

Labyrinth¹⁴⁸

Rimms
Trifocal Model
8

Lichtblick
für helle Köpfe
12

Lern-
coaching
22



Underachievement



STIFTERVERBAND

Bildung. Wissenschaft. Innovation.

WISSE

Damit Wissenschaft niemals aufhört.

Wir setzen uns für optimale Studienbedingungen und exzellente Forschung ein, und wir fördern die besten Köpfe. Mehr über den Stifterverband, sein Engagement für Bildung, Wissenschaft und Innovation sowie Möglichkeiten zum Mitwirken erfahren Sie online.

www.stifterverband.org

Liebe Leserinnen und Leser,



Fotos (2): privat

haben Sie sich eigentlich auch schon mal gefragt, ob Underachievement ein beeinflussender Faktor auf Ihrem Lebensweg sein könnte? Glauben Sie, Sie sind vielleicht auch hinter Ihren Möglichkeiten geblieben und hatten nicht (rechtzeitig) die Möglichkeit, Ihr volles Potenzial zu entfalten? Nun ist die Definition davon, was Minderleistende denn nun genau ausmacht natürlich oft nicht vollkommen eindeutig, aber eines ist klar: Das Gefühl – der Gedanke – oder die Frage „Was hätte ich alles erreichen können?“ hat sicher den Großteil der Labyrinth-Leser:innen und darüber hinaus schon einmal beschäftigt.

Tipps, Tricks, Beispiele

Willkommen also zu unserem Schwerpunktheft „Underachievement“, in dem wir besonders großen Wert darauf gelegt haben, Ihnen neben der Vermittlung des nötigen Grundwissens besonders viele lebensnahe Tipps, vorhandene Lösungsansätze und eine Menge Fallbeispiele zu präsentieren. Vielleicht hilft Ihnen das Heft, zu verstehen, was bei Ihrem Kind vielleicht vorgeht, was Sie tun können oder auch wo Sie sich weiter informieren und Hilfe finden können. Wir betrachten dabei Kinder aller Altersklassen – von Kindergarten bis ins Erwachsenenalter.

Im Abschnitt „Wissenschaft & Forschung“ finden Sie in diesem Heft die digitale Umsetzung eines LemaS-Projekts sowie einen spannenden Artikel zum Thema „Hochbegabung im System Familie“, also zu der Fragestellung, was es mit einer Familie machen kann, wenn ein Kind hochbegabt ist und wie man damit umgehen kann.

Damit Sie gleich zu Anfang des Jahres ausreichend neuen Lese- stoff zum Thema Hochbegabung haben, finden Sie in diesem Labyrinth auch eine Menge Rezensionen und Buchempfehlungen. Auch aus den DGhK-Regionalvereinen gibt es einiges zu berichten – zu vergangenen Aktivitäten, aber auch zu kommenden Aktionen für 2022. Halten Sie die Augen offen nach den Veranstaltungen der Vereine und informieren Sie sich auf deren Webseiten, damit Sie nichts verpassen!

Die DGhK wählt!

Zuletzt sei noch auf die kommende Delegiertenversammlung hingewiesen. Die DGhK wählt! Die Einladung zur Versammlung finden Sie wie immer im Heft. Es gilt jede Menge Posten zu be- setzen und die DGhK so auf die nächsten Jahre einzustimmen.

Wir wünschen Ihnen viel Vergnügen beim Lesen dieses Hefts, das uns schon in der Erstellung eine Menge Freude bereitet hat. Besonderer Dank gilt unseren Autorinnen und Autoren.

Herzlichst,

Leona Rath und Josefa Seppeler

3 Editorial

5 Meldungen

- 5 Newsletter des Bundesvereins
- 5 Sommerkurse 2022
- 5 Talent Channel
- 5 Web-Dialoge für Eltern
- 5 Symposium zum 150. Geburtstag von William Stern
- 5 Didacta 2022
- 6 Adressen der Regionalvereine im Überblick
- 7 Einladung zur außerordentlichen und ordentlichen Delegiertenversammlung 2022
- 7 Datenschutzbeauftragter gesucht

8 Schwerpunkt

- 8 Sylvia Rimms UNDERACHIEVEMENT „SYNDROME“ *Saring*
- 12 Minderleistende helle Köpfe – wie sie sich tarnen *Huser*
- 17 Underachievement und Schule – (wie) geht das? *Hartl*
- 20 Ich könnte ja, aber.... *Vöhringer-Trabitz et al.*
- 22 Diagnostik und Lerncoaching von Max M. *Schönfelder*
- 24 Kompetenzen von Sonderpädagog:innen im Umgang mit Underachievern *Resch*

26 Wissenschaft & Forschung

- 26 Das digitale Projekt „Nachwuchsforscher:in gesucht – Dein Forschungsprojekt“ *Vohrmann et al.*
- 30 Die Familie im Gleichgewicht halten *Picker*



Titelfoto
Shutterstock

34 Aus der Praxis

- 34 Replik auf „Ein Zwischenruf von Martin Hecht“ (DER SPIEGEL) – Sind Hochbegabte was Besseres? *DGhK Bundesvorstand*
- 35 „Wir hatten große Not ...“
- 36 Wie gelangen Kinder in die Zone des Selbstseins? *Kuhl et al.*

40 Rezensionen

- 40 Gemachtes Underachievement – Die Schwierigkeiten armer (begabter) Kinder in der Bildung *Rosenboom*
- 41 Hochbegabung *Seppeler*
- 42 Das neue Lernen *Seppeler*
- 43 Hochbegabung und Hochsensibilität: Grundlagen, Erfahrungswissen, Fallbeispiele *Tölke*

44 Aus den Regionalvereinen

- 44 RV Mecklenburg-Vorpommern: 5. Schreibfreizeit am Störnthaler See bei Leipzig *Puffe*
- 46 RV Mecklenburg-Vorpommern: Das DGhK-Ostercamp – eine Institution *Melcher et al.*
- 47 RV Berlin-Brandenburg: Praxis-Seminar – Mail-Chaos adé *Christmann*
- 48 RV Mitteldeutschland: DGhK Familienwochenende in Nebra *Diestel*

49 Adressen & Kontakte

- 49 Adressen und Kontakte der Regionalvereine

51 Aus dem Bundesvorstand

- 51 DGhK: Sitz und Vorstand
- 51 Impressum

Onlineangebote und Messen



Newsletter des Bundesvereins | Januar 2022

Im Januar ist der erste Newsletter des Bundesvereins für das Jahr 2022 erschienen. Im Zweimonatsrhythmus werden Infos des Bundesvorstands und Angebote der Regionalvereine für Kinder und Eltern versendet, die in Präsenz oder online zur Vernetzung miteinander beitragen. Die meisten Mitglieder erhalten ihn direkt vom Bundesvorstand. Die RV Bayern, Hessen und Schleswig-Holstein schicken ihn selbst weiter. Hinweise auf Kurse, Freizeiten, Vorträge der DGhK, von Universitäten, Stiftungen oder Vereinen mailen Sie bitte an:

oeffentlichkeit@dghk.de



Sommerkurse 2022 | Anmeldung Februar-März

Die Anmeldung für zahlreiche Sommercamps der Deutschen SchülerAkademien ist meistens bis Ende März möglich. Es gibt darüber hinaus Junior-, Talent- und VorbilderAkademien und sogar eine Talentschmiede für Gamer. Weitere Informationen:

www.schuelerakademien.de/erwachsene/



Talent Channel | 26.02.2022, 14:00-16:00 Uhr

(Online-Symposium Begabungsförderung)

Zu wechselnden Themen bietet das South German Talent Center der FAU Erlangen-Nürnberg monatlich vier Kurzvorträge à 15 Minuten an. Im neuen Jahr geht es ums **Frühstudium**. Experten geben Einblick in aktuelle Forschungen zum Thema Begabung und stellen praktische Fördertipps vor. Die Teilnahme per Zoom ist kostenfrei:

www.talentcentre.de/veranstaltungen/



Web-Dialoge für Eltern

26.04.2022, 19:00-21:00 Uhr

Zu unterschiedlichen Aspekten kindlicher Hochbegabung referieren und diskutieren Psychologinnen der Stiftung Kleine Füchse mit Eltern einmal im Monat. Im April steht das brisante Thema **Hochbegabt oder hochsensibel** im Programm. Zur Anmeldung: www.stiftung-kleine-fuechse.de/web-dialoge-fuer-eltern/



Symposium zum 150. Geburtstag von William Stern | 29.04.2022, 15:30 Uhr digital

Stern war der Erfinder des IQ, lehnte die Reduzierung auf ihn als alleiniges Kriterium jedoch ab. Er förderte früh die Zusammenarbeit von Pädagogik und Psychologie. Das Symposium zum Thema **Anlage oder Umwelt** der Universität Hamburg wird digital aus dem Körberforum in Hamburg übertragen. Im Programm sind u.a. Prof. Elsbeth Stern, ETH Zürich, und eine Podiumsdiskussion mit vier Forschern. Informationen und Anmeldung: www.uni-hamburg.de/newsroom/veranstaltungen.html?event=62710

Weitere Infos und Vortragsfolien zu William Stern:

karg-stiftung.de/aktuell/william-stern/



Didacta 2022 | 07-11.06.2022 Köln

Die Bildungsmesse ist pandemiebedingt vom März 2022 in den Juni 2022 verschoben worden. Der vom Bundesverein der DGhK gemietete Standplatz im Themenbereich Schule bleibt. Wer im Juni am Stand unterstützen oder sich als Referent einbringen möchte, melde sich bitte bei Vizepräsident Michael Voss.

www.didacta-koeln.de/die-messe/didacta/

REGIONALVEREINE



1 SCHLESWIG-HOLSTEIN
 Silke Thon, Hamburger Chaussee 213, 24113 Kiel
 Tel.: 0431 68 63 72
 E-Mail: thon@dghk-sh.info
 www.dghk-sh.info

2 HAMBURG
 Tessa Mora, Linckestraße 18b, 22145 Hamburg
 E-Mail: behle@dghk-hh.de
 www.dghk-hh.de

3 MECKLENBURG-VORPOMMERN
 Anne Rössel, Elisabethstraße 6, 18057 Rostock
 E-Mail: a.roessel@dghk-mv.de
 www.dghk-mv.de

4 NIEDERSACHSEN/BREMEN
 Katrin Oldenburg, Hardenbergweg 44, 37083 Göttingen
 E-Mail: vorstand@dghk-nds-hb.de
 www.dghk-nds-hb.de

5 BERLIN/BRANDENBURG
 Dr. Kathrin Köpernik, Wittestraße 30k, 13509 Berlin
 Tel.: 0160 96 94 30 58
 E-Mail: kathrin.koepernik@dghk-bb.de
 www.dghk-bb.de

Liebe Leserinnen und Leser,

die Deutschlandkarte zeigt die Lage der Regionalvereine und ihre Internetadressen. Auf der jeweiligen Homepage finden sich Hinweise zu Gesprächskreisen, AnsprechpartnerInnen oder Aktionen in der Region. Bitte denken Sie daran: Alle unsere Vorstände und BeraterInnen arbeiten ehrenamtlich. Sie erreichen sie meist unter ihrer privaten Rufnummer. Da kann es schon einmal möglich sein, dass Ihr Anruf ungelegen kommt und Sie gebeten werden, zu einem späteren Zeitpunkt durchzurufen. Wir bitten dafür um Ihr Verständnis.

Das Redaktionsteam

6 MITTELDEUTSCHLAND
 Susanne Kohl, c/o RA Jana Allisat
 Waldstraße 37, 04105 Leipzig
 Tel.: 0173 442 28 98
 E-Mail: susanne.kohl@dghk-ssa.de
 www.dghk-ssa.de

7 OSTWESTFALEN-LIPPE
 Petra Völker-Meier, Spindelstraße 120 a, 33604 Bielefeld
 Tel.: 0521 28 53 93
 E-Mail: verein@dghk-owl.de
 www.dghk-owl.de

8 RHEIN-RUHR
 Cornelia Melcher, Lützowstraße 25a, 42653 Solingen
 Tel.: 0212 40 08 67 08
 E-Mail: l.vorsitz@dghk-rr.de
 www.dghk-rr.de

9 KÖLN
 Martin Schulte, Köln
 E-Mail: anfragen@dghk.koeln, www.dghk.koeln

10 BONN
 Gabriele Knobloch, Auf dem Sand 3, 53773 Hennef
 Tel.: 02242 9 15 58 08
 E-Mail: l.vorsitz@dghk-bonn.de
 www.dghk-bonn.de

11 HESSEN
 Martina Hinz, Kurt-Blaum-Straße 18, 65934 Frankfurt
 E-Mail: hinz@dghk-hessen.de
 www.dghk-hessen.de

12 RHEINLAND-PFALZ/SAARLAND
 Dr. Ira Lemm, Heidesheimer Straße 67 b, 55124 Mainz
 Tel.: 06131 2 12 38 14
 E-Mail: info@dghk-rps.de
 www.dghk-rps.de

13 BADEN-WÜRTTEMBERG
 Ophelia Markgraf, Staufensteinstraße 8, 73650 Winterbach
 Tel.: 07181 4 27 91
 E-Mail: ophelia.markgraf@dghk-bw.de
 www.dghk-bw.de

14 BAYERN
 Martin Wadepohl, Dollmannstraße 4, 81541 München
 Tel.: 089 67 97 36 77
 E-Mail: vorstand@dghk-bayern.de
 www.dghk-bayern.de

Einladung zur außerordentlichen und ordentlichen Delegiertenversammlung 2022

Liebe Mitglieder,

wir laden ganz herzlich ein zur **außerordentlichen Delegiertenversammlung mit ordentlicher Delegiertenversammlung** am **Samstag, 2. April 2022**, im Leonardo Hannover Airport Hotel, Petzelstr. 60 in 30669 **Hannover**.

Beginn: 10:00 Uhr, Klärung der Stimmrechte ab 9:30 Uhr.

Vorläufige Tagesordnung:

- TOP 1: Begrüßung und Feststellung der Beschlussfähigkeit
- TOP 2: Festlegung der Tagesordnungspunkte
- TOP 3: Genehmigung des Protokolls der DV 2021
- TOP 4: Tätigkeitsbericht des Vorstands für 2021/ 2022
- TOP 5: Bericht des Schatzmeisters
- TOP 6: Bericht der Kassenprüfer
- TOP 7: Entlastung des Vorstands
- TOP 8: Wahlen gemäß § 9 Bundessatzung:
 - 1. Präsident,
 - 2. Vizepräsident,
 - 3. Schatzmeister,
 - 4. Schriftführer,
 - 5. Referent für Öffentlichkeitsarbeit,
 - 6. Referent für freie Aufgaben.
- TOP 9: Wahlen der Kassenprüfer für das Geschäftsjahr 2022
- TOP 10: Berufung Referenten gemäß § 10 Nr. 1 S. 5
 - 1. Leitung Referat Beratung (inkl. Lehrerfortbildung)
 - 2. Datenschutzbeauftragter
- TOP 11: Haushaltspläne:
 - 1. Antrag Bundesvorstand Werbemittel
 - 2. Antrag Bundesvorstand HHP Referat Beratung
 - 3. Antrag Bundesvorstand Erhöhung Werbemittel Didacta
 - 4. Beschluss Haushaltsplan 2022
 - 5. Beschluss vorläufiger Haushaltsplan 2023
- TOP 12: Beschluss der neuen Geschäftsordnung (GO)
- TOP 13: Beitrags- und Finanzordnung gemäß § 4 der Bundessatzung
- TOP 14: Bundessatzung Stand Überarbeitung
- TOP 15: Anträge aus den Regionalvereinen
- TOP 16: Verschiedenes
- TOP 17: Vorschlag Termin/Ort der nächsten Delegiertenversammlung 2023

Bundesvorstand

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.

Anmeldung:

Für die Delegiertenversammlung, Übernachtungen und Abendessen erfolgt die Anmeldung über die Plattform Doo.net jeweils für die Delegierten der Regionalvereine. Die Zimmer sind über ein Kontingent bis vier Wochen vor der Veranstaltung zu buchen.

Eine Stimmrechtsübertragung von einem Delegierten auf einen anderen Delegierten erfolgt mit dem Stimmen-Übertragungsformular des jeweiligen RV. Neben Mitgliedsnummer, Name, Adresse des Übertragenden muss der Namen des Stimmenden enthalten.

Die Stimmenübertragungen müssen bis zum Beginn der Prüfung vorliegen (Papier oder Mail)

Rechtliche Grundlagen:

Gemäß Bundessatzung ist eine außerordentliche Delegiertenversammlung einzuberufen, wenn gemäß § 12 Nr. 5 der Präsident des Bundesvereins zurücktritt. Dies erfolgte am 13.12.2021. Es ist innerhalb von 2 Monaten einzuladen und innerhalb von weiteren zwei Monaten eine außerordentliche Delegiertenversammlung zur Wahl einzuberufen.

Gemäß § 12 Nr. 1 in Verbindung mit § 9 Nr. 1 wird der Bundesvorstand bestehend aus Präsident, Vizepräsident, Schatzmeister, Schriftführer, Referent für Öffentlichkeitsarbeit und Referent für freie Aufgaben von der Delegiertenversammlung auf zwei Jahre gewählt. Die kommissarische Nachbesetzung bzw. Nachwahlen bis zum Ende der Wahlzeit sind gemäß § 12 Nr. 3 möglich.

Laut Registergericht ist es nicht nötig, zwei Veranstaltungen mit außerordentlicher Delegiertenversammlung (DV) und ordentlicher DV abzuhalten, sondern kann in einer Veranstaltung abgewickelt werden. Somit kann der gesamte Bundesvorstand in einem Wahlgang in der DV gewählt werden.



Datenschutzbeauftragter gesucht

Der Bundesvorstand sucht für die DGhK einen Datenschutzbeauftragten für die Kontrolle vereinsinterner Abläufe unter Beachtung der aktuellen Datenschutzvorgaben. Sollten ihm Probleme oder Datenschutzverletzungen bekannt werden, prüft er diese, informiert und berät den Bundesvorstand, um eine vereinsinterne Mediation und Klärung herbeizuführen. Vorkenntnisse im Datenschutz sind wünschenswert, aber nicht zwingend notwendig.

Bei Interesse setzen Sie sich bitte mit dem Vorstand in Verbindung: vorstand@dghk.de

Sylvia Rimms UNDERACHIEVEMENT „SYNDROME“

► Mit ihrer über 30-jährigen Erfahrung in der klinischen Arbeit mit Underachievern, ihren Familien und Lehrern ist die amerikanische Psychologin Dr. Sylvia Rimm eine gefragte Expertin auf ihrem Gebiet. Die Autorin zahlreicher Veröffentlichungen war lange Zeit im Board of Directors der NAGC/ National Association for Gifted Children und Direktorin der Family Achievement Clinic in Cleveland, Ohio. Auch wenn ihre Arbeiten in deutscher Sprache bisher leider nicht vorliegen, lohnt die Beschäftigung mit Sylvia Rimm in vielfacher, mindestens jedoch in dreierlei Hinsicht:

Zum einen liefert Rimm in ihrem Werk „Why Bright Kids Get Poor Grades“ (Rimm, Sylvia B., Great Potential Press, Inc.) eine ausgesprochen differenzierte, systematische Beschreibung des Underachievement „Syndromes“. Zum Zweiten hat Rimm mit ihrem vielzitierten „Trifocal Model“ einen durchdachten, über Jahrzehnte erprobten Ansatz zur Umkehrung von Underachievement entwickelt. Und drittens schließlich hält ihr Werk eine Fülle an konkreten Strategien und Methoden bereit, die dabei helfen können, ein leistungsförderliches Umfeld in Familie und Schule zu schaffen und die Leistungsbereitschaft von hochbegabten Schülerinnen und Schülern (wieder) zu wecken.

