlüssel für die Umsetzung von Begabung in Leistung. In: F. Preckel; W. Schneider; H. Holling (Hrsg.): *Diagnostik von Hochbegabung* (S. 141-168). Göttingen.
- Baumert, J. (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Kontext schulischen Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft*, 21, S. 327-354.
- Baumert, J.; Köller, O. (1996): Lernstrategien und schulische Leistungen. In: J. Möller; O. Köller (Hrsg.): *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*, S. 137-154. Weinheim.
- Baumert, J. Bos, W. & Watermann, R. (1999): *TIMSS/III: Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse* (2. Aufl.). Berlin.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (2000): *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und Naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2: Mathematische und physikalisch Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997): *TIMMS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen.

- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P.; Tillmann, K.J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen.
- Baumert, J.; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Tillmann, K.J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Opladen.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich* (S. 159-202). Opladen.
- Betz, D. & Breuninger, H. (1998): *Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlagen und Standardprogramm*. Weinheim.
- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. In: *Learning and Instruction*, 7, pp. 161-187.
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: Where we are today. In: *International Journal of Educational Research*, 31, pp. 445-457.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1992): *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston u.a.
- Bohn, R. (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. München.
- Bönsch, M. (2002): *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Neuwied.
- Borland, J.H. (Ed.) (1991): *Understanding the Gifted Adolescent*. New York.
- Borland, J.H. (Ed.) (2003): *Rethinking Gifted Education*. New York.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin u.a.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin u.a.
- Bönsch, M. (2002): *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Neuwied.
- Brackmann, A. (2005): *Jenseits der Norm – hochbegabt oder hoch sensibel?* Stuttgart.
- Buholzer, A. & Kummer, A. (Hrsg.) (2009): *Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen*. Seelze.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1999): *Begabte Kinder finden und fördern* (6. Aufl.). Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Elternhaus und Schule*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009): *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer*. Bonn, Berlin.

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2001): Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 91. Bonn.
- Butler-Por, N. (1993): Underachieving Gifted Students. In: K. Heller; F.-J. Mönks; H. Passow (Hrsg.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, pp. 649-668. Oxford.
- Czerwanski, A.; Solzbacher, C. & Vollstädt, W. (2002): *Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Recherche und Empfehlungen* (Bd. 1). Gütersloh.
- Colangelo, N.; Kerr, B.; Christensen, P. & Maxey, J. (1993): A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. In: *Gifted Child Quarterly*, 37, pp. 155-160.
- Corbin, J. & Strauss, A.L. (1990): Grounded Theory Research: Procedures, Canons, Evaluative Criteria. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 19, 6, S.418-427.
- Cornelsen Verlag Scriptor (Hrsg.) (2006): *Eltern-Kursbuch Grundschule – Kinder fordern, fördern und erziehen*. Berlin.
- Corno, L. (1989): Self-regulated learning. A volitional analysis. In: B.J. Zimmermann; D.H. Schunk (Hrsg.): *Self-regulated learning and academic achievement*, pp. 111-114. New York.
- Cropley, A.J.; McLeod, J. & Dehn, D. (1988): *Begabung und Begabungsförderung. Entfaltungschancen für alle Kinder!* Heidelberg.
- Czerwanski, A.; Solzbacher, C. & Vollstädt, W. (2002): *Förderung von Lernkompetenz in der Schule – Bd. 1: Recherche und Empfehlungen*. Gütersloh.
- Dabrowski, K. (1964): *Positive Desintegration*. London.
- Damasio, A. (2001): *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München.
- de Shazer, S. (1989): *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie*. Heidelberg.
- Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (Hrsg.) (2001): *Im Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft*. Münster.
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M.H. & Schulte-Markwort, E. (Hrsg.)(2006): *Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10 Kapitel V (F) – Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis*. Bern.
- Dowdall C.B. & Colangelo, N. (1982): Underachieving Gifted Students: Review and Implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, pp. 179-184.
- Dresel, M.; Stöger, H. & Ziegler, A. (2006). Klassen- und Schulunterschiede im Ausmaß von Geschlechtsunterschieden bei Leistungsbewertung und Leistungsaspiration: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, S. 44-61.
- Drewelow, H. (1992): Begabungsförderung in der Schule. In: E.A. Hany & H. Nickel (Hrsg.): *Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen* (S. 171-194). Bern.
- Einsiedler, W.; Götz, M.; Hacker, H.; Kahlert, J.; Keck, R.W. & Sandfuchs, U. (2001): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn.
- Elliot, A. & Sheldon, K. (1996): Avoidance Achievement Motivation: A Personal Goal Analysis. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1, pp. 171-185.
- Endres, W. (1997): *So macht lernen Spaß. Praktische Lerntipps für Schüler und Schülerinnen*. Weinheim.

- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2004): *Handbuch Kompetenzmessung*. Leipzig.
- Faltermaier, Toni (1990): Verallgemeinerungen und lebensweltliche Spezifität: Auf dem Weg von Qualitätskriterien für die qualitative Forschung. In: G. Jüttemann (Hrsg.): *Komparative Kasuistik* (S. 204-217). Heidelberg.
- Fatke, R. (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 159-172) (3. Aufl.). Weinheim.
- Feger, B. (1986): Hochbegabungsforschung und Hochbegabtenförderung in Deutschland: Ein Überblick über 100 Jahre. In: W. Wiczerkowski; H. Wagner; K.K. Urban; A.J. Cropley (Hrsg.): *Hochbegabung – Gesellschaft – Schule. Ausgewählte Beiträge aus der 6. Weltkonferenz über hochbegabte Kinder in Hamburg vom 5. bis 9. August* (S. 67-79). Bad Honnef.
- Feger, B. (1988): *Hochbegabung: Chancen und Probleme*. Bern.
- Feger, B. (2000): Begabte Schüler in der Schule: Wo ist das Problem? In: H. Wagner (Hrsg.): *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 25-38) (2. Aufl.). Bad Honnef.
- Feger, B. & Prado, T. (1998): *Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt.
- Fels, C. (1999): *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland* (Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung; Bd.2). Bern.
- Fischer, C. (1999): *Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten - Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sowie zur Förderung von besonders begabten Kindern mit LRS*. Dissertation. Münster.
- Fischer, C. (2000): Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): *Kinder mit besonderen Begabungen. Erkennen – Beraten – Fördern* (S. 45-46). Kiel.
- Fischer, C. (2003): How to cope with learning difficulties of gifted children. In: F.J. Mönks & H. Wagner (Eds.): *Development of Human Potential: Investment in Our Future. Proceedings of the 8th European Conference of the European Council for High Ability*. Bad Honnef.
- Fischer, C. (2006): Lernstrategien in der Begabtenförderung – Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Münster.
- Fischer, C. (2009): Begabungs- und Begabtenförderung. In: A. Buholzer & A. Kummer (Hrsg.): *Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen*. Seelze.
- Fischer, C.; Mönks, F.J. & Grindel, E. (Hrsg.) (2004): *Curriculum und Didaktik der Begabungsförderung, Begabungen fördern, Lernen individualisieren*. Münster.
- Fischer, C.; Kaiser-Haas, M. & Konrad, M. (2007): Forder-Förder-Projekt zur Begabtenförderung im Drehtürmodell und zur individuellen Förderung im Regelunterricht (FFP). In: Internationales Centrum für Begabungsforschung. *Individuelle Förderung – Begabtenförderung. Beispiele aus der Praxis* (S. 74-78). Münster.
- Fischer, C.; Westphal, U. & Fischer-Ontrup, C. (Hrsg.) (2009): *Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung – Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Rechenschwierigkeiten*. Münster.

- Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2010): Strategien selbstregulierten Lernens in der schulischen Begabtenförderung. In: *Journal für Begabtenförderung*, 1/2010, S. 34-43.
- Fischer-Ontrup, C. (2004): *Hochbegabung und Lernschwierigkeiten. Evaluation und Erweiterung des Projekts 'Lernstrategien für besonders begabte Kinder'*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Münster.
- Fischer-Ontrup, C. (2006): Jedes Kind ist vielfältig begabt. In: Cornelsen Verlag Scriptor (Hrsg.): *Eltern-Kursbuch Grundschule – Kinder fordern, fördern und erziehen* (S.142-157). Berlin.
- Fischer-Ontrup, C. (2009): Ressourcenorientierte Förderung von begabten Kindern mit LRS. In: C. Fischer; U. Westphal & C. Fischer-Ontrup (Hrsg.): *Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung – Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Rechenschwierigkeiten* (S. 53-66). Münster.
- Fitzner, T.; Stark, W.; Kagelmacher, H.P. & Müller, T. (Hrsg.) (1999): *Erkennen, Anerkennen und Fördern von Hochbegabten*. Stuttgart.
- Flick, U. (Hrsg.) (1995): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen* (2. Aufl.). Weinheim.
- Flick, U. (1995a): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S.3-8) (2. Aufl.). Weinheim.
- Flick, U. (1998): Triangulation – Geltungsbegründung oder Erkenntniszuwachs. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 18, S. 443-447.
- Flick, U.(1998): *Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (3. Aufl.). Reinbek b. Hamburg.
- Flick, U. (2004): *Triangulation - Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Florio-Hansen, I. de (1996): Lernen, wie man Wortschatz lernt: Von der Instruktion zur Lernerautonomie. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 23, S. 4-11.
- Freeman, J. (1992): The development of infants. In: F.J. Mönks & W.M.A. Peters (Eds.): *Talent for the future* (pp. 23-36). Assen.
- Freund-Braier, I. (2001): *Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit*. Münster.
- Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). Weinheim
- Friedrich H.F. & Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: F.E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete: Pädagogische Psychologie, Bd. 4: Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 237-293). Göttingen.
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In: H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.): *Lern- und Denkstrategien* (S. 3-54). Göttingen.
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (2006): Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien* (S. 1-23). Göttingen.
- Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: F. Heinzel (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 87-103). Weinheim.
- Gagné F. (1993): Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: K. A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 69-87). Oxford.
- Gagné, F. (2000): Understanding the Complex Choreography of Talent Development through DMGT-Based Analysis. In: K.A. Heller; F.J. Mönks; R.J. Sternberg & R.F. Subotnik

- (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 67-93) (Second ed.). Oxford.
- Gagné, F. (2005): From Gifts to Talents. The DMGT as a Developmental Model. In: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp.99-119). New York.
- Gagné, F. (2008): Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. In: Korean Educational Development Institute (Hrsg.): *2008 International Symposium on Public Policy in Gifted Education: Focusing on Disadvantaged Students* (pp. 171-201). *Handbuch zum Kongress*. Seoul, Korea.
- Gallagher, J.J. & Gallagher, S.A. (1994): *Teaching the Gifted Child*. Boston.
- Gardner, H. (1998): *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart.
- Gardyan, H.J. (2004): Eigenverantwortung im Lernprozess Hochbegabter an der CJD Jugenddorf-Christophorusschule Königswinter. In: C. Fischer, F.J. Mönks & E. Grindel (Hrsg.): *Curriculum und Didaktik der Begabungsförderung, Begabungen fördern, Lernen individualisieren* (S. 96-113). Münster.
- Gauck, L. (2007): *Hochbegabte verhaltensauffällige Kinder – Eine empirische Untersuchung*. Münster.
- Gerhard, U. (1986): *Patientenkarrieren. Eine medizinsoziologische Studie*. Frankfurt am Main.
- Gerhard, Uta (1985): Erzählenden und Hypothesenkonstruktion. Überlegungen zum Gültigkeitsproblem in der biographischen Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, S. 230-256.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. New York.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Gollwitzer, P.M. (1991): *Abwägen und Planen*. Göttingen.
- Gollwitzer, P. & Moskowitz, G. (1996): Goal Effects on Action and Cognition. In: E.T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.): *Social Psychology. Handbook of Basic Principles* (pp. 361-399). New York.
- Grassinger, R. (2009): *Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher*. Münster.
- Grawe, K. (1998): *Psychologische Psychotherapie*. Göttingen.
- Greiten, S. (2007): Forder-Förder-Projekt zur Begabtenförderung im Drehtürmodell und zur individuellen Förderung im Regelunterricht (FFP). In: Internationales Centrum für Begabungsforschung. *Individuelle Förderung – Begabtenförderung. Beispiele aus der Praxis* (S. 60-66). Münster.
- Grell, J. & Grell, M. (1979): Das Rezept des informierenden Unterrichtseinstiegs. In: J. Grell; M. Grell (Hrsg.): *Unterrichtsrezepte* (S. 134-171). Weinheim.
- Grell, J. & Grell, M. (Hrsg.) (1979): *Unterrichtsrezepte*. Weinheim.
- Grindel, E. (2007): *Lernprozesse hochbegabter Kinder in der Freiarbeit der Montessori-Pädagogik – Eine empirische Analyse auf der Basis von Einzelfallstudien in Montessori-Grundschulen*. Münster.
- Gruber, H. (2007): Bedingungen von Expertise. In: K.A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland* (S. 93-112).Münster.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1992): Begabung und Expertise. In: E.A. Hany & H. Nickel (Hrsg.): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen* (S. 59-76). Bern.

- Grund, M.; Haug, G. & Ludwig, C (1995): *DRT 5 – Diagnostischer Rechtschreibtest für 5. Klassen*. Weinheim.
- Grund, M.; Haug, G. & Ludwig, C (1998): *DRT 4 – Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen* (2. Aufl.). Göttingen.
- Gula, B.; Alexandrowicz, R.; Strauß, S.; Brunner, E.; Jenull-Schiefer, B. & Vitouch, O. (Hrsg.) (2006): *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich. Proceedings zur 7. Wissenschaftlichen Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie*. Lengerich.
- Haarmann, D. (1996): *Handbuch Grundschule*, Bd. 1. Weinheim.
- Haas, R. (1980): *Wörterbuch der Psychologie und Psychiatrie. Englisch – Deutsch*. Toronto.
- Hanses, P. & Rost, D.H. (1998): Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever. „Gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, S. 53-71.
- Hany, E. (1987): *Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler*. Dissertation. Stuttgart.
- Hany, E. (1995): Eines schickt sich nicht für alle: Eine Einführung durch das Methodenarsenal der Begabtenförderung. In: H. Wagner (Hrsg.): *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 52-75). Bad Honnef.
- Hany, E. (2000): Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern? In: H. Wagner (Hrsg.): *Begabung und Leistung in der Schule* (S. 71-98). Bad Honnef.
- Hany, E. & Nickel, H. (Hrsg.) (1992): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*. Bern.
- Haschke, R.; Tennigkeit, M. & Kuhl, J. (1994): Personality and task-related slow potential shifts: The role of test anxiety and action vs. state orientation in top-ranking soccer players' coping with failure. In: J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.): *Volition and Personality: Action versus state orientation* (S. 475-483). Göttingen.
- Heckhausen, H. (1989): *Motivation und Handeln*. Heidelberg.
- Heckhausen, H.; Gollwitzer, P.M. & Weinert, F.E. (Hrsg.) (1987): *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin.
- Heiligenmann, U. (1989): Einzelfallstudien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 6, S.175-192.
- Heilmann, K. (1999): *Begabung – Leistung – Karriere. Die Preisträger im Bundeswettbewerb Mathematik 1971-1995*. Göttingen.
- Heinbokel, A. (1988): *Hochbegabte - Erkennen, Probleme, Lösungswege*. Baden-Baden.
- Heinbokel, A. (1996): *Überspringen von Klassen*. Münster.
- Heinbokel, A. (2009): *Handbuch Akzeleration. Was Hochbegabten nützt*. Münster.
- Heinzel, F. (2000) (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim.
- Heinzel, F. (2010): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 707-721) (3. Aufl.). Weinheim.
- Heller, K.A. (1992): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen.
- Heller, K.A. (Hrsg.) (2000): *Lehrbuch Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (2. Aufl.). Bern.

- Heller, K.A. (2000a): Begabungsdefinition, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In: H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle in der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 39-70) (2. Aufl.). Bad Honnef.
- Heller, K.A. (2005): Education and counselling of the gifted and talented in Germany. *International journal for the advancement of counselling*, 27 (2), pp. 191-210.
- Heller, K.A. & Feldhusen, J.F. (Eds.) (1985): *Identifying and nurturing the gifted*. Stuttgart.
- Heller, K.A.; Mönks, F.-J.; Passow, H. (Hrsg.) (1993): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford.
- Heller, K.A. & Hany, E. (1996): Psychologische Modelle der Begabtenförderung. In: F.E. Weinert (Hrsg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Pädagogische Psychologie Bd. 2*. München.
- Heller, K.A. & Rindermann, H. (1999): Hochbegabung, Motivation und Leistungsexzellenz: Aktuelle Forschungsbefunde zum achtjährigen Gymnasium in Baden-Württemberg. In: T. Fitzner; W. Stark; H.-P. Kagelmacher & T. Müller (Hrsg.): *Erkennen, Anerkennen und Fördern von Hochbegabten* (S. 81-107). Stuttgart.
- Heller, K.A.; Mönks, F.J.; Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.) (2000): *International Handbook of Giftedness and Talent* (Second ed.). Oxford.
- Heller, K.A. & Perleth, C. (2007a): Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In K.A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland* (S. 140-170). Münster.
- Heller, K.A. & Perleth, C. (Hrsg.)(2007b): *Münchner Hochbegabungstestbatterie (MHBT)*. Göttingen.
- Heller, K.A. & Ziegler, A. (Hrsg.)(2007): *Begabt sein in Deutschland*. Münster.
- Hellert, U. (1997): Die Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig. In: *Pädagogische Führung*, 3, S. 142-146.
- Henseler, W. (2009): *EOS-Beratungslehrer*. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg.
- Henze, G.; Sandfuchs, U. & Zumhasch, C. (2005): Hochbegabte in der Grundschule. In: W. Einsiedler; M. Götz; H. Hacker; J. Kahlert; R.W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (2. Aufl.)(S. 205-215). Bad Heilbrunn.
- Hermans, H.; Petermann, F. & Zielinski, W. (1978): *Leistungs-Motivations-Test (LMT)*. Amsterdam.
- Higgins, E.T. & Kruglanski, A.W. (Eds.) (1996): *Social Psychology. Handbook of Basic Principles*. New York.
- Hochbegabtenförderung e.V. (1997): *Hochbegabtenförderung. Angebote für eine unbeachtete Minderheit*. Bochum.
- Hochbegabtenförderung e.V. (1999): *Das hochbegabte Kind in der heutigen Schule und im Elternhaus. Eine Information für Eltern und Lehrer*. Bochum.
- Holling, H. & Kanning, U.P. (1999): *Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen.
- Holling, H.; Vock, M. & Preckel, F. (2001): Schulische Begabtenförderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): *Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen* (S. 27-270). Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 91. Bonn.
- Holling, H.; Preckel, F. & Vock, M. (2004): *Intelligenzdiagnostik*. Kompendien Psychologische Diagnostik, Bd. 6. Göttingen.

- Holling, H.; Preckel, F. & Vock, M. & Schulze-Willbrenning, B. (2004): *Schulische Begabtenförderung in den Ländern, Maßnahmen und Tendenzen*. Bonn.
- Holocher-Ertl, S.; Kubinger, K.D. & Hohensinn, C. (2006): Zur Definition von Hochbegabung ist die Höhe des IQ zwar Konvention, aber völlig ungeeignet: Ein neues Diagnosemodell im Spannungsfeld von Hochbegabung und Hochleistung. In: B. Gula, R. Alexandrowicz, S. Strauß, E. Brunner, B. Jenull-Schiefer & O. Vitouch (Hrsg.): *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich. Proceedings zur 7. Wissenschaftlichen Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie* (S. 444-451). Lengerich.
- Horsch, H.; Müller, G. & Spicher, H.J. (2006): *Hoch begabt – und trotzdem glücklich. Was Eltern, Kindergarten und Schule tun können, damit die klügsten Kinder nicht die Dummen sind*. Ratingen.
- Hoyningen-Süess, U. (1999): Begabtenförderung beginnt mit der Einstellung. In: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (Hrsg.): *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität* (Trendbericht Nr. 2) (S. 39-44). Aarau.
- Hoyningen-Süess, U. & Lienhard, P. (Hrsg.) (1998): *Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem?*. Luzern.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2006): *Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht*. Bern.
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 281-300) (3. Aufl.). Weinheim.
- Huser, J. (1999): *Lichtblick für helle Köpfe*. Zürich.
- Huser, J. (2007): *Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen*. (5. Aufl.). Zürich.
- Internationales Centrum für Begabungsforschung (Hrsg.) (2007): *Individuelle Förderung – Begabtenförderung. Beispiele aus der Praxis*. Münster.
- Issing, L.J. & Kliemsa, P. (1995): *Informationen und Lernen mit Multimedia – Ein Lehrbuch zur Multimedia-Didaktik und –anwendung*. Weinheim.
- Janßen, U. & Steuernagel, U. (2003): *Die Kinder-Uni. Forscher erklären die Rätsel der Welt* (3. Aufl.). Stuttgart.
- Jeon, K.W. & Feldhusen, J.F. (1993): Teachers' and parents' perceptions of social-psychological factors of underachievement of the gifted in Korea and the United States. In: *Gifted Education International*, 9, pp. 115-119.
- Jost, M. (2005): *Hochbegabte erkennen und begleiten. Ein Ratgeber für Schule und Elternhaus*. Wiesbaden.
- Jüttemann, G. (Hrsg.) (1990): *Komparative Kasuistik*. Heidelberg.
- Jüttemann, G. (1990a): Komparative Kasuistik als Strategie psychologischer Forschung. In: G. Jüttemann (Hrsg.): *Komparative Kasuistik* (S. 21-42). Heidelberg.
- Kail, R. & Hagen, J. (1977): *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale.
- Kehr, H.M. (2002): *Souveränes Selbstmanagement. Ein wirksames Konzept zur Förderung von Motivation und Willensstärke*. Weinheim.

- Kehr, H.M.; Bles, P. & von Rosenstiel, L. von (1999): Motivation von Führungskräften: Wirkungen, Defizite, Methode: Ergebnisse einer Befragung von Personalentwicklern. In: *Zeitschrift für Führung und Organisation*, 68, S. 4-9.
- Keller, G. (1992): Lernförderung in der schulpsychologischen Beratung. In: H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.). *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 151-164). Göttingen.
- Keller, G. & Thiel, R.-D. (1998): *Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI). Test zum Lern- und Arbeitsverhalten für Schüler der Klassen 5 – 10*. Göttingen.
- Klauer, K. (1988): Teaching for learning-to-learn: A critical appraisal with some proposals. In: *Instructional Science*, 17, pp. 351-367.
- Klauer, K. (1990): Overachievement und Underachievement Revisited. Ein zwei-Fehlerkontrolliertes Modell zur Diagnostik erwartungswidriger Leistungen. In: *Diagnostica*, 36, S. 299-309.
- Klauer, K.J. (1992): Zur Diagnostik von Hochbegabung. In: E.A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung* (S. 205-214). Bern.
- Kleining, G. (1982): Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, S. 224-253.
- Klement, K. (1993): Identifizierung von Begabungen – das Begabungsprofil: Eine Herausforderung an die Lehrerbildung. In: F. Oswald & K. Klement (Hrsg.): *Begabungen – Herausforderung für Bildung und Gesellschaft* (S. 23-30). Wien.
- Kochanska, G.; Coy, K.C. & Murray, K. (2001): The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development*, 72, pp. 1091-1111.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999): *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München.
- Kornrich, M. (Ed.) (1965): *Underachievement*. Springfield.
- König, E. & Zedler, P. (Hrsg.) (1995): *Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 2: Methoden*. Weinheim
- Kraimer, K. (1995): Einzelfallstudien. In: E. König & P. Zedler (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 2: Methoden* (S. 463-497). Weinheim.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4.Aufl.). Weinheim.
- Kriechbaum, G. (1996): Kinder mit besonderen Begabungen. In: *Grundschule*, 1, S. 8f.
- Kretschmann, R. (2007): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern – Diagnostik zur Optimierung von Lese- und Schreiblernprozessen. In: B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.): *Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb*. (S. 12-48). Berlin.
- Krotz, F. (2005): *Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*. Köln.
- Krouse, J.H. & Krouse, H.J (1981): Toward a multimodal theory of academic underachievement. In: *Educational Psychologist*, 16, 3, pp. 151-164.
- Kuckartz, U. (2005): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden.
- Kuckartz, U. (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden.
- Kuhl, J. (1983): *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Heidelberg.

- Kuhl, J. (1987): Motivation und Handlungskontrolle. Ohne guten Willen geht es nicht. In: H. Heckhausen; P.M. Gollwitzer & F.E. Weinert (Hrsg.): *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 101-120). Berlin.
- Kuhl, J. (1998): Wille und Persönlichkeit: Funktionsanalyse der Selbststeuerung. In: *Psychologische Rundschau*, 49, S. 61-77.
- Kuhl, J. (2001): *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen.
- Kuhl, J. (2004): Begabungsförderung: Diagnostik und Entwicklung persönlicher Kompetenzen. In: C. Fischer, F.-J. Mönks & E. Grindel (Hrsg.), *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren* (S. 18-40). Münster.
- Kuhl, J. (2006): *TOP-Manual*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Osnabrück.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (1994): *Volition and Personality: Action versus state orientation*. Göttingen.
- Kuhl, J. & Henseler, W. (2004): Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). In: J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung* (S. 555-579). Leipzig.
- Kuhl, J., Baumann, N. & Kazén, M. (2007): What goals make good grades – and why? *Academic Exchange Quarterly: Self-Regulation of Learning*, 11, pp. 192-196.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2008): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Hohengehren
- Kurtz, B.E. & Borkowski, J.G. (1984): Childrens` metacognition: Exploring relations among knowledge, process and motivational variables. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, pp. 335-354.
- Lamnek, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken*. Weinheim.
- Langeneder, A. (1997): *Selektive Begabtenförderung? Probleme und Möglichkeiten*. Frankfurt a.M.
- Lehmann, W. & Jüling, I. (2004): Fördermöglichkeiten für besonders begabte Kinder und Jugendliche. In: B. Reichle (Hrsg.): *Hochbegabte Kinder – Erkennen, fördern, problematische Entwicklungen verhindern* (S. 34-58). Weinheim.
- Lehwald, G. (2009): *Beiträge zur Motivationsdiagnostik und Motivförderung in der Schule unter besonderer Beachtung von Underachievement*. In: özbf-Handreichungen zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen. Heft 2. Salzburg.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006): *ELFE 1-6, Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990): *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs.
- Lompscher, J. (1996): Lernstrategien von Schülern der 4., 6. und 8. Klassen. In: E. Witruk & G. Friedrich (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis* (S. 71-77). Landau.
- Lorenz, J.H. (1987): *Lernschwierigkeiten und Einzelfallhilfe. Schritte im diagnostischen und therapeutischen Prozess*. Göttingen.
- Mandl, H. & Friedrich, H.F. (1992): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen.
- Mandl, H. & Friedrich, H.F. (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen.
- Martens, J.U. & Kuhl, J. (2004): *Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen*. Stuttgart.

- May, P. (1996): *Hamburger Schreibprobe 4/5 (HSP 4/5). Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Hamburg.
- May, P. (1998): *Hamburger Schreibprobe 5-9 (HSP 5-9). Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Hamburg.
- May, P. (2000): *Hamburger Schreibprobe (HSP). Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien (Handbuch/ Manual)*. Hamburg.
- Mayring, P. (1996): *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.). Weinheim.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: B. Frieberthäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323-333) (3. Aufl.). Weinheim.
- Mähler, B. & Hofmann, G. (2005): *Ist mein Kind hochbegabt? Besondere Fähigkeiten erkennen, akzeptieren und fördern* (2. Aufl.). Reinbek.
- McClelland, D.C.; Koestner, R. & Weinberger, J. (1989): How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, pp. 690-702.
- McClelland D.C., Yewchuk, C. & Mulcahy, R. (1991): Locus of Control in Underachieving an Achieving Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, pp. 380-392.
- McCoach, B.D. & Siegle, D. (2003) Why try? Factors that Differentiate Underachieving Gifted Students from High-achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 47, pp. 144-154.
- Metzig, W. & Schuster, M. (1996): *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen* (3. Aufl.). Berlin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2000): *Kinder mit besonderen Begabungen. Erkennen – Beraten – Fördern*. Kiel.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2006): *Neues Schulgesetz NRW. Sonderausgabe zum Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*. Düsseldorf.
- Möller, J. & Köller, O. (Hrsg.) (1996): *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim.
- Mönks, F.J. (1963): Beiträge zur Begabtenforschung im Kindes- und Jugendalter. *Archiv für die gesamte Psychologie*, Bd. 115, S. 362-282.
- Mönks, F.J. (1992): Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: E.A. Hany; H. Nickel (Hrsg.): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*, S. 17-22. Bern.
- Mönks, F.J. (1996): Hochbegabung. Ein Mehrfaktorenmodell. In: *Grundschule*, 5, S. 15-17.
- Mönks, F.J.; van Boxtel, H.W.; Roelofs, J.J.W. & Sanders, M.P.M. (1985): The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland. In: K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Eds.): *Identifying and nurturing the gifted* (pp. 39-65). Stuttgart.
- Mönks, F.J. & Peters, W.M.A. (Eds.) (1992): *Talent for the future*. Assen.
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (1998): *Unser Kind ist hochbegabt: Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer*. München.
- Mönks, F.J. & Wagner, H. (2003): *Development of Human Potential: Investment in Our Future. Proceedings of the 8th European Conference of the European Council for High Ability*. Bad Honnef.
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (2005): *Unser Kind ist hochbegabt*. (4. Aufl.). München.