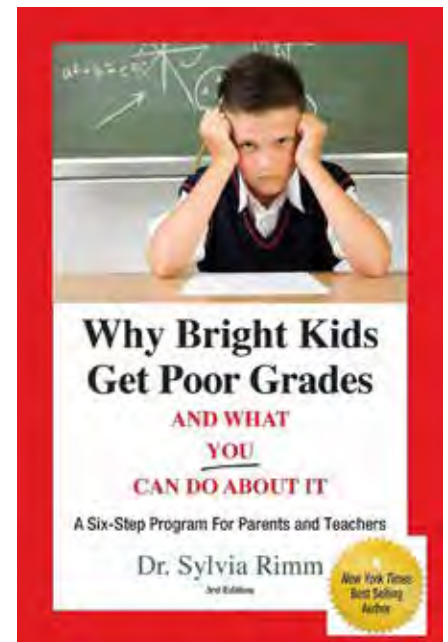
Creative Chris, Perfectionist Pearl und Dramatic Dan

Underachievement hat viele Gesichter, und obwohl alle Kinder einzigartig sind, passen sie doch meist in eine der prototypischen Kategorien, die Rimm in ihrer Typologie und Illustration des „Inner Circle of Achievers“ vorgelegt hat. Detailgetreu und anhand zahlreicher Fallbeispiele beleuchtet sie die Vielzahl möglicher Gründe, die zu Underachievement führen können. Sie bietet Eltern einen facettenreichen Zugang und einleuchtende Erklärungen, die zum Verständnis der Situation in der Familie

beitragen. Rimm unterscheidet 13 Kategorien von Underachievement – jeweils repräsentiert durch eine fiktive Figur. Ihr Underachievement „Syndrom“ wurde jeweils geformt durch das Zuhause, das Schulklima, ein wenig passendes Curriculum und individuelle Schwächen. Für jeden dieser Protagonisten erfahren wir, wie sich Underachievement zuhause und in der Schule manifestiert, und es werden Wege nachgezeichnet, die dahin geführt haben können.

Rimms Typenbildung basiert auf einer sorgfältigen Analyse möglicher Underachievement-Gründe, von frühen Risiken, gesundheitlichen Problemen bis hin zu besonderen Geschwister-Konstellationen, der Vorbildrolle der Eltern (ein unorganisierter Haushalt, überarbeitete Eltern, Eltern-Rivalität, „ich mochte Schule auch nie“) sowie schulischen Gründen wie Langeweile, Druck seitens der Klassenkameraden oder Problemen, die durch Labeling entstehen. Die Besonderheit in der Typologie Rimms liegt jedoch vor allem in der Einführung zweier Achsen, mit denen das Verhalten hochbegabter Underachiever beschrieben werden kann. Demnach ist dieses entweder durch dominante oder durch abhängige Verhaltensmuster charakterisiert. Zusätzlich unterscheiden sich Kinder in der Konformität ihres Verhaltens: Eher konforme Kinder sind naturgemäß weniger sichtbar als nicht-konforme, sie neigen dazu ihre Probleme zu maskieren und sind weniger extrem in ihren Verhaltensweisen. Die individuelle Ausprägung auf beiden Achsen hat Auswirkungen auf die Methodenwahl bei einer Umkehrung des Underachievements.

Doch wie kommt es zu Verhaltensweisen, die sich ungünstig auf die Leistungsbereitschaft in der Schule auswirken? Nach Rimm entstehen diese zu einem wesentlichen Teil durch – eigentlich wohlgemeinte, unwissentlich jedoch wenig förderliche –



Erziehungsansätze der Eltern in den frühen Kinderjahren. Kinder können auf diese Weise Verhaltensmuster von entweder großer Abhängigkeit oder großer Dominanz entwickeln. Diese Muster werden sowohl vom Kind als auch von seinen Eltern mit der Zeit als normal empfunden. Kommt es zu Problemen, hoffen viele Eltern, dass die Lehrer und das Schulsystem die Probleme später lösen werden oder dass sie sich mit der Zeit von selbst erledigen. Doch Underachiever bleiben bei den erlernten und für sie bewährten Verhaltensmustern, da sie ihnen auch helfen, ihr zumeist fragiles Selbstkonzept aufrecht zu erhalten.

Abhängigkeitsmuster sehen wir bei Underachievern oft in Form von unsicherem, kindlichem oder passivem Verhalten, aber auch in Perfektionismus oder bei auftretenden Lernschwierigkeiten. Abhängige Kinder neigen dazu, durch ihre Worte und Körpersprache mehr Hilfe von Menschen in ihrem Umfeld zu erbitten, als sie eigentlich bräuchten. Häufig bestehen sie darauf, dass Eltern während der Hausaufgaben neben ihnen sitzen bleiben.

Ganz anders verhalten sich Underachiever mit Dominanz-Mustern: Wir erkennen sie an einem oft manipulativen, kreativen oder rebellischen Verhalten. Sie neigen zu aggressiven Reaktionen und auch dazu, Situationen zu dramatisieren. Weil sie sich nur wohl fühlen, wenn sie eine Situation und ihr Umfeld dominieren, empfinden sie es als Kontrollverlust, wenn dies einmal nicht der Fall ist.

Das „Trifocal Model“ zur Umkehrung von Underachievement

„Underachiever haben gelernt, nicht erfolgreich zu sein,“ so Rimm. Sie geht davon aus, dass Verhaltensmuster, die sich auch in schulischer Minderleistung zeigen, von den Kindern erlernt wurden, und dass dieses Verhalten auch wieder entsprechend „verlernt“ werden kann. Dies ist zugleich das Prinzip, welches ihrem Trifocal Model zugrunde liegt. Wie der Name schon andeutet, kommt es Rimm bei ihrem Underachievement-Ansatz auf einen dreifachen Fokus an: auf das Kind, das Zuhause und die Schule. Wesentlich für eine erfolgreiche Umkehrung von Underachievement ist dabei eine koordinierte Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule. Zusätzlich erfordert es viel Geduld und etwa 6 bis 12 Monate harter, gemeinsamer Arbeit bis das Ziel erreicht ist.

Rimms Modell besteht aus sechs Stufen, die im Folgenden kurz dargestellt werden. Die ersten fünf Stufen kommen bei allen Underachievern zur Anwendung. Bei der sechsten Stufe werden individuell geeignete Interventionen für den Weg aus dem Underachievement gewählt.

1. Bestandsaufnahme

Am Anfang steht eine ausführliche Bestandsaufnahme. Zum einen wird das Leistungspotential des Kindes erhoben. Hier werden zugleich mögliche Hemmnisse

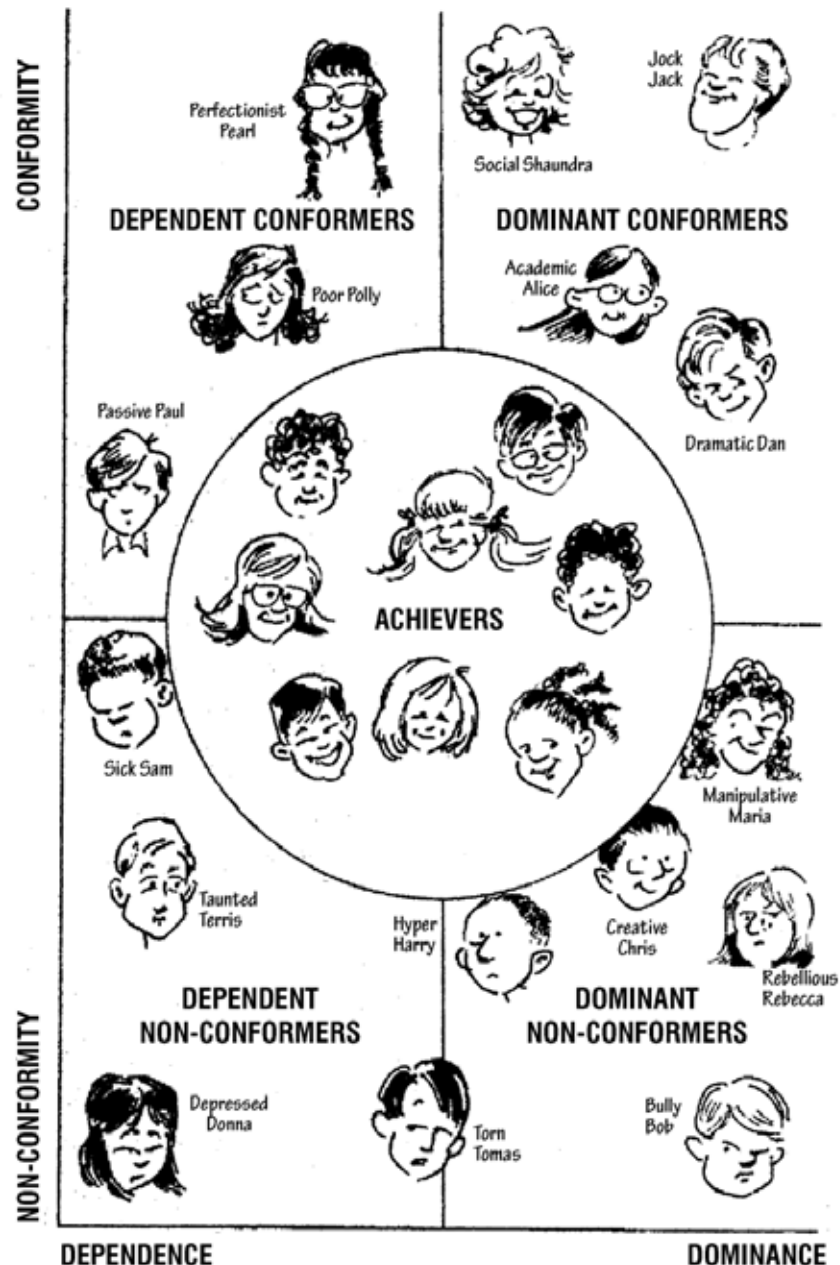


Abb. 1: Rimm Model of Achievement and Underachievement.

identifiziert, wie zum Beispiel das Vorliegen besonderer Lernschwierigkeiten. Außerdem liefert die Erhebung wichtige Informationen über Lerntypus sowie Stärken und Schwächen des Kindes, es können spezielle Lernbedürfnisse und Kompetenz-Lücken des Kindes deutlich werden, die sich möglicherweise im Zuge des Underachievements entwickelt haben. Über die Erhebung werden auch die spezifischen Verhaltensmuster des hochbegabten Underachievers sichtbar gemacht. Ein Schulpsychologe kann die Bestandsaufnahme leiten.

Die Erhebung umfasst üblicherweise einen IQ-Test, individuelle Leistungstests,

einen Kreativitätstest sowie Interviews mit dem Kind und seinen Eltern. Auf Basis der Daten und der erkannten Verhaltensmuster wird es möglich, das Kind einer von vier Underachiever-Kategorien zuzuordnen. Entsprechend der weiter oben beschriebenen Achsen sind dies: abhängig konform, abhängig nicht-konform, dominant konform oder dominant nicht-konform.

2. Kommunikation

Bei Stufe 2 des Trifocal Modells steht die Kommunikation zwischen Kind, Eltern und Lehrer über die Potentialentwicklung des Kindes im Vordergrund. Die erhobe- >>

>> nen Informationen werden an Eltern und Lehrer weitergegeben und helfen dabei, die Lern- und Leistungsfähigkeit des Kindes sowie seine Abhängigkeit- bzw. Dominanz-Muster besser zu verstehen, die das Underachievement gegebenenfalls verstärken. In einer Lehrer-Eltern-Konferenz gilt es dann, das aktuelle Verhalten des Kindes und die zugrundeliegenden Motivationen gemeinsam zu verstehen. Zusammen mit dem hochbegabten Kind werden Ziele zur Verhaltensänderung und zur Erreichung eines besseren Notenniveaus erarbeitet. Leistungsziele sollten dabei nicht unrealistisch hoch sein; zu hoch angesetzt liefern sie sonst dem Kind eine Ausrede, frühzeitig aufzugeben. Kurzfristige Ziele sollten leicht über dem aktuellen Notenniveau liegen, jedoch herausfordernd genug sein. Langfristige Ziele werden dann höher zu stecken sein. Zu Beginn des Programms soll es dem Kind vor allem gelingen, seine Schularbeiten, die es durch Lernaufwand und eigene Anstrengung gemeistert hat, auch vollständig und pünktlich abzugeben. Eltern und Lehrer sollten im Gespräch klären, welche Veränderungen jeweils in der Schule vorgenommen werden und welche möglichen Veränderungen die Eltern zuhause planen, um das Kind auf seinem Weg der Veränderung zu unterstützen. Wann immer möglich, sollten beide Elternteile bei der Lehrer-Eltern-Konferenz anwesend sein.

Die Kommunikation zwischen Schule und Zuhause soll von nun an in regelmäßigen Abständen erfolgen, um den Fortschritt des Kindes zu begleiten. Sowohl Lehrer als auch Eltern berichten über seine

Entwicklungsschritte. Lehrer begleiten den Prozess auch durch schriftliches Lob zu fertiggestellten Schularbeiten und dokumentieren die Entwicklung seiner Aufgabenbearbeitung, Anstrengungsbereitschaft und seines Verhaltens im Klassenzimmer. Rimm betont, dass die gewählte Form für diesen kontinuierlichen Prozess zwischen Zuhause und der Schule narrensicher zu gestalten ist; wird sie dem Kind überlassen, besteht die Gefahr, dass gute Nachrichten jeweils berichtet, Nachrichten über schlechte Leistungen jedoch unter den Tisch fallen oder verheimlicht werden.

3. Erwartungen verändern

Die zu Beginn erhobenen Daten sind eine nützliche Basis auch wenn es darum geht, die Erwartungshaltungen des Kindes und aller Beteiligten im Prozess zu überprüfen und zu verändern.

Der Schüler oder die Schülerin: Kinder müssen drauf vertrauen, dass sie die notwendigen Fähigkeiten besitzen, um erfolgreich zu sein. Sie müssen begreifen, dass sie durch eigene Anstrengung Erfolge erzielen können. Es mag merkwürdig klingen, doch vielen Underachievern ist der Zusammenhang zwischen ihrer Anstrengung und ihren Erfolgen oder Misserfolgen nicht bewusst. Sie sind gefangen in ihren Verhaltensmustern der Minderleistung, ihre Anstrengungsbereitschaft bleibt dadurch gering. Sobald Kinder begreifen, dass sie die Fähigkeiten haben, erfolgreich zu sein und dass sie die Kraft besitzen, ihre Leistung zu verändern, ist der erste Schritt heraus aus dem Negativ-Kreislauf getan. Stress, Ungeduld und auch Enttäuschungen gehören auf dem Weg zu einer besseren Schulleistung dazu. Kinder sind schnell entmutigt, wenn niemand ihre Erfolge wahrnimmt, ganz gleich wie klein diese sind. Es ist daher wichtig, dass Lehrer und Eltern die Fortschritte des Kindes auf seinem Weg zum Ziel auch benennen und würdigen. Bei zu überschwänglichem Lob hingegen befürchten die Kinder, dass von nun an jederzeit voller Einsatz von ihnen erwartet wird – das kann den Fortschritt bremsen.

Das Zuhause: Auf dem Weg aus dem Underachievement sollten Eltern sehr deutlich formulieren, was sie von ihrem

Kind erwarten. Letztlich geht es darum, dass das Kind selbst die Verantwortung für das Erreichen seiner Ziele übernimmt. Eltern sollten dabei unterstützen, den erzielten Fortschritt kontrollieren, Erfolge würdigen und das Kind auf seinem Weg ermutigen. Nach Rimm wird dies schließlich dazu führen, dass sich neue, leistungsförderliche Verhaltensweisen entwickeln. Auch für die Eltern gilt es, sich zu überprüfen und Änderungen vorzunehmen. Wie Eltern beispielsweise über ihre eigenen Arbeitserfahrungen sprechen, beeinflusst die Sicht des Kindes auf seine Schule: Elterliche Bemerkungen wie „Ich habe den ganzen Tag gerackert, aber es hat eigentlich gar nichts gebracht“ senden das Signal, dass Anstrengung und harte Arbeit sich nicht lohnen.

In der Schule: Lehrer sollten ihrem Underachiever zutrauen, seine schulischen Leistungen steigern zu können. Begabte Underachiever zeigen meist ein Absinken ihres Notenniveaus im Zeitablauf. Wird dieser Verlauf im Rahmen des Trifocal Model Programms sichtbar gemacht, ist dies für Lehrer oft ein Indiz dafür, dass etwas getan werden muss, um die weitere Abwärtsspirale zu beenden bzw. umzukehren. Auf dem Weg aus dem Underachievement braucht es einen Lehrer, der die neuen Bemühungen des Kindes wahrnimmt und diese lobend in Worte fasst. Mit dem Aufbau einer vertrauensvollen, manchmal partnerschaftlichen Beziehung kann beim Lehrer zugleich das Vertrauen in die Veränderungspotentiale seines Schülers oder seiner Schülerin wachsen.

4. Ein Rollenvorbild finden

Wir wissen heute, dass Mentoren einen sehr deutlichen positiven Einfluss nehmen können auf Kinder im Underachievement. Der Effekt, der durch die starke Identifizierung mit einem erfolgreichen Vorbild erreicht werden kann, lässt die Effekte anderer Maßnahmen dagegen verblassen. Vielen hochbegabten Underachievern fehlt jedoch eine solche Person in ihrem Leben. Stufe 4 im Trifocal Model widmet sich daher der Suche nach einer geeigneten Person, die die Rolle des Vorbilds einnehmen kann. Dies könnte – neben den Eltern – beispielsweise ein Verwandter, ein



Abb. 2: Sechs Stufen des Trifocal Models von Dr. Sylvia Rimm. Aus: www.sylviarimm.com

Coach, Lehrer, Tutor, Mentor, ein älterer Schüler oder eine ältere Schülerin oder ein Jugendgruppenleiter sein. Wesentlich für die Auswahl eines Vorbilds ist dessen Offenheit sowie die Bereitschaft, eigene leistungsbezogene Erfahrungen mit dem Kind zu teilen und Zeit mit ihm zu verbringen. Underachiever erleben durch diesen Kontakt, dass Arbeit als erfüllend empfunden werden kann und wie Anstrengung und harte Arbeit zum Erfolg führen. Je mehr Respekt das Kind für sein Vorbild empfindet, desto eher wird es sich an seinem leistungsorientierten Verhalten orientieren können.

5. Defizite beheben

Underachiever haben in den meisten Fällen Nachholbedarf im Bereich der Lern- und Arbeitsstrategien. Da die Kinder glücklicherweise besonders begabt sind, können diese Defizite durch ein Training oder Coaching zumeist zügig behoben werden. Wieviel in diesen Bereich investiert werden muss, hängt jedoch vom Ausmaß und der Dauer des Underachievements ab. Rimm mahnt hier an, die Korrektur der Defizite sehr behutsam vorzunehmen, um Rückschläge in der Entwicklung von Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme zu vermeiden.

6. Veränderungen zuhause und in der Schule

Bei der letzten, sechsten Stufe des Trifocal Models geht es schließlich darum, das Kind dazu zu befähigen, Leistung zeigen zu können. Rimm nimmt hier sowohl Eltern als auch Lehrer Schritt für Schritt an die Hand. Auch soll das Kind lernen, Verhaltensweisen, die in der Vergangenheit sein Underachievement begünstigt haben, sukzessive zu verändern. Je nachdem, welches Verhalten vorherrschend ist bezüglich Dominanz/Abhängigkeit und Konformität, werden andere Interventionen passend gewählt. Rimm stellt in ihrem Werk je Underachievement-Kategorie etwa 20 Methoden und sowie deren Umsetzung im Detail vor. Siehe Abbildung 3.