- Montgomery, D. (2003): *Gifted and Talented. Children with Special Educational Needs – Double Exceptionality*. London.
- Mufson, L., Cooper, J. & Hall, J. (1989): Factors associated with underachievement in seventh-grade children. *Journal of Educational Research*, 83, pp. 5-10.
- Muth, D. & Seidel, D. (2005): *Strategietraining für Jugendliche – „GET ON!“ Förderung von Motivation und Handeln*. Basel.
- Neber, H. (1992): Begabungsforschung, Instruktionspsychologie und Begabungsförderung, In: E.A. Hany; H. Nickel (Hrsg.): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*, S. 215-224. Bern.
- Neber, H. & Heller, K.A. (2002): Evaluation of a summer-school program for highly gifted secondary-school students: The German Pupils Academy. In: *European Journal of Psychology Assessment*, 18, pp. 214-228.
- Nerdinger, F.W. (1995): *Motivation und Handeln in Organisationen*. Stuttgart.
- Nußbaum, A. (1984): Quantitative oder qualitative Unterrichtsforschung? Kontroverse Standpunkte und erste Schritte zu einer Annäherung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 3, S. 218-231.
- Ontrup, C. (2000): *Besonders begabte Kinder mit Lernschwierigkeiten: Möglichkeiten der Förderung*. Unveröffentlichte Staatsarbeit. Münster.
- Osofsky, C.J. (ed.) (1987): *Handbook of infant development* (Second ed.). New York.
- Oswald, F. (1994): Begabtenförderung in einer begabungsfreundlicheren Lernkultur. In: F. Oswald; K. Klement; L. Boyer (Hrsg.): *Begabungen entdecken, Begabte fördern*, S. 11-46. Wien.
- Oswald, F. (1995): Für eine begabungsfreundliche Lernkultur. In: K.K. Urban (Hrsg.): *Begabungen entwickeln, erkennen und fördern*, S. 30-41. Hannover.
- Oswald, F. & Klement, K. (1993): *Begabungen – Herausforderung für Bildung und Gesellschaft*. Wien.
- Oswald, F.; Klement, K. & Boyer, L. (Hrsg.) (1994): *Begabungen entdecken, Begabte fördern*. Wien.
- Oswald, F. & Weilguny, W.M. (2006): *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung*. Salzburg.
- Papousek, H. & Papousek, M. (1987): Intuitive Parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In: C.J. Osofsky (ed.): *Handbook of infant development*. (Second ed.) (pp. 669-720). New York.
- Paradies, L. & Linser, H.J. (2008): *Differenzieren im Unterricht*. Berlin.
- Passow, A.H. (1993): National/ State Policies Regarding Education of the Gifted. In: K.A. Heller; F.-J. Mönks & A.H. Passow (Hrsg.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, pp. 755-770. Oxford.
- Pekrun, R. & Schiefele, U. (1996): Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: F.E. Weinert (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete: Pädagogische Psychologie; Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion*, S. 153-180. Göttingen.
- Perleth, C. & Ziegler, A. (Hrsg.) (1999): *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder*. Bern.
- Perleth, C. (1999): Intelligenz. In: C. Perleth, & A. Ziegler (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 76-86). Bern.

- Perleth, C. (2010): Checklisten in der Hochbegabungsdiagnostik. In: F. Preckel; W. Schneider & H. Holling (Hrsg.): *Diagnostik von Hochbegabung* (S. 65-88). Göttingen.
- Petermann, F. & Schneider, W. (Hrsg.) (2007): *Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie für Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklungspsychologie* (Bd.7). Göttingen.
- Petermann, F. & Winkel, S. (2007a): *FLM 4-6 Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 4. bis 6. Klasse*. Frankfurt a.M.
- Petermann, F. & Winkel, S. (2007b): *FLM 7-13 Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 7. bis 13. Klasse*. Frankfurt a.M.
- Peters, W.A.M. ; Grager-Loidl, H. & Supplee, P. (2000): Underachievement in Gifted Children und Adolescents: Theory and Practice. In: K.A. Heller; F.-J. Mönks; R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), pp. 609-620.
- Piechowski, M.M. (2010): Dabrowskis Theorie: Untersuchungen zum hohen Empfindungsvermögen . In: *Journal für Begabtenförderung*, 2, S. 7-21.
- Portmann, R. (1996): Das Geheimnis der Begabung – Anlage oder Lernergebnis. In: D. Haarmann (Hrsg.): *Handbuch Grundschule*, Bd. 1 (S. 161-170). Weinheim.
- Preckel, F. (2003): *Diagnostik intellektueller Hochbegabung. Testentwicklung zur Erfassung der fluiden Intelligenz*. Göttingen.
- Preckel, F. (2007): Erkennen und Fördern hochbegabter Schülerinnen und Schüler. In: F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie für Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklungspsychologie* (Bd.7)(S. 449-496). Göttingen.
- Preckel, F (2010): Intelligenztests in der Hochbegabungsdiagnostik. In: F. Preckel; W. Schneider & H. Holling (Hrsg.): *Diagnostik von Hochbegabung* (S. 19-43). Göttingen.
- Preckel, F.; Holling, H. & Vock, M. (2006): Academic Underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation and conscientiousness. In: *Psychology in the schools*, 43,3, pp. 401-411.
- Preckel, F. & Eckelmann, C. (2008): Beratung bei vermuteter Hochbegabung: Was sind die Anlässe und wie hängen sie mit Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, S.16-26.
- Preckel, F.; Schneider, W. & Holling, H. (Hrsg.) (2010): *Diagnostik von Hochbegabung*. Göttingen.
- Prokop, M. (1993): Lernen lernen – aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernstrategien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 8, S. 12-18.
- Realschule Enger (2001): *Lernkompetenz II. Bausteine für eigenständiges Lernen. 7.-9. Schuljahr*. Berlin.
- Reichle, B. (Hrsg.) (2004): *Hochbegabte Kinder – Erkennen, fördern, problematische Entwicklungen verhindern*. Weinheim.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, F. (2001): Unterrichten und Lernumgebung gestalten. In: A. Krapp, A. & B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4.Aufl.). Weinheim.
- Reis, S.M. (2003): Reconsidering regular curriculum for high achieving students, gifted underachievers, and the relationship between gifted and regular education. In: J.H. Borland (Ed.): *Rethinking Gifted Education*. New York.
- Renger, S. (2009): *Begabungsausschöpfung – Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung*. Dissertation. Osnabrück.

- Renzulli, J.S. (1986): The three-ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creativity Productivity. In: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (eds.): *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). Cambridge.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. & Stednitz, U. (2001): *Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau.
- Richert, E.S. (1991): Patterns of underachievement among gifted students. In: J.H. Borland (Ed.): *Understanding the Gifted Adolescent* (pp. 139-162). New York.
- Riles, W. (1979): *Principles, objectives and curricula for programs in the education of gifted and talented pupils. Kindergarten through grade twelve*. Sacramento.
- Rogers, C. (1983): *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt.
- Rogers, K.B. & Span, P. (1993): Ability Grouping with Gifted and Talented Students: Research and Guidelines. In: K. A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 585 – 592). Oxford.
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2005): *Hochbegabte Kinder und Jugendliche – Diagnostik, Förderung, Beratung*. Reinhardt.
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2010): *Hochbegabte Kinder und Jugendliche – Diagnostik, Förderung, Beratung* (2. Aufl.). Reinhardt.
- Rollett, B. & Bartram, M. (1998): *Anstrengungsvermeidungstest (AVT)* (3. Aufl.). Göttingen.
- Rost, D.H. (1991): Identifizierung von „Hochbegabten“. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, S. 197-231.
- Rost, D.H. (1993): *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder*. Göttingen.
- Rost, D.H. (1994): Der hochbegabte Schüler/ die hochbegabte Schülerin. In: L. Roth (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 833-858). München.
- Rost, D.H. (2000): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster.
- Rost, D.H. (Hrsg.) (2006): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim.
- Rost, D.H. & Hanses, P. (1997): Wer nichts leistet ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, S. 167-177.
- Roth, L. (1994) (Hrsg.): *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*. München.
- Runco, M.A. (2010): Prädikatoren und Kriterien, Potenzial und Leistung: Methoden zur Erfassung von Kreativität – eine Übersicht. In: F. Preckel; W. Schneider & H. Holling (Hrsg.): *Diagnostik von Hochbegabung* (S. 45-64). Göttingen.
- Sander, E. (1981): *Lernstörungen. Ursachen, Prophylaxe, Einzelfallhilfe*. Stuttgart.
- Schavan, A. (2002): *Welche Schule wollen wir?*. Freiburg.
- Scheerer, H. & Fischer, C. (1997): Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: BMW AG & Hochbegabtenförderung e.V. (Hrsg.): *Hochbegabtenförderung. Angebote für eine unbeachtete Minderheit*. Bochum.
- Schick, H. (2008): *Hochbegabung und Schule. Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz*. Münster.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: E. Weinert (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie*. Bd. 2 (S. 249-278). Göttingen.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, S. 1-13.

- Schlichte-Hiersemenzel, B. (1996): Zur psycho-sozialen Situation hochbegabter Kinder. In: *Beispiele*, 1, S. 58-63.
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2007): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (10. Aufl.). Göttingen.
- Schneider, W. (1992): Erwerb von Expertise. Zur Rolle kognitiver und nicht-kognitiver Voraussetzungen. In: E.A. Hany & H. Nickel (Hrsg.): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen* (S. 105-124). Bern.
- Schneider, W. (1999): Expertise. In: C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 83-93). Göttingen.
- Schneider, W. & Stumpf, E. (2007): Hochbegabung, Expertise und die Erklärung außergewöhnlicher Leistungen. In: K.A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.) (2007): *Begabt sein in Deutschland* (S. 71-91). Münster.
- Schunk, D.H. & Zimmermann, B.J. (1994): Self-regulation in Education: Retrospect and Prospect. In: D.H. Schunk; B.J. Zimmermann (eds.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 305-314). Hillsdale.
- Schunk, D.H. & Zimmermann, B.J. (Hrsg.) (1994): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale.
- Schütz, C. (2004): *Leistungsbezogenes Denken hochbegabter Jugendlicher*. Münster.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (Hrsg.) (1999): *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität* (Trendbericht Nr. 2). Aarau.
- Solzbacher, C. (2008a): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 27-42). Hohengehren.
- Solzbacher, C. (2008b): Schüler an die Universität: Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung zum Frühstudium. In: *Journal für Begabtenförderung*, 2, S. 44-52.
- Southern, W.T.; Jones, E.D. & Stanley, J.C. (1993): Acceleration and Enrichment: The Context and development of Program Options. In: K.A. Heller, F.J. Mönks & H.A. Passow. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 387-419). Oxford.
- Spahn, C. (1997): *Wenn die Schule versagt: Vom Leidensweg hochbegabter Kinder*. Asendorf.
- Sparfeldt, J.R. & Schilling, S.R. (2006): Underachievement. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 804-812). Weinheim.
- Sparfeldt, J.R.; Schilling, S.R. & Rost, D.H. (2006): Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und junge Erwachsene. Des Dramas zweiter Akt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), S. 213-224.
- Stamm, M. (2007): *Unterfordert, unerkant, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft*. Zürich.
- Stamm, M. (2008): Überdurchschnittlich begabte Minderleister. Wo liegt das Versagen? In: *Die Deutsche Schule*, 100,1, S. 73-84.
- Stapf, A. (1990): Hochbegabte Kinder in Kindergarten und Grundschule. In: H. Wagner (Hrsg.): *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980 – 1990 – 2000*. Bad Honnef.
- Stapf, A. (2003): *Hochbegabte Kinder: Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München.

- Stednitz, U. (2008): *Mythos Begabung – Vom Potenzial zum Erfolg*. Bern.
- Stern, W. (1928): *Die Intelligenz von Kindern und Jugendlichen*. Leipzig.
- Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Hrsg.) (1986): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge.
- Sternberg, R.J. & Zhang, L. (1995): What do we mean by giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), pp. 88-94.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (1999): *Our labeled children*. Reading.
- Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Hrsg.) (2005): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge
- Storch, M. & Krause, F. (2003): *Selbstmanagement - ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (2. Aufl.)*. Bern.
- Strauss, A.L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München.
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Stumpf, E. & Schneider, W. (2008a): Frühstudium als Begabtenförderung? Theoretische Fundierung, Zielgruppen und offenen Fragen. In: *Journal für Begabtenförderung*, 2, S. 37-43.
- Stumpf, E. & Schneider, W. (2008b): Schulleistungen in homogenen Begabtenklassen und gymnasialen Regelklassen der Sekundarstufe I. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 67-81.
- Supplee, P.L. (1990): *Reaching the Gifted Underachiever*. New York.
- Tegethoff, H.G. (1999): *Qualitative Methoden in der Sozialisationsforschung. Eine Zwischenbilanz. Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaften*. Ruhr Universität Bochum.
- Terrassier, J.C. (1982): Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. In: K.K. Urban (Hrsg.): *Hochbegabte Kinder: psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte* (S. 92-96). Heidelberg.
- Terrassier, J.C. (2000): Die psychologische Entwicklung intellektuell hochbegabter Kinder. In: www.dghk.de/diepsy [09.07.2000], S. 1-8.
- Tettenborn, A. (1996): *Familien mit hochbegabten Kindern*. Münster.
- Tietze, U.P. (1991): Mathematikunterricht im Denken von Mathematiklehrern. In: H. Maier & J. Voigt (Hrsg.): *Interpretative Unterrichtsforschung* (S.176-189). Köln.
- Todd, F.J.; Terrell, G. & Frank, C.F. (1965): Differences between normal and underachievers of superior ability. In: M. Kornrich (Ed.): *Underachievement* (pp. 399-414). Springfield.
- Trautmann, T. (2003): *Hochbegabt – was n(t)un? Hilfen und Überlegungen zum Umgang mit Kindern*. Münster.
- Trautmann, T. (2005): *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik*. Hohengehren.
- Treffinger, D.J. (1975): Teaching for Self-directed Learning: a priority for the gifted and talented. In: *Gifted Child Quarterly*, 19, pp. 46-59.
- Urban, K.K. (1988): Erkennen und Identifikation besonders Begabter – Möglichkeiten und Probleme. Vortrag gehalten auf der Europäischen Konferenz „Begabungen gefragt!“ – „Needed – The Gifted!“ Salzburg Österreich, 26.-28. September 1988.
- Urban, K.K. (Hrsg.) (1995): *Begabungen entwickeln, erkennen und fördern*. Hannover.
- Urban, K.K. (1996a): Eingangsstatement für die Podiumsdiskussion anlässlich der wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. in Braunschweig, 30.Sept. 1995, Motto: „Begabung und Bildung in Schule und Beruf“. In: K.K. Urban (Hrsg.): *Begabung*

- und Bildung in Schule und Beruf. Beiträge anlässlich der wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. in Braunschweig am 30. Sept. 1995* (S. 9-19). Rodenberg.
- Urban, K.K. (1996b): Besondere Begabungen in der Schule. In: *Beispiele*, 1, S. 21-28.
- Urban, K. K. (1998): Die Förderung Hochbegabter zwischen demokratischem Anspruch und pädagogische Herausforderung. In: U. Hoyningen-Süess & P. Lienhard (Hrsg.). *Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem?* (S. 21-48). Luzern.
- Urban, K.K. (2004a): *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster.
- Urban, K.K. (2004b): *Hochbegabungen. Aufgaben und Chancen für Erziehung, Schule und Gesellschaft*. Münster.
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007): *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen.
- Vock, M; Gauck, L. & Vogl, K. (2010): Diagnostik von Schulleistungen und Underachievement. In: F. Preckel; W. Schneider; H. Holling (Hrsg.): Diagnostik von Hochbegabung (S. 1-18). Göttingen.
- Wagner, H. (Hrsg.) (1990): *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980 – 1990 – 2000*. Bad Honnef.
- Wagner, H. (Hrsg.) (1995): *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis*. Bad Honnef.
- Wagner, H. (2000): *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Bad Honnef.
- Wagner, H. (2001): Begabtenförderung in Ferienprogrammen: Die deutsche Schüler-Akademie. In: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (Hrsg.): *Im Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft* (S. 140- 145). Münster.
- Wagner, H. (2006): *Intellektuelle Hochbegabung. Aspekte der Diagnostik und Beratung. Tagungsbericht*. Bonn.
- Wagner, H. & Neber, H. (2007): Nationale und internationale Leistungswettbewerbe im Kontext. In: K.A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland* (S. 209-232). Münster.
- Waldmann, M. & Weinert, F.E. (1990): *Intelligenz und Denken. Perspektiven der Hochbegabungsforschung*. Göttingen.
- Webb, J.T.; Meckstroth, E.A. & Tolan, S. (1998): *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer* (2. Aufl.). Bern.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (1996): *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete: Pädagogische Psychologie (Bd. 2). Göttingen.
- Weinert, F.E. (2000): *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung*. Text eines Vortrags vom 13.10.2000 auf der 2. Internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. Salzburg.
- Weinert, F.E. & Mandl, H. (1997): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete: Pädagogische Psychologie; Bd. 4: Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R.E. (1986): The Teaching of Learning Strategies. In: M.C. Wittrock (Ed.): *Handbook of research on teaching* (Vol. 3) (pp.315-327). New York.
- Weyringer, S.; Oswald, F. & Seyr, B. (Hrsg.) (2009): *ECHA Österreich. Ein Markenzeichen für Begabungsförderung und Schulentwicklung*. Wien.

- Whitmore, J.R. (1980): *Giftedness, Conflict and Underachievement*. Boston
- Whitmore, J.R. (1986): Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, 30, pp. 66-69.
- Wieczerkowski, W. (1996): Ungewißheiten und Schwierigkeiten im Umgang mit einem hochbegabten Kind. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, S. 205-216.
- Wieczerkowski, W. (1998): Vier hochbegabte Grundschüler in beratungspsychologischer Perspektive. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, S. 143-159.
- Wieczerkowski, W. & Prado, T.M. (1993): Spiral of Disappointment: Decline in Achievement among Gifted Adolescents. In: *European Journal for High Ability*, 4, pp. 126-141.
- Wieczerkowski, W.; Wagner, H.; Urban, K.K.; Cropley, A.J. (1986): *Hochbegabung – Gesellschaft – Schule. Ausgewählte Beiträge aus der 6. Weltkonferenz über hochbegabte Kinder in Hamburg vom 5. bis 9. August*. Bad Honnef.
- Wild, K.P. (1991): Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen. Heidelberg.
- Winner, E. (1998): *Hochbegabt: Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. Stuttgart.
- Winner, E. (1999): Begabte Kinder – Mythos und Wirklichkeit. In: T. Fitzner, W. Stark, H.-P. Kagelmacher & T. Müller (Hrsg.). *Erkennen, Anerkennen und Fördern von Hochbegabten* (S. 299-327). Stuttgart.
- Winner, E. (2007): *Kinder voll Leidenschaft. HochBegabungen verstehen*. Münster.
- Witruk, E. & Friedrich, G. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis*. Landau.
- Wittmann, A.J. (2003): *Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. Göttingen.
- Wittmann, A.J. & Holling, H. (2001): *Hochbegabtenberatung in der Praxis*. Göttingen.
- Zech, T. (2006): Der Stellenwert der Intelligenztests in der Hochbegabungsdiagnostik. In: H. Wagner: *Intellektuelle Hochbegabung. Aspekte der Diagnostik und Beratung. Tagungsbericht*. Bonn.
- Ziegler, A. (1999): Motivation. In: C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (S. 103-112). Göttingen.
- Ziegler, A. (2000): Die vier Aufgabenfelder der Motivationsförderung von Begabten. In: H. Wagner (Hrsg.): *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 97-115). Bad Honnef.
- Ziegler, A. (2007a): Hochbegabungsförderung im Jahr 2006 in Deutschland. *News & Science: Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 15, S. 28-35.
- Ziegler, A. (2007b): Ericsson`s three challenges of giftedness research. *High Ability Studies*, 18, pp. 93-95.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München.
- Ziegler, A., Dresel, M., Schober, B. (2000): Underachievementdiagnose – Ein Modell zur Diagnose partieller Lernbeeinträchtigungen. In: K.A. Heller (Hrsg.): *Lehrbuch Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (2. Aufl.). Bern.
- Ziegler, A.; Stöger, H. & Martzog, P. (2008): Feinmotorische Defizite als Ursache des Underachievements begabter Grundschüler. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S.53-66.

- Ziegler, A.; Ziegler, A. & Stöger, H. (2009): Underachievement: Ein kritischer Review. In: S. Weyringer, F. Oswald, B. Seyr (Hrsg.): *ECHA Österreich. Ein Markenzeichen für Begabungsförderung und Schulentwicklung* (S. 112- 133). Wien.
- Zielinski, W. (1995): *Lernschwierigkeiten. Ursache, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart.
- Zielinski, W. (1998): *Lernschwierigkeiten. Ursache, Diagnostik, Intervention* (2.Aufl.). Stuttgart.
- Zimmermann, B.J. (1989): A social cognitive view of self-regulated academic learning. In: *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 329-339.
- Zimmermann, B.J. & Schunk, D.H. (Hrsg.) (1989): *Self-regulated learning and academic achievement*. New York.
- Zöllner, I. (2009): *Underachievement. Konstrukt eines Defizits oder defizitäres Konstrukt?* Frankfurt a.M.

ANHANG
zur Dissertation

Underachievement oder: Schlaue Köpfe mit schlechten Noten
Lern- und Leistungsschwierigkeiten bei besonders begabten Kindern:
Entwicklung und Evaluation von Interventionsmaßnahmen
zur Verbesserung der Handlungskompetenz
-
Eine empirische Analyse auf der Basis von Einzelfallstudien

vorgelegt von
Christiane Fischer-Ontrup

Anhang

I Training	1
II Fragebögen - Vorbefragung	57
III Testverfahren	65
IV Potentialanalysen von Anna, Bernd und Claus	72
V Daten der Befragung (vorher/ nachher)	81

Motivations- und Selbststeuerungstraining

Eltern:

Name/ Vorname: _____

Straße/ Hausnummer: _____

PLZ/ Wohnort: _____

Vorwahl/ Telefonnummer: _____

Kind:

Vorname: _____

Geburtsdatum: _____

Schule/ Klasse: _____

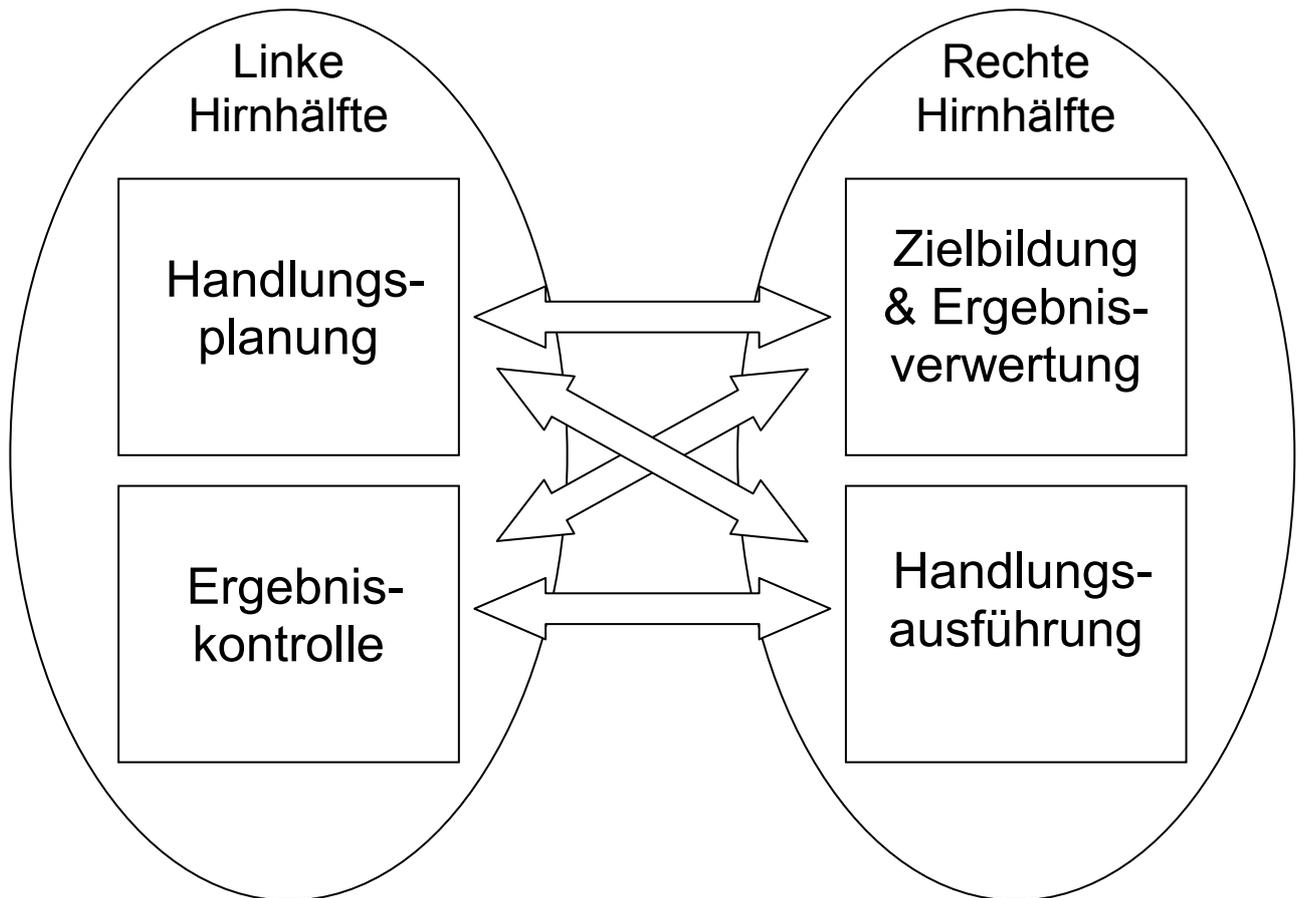
Sonstiges:

Leistungen:

Datum:	Art:	Dauer:	Summe:
1)	_____	_____	_____
2)	_____	_____	_____
3)	_____	_____	_____
4)	_____	_____	_____
5)	_____	_____	_____
6)	_____	_____	_____
7)	_____	_____	_____

Theorieinput

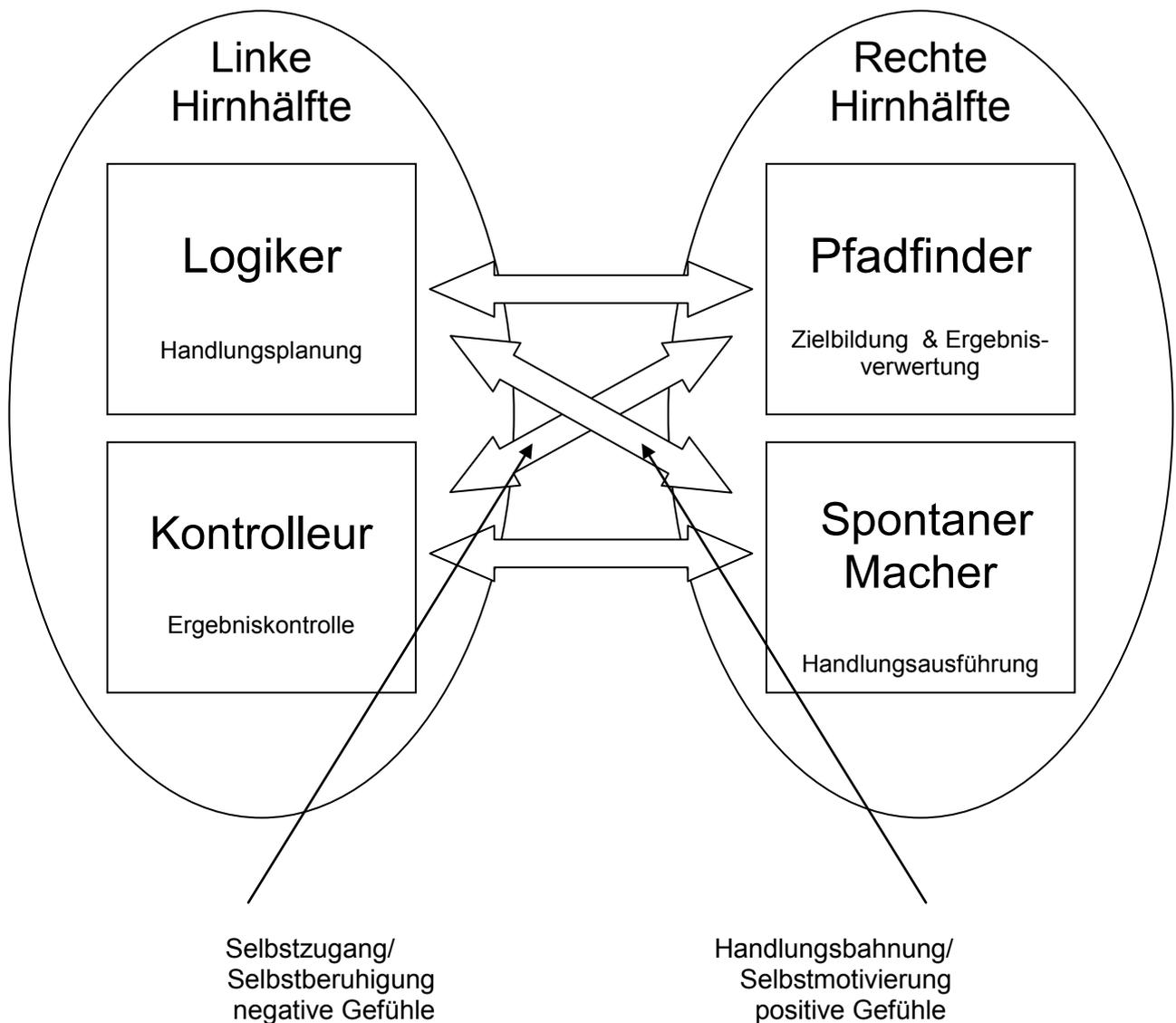
Handlungssteuerung hirnhemisphärisch (Kuhl, 2002)



Notizen:

Theorieinput

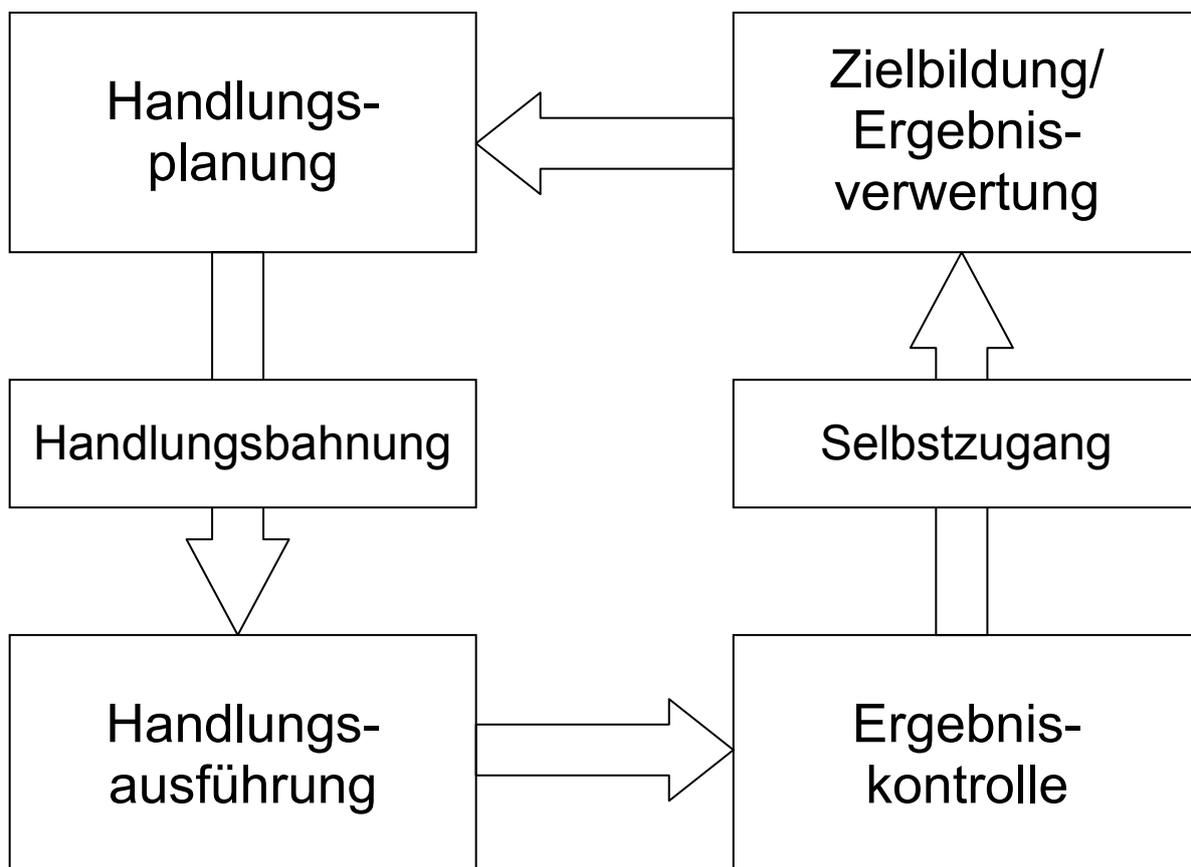
Handlungssteuerungsprozess mit den vier Hirnakrobaten



Selbstzugang und Handlungsbahnung sind „Informationswege“
zwischen der rechten und der linken Hirnhälfte

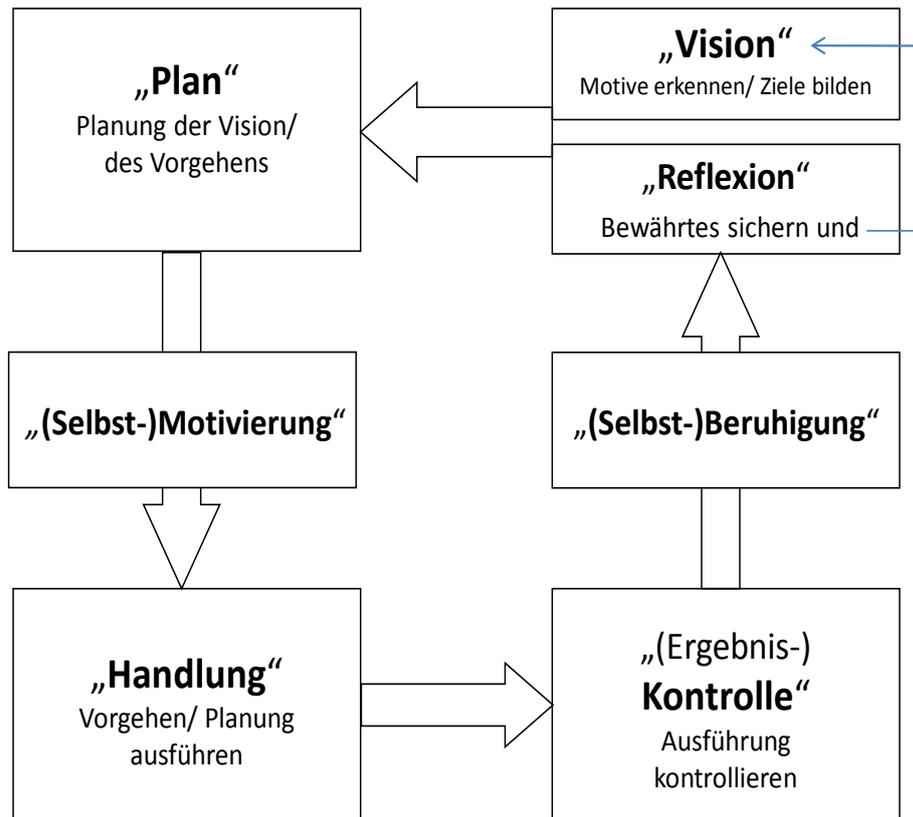
Theorieinput

Prozesskreislauf der Handlungssteuerung (Kuhl, 2002)



Notizen:

Thema: Dein Handlungssteuerungsmodell (im Rahmen des Motivations- und Selbststeuerungstrainings)



Im Rahmen des Motivations- und Selbststeuerungstraining
verändertes Handlungssteuerungsmodell (nach Kuhl, 2002)

Notizen:

Theorieinput

Deine Selbststeuerungskompetenzen

In deiner Auswertung der EOS-Diagnostik hast du eine Übersicht über deine Selbststeuerungsfähigkeiten bekommen.