„What you can do as Parents. What you can do as a Teacher.“

Der dritte Grund also, warum eine Be-

ABHÄNGIG	DOMINANT	
KONFORM NICHT-KONFORM	KONFORM	NICHT-KONFORM
KONFORM: Bleiben oft unerkannt Ruhig, sensibel, sozial kompetent Suchen Hilfe Schnell frustriert, weinen oft Kopf / Bauchschmerzen Langsames Arbeiten Meist geschützt von Elternteil NICHT-KONFORM: Sichtbarer, eher erkannt Oft traurig, einsam, in Opferrolle Psychosomatische Beschwerden	Oft nicht erkannt Wettbewerbsorientiert Vermeiden Anstrengung, wo sie keinen Erfolg erwarten Oft „Führer“, aber nicht in akademischen Bereichen Beeinflussen, manipulieren Setzen Lehrer herab, die ihre Talente nicht erkennen Oft erst nach Schule erfolglos	Offensichtlichste Gruppe Bitten selten um Hilfe Geben Umfeld die Schuld an ihren Problemen Rebellen aktiv Rücksichtslos Oppositionelles Verhalten Wollen Umfeld kontrollieren Negativ Wütend, oft aggressiv
INTERVENTIONEN von z.B.: > Entwicklung von Growth Mindset > Ziele-Arbeit > Konzentrationsförderung > Gruppenarbeiten, Peer-Akzeptanz > Prüfungsangst nehmen > Toleranz lehren	INTERVENTIONEN von z.B.: > Akzeptanz > Kreativität steigern (über Mentoren) > Intrinsische Motivation fördern (Förder/Förder-Projekte) > Vorbereitung auf die Uni	INTERVENTIONEN von z.B.: > Schüler-Lehrer Allianz > Konfliktfälle entwickeln > Verhalten regulieren mit Time-outs, Token-Systemen > Macht & Publikum schaffen > Sichere Lernorte, Balance

Abb. 3 Sechste Stufe des Rimm Trifocal Models – eigene Darstellung

schäftigung mit Rimm's Arbeit lohnt: Ihr Werk hält neben Erklärungsansätzen und dem Trifocal-Stufenmodell auch eine ganze Bibliothek an pragmatischen und anschaulichen Methoden sowohl für Eltern als auch für Lehrer bereit: Wie können wir etwa mit Perfektionismus umgehen, die selbstständige Hausaufgabenbearbeitung fördern und Konzentration steigern, wie kann das Kind ein günstiges, leistungsförderliches Mindset entwickeln, sich Organisationsstrategien und Strategien des selbstorganisierten Lernens aneignen? Wie können wir Kindern dabei helfen, ein gesundes Verhalten auch im Wettbewerb mit anderen zu entwickeln? Wie können wir Manipulationen der Kinder verhindern? Wie können wir Altruismus fördern?

Rimm's „Laws of Achievement“

Sehr empfohlen sei an dieser Stelle schließlich noch die Lektüre der Rimm'schen Gesetze zur Förderung der Leistungsbereitschaft. Darin erfahren Eltern von Underachievern 12 im häuslichen Umfeld gut umsetzbare Regeln, die dabei helfen können, die Entstehung von Underachievement zu vermeiden. Im ersten Gesetz heißt es etwa: „Kinder werden mehr leisten, wenn ihre Eltern gemeinsam klare und positive Botschaften zum Thema Leistung geben.“ Im dritten Gesetz mahnt Rimm

uns zur Vorsicht: „Was Erwachsene über die Kinder sprechen, wenn diese es hören können, beeinflusst auf dramatische Weise wie die Kinder sich verhalten und was sie über sich selbst denken.“ Alle 12 Gesetze können in einer deutschen Übersetzung von der Münchner Diplomspsychologin Andrea Hüther per E-Mail angefordert werden (info@pfiff.de).

Wie können wir Kinder im Underachievement dazu anleiten und befähigen, ihren eigenen Weg in ein erfülltes, glückliches Leben zu finden? Die Amerikanerin Dr. Sylvia Rimm hat einen starken, erfolgserprobten Ansatz entwickelt, mit dem Eltern, Kindern und Lehrern gemeinsam die Umkehrung von Underachievement gelingen kann. ■

Autorin

Dipl.-Kffr. Barbara Saring, ConfidentMinds
- Münchner Institut für Begabtenförderung
(www.confidentminds.de).

Specialist in Coaching the Gifted/ECHA,
Expertin für Underachievement und (digitale) Lernstrategien.





Bild: Shutterstock

Minderleistende helle Köpfe – wie sie sich tarnen

Das Handbuch „Lichtblick für helle Köpfe“ von Jöelle Huser aus dem Lehrmittelverlag Zürich liegt komplett überarbeitet, aktualisiert und erweitert in einer neuen Auflage vor. Es richtet sich an Lehrpersonen aller Schulstufen. Mit freundlicher Genehmigung des Verlags drucken wir an dieser Stelle Kapitel 14 aus der erweiterten und aktualisierten Neuauflage 2021 ab.

► Sie könnten eigentlich viel mehr, als sie leistungsmäßig zeigen. Deshalb gehören sie auch zu denjenigen, die nur sehr schwer zu erkennen sind: die Minderleisterinnen und die Minderleister. Meistens sind ihre Schulleistungen schlecht oder kaum Aufsehen erregend. Aber es gibt auch Minderleistende, die schulisch sehr erfolgreich sind und trotzdem weit unter ihrem eigentlichen Niveau arbeiten, sich dem Lernstoff nur

minimalistisch zuwenden und kaum je an ihre wirklichen Leistungsgrenzen stoßen. Die amerikanische Psychologin und Hochbegabtspezialistin Pat Schuler fasst diese Gruppe von Lernenden unter dem Label zusammen „minimum effort – maximum result“ (minimale Anstrengungen – maximale Ergebnisse). Bei allen minderleistenden hellen Köpfen spielen soziale Anpassung, Unter- oder auch Überforderung,

Perfektionismus, Hochsensitivität und häufig auch ein großes Manko an Lern- und Arbeitstechniken eine wichtige Rolle. Zudem sind das Elternhaus, das schulische Umfeld und die Persönlichkeit für die verschiedenen Formen von verminderter Leistung ausschlaggebend. Häufig sind Lehrkräfte und Eltern ratlos, wenn sie beobachten, dass ein Kind mit sehr hohem Potenzial demotiviert ist und sich minimalistisch verhält.

Zum Beispiel Yannis

Yannis lebt mit seinen Eltern und seinem um zwei Jahre älteren Bruder Konstantin in einem Dorf. Konstantin ist ein Spitzenschüler, der auch sportlich sehr erfolgreich ist. Der 10-jährige Yannis hingegen nervt seine Lehrerin, da er ständig den Unterricht stört und seine Aggressionen nicht kontrollieren kann. Auf dem Pausenplatz ist er berühmt-berüchtigt, da er in fast alle Schlägereien verwickelt ist und bei vielen Mitschülern Angst auslöst. Leistungsmäßig bewegt er sich im unteren Mittelmaß und scheut jede Anstrengung, sich zu verbessern. Als der sonst so feinfühligste Yannis auch seine Eltern und seinen Bruder mit Aggressionen herausfordert, nehmen sie auf Anraten der Lehrerin schulpsychologische Beratung in Anspruch. Eine Begabungsabklärung bringt zutage, dass Yannis schulisch weit unter seinem Potenzial arbeitet, eigentlich sollte er ebenso gute Leistungen erbringen wie sein Bruder. Im mathematischen Bereich ist er seinen Gleichaltrigen etwa um drei Jahre voraus. In Absprache mit allen Beteiligten wechselt Yannis in die Schule des Nachbardorfes zu einem Lehrer, der eine Mehrjahrgangsklasse unterrichtet und stark individualisierend arbeitet. Für die Versetzung waren aufwendige Gespräche mit der Schulpsychologin notwendig, um Yannis halbwegs vom Sinn dieses Schrittes zu überzeugen. Zudem erhält Yannis für einen Nachmittag pro Woche einen Dispens. In dieser Zeit besucht er bei einem Mathematikstudenten Förderstunden, was er anfänglich nur widerwillig, nach den ersten Erfahrungen aber mit wachsendem Interesse tut. In der neuen Klasse arbeitet er schulisch bald mit Schülern der höheren Klasse zusammen und findet dort einen besten Freund. Nach einem Jahr tritt er, ein Jahr „zu jung“, ins Gymnasium ein. Noch ist Yannis kein Engel, aber sein destruktives Verhalten hat sich deutlich gemildert.

Die folgenden sechs typischen Profile¹ sollen Ihnen als Lehrperson helfen, diese Kinder zu identifizieren, um sie entsprechend besser verstehen und begleiten zu können. Das schlechte Leistungsverhalten eines Kindes werden Sie jedoch ohne die Mithilfe der Eltern kaum verändern können. Und umgekehrt sind auch Eltern auf Ihre Hilfe angewiesen.

Die „Ängstlichen“

- Sie sind verkrampft, unfähig, sich zu entspannen, und sehr gehemmt.
- Sie weichen aus oder schieben ihre Schulaufgaben auf.
- Sie sorgen sich maßlos um Fehler, die ihnen unterlaufen sind, und reden sich zukünftige Misserfolge ein.
- Ihre Fähigkeiten vermögen sie nicht realistisch einzuschätzen. Sie glauben immer, alles perfekt erledigen zu müssen.
- Sie beklagen sich oft über körperliche Leiden wie Kopf- und Bauchschmerzen.
- Ab und zu wollen sie vor lauter Angst nicht zur Schule gehen.
- Sie wirken reifer als ihr biologisches Alter.
- Sie verlieren die Übersicht, da sie sich mit unwichtigen Einzelheiten abgeben.
- Sie sorgen sich permanent darüber, was richtig und akzeptabel oder eben nicht richtig und inakzeptabel ist.

Das Innenleben der „Ängstlichen“

- Sie sind blockiert, meinen, nicht zu genügen, und fürchten sich dauernd zu versagen.
- Sie brauchen stetig Bestätigung sowie Orientierung und Sicherheit durch andere, weil sie ihrem eigenen Urteil nicht trauen.
- Sie können Wichtiges nicht von Unwichtigem unterscheiden und setzen sich unrealistisch hohe Ziele.
- Sie sind nur mit perfekten Leistungen zufrieden, nach dem Motto „alles – oder nichts“, und machen ihr Selbstwertgefühl davon abhängig.

Was Sie als Lehrperson und als Eltern tun können

- ▶ Zeigen Sie ihnen geeignete entspannende Körperübungen oder lassen Sie das Kind einen Kurs in autogenem Training besuchen.
- ▶ Helfen Sie dem „Ängstlichen“, Aufgaben in überschaubare kleinere Arbeitsschritte aufzuteilen.
- ▶ Sprechen Sie mit dem Kind über die Chancen, Risiken einzugehen.
- ▶ Zeigen Sie ihm realistische Ziele und den Wert von Fehlern.

„Es ist ein großer Irrtum zu glauben, dass Freude am Schauen und Suchen durch Zwang und Pflichtgefühl gefördert wird.“

Albert Einstein²

„Man lernt nichts, als was man liebt, und je tiefer und vollständiger die Kenntnis werden soll, desto stärker, kräftiger und lebendiger muss die Liebe, ja die Leidenschaft sein.“

Johann Wolfgang von Goethe, deutscher Dichter

¹ Nach dem Vorlesungsmanuskript: Underachievement in High Ability Students von Dr. Pat Schuler, Wingsseminar Zürich 1998. Sie bezieht sich darin auf das Buch: Could Do Better von H. P. Mandel, S. I. Marcus und L. Dean, New York 1995, übersetzt von B. Hagnauer-Caprez.

² Prause, Gerhard: Genies in der Schule. Legende und Wahrheit über den Erfolg im Leben. Econ, Düsseldorf 1996, S. 13 ff.

- ▶ Lassen Sie das ängstliche Kind formulieren, was denn so schlimm an unperfekten Leistungen ist.
- ▶ Loben Sie spezifisch und nicht global und vermeiden Sie harte Kritik.
- ▶ Helfen Sie dem Kind, sich vor allem auf das Wesentliche zu konzentrieren und sich nicht in Details zu verlieren.
- ▶ Holen Sie sich, wenn nötig, professionelle Hilfe.

Die „Depressiven“

- Sie sind deprimiert oder gereizt.
- Sie haben entweder zu wenig Appetit oder essen zu viel.
- Sie schlafen zu viel oder leiden an Schlafstörungen.
- Sie sind antriebslos, dauernd müde und können sich kaum konzentrieren.
- Sie haben wenig Selbstvertrauen und oft Schuldgefühle.
- Sie sind im Gefühl der Hoffnungslosigkeit gefangen.

Das Innenleben der „Depressiven“

- Sie wollen wirklich bessere Leistungen erbringen, doch tief drinnen sind sie davon überzeugt, dass sie nicht erfolgreich sein werden, selbst wenn sie es versuchen würden.
- Sie sind blockiert, wenn sie Entscheidungen treffen müssen.
- Sie empfinden im Alltag keine Freude und finden ihr Leben „langweilig“ und sinnlos.

Was Sie als Lehrperson und als Eltern tun können

- ▶ Versuchen Sie herauszufinden, was genau das Kind belastet.
- ▶ Ist das Kind unterfordert, so treffen Sie tiefgreifende Fördermaßnahmen wie z.B. ein Klassensprung.
- ▶ Ermuntern Sie das Kind, das zu tun, was es wirklich gerne macht.
- ▶ Verschaffen Sie dem Kind mehr körperliche Bewegung und zeigen Sie ihm Entspannungsübungen.
- ▶ Erkennen und korrigieren Sie falsche Denkmuster des Kindes, indem Sie die Aufmerksamkeit auf Positives lenken.
- ▶ Loben Sie das Kind angemessen.
- ▶ Setzen Sie kleine, erreichbare Teilziele fest.
- ▶ Diskutieren Sie mögliche Schwierigkeiten im Voraus und suchen Sie dafür mögliche Lösungswege.
- ▶ Seien Sie humorvoll, doch ohne dabei zu übertreiben.

Die coolen „Kneifenden“

- Ob zu Hause oder in der Schule, alles schieben sie auf die lange Bank.
- Sie machen schlechte Noten, geben schnell auf und verlieren das Interesse an einer Sache – ohne dass es sie zu kümmern scheint.
- Sie erinnern sich nur an das, was sie wollen.
- Ihre Absichtserklärungen klingen zwar aufrichtig, doch führen sie diese nie ganz aus.

- Von Schulaufgaben oder Alltagsverrichtungen lassen sie sich leicht ablenken – hingegen vertiefen sie sich gerne in ihre Interessengebiete.
- Eigene Schulleistungen überschätzen sie.
- Für ihre mangelhaften schulischen Leistungen geben sie undurchsichtige Erklärungen ab.
- Sie haben immer eine Palette von Ausreden bereit.
- Ihre Arbeitsmuster sind voraussehbar, da sie sich ständig wiederholen.
- Belohnungen oder Strafen bewirken bei ihnen nichts.
- Im Allgemeinen scheinen sie mit sich und der Welt zufrieden zu sein.
- Über ihre Zukunft machen sie sich keine Sorgen.

Das Innenleben der coolen „Kneifenden“

- Diese Kinder sind weder faul noch demotiviert – im Gegenteil, sie sind hoch motiviert.
- Sie erreichen ihr Ziel – nämlich sich der Verantwortung zu entziehen –, gleichzeitig sind sie sich ihrer wirklichen Ziele aber nicht bewusst.
- Sie wollen sich nicht mit der Zukunft auseinandersetzen.
- Sie geben ihre Ausreden erst auf, wenn sie dabei ertappt werden.



Bilder: Lehrmittelverlag Zürich

Was Sie als Lehrperson und als Eltern tun können

- ▶ Hören Sie auf zu glauben, das Kind sei faul oder habe keine Motivation.
- ▶ Halten Sie sich an Tatsachen.
- ▶ Das Kind soll wissen, dass sich die Erwachsenen, sowohl Lehrperson wie Eltern, direkt gegenseitig informieren.
- ▶ Machen Sie ihm klar, auf welche Art und Weise die Informationen fließen.
- ▶ Führen Sie regelmäßige klare Kontrollen durch.
- ▶ Konfrontieren Sie das Kind auf eine aufbauende Art, helfen Sie ihm, seine Ausreden aufzugeben. So kann es Schritt für Schritt seine Verantwortung für seine Entscheide übernehmen.
- ▶ Klären Sie mit dem Kind, wer das Problem hat.
- ▶ Erstellen Sie bei Schulschwierigkeiten systematisch eine Liste von Fragen, welche zur Problemlösung beitragen.
- ▶ Helfen Sie ihm wohlwollend, seine problematische Haltung zu erkennen, damit es eine völlig neue Sichtweise einnehmen kann.

Die „Risikosurfenden“

- Sie leben für den Augenblick.
- Sie lügen, schwindeln, betrügen und stehlen.
- Sie schwänzen immer wieder Schulstunden.
- Sie suchen Gleichgesinnte als Freunde oder Freundinnen.
- Sie verschwinden von zu Hause, über Nacht oder für ein paar Tage.
- Sie zerstören mutwillig fremdes Eigentum.
- Sie wirken ab und zu sehr charmant, meist aber bedrohlich.

Das Innenleben der „Risikosurfenden“

- Sie leben nur im Moment.
- Sie machen immer wieder die gleichen Fehler und bauen den gleichen Mist.
- Obwohl Risikosuchende davon sprechen, einmal reich und berühmt zu werden, sind dies nicht ihre eigentlichen Ziele.
- Sie haben Freunde, aber keinen engen Freund und keine beste Freundin.
- Sie spalten die Menschen um sich in

drei Lager auf: Kumpel, Feinde und Komplizen.

- Hinter dem harten Äußeren dieser Kinder steckt ein wütendes, trauriges, einsames Wesen, das versucht, den eigenen Schmerz nicht zu spüren.

Was Sie als Lehrperson und als Eltern tun können

- ▶ Lassen Sie eine professionelle Abklärung durchführen, und suchen Sie eine verständnisvolle Begleitung für das Kind und seine Familie; eine Familienberatung kann sehr hilfreich sein.
- ▶ Arbeiten Sie mit einem Team zusammen, um dem Kind zu helfen.
- ▶ Halten Sie das Kind genau unter Kontrolle und lassen Sie sich nicht durch das Kind manipulieren.
- ▶ Verlassen Sie die ausgetretenen Pfade der bisherigen Erziehungsmaßnahmen.
- ▶ Vermeiden Sie Strafpredigten.

Die „Ich-Suchenden“

- Sie sind intensiv mit sich selbst beschäftigt und quälen sich ständig mit der Frage, wer sie eigentlich sind.
- Alles beschäftigt sie intensiv, sei es das Recht zur Abtreibung oder der Milchpreis.
- Sie wollen völlig unabhängig sein und übernehmen daher die Verantwortung für ihre Taten, ihr Benehmen und ihre Entscheide.
- Oft sind sie unschlüssig und wissen nicht, wie sie fühlen, woran sie glauben und wie sie die richtige Entscheidung treffen sollen.
- Sie experimentieren mit Meinungen, Wertsystemen, Glaubensfragen und Freundeskreisen.
- Die Wertvorstellungen und den Lebensstil der Erwachsenen stellen sie infrage.

Das Innenleben der „Ich-Suchenden“

- Die „Ich-Suchenden“ wollen ihre eigene Identität finden und sicher sein, dass niemand sonst über sie bestimmt.
- Sie leben in ständigem Zweifel darüber, wer sie sind, wohin sie gehen, und fühlen sich zuweilen weltverloren.
- Entweder suchen sie so intensiv nach ihrer Identität, dass sie keine Energie

mehr für die Schulaufgaben übrig haben, oder sie beschließen, in der Schule nichts zu leisten, weil sie die Grundwerte und Normen der Schule und der Lehrpersonen ablehnen.

Was Sie als Lehrperson und als Eltern tun können

- ▶ Überprüfen Sie Ihre Haltung und Gefühle dem Kind gegenüber.
- ▶ Hören Sie dem Kind zu und zeigen Sie Verständnis und Anteilnahme.
- ▶ Lenken Sie die Diskussionen mit dem „Ich-Suchenden“ zu einer innovativen und aufbauenden Haltung Leistungen gegenüber.
- ▶ Unterstützen Sie das Kind darin, eigenständige Entscheide bezüglich Schullaufbahn und zu Berufswünschen zu treffen.

Die „Rebellierenden“

- Diese Minderleistenden verlieren schnell ihre Fassung und sind sehr reizbar.
- Sie stellen Ihre Autorität infrage und fordern diese heraus.
- Sie stören absichtlich, sind boshaft und rachsüchtig.
- Sie beschuldigen andere für ihre Taten und Fehler.

Das Innenleben der „Rebellierenden“

- Sie verhalten sich immer offensiv, da sie die Unabhängigkeit für sich gepachtet haben und dies als Grund missbrauchen, sich nicht zu integrieren.
- Wenn sie Ihre Autorität infrage stellen, sind sie überzeugt, sich für eine gute Sache einzusetzen.
- Die „Rebellierenden“ empfinden viele Erwachsene als verständnislos, gleichgültig, unsensibel und bevormundend.
- Diese Kinder wollen in der Schule nichts leisten, da dies ihre Form der Rebellion ist.

Was Sie als Lehrperson und als Eltern tun können

- ▶ Lassen Sie sich nicht auf einen Standpunkt festnageln.
- ▶ Lenken Sie die Aufmerksamkeit auf das Verhalten.

>>

- ▶ Während Sie auf das Verhalten achten, zeigen Sie dem Rebell, wer wofür verantwortlich ist.
- ▶ Gestehen Sie dem Kind einen eigenen Spielraum zu.
- ▶ Wählen Sie bewusst nur bestimmte Verhaltensweisen aus, die Sie beanstanden.
- ▶ Wenn Sie sich durchsetzen konnten, verlassen Sie schnell das Thema.
- ▶ Fühlen Sie sich nicht persönlich angegriffen.
- ▶ Versuchen Sie ab und zu, den Rebellierenden zuzustimmen.

Was Sie im Umgang mit den Minderleistenden grundsätzlich wissen sollten

- Überprüfen Sie die Vorkenntnisse dieser Kinder und fordern Sie sie intellektuell genug heraus.
- Diese Kinder werden viel Zeit benötigen, um sich zu ändern!
- Die Ängstlichen werden sich an ihre perfektionistische Arbeitsweise klammern.
- Erwarten Sie Hochs und Tiefs, das Kind wird selbstwertmäßig immer wieder schwanken, obwohl es an Selbstsicherheit langsam gewinnt.
- Verhaltensänderungen schlagen sich nicht sofort in besseren Schulleistungen nieder.
- Ihre Konfrontation gegenüber den Kneifenden wird Spannungen und Wut auslösen.
- Seien Sie darauf gefasst, dass Sie für diese Kinder viel Energie brauchen werden.
- Die Risikosurfenden werden Sie prüfen, wenn Sie Abmachungen getroffen haben.
- Falls das Verhalten des Risikosurfenden sich verschlimmert, müssen Schule und Elternhaus eine grundlegende Veränderung der Umgebung in Betracht ziehen. Das kann ein Schulwechsel, eine Heimplatzierung, ein Auslandsaufenthalt oder etwas anderes bedeuten.
- Seien Sie bei den „Ich-Suchenden“ auf plötzliche dramatische Gefühlsschwankungen sowie Ideenwechsel und viele Widersprüche gefasst.
- Manchmal werden Sie sich als Erwachsene überfordert fühlen.
- Sie werden sich von den Rebellierenden missverstanden und abgelehnt fühlen, vor allem wenn Sie beginnen, Abmachungen in die Tat umzusetzen.

len, vor allem wenn Sie beginnen, Abmachungen in die Tat umzusetzen.

- Seien Sie mit den Minderleistenden geduldig – es lohnt sich: Sobald Ihre Bemühungen fruchten, packen diese Kinder ihre Schätze aus, und das wird für alle Beteiligten sehr befriedigend werden.
- Lesen Sie zusätzlich: Stamm, Margrit: Unterfordert, unerkannt, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft. Rüegger 2007, als E-Book erhältlich.

Neun Tipps gegen minderleistendes Verhalten

- ▶ Bauen Sie eine gute Beziehung zum Kind auf.
- ▶ Erkennen Sie, zu welchem Profil von Minderleistendem das Kind gehört, und begleiten Sie es entsprechend.
- ▶ Lenken Sie Ihre Aufmerksamkeit auf das Positive und die Stärken.
- ▶ Seien Sie bezüglich ihrer Schwierigkeiten diskret in der Klasse.
- ▶ Geben Sie ihnen Werkzeuge, die zum Erfolg führen.
- ▶ Wecken Sie das Interesse des Kindes und fordern Sie es genug heraus.
- ▶ Gestalten Sie einen abwechslungsreichen Unterricht.
- ▶ Ermöglichen Sie „echtes“ Lernen, das zum Leben einen Bezug hat.
- ▶ Passen Sie den Lernstoff individuell an und streichen Sie einen Teil der Übungen und Hausaufgaben.

Literaturempfehlung für Lehrpersonen und Eltern

- Fischer, C. et al.: Lernstrategien in der Begabtenförderung. In: V. Müller-Opplinger; G. Weigand (Hrsg.): Handbuch Begabung. Beltz, Weinheim 2021
- Furmann, Ben: Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden. Carl-Auer Verlag, Heidelberg 2020. Dazu gibt es „Ich schaffs!“ Trainingsbuch für Kinder
- Syed, Matthew: You Are Awesome. Wie du so ziemlich alles erreichen kannst. Knesebeck Verlag, München 2019
- Syed, Matthew: You Are Awesome. – Journal. Werde selbst aktiv und verändere dein Leben. Knesebeck Verlag, München 2020 ■



Autorin

Jöelle Huser ist Begabungsspezialistin, arbeitet in ihrer Praxis oft mit Kindern und Erwachsenen mit perfektionistischen Tendenzen und Hochsensitivität.



Bild: Andreas Eggenberger

Bibliografische Angaben

Lichtblick für helle Köpfe
Handbuch (inkl. Arbeitsmaterialien)
ISBN 978-3-03713-867-0
Art. Nr. 219050.04
Euro 40,00

Lichtblick für helle Köpfe
Arbeitsmaterialien
ISBN 978-3-03713-872-0
Art. Nr. 219055.04
Euro 4,90

Eine Neuauflage erschien Anfang November 2021. Weitere Informationen dazu unter:

<https://www.lmvz.ch/wissen/lichtblick-fur-helle-kopfe>

oder über den QR-Code:



Underachievement und Schule – (wie) geht das?

DIE OKO PRIVATE SCHOOL TALENT-SCHULE HAMBURG (OPS)

- Underachievement wird in der Regel als eine längerfristig andauernde negative Diskrepanz zwischen intellektueller Begabung und den gezeigten Leistungen definiert (z.B. von Preckel/Vock). So können bereits durchschnittliche Leistungen bei einem hochbegabten Kind als Minderleistungen verstanden werden. Overachiever zeigen dagegen deutlich bessere Schulleistungen, als aufgrund ihres intellektuellen Potenzials zu erwarten wäre. Die Ursachen für eine Minderleistung können vielfältig und individuell sein. Zu den Kennzeichen von Underachievern gehören nach Momma/Baensch (2016)
- hohe Sensibilität bei geringer Stabilität
 - Anpassungsschwierigkeiten
 - geringe Selbststeuerung (Unlustgefühle steuern)

- Perfektionismus / hoher Anspruch an sich selbst
- geringe Lern- und Leistungsmotivation
- Anstrengungsvermeidung.

Manche Underachiever können ihre Schulkarriere trotz permanenter schulischer Unterforderung unauffällig durchlaufen, auch wenn sie unter ihren Möglichkeiten bleiben. Andere hingegen drohen zu Leistungs- und Schulversagern zu werden. Zu dieser Problemgruppe mit häufig zusätzlichem Förderbedarf gehören besonders und hoch begabte Kinder und Jugendliche mit

- z.T. massiven Schulleistungsstörungen
- Teilleistungsschwächen
- Aufmerksamkeitsdefizitsyndromen mit und ohne Hyperaktivität (ADHS, ADS)
- weiteren psychosozialen Auffälligkeiten.

Für diese Schülerinnen und Schüler reichen regelschulische Förderressourcen nicht aus und führen zu Engpasssituationen. Die Folgen sind fachliche und mentale Überforderung der Lehrkräfte und drohende Abschlusssituationen der Schüler in andere teure Beschulungs- und Betreuungseinrichtungen. Häufig müssen für diese Kinder dann Maßnahmen der Jugendhilfe auf der Grundlage § 35a KJHG eingeleitet werden, die dann von z. B. Internatsaufenthalten herangezogen werden.

Auch in vielen Schulen oder Klassen für Hochbegabte bleiben traditionell die „pflegeleichteren“ Hochleister unter sich, wobei für besonders problembelastete „Underachiever“ eine Betreuung in eher separierenden Bildungseinrichtungen vorgeschlagen wird. Für die erwähnte Prob-

>>



OPS dreht im Hafen

Bild: OPS



Bild: Shutterstock

>> Lerngruppe ist aber eine solche Lernumgebung nicht günstig.

Zum Konzept einer Schule, die sich gerade der Underachiever annimmt, muss daher die Überzeugung angehören, dass Hoch- und Minderleister – im Sinne von Peergroup Culture Learning – gemeinsam lernen, denn „Underachiever“ sind zur Realisierung ihrer Potenziale in besonderer Weise auf leistungsstarke Vorbilder angewiesen. Solch eine Schule ist die OKO Private School Talent-Schule Hamburg (OPS), nach wie vor in der bundesdeutschen Bildungslandschaft eine Leuchtturmschule.

Wie kann geeigneter Unterricht für Underachiever gestaltet sein?

An erster Stelle ist zu nennen, dass besonders und hoch begabte Kinder und Jugendliche sich einen Umgang auf Augenhöhe wünschen und diesen auch benötigen. Das gilt gleichermaßen auch für Underachiever. Dabei haben sie durchaus

ein Verständnis für unterschiedliche Rollen (wie Eltern, Schüler, Lehrer, Peers) und können akzeptieren, wenn es Grenzen gibt – vorausgesetzt, diese werden ihnen erklärt. Besonders und hoch begabte Kinder diskutieren diese dennoch gern (Diskussionen lieben sie sowohl aus einem Rechtsempfinden heraus als auch, um von manchem Unangenehmen abzulenken, vor allem aber einfach um des Diskutierens willen). Fühlen sie sich akzeptiert, verhalten sich Minderleister kooperativ. Auf diese Weise kann Schule schon um vieles einfacher gelingen.

„Orte der Begabungsförderung“ im Sinne Müller-Opligers können sowohl die Stammklasse als auch eine geeignete Zusatzförderung sein. Das bedeutet, dass sowohl gemeinsames Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen (zwei Jahrgänge) in einer festen Lerngruppe stattfindet als auch im sogenannten Grouping in inter-

essengeleiteten, mehrere Jahrgänge übergreifenden Lerngruppen. In diesen Gruppen können anspruchsvolle Methoden des forschenden Lernens lehrstoffunabhängig eingesetzt und von den Schülern selbst gesteuert werden. Weitere Fördermöglichkeiten können Universitäten sein, die ein

Frühstudium anbieten, aber auch Wettbewerbe (mit der Einschränkung, dass ge-

rade Underachiever sich nicht gern exponieren und daher Wettbewerbe gern vermeiden).

Weitere Möglichkeiten, den Unterricht für besonders und hoch begabte Schülerinnen und Schüler ansprechend zu gestalten, sind Compacting (also das Straffen von Lernstoffeinheiten) und die Akzeleration (das Beschleunigen des Schuldurchlaufs z. B. durch Springen). Nicht immer ist allerdings letzteres für Underachiever geeignet, weil die Entwick-



OKO PRIVATE SCHOOL
TALENT-SCHULE HAMBURG

lung im Kinder- und Jugendlichenalter doch sehr unterschiedlich verläuft und möglicherweise später das übersprungene Schuljahr fehlt. Besser eignet sich daher das Drehtürmodell, das ein Lernen in bestimmten Fächern in höheren oder gegebenenfalls auch mal tieferen Klassenstufen ermöglicht. Ebenso bietet sich das sogenannte Schulische Enrichment-Modell (SEM) nach Renzulli an. Das in der Tradition etwa von Piaget, Dewey und Freinet stehende und von den amerikanischen Begabungsforschern und -pädagogen Joseph S. Renzulli und Sally M. Reis entwickelte dreistufige „Schulische Enrichment Programm“ (Renzulli/Reis/Stednitz, 2001) ist ein systematischer Ansatz zu einer Talentpotenziale entfaltenden Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ihr Modell umfasst drei aufeinander aufbauende Entwicklungsstufen: Unter Typ I-Aktivitäten werden „Schnupperangebote“ zur Interessenfindung verstanden. Dieser Enrichment-Typus wird zur Startrampe für vertieftes Lernen und eigenständige Projekte. Dazu werden bei Typ II-Aktivitäten Methodenkompetenzen erworben und weitere anspruchsvolle projektbezogene Fertigkeiten eingeübt, die wiederum Grundlage für die Durchführung eigenständiger Projekte im Typ III-Enrichment sind. Typ III-Aktivitäten schließlich sind selbstverantwortete Enrichment-Projekte mit anspruchsvollem Handlungsniveau. Die Enrichment-Projekte können sowohl Schulinhalt anreichern als auch außerschulische Themen sein, die die Schülerinnen und Schüler interessieren.

Innerunterrichtlich individuelle Gestaltung an der OPS

Ideen und Methoden für eine individuelle Unterrichtsgestaltung existieren bereits, allerdings werden diese häufig nicht innerunterrichtlich angewandt, sondern oft nur denjenigen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt, die das Lehrteam für geeignet erachtet. In der Regel werden Achiever und Overachiever dafür ausgewählt.

Eine Schule, die sich auf das Arbeiten mit den Underachievern spezialisiert hat,

ist die OPS. 2011 genehmigt, arbeitet sie mit einem eigenen pädagogischen Konzept, das sich an der Reformpädagogik orientiert, die sich vor allem aber dem individualisierten Unterricht verschrieben hat. Die Schule arbeitet jahrgangs- und fächerübergreifend mit kleinen Lerngruppen und bietet zusätzlich Kurse an, die von Schülern angeregte Themen aufgreifen und in die sich Schüler der Unter- und Mittelstufe gleichermaßen einwählen können. Die oben genannten Methoden sind selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts, sie werden also innerunterrichtlich für alle Schülerinnen und Schüler angewandt. Ihre Auswahl wird mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam überlegt. Da die Schule auch mit sogenannten Twice Exceptionals arbeitet, also mit hochbegabten Kindern mit Teilleistungsstörungen, Aufmerksamkeitsdefiziten, ADS/ADHS oder auch Asperger-Autisten, gehören als weitere Methoden der Weg der kleinen Schritte und das „Lernen lernen“ ebenfalls dazu. Auch die von Müller-Oppliger empfohlenen Talent-Portfolios werden für jedes Kind mit Start an der Schule eingesetzt. Von Anfang an wurde und wird multiprofessionell gearbeitet, denn jede Schülerin und jeder Schüler bringt ein Päckchen gedanklichen Schutt mit, der erstmal beseitigt werden muss. Nur mit „freiem“ Kopf kann ungestört gelernt werden und das dann in hohem Tempo. Da bei besonders und hoch begabten Kindern „eine hohe Begabungs- und Leistungsspanne“ besteht (Preckel/Vock, 2013), arbeitet die OPS ausgesprochen inklusiv und differenziert. Mit gezielten Betreuungsmaßnahmen in kleinen Gruppen will das Gymnasium – in Kooperation mit pädagogischen und psychologischen Fachkräften – gerade für diese Kinder eine positive Identifikation mit ihrem Lern- und Lebensort Schule schaffen, so dass er ihnen eine erfolgversprechende Schullaufbahn ermöglichen kann. Individuelle Förderpläne mit begleitender Diagnostik sind hierzu selbstverständlich unumgänglich. Hierbei wird die OPS von einem Netzwerk von medizinischen und therapeutischen Einrichtungen sowie schulpсихologischen Diensten,

verschiedenen Beratungsstellen und gegebenenfalls Jugendämtern unterstützt.

Talente entdecken und fördern unabhängig von sozialer und ethnischer Herkunft ist ein weiteres Ziel dieser Schule. Es ist inzwischen auch bildungspolitisch unbestritten, dass Chancengleichheit weitgehend abhängig von sozialer Herkunft ist. Darüber hinaus hat sich das gegliederte Schulsystem als kaum geeignet erwiesen, einen begabungsgerechten Bildungsgang zu gewährleisten. Beides zusammen führt dazu, dass viele Talente unentdeckt bleiben und verkümmern. Für diese bietet die OPS Freiplätze und Teilfreiplätze an.

Aufgrund der hohen Nachfrage expandiert die OPS und wird im Süden Münchens ein weiteres Gymnasium für diese spannende Klientel errichten. Voraussichtlich ab dem Schuljahr 2022/2023 bietet die OPS Bayern allen besonders und hoch begabten Minderleistern und Leistern einen gemeinsamen Lern- und Lebensort von der fünften Klasse bis zum Abitur bzw. International Baccalaureate. ■

Gabriele Hartl, Hamburg und München

QR-Code zum Literaturverzeichnis:



Autorin

Gabriele Hartl, Gründerin der OKO Private School Talent-Schule Hamburg ist seit 1985 in der



Diagnostik, der pädagogischen Therapie und der Lehrerfortbildung tätig. Seit 1998 arbeitet sie mit hochbegabten Kindern, speziell mit Minderleistern. Sie ist Sprecherin des Netzwerks Begabtenförderung Hamburg, Mitglied im Fachkreis Hochbegabung und Gründerin des ehemaligen Gesprächskreises Hochbegabung Wien und seit 2015 Mitglied im Beirat Inklusion der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg. Kontakt: www.okoprivateschool.de

Ich könnte ja, aber....

Warum bereits im Kindergarten hochbegabte Kinder oft unter ihren Möglichkeiten bleiben und wie Erzieher:innen und Eltern damit umgehen sollten

► Albert Einstein war ein Sammler. Bekann-
termaßen höchstbegabt fing er als Kind
erst spät an zu sprechen, heißt es. Wohl
saugte er die Worte auf und sortierte
sie in seinem Kopf. Im Ausdruck blieb
er aber lange unter seinen kognitiven
Möglichkeiten. Die Begabtenforschung
nennt so etwas Underachievement. Vor
allem im schulischen Kontext sprechen
Lehrer:innen von Underachiever:innen,
wenn sie hochbegabte Schüler:innen
sehen, die im Unterricht und in Tests
unter ihren zu erwartenden Leistungen
bleiben. Jüngere Kinder finden in diesem
Zusammenhang bisher weniger Beachtung
– dabei tritt Underachievement durchaus
bereits in der Kita auf. In der Beratungs-
stelle der Kleinen Füchse Raule-Stiftung
sowie im Austausch mit
den Erzieher:innen,
die an unseren bega-
bungspädagogischen
Fortbildungen teilneh-
men, hören wir regel-
mäßig davon: Der Bub
ist doch hochbegabt,
müsste er an den For-
schertagen im Kinder-
garten die Nase nicht ganz vorne haben?
Das Mädchen hat doch einen überdurch-
schnittlichen IQ, wieso hat sie kein Inter-
esse an den Knobelspielen?