Vielleicht wirken die Bezeichnungen und die Beschreibungen der einzelnen Strategien, die im Folgenden beschrieben werden auf den ersten Blick etwas „fremd“. Es handelt sich um Begriffe von dem Wissenschaftler Prof. Julius Kuhl. Zu den Erklärungen kannst du jederzeit noch mehr zusätzliche mündliche Erklärungen bekommen!

Hier noch einmal ein Überblick:

Selbstregulation

Selbstbestimmung: Deine Fähigkeit, deine eigenen Ziele, Vorstellungen, Werte, Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse selbstbewusst einbringen und verwirklichen zu können.

Selbstmotivierung: Deine Fähigkeit, dich selbst ohne Hilfe, Anreize, Kontrolle oder Druck von außen für eine Aufgabe oder für ein Ziel zu motivieren und die eigene Stimmung so regulieren zu können, dass sie dein Tun und Handeln optimal unterstützt.

Aktivierungskontrolle: Deine Fähigkeit, dein inneres Energie- und Anspannungsniveau selbstständig regulieren zu können, um dich bei Nervosität und negativen Gefühlen (z.B. Wut, Angst, Ärger) zu beruhigen.

Selbstkontrolle

Kognitive Selbstkontrolle: Deine Fähigkeit, dir deine Ziele und Absichten zu vergegenwärtigen und deren sofortige Umsetzung zu Gunsten ausgereifter Strategien zur Zielumsetzung und Problemlösung zurückzustellen.

Affektive Selbstkontrolle: Deine Fähigkeit, auch wenig attraktive Aufgaben selbstdiszipliniert anzupacken und umzusetzen, somit Gefühle der Unlust überwinden zu können und dich auch für wenig reizvolle Aufgaben motivieren zu können.

Handlungsbahnung

Handlungsbereitschaft: Deine Fähigkeit, die Initiative zu ergreifen sowie deine Absichten und Ziele ohne langes Zögern energievoll umzusetzen.

Willensstärke: Deine Fähigkeit, dich gegen den Willen anderer abzugrenzen und eigene Absichten und Ziele nicht lange abzuwägen oder aufzuschieben und nicht erst dann umzusetzen, wenn du unter Erwartungsdruck gerätst.

Konzentrationsstärke: Deine Fähigkeit, störende Gedanken und Impulse auszublenden bzw. zu kontrollieren, um deine Aufmerksamkeit und deine Energien ganz auf eine Sache lenken zu können.

Selbstzugang

Abgrenzungsfähigkeit: Deine Fähigkeit, deine eigenen Bedürfnisse gegenüber den Erwartungen und Wünschen anderer abzugrenzen und im Handeln zu berücksichtigen.

Misserfolgsbewältigung: Deine Fähigkeit, Fehler, Niederlagen oder Misserfolge emotional und gedanklich zu verarbeiten bzw. abzuhaken, also die Energie zum Handeln zu behalten und nicht ins Grübeln zu verfallen.

Thema: Motive

Was ist ein Motiv?

Was ist der Unterschied zwischen einem Ziel und einem Motiv? (Hinweis: „push-pull“)

Theorieinput:

Aus der Vielfalt der menschlichen Motive lassen sich die folgenden drei großen Motivklassen unterscheiden (McClelland, Kuhl):

Macht-, Leistungs- und Anschlussmotive

Machtmotiv: Kontrolle herstellen und behalten; in erster Linie über andere, aber auch Kontrolle über sich selbst und seine Lebensumwelt; Begriff Macht ist hier wertfrei, es geht um Einfluss, d.h. es ist grundsätzlich offen, ob die beeinflusste Person daraus Nutzen oder Nachteile/Schaden hat

Leistungsmotiv: sich selbst möglichst hohe Leistungsstandards setzen und diesem selbst gesetzten Maßstab gerecht werden zu wollen; dabei ist die Bewertung von außen uninteressant – Feedback höchstens zur besseren Selbsteinschätzung nicht um Anerkennung zu bekommen

Anschlussmotiv: andere Menschen kennen lernen wollen um eine freundschaftliche Beziehung aufzubauen; Beziehung um ihrer selbst willen, nicht um Kontakte für seine Zwecke (Ziele) einzusetzen; häufig daher auch als Beziehungsmotiv bezeichnet.

Thema: Motive

Meine Themen, meine Wünsche, meine Bedürfnisse und meine Vorstellungen von der Zukunft

Sammlung deiner spontanen Ideen und Gedanken

Meine Themen:

Meine Wünsche:

Meine Bedürfnisse:

Meine Vorstellungen von der Zukunft:

Thema: Motive

Übung

Du kannst hier deine persönlichen und wichtigen Zielvorstellungen, deine Veränderungsziele und – wünsche und deine Zukunftsperspektiven herausarbeiten. Durch die folgenden Fragen soll dein Pfadfinder, der zum Fühlsystem gehört und in dem das emotionale Erfahrungswissen verankert ist, angesprochen werden. Der Pfadfinder bahnt dir die Zugriffsmöglichkeit auf die eigenen Bedürfnisse.

	<u>Fragen</u>
1.)	Welche besonderen Stärken/ Fähigkeiten/ Talente hast du?
2.)	Was ist bisher gut gelaufen, was hast du gut hinbekommen?
3.)	Was hat dir Spaß <u>und</u> Lebenssinn gebracht? Was noch?
4.)	Wofür wünschst du dir einen Lösungsweg?
5.)	Wo möchtest du in 1 Jahr stehen? Wo möchtest du in 5 Jahren stehen?
6.)	Was würde ein guter Freund/ was würde ein Mitschüler über dich sagen, wo liegen deine Stärken?
7.)	Welche Eigenschaften/ Stärken von anderen schätzt du besonders?
8.)	Wenn ein Wunder geschehen würde und alles möglich ist/ wenn du eine Fee triffst, was würdest du dir wünschen, damit du rundherum glücklich bist?

... und nun eine kleine Geschichte „Die kleine Schnecke“ zum Einstimmen und Nachdenken...

Die kleine Schnecke

Es war einmal eine kleine Schnecke, die lebte im Wald nahe der Stadt. Es gab viele Tiere dort im Wald. Doch sie hatte nicht viele Freunde unter den Tieren, im Gegenteil, die meisten lachten sie aus, weil sie so klein war, sich nur langsam und nicht gerade mit behänder Leichtigkeit fortbewegen konnte und auch sonst scheinbar keine großen Leistungen zu vollbringen in der Lage war. Das machte die Schnecke sehr traurig und sie überlegte sich, wie sie wohl mit den anderen Tieren mithalten und sich beweisen konnte.

Jedes Jahr wurde im Wald ein Wettbewerb veranstaltet, an dem alle Tiere teilnehmen konnten. Bisher hatte die kleine Schnecke noch nie teilgenommen aber in diesem Jahr wollte sie sich anmelden und hatte sich fest vorgenommen zu gewinnen und es allen Tieren zu zeigen. Sie meldete sich kurzerhand zum Wettlauf an.

Neben dem Pferd, der Giraffe und dem Reh stand sie an der Startlinie und fieberte dem Startschuss entgegen. Als der Startschuss fiel, liefen alle los. Auch die kleine Schnecke. Aber sie war viel zu langsam, ja sogar so langsam, dass sie gerade einmal die recht breite Startlinie überquert hatte, als die anderen Tiere schon im Ziel eingelaufen waren. Wieder lachten alle Tiere über sie. Die kleine Schnecke war sehr traurig, vor Gram zog sie sich in ihr Schneckenhaus zurück und schwor sich es allen anderen Tieren dann eben im nächsten Jahr zu zeigen.

Im nächsten Frühjahr meldete sich die kleine Schnecke zum Weitsprung an und hoffte sehr alle anderen Tiere in dieser Disziplin besiegen zu können. Zuerst war das Känguru an der Reihe, es nahm Anlauf und sprang in einem riesigen Satz drei Meter weit. Dann kam der Hase, auch er nahm geübt Anlauf und machte einen riesigen Satz: 2 Meter. Nun war die kleine Schnecke an der Reihe, sie schloss die Augen, spannte ihren ganzen Körper an und wollte auch einen weiten Satz machen. Als sie die Augen öffnete bemerkte sie sehr schnell, dass sie noch an der gleichen Stelle stand wie vorher. Sie hatte sich keinen Millimeter von der Stelle bewegt sondern war wie festgeklebt am gleichen Fleck stecken geblieben. Die anderen Tiere fingen laut an zu grölen.

Die kleine Schnecke war vollkommen frustriert und entmutigt. Sie fühlte sich einsam und ausgeschlossen. Zunächst schwor sie sich nie wieder an einem Wettbewerb teil zu nehmen. Nachts konnte sie vor lauter Kummer nicht schlafen. „Warum“ fragte sie sich, „Warum kann ich nicht so gut sein wie die anderen Tiere? Warum kann ich nicht mit ihnen mithalten?“

Die kleine Schnecke dachte lange nach. Nochmal dachte sie an das Wettrennen im letzten Jahr und an das Weitspringen von heute. Sie fragte sich: „Warum kann ich nicht so schnell laufen wie sie? Warum kann ich nicht so weit springen wie sie?“ Und plötzlich fiel ihr die Antwort wie Schuppen von den Augen!!! Das Reh, die Giraffe und das Pferd, sie alle drei hatten so lange Beine, dass sie natürlich besonders schnell laufen können. Und der Hase und das Känguru waren spezialisiert auf das Springen. Sie die kleine Schnecke hatte weder lange Beine noch war sie jemals zuvor in ihrem Leben gesprungen. Aber was würde sie denn wohl Besonderes können. Traurig schaute sie die kleine Schnecke an ihrem Körper hinunter. Nein, lange Beine würde sie wohl niemals haben können, sie hatte nur die Schleimschicht auf der sie sich langsam fortbewegen konnte. Aber halt! Eine solche Schleimschicht haben keine anderen Tiere im Wald. Und ich kann damit als einzige an glatten Stängeln und Bäumen raufklettern ohne herunter zu fallen. Nun das konnte nun wirklich kein anderes Tier aus ihrem Wald. Die Schnecke war sich sicher ihre besondere Stärke entdeckt zu haben. Sie fasste neuen Mut und wurde wieder zuversichtlicher.

Im Jahr darauf meldete sich die Schnecke zu einem ganz besonderen Wettbewerb an. Alle Tiere im Wald hatten davon gehört und machten sich auf den Weg ihr Glück zu versuchen. Der Wettbewerb fand am Hochhaus der Stadt statt. Es ging darum, ohne Hilfsmittel an der Außenwand auf das Dach zu klettern. So etliche Tiere versuchten ihr Glück, fielen aber immer wieder herunter. Das Pferd fiel sofort auf die Nase, das Reh traute sich gar nicht erst richtig loszulaufen, die Giraffe dachte, sie könnte durch Strecken zumindest bis auf das Dach kucken, doch das war mindestens 10 mal so hoch wie sie selbst. Und das Känguru und der Hase konnten zwar sehr gut weit springen, aber deswegen noch lange nicht auch hoch. Und schon gar nicht so hoch.

Nur die kleine Schnecke kletterte Stück für Stück an der glatten Häuserwand hinauf. Ganz langsam, so wie immer aber Stück für Stück kam sie langsam auch ihrem Ziel näher. Das war ganz schön anstrengend und immer wenn sie runterguckte, wurde ihr richtig schwindelig. Aber sie konzentrierte sich auf ihr Ziel und hatte im Gefühl, dass sie es schaffen konnte. Mit ihrer Zuversicht wuchsen auch ihre Kräfte und schließlich kroch sie über die Dachkante. Sie hatte es tatsächlich geschafft. Zufrieden schaute sie nach unten. Dort standen alle anderen Tiere aus dem Wald und alle jubelten sie ihr zu und freuten sich mit ihr. Der Ärger und der Frust der letzten Jahre waren auf einen Schlag vergessen. Die kleine Schnecke fühlte sich sehr gut und war mächtig stolz auf ihre Leistung. Sie war die Siegerin des Jahres und alle Tiere bewunderten ihr Geschick und ihre Ausdauer! Viel wichtiger aber war, dass sie nun wusste, dass auch sie etwas konnte – auf ihrem Spezialgebiet eben.

(nach einem indischen Märchen)

Thema: Motive

Übung zur Selbsteinschätzung: Motive im Vergleich „bewusst“ – „unbewusst“

Die selbst eingeschätzten Motive sind kopfgesteuert, d.h. sie sind den Zielen prinzipiell näher als den unbewussten Motiven. Es ist wichtig auch an die unbewussten Motive ranzukommen, da diese immer wieder unser Erleben und Handeln beeinflussen; sie haben sowohl positiven als auch „negativen“ Einfluss – manchmal sind sie Energiequelle für unser Handeln und manchmal blockieren sie die Handlungsenergien (innerer Widerstand).

In deiner Auswertung der EOS-Diagnostik befindet sich die Gegenüberstellung deiner bewussten und deiner unbewussten Motive. Übertrage die Werte/ Stärken in die Tabelle und diskutiere mit deinem Berater!

(Deine bewusste Wahrnehmung im Vergleich zur unbewussten Ebene)

		Stärke des bewussten Machtmotivs
		Stärke des unbewussten Machtmotivs
		Stärke des bewussten Leistungsmotivs
		Stärke des unbewussten Leistungsmotivs
		Stärke des bewussten Beziehungsmotivs
		Stärke des unbewussten Beziehungsmotivs

1 2 3 4 5 6 7

Thema: Motive

Übung

Du kannst mit dieser Übung mehr über deine eigenen unbewussten Motive erfahren und dadurch deine eigene Selbsteinschätzung erweitern!

1. Feedback mit Hilfe deiner Ergebnisse aus der EOS-Diagnostik

Die Fragen auf der folgenden Seite sollen dir helfen, mehr über deine unbewussten Motive zu erfahren! Lies sie dir aufmerksam durch und mache dir Notizen (auf der Rückseite) zu deinen Antworten!

Mein persönliches Fazit:

2. Bitte Personen nach ihrer Einschätzung!

(Du solltest ihnen absolut vertrauen können!)

Fremdeinschätzungen können das Bild was man von sich selbst hat, ergänzen bzw. erweitern; Nachteil ist, dass auch andere deine Motive im Gegensatz zu deinem Verhalten nicht beobachten können, das ist Verhaltensinterpretation, also auch abhängig von der subjektiven Einschätzung der anderen Person. Aber versuch es ruhig mit einer Person deines Vertrauens, häufig kann man zu interessanten Einsichten kommen.

Aufgabe: Beobachte dich selbst in kritischen Situationen und achte vor allem auf die leisen Gefühle und Impulse, die häufig nicht nach außen dringen!

Du kannst die Fragen aus 1. in unregelmäßigen Abständen und nach deinem Interesse wiederholen. Wenn du sie aufschreibst, kannst du später vergleichen und Entwicklungen besser beobachten.

!!! Hinweis !!!:

Jedes Motiv hat seine ihm eigenen Vorzüge und Stärken! Es hängt vor allem auch von den günstigen bzw. ungünstigen Umständen und Gegebenheiten ab, inwiefern diese Stärken auch genutzt werden können! Das spricht gegen den Versuch, Motive im Hinblick auf die aktuellen Ziele ändern zu wollen! Du solltest dich also fragen, ob deine Ziele eine derart hohe Bedeutung haben, dass du an deinen Motiven arbeitest. Du kannst auch den anderen Weg gehen und passt deine Ziele deinen Motiven an! Und darüber hinaus besitzt du genug Handlungsspielraum, um mit ungünstigen Motivkonstellationen umzugehen - wer weiß, das gefürchtete Angstmotiv kann sich vielleicht einmal als hilfreich erweisen, weil es vor einer Gefahr warnt!!!

Mehr über die eigenen Motive erfahren – Fragen:

Fragen zum Machtmotiv:

- Wie fühle ich mich, wenn ich es mit wichtigen und einflussreichen Personen zu tun habe? Freue ich mich darauf oder würde ich diesen Begegnungen lieber ausweichen? Oder lassen mich solche Situationen eher kalt?
- Wie wichtig ist mir die Anerkennung von anderen Personen? Wenn ich zum Beispiel bei einer Aufgabe meinen eigenen Ansprüchen nicht gerecht geworden bin, von außen aber trotzdem Lob und Anerkennung erfahre, bin ich dann insgesamt zufrieden mit meiner Leistung oder strebe ich nach Verbesserung?
- Habe ich Freude daran, andere zu beeinflussen, sie z.B. von meiner Meinung zu überzeugen? Habe ich vielleicht Angst, dass mir das auch mal nicht gelingen könnte und ich vielleicht dadurch Einfluss verliere?

Fragen zum Leistungsmotiv:

- Bin ich wirklich so leistungsmotiviert wie ich mich gebe und/ oder mich vielleicht sehen möchte?
- Geht es mir wirklich nur darum, meinen eigenen Ansprüchen gerecht zu werden? Wenn ich eine Aufgabe beispielsweise nach meiner Meinung gut abgeschlossen habe und die äußere Anerkennung ausbleibt, bin ich dann trotzdem mit mir zufrieden?
- Suche ich auch wenn mich niemand beobachtet und es keinerlei Konsequenzen hat nach persönlichen Herausforderungen? Oder kann ich auch lange Pausen einlegen, wenn nichts auf dem Spiel steht (Ferien/ Urlaub ausgenommen)?
- Sind es angenehme oder eher unangenehme Gefühle, die mich zur Leistung anstacheln?

Fragen zum Beziehungsmotiv:

- Habe ich wirklich Spaß daran, andere Menschen kennen zu lernen? Vor allem wenn ich mich wirklich angenommen und gemocht fühle? Oder bin ich nur dann kontaktfreudig, wenn ich denke, dass ich davon profitieren kann?
- Muss ich mich überwinden um auf andere zuzugehen?
- Wenn ich flüchtigen Bekannten begegnete, würde ich mich dann lieber der Situation entziehen oder beginne ich einen „Small Talk“?

Thema: Motive

Übung zum Beziehungsmotiv: „Insel“

Diese Vorübung soll helfen, um zu klären, was aus deiner Sicht hinsichtlich des Beziehungsmotivs verändert werden sollte. Es geht also um deine Veränderungswünsche und deine Bedürfnisse im privaten Bereich.

Beschreibung:

Du sollst dir vorstellen, dass du eine Insel besitzt, auf der du alle Regeln festlegen kannst und alles bestimmen darfst. Dann sollst du dir überlegen, wen du auf die Insel einladen würdest, um mit ihm dort zu leben. Überlege dir, was ihr dort zusammen unternehmen würdet.

Übung:

- bequem hinsetzen, ev. auf den Boden legen
- Augen schließen
- „Ruhe/ Entspannung“ tritt ein
- stell dir vor, du besitzt eine eigene Insel, sie liegt vielleicht irgendwo im Süden wo es das ganze Jahr warm ist
- du kannst dir selber am besten vorstellen, wie sie aussieht: Wie groß ist sie?, Welche Pflanzen und Tiere gibt es?, Wie ist das Wetter und wie sieht es dort überhaupt aus?
- und jetzt überlege dir, welchen Menschen du dort gerne in deiner Nähe haben würdest, wen würdest du einladen die Zeit dort mit dir zu genießen; lass dir ruhig Zeit dabei
- überleg dir nun was ihr auf der Insel zusammen unternehmen werdet und worüber ihr euch besonders freut
- jetzt würde ich mich freuen wenn du mir etwas von deinem Tag erzählst, vielleicht möchtest du, während du erzählst, dazu ein Bild malen...

Auswertung:

Arbeite mit deinem Berater heraus, was deine eigentlichen Beziehungs-Wünsche und Beziehungs-Bedürfnisse sind, mit wem du dir wünschst mehr Zeit zu verbringen und wie du diese Zeit gerne gestalten würdest.

Thema: Motive

Übung zum Leistungsmotiv „Neuanfang“

Vorübung, um zu klären, was du aus deiner Sicht hinsichtlich des Leistungsmotivs verändern möchtest. Konzentriere dich in dieser Übung auf Ziele im schulischen Bereich!

Beschreibung:

Stell dir vor, dass du mit deinen Eltern umziehst. Von diesem Zeitpunkt an bist du in deiner Umwelt und in deiner neuen Schule ein „unbeschriebenes Blatt“, wirst von allen positiv, offen und freundlich aufgenommen und fühlst dich in deinem neuen Umfeld rundherum wohl. Auch das Schulleben verläuft positiv, die Mitschüler sind nett, erste gute Kontakte sind geknüpft... Du sollst dir nun überlegen, was du in der Schule auf der Leistungsebene erreichen möchtest.

Übung:

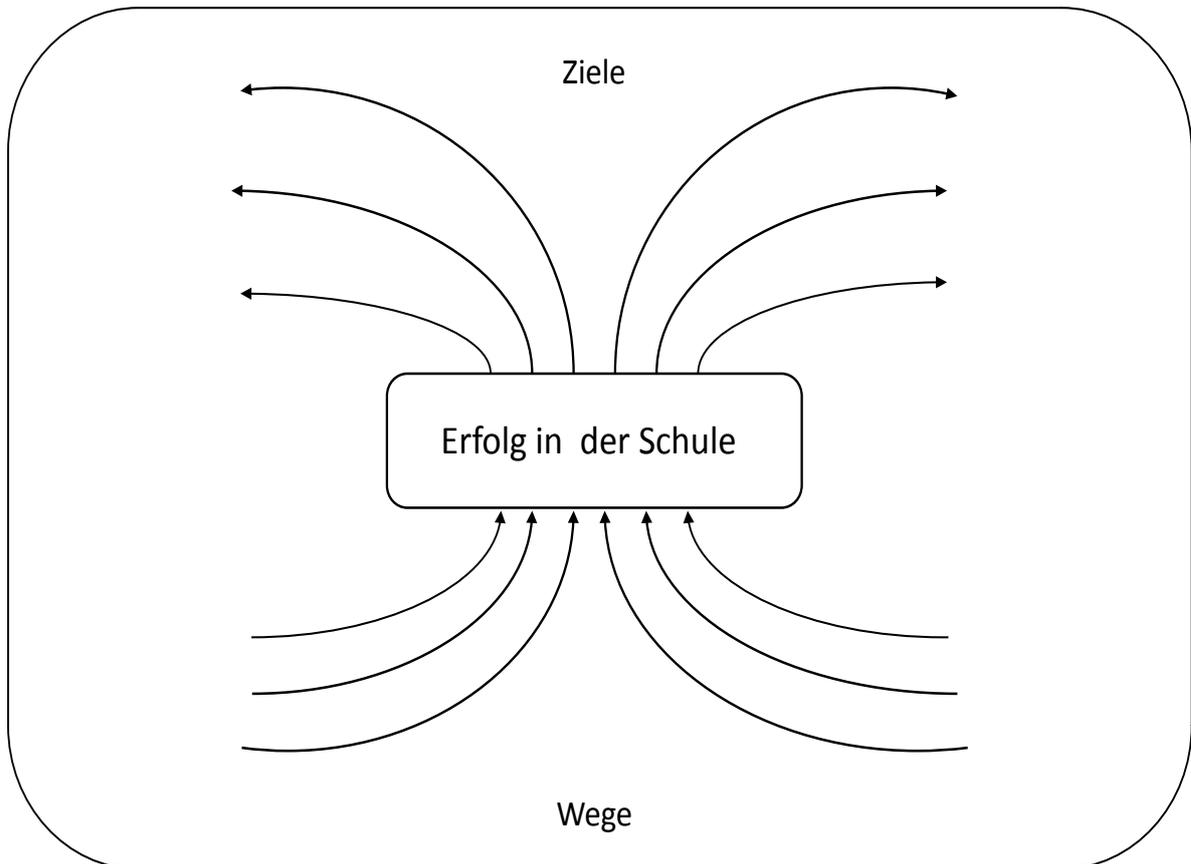
- bequem hinsetzen, ev. auf den Boden legen
- Augen schließen
- „Ruhe/ Entspannung“ tritt ein
- stell dir vor, du bist mit deinen Eltern umgezogen: mittlerweile fühlst du dich in deinem neuen Umfeld sehr wohl und hast auch schon erste freundschaftliche und vielversprechende Kontakte geknüpft, kannst deine Hobbies weiterführen,...
- du kannst dir selber am besten vorstellen, wie es dir gehen würde; stell dir vor wie deine neue Schule aussieht, wie groß das Gebäude ist, wie groß deine Klasse ist, welche Fächer du hast und wie deine Lehrer sind ...
- und jetzt überleg dir, in welchen Fächern du gerne erfolgreich sein möchtest, wo ist dir das ganz besonders wichtig und warum; lass dir ruhig Zeit dabei!
- und nun überleg dir worüber du dich besonders freust
- jetzt würde ich mich freuen wenn du mir etwas aus deinem neuen Schulleben erzählst, vielleicht möchtest du, während du erzählst, dazu ein Bild malen...

Auswertung:

Arbeite heraus, was deine eigentlichen Leistungs-Bedürfnisse sind, für welche Dinge/Fächer wünschst du dir mehr Zeit zu haben und wie möchtest du deine Zeit erfolgreich gestalten.

Thema: Ziele

Wozu ist es gut erfolgreich in der Schule zu sein?



Wie kann ich in der Schule erfolgreich werden?

Thema: Ziele

Mein Ziel klären – Teil 1

Bevor du dich eingehend mit deinen persönlichen Zielen beschäftigst, solltest du dir deine Antworten auf die folgenden Fragen überlegen!

Was sind Ziele?

Wozu braucht man Ziele? Welchen Nutzen haben Ziele?

Gibt es deiner Meinung nach Argumente dafür, sich nicht auf bestimmte Ziele festzulegen (zumindest in manchen Situationen)?

Thema: Ziele

Mein Ziel klären – Teil 2

Das Ziel muss

- ein Annäherungsziel sein (kein Vermeidungsziel),
- schwierig und herausfordernd und zugleich realistisch und tatsächlich erreichbar,
- konkret und zeitlich fixiert,
- vollständig unter deiner eigenen Kontrolle stehen,
- erkennbar motivierende Wirkung auf dich haben,

(Verschiedene Ziele sollen sich nicht gegenseitig behindern!)

Mein Ziel - 1. Rohfassung:

Mein Ziel – 2. Rohfassung:

Mein Ziel, in der heute endgültigen Fassung

→ Beachte: Durch welche Motive werden deine Ziele energetisiert?

→ Ziele können in Grob- und Feinziele unterteilt werden!

(Aufgliederung bzw. Operationalisierung deines wichtigsten Ziels für den Verstärkerplan)

Thema: Ziele

Zielklärungsübung „Veränderung“

Diese Vorübung soll dir helfen, ein Veränderungsziel bzw. einen Veränderungswunsch zu formulieren.

Beschreibung:

Versuche dein Problem oder die Situation, die dich belastet oder bedrückt, zu benennen. Stell dir nun vor, dass eine gute Fee kommt und dein Problem wegzaubert. Beschreibe nun genau, was sich dadurch in deinem Leben geändert hat und woran du diese Veränderung deutlich bemerkst.

Übung:

- bequem hinsetzen, evtl. auf den Boden legen, die Augen schließen
- du wirst ruhiger und entspannst dich
- stell dir deine Fee genau vor: ihre Kleidung, ihre Haarfarbe, vielleicht hat sie einen Zauberstab...
- eines nachts kommt sie in dein Zimmer und zaubert dein Problem weg
- sie lächelt danach, weil sie mit ihrem Ergebnis zufrieden ist
- genauso schnell wie sie gekommen ist, verschwindet sie auch wieder und du schläfst friedlich weiter...
- ... und am nächsten Morgen wachst du auf und dein Problem ist verschwunden
- wann fällt dir das zuerst auf, wie genau macht sich das für dich bemerkbar und wie fühlst du dich in diesem Moment
- und was ist mit deinen Familienmitgliedern, wem fällt es zuerst auf (Mutter, Vater, Bruder, Schwester,...) und wie reagiert er/sie darauf?
- wie sieht es in der Schule aus, wem fällt es da auf (deinem/ deiner LehrerIn, deinem/ deiner FreundIn, deinem/ deiner KlassenkameradIn, ...) und auf dem Rückweg?
- nachmittags in der Jugendgruppe, dein Problem ist immer noch weg? Was hat sich verändert? Was fällt deinen Freunden an dir auf? Wie fühlst du dich?
- Abendbrot und Zu-Bett-Geh-Zeit, dein Problem hat sich in Luft aufgelöst, wie wirst du nun den Tag beenden und wie fühlst du dich?
- während du einschläfst malst du dir aus wie wunderschön der nächste Tag werden wird – ohne das Problem

Auswertung:

Du sollst über diese Phantasiereise angeregt werden, dir positive Zielzustände vorzustellen. Diese arbeitest du anschließend mit deinem Berater im Gespräch heraus.

Der wichtigste Schritt, die Formulierung eines positiven Veränderungsziels folgt nun.

Thema: Ziele

Meine Vision, mein Veränderungswunsch

Ergebnisse aus der Zielklärungsübung:

Ergebnisse aus der Kuhl'schen Diagnostik:

Wichtig: Hast du Diskrepanzen in den bewussten und unbewussten Motiven? Hast du eine Erklärung dafür gefunden?

Eindrücke, Beobachtungen und Assoziationen von mir selbst/ von meinem Gesprächspartner/ von anderen Menschen, die dich gut kennen:

Sonstige Wünsche:

Mein hauptsächliches Thema, meine Vision, mein Veränderungswunsch im Augenblick
- meine erste Zusammenfassung -

Thema: Planung

Selbstkontrolle ist vor allem in der Phase der Planung wichtig!

Bei der Selbstkontrolle in der EOS-Diagnostik gibt es zwei Aspekte:

- Sicherlich solltest du schon mal dein Zimmer aufräumen, hattest aber gar keine Lust dazu! Es geht also um ein Ziel, was seinen Ursprung nicht in deinen Bedürfnissen hat, sondern wahrscheinlich eher in den Bedürfnissen oder Wünschen deiner Eltern. Der Wille dient hier dazu, dass du die nötigen Energien aufbringst, um es dennoch zu tun.
- Gleichzeitig musst du in dieser Situation Impulse unterdrücken, die zwar reizvoll und verlockend sind, nicht aber der Zielerreichung förderlich sind. Beispiele für solche zu unterdrückenden Impulse sind ein laufender Fernseher, ein Computerspiel, aber auch die Angst vor Ärger.

Verschiedene Strategien können dazu beitragen, dass Ziele trotz Unlust umgesetzt werden. Entsprechende Strategien, die als Selbstkontrollstrategien bezeichnet werden können, kann man trainieren!

Übung:

Denke an eine Situation, in der du innere Schwierigkeiten hattest. Die Situation kann etwas mit Macht, Leistung oder Beziehung zu tun haben! Sie kann ein häufig wiederkehrendes Problem von dir sein oder auch bisher nur ein einziges mal aufgetreten sein!
Beschreibe diese Situation genau, wie hast du dich gefühlt?

Wie bist du mit dieser Situation umgegangen, was hast du getan? Hast du bestimmte Strategien angewendet oder Tipps von anderen angenommen?

Zusatzaufgabe:

Stell dir nun vor, du bist bei einer Fernsehshow. Der Showmaster hat dir die obige Situation geschildert und deine Aufgabe ist es nun so viele mögliche Lösungen zu präsentieren wie es nur geht. Für jede Lösungsmöglichkeit bekommst du einen Punkt und kannst dich so von deinem Gegner absetzen. Es geht also nicht darum, nur die Wege aufzulisten, die real auch erfolgsversprechend sein könnten, sondern darum, möglichst viele Wege zu finden.
Nimm dir etwa fünf Minuten Zeit! Du kannst die Rückseite dieses Blattes zum Aufschreiben verwenden!

Thema: Planung

Das Logbuch

Logbuch von:

Was ist mein wichtigstes Ziel?

Welche Schritte muss ich dafür umsetzen?

Was kann schwierig werden?

Was kann mir bei den Schwierigkeiten helfen?

Thema: Planung/ Kontrolle

Das Logbuch – Fragen zur Selbstreflexion/ Selbstkontrolle

Datum:	1. Was habe ich heute für mein Ziel getan?	2. Was ist mir heute für mein Ziel schon gut gelungen?	Was war heute bei der Umsetzung noch schwierig?	Was brauche ich zukünftig noch für die Umsetzung?	Wie gut habe ich heute mein Ziel erreicht? (Skala 1-10)

Thema: Selbstmotivierung

Nachdem wir besprochen haben, wie deine Ergebnisse der EOS-Diagnostik zu verstehen sind, wollen wir nun diese Ergebnisse nutzen, um deine Stärken bewusst einzusetzen und um deine persönlichen Selbststeuerungsstrategien auszubauen bzw. zu entwickeln.

Die Fähigkeit zur Selbstmotivierung lässt sich trainieren, dementsprechend gibt es auch Übungen!

Aber du musst sie schon regelmäßig und bewusst durchführen, da es das Wundermittel wie z.B. die Pille, die Wunder wirkt oder den Knopf, der alle Probleme sofort und unverzüglich beseitigt, nicht gibt. Aber es gibt besonders effektive Strategien in den Bereichen Selbstmotivierung und Selbstberuhigung!

In deinem Profil zu den Selbststeuerungskompetenzen findest du die Skala „Selbstmotivierung“ bei der Selbstregulation.

Nach Kuhl ist mit **Selbttmotivierung** folgendes gemeint:

„Sich ohne Druck von außen für die Aufgabe/ das Ziel motivieren können und die eigene Stimmung optimal regulieren können.“

Gerade in schwierigen Situationen ist es von Vorteil, wenn man sich durch angenehme Fantasien für ein Ziel entscheiden und sich dementsprechend motivieren kann.

Schaffst du es dich trotz der momentanen Unlust in der aktuellen Aufgabe etwas Positives zu entdecken? Kannst du dich dadurch besser aufraffen, indem du dir vorstellst, wie es ist, wenn du die Aufgabe tatsächlich erledigt hast und dich deinen Interessen widmen kannst? Kannst du vielmehr durch angenehme Gedanken leicht anfangen, vielleicht sogar durch das Konzentrieren auf angenehme oder vorteilhafte Aspekte der Arbeit für dieselbe motivieren?

Mit den folgenden Übungen kannst du diese Fähigkeit erlernen bzw. sie noch weiter ausbauen.

Hinweise:

Diese Übungen kannst du besonders gut dann anwenden, wenn

- du dich motivieren willst, um eine Absicht oder Aufgabe umzusetzen, die dir jedoch schwer fällt, wo du keine Lust zu hast oder die dir unangenehm ist!
- du vor dem Angehen der Aufgabe eher negative Gedanken hast, wie zum Beispiel die Angst, das sowieso nicht schaffen zu können!

Wiederhole diese Übung immer dann, wenn du einen Motivationsschub brauchst!

Übung: Herstellen positiver Fantasien/ Energien

Konzentriere dich auf die Aufgabe, die du angehen willst. Wenn du möchtest kannst du dabei die Augen auch schließen.

Male dir nun aus, du hättest diese Aufgabe bereits erledigt. Stell dir vor, wie angenehm das für dich ist. Wie fühlst du dich? Wie reagieren andere Menschen auf die Fertigstellung der Aufgabe?

Lass die positiven Gefühle, die du hast eine Weile auf dich wirken.

Vergiss aber nicht, was tatsächlich alles für das Erreichen deines Ziels, der Erledigung der Aufgabe zu tun ist!

Übung: Steigerung/ Herstellung positiver Gefühle

Menschen unterscheiden sich deutlich darin, was bei ihnen eine angenehme Stimmung oder ein angenehmes Gefühl auslöst. Beispiele: die Lieblingsmusik hören, selber singen, Sport, (Süßigkeiten) essen, Krauleinheiten,...

Bitte überlege dir ganz konkret, welche Dinge für dich besonders angenehm sind. Schreibe mindestens fünf Dinge auf:

Überlege nun, ob es Gedanken gibt, die eine ähnlich angenehme Stimmung oder Freude bei dir auslösen:

Bitte überlege dir nun, in welchen Situationen du es gut gebrauchen könntest, dass deine Stimmung heiterer wird. Schreibe typische Situationen auf:

Überlege nun, in welchen dieser Situationen es möglich wäre, die angenehmen Dinge zu tun oder sich zumindest durch die eigenen Gedanken (daran) aufzuheitern. Schreibe diese Situationen auf:

Versuche deine Einfälle in die Wirklichkeit umzusetzen. Wähle zunächst eine Testsituation aus. Falls es nicht direkt beim ersten Mal klappt, nicht direkt aufgeben. Der entscheidende Schritt ist mit der Benennung der Testsituation getan. Alles Weitere ist reine Übungssache; habe Geduld mit dir!

Meine Testsituation:

Thema: Selbstmotivierung

Schwierigkeiten können dein Handeln behindern. Wenn es um die Erreichung von Zielen geht braucht man in den Momenten, wo Schwierigkeiten auftreten, Strategien zur Selbstmotivierung.. Die Schwierigkeiten können als Handlungsblockaden empfunden werden.

Häufig lassen sich äußere von inneren Handlungsblockaden unterscheiden:

- Äußere Handlungsblockaden können in der Situation selbst liegen oder auf mangelnde soziale Unterstützung zurückzuführen sein.
- Innere Handlungsblockaden liegen in einem selbst: Vielleicht hat man keine Lust, kann sich nicht auf die Aufgabe konzentrieren oder man hat Angst vor negativen Auswirkungen oder Konsequenzen.

Nenne jeweils drei Beispiele für innere und äußere Handlungsblockaden/ Schwierigkeiten:

Äußere Handlungsblockaden:

Innere Handlungsblockaden:

Die Unterscheidung ob eine Handlungsblockade innere oder äußere Ursachen hat ist wichtig, da jeweils andere Lösungsstrategien angewendet werden müssen.

Entwickle diese selbst für folgende Beispielsituationen aus dem Schulalltag:

Situationsbeschreibung 1:

Du bist auf dem Weg zur Schule, in der zweiten Stunde soll eine Arbeit geschrieben werden. Plötzlich versperrt ein Baum den Weg. Was hast du für Möglichkeiten, um trotzdem pünktlich zu deinem Ziel zu gelangen.

1.

2.

3.

Situationsbeschreibung 2:

Du bist auf dem Weg zur Schule, in der zweiten Stunde soll eine Arbeit geschrieben werden. Unterwegs kommen dir Zweifel, du machst dir Sorgen und spielst mit dem Gedanken umzudrehen. Wenn du morgen nachschreiben würdest, dann hättest du noch einen Tag mehr zum Lernen... Was kannst du nun tun, um trotzdem „dein“ Ziel zu erreichen und die Arbeit direkt mitzuschreiben?

1.

2.

3.

Was fällt dir auf, wenn du deine Lösungsstrategien für Situationsbeschreibung 1 und 2 miteinander vergleichst?

Was bedeutet das?

Hinweis:

Allgemein liegen die Ursachen für innere Handlungsblockaden in einem selbst begründet. Man spricht auch von inneren Widerständen. Sie sind motivationsbedingt, das heißt sie sind auf fehlende Lust bzw. Motivation oder auf unangenehme Gefühle, die dann das Handeln erschweren, zurückzuführen. Du stehst dir in solchen Situationen also selbst im Weg, obwohl du eigentlich in der Lage wärest die Situation oder die Aufgabe zu bewältigen.

Um solche inneren Widerstände zu überwinden braucht man die Fähigkeit zur Selbstmotivierung! Bei äußeren Schwierigkeiten reicht häufig eine gute Problemlösefähigkeit und - in Abhängigkeit von der Situation - Unterstützung von außen.

Thema: Selbstmotivierung

Stärkung der Selbstmotivierungskompetenz (Partnerübung für den Bereich außerhalb des Trainings)

Dauer: ca. 10 Minuten (das Rollenspiel soll mit umgekehrten Rollen wiederholt werden)

Ziel: Du sollst lernen wahrzunehmen, wann deine eigenen Kräfte schwinden oder nachlassen und dies auch auszudrücken

Beschreibung:

- je zwei Teilnehmer oder ein Teilnehmer + ein Elternteil bilden eine Gesprächsgruppe, einer übernimmt die Rolle des Trainers, der andere die Rolle des Trainierenden
- die Gruppen verteilen sich so, dass sie möglichst ungestört arbeiten/sprechen können
- Trainer und Trainierender führen ein Gespräch, das in drei Phasen unterteilt ist; dabei wird über folgende Bereiche gesprochen:

1. Phase:

Frage des Trainers: „*Was nimmt dir die Kraft/ den Mut/ den Schwung?*“

- welche Situationen • welche Handlungen • welche Gedanken • welche Bilder (Vorstellung)

→ der Trainer nennt mehrere Beispiele, diese werden alle vom Trainer stichwortartig protokolliert!

2. Phase:

Frage des Trainers: „*Was gibt dir wieder Kraft/ neuen Mut/ Schwung?*“

- welche Situationen • welche Handlungen • welche Gedanken • welche Bilder (Vorstellung)

→ der Trainierende nennt dazu wieder einige Beispiele, diese werden wieder vom Trainer kurz notiert!

3. Phase: Selbstmotivierungs-Coaching

- Ziel: einzelne in Phase 1 genannte Situationen vertiefen /sich reinfühlen;
- dazu erfindet/ erzählt dem Trainierenden eine eigene Geschichte, im Gespräch entwickelt er die Situation (Wer? Was? Wo? Wie? Warum? etc. [W-Fragen])

→ *Thema soll die Vorbereitung & Durchführung einer schwierigen oder unangenehmen Aktivität sein* (z. B. die Umsetzung der Absicht, endlich mit dem Üben für die Klassenarbeit anzufangen oder im Lateinunterricht konzentriert aufzupassen und regelmäßig mitzuarbeiten, um die mündliche Note und das „Verstehen“ zu verbessern).

- sobald der Trainierende merkt bzw. spürt, dass die Kraft nachlässt, die geschilderten Aktivitäten bzw. Handlungsschritte auszuführen, soll er/sie ausdrücken, dass die Energie bzw. Kraft nachlässt

→ Aufgabe des Trainers: auf die Selbstäußerungen des Trainierenden angemessen zu reagieren, d.h. er ruft seinem Trainierenden die Situationen, Gedanken oder Bilder aus der Phase 2 ins Bewusstsein (= „Energiespender“); wichtig dabei ist, dass die Reaktionen des Trainers nicht „technisch“ wirken, sondern echt sind, wie in einer persönlichen, engen Beziehung (z.B. Freundschaft)

Thema: Ressourcen

Deine Vorstellungskraft als Ressource

Übung: Fantasiereise zum Ziel

Stell dir vor, du hast dein Ziel erreicht! Wie sieht es um dich herum aus? Wie nimmst du deine Umwelt wahr?

Folgende Stichworte sollen dir bei der Beschreibung helfen:

1. Ort und Landschaft
2. Jahreszeit und Wetter
3. Umgebung und Farben
4. Tageszeit und Temperatur
5. Geräusche und Gerüche
6. Kleidung und Symbole

Vielleicht fällt dir noch etwas ein, was diese Liste ergänzen könnte: _____

Wie fühlst du dich bzw. wie fühlt sich das an, wenn du dein Ziel erreicht hast?

Folgende Stichworte sollen dir bei der Beschreibung helfen: Laune, Stimmung, Gemütsneigungen, Kraft, körperliche Signale, Aktivität,...

Thema: Ressourcen

Erinnerungshilfen als Ressource

Übung:

Finde 5 feste und 5 mobile Erinnerungshilfen – Dinge also, die dich an dein Ziel erinnern sollen und dir helfen, dein Ziel (möglichst oft) vor dem inneren Auge zu sehen. Wähle also aus den verschiedenen Bereichen in der linken Spalte der Tabelle jeweils 5 für die festen und 5 für die mobilen Erinnerungshilfen aus. Natürlich kannst du auch selbst noch Bereiche ergänzen.

Bereiche	Feste Erinnerungshilfen	Mobile Erinnerungshilfen
Musik		
Parfum		
Schmuck		
Pflanzen		
Bilder		
Kleider		
Farben		
Menschen („Vorbilder“)		
Orte		
Symbole		
Persönliche Gegenstände		
Spielzeug		
...		
...		

Thema: Ressourcen

Übung zu deinen Erinnerungshilfen: „Sieben Sachen“

Mit Hilfe dieser Übung kannst du deine eigenen Prims/ Erinnerungshilfen und auch soziale Ressourcenquellen finden!

Beschreibung:

Auf die folgenden Fragen sollst du spontan 7 Sachen oder Personen nennen. Wenn du nicht schnell genug schreiben kannst, kannst du sie auch diktieren

Arbeitsauftrag:

Beantworte spontan folgende Fragen:

Welche 7 Kinder würdest du zu deinem Geburtstag einladen?

Welche 7 Orte möchtest du auf jeden Fall besichtigen?

Welche 7 Spielzeuge würdest du niemals abgeben wollen?

Welche 7 Lieder würdest du auf deine ganz persönliche Lieblings-CD brennen?

Welche 7 Sänger oder Schauspieler magst du am liebsten?

Welche 7 Personen sind dir am wichtigsten?

Auswertung:

Du sollst nun bei jeder Frage die 3 wichtigsten Namen bzw. Gegenstände auswählen. Stell dir z.B. vor, du würdest verreisen und kannst nicht mehr Personen mitnehmen und nicht mehr Gepäck transportieren.

- Warum ist deine Wahl ausgerechnet auf diese drei Personen/ Dinge gefallen?
- Wieso sind dir diese Menschen bzw. Gegenstände so besonders wichtig?

Notizen zu deinen Überlegungen kannst du auf der Rückseite machen!

Thema: Ressourcen

Mein eigener Körper als Ressource

Übung:

- Überleg dir, was du besonders gut kannst; wo hast du besondere Stärken und Fähigkeiten; was traust du dir ohne weiteres zu, d.h. wo fühlst du dich also besonders sicher?
Male auf die Rückseite dieses Blattes den Umriss deines Körpers und ordne deine besonderen Fähigkeiten, die körperlichen Ressourcen den entsprechenden Körperteilen oder -stellen zu!
- Fasse deine körperlichen Kräfte in der unten stehenden Tabelle in der Form „Äußere Merkmale“ – „Innere Stärken“ zusammen:

Meine körperlichen Ressourcen:

<u>Äußere Merkmale:</u>	<u>Innere Stärken:</u>

Thema: Ressourcen

Dein soziales Umfeld als Ressource

Übung:

Führ dir nochmal dein Ziel vor Augen. Bisher hast du viele Möglichkeiten herausgefunden, wie du deine persönlichen Stärken selbst einsetzen und nutzen kannst, um tatsächlich zum Ziel zu kommen. Welche Personen aus deinem Umfeld können dich darüber hinaus zusätzlich unterstützen, wen kannst du dir vorstellen einzuweihen? Und warum – was genau erwartest du von dieser Person? Welche Stärken hat sie deiner Meinung nach?

(z.B. deine Mutter, dein Vater, Geschwister, Großeltern, der Trainer aus dem Sportverein, dein Lieblingslehrer, deine Patentante, dein Patenonkel, deine beste Freundin, dein bester Freund, deine ganze Clique, ...)

<u>Die Person, die dich unterstützen soll:</u>	<u>Was erwartest du von dieser Person?</u> <u>Welche Stärken hat sie deiner Meinung nach?</u>

Thema: Ressourcen

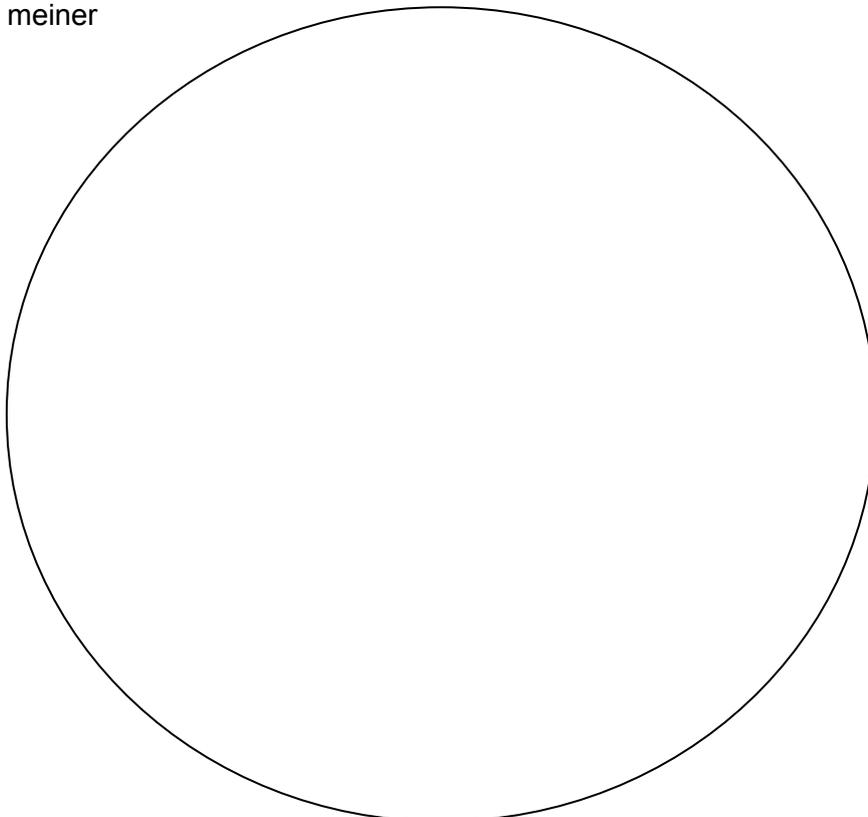
Dein Ressourcenpool im Überblick

Übung:

Du hast bisher deine persönlichen Ressourcen/ Kraftquellen an dir entdeckt und nutzen gelernt. Hier hast du die Gelegenheit, dir noch zu überlegen, welche Ressourcen für dich wie wichtig sind bzw. welchen Stellenwert sie im Vergleich zu den anderen haben. Führe dir vorab nochmal deine Ziel vor Augen. Teile dann dementsprechend den Kreis in Segmente auf und beschrifte sie!
Zur Erinnerung: Du hast vier Ressourcenquellen an dir analysiert (1. Deine Vorstellungskraft, 2. Deine Erinnerungshilfen, 3. Deine körperlichen Ressourcen, 4. Dein soziales Umfeld)!

Mein Ziel lautet:

Die Verteilung meiner
Kraftquellen:



Thema: Handlung

Handlungsbahnung

In deinem Profil zu den Selbststeuerungsfähigkeiten hast du gelernt, dass der Begriff Handlungsbahnung von Kuhl in Handlungsbereitschaft, Willensstärke und Konzentrationsstärke unterteilt wird. Hier nochmal die Definitionen:

- (1) **Handlungsbereitschaft** meint deine Fähigkeit, die Initiative zu ergreifen sowie deine Absichten und Ziele ohne langes Zögern energievoll umzusetzen.
- (2) **Willensstärke**: Deine Fähigkeit, dich gegen den Willen anderer abzugrenzen und eigene Absichten und Ziele nicht lange abzuwägen oder aufzuschieben und nicht erst dann umzusetzen, wenn du unter Erwartungsdruck gerätst.
- (3) **Konzentrationsstärke** meint deine Fähigkeit, störende Gedanken und Impulse auszublenden bzw. zu kontrollieren, um deine Aufmerksamkeit und deine Energien ganz auf eine Sache lenken zu können.

Zu (1) Handlungsbereitschaft und (2) Willensstärke

Manchmal fällt es uns besonders schwer verbindliche Entscheidungen zu treffen. Wir sind unsicher, fühlen und hin- und hergerissen und würden uns gerne ein Hintertürchen auflassen, uns eventuell doch noch mal anders entscheiden dürfen etc. Je schwerwiegender die Entscheidung ist, desto schwerer ist es, eine endgültige Entscheidung zu fällen. Motivationspsychologisch ist das vollkommen in Ordnung, da die sog. Angstmotive auf sich aufmerksam machen. Eine wichtige Entscheidung hat auch immer bedeutsame Konsequenzen, durch die Aktivität der Angstmotive zwingen zum Grübeln und zur Wachsamkeit. Doch dieser Zustand des Zweifelns kann auch Nachteile haben, man fühlt sich blockiert.

Selbsteinschätzung: Was denkst du, wie leicht du dich ohne langes Zögern bei schwierigen Situationen entscheiden kannst?

Überlege dir, wie stark du vor Entscheidungen nachgrübelst. Schätze dich auf einer Skala von 1-10 ein, wobei 1 meint, dass du extrem wenig nachgrübelst und 10 meint, dass du extrem viel/intensiv nachgrübelst.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Die nachfolgende Übung soll deine Fähigkeit zur Handlungsbereitschaft ausbauen, indem die positive Wirkung von Angstmotiven genutzt wird und zugleich das lähmende Hin- und Hergerissensein (Schwanken) verringert bzw. behindert wird.

Übung: Verbesserung der Handlungsbereitschaft

Vorbereitung:

Du benötigst ein Blatt und einen Stift. Zur Vorbereitung kannst du eine Entspannungsübung machen. Die Übung besteht aus drei Phasen. Die Suche nach Informationen (Phase 1), die Bewertung dieser Informationen emotional (Phase 2) und die Bewertung dieser Informationen rational (Phase 3).

Phase 1:

Konzentriere dich auf die Entscheidung, die du zu treffen hast. Überlege dir, welche Informationen du brauchst, was alles zur Beurteilung der Alternativen in Erfahrung zu bringen ist und wo du diese Informationen herbekommen kannst. Kann dir vielleicht jemand dabei helfen?

Du musst dir vorstellen, dass deine Angstmotive aktiv sind: Sie veranlassen dich darüber nachzudenken, was eventuelle Risiken sind, sie abzuwägen und eventuell Vorsichtsmaßnahmen zu treffen. Sammle also zunächst ausschließlich die Informationen, versuche nicht jetzt schon diese zu bewerten. So entfällt das frühzeitige Hin- und Hergerissensein und Zweifeln, du sparst also Zeit. Schreibe alle deine Ideen und Gedanken auf das Papier, kontrolliere nochmal ob du auch nichts vergessen hast. Überlege dir, wie lange du brauchen wirst, um alle offenen Fragen klären zu können (Zeitpunkt 1). Setze dir selber einen realistischen Zeitpunkt, an dem du alle offenen Fragen geklärt haben kannst. Überlege dir nun noch, wie lange du wohl brauchen wirst, um alle vorliegenden Informationen zu bewerten (Zeitpunkt 2). Diesen Zeitpunkt solltest du nur in absoluten Ausnahmesituationen verschieben. Versuche großzügig zu sein, wenn die ein oder andere Information fehlt, sie beeinflussen die Entscheidungsfindung meistens kaum. Neue Informationen solltest du nun nur dann aufnehmen, wenn sich wichtige Rahmendaten geändert haben.

Phase 2:

Sortiere alle Informationen und vergleiche deine Alternativen. Was sagt dein Bauch, zu welcher Entscheidung tendierst du gefühlsmäßig? Denk in diesem Moment nicht über das „Warum“ nach!

Phase 3:

Diese Phase dient ausschließlich der Informationsaus- bzw. -bewertung. Versuche selbst sachlich darüber nachzudenken. Vielleicht hast du eine Person deines Vertrauens, die neutral über deine Sammlung schaut und dich neutral und uneigennützig unterstützt.

Wenn du so vorgehst, wird es dir deutlich leichter fallen zum gewählten Zeitpunkt eine endgültige Entscheidung zu treffen. Ein gewisses Restrisiko bleibt immer, man kann sich eben nicht zu 100% sicher sein. Viel wichtiger als diese rationale Sicherheit ist aber, dass du dich sicher fühlst und deine Entscheidung für dich als gut empfindest, egal was kommen mag.

Du kannst die Restunsicherheit als Schicksal akzeptieren, als etwas was nicht in deiner Hand liegt. Im schlimmsten Fall steht hier eine neue Herausforderung für dich bereit. Es ist wichtig eine Entscheidung gefühlsmäßig und rational zu treffen. Danach hast du zu diesem Zeitpunkt alles in deiner Macht stehende nach bestem Wissen und Gewissen getan.

Zu (3) Konzentrationsstärke

Konzentrationsstärke meint, wie gut man seine Aufmerksamkeit fokussieren kann. Die Fähigkeit störende Reize ausblenden zu wollen, ist vor allem in schwierigen Situationen gefragt, wenn man lieber etwas anderes machen würde oder aus anderen Gründen unmotiviert ist:

- Wie gut kannst du dich konzentrieren, wenn die Aufgaben langweilig sind oder du ein anstrengendes Buch liest?
- Bist du auch bei Störungen voll bei der Sache oder eher zerstreut und abgelenkt bzw. für jede Ablenkung dankbar?
- Kannst du dich an sich gut konzentrieren oder hast du das Gefühl, dass du immer – auch bei Dingen, die dich interessieren - abschweifst?
- Kannst du Störungen ausblenden und dich auf deine eigentliche Aufgabe konzentrieren?
- Bist du oft zerstreut oder abgelenkt?

Wie du merkst ist der Begriff Konzentrationsstärke also von der Konzentrationsfähigkeit zu unterscheiden.

Übung: Verbesserung der Konzentrationsstärke

Die folgende Übung wird nur einen Effekt zeigen, wenn du sie langfristig anlegst. Langfristig meint: Mindestens über einen Zeitraum von vier Wochen.