Die Gründe für Underachievement
können – ebenso wie bei Schulkindern –
unterschiedlich sein. Zum einen fällt es
besonders begabten Kindern oft schwer,
einfache oder gar monotone Aufgaben mit
einer gleichbleibenden Motivation zu er-
ledigen. Sie sind unterfordert, dadurch sinkt
die Leistungsfähigkeit. In diesem Fall blei-
ben die Jungen und Mädchen unbewusst
hinter ihren Möglichkeiten zurück. Aus-
gerechnet Denk- und Logikspiele lehnen
diese Kinder oft ab, da die entsprechenden
Angebote im Kindergarten zwar zu ih-
rem Alter, nicht aber zu ihrer kognitiven

Entwicklung passen. Hält die Unterforde-
rung zu lange an, kann es zu Resignation
kommen und die Kinder verlieren sogar
die Lust an herausfordernden Aufgaben.
Kleinere Kinder haben zudem noch nicht
gelernt, Schwierigkeitsgrade zu unterschei-
den. Sie wissen nicht, wann es „sich lohnt“,
mehr Energie aufzubringen, können ihr
Potential nicht abrufen und sinnvoll ka-
nalisieren – sie erreichen so nicht das, was
man von ihnen erwarten würde.

Selbstschutz: Underachievement als bewusste Entscheidung

Underachievement kann aber auch eine
bewusste Entscheidung sein. In der Schule
melden sich Hochbegabte dann nicht oder
schreiben absichtlich schlechte Noten, etwa
um nicht als Streber:in
dazustehen. Im Kin-
dergarten spielen bei
einer bewussten Lei-
stungsverweigerung so-
wohl die Charakterei-
genschaften eine Rolle
als auch grundlegende
kindliche Bedürfnisse.
So kann Underachie-



vement eine Art Schutzmechanismus sein.
Hochbegabte Kinder erleben es selten, dass
sie eine kognitive Aufgabe nicht gut bewäl-
tigen können. Meist bekommen sie von
klein auf Lob für ihre rasche Entwick-
lungsgeschwindigkeit. Sätze wie „Du bist ja
ein schneller Puzzler!“ oder „Was du schon
alles weißt!“, hören sie allzu oft. Sie sind es
nicht gewohnt, zu „versagen“ und haben
deshalb Angst davor. Um sich also nicht
in die Gefahr zu bringen, eine Herausfor-
derung nicht lösen zu können, lehnen sie
diese lieber komplett ab.

Damit einher geht die bei hochbe-
gabten Kindern oft ausgeprägte Neigung
zum Perfektionismus. Diese kann zwar
mit einer sehr starken intrinsischen Mo-
tivation für bestimmte Tätigkeiten, mit

einem guten Durchhaltevermögen bis hin
zu einem verbissenen Dranbleiben ein-
hergehen. Gerade Jungen und Mädchen
mit einem eher zurückhaltenden, schüch-
ternen Temperament kann diese Neigung
zum Perfektionismus aber auch an der Er-
reichung ihrer Ziele hindern. Denn wenn
diese Kinder erkennen, dass sie ihren ei-
genen Ansprüchen an eine Aufgabe nicht
gerecht werden, verweigern sie oder bre-
chen ab. Eine Situation, die wahrscheinlich
jede Bezugsperson eines „kleinen Fuchses“
kennt, ist das Brettspiel, das in der Ecke
landet, wenn dem hochbegabten Kind be-
wusst wird, dass es nicht mehr gewinnen
kann.

Als Lösungsansatz für diese Problema-
tik stellen wir in unseren Fortbildungen
für Erzieher:innen gerne Spielideen vor,
bei denen begabte und hochbegabte Kin-
der im Stillen „üben“ können zu scheitern.
Eine mögliche Niederlage wirkt dann nicht
mehr so bedrohlich. Umgekehrt kann beim
Gelingen ein positiver Rückschluss auf die
eigenen Fähigkeiten gezogen werden und
das Kind so wachsen. Hier bieten sich Pro-
jekte in Kleingruppen an oder Kurse in der
Freizeit, in denen die betroffenen Kinder
mit Gleichgesinnten zusammenkommen
und erfahren, dass sie keine „Exot:innen“
sind, sondern ihre Interessen und ihre
Leistungsfähigkeit Berechtigung und An-
erkennung finden.

Angepasst: Mädchen als Minderleister

In unseren Beratungen und unserem re-
gelmäßigen Austausch mit pädagogischen
Fachkräften, aber auch in unseren Web-
Dialogen für Eltern und in den Gesprä-
chen mit unseren Kuratoriumsmitgliedern
bestätigt sich, was Expert:innen seit langem
sehen: Hochbegabte Mädchen zeigen ihre
Fähigkeiten deutlich seltener offensiv als
Jungen. Nur ein Drittel der in begabungs-
psychologischen Beratungsstellen vorge-

stellten Kinder ist weiblich. Der Grund: Mädchen haben meist schon sehr früh ein gutes Gespür dafür, was von ihnen in der Gemeinschaft erwartet wird. Gleichzeitig haben sie das Bedürfnis, „zu gefallen“, also diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Ihre Anpassbarkeit erleichtert ihnen zwar oft den Weg in der Kita und später in der Schule: Mädchen zählen heute zu den Bildungsgewinnern, sie schreiben in der Regel bessere Noten und absolvieren häufiger das Abitur als Jungen. Für besonders begabte und hochbegabte Mädchen bedeutet Anpassbarkeit aber auch, dass sie womöglich für immer hinter ihrer eigenen Leistungsfähigkeit zurückbleiben und so einen wichtigen Teil ihrer Persönlichkeit nicht entwickeln.

Lösungen: Begabungsbejahende Umwelten schaffen

Das Ziel der Stiftung Kleine Fuchse ist es, solche Fehlentwicklungen zu vermeiden. Mithilfe unserer Fortbildungen für Erzieher:innen wollen wir begabte und hochbegabte Mädchen und Jungen früh erkennen und bereits in der Kita so fördern, dass sie ihr Potential entfalten können. Der Grundstein dafür liegt in einer begabungsfreundlichen Umwelt. Eltern und andere Bezugspersonen müssen den Begabungen der Kinder offen gegenüberstehen – bereit sein, mit ihnen zu diskutieren, ihre manchmal endlos scheinenden Fragen zu beantworten. Aber auch, mit ihnen zu üben, Frustration zu ertragen, Anstrengungsbereitschaft aufzubringen und Lernkompetenzen zu entwickeln. Begabte und hochbegabte Kinder brauchen immer ein empathisches Gegenüber, das ihre Interessen erkennt, respektiert und darauf eingeht – auch, wenn sie erst hinter einer schüchternen Fassade hervor gekitzelt werden müssen. Zurückhaltende, introvertierte Kinder spielen und lernen lieber für sich. Diese Charaktereigenschaft sollte respektiert und bei individuell zu gestaltenden Förderangeboten beachtet werden. Gleichzeitig brauchen auch extrovertierte hochbegabte Kinder von Zeit zu Zeit Entspannung. Eltern und Erzieher:innen dürfen nicht enttäuscht sein, wenn ein hochbegabtes Kind auch mal einfach nur Papier zerschneidet und Konfetti macht

oder statt dem 30-Teile-Puzzle das 5-Teile-Puzzle auswählt. Nur, indem wir sie genau beobachten und auf ihre Bedürfnisse eingehen, schaffen wir für unsere „kleinen Fuchse“ eine Umwelt, in der es ihnen möglich ist, ihre Leistungsfähigkeit voll auszuschöpfen.

Grundsätzlich stellen wir fest: Auch in der Kita zeigt sich Hochbegabung nicht zwangsläufig durch kluges, reflektiertes und reifes Verhalten, von dem das Umfeld auf eine hohe kognitive Begabung schließen kann. Im Gegenteil: Eine hohe Begabung kann schon im Vorschulalter zu Verhaltensweisen führen, die nur schwer beurteilbar sind. Die frühe Sprache zum Beispiel, mit der offenbar nicht mal Einstein auftrumpfte. Nicht alle hochbegabten Kinder sprechen früh und gut. Es gibt auch heute noch die „Sammler“, die lange unter ihren Möglichkeiten bleiben – um sich dann, in einer begabungsbejahenden Umwelt, plötzlich in ganzen Sätzen und nahezu perfekt auszudrücken.

Kleine Fuchse Raule-Stiftung – Begabungen früh erkennen und fördern

Die Stiftung Kleine Fuchse hat es sich zum Ziel gemacht, begabte und hochbegabte Kinder früh zu erkennen und zu fördern. Dies ist ein Gewinn für die Kinder selbst, ihre Familien sowie für Erzieher:innen, Lehrer:innen und für unsere Gesellschaft. Um unser Ziel nachhaltig und erfolgreich umzusetzen, haben wir das Modellkonzept Kleine Fuchse entwickelt, das drei Projektbereiche miteinander verbindet.

Umfassendes Fortbildungsangebot: Die professionellen und unter Einbeziehung eines Wissenschaftlichen Beirats entwickelten Zertifikats-Kurse zur „Begabungspädagogischen Fachkraft Stiftung Kleine Fuchse“ vermitteln Erzieher:innen theoretisches und praktisches Wissen rund um frühkindliche Hochbegabung. Zusätzlich bieten wir zum Einstieg kompakte Tages-Seminare an. Alle Formate stehen als Präsenz- und Online-Veranstaltungen zur Verfügung.

Beratung und Diagnostik: In der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Stiftung Kleine Fuchse begleiten spezialisierte und erfahrene Psychologinnen

Familien mit vermutlich hochbegabten Kindern und führen auf Wunsch altersgerechte Intelligenzdiagnostiken durch.

Netzwerk aus Kindertagesstätten: Dank des Kleine-Fuchse-Fortbildungsprogramms für Erzieher:innen setzen bereits zahlreiche Kindertagesstätten den pädagogischen Ansatz der begabungsgerechten Förderung um. Die Einrichtungen fördern gezielt die Potentiale begabter und hochbegabter Kinder und etablieren in der gesamten Kita eine stärkenorientierte Haltung. Durch den regelmäßigen Austausch entsteht ein Netzwerk, das die begabungsgerechte Förderung in der gesamten Kitalandschaft stärkt und für mehr Anerkennung der besonderen Bedürfnisse begabter und hochbegabter Kinder sorgt. ■

www.stiftung-kleine-fuechse.de



Autorinnen

Dr. Isabel Vöhringer-Trabitx ist seit 2015 in der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Stiftung Kleine Fuchse im Bereich Diagnostik und Elternberatung tätig. Sie studierte Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main u.a. mit dem Studienschwerpunkt Entwicklungspsychologie. 2016 übernahm sie die Position der Leitenden Psychologin, seit 2021 leitet sie den Bereich Fortbildung.

Julia Bröder unterstützt die Stiftung Kleine Fuchse seit 2018 bei der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Sie studierte Kultur- und Medienwissenschaften an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main.

Diagnostik und Lerncoaching von Max M.

SONDERPÄDAGOGISCHE BETRACHTUNG VON UNDERACHIEVEMENT

► Ausgangssituation

Max* ist ein 12-jähriger Schüler, der eine integrierte Sekundarschule in Berlin besucht. Seine Noten liegen im 3er bis 4er-Bereich, in Englisch hat er eine 5, in Sport eine 1. Er gab an, Mathematik grundsätzlich zu mögen, aber mit der Lehrerin nicht zurecht zu kommen. In der Grundschule startete er zunächst mit hoher Motivation, seine Mitarbeit fiel jedoch schon zum Ende des ersten Halbjahres stark ab. Seine Mutter berichtete von verstärkten Bauchschmerzen und beginnender Schulverweigerung. Die Erledigung der Hausaufgaben belastete die Familie zunehmend stärker und es kommt zu verstärkten Konflikten.

Die aktuelle Klassenleitung schätzte Max' Fähigkeiten höchstens durchschnittlich ein, der NaWi-Lehrer sieht großes Potential und wollte ihn in einem Bega-Kurs unterbringen, was Max mit Verweis darauf, dass „da nur Streber“ seien, abgelehnt hat.

Procedere

Im Rahmen eines Kennenlerngesprächs stellte sich ein aufgeschlossener Junge mit wachen Augen vor, der etwas rastlos wirkte. Sein Auftreten war höflich. Max sprach ablehnend über die Schule und berichtete lieber von seinen Erfolgen im PC-Spiel „Minecraft“. Einer Lernbegleitung gegenüber zeigte er sich offen, aber eher unmotiviert.

Um das tatsächliche Lern- und Leistungspotential zu eruieren, wurden verschiedene Testverfahren eingesetzt. Neben Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes und der Lern- und Leistungsmotivation (SESSKO / SELLMO) wurde auch die kognitive Leistungsfähigkeit überprüft. Der SESSKO ist ein Fragebogen, welcher sich mit dem Teilbereich des Selbstkonzeptes der kognitiven Leistungsfähigkeit befasst. Er bezieht sich dabei auf die selbst erlebten Leistungen des Schülers und gibt Auskunft über das Fähigkeitskonzept in Bezug auf schulische

Leistungen. Dabei fiel auf, dass Max sich selbst für unfähig und wenig begabt hält, gleichwohl ihm klar ist, dass er durchaus „schlaue Gedanken“ hat. Er ist jedoch der Meinung, dass seine Mitschüler erheblich bessere Leistungen vollbringen als er. So liegt sein T-Wert in dem Bereich des schulischen Selbstkonzeptes nur bei 34, was einem Prozentrang von 5.48 entspricht.

Der nachfolgend eingesetzte SELLMO ist ein Fragebogen, der Skalen zur Lern- und Leistungsmotivation des Schülers abfragt. Dabei wurde deutlich, dass Max durchaus Lern- und Leistungsziele hat, welche mit T-Werten zwischen 54-60 im oberen Durchschnittsbereich liegen, er jedoch auch genauso stark Vermeidungsstrategien entwickelt hat, um sich unliebsamen Situationen zu entziehen. Die T-Werte lagen dabei zwischen 58 – 62 (Prozenträge zwischen 78.81 und 88.49). Anschließend wurde der WISC-V-Test eingesetzt, um das kognitive Leistungspotential zu erheben. Dabei konnte zwar eine intellektuelle Hochbegabung attestiert werden, allerdings zeigte sich ein besonders heterogenes Begabungsprofil, welches in seinen Besonderheiten nachstehend näher beschrieben wird.

Im Bereich des Sprachverständnisses kam Max auf einen Indexwert von 139 und einem Prozentrang von 99.5. Dies bedeutet, dass lediglich 5 von 1000 Kindern einen gleichen oder höheren Wert erreichen. In beiden dabei eingesetzten Untertests erreichte er die gleiche Wertpunktzahl, was damit unauffällig war. Anders verhielt es sich bei den drei Indizes „Visuell-Räumliches-Verständnis“ (VRV), „Fluides Schlussfolgern“ (FS) und dem „Arbeitsgedächtnis“ (AGD). In jedem der drei Indizes zeigte sich der zweite Untertest mit einem deutlich geringeren Wert. Markant dabei ist, dass die jeweils zweiten Indexuntertests eine höhere Anstrengungsbereitschaft erfordern als die jeweils ersten.

Bei den Visuellen Puzzles im Index

VRV äußerte Max das erste Mal einen deutlichen Unmut, weil ihm die Aufgabenreihe „zu lang“ sei. Der Mosaiktest wurde dagegen, auf Grund der stärker zu berücksichtigten Zeitkomponente, sondern wegen der stärkeren Handlungsorientierung weniger extensiv erlebt. Ähnlich zeigte sich dies bei der Formenwaage, welche bei höherer Itemzahl im Komplexitätsgrad deutlich ansteigt, weshalb neben der Anstrengungsbereitschaft auch erhöhte Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis gestellt werden. Zudem sind zur Erreichung der maximalen Rohwertsumme über 20% mehr Aufgaben zu bewältigen, als bei dem, dem Index zugehörigen Matrizentest. Das Max Schwierigkeiten hat, eine beständiges Motivations- und Aufmerksamkeitslevel zu halten, zeigte sich schließlich im Index Arbeitsgedächtnis, welcher im primären Diskrepanzvergleich, ebenso wie auch in den beiden vorgenannten Indizes eine signifikante Differenz aufweist. Auf globaler Indexebene zeigten sich in acht von zehn Diskrepanzvergleichen signifikante Differenzen.

In dem Index Verarbeitungsgeschwindigkeit (VG) erreichte Max schwach durchschnittliche Werte, welche jedoch nicht auf eine grundlegend verlangsamte kognitive Geschwindigkeit zurückzuführen ist, da Max im Mosaiktest so schnell und effizient arbeiten konnte, dass er auf 18 von 19 Wertpunkte kam. Vielmehr zeigte sich eine deutliche Unsicherheit, weshalb er seine Antworten immer wieder zu validieren versuchte.

Hinzu zeigte sich ein ausgeprägter Perfektionismus, weshalb er seine vermeintlich ungenügende grafomotorische Leistung mit Verbesserungsversuchen kommentierte und dabei die Zeitschranke durchbrach. Die Autoren der WISC-V weisen im Manual auf eine potentielle Korrelation zwischen einer herabgesetzten Verarbeitungsgeschwindigkeit und auftretenden Lernschwierigkeiten auf.

*Name von der Redaktion geändert

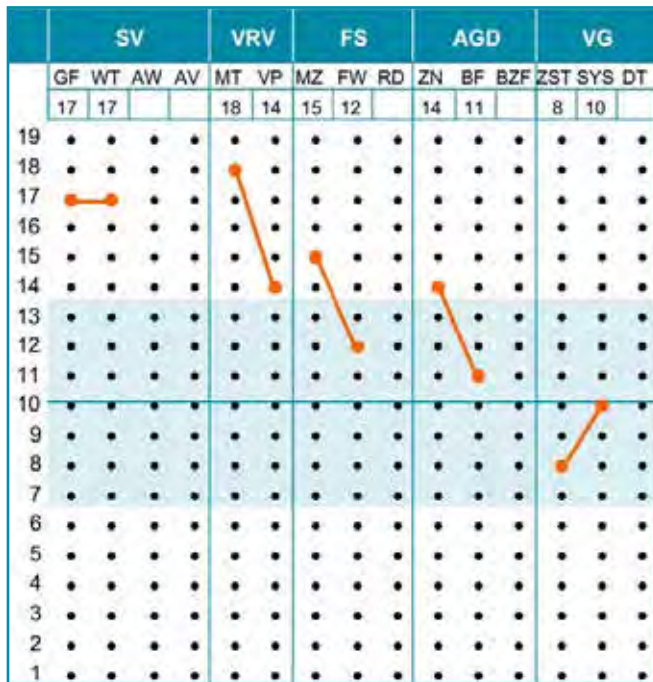


Abbildung 1: Profil der Untertest-Wertpunkt-Ergebnisse

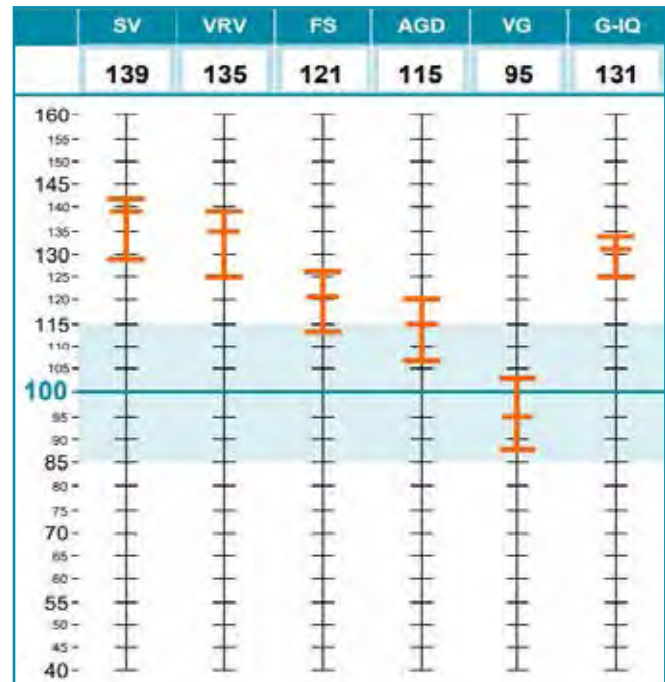


Abbildung 2: Profil der Indexwerte und des Gesamt-IQs

Max kam auf einen Gesamt-IQ von 131 und gilt damit als kognitiv hochbegabt. Im Allgemeinen Fähigkeitsindex, welcher weniger stark die Leistungen des Arbeitsgedächtnisses berücksichtigt und sich nicht auf Exekutivfunktionen der Verarbeitungsgeschwindigkeit bezieht, erreichte Max einen Indexwert von 137, was seine hoch entwickelten Fähigkeiten im schlussfolgernden und abstrakten Denken unterstreicht und die intellektuelle Hochbegabung affiziert.