Es geht zunächst um Selbstbeobachtung. Die folgenden Fragen solltest du jeden Abend beantworten:

1. In welchen Situationen habe ich mich heute erfolgreich gegen Ablenkungen zur Wehr gesetzt?
2. Wie gut ist mir das gelungen? (Skala 1-10)
3. In welchen Situationen habe ich mich ablenken lassen, obwohl ich etwas Wichtiges zu erledigen hatte?
4. In welchen dieser Fälle bereue ich das? Wo ärgere ich mich besonders?
5. Wie habe ich in diesen Fällen/ in diesen Situationen versucht dagegen anzugehen?
6. Warum ist mir das nicht gelungen?
7. Was hätte ich tun können, um mich gegen die Ablenkung stark zu machen? Was brauche ich dafür?

Aufgabe:

Auf der nächsten Seite findest du eine Tabelle mit diesen Fragen. Du solltest sie als Kopiervorlage nutzen. Notiere deine Antworten dann täglich kurz in der Tabelle, nur so lassen sich Entwicklungen und Veränderungen wahrnehmen. Am besten planst du täglich etwa 15 Minuten ein!

Verbesserung deiner Konzentrationsstärke

In welchen Situationen habe ich mich heute erfolgreich gegen Ablenkungen zur Wehr gesetzt?	Wie gut ist mir das gelungen? (Skala 1-10)	In welchen Situationen habe ich mich ablenken lassen, obwohl ich etwas Wichtiges zu erledigen hatte?	In welchen dieser Fälle bereue ich das? Wo ärgere ich mich besonders?	Wie habe ich in diesen Fällen/ in diesen Situationen versucht dagegen anzugehen?	Warum ist mir das nicht gelungen?	Was hätte ich tun können, um mich gegen die Ablenkung stark zu machen? Was brauche ich dafür?

Thema: Kontrolle

VERTRAG

Zwischen

_____ & _____
(Name des/der Teilnehmers/in) (Name eines/ der Erziehungsberechtigten)

und

(Name des Beraters)

1. Der/die Teilnehmer/in verpflichtet sich mit vollem Elan und ausdauernd an seiner/ ihrer Zielerreichung zu arbeiten.
2. Der/die Teilnehmer/in füllt mindestens 5x pro Woche die Fragen im Logbuch aus. Dabei muss sich der Teilnehmer/ in ernsthaft mit allen Fragen auseinandersetzen.
3. Der „Verstärkerplan“ wird von allen Familienmitgliedern entworfen. Jeder muss ernsthaft an seinen Teilzielen arbeiten. Diese hängen an einem für alle bekannten und leicht erreichbaren Ort (z.B. am Kühlschrank in der Küche, am Schlüsselbrett im Flur, bei den Stundenplänen in der Küche, von außen an der Glastür der Dusche, ...)

.....
(Unterschrift)

.....
(Unterschrift)

.....
(Unterschrift)

Thema: Kontrolle

Verstärkerplan¹

(Bereits an diesem Begriff lässt sich festmachen, dass es sich ebenfalls um (Selbst -) Motivierung handelt)

1. Erinnere dich an dein Ziel:

Mein Ziel, in der endgültigen Fassung <hr/> <hr/> <hr/>
--

2. Nun sollst du dieses Ziel konkreter für dich überprüfbar und für andere offen bzw. transparent machen! Vielleicht ist es einfacher, wenn du es in 2 oder 3 Teilziele zerlegst!

<u>Name des Kindes/ Jugendlichen</u>	<u>Mutter</u>	<u>Vater</u>	<u>Geschwisterkind/er des Kindes/ Jugendlichen</u>
.....			
Teilziel:	Teilziel:	Teilziel:	Teilziel:
Teilziel:	Teilziel:	Teilziel:	Teilziel:
Teilziel:	Teilziel:	Teilziel:	Teilziel:
Ziele des Vaters täglich kontrollieren	Ziele des Geschwister- kindes täglich kontrollieren	Ziele des Kindes/ Jugendlichen täglich kontrollieren	Ziele der Mutter täglich kontrollieren
☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺	☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺	☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺	☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺ ☺

¹¹ Nach Muth, D. & Seidel, D. (2005): Strategietraining für Jugendliche – „GET ON!“. Dortmund.

Thema: Kontrolle

Hinweise zum Verstärkerplan

1. Erstellung einer Tabelle mit der ganzen Familie:
 - Das Material wird gemeinsam ausgewählt, ein großes Plakat, was per Hand beschriftet wird ist genauso möglich wie die Erstellung mit Hilfe des Computers.
 - Es müssen so viele Spalten angelegt werden, wie die Familie Mitglieder hat.
 - Die Anzahl der Zeilen kann in Abhängigkeit von der Anzahl der Teilziele variieren.

 - Anzahl der „Smilies“ in Abhängigkeit der Anzahl der Teilziele und in Abhängigkeit der Tage an denen das Training stattfindet, pro Tag und pro Teilziel ein „Smily“

2. Beispiel
für den Entwurf eines Vertrages, der zunächst Gültigkeit bis zur nächsten Einheit hat

„Kind“:
 - immer die Hausaufgaben machen (vollständig und ordentlich)
 - sich an den „Medienzeit-Plan“ halten, d.h.:
 - in der Woche maximal 20 Minuten pro Tag für Spiele, Internet, Chat...
(und nur in den Abendstunden)
 - am Wochenende 1 Tag freie Spielzeit (max. 5 Stunden) nach Wahl
 - maximal 1 LAN-Party im Monat (max. 12 Stück/Jahr)
 - Notendurchschnitt „2“ in Mathe, Englisch und Deutsch - „4“ in Latein

Die Belohnung bzw. „Bestrafung“ wählt ihr gemeinsam mit euren Eltern!

Thema: Kontrolle

Hausaufgabenplaner

von _____

Hausaufgaben für:	Folgende Aufgaben sind zu erledigen: (Wie oft in der Woche?)	Erledigt ?
1. Einheit am _____		
2. Einheit am _____		
3. Einheit am _____		
4. Einheit am _____		
5. Einheit am _____		
6. Einheit am _____		
7. Einheit am _____		

Thema: Selbstberuhigung

In der folgenden Übung werden wir uns auf die Selbstberuhigung konzentrieren.

Selbstberuhigung lässt sich trainieren, dementsprechend gibt es auch Übungen!

Dir ist klar, dass es nicht das Wundermittel gibt wie z.B. die Wunderpille oder den Knopf, der alle Probleme sofort beseitigt!

Selbsteinschätzung zu deiner Selbstberuhigung

Nicht in jeder Situation lassen bzw. können oder dürfen wir unseren Emotionen freien Lauf lassen. In zahlreichen Situationen kontrollieren wir in Abhängigkeit der Angemessenheit sogar unsere Gefühle und Emotionen.

So gibt es auch Techniken, um sich wieder in eine neutrale Stimmung zu versetzen.

Kannst du z.B. schlechte Stimmung mühelos vertreiben?

Kannst du gut mit deinen Gefühlen umgehen?

Um dich besser einschätzen zu können, solltest du dir Gedanken zu den folgende Fragen machen:

Was denkst du, kannst du dich unter Stress selbst beruhigen? Wie machst du das?

Verfügst du über Techniken, die dir die Entspannung erleichtern?

Kannst du deine Aufregung - falls notwendig - gezielt abbauen? Kannst du dich leicht beruhigen?

Selbstberuhigung (Übung 1)

Die Fähigkeit zur Selbstberuhigung lässt sich durch Übung verbessern. Vor allem eignen sich dazu Meditationsübungen und andere Entspannungstechniken.

Meditation erfreut sich in vielen Kulturen der Welt großer Beliebtheit. Sie dient u.a. dazu, die Gedanken zu konzentrieren, sich auf herausfordernde Situationen „ruhig“ vorzubereiten und seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Dinge zu fokussieren

Natürlich gibt es viele Zugänge zur bzw. viele Möglichkeiten der Meditation. Für den Anfang soll hier eine leichte Übung für den Einsteiger beschrieben werden.

Wenn du Gefallen an der Meditation findest, dann kannst du dir darüber zahlreiche Bücher anschauen, passende Musik aussuchen und sogar Meditationskurse besuchen!

Meditationsübung :

Vorbereitung:

Suche dir einen ruhigen Platz. Zu Hause ziehst du dich am besten in dein Zimmer zurück und bittest darum nicht gestört zu werden. Ein entsprechendes Schild an deiner geschlossenen Zimmertür kann hilfreich sein und für die notwendige Ruhe sorgen!

Durchführung:

Lege beengende Kleidungsstücke, wie z.B. Schuhe ab. Setze dich im Schneidersitz hin. Wenn du lieber magst, kannst du dich auch auf den Rücken legen – aber Vorsicht: man schläft im Zustand der Entspannung schnell ein! Du kannst dich auch auf einen bequemen Stuhl setzen (Füße schulterbreit und parallel zueinander positionieren; Arme in den Schoß legen oder auf die Armlehnen!). Schließe möglichst die Augen!

- stell dir nun einen schönen groß gewachsenen Baum vor
- schau dir seinen dicken Stamm genau an, betrachte die Rinde und folge dem Stamm langsam in Gedanken nach oben. Betrachte alles genau und achte auf jedes Detail
- folge den großen Ästen, von denen viele kleinere abzweigen. Von denen zweigen wieder feinere Äste ab und schließlich sitzen an den dünneren Ästen die Blätter
- schau dir die Blätter genau an, ihre Form, ihre Farbe und die feinen Adern der Blätter
- beobachte eine Weile, wie die Blätter sich im Wind wiegen und versuche dir vorzustellen, wie sich das Rauschen des Windes in den Blättern anhört
- wandere dann wieder langsam mit deinem Blick von den Blättern zu den feinen Ästen
- schweife mit deinem Blick weiter zu den dickeren Ästen und gleite mit deinem Blick wieder an dem Stamm hinunter
- wandere mit deinem Blick bis zum Fuß des Stammes auf den Boden, in dem der Baum verwurzelt ist

Selbstberuhigung (Übung 2)

Verbesserung der Entspannungsfähigkeit

Die Entspannungstechniken stellen neben der Meditation eine andere Möglichkeit zur Steigerung der Selbstberuhigungskompetenz da. Die wohl bekannteste aller Entspannungstechniken ist die Muskelentspannung, genauer bezeichnet als „Progressive Muskelrelaxation“. Sie wurde von Jacobsen (1938) in die westliche Psychologie eingeführt, an den die hier vorgestellte Anweisung angelehnt wurde. Du kannst im Buchhandel verschiedene Varianten erwerben bzw. erlernen.

Entspannungstechnik „Progressive Muskelrelaxation“

Vorbereitung

Suche dir einen ruhigen Platz. Zu Hause ziehst du dich am besten in dein Zimmer zurück und bittest darum nicht gestört zu werden. Ein entsprechendes Schild an deiner geschlossenen Zimmertür kann hilfreich sein und für die notwendige Ruhe sorgen! Lege beengende Kleidungsstücke, wie z.B. Schuhe ab. Mache es dir bequem, setze oder lege dich hin. Konzentriere dich ganz auf dich selbst, andere Gedanken, Ereignisse und Probleme sind während der Übung nicht von Bedeutung. Alle Übungen solltest du ruhig, nicht ruckartig durchführen. Die jeweilige Anspannungsphase sollte etwa 5 bis 7 Sekunden dauern. Spanne die entsprechenden Muskeln stark an, aber nicht so stark, dass es dir weh tut. Die Entspannungsphase sollte etwa 30 Sekunden dauern. Beobachte dabei den Unterschied zur Anspannungsphase. Wenn du möchtest, kannst du die Anspannung - Entspannung immer einmal mit dem gleichen Körperteil wiederholen.

Übung

Schließe die Augen. Balle als erstes deine Fäuste und spüre das Gefühl der Anspannung. Spürst du die Spannung in den Fingern, in den Fäusten und in den Unterarmen. Versuche die Fäuste gedanklich zu entspannen aber nicht die Finger bewegen!

Spanne nun deine Bizepsmuskeln an indem du die Unterarme beugst und deine Hände in Richtung Schultern führst. Die Unterarmmuskeln sollten möglichst entspannt bleiben. Lass nach etwa 5 bis 7 Sekunden wieder ganz locker und lass die Arme wieder bequem in ihre Ausgangsposition zurück gleiten. Achte auf die im Vergleich zur Anspannung unterschiedlichen Empfindungen in den Oberarmmuskeln.

Spanne den Trizepsmuskel an, indem du die Arme streckst oder auf dem Boden liegend auf die Erde drückst. Die Spannung der Muskeln muss an der Rückseite der Oberarme zu spüren sein. Entspanne dich wieder. Konzentriere dich vollkommen auf deine lockeren Arme. Lass die Arme bequem ruhen, wenn du das Gefühl hast, dass deine Arme vollkommen entspannt sind, versuche noch ein Stück lockerer zu werden. Alle Muskeln sind locker und schwer.

Zieh dein Schultern in Richtung deiner Ohrläppchen hoch. Halte die Spannung und lass die Arme nach 5 bis 7 Sekunden wieder sinken. Spüre die Entspannung bis in die Rückenmuskulatur, Gesicht, Nacken und Hals sind jetzt vollkommen locker.

Beiße deine Zähne aufeinander, spanne alle Gesichtsmuskeln an, kneife die Augen zusammen und ziehe eine heftige Grimasse. Lasse dann das Gesicht wieder ganz los, spüre was sich verändert. Die Stirn wird wieder angenehm glatt.

Spanne deine Bauchmuskeln an, lasse deinen Bauch hart werden, lockere die Bauchmuskeln, spüre den Unterschied.

Konzentriere dich nun auf den unteren Teil des Rückens. Spann die Rückenmuskulatur an, indem du die Schulterblätter nach hinten zur Wirbelsäule hin zusammen ziehst. Löse die Spannung dann wieder vollkommen auf.

Kneife deine Pobacken zusammen und spanne dabei die Oberschenkel an. Entspanne sie wieder.

Drücke die Füße und die Zehen nach unten (in Richtung Erde), so dass du die Spannung in deinem Schienbein spüren kannst. Nun lass wieder locker. Entspanne noch weiter. Die Pobacken, die Oberschenkel, die Knie. Spürst du die Schwere und das Gewicht deines Oberkörpers?

Die Entspannung dehnt sich auf den ganzen Körper aus. Du spürst sie im Bauch, in der Brust, im Rücken, im Nacken und im Gesicht. Auch die Arme sind entspannt bis in die Fingerspitzen, dein ganzer Körper ist vollkommen entspannt.

Atme ruhig ein und aus – dreimal ein – dreimal aus. Verfolge deine Atemzüge. Du bist nun vollkommen entspannt und gelöst. Dein ganzer Körper ist schwer und warm. Deine Atmung und dein Herzschlag sind ruhig und regelmäßig.

Du fühlst dich rundherum wohl und gelöst.

Zur Beendigung der Übung zählst du langsam rückwärts von 5 bis 1.

Abschluss: Zurücknehmen der Entspannung

Beginne dich sanft zu räkeln und zu strecken, die Arme und Hände, die Beine und Füße. Nachdem du deine Augen geöffnet hast, fühlst du dich erholt und frisch und voller Kraft.

Thema: Selbstberuhigung

Mit Misserfolgen umgehen (Selbstzugang in der EOS-Diagnostik)

In deinem Profil zu den Selbststeuerungsfähigkeiten kannst du als untersten Wert deine Fähigkeit zur Misserfolgsbewältigung nachlesen. Dem „Selbstzugang“ zugeordnet, verlangt dies von dir den Umgang mit negativen Gefühlen.

Misserfolgsbewältigung meint deine Fähigkeit, Fehler, Niederlagen oder Misserfolge emotional und gedanklich zu verarbeiten bzw. abzuhaken, also die Energie zum Handeln zu behalten und nicht ins Grübeln zu verfallen.

Folgende Fragen solltest du immer in den Situationen, wo du Enttäuschungen oder Misserfolge auf der Leistungsebene erlebst, beantworten. Hinsichtlich der Aspekte Beziehung und Macht müssten wir gemeinsam zunächst die Fragen umformulieren!

In welchen Situationen war ich heute von meinen Leistungen/ von mir selbst enttäuscht?	Wie groß war meine Enttäuschung/ meine Traurigkeit? (Skala 1-10, wobei 1= geringe E./T. 10= große E./T.)	Worüber ärgere ich mich besonders?	In welchen Situationen habe ich ähnliche Leistungen zu meiner Zufriedenheit erledigt?	Was habe ich in diesen Fällen anders gemacht?	Wie kann ich mich zukünftig in solchen Situationen daran erinnern?	Was brauche ich noch? Was kann mir noch helfen?

Thema: Selbstberuhigung

Stärkung der Selbstberuhigungskompetenz (Partnerübung für den Bereich außerhalb des Trainings)

Dauer: ca. 10 Minuten (das Rollenspiel soll dann mit umgekehrten Rollen wiederholt werden)

Ziel: Du sollst lernen wahrzunehmen, wann die eigene Ruhe, Selbstsicherheit und Gelassenheit schwindet und deine Gefühle der Beunruhigung auszudrücken.

Beschreibung:

- je zwei Personen (Teilnehmer/ Kind + Eltern) bilden eine Gesprächsgruppe, eine übernimmt die Rolle des Trainers, der andere die Rolle des Trainierenden
- Sorge/sorgt dafür, dass ihr möglichst ungestört arbeiten/sprechen könnt
- Trainer und Trainierender führen ein Gespräch, das in drei Phasen unterteilt ist; dabei spricht der Trainer über folgende Bereiche:

1. Phase:

Frage des Trainers: „*Was macht dich nervös, unruhig oder ärgerlich bzw. was macht dir Stress/ Angst/ Unsicherheit?*“

- welche Situationen • welche Handlungen • welche Gedanken • welche Bilder (Vorstellungen)
- ➔ der Trainierende nennt mehrere Beispiele, die vom Trainer stichwortartig protokolliert werden!

2. Phase:

Frage des Trainers: „*Was gibt dir wieder Ruhe/ Gelassenheit/ Trost?*“

- welche Situationen • welche Handlungen • welche Gedanken • welche Bilder (Vorstellung)
- ➔ der Trainierende nennt dazu wieder einige Beispiele, diese werden wieder vom Trainer kurz notiert!

3. Phase: Selbstberuhigungs - Coaching

- Ziel: einzelne in Phase 1 genannte Beispiele zu vertiefen;
- dazu erfindet der Trainierende eine eigene Geschichte, im Gespräch entwickelt er die Situation (Wer? Was? Wo? Wie? Warum? etc. [W-Fragen])
- ➔ Thema soll die Vorbereitung & Durchführung einer Aufgabe bzw. Aktivität sein, die dem Trainierenden Angst und Sorgen macht oder ihn ärgert, beunruhigt und somit Gelassenheit und Souveränität nimmt (z. B. eine Prüfungssituation, ein Gespräch mit einem Lehrer, eine schlechte Note etc.).
- sobald der Trainierende merkt bzw. spürt, dass Ärger, Angst, Nervosität, Unruhe oder Unsicherheit in ihm aufsteigen bzw. seine Gelassenheit und Selbstsicherheit geringer werden, soll er/sie dies ausdrücken
- ➔ Aufgabe des Trainers: auf die Selbstäußerungen des Trainierenden angemessen zu reagieren, d.h. er ruft seinem Trainierenden die Situationen, Gedanken oder Bilder aus der Phase 2 ins Bewusstsein (=„Ruhe- und Trostspender“); wichtig dabei ist, dass die Reaktionen des Trainers nicht „technisch“ wirken, sondern echt sind, wie in einer persönlichen, engen Beziehung

Thema: Bewährtes sichern

Stopp-Befehle einsetzen

1. Wahrnehmen und beachten von Vorläufer-Signalen

Jeder von uns kennt die Situation: trotz guter Vorsätze und konkreter Vorstellungen machen wir etwas bzw. unterlassen wir Schritte, die uns weiterbringen würden. Das ist normal – die Häufigkeit dieser Vorkommnisse lässt sich zwar reduzieren, aber nicht vollkommen ausschalten. Auf eben diese Alltagssituationen müssen wir, musst du (!) vorbereitet sein mit einem Lösungsschritt, der dich wieder auf den Weg zu deinem Ziel bringt!

Du solltest dich selbst beobachten und lernen, Vorläufersignale zu erkennen und langfristig deine zielorientierte Handlungsfähigkeit in solchen Situationen unmittelbar zurück zu gewinnen!

Bei den folgenden Situationen bin ich eine alte „unerwünschte“ Verhaltensgewohnheit zurückgefallen:

2. Setze dich mit den folgenden Fragen auseinander und beantworte sie für dich ehrlich!

- Welche Gemeinsamkeiten erkenne ich im Vorverlauf dieser Situation?

- Welche Vorläufersignale kann ich identifizieren (äußere - innere, im Umfeld)?

- Welche Stoppbefehle kann ich mir selbst geben, damit ich wieder auf den Weg zu meinem Ziel komme!

Thema: Bewährtes sichern

Planung für Alltagssituationen (meistens vorhersehbar)

Arbeitsauftrag:

Überlege dir anhand einer konkreten Situation, wie du deine Lage nüchtern beurteilen kannst und was bei „Stress“ mit dir passiert und inwiefern du Maßnahmen dagegen entwickeln kannst!
Wähle zunächst eine Situation aus, die nicht zu kompliziert ist!

Situation

(z.B. Streitgespräch mit einem Lehrer, gegenüber den Eltern für die eigenen Wünsche kämpfen, Streitgespräch mit dem Freund/ der Freundin):

- Beteiligte Personen:

(Anzahl, ihre Funktion/ Aufgaben, Beziehung zu dir etc.)

- Bekannte und/ oder erkennbare Stressfaktoren:

(z.B. Schwierigkeiten, Belastungen, Unsicherheiten, Zeitdruck, Angst, Anwesenheit anderer Personen,...)

So habe ich mich in dieser Situation vorher gefühlt:

Und so werde ich mich nun fühlen:

Thema: Bewährtes sichern

„Neues“ Verhalten im Alltag verankern

Folgende Erinnerungshilfen (mobile oder feste) werde ich im Alltag einsetzen, um mir mein Ziel vor Augen zu führen und es zu erreichen:

Möglichkeiten planen und einrichten, um Kraft zu tanken und Ressourcen aufzuladen:
(z.B. durch „deine“ Entspannungsübung, durch eine kurze Fantasiereise zu deinem Lieblingsort,...)

Unterstützung von außen kann ich mir bei Bedarf in meinem sozialen Netz holen:
(z.B. Freunde, Eltern, Lehrer, Gruppenleiter aus der Jugendgruppe, Trainer beim Sport,...)

Thema: Bewährtes sichern

Planung für Stresssituationen (meistens unvorhersehbar)

Arbeitsauftrag:

Reflektiere bewusst deinen Umgang mit unerwünschten Verhaltensmustern. Die Einteilung in die drei Schritte soll dir helfen, die Situation zu analysieren.

1. Identifikation der Situation(en)

Bei folgenden Situationen bin ich in ein altes Verhaltensmuster zurückgefallen:

a)

b)

c)

d)

2. Vorläufersignale bemerken und analysieren

Welche Gemeinsamkeiten erkenne ich vor der eigentlichen Situation?

Welche Vorläufersignale kann ich identifizieren?

Innerlich: _____

Körperlich: _____

Äußere Umstände: _____

Umwelt: _____

3. Stopp-Befehl

Wie muss für mich mein Stopp-Befehl aussehen, damit ich dieses Verhalten/ diese Reaktion unterbrechen kann?

Thema: Bewährtes sichern

Das „neue“ Verhalten in Stresssituationen verankern

Bei überraschend auftretenden Stresssituationen werde ich die alte Routine, das alte Verhalten unterbrechen durch

1. (frühestmögliche) Beachtung folgender Vorläufer-Warnsignale:

Innerlich: _____

Körperlich: _____

Äußere Umstände: _____

Umwelt: _____

2. (frühestmöglichen) Einsatz folgender Stopp-Befehle:

Danach bringen mich folgende Ressourcen (Erinnerungsgegenstand, „Bild“ aus der Fantasiereise, Satz, Melodie, Person, Geste,...) am besten wieder zu meinem Ziel und zu meinem zielgerichteten Handeln:

Thema: Bewährtes sichern

Reflexion – Meine Entwicklung während des Motivations- und Selbststeuerungstrainings

Wo habe ich angefangen, was war meine **Ausgangslage**? Wie habe ich mich in dieser Situation gefühlt?

Mein Weg

1. Mein Ziel:

2. Selbstmotivierung/ meine wichtigsten Ressourcenquellen:

1. Meine Vorstellungskraft _____
2. Meine Erinnerungshilfen _____
3. Meine körperlichen Ressourcen _____
4. Mein soziales Umfeld _____

3. Handlung:

4. Kontrolle:

5. Selbstberuhigung:

Meine Stopp-Befehle für unvorhersehbare Situationen

6. Bewährtes sichern

Wo stehe ich jetzt?/ Wie sehr habe ich mein Ziel erreicht (Skala 1-10)?

Was wäre mir noch wichtig? Was würde ich mir noch wünschen?

Motivations- und Selbststeuerungstraining - Anamnesebogen -

Hinweise:

- Bewertungen von 5 bis 1 [Skala: 5 4 3 2 1]
im Sinne von sehr gering - gering - durchschnittlich - stark - sehr stark ausgeprägt;
bitte *Zutreffendes einkreisen!*
- Ergänzungen können Sie direkt auf die Zeilen schreiben bzw. auf einem gesonderten Blatt beifügen!

Name:	Vorname des Kindes:
1. Geschlecht:	
2. Geburtsdatum/ Alter:	
3. Eltern:	
a) Beziehung zur Mutter:	[5 4 3 2 1]
b) Beziehung zum Vater:	[5 4 3 2 1]
4. Geschwister:	
a) Geschwisterreihenfolge: Name Geburtsdatum Schule/Beruf	

b) Beziehung zu den Geschwistern:	
[5 4 3 2 1]	

5. Sonstige familiäre Besonderheiten: (Familiäre Situation)	

6. Entwicklung (-sauffälligkeiten?): (Schwangerschaft/ Geburt, Belastungen, Laufen-, Sprechen-, Lesen-, Schreiben-, Rechnen (Zahlen))	

7. Physische Entwicklung:	
a) Sprechmotorische Fähigkeiten: (Logopädie?).....	[5 4 3 2 1]
b) grobmotorische Fähigkeiten: (Ergotherapie? Motopädie?).....	[5 4 3 2 1]
c) feinmotorische Fähigkeiten:.....	[5 4 3 2 1]
d) Hörfähigkeiten: (Hörtraining?)	[5 4 3 2 1]
e) Sehfähigkeiten: Brille?).....	[5 4 3 2 1]
8. Kognitive Entwicklung:	
a) Gedächtnisfähigkeiten:.....	[5 4 3 2 1]
b) Konzentrationsfähigkeiten:	[5 4 3 2 1]

c) akustische Differenzierungsfähigkeiten:.....	[5 4 3 2 1]
d) visuelle Differenzierungsfähigkeiten:.....	[5 4 3 2 1]
e) Kreativität:.....	[5 4 3 2 1]
9. Emotionale Entwicklung:	
a) Sensibilität:.....	[5 4 3 2 1]
b) Perfektionismus:.....	[5 4 3 2 1]
c) Selbstkonzept:.....	[5 4 3 2 1]
d) Ängstlichkeit:.....	[5 4 3 2 1]
e) Aggressivität:.....	[5 4 3 2 1]
10. Soziale Kompetenzentwicklung:	
a) Soziale Integration:..... = Mein Kind ist in die Gruppe(n) gut eingegliedert/ kommt zurecht.	[5 4 3 2 1]
b) Verantwortungsbewusstsein:..... = Mein Kind fühlt sich moralisch/ sozial verantwortlich.	[5 4 3 2 1]
c) Toleranz:..... = Mein Kind achtet Andere und deren Meinung; ist rücksichtsvoll.	[5 4 3 2 1]
d) Mitgefühl:..... = Mein Kind kann sich in die Lage anderer versetzen.	[5 4 3 2 1]
e) Kritikfähigkeit:..... = Mein Kind kann sich mit an ihm geübter Kritik auseinandersetzen.	[5 4 3 2 1]
f) Konfliktfähigkeit:..... = Mein Kind kann sich mit Streitigkeiten auseinandersetzen.	[5 4 3 2 1]
g) Kommunikationsfähigkeit:..... = Mein Kind kann sich verbal einbringen und auseinandersetzen.	[5 4 3 2 1]
h) Kooperation/ Teamfähigkeit:..... = Mein Kind kann mit anderen auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten.	[5 4 3 2 1]
11. Interessen, Hobbies, Aktivitäten (Freizeit):	
<hr/> <hr/> <hr/>	
12. Sonstige Auffälligkeiten/ Beobachtungen:	
<hr/> <hr/> <hr/>	
13. Kontakte zu Beratungsstellen:	
Falls ja, wann/ wo/ warum/ welche Tests & Untersuchungen wurden durchgeführt?	
<hr/> <hr/> <hr/>	
14. (Vor-)Schulische Entwicklung:	
14.1 Kindergarten:	
Erfahrungen: _____	
14.2 Schulform/ Schulstufe:	
14.3 Schullaufbahn:	
a) Klassenverlauf Grundschule: _____	
b) Klassenverlauf Weiterführende Schule: _____	

c) Besonderheiten zur Schullaufbahn (Wiederholung, Springen, Sonstiges): <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>	
14.4 Mitschüler:	
a) Beziehung zu den Mitschülern/innen:.....	[5 4 3 2 1]
b) Allgemeines Verhältnis:.....	[5 4 3 2 1]
c) Integration im Klassenverband:.....	[5 4 3 2 1]
14.5 Lehrer:	
a) Beziehung zu den Lehrern:.....	[5 4 3 2 1]
b) Begabungsbeurteilung durch die Lehrer:.....	[5 4 3 2 1]
c) Leistungsanforderungen:.....	[5 4 3 2 1]
d) Sonstiges: <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>	
14.6 Heutige Schulsituation	
a) aus Sicht Ihres Kindes: <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>	
b) aus Ihrer Sicht als Eltern: <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>	
c) aus Sicht der Lehrer: <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>	
14.7 Leistungsauffälligkeiten:	
a) Arbeitsverhalten (gesamt).....	[5 4 3 2 1]
- Arbeitsplatzgestaltung.....	[5 4 3 2 1]
- Hausaufgabendurchführung.....	[5 4 3 2 1]
- Klassenarbeitsvorbereitung.....	[5 4 3 2 1]
- Zeitplanung.....	[5 4 3 2 1]
- Lerndisziplin.....	[5 4 3 2 1]
- Arbeitsausdauer.....	[5 4 3 2 1]
- Konzentration.....	[5 4 3 2 1]
- Ablenkbarkeit.....	[5 4 3 2 1]
- Handlungsbereitschaft.....	[5 4 3 2 1]
- Selbstständigkeit.....	[5 4 3 2 1]
b) Lernstrategien (gesamt).....	[5 4 3 2 1]
- Texterarbeitung.....	[5 4 3 2 1]
- Strukturierung.....	[5 4 3 2 1]
- Mind Mapping.....	[5 4 3 2 1]
- Vokabellernstrategien.....	[5 4 3 2 1]
c) Leistungsmotivation (gesamt).....	[5 4 3 2 1]
- Schullust.....	[5 4 3 2 1]
- Interesse am Schulstoff.....	[5 4 3 2 1]
- Anstrengungsbereitschaft.....	[5 4 3 2 1]
- Beteiligung im Unterricht.....	[5 4 3 2 1]
d) Selbststeuerung (gesamt).....	[5 4 3 2 1]
- Selbstmotivierung.....	[5 4 3 2 1]

Anhang

II Fragebögen

- Willensstärke.....	[5 4 3 2 1]
- Selbsteinschätzung.....	[5 4 3 2 1]
- Selbstvertrauen.....	[5 4 3 2 1]
- Selbstberuhigung.....	[5 4 3 2 1]
- Stressbewältigung.....	[5 4 3 2 1]
- Durchhaltevermögen.....	[5 4 3 2 1]
- Planung.....	[5 4 3 2 1]
- Zielsetzung.....	[5 4 3 2 1]
- Zielerreichung.....	[5 4 3 2 1]
- Selbstkontrolle.....	[5 4 3 2 1]
- Entspannungsfähigkeit.....	[5 4 3 2 1]
e) Sonstiges:	
- Zufriedenheit.....	[5 4 3 2 1]
- Unterrichtsstörungen.....	[5 4 3 2 1]
- Psychosomatische Beschwerden.....	[5 4 3 2 1]
- Ängste.....	[5 4 3 2 1]
- Umgang mit Misserfolg.....	[5 4 3 2 1]
- Aggressivität.....	[5 4 3 2 1]
14.8 Schulleistungen: (Schulnoten!)	
a) Rechtschreibleistungen:.....	(1 2 3 4 5 6)
c) Leseverhalten:.....	(1 2 3 4 5 6)
d) Aufsatzleistung:.....	(1 2 3 4 5 6)
e) Fremdsprachen:.....	(1 2 3 4 5 6)
f) Mathe:.....	(1 2 3 4 5 6)
g) Naturwissenschaften (z.B. Physik):.....	(1 2 3 4 5 6)
h) Gesellschaftswissenschaften (z.B. Erkunde):.....	(1 2 3 4 5 6)
i) weitere Fächer:.....	(1 2 3 4 5 6)
14.9 Sonstige schulische Auffälligkeiten/ Besonderheiten:	

15. Gemütsneigungen:	
a) Gelassenheit (innerlich ruhig, besonnen).....	[5 4 3 2 1]
b) Lustlosigkeit (träge/lahm/gehemmt; kraftlos).....	[5 4 3 2 1]
c) Ärger (verstimmt, wütend, gereizt).....	[5 4 3 2 1]
d) Negative Stimmung (besorgt, niedergeschlagen, traurig).....	[5 4 3 2 1]
e) Anspannung (angespannt, nervös, innerlich unruhig).....	[5 4 3 2 1]
f) Positive Stimmung (gut gelaunt, fröhlich, freudig).....	[5 4 3 2 1]
g) Aktivierung (wach, aktiv, tatkräftig).....	[5 4 3 2 1]
16. Haben Sie sonstige Anmerkungen zu Ihrem Kind?	