Da Max' schulische Leistungen in Bezug auf sein kognitives Potential erwartungswidrig schwach ausfallen, kann an dieser Stelle von Underachievement gesprochen werden. Max kann sein Begabungspotential nicht abrufen, da er ein negatives Selbstkonzept aufgebaut hat, gepaart mit geringem Durchhaltevermögen und umfassenden Vermeidungsstrategien. Nach eigener Aussage fühlt er sich auch sozial in der Schule nicht gut integriert, was zudem negativ auf seinen Selbstwert attribuiert.

Als mögliche Maßnahmen wurde neben der gemeinsamen Beratung mit der Schule und des erneuten Unterbringungsversuchs in einem der vorgenannten Bega-Kurse, ein umfassendes Lerncoaching avisiert, welches neben der Erhöhung der Anstrengungsbereitschaft vor allem Maxi' Reflexionsfähigkeit stärken soll, um eine positivere Ich-Wahrnehmung zu errei-

chen. Zudem soll mit der Setzung smarterer Ziele in Bezug auf Lernbereitschaft und Aufmerksamkeitsverhalten im Unterricht und der anschließenden Reflexion der Ergebnisse ein verstärkt intrinsisch motivierter Lernprozess in Gang gesetzt werden.

Neben dem wöchentlichen Lerncoaching kann das Betreiben einer Mannschaftssportart förderlich wirken, um positive soziale Interaktion zu erreichen, aber auch um die Anstrengungsbereitschaft und das Durchhaltevermögen zu stärken, da es immer leichter ist, nur sich selbst aufzugeben, als sein Team „im Stich“ zu lassen. Der stärkere soziale Druck kann zu intraindividuellen Haltungsänderungen führen, die sich auch auf die Lern- und Leistungsbereitschaft in der Schule auswirken können.

Rückschau

Max ließ sich auf die Vorschläge ein und machte gute Erfahrungen in einem naturwissenschaftlich ausgerichteten Bega-Kurs der Schulsenatsverwaltung Berlin. Auf Grund dieser für ihn nun positiven Konnotation der Begabungsförderung nahm er das Angebot zum Beitritt in einem Hochbegabtenverein wahr und konnte sich dort sozial gut integrieren. Das Lerncoaching lief über einen Zeitraum von 1,5 Jahren und Max zeigte in dessen Verlauf eine erhöhte Lernfreude und ein günstigeres Selbstbild. Vor allem ist es der Familie gelungen, die

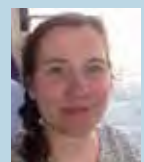
Dissonanz zwischen elterlichen Erwartungen und gezeigten Leistungen zu senken, da auch die Eltern ein mehrmonatiges Coaching durchlaufen sind, welches zum Ziel hatte zu vermitteln, dass eine Hochbegabung nicht zwingend auch mit hoher Leistung einhergehen muss und die adäquate Passung der (Lern-) Umgebung entscheidend ist. Max wechselte unter Zusammenarbeit des Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungszentrums (SIBUZ) und der aufnehmenden Schule an ein staatliches Gymnasium. ■

QR-Code zum
Literaturverzeichnis:



Autorin

Ulrike Schönfelder
M.Ed. Sonderpädagogik,
Lehrkraft an einer
Berliner Beruflichen
Schule, Dozentin für die Qualifizierungs-
reihe der Koordinator:innen für Inklusion
am Landesinstitut für Schule und
Medien Berlin-Brandenburg (LISUM),
Diagnostikteamleitung
„Die Kleinsten e.V.“



Kompetenzen von Sonderpädagog:innen im Umgang mit Underachievern

► Underachievement – ein Phänomen mit Konfliktpotential

Setzt man sich aus pädagogischer Sicht mit dem Thema „Underachievement“ bei Hochbegabung auseinander, kommt man nicht umhin, die Brisanz dieses Themas zu erfassen. Dies beginnt bei den Definitionen von Hochbegabung und Underachievement. Hochbegabung ist ein Konstrukt, für das unterschiedliche Definitionsansätze entwickelt worden sind. Innerhalb dieses so schwer umrandeten Themas ist Underachievement ein Konstrukt, das ebenso uneindeutig scheint.

Die Diskussionen reichen von der Problematik, wie Underachiever zu erkennen sind, über den richtigen Förderansatz bis hin zur grundsätzlichen Frage, was Underachievement genau ist und wie viele Underachiever es gibt. Je nachdem, welche Definition von Hochbegabung bzw.

Underachievement zugrunde liegt, unterscheiden sich die Einschätzungen zur Häufigkeit. Dass begabte Schüler:innen im Vergleich zu anderen Schüler:innen, die dem Hochbegabtenpektrum zugeordnet sind, leistungsmäßig schlecht abschneiden, erscheint auf den ersten Blick paradox. Sie gelten als demotiviert und werden häufig gar nicht als hochbegabt identifiziert. Doch zunächst zur Definition: Was genau ist Underachievement eigentlich?

Definition und Identifikation von Underachievement

Underachievement liegt bei Schüler:innen dann vor, wenn ein längerfristig andauerndes Missverhältnis zwischen der aufgrund der kognitiven Fähigkeiten zu erwartenden Schulleistung und der tatsächlich erbrachten bzw. beobachteten Schulleistung besteht. Häufig wird Underachievement

im deutschsprachigen Raum mit „Minderleistung“ gleichgesetzt, gemeint ist jedoch eher eine „erwartungswidrig schlechte (Schul-)Leistung“. Obwohl Underachievement im Zusammenhang mit hoher kognitiver Begabung thematisiert wird, ist es nicht ausschließlich dort zu verorten. Das Phänomen scheint allerdings umso offensichtlicher, je größer die Differenz zwischen zu erwartender und tatsächlich erbrachter Schulleistung ist.

Für den schulischen Alltag und die pädagogische Förderung eben dieser Schüler:innen, ist es in erster Linie relevant, dass sie als Underachiever identifiziert werden. Problematisch ist dabei, dass niedrige Schulleistungen meist als Folge einer Lern- bzw. Verhaltensstörung oder einer niedrigen kognitiven Begabung gedeutet werden. Eine falsche Diagnose führt dazu, dass die Förderung an der falschen



Bild: Shutterstock

Stelle ansetzt. Um dieses Risiko zu minimieren, sind genaue Kenntnisse zu den Ursachen und den Verhaltensweisen minderleistender Schüler:innen notwendig. Feststeht, dass der optimale Förderansatz nur dann gefunden werden kann, wenn niedrige Schulleistungen zielsicher auf eine Unter- oder Überforderung zurückgeführt werden. Dafür bedarf es einer breit aufgestellten und prozessbegleitenden Diagnostik, eines vielseitigen Repertoires an Förderansätzen, die darauf abzielen, Lern- und Leistungsproblemen bzw. Verhaltensauffälligkeiten entgegenzuwirken.

Allerdings sind sowohl Lehrkräfte an Regelschulen als auch Sonderpädagog:innen in ihrem Studium selten auf diese Herausforderungen hin ausgebildet worden, da diese Thematik im Studium nur an wenigen Universitäten eine Rolle spielt. Ich selbst studiere im Master das Lehramt Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Gemeinschaftsschule an der Europa-Universität Flensburg. Meine sonderpädagogischen Fachrichtungen sind dabei die Pädagogik bei Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung und die Pädagogik bei Beeinträchtigung von Sprache und Kommunikation. Meine Erfahrungen mit dem Thema kognitive Begabung habe ich in einem Seminar gesammelt, das über die „Beratungsstelle Begabung Flensburg“ der Universität angeboten wird. Aus meiner Sicht bietet das Studium der Sonderpädagogik sehr günstige Voraussetzungen, um die besonderen Bedürfnisse kognitiv begabter SchülerInnen zu verstehen, sie zu identifizieren und zu fördern.

Relevante Fachinhalte im Studium der Sonderpädagogik

Der Zusammenhang zwischen kognitiver Begabung und Sonderpädagogik mag auf den ersten Blick nicht einleuchten. Mein Zuständigkeitsbereich als Sonderpädagogin wird in der Regel bei Schüler:innen mit Behinderung und entsprechenden Förderschwerpunkten gesehen. Die fachlichen Schwerpunktsetzungen meines Studiums lenken damit in eine Richtung, die vom Thema kognitive Begabung weit entfernt scheint. Dieser erste Eindruck täuscht. Es können mehrere Kompetenzen genannt werden, die gerade Sonderpädagog:innen

für die Arbeit mit dieser Schülergruppe qualifizieren.

Zum einen ist der Sonderpädagogik ein Menschenbild inhärent, das am Individuum und nicht an einer Gruppe orientiert ist. Zum anderen erwerben Sonderpädagog:innen in ihrem Studium vielfältige Kenntnisse, die auch in der Unterstützung von Schüler:innen mit kognitiver Begabung von Relevanz sind. Dazu zählt vor allem Fachwissen über die emotionale Entwicklung und Methoden sowie didaktische Konzepte zum Aufbau eines positiven und stabilen Selbstkonzepts. Darüber hinaus beinhaltet das Studium u.a. Veranstaltungen zur Entwicklungs- und Lernpsychologie, aber auch zur Intelligenzdiagnostik und zu Intelligenzmodellen. Dabei steht immer im Fokus, die Lebensweltorientierung der Schüler:innen zu beachten und die richtige Förderung durch umfassende Diagnostik, Beratung und anschließend individuell festgelegte Therapie zu gewährleisten.

Gerade das Konzept Underachievement weist eine große Schnittmenge zwischen Themen der Sonderpädagogik und der Begabtenförderung auf. So werden z.B. auch Lernstörungen über das Vorliegen erwartungswidriger Minderleistungen im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen definiert. Sonderpädagog:innen erstellen u.a. individuelle Förderpläne für Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf. Dieser kann vor allem bei Underachievern sehr komplex sein und u.a. auch Störungen in bestimmten Lernbereichen beinhalten. Individuelle Förderpläne ermöglichen das Erfassen von Lernausgangslagen und daraus resultierende individualisierte Lernziele. Förderpläne haben daher großes Potenzial als Förderinstrumente sowohl für Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung als auch für Schüler:innen mit kognitiver Begabung verwendet zu werden.

Sonderpädagog:innen sind damit in besonderem Maße in der Förderung von Underachievern gefragt. Sie sind in der Lage, Schüler:innen beratend zur Seite zu stehen und ihnen Fördermöglichkeiten anzubieten, die sowohl auf die sozio-emotionale als auch auf die kognitive Entwicklung ausgerichtet sind. Ich verstehe meinen Beruf als eine Aufgabe, mich um

Schüler:innen zu kümmern, die besondere (Lern-) Bedürfnisse haben. Zu diesen zählen auch Schüler:innen mit kognitiver Begabung.

Die Frage nach der Zuständigkeit

Die Arbeit der Regelschullehrkräfte ist darauf ausgerichtet, ein Lernen für alle Mitglieder einer Lerngruppe möglich zu machen. Als Sonderpädagogin bin ich vor allem eine Vermittlerin und Beraterin, die Regelschullehrkräften mit Methoden, Wissen und Ideen zur Seite steht. Sonderpädagog:innen werden dazu ausgebildet, die Bedürfnisse einzelner Schüler:innen zu erkennen und individuelle Förderung einzelner Schüler:innen zu planen und durchzuführen. Damit ergeben sich unterschiedliche pädagogische Zugänge, die für die Zusammenarbeit wertvoll sein können. Sonderpädagog:innen haben die Möglichkeit, für einzelne Schüler:innen Prozesse anzustoßen und Fördermaßnahmen zu initiieren, die dann in der Zusammenarbeit mit den Regelschullehrkräften umgesetzt und weitergeführt werden können.

Ich denke jedoch, dass ich nicht nur Vermittlerin sein kann. Bei einer Öffnung des Lernsettings und Bereitschaft zur Kooperation sehe ich eine Möglichkeit des Teamteachings. Das Teamteaching hätte Potenzial, fachlich-inhaltliches Wissen mit dem sonderpädagogischen Wissen zu verknüpfen. Es wird häufig innerhalb der Inklusionsdebatte diskutiert, wie eine einzelne Lehrkraft so viel Differenzierung umsetzen soll. Wenn aber auch hier die Kompetenzen von Sonderpädagog:innen genutzt werden, kann über das Teamteaching mehr Spielraum für Differenzierung und Förderung hochbegabter Underachiever geschaffen werden. ■

Autorin

Jana Resch, Master-Studentin Lehramt Sonderpädagogik und Musik an der Europa-Universität Flensburg.



Das digitale Projekt „Nachwuchsforscher:in

ZUM INDIVIDUALISIERTEN FORDERN UND FÖRDERN LEISTUNGSSTARKER UND POTENZIELL BESONDERS LEISTUNGSFÄHIGER SCHÜLER:INNEN

► Durch die anhaltende pandemische Lage im Schuljahr 2020/2021 und das damit einhergehende Distanzlernen wurde der Fokus des Lehrens und Lernens in den digitalen Raum verschoben. Um Lernprozesse auch auf Distanz und im digitalen Raum anzuregen, kommt den Strategien des selbstregulierten Lernens eine hohe Bedeutung zu (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020). Neben kognitiven sind vor allem metakognitive Lernstrategien, die Schüler:innen bei der zielorientierten Planung, Überwachung und Regulation von Lernprozessen helfen, sowie motivational-volitionale Lernstrategien für erfolgreiche Lernprozesse wichtig. Letztere umfassen beispielsweise die Fähigkeit zur Regulation der eigenen Motivation und Konzentration (Fischer et al., 2020). Im Rahmen der Teilprojekte 4–6 von LemaS – Leistung macht Schule – stehen genau diese Lernprozesse im Fokus.

Während der pandemiebedingten Schulschließungen konnten viele über den Regelunterricht hinausgehende Projekte an Schulen nur eingeschränkt oder gar nicht durchgeführt werden und mussten an den digitalen Raum angepasst werden (Vohrmann & von Wieding, 2021a). Das Team der WWU Münster beschloss, selbst Erfahrungen im digitalen Raum zu sammeln, und entwickelte ein Konzept für ein digitales Drehtür-Projekt. Ziel war es, ein ursprünglich analoges Förderformat in ein digitales Projekt zu transformieren, ohne wesentliche Inhalte aufgeben zu müssen. Dazu wurden Materialien auf ihre Passung für einen digitalen Einsatz hin ausgewertet und angepasst. Anschließend wurde das digitale Projekt in einem Zeitraum von drei Monaten unter Leitung der Autor:innen des Artikels mit acht Schüler:innen durchgeführt.

Hintergrund zu den LemaS-Teilprojekten 4–6

Die Teilprojekte 4–6 tragen den Titel „Adaptive Formate diagnosebasierten individualisierten Forderns und Förderns“ (diFF). Im Rahmen dieser Projekte erhalten leistungsstarke und potentiell besonders leistungsfähige Schüler:innen die Möglichkeit, sich in Projekten selbstreguliert und forschend mit einem frei gewählten Thema auseinanderzusetzen (Vohrmann, Fischer & Fischer-Ontrup, 2020). Die Schüler:innen können hier das selbstregulierte Lernen, welches sehr voraussetzungsreich ist (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001), trainieren. In den Projekten wird der Vermittlung von kognitiven, metakognitiven und motivational-volitionalen Lernstrategien in Form von Lese- und Schreibstrategien, Zeit- und Aufgabenorganisation sowie Reflexion und Anpassung des eigenen Lernprozesses eine hohe Bedeutung zugeschrieben.

Digitale Umsetzung des Projekts „NachwuchsforscherIn gesucht – Dein Forschungsprojekt“

Das Projekt „NachwuchsforscherIn gesucht – Dein Forschungsprojekt“ wurde organisatorisch über die „Digitale Drehtür“ angeboten, eine Plattform für potenzialentfaltende, digitale Angebote für Schüler:innen während der Unterrichtszeit (Vernetzungsstelle Begabungsförderung Bremen – VBB, 2021). Die Plätze wurden nach dem Zeitpunkt der Anmeldung vergeben, die schnellsten Anmeldungen bekamen folglich die Plätze. Die Teilnehmenden kamen aus den Bundesländern Saarland, Rheinland-Pfalz, Berlin und Hamburg und besuchten überwiegend die fünfte bzw. sechste Klasse eines Gymnasi-

ums. Lediglich eine Schülerin besuchte erst die vierte Klasse einer Grundschule.

Inhaltlich wurden, wie auch im ursprünglichen, analogen Format des Projektes, zwei zentrale Ziele verfolgt: Zum einen stand die Vermittlung von Strategien des selbstregulierten und forschenden Lernens im Fokus. Diese wurde passgenau an die Bedarfe der Schüler:innen ausgerichtet. Zum anderen fand die Interessenförderung besondere Beachtung. Schüler:innen sollten die Möglichkeit erhalten, ihre individuellen Interessen zu entdecken und zu entfalten, für die im schulischen Alltag oft kein Raum vorhanden ist.

Die Schüler:innen nahmen an zehn digitalen Sitzungen (siehe Abb.1) teil und durchliefen unter der Begleitung der zwei Mentor:innen verschiedene Phasen eines Forschungsprozesses, angefangen bei der Themenwahl, über die Informationssuche bis hin zur Dokumentation sowie der abschließenden Phase der Präsentation (siehe Abb.1). Als begleitendes Werkzeug sollten alle Schüler:innen ein digitales Lerntagebuch führen, in welchem Strategien des selbstregulierten Lernens, wie bspw. Strategien zur Organisation des Zeitmanagements und Zielformulierung sowie Strategien zur Reflexion in den einzelnen Forschungsphasen vermittelt wurden. In jeder digitalen Sitzung wurde dieses Lerntagebuch in einer Anfangs- und Endrunde in Kleingruppen mit den Schüler:innen reflektierend besprochen. In der Anfangsrunde stand dabei die Reflexion der asynchronen Arbeit am Projekt seit der letzten Sitzung im Fokus sowie die Planung der folgenden Arbeitsschritte. Daran anknüpfend fand jeweils eine Strategieeinführung durch die Mentor:innen statt. In einer folgenden freien Arbeitsphase erhielten

gesucht – Dein Forschungsprojekt“

die Schüler:innen die Möglichkeit, die soeben erlernte Strategie einzuüben sowie selbstständig an dem eigenen Thema weiterzuarbeiten. Hierzu wurden digitale Gruppenräume eingerichtet, sodass die Schüler:innen sich in Tandems gegenseitig unterstützen konnten und kooperatives Lernen ermöglicht wurde. In den Endrunden setzten sich die Schüler:innen schließlich Ziele für die nachfolgende Woche und planten die notwendigen Schritte für die Zielerreichung. Für die Kommunikation außerhalb der Sitzungen, den Materialaustausch und das Hochladen von bearbeiteten Dateien seitens der Schüler:innen wurde ein Kurs auf der digitalen Lernplattform Moodle eingerichtet.

Der Umgang mit dem Lerntagebuch und die damit verknüpften Strategien, wie zum Beispiel die Zeitplanungsstrategien oder die Zielbildung, wurden zu Beginn des Projektes in der Phase der Themenwahl eingeführt (siehe Abb.1). Daneben stand in dieser Phase die Interessenbildung im Fokus. Damit die Schüler:innen sich ihren eigenen Interessen bewusst werden konnten, wurde ein digitaler Interessen- und Stärkenfragebogen eingesetzt, der von den Schüler:innen ausgefüllt und mit den Mentor:innen gemeinsam ausgewertet wurde (Vohrmann & von Wieding, 2021b). Auf dieser Grundlage wählten die Schüler:innen verschiedenste individuelle Themen aus. So befasste sich eine Schülerin beim Oberthema „Hund“ im Speziellen mit der Frage „Wie hat sich der Hund aus dem Wolf entwickelt?“ und führte dazu ein Experteninterview mit einer Hundetrainerin durch. Eine andere Schülerin forschte zu dem Thema „Artgerechte Haltung von Lemmingen“ und konnte ihre Forschungsergebnisse mit praktischen Bezügen zu

Phase	Sitzung	Thema	Eingeführte Strategie
Vorbereitung	Vorab	Informationssitzung zum Projekt	
Themenwahl	1	Themenwahl (erste Ideenfindung) Einführung Lerntagebuch (1)	Zeitplanungsstrategien Interessenbildung
	2	Themenwahl Einführung Lerntagebuch (2)	Interessenbildung Mindmapping Zielbildung
Informationssuche	3	Informationssuche anhand von Thementexten	Lesestrategien
	4	Informationssuche im Internet	Recherchestrategien
Dokumentation	5	Beginn Dokumentation (Gliederung und Einleitung)	Schreibstrategien (Aufbau eines Produktes)
	6	Weiterführung Dokumentation (Hauptteil und Schluss)	Schreibstrategien
	7	Abschluss Dokumentation (gemeinsame Textkorrektur)	Schreibstrategien (Textkorrektur) Feedbackstrategien
Präsentation	8	Vorbereitung der Präsentation	Präsentationsstrategien (Wahl & Gestaltung eines Präsentationsmediums)
	9	Abschluss Präsentation Probepäsentationen	Präsentationsstrategien (Rhetorik, Besonderheiten der digitalen Präsentation) Feedbackstrategien
	10	Digitale Projektpräsentation vor Publikum	

Projektablauf

ihrer privaten Haltung von Lemmingen verknüpfen. Ein mathematikbegeisterter Schüler wählte hingegen das Thema „Bankdaten und Wahrscheinlichkeiten“ aus und setzte sich insbesondere mit der Sicherheit von Pin-Codes auseinander. Mit Blick auf die aktuelle Pandemielage interessierte sich zudem eine Schülerin für Impfstoffe und Medikamente und forschte

schließlich zu dem Thema „Medikamentenzulassung“. Weitere spannende Themen, die von verschiedenen Schüler:innen erforscht wurden, waren „Das alte Rom“, „Astronomie“ und „Schwimmen“.

Anknüpfend an die Wahl des Themas wurden die Schüler:innen durch die Strategie des Mindmappings angeregt, ihr Vorwissen zu dem eigenen Thema zu ak-

>>



Bild: Shutterstock

>> tivieren, W-Fragen zu formulieren (wer?, was?, wie?, warum?) und diese schließlich zu strukturieren. Dabei wurde ein digitales Mindmap-Tool genutzt, um zum einen die Begleitung und Zusammenarbeit zwischen Mentor:innen und Lernenden zu erleichtern und zum anderen die Mindmap im Laufe des Projektes verändern und erweitern zu können. Letzteres erwies sich als besonders hilfreich in der Phase der Informationssuche, in der stetig neue gefundene Informationen zu den W-Fragen in die Mindmap eingetragen werden konnten. Für die Informationssuche wurden zudem Lesestrategien anhand von individuellen Thementexten eingeführt und eingeübt. Darüber hinaus standen Strategien der Internetrecherche im Fokus dieser Phase, z.B. welche Suchmaschinen sich für die Internetrecherche eignen oder was geeignete Suchbegriffe sind. Um die Informationssuche zu unterstützen, wurde zudem ein digitalisierter Rechercheplan als strukturgebendes Werkzeug von den Schüler:innen genutzt, in dem die Quellen mit den wichtigsten Informationen gebün-

delt zusammengefasst wurden. Nachdem die Schüler:innen genügend Informationen gefunden hatten um ihre W-Fragen zu beantworten, konnten sie im Forschungsprozess voranschreiten und in der Phase der Dokumentation ihre Forschungsergebnisse schriftlich in Form einer Expertenarbeit festhalten. Um das Schreiben der Expertenarbeit zu erleichtern und zu unterstützen, wurden zum einen der Aufbau einer Expertenarbeit am Beispiel einer Musterarbeit erklärt sowie Schreibstrategien eingeübt und zum anderen konnten sich die Schüler:innen immer wieder Feedback zu den einzelnen Textbausteinen von ihren Mitschüler:innen oder von den Mentor:innen einholen.

In der letzten Phase des Forschungsprozesses, der Präsentationsphase, sollten die Schüler:innen schließlich eine geeignete Präsentationsform für den digitalen Raum wählen, um das neu gewonnene Expertenwissen einem Publikum präsentieren zu können. Was bei der Gestaltung einer solchen Präsentation zu beachten ist, wurde in der achten Sitzung mit den

Schüler:innen besprochen. Zudem wurden die technischen Anforderungen bei Präsentationen, die mithilfe des Videokonferenz-Tools gehalten werden, thematisiert sowie die Gliederung eines Vortrags und der Einsatz von rhetorischen Mitteln, um den Vortrag interessanter zu gestalten.

Den krönenden Abschluss des Projektes bildete ein digitaler Projekttag, an dem alle Schüler:innen ihr neu gewonnenes Expert:innenwissen vor einem Publikum präsentieren konnten. Zu diesem wurden sowohl Eltern, Geschwister und Freund:innen sowie Lehrkräfte der Schüler:innen eingeladen, aber auch Vertreter:innen der Universität Münster lauschten gespannt den Präsentationen der Nachwuchsforscher:innen.

Reflexion

Für die Evaluation des Projektes aus Schüler:innensicht wurde eine gemeinsame, digitale Feedbackrunde durchgeführt sowie zweimalig ein Feedbackbogen zur Zwischen- und Endevaluation eingesetzt. Um das Projekt aus Mentor:innensicht

evaluieren zu können, wurden im Anschluss an jede Sitzung Beobachtungen und Gedanken mithilfe eines sogenannten „Lehrkräftelogs“ (Von Wieding, i.V.), einem Pendant zum Lerntagebuch, dokumentiert.

Insgesamt bewerteten die Schüler:innen das Projekt als sehr positiv und empfanden es als gewinnbringend. Dabei wurde besonders hervorgehoben, dass es sehr viel Spaß gemacht habe, neue Informationen zu einem Thema der eigenen Wahl zu suchen und dabei den eigenen Interessen und Stärken nachzugehen. Zudem wurde anhand der Evaluation ersichtlich, dass die Schüler:innen sowohl hilfreiche Strategien im Projekt erlernt haben, aber auch Wissen in ihrem speziellen Interessensgebiet erwerben konnten. Die erlernten Strategien wurden von den Schüler:innen nach eigenen Berichten zum Teil auch schon auf andere Bereiche übertragen. Im Projekt stellte das digitale Format für die Schüler:innen überwiegend kein Hindernis dar, was sich durch die Qualität der Expert:innenprodukte und Präsentationen sowie die überwiegend reibungslosen, technischen Abläufe in den Sitzungen bestätigen lässt. Auch die Zusammenarbeit mit den Mentor:innen wurde von den Schüler:innen positiv bewertet und es wurde bekräftigt, dass eine digitale Adaption des Projektes gewinnbringend durchgeführt werden kann und somit ein selbstreguliertes Lernen im digitalen Raum möglich erscheint. Als besonders wertvoll wurde der eingerichtete Moodle-Kurs bewertet, in dem die Schüler:innen auf alle vorgestellten Strategien und Arbeitsmaterialien asynchron zugreifen konnten. Einige Schüler:innen gaben an, diese auch über die Projektarbeit hinaus für weitere Schulfächer und -projekte zu nutzen.

Aus Sicht der Mentor:innen wurde das Projekt ebenfalls als erfolgreich eingeschätzt: Galt es zunächst, die bekannten Materialien auch auf digitaler Ebene bereitzustellen, stellte sich der digitale Austausch via Konferenzsoftware nach anfänglichen Schwierigkeiten als zielführende Möglichkeit des Coachings dar. Nachdem technische Fragen beantwortet

und geklärt worden waren, konnten alle Projektschüler:innen sich problemlos in das Tool einwählen und sogar ihre Arbeitsergebnisse über die Funktion „Bildschirm teilen“ synchron im Kurs präsentieren. Diese Art der Zusammenarbeit hat sich als besonders hilfreich erwiesen, da hierbei dem/der Schüler:in virtuell „über die Schulter“ geschaut werden konnte, was beim Auffinden und Lösen von Problemen insbesondere bei der Erstellung der Expertenarbeiten und anschließenden Präsentationen im letzten Drittel des Projektes eine große Hilfe darstellte. Mittels des eingerichteten Kurses auf der Lernplattform Moodle konnte zudem auch ein asynchroner Kontakt und Austausch mit den Schüler:innen gewährleistet werden, was die Arbeit zusätzlich erleichtert und vorangetrieben hat.

Schlussendlich steht und fällt ein erfolgreicher Durchgang mit den technischen Möglichkeiten der Schüler:innen und deren Bereitschaft, sich aktiv an den einzelnen Sitzungen zu beteiligen. So waren die Schüler:innen zu Beginn des Projektes sehr zurückhaltend. Nach einem kurzen Annähern an die Technik und dem Kennenlernen der Gruppe konnten Vorbehalte schnell abgebaut werden. In diesem Zusammenhang stellte auch die Beziehungsarbeit eine wichtige Komponente für das Gelingen des Projektes dar. Da diese im digitalen Medium im Vergleich zum analogen Projekt nur eingeschränkt möglich ist, erscheint es umso wichtiger, die Zeit in den gemeinsamen digitalen Sitzungen zu nutzen, um den Schüler:innen die Möglichkeit für einen kooperativen Austausch sowie Zeit für individuelle Fragen und Beratungen zu bieten.

Fazit und Ausblick

Die Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schüler:innen ist im digitalen Raum möglich, wenn auch voraussetzungsreich. Der Ansatz, dass Schüler:innen zu selbstgewählten Themen forschen, ist gewinnbringend für die Entfaltung der individuellen Begabungen und Stärken der Schüler:innen und dient als Motivation, sich über einen

längeren Zeitraum mit einem Themenbereich auseinandersetzen zu können. Durch das Erlernen und Nutzen von Lernstrategien werden die Schüler:innen dazu befähigt, die Freiheiten im Projekt, aber auch in anderen offeneren Lernsettings, wie zum Beispiel im Distanzunterricht, erfolgreich und gewinnbringend für ihren Lernprozess nutzen zu können.

Die Adaptierung des Projektes in den digitalen Raum ist eine gute Möglichkeit, um leistungsstarke und potenziell besonders leistungsfähige Schüler:innen schulintern in Zeiten des Distanzlernens sowie schulübergreifend fördern und fördern zu können. Die Hoffnung besteht, dass solche digitalen Angebote auch ohne Schulschließungen weiter umgesetzt werden können: Die Schüler:innen des Pilot-Projektes würden jedenfalls erneut an einem solchen Projekt teilnehmen. ■

Autor:innen

Leonie Fleckenstein
Studentische Hilfskraft in
den LemaS-Teilprojekten
4-6



Kontakt: leonie.fleckenstein@wwu.de

Joshua Kopp
Studentische Hilfskraft in
den LemaS-Teilprojekten
4-6



Kontakt: j_kopp09@wwu.de

Anne Vohrmann
Projektkoordination der
LemaS-Teilprojekte 4-6,
Schwerpunkt pädagogische
Diagnostik mit Blick
auf interessengeleitetes Lernen
Kontakt: anne.vohrmann@wwu.de



Die Familie im Gleichgewicht halten

Die Hochbegabung eines oder mehrerer Familienmitglieder kann große Auswirkungen auf das System Familie haben. Schwierigkeiten, mit denen bereits „normale“ Familien kämpfen, können in noch intensiverer Form auftreten. Wie können Eltern mit dieser Herausforderung umgehen? Ein Textimpuls aus dem SENG-Elternkreis.

Familiendynamik

► Wenn wir von Familiendynamik sprechen, beziehen wir uns auf die Interaktionen zwischen Individuen in einer Gruppe, die durch das Band der Ehe, des Blutes oder der Adoption miteinander verbunden sind. Die Erwachsenen kooperieren finanziell für ihre gegenseitige Unterstützung, und die Mitglieder sind in intimen, zwischenmenschlichen Beziehungen aneinander gebunden.

Die meisten von uns, die mit Familien arbeiten, nehmen die Familie als ein komplexes System wahr, das daran arbeitet, den Status quo oder das Gleichgewicht aufrechtzuerhalten. Jede Familie hat ihre eigene Hierarchie und ihr eigenes Regelwerk, das das Verhalten der Mitglieder regelt und hilft, das Gleichgewicht aufrechtzuerhalten. Das Familiensystem kann gut funktionieren und für seine einzelnen Mitglieder gesund sein, ihr Wachstum unterstützen und ihre Veränderungen akzeptieren. Oder das Familiensystem kann dysfunktional sein, und die Dysfunktion, besonders bei einem oder mehreren seiner Mitglieder, kann dazu dienen, das Gleichgewicht zu stören.

Wir können über verschiedene Typen oder Klassifizierungen von Familien sprechen, zumindest im allgemeinen Sinne. Zum Beispiel ist eine unflexible Familie resistent gegen und isoliert von Kräften außerhalb der Familie und passt sich nicht gut an Veränderungen innerhalb der Familie an. In einer verstrickten Familie ist jedes Mitglied viel zu stark in das Leben der anderen Mitglieder involviert, bis zu dem Punkt, dass die Individuen keine persönliche Autonomie haben und sich oft kontrolliert fühlen. Dies steht im Gegensatz zu einer losgelösten Familie, in der die Mitglieder einander wenig oder



Bild: Shutterstock

keine Aufmerksamkeit schenken. Ein anderes Familiensystem kann die Form von pathologischen Dreiecksbeziehungen annehmen, bei denen die Eltern den Umgang mit Konflikten untereinander vermeiden, indem sie die Kinder immer in ihre Gespräche und Aktivitäten einbeziehen. Es kann sogar sein, dass sie unbewusst oder unwissentlich die Pathologie eines Kindes aufrechterhalten, um den Fokus von ihren eigenen Problemen abzulenken.

Wie macht Hochbegabung also einen Unterschied für Familien? Macht sie einen Unterschied? Sind Familien mit begabten Kindern und begabten Eltern anders als jede andere Familie? Die Antwort auf diese Frage ist sowohl ja als auch nein. In einigen Fällen lautet die Antwort nein. Ihre Familie hat mit all den normalen Nöten zu kämpfen, mit denen jede andere Familie auch zu kämpfen hat. Mobilität (die durchschnittliche Familie in den Vereinigten Staaten zieht alle sechs Jahre einmal um), Scheidung und Wiederheirat (fast 50 Prozent

der Ehen enden mit einer Scheidung), die Flut an Informationen, die jedem zur Verfügung stehen (Innerhalb von Minuten haben Sie Zugang zu Informationen von überall auf der Welt über fast alles, was vor sich geht. Diese Informationen sind nicht nur für Erwachsene verfügbar, sondern für fast jeden, der Zugang zu einem Computer, Fernseher, iPad oder Smartphone hat), und einfach das schnellere Lebenstempo. (Ich bin alt genug, um mich an die Vorhersagen zu erinnern, dass wir mit dem Aufkommen von Computern, Waschmaschinen, Geschirrspülern und so weiter alle weniger Stunden und Tage arbeiten würden. Tatsache ist, dass viele von uns viel mehr Stunden arbeiten als die vorherige Generation, und die Mehrheit von uns lebt in Familien, in denen beide Elternteile berufstätig sind, was ganz anders ist als in früheren Generationen.)

Natürlich hat Hochbegabung in vielen Fällen Auswirkungen auf die Familiendynamik. Ein oder mehrere begabte Kin-

der, besonders wenn sie hoch- oder höchstbegabt sind, haben einen großen Einfluss auf die Familiendynamik. Wahrscheinlich haben Sie schon festgestellt, dass begabte Kinder oft stark auf Ereignisse in der Familie reagieren, die das familiäre Gleichgewicht stören. Begabte Kinder reagieren auf diese Ereignisse oft stark mit Sorgen, Wut, Schuldgefühlen und einer Vielzahl anderer Emotionen. Das heißt nicht, dass andere Kinder nicht auch reagieren. Aber aufgrund der Neigung eines begabten Kindes zur Übererregbarkeit in einem oder mehreren der genannten Bereiche kann seine Reaktion auf die Situation oft viel extremer und sogar störend für die ganze Familie erscheinen. Das emotional übererregbare Kind kann mit einem Gefühl der Vorahnung und „Weltuntergangs“-Dramatik reagieren, wenn es erfährt, dass eine Veränderung für die Familie bevorsteht, wie z. B. ein Umzug oder sogar ein Schulwechsel. Plötzlich haben diese Kinder vielleicht das Gefühl, dass sie keine Freunde mehr haben werden, keine Freunde mehr finden können und für den Rest ihres Lebens allein sein werden.

Das perfektionistische Kind, das ein Zimmer mit einem Geschwisterkind teilt, kann in ständigem Aufruhr sein, weil das Geschwisterkind sich weigert, seine Sachen nach dem Standard des Perfektionisten zu organisieren. Aufgrund der Tatsache, dass diese Kinder auf unterschiedliche Art und Weise intensiv sind, wirkt sich ihre Intensität direkt und indirekt auf die Familie aus, und zwar auf eine andere Art und Weise, als wir sie in der Durchschnittsfamilie sehen. Wenn man, wie es oft der Fall ist, Eltern hat, die selbst hochbegabt sind, dann können die Intensitäten ebenso wie die Konflikte vergrößert werden. Einige Studien haben ergeben, dass fast 75 Prozent der begabten Kinder auch angeben, dass die Erwartungen ihrer Eltern an sie anders sind. Das heißt, in einer Zweieltern-Familie wird jeder Elternteil mit unterschiedlichen Erwartungen an das Kind oder die Kinder wahrgenommen. Es ist nicht ungewöhnlich, dass die Eltern un-

terschiedliche Erziehungsstile haben. Was ich in Familien oft gesehen habe, ist eine Ungleichheit zwischen den Eltern, so dass einer sehr viel erwartet und der andere zum Beschützer wird. Kinder neigen im Allgemeinen dazu, einen Elternteil gegen den anderen auszuspielen. Wenn Sie jedoch ein begabtes Kind haben, kann dieses Manöver ziemlich raffiniert werden.