17. Hat Ihr Kind Anmerkungen oder Wünsche?	

Motivations- und Selbststeuerungstraining - Nachbefragung -

Hinweise:

- Bewertungen von 5 bis 1 [Skala: 5 4 3 2 1]
im Sinne von sehr gering - gering - durchschnittlich - stark - sehr stark ausgeprägt;
bitte *Zutreffendes einkreisen!*
- Ergänzungen können Sie direkt auf die Zeilen schreiben bzw. auf einem gesonderten Blatt beifügen!
- Bitte füllen Sie den Fragebogen möglichst gemeinsam mit Ihrem Kind aus!

Name:	Vorname des Kindes:
1. Eltern:	
a) Beziehung zur Mutter:	[5 4 3 2 1]
b) Beziehung zum Vater:	[5 4 3 2 1]
2. Geschwister:	
Beziehung zu den Geschwistern:	[5 4 3 2 1]
3. Emotionale Entwicklung:	
a) Sensibilität:	[5 4 3 2 1]
b) Perfektionismus:	[5 4 3 2 1]
c) Selbstkonzept:	[5 4 3 2 1]
d) Ängstlichkeit:	[5 4 3 2 1]
e) Aggressivität:	[5 4 3 2 1]
4. Soziale Kompetenzentwicklung:	
a) Soziale Integration:	[5 4 3 2 1]
= Mein Kind ist in die Gruppe(n) gut eingegliedert/ kommt zurecht.	
b) Verantwortungsbewusstsein:	[5 4 3 2 1]
= Mein Kind fühlt sich moralisch/ sozial verantwortlich.	
c) Toleranz:	[5 4 3 2 1]
= Mein Kind achtet Andere und deren Meinung; ist rücksichtsvoll.	
d) Mitgefühl:	[5 4 3 2 1]
= Mein Kind kann sich in die Lage anderer versetzen.	
e) Kritikfähigkeit:	[5 4 3 2 1]
= Mein Kind kann sich mit an ihm geübter Kritik auseinandersetzen.	
f) Konfliktfähigkeit:	[5 4 3 2 1]
= Mein Kind kann sich mit Streitigkeiten auseinandersetzen.	
g) Kommunikationsfähigkeit:	[5 4 3 2 1]
= Mein Kind kann sich verbal einbringen und auseinandersetzen.	
h) Kooperation/ Teamfähigkeit:	[5 4 3 2 1]
= Mein Kind kann mit anderen auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten.	
5. Mitschüler:	
a) Beziehung zu den Mitschülern/innen:	[5 4 3 2 1]
b) Allgemeines Verhältnis:	[5 4 3 2 1]
c) Integration im Klassenverband:	[5 4 3 2 1]
6. Lehrer:	
a) Beziehung zu den Lehrern:	[5 4 3 2 1]
b) Begabungsbeurteilung durch die Lehrer:	[5 4 3 2 1]
c) Leistungsanforderungen:	[5 4 3 2 1]
d) Sonstiges:	[5 4 3 2 1]

7. Leistungsauffälligkeiten:	
a) Arbeitsverhalten (gesamt)	[5 4 3 2 1]
- Arbeitsplatzgestaltung	[5 4 3 2 1]
- Hausaufgabendurchführung	[5 4 3 2 1]
- Klassenarbeitsvorbereitung	[5 4 3 2 1]
- Zeitplanung	[5 4 3 2 1]
- Lerndisziplin	[5 4 3 2 1]
- Arbeitsausdauer	[5 4 3 2 1]
- Konzentration	[5 4 3 2 1]
- Ablenkbarkeit	[5 4 3 2 1]
- Handlungsbereitschaft	[5 4 3 2 1]
- Selbstständigkeit	[5 4 3 2 1]
b) Lernstrategien (gesamt)	[5 4 3 2 1]
- Texterarbeitung	[5 4 3 2 1]
- Strukturierung	[5 4 3 2 1]
- Mind Mapping	[5 4 3 2 1]
- Vokabellernstrategien	[5 4 3 2 1]
c) Leistungsmotivation (gesamt)	[5 4 3 2 1]
- Schullust	[5 4 3 2 1]
- Interesse am Schulstoff	[5 4 3 2 1]
- Anstrengungsbereitschaft	[5 4 3 2 1]
- Beteiligung im Unterricht	[5 4 3 2 1]
d) Selbststeuerung (gesamt)	[5 4 3 2 1]
- Selbstmotivierung	[5 4 3 2 1]
- Willensstärke	[5 4 3 2 1]
- Selbsteinschätzung	[5 4 3 2 1]
- Selbstvertrauen	[5 4 3 2 1]
- Selbstberuhigung	[5 4 3 2 1]
- Stressbewältigung	[5 4 3 2 1]
- Durchhaltevermögen	[5 4 3 2 1]
- Planung	[5 4 3 2 1]
- Zielsetzung	[5 4 3 2 1]
- Zielerreichung	[5 4 3 2 1]
- Selbstkontrolle	[5 4 3 2 1]
- Entspannungsfähigkeit	[5 4 3 2 1]
e) Sonstiges:	
- Zufriedenheit	[5 4 3 2 1]
- Unterrichtsstörungen	[5 4 3 2 1]
- Psychosomatische Beschwerden	[5 4 3 2 1]
- Ängste	[5 4 3 2 1]
- Umgang mit Misserfolg	[5 4 3 2 1]
8. Schulleistungen: Schulnote!	
a) Rechtschreibleistungen:	(1 2 3 4 5 6)
b) Leseverhalten:	(1 2 3 4 5 6)
c) Aufsatzleistung:	(1 2 3 4 5 6)
d) Fremdsprachen:	(1 2 3 4 5 6)
e) Mathe:	(1 2 3 4 5 6)
f) Naturwissenschaften (z.B. Physik):.....	(1 2 3 4 5 6)
g) Gesellschaftswissenschaften (z.B. Erdkunde).....	(1 2 3 4 5 6)
h) weitere Fächer:	(1 2 3 4 5 6)
9. Gemütsneigungen:	
a) Gelassenheit (innerlich ruhig, besonnen).....	[5 4 3 2 1]
b) Lustlosigkeit (träge/lahm/gehemmt; kraftlos).....	[5 4 3 2 1]
c) Ärger (verstimmt, wütend, gereizt).....	[5 4 3 2 1]
d) Negative Stimmung (besorgt, niedergeschlagen, traurig).....	[5 4 3 2 1]
e) Anspannung (angespannt, nervös, innerlich unruhig).....	[5 4 3 2 1]

Anhang

II Fragebögen

f) Positive Stimmung (gut gelaunt, fröhlich, freudig).....	[5 4 3 2 1]
g) Aktivierung (wach, aktiv, tatkräftig).....	[5 4 3 2 1]

10. Haben Sie sonstige Anmerkungen zu Ihrem Kind?

11. Hat Ihr Kind Anmerkungen oder Wünsche?

Offene Fragen zum Motivations- und Selbststeuerungstraining (abgekürzt mit: M&St)

Was hast du/ hat Ihr Kind im M&St neu gelernt?
Was hat sich bei dir/ bei Ihrem Kind seit dem M&St verbessert?
Wie wichtig war es, deine Ziele/ die Ziele Ihres Kindes im M&St zu beachten?
Wie gut hast du dein/ hat Ihr Kind sein/ihr Ziel erreicht? (Skala 1-10, 1=gar nicht – 10 = vollkommen)
Was hast du/ hat Ihr Kind durch die Einführung des Logbuchs gelernt?
Wie lange und wie intensiv bzw. genau hast du/ hat Ihr Kind das Logbuch genutzt bzw. geführt?
Wie hat sich das Arbeitsverhalten von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?
Wie hat sich die Leistungsmotivation von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?
Wie hat sich die Stressbewältigung von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?
Wie hat sich die Selbstständigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?
Wie hat sich die Planungsfähigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?
Wie hat sich die Zielstrebigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?
Wie hat sich das Selbstvertrauen von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?
Welche Fähigkeiten hat ihr Kind seit dem M&St entwickelt?
Was fandest du/ fanden Sie am M&St gut?
Was sollte deiner/ Ihrer Meinung nach am M&St verändert werden?

Testverfahren

Im Anschluss an die Intelligenztests (a), die im Rahmen der Fallstudien erwähnt werden, werden die angewendeten Tests zur Überprüfung der bereichsspezifischen (Lern-) Schwierigkeiten (b) dargestellt.

(a) Intelligenztests

Die Testverfahren, die im Rahmen der drei Fallstudien erwähnt wurden, werden kurz im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Ausführlichere Informationen u.a. auch zu anderen Testverfahren sind z.B. bei Preckel (2003), bei Holling, Preckel und Vock (2004) und bei Preckel (2010) zu finden.

CFT 1 (Culture Fair Test 1):

Dieser Test stellt eine partielle Adaption des „Culture Fair Intelligence Test – Scale 1“ von Cattell (1950) (Cattell, Weiß & Osterland (1997), zit. nach Preckel, 2003). Er soll die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit bzw. die „Grundintelligenz“ im sprachfreien Bereich abprüfen (Rohrmann & Rohrmann, 2010). Dafür werden fünf Untertests erhoben.

Der CFT 1 richtet sich an Kinder bis zu 9 Jahren. Die Normen der Eichungsstichprobe von 1976 (N=6.078) wurden für die 5. Auflage an N=1.500 Schülern überprüft und teilweise revidiert (Cattell, Weiß & Osterland (1997), zit. nach Preckel, 2003). Für ältere Kinder wurde der CFT 20 konzipiert. Entsprechend unterscheiden sich der CFT 1 und der CFT 20 im Schwierigkeitsgrad voneinander, wobei der CFT 20 für ältere Kinder bis zu 14 Jahren konzipiert ist. Dieser Test wurde 2003/2004 neu normiert und ist seit 2006 als CFT 20-R erhältlich (Rohrmann & Rohrmann, 2010). Für Jugendliche ab 14 Jahren gibt es grundsätzlich den noch schwierigeren CFT 3, der mit seiner Normierung von 1971 aber als veraltet eingeschätzt werden muss (Rohrmann & Rohrmann, 2010).

HAWIK-III (Hamburg-Wechsler-Intelligenztest III):

Der Hamburg-Wechsler-Intelligenztests III ist die 2000 erschienene Überarbeitung und Neuauflage des HAWIK-R von Tewes, Rossmann und Schallburger: Das Aufgabenmaterial ist leicht verändert und die Normierung ist aktualisiert (Preckel, 2003).

Der HAWIK III besteht aus zwei Teilen, dem so genannten Handlungsteil und dem Verbalteil. Insgesamt ergeben die Ergebnisse in den Untertests ein Begabungsprofil, was Aufschluss über besondere Stärken und persönliche Schwierigkeiten geben kann. Der HAWIK-III wurde bereits 1999 zum dritten Mal neu normiert und kann im Alter von 6 bis 16,9 Jahren verwendet werden. Die Hamburg-Wechsler-Intelligenztests sind die in Deutschland am häufigsten durchgeführten Intelligenztests (Rohrmann & Rohrmann, 2010), wobei der HAWIK

Anhang

III Testverfahren

III nach Preckel (2003) nicht zur Diagnostik von Hochbegabung geeignet ist. Häufig wird am HAWIK-III die Kritik geäußert, dass er im Extrembereich nicht zuverlässig differenzieren kann.

Mittlerweile existiert der HAWIK IV, der nicht mehr zwischen einem Handlungs-IQ und einem Verbal-IQ unterscheidet, sondern fünf Intelligenzwerte erfasst: Sprachverständnis, Wahrnehmungsgebundenes Logisches Denken, Arbeitsgedächtnis, Verarbeitungsgeschwindigkeit und Gesamtintelligenz.

AID II (Adaptives Intelligenz-Diagnostikum):

Das AID kann im Alter von 6 bis 15 Jahren eingesetzt werden. Dem HAWIK III ist der AID insofern ähnlich, als dass ein Wert für verbal-akustische sowie für manuell-visuelle Fähigkeiten ausgegeben wird (Rohrman & Rohrman, 2010). Die übliche Vorgehensweise, einen IQ-Wert anzugeben wird in diesem Verfahren eher abgelehnt; die Ergebnisse lassen sich aber dennoch entsprechend umrechnen. Im Vordergrund der Auswertung steht eigentlich die Interpretation eines Profils der elf Untertests und der drei Zusatztests (Rohrman & Rohrman, 2010). Die Besonderheit dieses Verfahrens ist, dass er adaptiv erfolgt (Preckel, 2003), d.h. sich je nach der gelösten Aufgabe, die nachfolgende Aufgabe anpassen lässt. Dies wird als vorteilhaft für die Diagnostik potentiell hochbegabter Kinder gesehen (Kubinger & Holoher-Ertl, 2010). Holling et al. (2004) kritisieren dagegen, dass der AID nur wenig mit anderen Verfahren korreliert, also keinesfalls als einziges Diagnoseinstrument eingesetzt werden sollte.

Abschließend sei nochmal darauf verwiesen, dass auch keine einheitliche Definition von Hochbegabung existiert (vgl. Kap. 1), dementsprechend den unterschiedlichen Testverfahren unterschiedliche Auffassungen von Intelligenz zugrunde liegen.

(b) Testverfahren bereichsspezifische Lernschwierigkeiten

Wie bereits erwähnt, wird für die Diagnose einer Teilleistungsstörung in der ICD-10 gefordert, dass die Leistung in einem Teilbereich weit unter dem liegt, was aufgrund der Intelligenz zu erwarten wäre. Häufig beträgt die Diskrepanz mehr als eine Standardabweichung. Zu beachten ist bezüglich der Diskrepanzdefinition aber, dass z.B. eine durchschnittliche Rechtschreibleistung eines hochbegabten Kindes kein klinisch relevantes Problem ist (Zöllner, 2009).

Wie im Kap. 1 erwähnt, werden im Beratungskontext äußerst selten Schwierigkeiten Hochbegabter mit Mathematik erwähnt, wohl aber bezüglich der Rechtschreibleistung (vgl. Kap.1). Daher werden im Kontext der vorgestellten Fallbeispiele nur Rechtschreib- bzw. Lesetests erwähnt (**ELFE, HSP, DRT**).

Weiterhin wurde im Theorieteil dieser Arbeit verdeutlicht, dass es im Rahmen der Diagnostik von Hochbegabung bzw. von Hochbegabung und Lernschwierigkeiten nicht nur um die Erfassung der intellektuellen Leistungsfähigkeit gehen kann. Wird die Begabungsentwicklung als ein Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels verschiedener Faktoren verstanden, dann sind weitere Informationen über das Lern- und Arbeitsverhalten, über die Motivation und ggf. weitere Faktoren unabdingbar (vgl. Kap.1.1 und 1.2).

Es sei erwähnt, dass die Qualität dieser Verfahren nicht nur aus testtheoretischer Sicht variiert (Rohrman & Rohrman, 2010). Aus dem Beratungsblickwinkel ist trotzdem als positiv zu sehen, dass Hinweise auf mögliche Stärken und Schwierigkeiten abgeleitet werden können und gezielt Interventionsschritte geplant werden können. So werden in Kapitel 5.2.2 das LAVI, der AVT, der FLM und die EOS-Potentialanalyse hinsichtlich ihres Nutzens für besonders begabte Kinder mit Lernschwierigkeiten beschrieben.

ELFE 1-6 (Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler):

Die ELFE 1-6 überprüft das Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene von der 1. bis zur 6. Klasse einschließlich. Der Test ist für diese Jahrgangsstufen normiert, wurde allerdings für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 konzipiert; so kann die Anwendung in den Klassen 5 und 6 eher den Charakter eines Screenings haben (Lenhard & Schneider, 2006). Im Vordergrund des Tests steht die Erfassung des Leseverständnisses, nicht des orthografischen Wissens und der Artikulationsfähigkeiten. Es werden sowohl basale Lesestrategien als auch die Fähigkeiten zum Verstehen von Sätzen und Texten überprüft. Das Leseverständnis wird auf den folgenden Ebenen erfasst (ebd.):

- Wortverständnis (Dekodieren, Synthese)
- Lesegeschwindigkeit (Schwelle der visuellen Worterkennung)
- Satzverständnis (sinnentnehmendes Lesen, syntaktische Fähigkeiten)

Anhang

III Testverfahren

- Textverständnis (Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen, schlussfolgerndes Denken)

Die ELFE ermöglicht es nach Lenhard & Schneider (2006), nicht nur basale Lesefähigkeiten sondern sinnverstehendes Lesen zu messen. Auf der untersten Ebene stehen Faktoren wie der Wortschatz des Kindes, die Dekodierfähigkeit des einzelnen Wortes und die Erfassung der Wortbedeutung im Mittelpunkt, die das Leseverstehen auf Wortebene beeinflussen. Die Vernetzung zur Satzebene wird hergestellt, wenn die Interpretation der Wortbedeutung auf Basis des Kontextes gelingt. Um schließlich einen ganzen Text zu verstehen ist es vonnöten, die Informationen verschiedener Sätze mit einander in Beziehung zu setzen. Auf dieser Ebene werden nun die metakognitiven Kompetenzen wichtig.

HSP 4/5, 5-9 (Hamburger Schreibprobe):

Die Hamburger Schreibprobe dient der Diagnose der orthografischen Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien im Grundschulalter und in der Sekundarstufe I (May, 1996, 1998, 2000). So ermöglicht die HSP Informationen über die individuellen Lernstände der Schüler und differenziert auch im unteren Leistungsbereich. Die Schüler dürfen in ihrem individuellen Tempo schreiben. Die Ergebnisse ermöglichen eine Einschätzung der Rechtschreibkompetenz im Vergleich zur Normstichprobe der Jahrgangsstufe. Mit den vier zu ermittelnden Rechtschreibstrategien kann der individuelle Lernstand erhoben werden (vgl. May, 2001):

So wird mit Hilfe der alphabetischen Strategie die Fähigkeit beschrieben, die einfachen Laute schriftlich festzuhalten, beruhend auf der Fähigkeit sein eigenes Sprechen zu analysieren. Die orthographische Strategie schätzt die Laut-Buchstaben-Zuordnung ein, unter Beachtung orthographischer Regeln. Bei der morphematischen Strategie wird die Fähigkeit analysiert, bei der Herleitung der Schreibungen die morphematische Struktur der Wörter zu beachten. Bei der wortübergreifenden Strategie wird die Fähigkeit beschrieben, beim Schreiben von Sätzen und Texten weitere sprachliche Aspekte zu beachten, wie z.B. die Wortart, die Wortsemantik und die Satzgrammatik.

DRT 4 & 5 (Diagnostischer Rechtschreibtest für die 4. bzw. 5. Klasse):

Der DRT 4 und der DRT 5 (Grund, Haug & Ludwig, 1995, 1998) messen objektiv die Rechtschreibleistung hinsichtlich des grundlegenden Wortschatzes und hinsichtlich des Befolgens von Orthografieregeln im Gegensatz zu Diktaten, die immer nur ein klasseninternes Messinstrument sein können. Der DRT misst den Leistungsstand eines Schülers unabhängig von der Klasse. Als Individualtest dient der DRT in der Beratung zur Diagnose von Rechtschreibschwierigkeiten bzw. von deren Ausprägungsgrad. Eine

Anhang

III Testverfahren

individuelle Fehleranalyse lohnt sich besonders, wenn die Leistung des Schülers unter dem Durchschnitt liegt.

(c) Allgemeine Lernkompetenztests

Der Vollständigkeit halber seien hier noch die allgemeinen Lernkompetenztests, die im Rahmen der Fallstudien zur Anwendung kommen, aufgelistet. Eine Beschreibung findet sich auch im Kapitel 5.2.2

LAVI (Lern- und Arbeitsverhaltensinventar):

Anhand dieses Inventars von Keller & Thiel (1998) kann das Lern- und Arbeitsverhalten von Schülern der Klassen 5 - 10 diagnostiziert werden. Zur Anwendung kommt ein Fragebogen, der 58 Fragen umfasst, denen jeweils drei Antworten (voll befriedigend, teilbefriedigend, unbefriedigend) zugeordnet sind. Diese 58 Fragen sind situationsspezifische Items, die den drei faktorenanalytisch gewonnen Skalen Arbeitshaltung, Stressbewältigung und Lerntechnik zugeordnet sind. Arbeitshaltung meint „die grundsätzliche Bereitschaft des Schülers zum pflichtbewussten, konzentrierten und gründlichen Lernen und Problemlösen“; Stressbewältigung bezeichnet „die Fähigkeit des Schülers Lernprozessesstörungen zu meistern“ und Lerntechnik „die Fähigkeit des Schülers zur wirksamen Stoffverarbeitung“ (Keller & Thiel, 1998, S. 5). Nach Keller & Thiel (1998) ist Begabung zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für den Schulerfolg: „Hinzu kommen müssen Stützfaktoren, die das Begabungspotential in entsprechende Schulleistungen umsetzen helfen“ (ebd., 1998, S. 5). Unter diesen Stützfaktoren spielt nach Keller & Thiel (1998), das Lern- und Arbeitsverhalten eine bedeutsame Rolle, sie berufen sich auf verschiedene Autoren aus dem Bereich der Schulerfolgsvorschung und konnten selber durch Extremgruppenvergleiche nachweisen, dass die Leistungsschwächeren signifikant schlechtere Lern- und Arbeitsverhaltensmerkmale aufwiesen (Thiel, Keller & Binder, 1979). Für die Auswertung gibt es zwei Möglichkeiten: Erstens werden für das T-Wert-Profil des Schülers die einzelnen angekreuzten Itemwerte addiert, was die Skalenrohwertergebnis ergibt, die dann anhand der Normtabellen in T-Werte umgewandelt werden. Zweitens kann zur detaillierten Diagnose des Lern- und Arbeitsverhaltens darauf geachtet werden, wie sich die Rohwertsummen der einzelnen Skalen zusammensetzen. Festgestellte individuelle Defizite bieten erste mögliche Interventionspunkte.

Ein dem LAVI entsprechendes Arbeitsverhaltensinventar (AVI) von Thiel, Keller & Binder (1979) gibt es auch für die Klassenstufen 11 bis 13, wobei allein die Wortwahl in Anbetracht des Sprachwandels über die Zeit eine Schwachstelle darstellt.

Anhang

III Testverfahren

AVT (Anstrengungsvermeidungstest):

Der Anstrengungsvermeidungstest von Rollett & Bartram (1998) erfasst in Form eines Fragebogens die Tendenz eines Schülers schulische Anstrengungen zu vermeiden.

Rollett & Bartram sind der Meinung, dass das klassische Konzept der Leistungsmotivation im Sinne von „Hoffnung auf Erfolg“ steigen bei ansonsten gleichen Bedingungen die Erfolgchancen, während Misserfolgsängstlichkeit sie senkt, ergänzt werden muss.

So beschreiben sie eine Antriebsstruktur, die von Vermeidungstendenzen geprägt ist und entwickeln als Erklärungsstruktur das Antiflow, also sozusagen ein emotionales „Kontrastprogramm“ (ebd., S. 9) zu Csikszentmihalyi's Konzept des „Flow“. Je unangenehmer die Erledigung einer Aufgabe empfunden wird und je weniger die begleitenden negativen bzw. abersiven Gefühle kontrolliert werden können, desto eher wird jemand versuchen, die entsprechenden Aufgaben zu vermeiden.

Fragebogen zur Leistungsmotivation (FLM 4-6/ FLM 7-13):

Der Fragebogen zur Leistungsmotivation von Petermann & Winkel (2007a, 2007b) erfasst wesentliche Aspekte der Leistungsmotivation. Das Selbstbeurteilungsverfahren gibt es für die Jahrgangsstufen 4 bis 6 (FLM 4-6) und für die Jahrgangsstufen 7 bis 13 (FLM 7-13).

Der FLM 4-6 enthält vier Skalen zur differenzierten Erfassung verschiedener Dimensionen der Leistungsmotivation: „Leistungsstreben“, „Ausdauer und Fleiß“, „Hemmende Prüfungsangst“ und „Angst vor Erfolg“. Der FLM 7-13 enthält als fünfte Skala die „Aktivierende Prüfungsangst“.

Nach Petermann / Winkel (2007a) beschreibt der Aspekt „Leistungsstreben“ in welchem Maß es dem Schüler wichtig ist, die eigenen Kompetenzen zu erweitern, die eigene Leistungsfähigkeit zu zeigen und sein Vertrauen darauf, diese Ziele auch erreichen zu können. Die Dimension „Ausdauer und Fleiß“ misst die Ausdauer und Beharrlichkeit einer Person, mit der sie trotz schwieriger Bedingungen eine Aufgabe bearbeitet oder ein Ziel verfolgt. (Hier sind also Aspekte des Konzepts Hoffnung auf Erfolg vereint mit volitionalen Komponenten wie Selbstkontrolle und Disziplin.) Der Aspekt „Hemmende Prüfungsangst“ bezieht sich darauf, sich in Leistungssituationen aus Angst vor Misserfolg unwohl zu fühlen und schlechtere Leistungen zu erbringen, sowie auch auf die Tendenz, Leistungssituationen nach Möglichkeit zu vermeiden. Der Aspekt „Angst vor Erfolg“ erfasst die Sorge einer Person, dass besondere Leistungen mit negativen sozialen Folgen (wie z.B. Neid, Ausgrenzung, Mobbing) verbunden sein könnten. Die Skala „Aktivierende Prüfungsangst“ im FLM 7-13 bezieht sich auf die Wahrnehmung einer Person in herausfordernden Situationen zwar nervös zu sein, zugleich aber besonders leistungsfähig. Petermann und Winkel führen aus, dass diese gesteigerte Leistungsfähigkeit auf die emotionale Erregung und die kompensatorische Anstrengung aus Furcht vor einem drohenden Misserfolg zurückzuführen

Anhang

III Testverfahren

ist (vgl. Petermann/ Winkel, 2007b). Nach den Autoren ist davon auszugehen, dass hohe Ausprägungen der Aspekte „Leistungsstreben“ und „Ausdauer und Fleiß“ positive Auswirkungen auf das Leistungsverhalten einer Person haben und hohe Ausprägungen bei den Aspekten „Hemmende Prüfungsangst“ und „Angst vor Erfolg“ sich negativ auf das Leistungsverhalten auswirken (vgl. Petermann/ Winkel, 2007a). Entsprechend dürften sich niedrige Ausprägungen der Aspekte „Leistungsstreben“ und „Ausdauer und Fleiß“ negativ auf das Leistungsverhalten einer Person auswirken.

Hinsichtlich der Gütekriterien lässt sich sagen, dass der FLM durch die Auswertung über Schablonen objektiv ist. Hinsichtlich der Reliabilität wurde die interne Konsistenz der einzelnen Skalen von Petermann und Winkel beim FLM 4-6 anhand der Normstichprobe (N = 602) (vgl. ebd., 2007a) und beim FLM 7-13 anhand der Normstichprobe (N = 833) (vgl. ebd., 2007b) berechnet. Zur Prüfung der Validität des FLM wurden hinsichtlich der Kriterien sowohl Binnen- wie auch Außenkriterien verwendet. Die vier Skalen des Fragebogens erfassen unabhängige Dimensionen der Leistungsmotivation, da sie untereinander praktisch unkorreliert sind (vgl. Petermann/ Winkel, 2007a) bzw. die fünf Skalen des FLM 7-13 liegen noch knapp im zufriedenstellenden Bereich (vgl. Petermann/ Winkel, 2007b).

EOS-Potentialanalyse:

Im Selbststeuerungsinventar geht es um die Selbststeuerungskompetenzen („Volition“), die Veränderungen der emotionalen oder kognitiven Erstreaktionen ermöglichen und um Hemmungen solcher Kompetenzen unter Stress- bzw. Frustrationsbedingungen (Kuhl, 2006).

Insgesamt wird zwischen der Selbstregulation, der Selbstkontrolle, der Willensbahnung und dem Selbstzugang differenziert.

Besonders hilfreich für die Beratung sind die beiden Stresskomponenten, Belastung (i.S. des gegenwärtigen Belastungszustands) und Druck/ Bedrohung (i.S. von Gesamtstress), die einbezogen werden können. Dadurch können die Selbststeuerungsfähigkeiten nicht nur im Vergleich zur Normstichprobe, sondern auch ipsativ beurteilt werden (Kuhl, 2006). Entsprechend können sie unter dem Aspekt beurteilt werden, ob sie ausreichend stark entwickelt sind, um das selbst erlebte Maß an Stress im Alltag erfolgreich zu bewältigen (Kuhl, 2006).

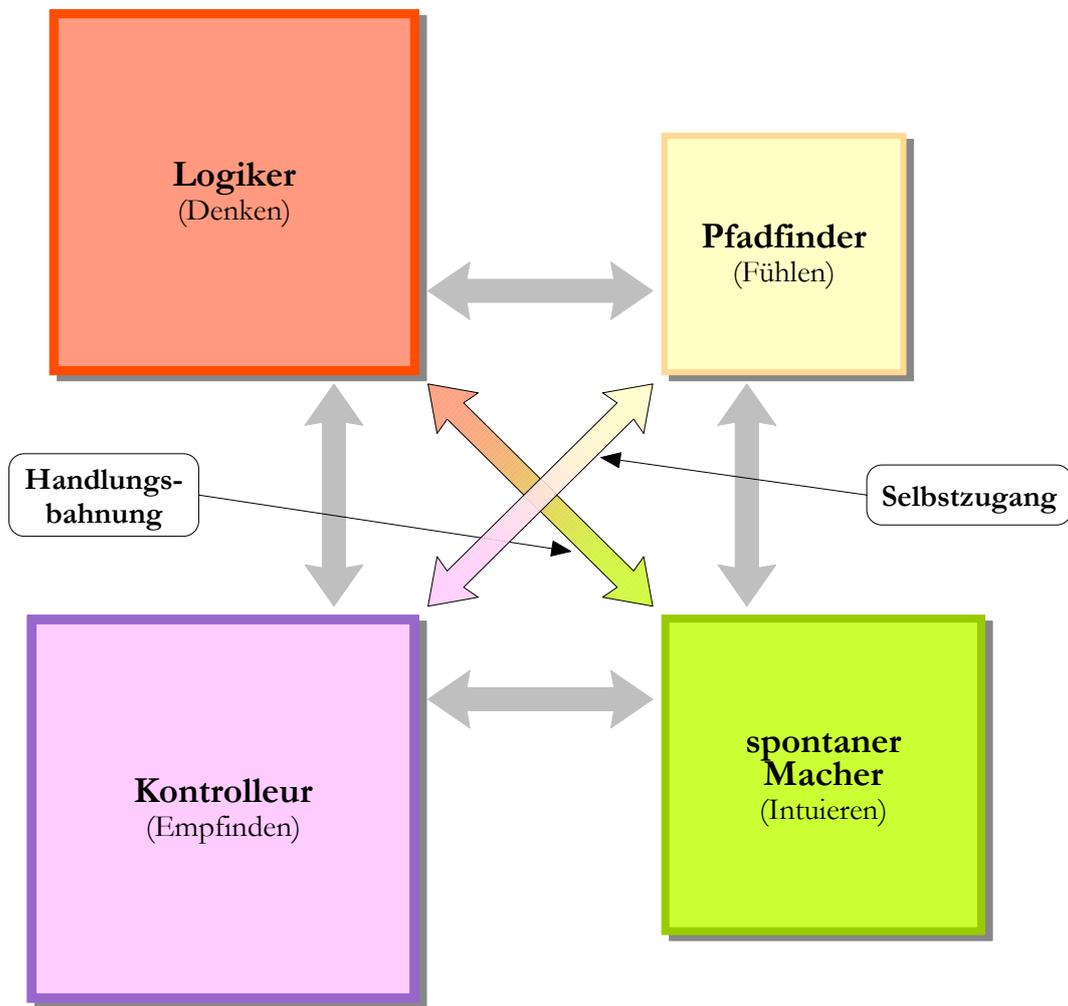


Abbildung 1: spontanes Stärkeverhältnis deiner vier Hirnakrobaten

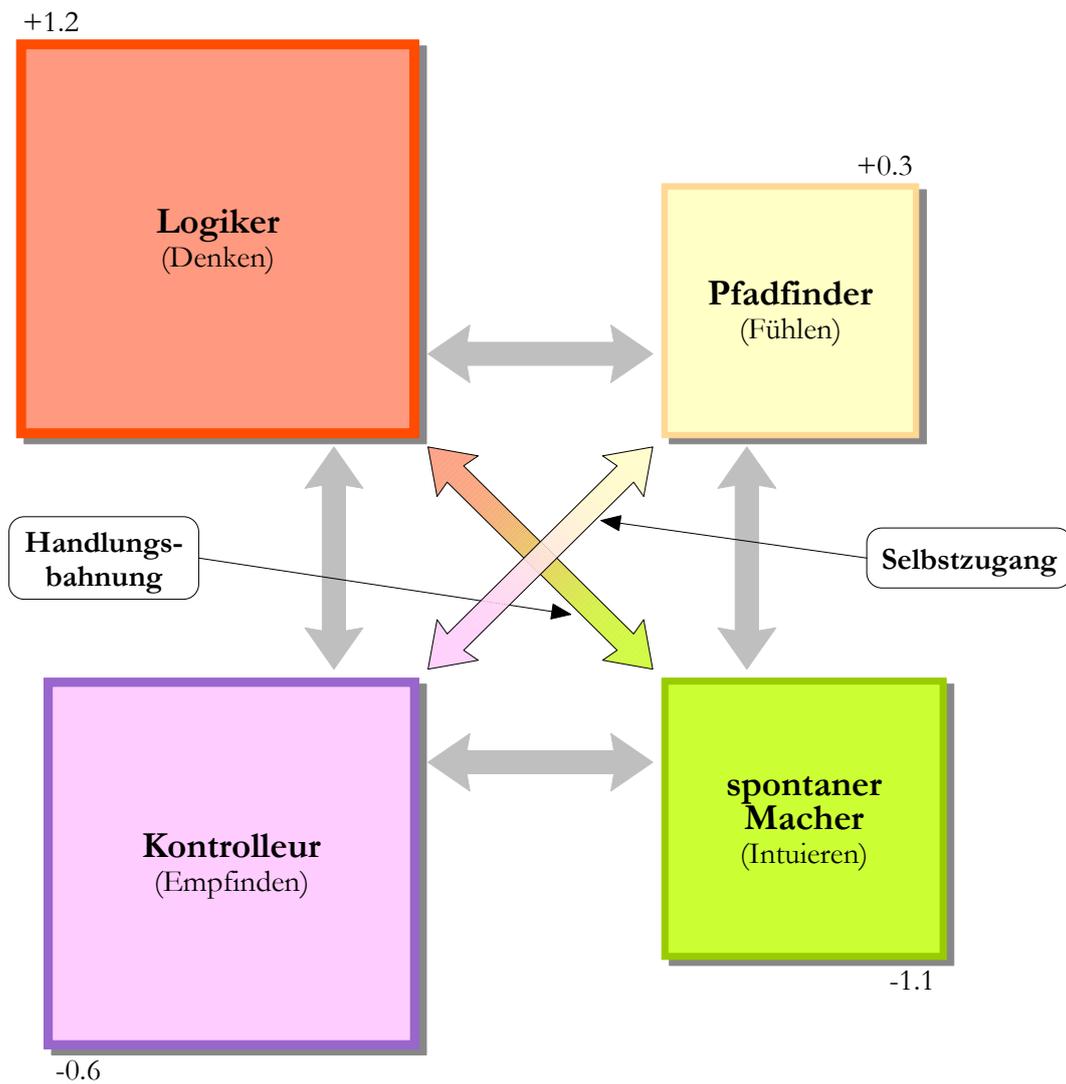


Abbildung 2: Kräfteverhältnis der vier Hirnakrobaten unter Stress und anderen Anforderungen

Deine Selbststeuerungsfähigkeiten

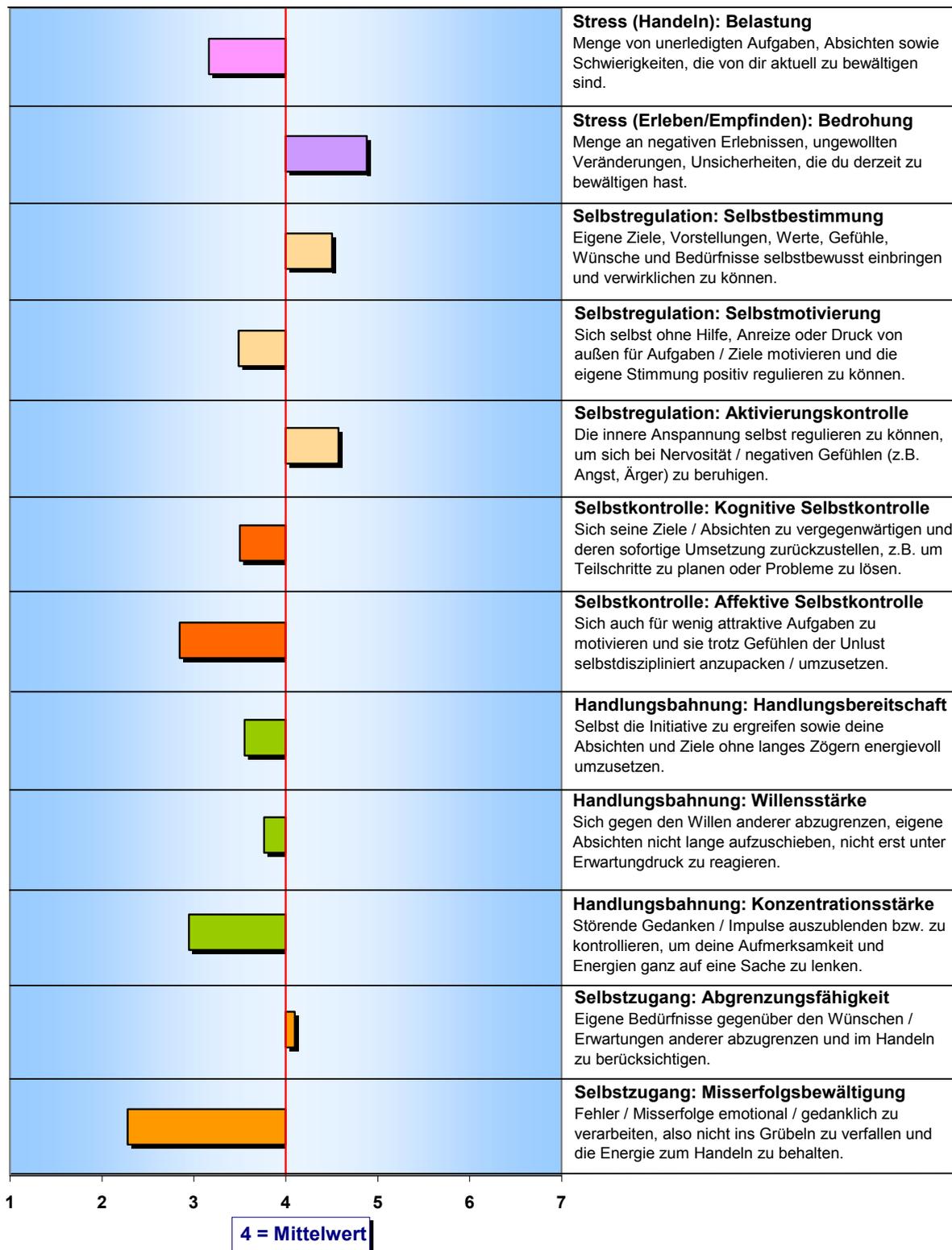


Abbildung 3: Deine Selbststeuerungsfähigkeiten

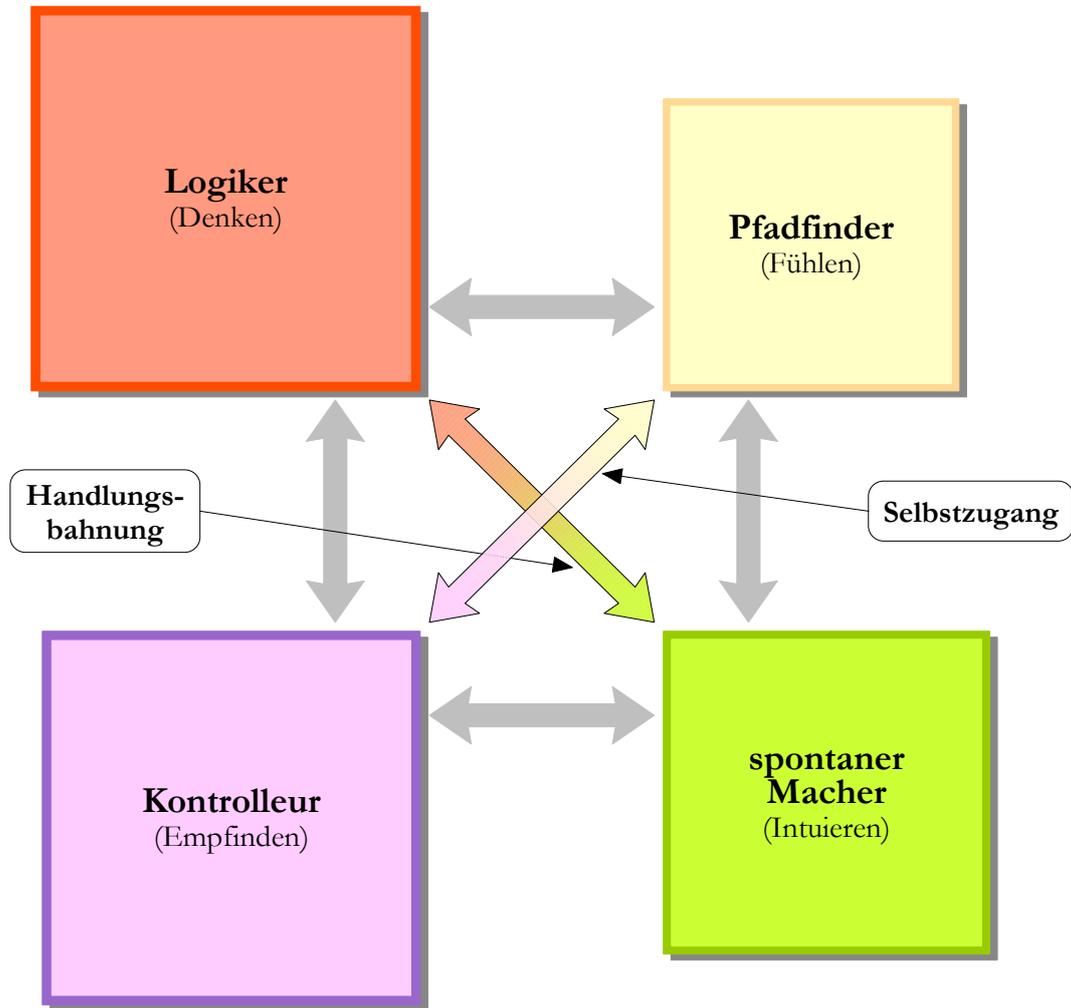


Abbildung 1: spontanes Stärkeverhältnis deiner vier Hirnakrobaten

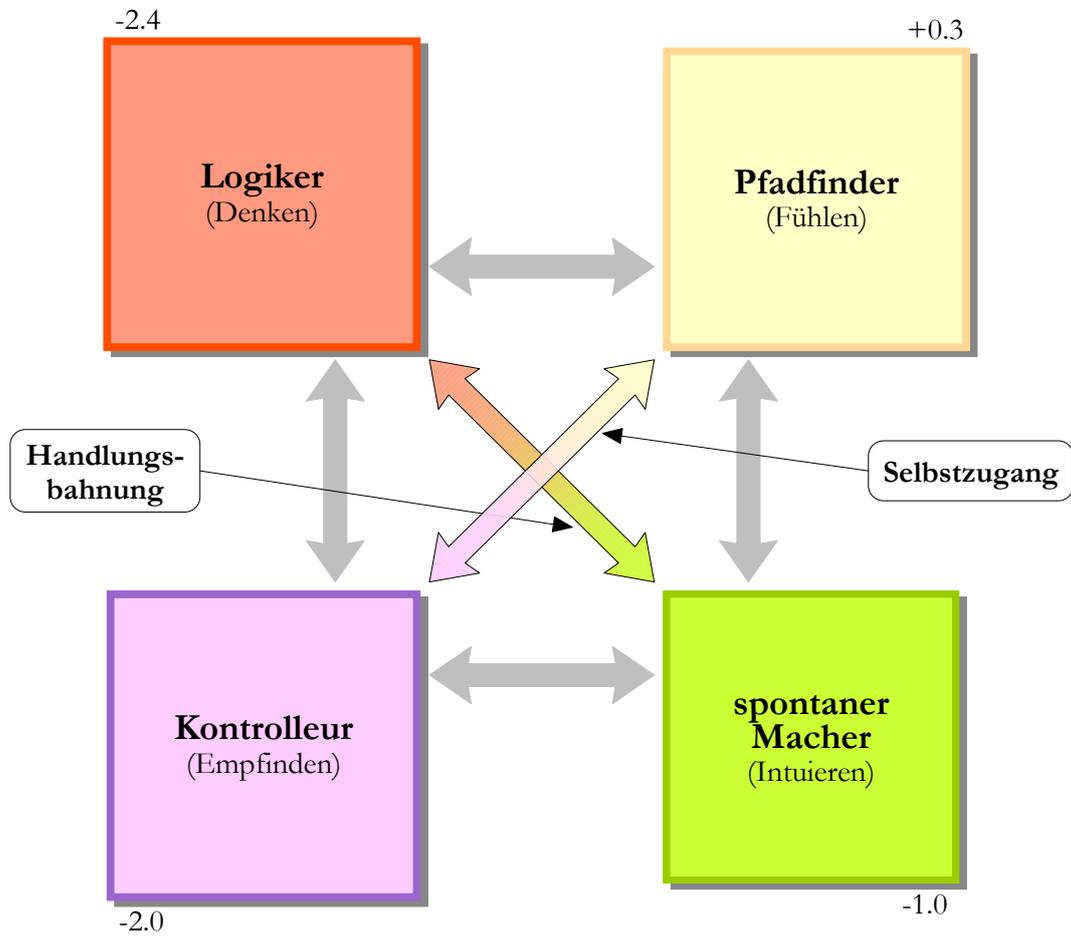


Abbildung 2: Kräfteverhältnis der vier Hirnakrobaten unter Stress und anderen Anforderungen

Deine Selbststeuerungsfähigkeiten

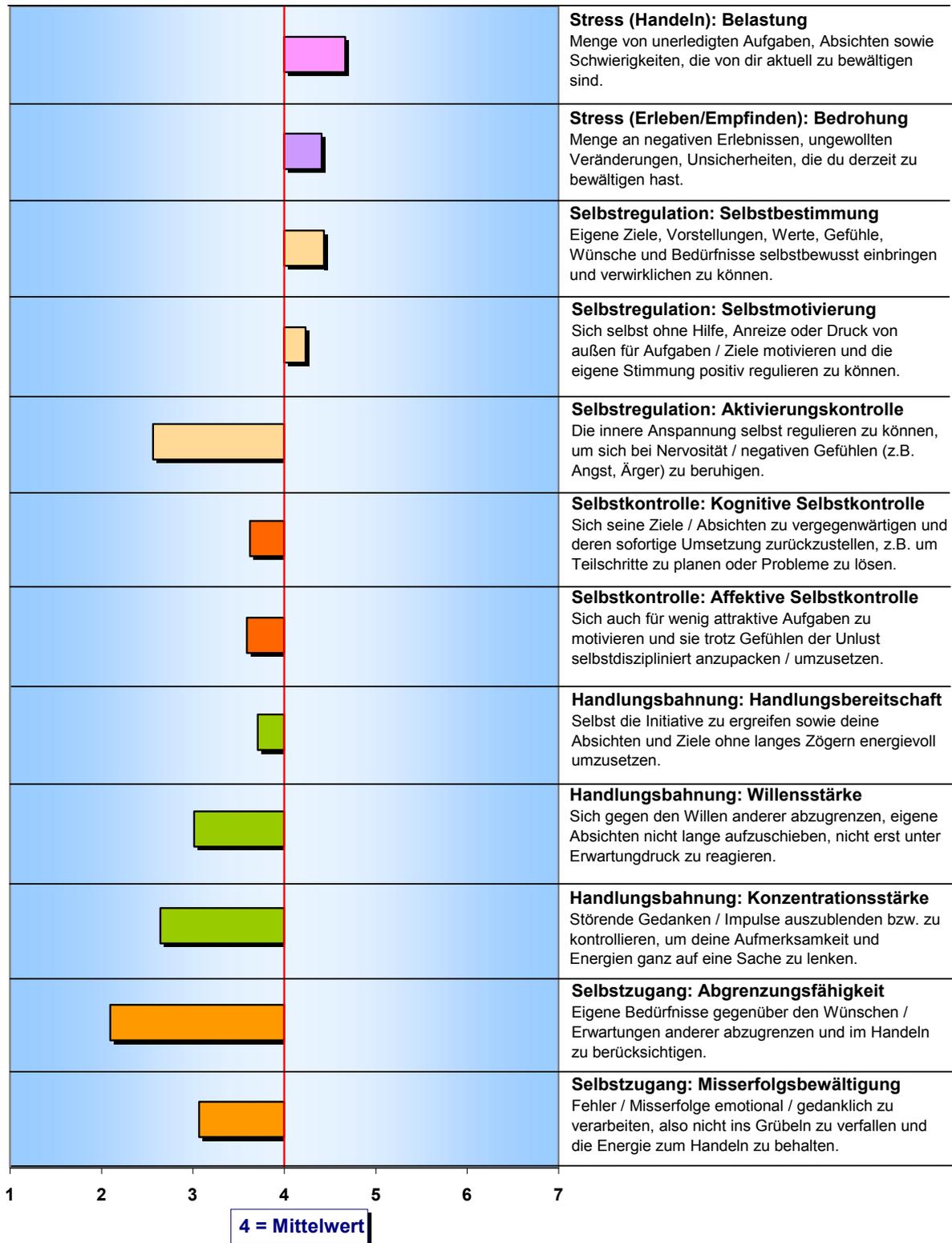


Abbildung 3: Deine Selbststeuerungsfähigkeiten

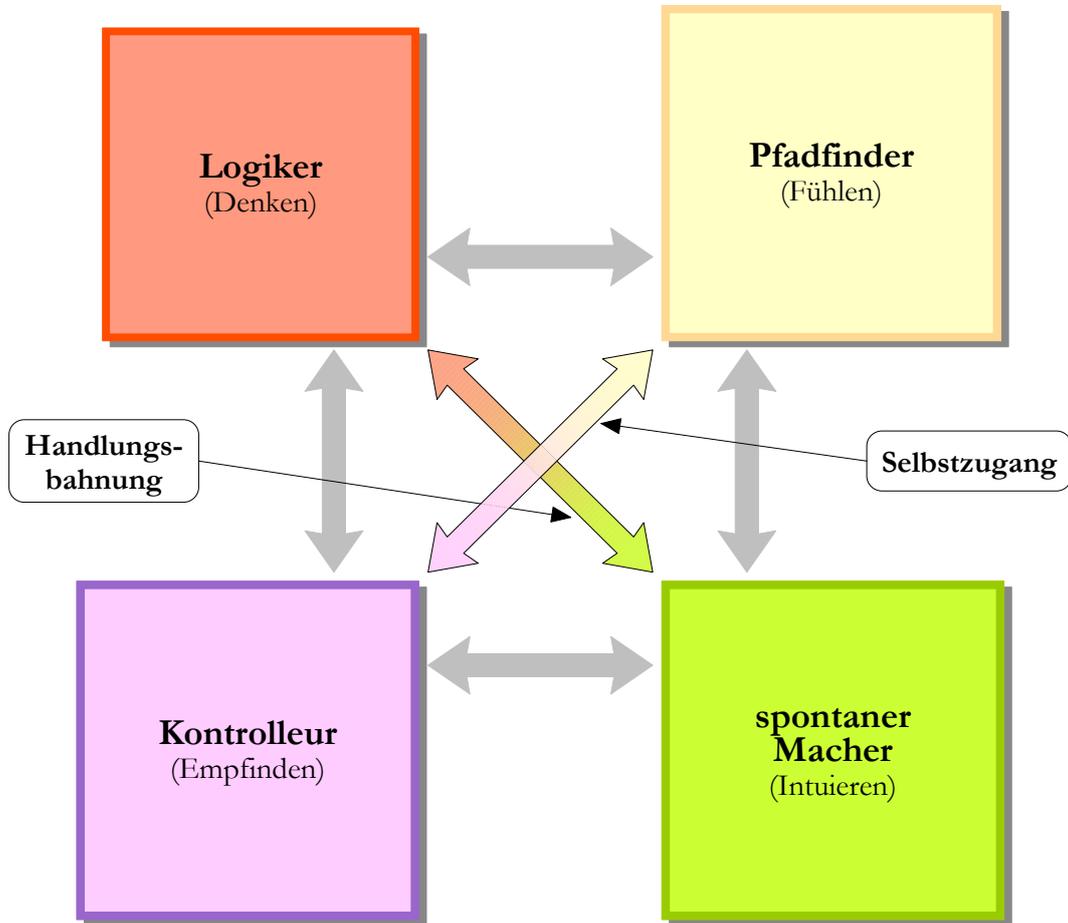


Abbildung 1: spontanes Stärkeverhältnis deiner vier Hirnakrobaten

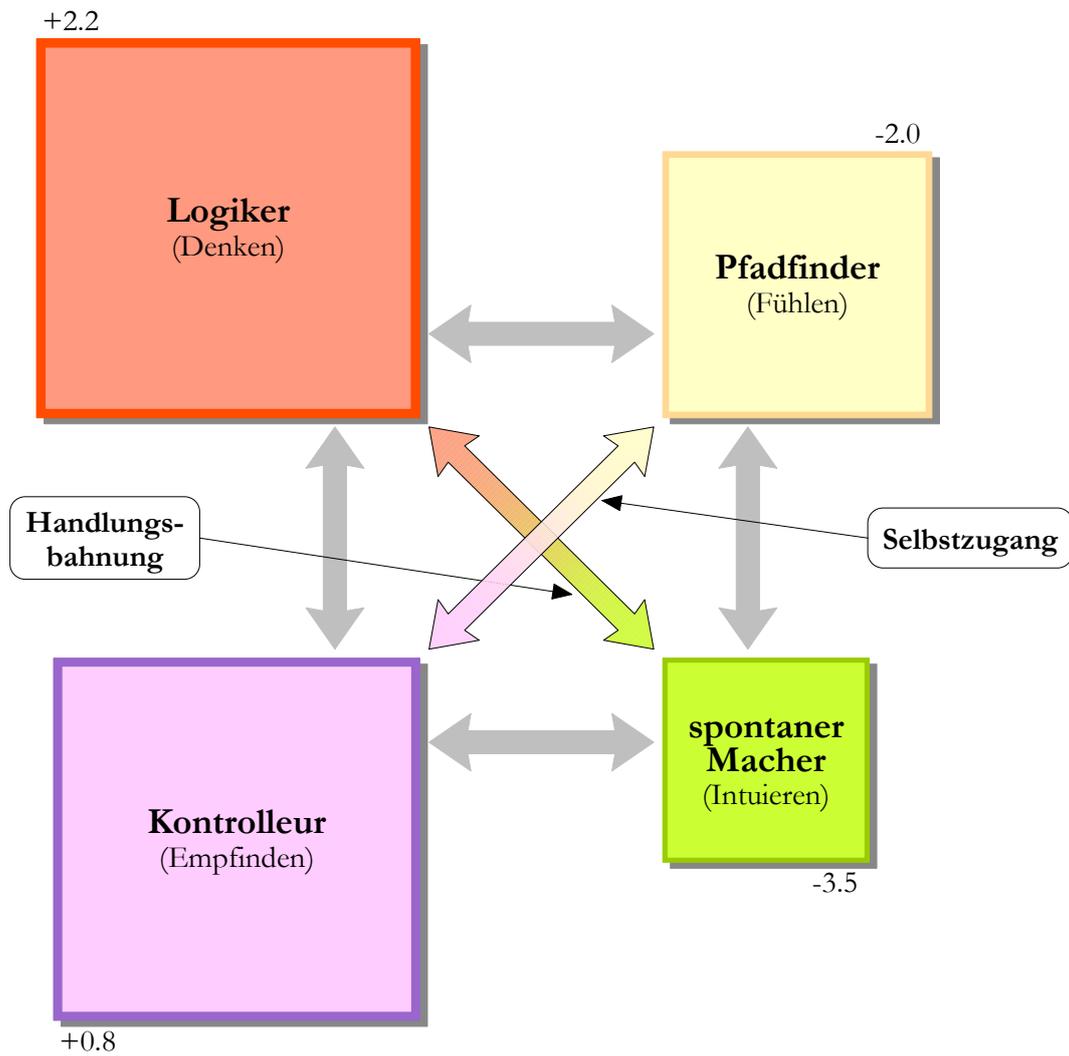


Abbildung 2: Kräfteverhältnis der vier Hirnakrobaten unter Stress und anderen Anforderungen

Deine Selbststeuerungsfähigkeiten

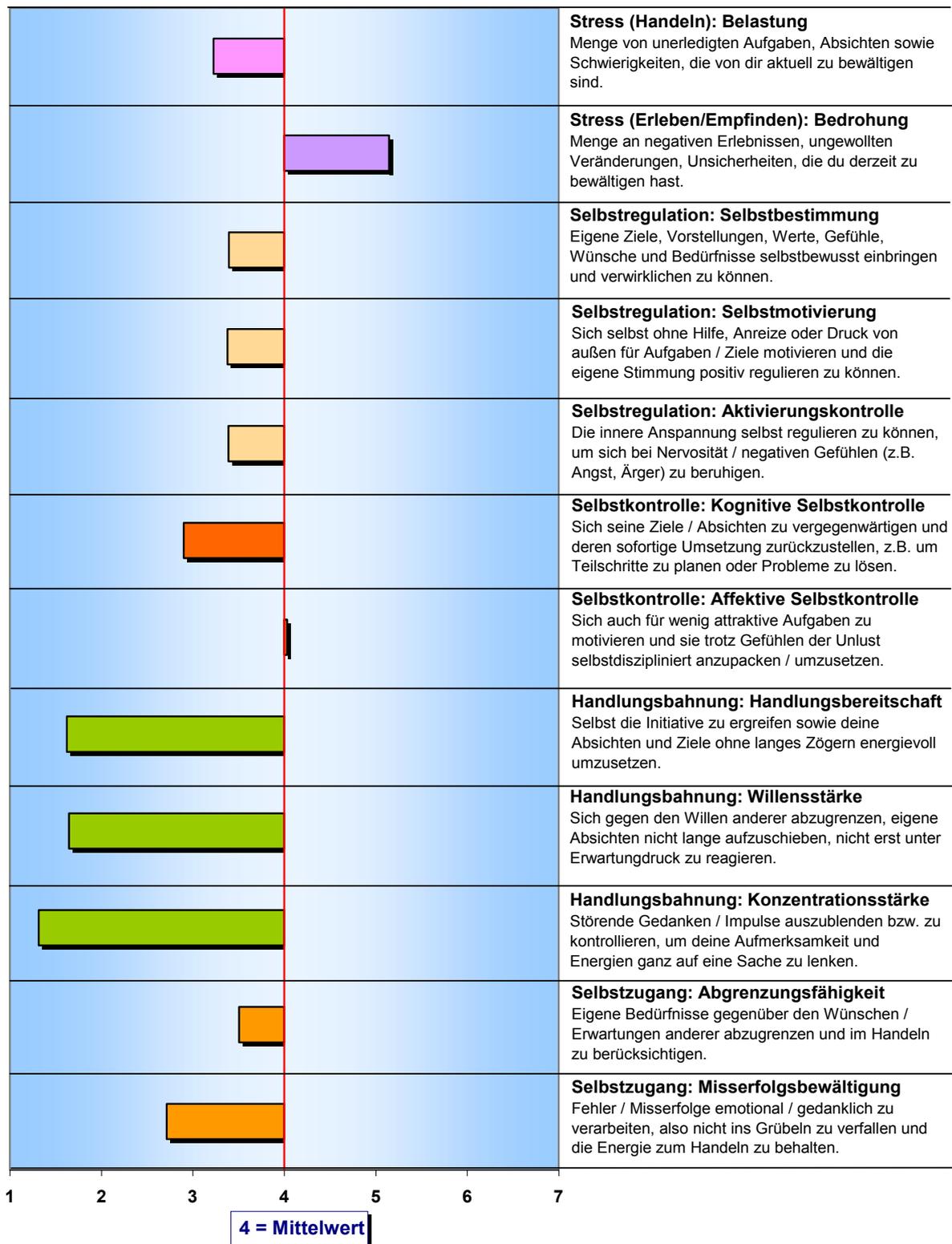


Abbildung 3: Deine Selbststeuerungsfähigkeiten

Daten der Befragung „vorher – nachher“ (Anna)

Anmerkung: Die Eltern und Anna wurden zusammen befragt. Vor allem die offenen Fragen orientieren sich am Elternurteil, Diskrepanzen in der Einschätzung wären notiert worden, um in der Auswertung berücksichtigt werden zu können.

a) Fragebogen (geschlossene Fragen)

[Bewertung aktueller Stand im Sinne von 5 sehr gering ausgeprägt, 4 gering ausgeprägt, 3 durchschnittlich ausgeprägt, 2 gut/ stark ausgeprägt, 1 sehr gut/ sehr stark ausgeprägt]

	Item	Vorher	Nachher (Aktueller Stand)
1.	Eltern a) Beziehung zur Mutter b) Beziehung zum Vater	2 2	1 1
2.	Geschwister Beziehung zu Geschwistern	1	1
4.	Emotionale Entwicklung a) Sensibilität b) Perfektionismus c) Selbstkonzept d) Ängstlichkeit e) Aggressivität	2 5 4 5 3	1 3 2 5 5
5.	Soziale Kompetenzentwicklung a) Soziale Integration b) Verantwortungsbewusstsein c) Toleranz d) Mitgefühl e) Kritikfähigkeit f) Konfliktfähigkeit g) Kommunikationsfähigkeit h) Kooperation/ Teamfähigkeit	3 4 2 2 5 3 3 2	1 1 1 2 3 2 1 1
8.3	Mitschüler a) Beziehung zu den Mitschülern/innen b) Allgemeines Verhältnis c) Integration im Klassenverband	1 1 1	1 3 1
8.4	Lehrer a) Beziehung zu den Lehrern b) Begabungsbeurteilung durch die Lehrer c) Leistungsanforderungen d) Sonstiges	3 4 3 -	2 2 3 -
8.6	Leistungsauffälligkeiten a) Arbeitsverhalten (gesamt) - Arbeitsplatzgestaltung - Hausaufgabendurchführung - Klassenarbeitsvorbereitung - Zeitplanung - Lerndisziplin - Arbeitsausdauer - Konzentration - Ablenkbarkeit - Handlungsbereitschaft - Selbstständigkeit	5 4 5 4 4 5 5 4 5 4 5	2 2 1 1 2 1 2 2 4 1 1

V Daten der Befragung - Anna

	b) Lernstrategien (gesamt)	5	2
	- Texterarbeitung	4	1
	- Strukturierung	5	1
	- Mind Mapping	4	2
	- Vokabellernstrategien	3	2
	c) Leistungsmotivation (gesamt)	4	2
	- Schullust	3	2
	- Interesse am Schulstoff	4	2
	- Anstrengungsbereitschaft	5	2
	- Beteiligung im Unterricht	3	1
	d) Selbststeuerung (gesamt)	5	2
	- Selbstmotivierung	5	1
	- Willensstärke	5	1
	- Selbsteinschätzung	2	1
	- Selbstvertrauen	4	1
	- Selbstberuhigung	5	3
	- Stressbewältigung	5	2
	- Durchhaltevermögen	4	1
	- Planung	4	2
	- Zielsetzung	4	1
	- Zielerreichung	5	1
	- Selbstkontrolle	5	2
	- Entspannungsfähigkeit	4	2
	e) Sonstiges		
	- Zufriedenheit	3	1
	- Unterrichtsstörungen	3	3
	- Psychosomatische Beschwerden	3	1
	- Ängste	1	5
	- Umgang mit Misserfolg	4	2
	- Aggressivität	2	5
8.7	Schulleistungen <i>Schulnote!</i>		
	a) Rechtschreibleistungen	3	3
	b) Leseverhalten	3	2
	c) Aufsatzleistung	4	2
	d) Fremdsprachen	3	3
	e) Mathe	5	3
	f) Naturwissenschaften (z.B. Physik)	4	4
	g) Gesellschaftswissenschaften (z.B. Erdk.)	3	1
9	Gemütsneigungen		
	a) Gelassenheit (innerlich ruhig, besonnen)	4	1
	b) Lustlosigkeit (träge/lahm/gehemmt; kraftlos)	4	4
	c) Ärger (verstimmt, wütend, gereizt)	3	4
	d) Negative Stimmung (besorgt, niedergeschlagen, traurig)	1	1
	e) Anspannung (angespannt, nervös, innerlich unruhig)	2	2
	f) Positive Stimmung (gut gelaunt, fröhlich, freudig)	3	1
	g) Aktivierung (wach, aktiv, tatkräftig)	3	2

b) Fragebogen (offene Fragen)

- <i>Was hast du/ hat Ihr Kind im M&St neu gelernt?</i> Disziplin, Ausdauer, Selbstorganisation; eigene Ziele zu entwickeln und zu verfolgen, eigen Stärken nutzen, Schwierigkeiten anzugehen
- <i>Was hat sich bei dir/ bei Ihrem Kind seit dem M&St verbessert?</i> Lernverhalten, Anstrengungsbereitschaft, Schullust, innere Ausgeglichenheit, da zufriedener mit sich selbst
- <i>Wie wichtig war es, deine Ziele/ die Ziele Ihres Kindes im M&St zu beachten?</i> Sehr wichtig, Ziel wurde erkannt, vorher hatte Anna keines vor Augen – Frage war für sie: wofür Schule: Ziel: Versetzung in Klasse 10 als Türöffner für Perspektive
- <i>Wie gut hast du dein/ hat Ihr Kind sein/ihr Ziel erreicht? (Skala 1-10, 1=gar nicht – 10 = vollkommen)</i> 10 – sie hat die Versetzung geschafft, das Zeugnis ist besser als erwartet
- <i>Was hast du/ hat Ihr Kind durch die Einführung des Logbuchs gelernt?</i> Sich regelmäßig zu hinterfragen; Ansporn jeden Tag etwas zu machen, wenn man ehrlich zu sich sein möchte
- <i>Wie lange und wie intensiv bzw. genau hast du/ hat Ihr Kind das Logbuch genutzt bzw. geführt?</i> Jeden Tag, anfangs schriftlich – nach 10 Tagen in Gedanken
- <i>Wie hat sich das Arbeitsverhalten von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> Sie ist pflichtbewusster, strukturierter, fängt direkt an – schiebt nicht alles auf und vor sich her, sie kann sich besser aufraffen und motivieren
- <i>Wie hat sich die Leistungsmotivation von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> deutlich besser, hat erkannt, dass ihr Leistung für sich wichtig ist – es sind nicht die Noten sondern der Anspruch an sich selbst – vorher hat sie den geleugnet
- <i>Wie hat sich die Stressbewältigung von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> Sie hat gelernt, dass Angst blockiert/ ein gesundes Maß beflügeln kann, weiß dass sie durch Lernen lockerer in Prüfungen gehen kann
- <i>Wie hat sich die Selbstständigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> Deutlich besser in Bezug auf schulische Dinge, aber ich habe auch das Gefühl, dass Anna jetzt einen Lebensweg vor Augen hat!
- <i>Wie hat sich die Planungsfähigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> Sie weiß wann welche Prüfungen anstehen, zu wann sie was erledigt haben muss; Zahnarzttermin und solche Dinge hat sie jetzt auch für sich im Kopf/ im Griff
- <i>Wie hat sich die Zielstrebigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> Sie weiß genau was sie will, auch in der Schule; sehr durchsetzungsstark
- <i>Wie hat sich das Selbstvertrauen von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> Deutlich gewachsen, früher ging sie aufrecht wegen des Sports und ihrer körperl. Fitness – heute geht sie aus Zufriedenheit mit sich selbst aufrecht; sie ist nochmal gewachsen
- <i>Welche Fähigkeiten hat ihr Kind seit dem M&St entwickelt?</i> Sie lässt kritische Anmerkungen von mir und meinem Mann wieder zu, setzt sich damit auseinander und kneift nicht sofort durch Rückzug und beleidigt sein – Anna ist nicht mehr Opfer ihres Schicksals, sie kann trennen zwischen Kritik an ihrer Person und Kritik an Dingen in der Situation, Kritik hat nicht unmittelbar einen Einfluss auf unser Verhältnis/ unsere Beziehung
- <i>Was fandest du/ fanden Sie am M&St gut?</i> Rundherum runde Sache, an Bedürfnissen des Jugendlichen ausgerichtet, kein Standardprogramm; Offenheit der Beraterin aber auf Augenhöhe gab Anna das Gefühl ernst genommen zu werden + Gleichberechtigung – keine Hierarchie oben und unten
- <i>Was sollte deiner/ Ihrer Meinung nach am M&St verändert werden?</i> Wir waren voll zufrieden – unserer Meinung nach nichts – danke Ihnen!

Daten der Befragung „vorher – nachher“ (Bernd)

Anmerkung: Die Eltern und Julia wurden zusammen befragt. Vor allem die offenen Fragen orientieren sich am Elternurteil, Diskrepanzen in der Einschätzung wären notiert worden, um in der Auswertung berücksichtigt werden zu können.

a) Fragebogen (geschlossene Fragen)

[Bewertung aktueller Stand im Sinne von 5 sehr gering ausgeprägt, 4 gering ausgeprägt, 3 durchschnittlich ausgeprägt, 2 gut/ stark ausgeprägt, 1 sehr gut/ sehr stark ausgeprägt]

	Item	Vorher	Nachher (Aktueller Stand)
1.	Eltern a) Beziehung zur Mutter b) Beziehung zum Vater	4 3	2 2
2.	Geschwister Beziehung zu Geschwistern	4	3
4.	Emotionale Entwicklung a) Sensibilität b) Perfektionismus c) Selbstkonzept d) Ängstlichkeit e) Aggressivität	1 1 2 2 2	1 2 2 5 3
5.	Soziale Kompetenzentwicklung a) Soziale Integration b) Verantwortungsbewusstsein c) Toleranz d) Mitgefühl e) Kritikfähigkeit f) Konfliktfähigkeit g) Kommunikationsfähigkeit h) Kooperation/ Teamfähigkeit	3 2 4 4 5 4 2 2	1-2 2 2 3 2 2 2 2
8.3	Mitschüler a) Beziehung zu den Mitschülern/innen b) Allgemeines Verhältnis c) Integration im Klassenverband	3 4 4	2 2 2
8.4	Lehrer a) Beziehung zu den Lehrern b) Begabungsbeurteilung durch die Lehrer c) Leistungsanforderungen d) Sonstiges	3 3 3 -	2 2 3 -
8.6	Leistungsauffälligkeiten a) Arbeitsverhalten (gesamt) - Arbeitsplatzgestaltung - Hausaufgabendurchführung - Klassenarbeitsvorbereitung - Zeitplanung - Lerndisziplin - Arbeitsausdauer - Konzentration - Ablenkbarkeit	3 3 5 3 3 5 5 1 3	2 3 2 2 2 3 2 1 2

Anhang

V Daten der Befragung - Bernd

	- Handlungsbereitschaft	5	2
	- Selbstständigkeit	5	2
	b) Lernstrategien (gesamt)	4	3
	- Texterarbeitung	3	3
	- Strukturierung	4	3
	- Mind Mapping	5	4
	- Vokabellernstrategien	5	3
	c) Leistungsmotivation (gesamt)	4	2
	- Schullust	4	2
	- Interesse am Schulstoff	5	3
	- Anstrengungsbereitschaft	5	2
	- Beteiligung im Unterricht	2	2
	d) Selbststeuerung (gesamt)	4	2
	- Selbstmotivierung	5	2
	- Willensstärke	3	2
	- Selbsteinschätzung	3	2
	- Selbstvertrauen	4	2
	- Selbstberuhigung	4	2
	- Stressbewältigung	3	2
	- Durchhaltevermögen	4	3
	- Planung	4	3
	- Zielsetzung	3	2
	- Zielerreichung	4	2
	- Selbstkontrolle	3	2
	- Entspannungsfähigkeit	3	2
	e) Sonstiges		
	- Zufriedenheit	4	2
	- Unterrichtsstörungen	5	5
	- Psychosomatische Beschwerden	5	5
	- Ängste	3	4
	- Umgang mit Misserfolg	5	2
	- Aggressivität	3	3-4
8.7	Schulleistungen <i>Schulnote!</i>	Gs	Gym
	a) Rechtschreibleistungen	2	2
	b) Leseverhalten	1	1
	c) Aufsatzleistung	4	3
	d) Fremdsprachen	3	3
	e) Mathe	2	2
	f) Naturwissenschaften (z.B. Physik)	3	2
	g) Gesellschaftswissenschaften (z.B. Erdk.)	-	1
9	Gemütsneigungen		
	a) Gelassenheit (innerlich ruhig, besonnen)	4	2
	b) Lustlosigkeit (träge/lahm/gehemmt; kraftlos)	1	3
	c) Ärger (verstimmt, wütend, gereizt)	1	4
	d) Negative Stimmung (besorgt, niedergeschlagen, traurig)	1	4
	e) Anspannung (angespannt, nervös, innerlich unruhig)	3	4
	f) Positive Stimmung (gut gelaunt, fröhlich, freudig)	3	2
	g) Aktivierung (wach, aktiv, tatkräftig)	4	2

b) Fragebogen (offene Fragen)

- <i>Was hast du/ hat Ihr Kind im M&St neu gelernt?</i>
Sich mit Dingen auseinander zu setzen, auch wenn sie zunächst langweilig wirken, über sich selbst kritisch nachzudenken und was zu verändern; Schwierigkeiten anzugehen, nicht auszusetzen; Ziele formulieren und erreichen wollen (für sich)
- <i>Was hat sich bei dir/ bei Ihrem Kind seit dem M&St verbessert?</i>
Die gesamte Schulsituation: Beziehung zu Mitschülern und Lehrern; innerlich ruhiger und ausgeglichener - positiv für das Familienklima
- <i>Wie wichtig war es, deine Ziele/ die Ziele Ihres Kindes im M&St zu beachten?</i>
Das Nachdenken über Ziele hat ihm eine Perspektive gegeben + die Einsicht, dass er die Schule braucht um einen guten Beruf zu erreichen
- <i>Wie gut hast du dein/ hat Ihr Kind sein/ihr Ziel erreicht? (Skala 1-10, 1=gar nicht – 10 = vollkommen)</i>
Anliegen war mehr Leistungsmotivation für Schule, Musik und Sport; Bernd hat mehr erreicht, da er gelernt hat seine Ziele und Dinge, die ihm wichtig sind zu verfolgen
- <i>Was hast du/ hat Ihr Kind durch die Einführung des Logbuchs gelernt?</i>
Sich selbst zielgerichtet zu kontrollieren, das gibt Selbstvertrauen da wir als Eltern nicht ständig nachfragen und damit das Vertrauen untergraben bzw. ihm schon unterstellen, dass er was vergessen hat
- <i>Wie lange und wie intensiv bzw. genau hast du/ hat Ihr Kind das Logbuch genutzt bzw. geführt?</i>
Etwa 4 Wochen, stellt sich aber heute noch bei manchen Aufgaben die Frage „was kann schwierig werden“/ „was kann ich dann tun?“ – das führt dazu dass er ruhig und abgeklärt in vieles reingeht, nicht mehr so unsicher
- <i>Wie hat sich das Arbeitsverhalten von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i>
Bernd ist geordneter, hat die Dinge im Blick; Bernd fängt direkt mit Sachen an und schiebt sie nicht so lange vor sich her
- <i>Wie hat sich die Leistungsmotivation von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i>
Siehe oben (Frage „Ziel erreicht“), dann hat er auch erkannt, dass ihm nicht die Note an sich wichtig ist, dass es ihm aber nicht egal ist wie andere über seine Noten und über ihn denken. Bernd gibt jetzt aber manchmal zu, dass er sich über eine Note freut, die gut war. Das hat er vorher nie getan – hat gesagt, dass es ihm völlig egal sei, wir denken, das war ein Schutz.
- <i>Wie hat sich die Stressbewältigung von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i>
Vorher war er entspannt, aber mehr nach außen; jetzt ist er wirklich innerlich gelassener und ruhiger – Entspannung ist bei ihm mit sich im reinen sein
- <i>Wie hat sich die Selbstständigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i>
Deutlich verbessert, sieht die Verantwortung jetzt bei sich und verhält sich entsprechend. Ich weiß nicht, ob ich nicht dahingehend zu viel zu früh von ihm verlangt habe (da er ja sehr jung in seiner Klasse war, andererseits war klar, dass die Lehrer keine Rücksicht nehmen
- <i>Wie hat sich die Planungsfähigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i>
Deutlich besser, Bernd hat die schulischen belange weitestgehend im Auge; allerdings plant er schulische Aktivitäten schon um seine Freizeit rum; die Priorität ist nach wie vor die freie Zeit
- <i>Wie hat sich die Zielstrebigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i>
Er weiß jetzt wofür; wir hoffen, dass das so bleibt und er seine Perspektive im Schulalltag Jahr aus Jahr ein nicht verliert
- <i>Wie hat sich das Selbstvertrauen von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i>
Ist deutlich besser geworden, vor allem merke ich das daran, dass er die Erfolge seiner Schwester annehmen kann, das macht ihn nicht mehr aggressiv

<p>- <i>Welche Fähigkeiten hat ihr Kind seit dem M&St entwickelt?</i> Kritikfähigkeit, Selbstmotivierung, Selbstberuhigung bei Stress, Durchhaltevermögen; für sich selbst und seine Interessen eintreten</p>
<p>- <i>Was fandest du/ fanden Sie am M&St gut?</i> 1. Der Umgang mit Bernd – die gute Beziehung: Respekt und Wertschätzung 2. Die lange Diagnostik (viele Tests), hat uns vor Augen geführt, was die wirklichen Knackpunkte sind; der gezielte Fokus auf Bernd Profil + individuelle Trainingsmaßnahmen, nicht Standardmaßnahmen</p>
<p>- <i>Was sollte deiner/ Ihrer Meinung nach am M&St verändert werden?</i> Das Training und die Diagnostik an Lehrer vermitteln, das darf ich als Lehrerin ruhig sagen!</p>

Daten der Befragung „vorher – nachher“ (Claus)

Anmerkung: Die Eltern und Julia wurden zusammen befragt. Vor allem die offenen Fragen orientieren sich am Elternurteil, Diskrepanzen in der Einschätzung wären notiert worden, um in der Auswertung berücksichtigt werden zu können.

a) Fragebogen (geschlossene Fragen)

[Bewertung aktueller Stand im Sinne von 5 sehr gering ausgeprägt, 4 gering ausgeprägt, 3 durchschnittlich ausgeprägt, 2 gut/ stark ausgeprägt, 1 sehr gut/ sehr stark ausgeprägt]

	Item	Vorher	Nachher (Aktueller Stand)
1.	Eltern a) Beziehung zur Mutter b) Beziehung zum Vater	1 3	1 1
2.	Geschwister Beziehung zu Geschwistern	1	1
4.	Emotionale Entwicklung a) Sensibilität b) Perfektionismus c) Selbstkonzept d) Ängstlichkeit e) Aggressivität	1 2 4 2 2	2 3 2 3 3
5.	Soziale Kompetenzentwicklung a) Soziale Integration b) Verantwortungsbewusstsein c) Toleranz d) Mitgefühl e) Kritikfähigkeit f) Konfliktfähigkeit g) Kommunikationsfähigkeit h) Kooperation/ Teamfähigkeit	2 3 3 1 4 3 2 3	2 1 2 1 3 3 2 2
8.3	Mitschüler a) Beziehung zu den Mitschülern/innen b) Allgemeines Verhältnis c) Integration im Klassenverband	1 1 1	1 1 1
8.4	Lehrer a) Beziehung zu den Lehrern b) Begabungsbeurteilung durch die Lehrer c) Leistungsanforderungen d) Sonstiges	2-3 3-4 3 -	1-2 1-2 3 -
8.6	Leistungsauffälligkeiten a) Arbeitsverhalten (gesamt) - Arbeitsplatzgestaltung - Hausaufgabendurchführung - Klassenarbeitsvorbereitung - Zeitplanung - Lerndisziplin - Arbeitsausdauer - Konzentration - Ablenkbarkeit	3-4 3 4 4 4 4-5 4-5 3-4 5	1-2 2 2 2 2 2 3 2 2

	- Handlungsbereitschaft	4	2
	- Selbstständigkeit	5	2
	b) Lernstrategien (gesamt)	3	3
	- Texterarbeitung	2	2
	- Strukturierung	3	2
	- Mind Mapping	1	1
	- Vokabellernstrategien	4-5	3
	c) Leistungsmotivation (gesamt)	3	1
	- Schullust	1	1
	- Interesse am Schulstoff	2	2
	- Anstrengungsbereitschaft	4	1
	- Beteiligung im Unterricht	3	1
	d) Selbststeuerung (gesamt)	4	2
	- Selbstmotivierung	3-4	2
	- Willensstärke	4	2
	- Selbsteinschätzung	3	2
	- Selbstvertrauen	5	2
	- Selbstberuhigung	5	1
	- Stressbewältigung	3	1
	- Durchhaltevermögen	5	2
	- Planung	3	2
	- Zielsetzung	1	1
	- Zielerreichung	4	2
	- Selbstkontrolle	4	2
	- Entspannungsfähigkeit	2	2
	e) Sonstiges		
	- Zufriedenheit	4	1-2
	- Unterrichtsstörungen	3	4
	- Psychosomatische Beschwerden	5	5
	- Ängste	2	4
	- Umgang mit Misserfolg	5	2
	Aggressivität	4	2
8.7	Schulleistungen Schulnote!		
	a) Rechtschreibleistungen	3	2
	b) Leseverhalten	1	1
	c) Aufsatzleistung	4	3
	d) Fremdsprachen	4	3
	e) Mathe	4	3
	f) Naturwissenschaften (z.B. Physik)	3	1
	g) Gesellschaftswissenschaften (z.B. Erdk.)	3	2
	h) weitere Fächer – Reli, Sport		1
9	Gemütsneigungen		
	a) Gelassenheit (innerlich ruhig, besonnen)	3-4	2
	b) Lustlosigkeit (träge/lahm/gehemmt; kraftlos)	4-5	4
	c) Ärger (verstimmt, wütend, gereizt)	3	4
	d) Negative Stimmung (besorgt, niedergeschlagen, traurig)	2	4
	e) Anspannung (angespannt, nervös, innerlich unruhig)	3	4

f) Positive Stimmung (gut gelaunt, fröhlich, freudig)	3-4	2
g) Aktivierung (wach, aktiv, tatkräftig)	3	2

b) Fragebogen (offene Fragen)

<p>■ <i>Was hast du/ hat Ihr Kind im M&St neu gelernt?</i> Über sich selbst nachzudenken und was an sich zu verändern; Schwierigkeiten zu bewältigen, sie nicht zu leugnen; wie das Handeln gesteuert wird; Selbstmotivierung und Selbstberuhigung; mit Kritik besser umzugehen</p>
<p>■ <i>Was hat sich bei dir/ bei Ihrem Kind seit dem M&St verbessert?</i> Claus ist innerlich zufriedener und hat ein besseres Selbstbewusstsein; er versteht sich besser mit seinem Vater; Claus ist motivierter</p>
<p>■ <i>Wie wichtig war es, deine Ziele/ die Ziele Ihres Kindes im M&St zu beachten?</i> Eigentlich wusste Claus auch vorher dass sein Ziel Abitur an der Schule ist, aber so ist ihm nochmal bewusster geworden, dass es wirklich um ihn geht; die Ziele als Perspektive waren sehr wichtig, Durch Handlungssteuerungsmodell weiß er aber auch was er tun kann, um sie nicht aus den Augen zu verlieren</p>
<p>■ <i>Wie gut hast du dein/ hat Ihr Kind sein/ihr Ziel erreicht? (Skala 1-10, 1=gar nicht – 10 = vollkommen)</i> 10 – Anliegen war: bessere Noten, Selbstbewusstsein, Zufriedenheit – Claus hat alle 3 Dinge erreicht; Frage inwiefern das eine mit dem anderen zusammenhängt</p>
<p>■ <i>Was hast du/ hat Ihr Kind durch die Einführung des Logbuchs gelernt?</i> (Logbuch nicht eingeführt – später ein Logbuch zur Handlungsbahnung: durch das Nachdenken über sein Handeln, fühlt er sich auch mehr für sein Handeln verantwortlich; Eigenreflexion mit von Ihnen vorgegebenen Fragen bewirkt mehr als Fragen der Eltern</p>
<p>■ <i>Wie lange und wie intensiv bzw. genau hast du/ hat Ihr Kind das Logbuch genutzt bzw. geführt?</i> 4 Wochen, hat während der Zeit intensiv über sich nachgedacht</p>
<p>■ <i>Wie hat sich das Arbeitsverhalten von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> Claus ist strukturiert und selbstständiger, er erledigt das was anliegt meistens zügig und pflichtbewusst; auch in der Schule ist er jetzt wesentlich konzentrierter</p>
<p>■ <i>Wie hat sich die Leistungsmotivation von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> Claus ist insgesamt motivierter für schulische Sachen; er hat den Unterschied zwischen den verschiedenen Motiven und damit auch der Motivation erkannt: sein Vater ist eher leistungsmotiviert, Claus geht es um Anerkennung</p>
<p>■ <i>Wie hat sich die Stressbewältigung von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> Claus bereitet sich besser vor und geht dadurch gelassener in die Prüfung; die bessere Mitarbeit gibt ihm ein Gefühl der Sicherheit; Rückmeldung zu seinem IO-Test hat ihm Sicherheit gegeben</p>
<p>■ <i>Wie hat sich die Selbstständigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> Deutlich besser, Claus hat für sich selbst Verantwortung übernommen</p>
<p>■ <i>Wie hat sich die Planungsfähigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> Claus denkt mit, ist vorausschauend; in der Situation denkt er darüber nach, was der nächste Schritt ist (Handlungssteuerungsmodell)</p>
<p>■ <i>Wie hat sich die Zielstrebigkeit von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i> Claus weiß was er will, wusste er an sich vorher auch; durch die Mind Map „Erfolg in der Schule“ ist ihm klar geworden, dass es wirklich um ihn selbst geht</p>
<p>■ <i>Wie hat sich das Selbstvertrauen von dir/ von Ihrem Kind seit dem M&St verändert?</i></p>

Ist besser geworden, aufgrund der Leistungssteigerung und aufgrund der Rückmeldung zu seinem IQ-Test von damals; Claus ist zufrieden (mit sich) und vertraut in seine Fähigkeiten

■ *Welche Fähigkeiten hat ihr Kind seit dem M&St entwickelt?*

Claus fordert mehr für sich ein (seinen Bedürfnissen entsprechend); er kann mit Kritik besser umgehen; der Anspruch an sich ist immer noch hoch, aber er kann das besser steuern; Mut, die Dinge beim Namen zu nennen, nachdem er beobachtet hat, wie sich der Berater und sein Papa auseinandergesetzt haben

■ *Was fandest du/ fanden Sie am M&St gut?*

Dass der Blick nicht nur auf das Kind sondern auf die ganze Familie gerichtet wird; seitdem ist die Beziehung zwischen Claus und seinem Vater wesentlich besser, sein Vater nimmt sich mehr Zeit und geht anders mit seinen Kindern um, hat gemerkt, dass er mit ein Grund für Clauss Unzufriedenheit war; Claus hat es sehr geschätzt, dass nicht nur über seine „Probleme“ gesprochen wurde, sondern, dass ihm eine Theorie vermittelt wurde, mit der er arbeiten konnte

■ *Was sollte deiner/ Ihrer Meinung nach am M&St verändert werden?*

Wir verändern die Frage: Was sollte deiner/ Ihrer Meinung nach nicht/ auf keinen Fall verändert werden? – Sorgen ernst nehmen und Kind gut behandeln (kein Bloßstellen, kein sich lustig machen, keine Ironie, kein Schimpfen, aber ein echtes und persönliches Interesse), Claus konnte sich deswegen einlassen, Vertrauen fassen und offen über Schwächen reden!