Unterschiede ausgleichen

Viele Eltern werden sich früh der Tiefe und Intensität des Wissens und der Vorstellungen ihrer Kinder sowie ihrer verschiedenen Übererregbarkeiten bewusst. Im Fall von mehreren Kindern – mit unterschiedlichen und variierenden Mustern und Graden von Übererregbarkeit – wird der Prozess des Erkennens und Entwickelns eines Verständnisses für die Bandbreite dieser Unterschiede komplex und manchmal störend für das familiäre Gleichgewicht. Die Familien müssen oft erhebliche Veränderungen vornehmen, um den intellektuellen und sozialen/emotionalen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Ein Elternteil bezeichnete dies als „asynchrones Elternsein“. Dies wird noch offensichtlicher, wenn ein Geschwisterkind weniger erregbar ist als ein anderes Geschwisterkind.

Die Intensität eines begabten Kindes wirkt sich auf seine Beziehung zu den Geschwistern aus. Natürlich vergleicht sich ein hochbegabtes Kind oft mit den anderen Kindern im Haushalt. Es kommt zu Machtkämpfen, vor allem um Zeit und Aufmerksamkeit der Eltern. Frustration mit wechselhaften Geschwisterbeziehungen ist nicht ungewöhnlich. Geschwister rivalität kann auf viele verschiedene Arten auftreten.

Am häufigsten drückt sie sich durch wütendes Verhalten aus, das an sich viele Formen annehmen kann (boshafte Worte, Mobbing, Kämpfen, Kritisieren, etc.). In diesem Fall sollten sich die Eltern in erster Linie auf die zugrundeliegenden Gründe für das Verhalten konzentrieren und nicht auf die spezifischen Verhaltensweisen

selbst. Wenn Sie die Gründe oder die Motivation verstehen, sollte dies hoffentlich zu einer ruhigeren Herangehensweise im Umgang mit dem Verhalten führen. Eine sehr lehrreiche Übung, die James Webb in „Hochbegabte Kinder – Das große Handbuch für Eltern“ erwähnt, ist es, nach Hause zu gehen und Ihrem Ehepartner eines Tages zu sagen: „Schatz, ich liebe dich so sehr, und du bist so wundervoll und absolut entzückend, dass ich beschlossen habe, mir eine weitere Frau (oder einen weiteren Mann) wie dich zuzulegen.“ („Hochbegabte Kinder – Das große Handbuch für Eltern“, Webb, Gore, Amend und DeVries, Verlag Hans Huber, Hogrefe AG Bern, 2012, S. 320.)

Was denken Sie, wie Sie reagieren würden? Nehmen wir nun an, der neue Partner wird gleichermaßen gelobt und es wird ihm gesagt, wie süß er oder sie ist, und dann werden Sie gebeten, diesen neuen Partner Ihre Kleidung tragen zu lassen, mit Ihrem Spielzeug zu spielen und Ihre persönlichen Gegenstände zu benutzen. Wie würden Sie sich fühlen und reagieren? Gefühle des Ärgers sind für Ihre Kinder nicht weniger intensiv. Hochbegabte Kinder mit all ihrer Intensität reagieren genauso stark, wenn sie das Gefühl haben (entweder real oder eingebildet), dass sie in der Familie verdrängt werden.

„Wenn ein hochbegabtes Kind das Gefühl hat, dass es nicht genug Aufmerksamkeit bekommt, aus welchem Grund auch immer, kann es sehr geschickt darin sein, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken.“ (ebenda, S. 320) Diese Aufmerksamkeit kann entweder durch positive Handlungen oder durch negative Handlungen erlangt werden. Ich bin mir sicher, dass jedem von uns eine Vielzahl von Beispielen einfällt, wie unsere Kinder sowohl auf positive als auch auf negative Weise Aufmerksamkeit erlangt haben.

Man muss in bestimmten Familienverhältnissen auch darauf achten, dass ein älteres begabtes Kind nicht allmählich die Rolle übernimmt, für die jüngeren Kinder verantwortlich zu sein oder gar der

>>

>> „Erwachsene“ zu werden, der die Verantwortung trägt. Während dieses Kind diese Rolle anfangs vielleicht akzeptiert, kann es sich später darüber ärgern und sich aus der Familie zurückziehen. Auch Geschwister können sich über diese Dynamik ärgern, was in der Ein-Eltern-Familie nicht ganz ungewöhnlich ist.

Ungleiche Fähigkeiten unter Geschwistern bringen auch Komplexitäten für die Eltern und die Geschwister mit sich. Wir alle kommunizieren auf mehreren Ebenen, einige bewusst und andere unbewusst. Botschaften über Werte und Fähigkeiten können offenkundig oder subtil sein. Ein Kind kann aufgrund dieser subtilen oder offenen Botschaften das Gefühl haben, dass es oder seine Talente wertgeschätzt oder unterbewertet werden. Eltern senden unbewusst Botschaften, dass ein Talent oder sogar ein Kind mehr wertgeschätzt wird als ein anderes. Selbst wenn Sie Kinder haben, die alle begabt sind, können sie sich im Denkstil und in den Bereichen der Intelligenz stark unterscheiden. Man kann leicht in die Gewohnheit verfallen, einen Denkstil für wertvoller zu halten als einen anderen, vor allem, wenn Ihr eigener Denkstil eher zu dem eines der Kinder passt und nicht zu dem der anderen. Betonen Sie, dass jedes Kind für seine eigenen einzigartigen Stärken, Fähigkeiten und Gaben geschätzt wird.

Erziehungsstil

Es gibt einen Unterschied zwischen einem autoritativen und einem autoritären Erziehungsstil. Erziehungsstile können entlang einer Dimension von autoritär bis permissiv charakterisiert werden. Ein autoritativer Erziehungsstil zeichnet sich dadurch aus, dass er auf die Bedürfnisse der Kinder eingeht, Disziplin und Entscheidungen erklärt und verhandelt und das Verhalten der Kinder angemessen überwacht. Ein autoritärer Erziehungsstil wird mit positiven Ergebnissen für Kinder in Verbindung gebracht. Im Gegensatz dazu ist ein eher permissiver Erziehungsstil durch eine warme Eltern-Kind-Beziehung, aber geringe elterliche Überwachung und Kontrolle gekennzeichnet. Autoritärer Erziehungsstil zeichnet sich durch dogmatische, nicht ausgehandelte Entscheidungen und

strafende Disziplin aus. Sowohl permissive als auch autoritäre Erziehungsstile sind mit negativeren Ergebnissen für Kinder verbunden.

Oft kommen Familien zu mir, in denen Kinder, besonders sehr helle, begabte Kinder, glauben, dass sie eine gleichberechtigte Stimme innerhalb der Gruppe (Familie) haben sollten. Ich erinnere die Familie in der Regel daran, dass Familien keine Demokratien sind; sie sind wohlwollende Diktaturen. Nicht jeder bekommt eine gleiche Stimme. Die Eltern haben das Sagen. Selbst wenn das Kind ein besseres Argument vorbringen kann als die Eltern, sind es die Eltern, die das letzte Wort haben. Das soll nicht heißen, dass die Kommunikation vernachlässigt wird. Es ist wichtig, eine offene Kommunikation zu pflegen. Dazu gehört auch das Anerkennen von Gefühlen. Gefühle und Emotionen sind in jeder Kommunikation wichtig. Jedes Verhalten hat einen kommunikativen Wert; dazu gehören auch Zankereien und Streitereien.

Es ist auch wichtig zu erkennen, dass Verstehen und Einverständnis nicht gleichbedeutend oder gleichwertig sind. Nur weil ich nicht mit Ihnen übereinstimme, heißt das nicht, dass ich Sie oder Ihre Gefühle nicht verstehe.

Denken Sie auch daran, dass Disziplin und Bestrafung nicht dasselbe sind. Besonders begabte Kinder sind sehr empfindlich, so dass normalerweise eine kleine Strafe große Auswirkungen hat. Disziplin hingegen soll dem Kind helfen, zu lernen, sein eigenes Verhalten zu kontrollieren. Das Beste, was ein Elternteil tun kann, ist, einem Kind zu helfen, Selbstregulierung und Verantwortung zu erlangen. Effektive Erziehung beinhaltet Disziplin, die dem Kind nicht nur zeigt, was es falsch gemacht hat, sondern auch, was es beim nächsten Mal tun sollte. Ich bin auch der festen Überzeugung, dass man sich den Respekt eines Kindes verdient, indem man dem Kind Respekt entgegenbringt. Der wiederholte Gebrauch von harten Worten, einem harten Ton und harter Bestrafung vermittelt dem Kind ein gewisses Maß an Respektlosigkeit und dient nicht dazu, genau das zu modellieren, was Sie von dem Kind erwarten.

Das Gleichgewicht halten

Es gibt fünf wichtige Punkte, um das Gleichgewicht in der Familie zu halten:

1. Kommunizieren Sie. Hören Sie Ihren Kindern aktiv zu. Hören Sie auf ihre Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse, Träume und Sehnsüchte.
2. Disziplinieren Sie. Führen Sie Disziplin ein, indem Sie Selbstregulierung und Selbstbestimmung lehren. Setzen Sie Ihren Kindern Grenzen, aber lassen Sie ihnen innerhalb dieser Grenzen Wahlmöglichkeiten.
3. Ermutigen Sie zu herausragenden Leistungen. Fördern Sie das Streben nach Spitzenleistungen und nicht nach Perfektion. Lehren Sie Frustrationstoleranz und Stressbewältigung. Seien Sie ein gutes Vorbild.
4. Schätzen Sie jedes Kind. Vermeiden Sie Vergleiche und heben Sie die einzigartigen Eigenschaften, Begabungen und Verhaltensweisen jedes Kindes hervor.
5. Kümmern Sie sich um sich selbst. Arbeiten Sie mit Ihrem Ehepartner/Ihrer Ehepartnerin oder anderen Eltern zusammen, um sich gegenseitig zu unterstützen. Nehmen Sie sich Zeit für sich selbst, um sich zu regenerieren, aufzutanken und zu erholen. ■

Autor: Marc A. Caplan
(übersetzt von Christine Picker)

Der Text ist im Original zu finden auf <https://www.sengifted.org/post/keeping-the-family-balance> unter dem Titel „Keeping the Family Balance“ Ein ausführlicher Bericht über den SENG-Elternkreis findet sich im Labyrinth-Heft 146, Seite 10.

Übersetzerin

Christine Picker,
Erziehungswissenschaftlerin
Coach für hochbegabte
Kinder und Jugendliche (ECHA-Zertifikat,
Specialist for Coaching the Gifted)
Kontakt: christine.picker@gmx.de





Abonnement Labyrinth

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V.

Geschäftsstelle der DGhK e. V., Wittestr. 30 K, 13509 Berlin

Abonnement des Labyrinth

Hiermit abonniere(n) ich/wir das Labyrinth, die Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V.

Name

Vorname(n)

Straße

PLZ, Wohnort

Telefon/Fax

E-Mail

Die Zahlung des Abonnementpreises von 15 Euro pro Jahr für vier Ausgaben erfolgt per Einzugsermächtigung gemäß nebenstehender Vollmacht.

Datum

Unterschrift

Einzugsermächtigung

Hiermit ermächtige/n ich/wir die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V. bis auf Widerruf, den von mir/uns jeweils zu entrichtenden Abonnementpreis bei Fälligkeit einzuziehen zulasten meines/unseres Kontos.

IBAN

bei der

Kontoinhaber

Gläubiger-Identifikationsnummer: Alle Regionalvereine DE 55 ZZZ 00000 293471
Mandantenreferenz: Ihre Abonentennummer (finden Sie auf dem Adressaufkleber jeder Zeitschrift zwischen den Zeichen *...#)

Wenn das Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht keine Verpflichtung des Geldinstituts, die Lastschrift auszuführen.

Ort

Datum

Unterschrift(en)

Mich interessiert das Labyrinth

☐ als Elternteil ☐ aus beruflichen Gründen

REPLIK AUF „EIN ZWISCHENRUF VON MARTIN HECHT“, DER SPIEGEL, 17. OKTOBER 2021

Sind Hochbegabte was Besseres?

► „Ehrgeiz“, „Standesdünkel“, „Status-Ehrgeiz“: In einem „Zwischenruf“ zum Thema Hochbegabung bei Kindern macht Martin Hecht den betroffenen Eltern jede Menge Vorhaltungen. Angebote zur Begabtenförderung hält er im Großen und Ganzen für unnötig. Doch welche Motive treiben Eltern, die sich für ihre hochbegabten Kinder engagieren, tatsächlich? Völlig andere. Und gibt es gute Gründe, in der Bildungspolitik Augenmerk auf die Begabtenförderung zu legen? Allerdings.

Einen Gegensatz zwischen „echter Bildungsgerechtigkeit“ und Förderangeboten speziell für hochbegabte Kinder gibt es nämlich nicht. Den betroffenen Eltern hochbegabter Kinder geht es genau um eine solche Gerechtigkeit: nämlich darum, dass auch ihre Kinder individuell mit allen Stärken und Schwächen gesehen werden und Lernchancen bekommen, die für sie spannend und herausfordernd sind – so wie das auch allen anderen Kindern zu wünschen ist.

Allzu oft erleben Eltern hochbegabter Kinder, wie viel Frust und Verzweiflung ihr Nachwuchs im Schulsystem durchmachen muss: Manche Kinder kommen in die Schule, lesen fließend, können schon kleine Texte schreiben und problemlos ausrechnen, wie viele Cent-Stücke sie haben, wenn Oma ihnen 15 Münzen schenkt und Opa 12 dazulegt. Und doch sollen sie im ersten Schuljahr Buchstabe für Buchstabe das Alphabet kennenlernen und erst einmal üben, bis zehn zu zählen. Was für eine Zumutung! Die Methoden der klugen Differenzierung nach individuellem Leistungsstand sind bekannt. Doch allzu oft sind in der schulischen Praxis nicht die Ressourcen da, sie umzusetzen.

Keinem Kind sollte zugemutet werden, vom Unterrichtsgeschehen permanent gelangweilt und unterfordert zu sein – und keinem Kind sollte zugemutet werden, vom Unterrichtsgeschehen ständig überfordert und gestresst zu sein. Doch seltsamerweise gilt das eine als Luxusproblem, das andere hingegen als inakzeptabel.

Und das, obwohl selbst in der UN-Charta Hochbegabung explizit aufgenommen und förderungswert sein soll.

In deutschen Schulen gibt es leider noch viel zu wenig Hochbegabtenförderung. Für die betroffenen Eltern ist es schwierig, Schulen zu finden, an denen ihre Kinder gut aufgehoben sind. Dabei geht es nicht in erster Linie darum, nach welchem Konzept unterrichtet wird, sondern vor allem um die grundsätzliche Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Kinder mit besonderer Begabung einzulassen und sie so zu unterrichten, wie es ihrem kognitiven Entwicklungsstand entspricht.

Denn, ja, hochbegabte Kinder denken schneller als normalbegabte Kinder. Sie wissen oft schon die Antwort, während andere noch dabei sind, die Frage zu verstehen. Der Intelligenzquotient, über den Hochbegabung definiert wird, ist eine stabil und verlässlich feststellbare Größe, Intelligenzmessungen sind sehr aussagekräftige, standardisierte Messverfahren. So wichtig es ist, inklusiv zu unterrichten, so wichtig ist es auch, hochbegabten Kindern die Gelegenheit zu geben, unter ihresgleichen zu sein, sich gegenseitig zu inspirieren und sich einmal im Vergleich mit anderen Kindern selbst als ganz durchschnittlich zu empfinden.

Es ist wahr, dass eine unerkannte Hochbegabung oder fehlende Förderung selbst bei bekannter Hochbegabung zu Unterforderung und in der Folge zu Verhaltensproblemen führen kann. Das bedeutet aber umgekehrt nicht, dass bei Problemen im Verhalten als erstes an eine Hochbegabung gedacht werden sollte. Eine Hochbegabung ist diagnostisch klar von anderen Phänomenen unterscheidbar. Es ist vereinfacht gesagt, wie beim Würfeln – die einzelnen Würfel haben schlichtweg nichts miteinander zu tun. So treten Verhaltensauffälligkeiten unabhängig von der Begabung bei allen Kindern – und Erwachsenen – gleichmäßig auf. Auch ist wahr, dass manche Eltern es gern hätten, die Verhaltensprobleme ihres Kindes lie-

ßen sich durch eine Hochbegabung erklären, doch dies sind Einzelfälle, die wir nicht thematisieren wollen. Diese Verallgemeinerung ist für niemanden ärgerlicher als für die Eltern tatsächlich hochbegabter Kinder, die sich im Gespräch mit Schulleitungen und Lehrkräften manchmal gar nicht trauen, das Wort Hochbegabung überhaupt auszusprechen. Unser Verein, die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK), vertritt die Interessen aller Mitgliedsfamilien, hochbegabt oder nicht, damit ihre Kinder eine angemessene Diagnostik und Förderung erhalten – sei es nun für Schwächen und Defizite oder für eine nachgewiesene (Hoch-)Begabung. Auch wenn der Verdacht der Eltern auf Hochbegabung sich nicht bestätigt, sind wir bemüht allen Familien bei einer umfassenden Diagnostik ihres Kindes zur Seite zu stehen und entsprechende Kontakte herzustellen.

Es gibt aber noch eine ganz andere Problematik – Eltern hochbegabter Kinder erleben viel Stigmatisierung. Sie gelten bei Bekannten oder Nachbarn, selbst bei Freunden und in der eigenen Familie schnell als ehrgeizig, leistungsversessen und unentspannt, wenn sie von der Hochbegabung ihres Kindes berichten. Viele Eltern, die Mitglieder unseres Vereins sind, gehen mit der Diagnose alles andere als offen um und vermeiden es, mit Dritten über das Thema zu sprechen. Auch diesem Thema nehmen wir uns an und bieten eine Plattform für Betroffene mit systematischer und unkomplizierter Hilfe und einem Austausch untereinander.

Hechts Artikel ist ein gutes Beispiel dafür, warum das so ist. Er ist diffamierend und herabwürdigend gegenüber Eltern, die sich etwas eigentlich ganz Normales wünschen: dass ihr Kind als Persönlichkeit gesehen, angenommen und dem eigenen Entwicklungsstand entsprechend gefördert wird. ■

DGhK Bundesvorstand

DER SCHWERE WEG AUS DEM UNDERACHIEVEMENT

„Wir hatten große Not ...“

► Wir sind eine Familie in Berlin, die sich über zwei hochbegabte Kinder freuen kann. Eine der beiden ging schon immer gerne zur Schule, übersprang zu Beginn der zweiten Klasse ein Schuljahr, ohne dass man von Hochbegabung sprach oder über einen entsprechenden Test nachdachte. Bei der Erstgeborenen sahen wir uns mit dem Problem des Underachievements konfrontiert: Ab der 3. Klasse zeigte Hanna* deutliche Anzeichen der Langeweile, äußerte, ihr würde die Schule keinen Spaß mehr machen. Sie wirkte sehr verträumt, oft unzufrieden, erbrachte aber noch sehr gute schulische Leistungen. Ab Beginn der 4. Klasse wurde zunehmend deutlicher erkennbar, dass sie sich von Gleichaltrigen unterschied. Ihre schnelle Auffassungsgabe und Verarbeitung von Informationen verblüfften uns immer mehr und wir wurden uns sicherer, dass sie zur 5. Klasse auf ein Gymnasium wechseln sollte.

Hier begann sich abzuzeichnen, dass sie ohne erkennbaren Grund zu straucheln begann. Unsere Tochter bemühte sich, Leistungssituationen zu vermeiden, spürte mit großem Unbehagen, dass sie irgendwie nicht passte. Wir konnten ihre Schwierigkeiten nicht wirklich nachvollziehen, waren wir doch überzeugt davon, sie würde jegliche Voraussetzungen in sich tragen, den Anforderungen des Gymnasiums mühelos zu genügen. Ihre Abwehr steigerte sich, ihr Selbstwertgefühl und Selbstkonzept verschoben sich. In einigen Fächern sanken die Leistungen drastisch. Seitens der Lehrerschaft wurde uns mit Schulterzucken begegnet, man müsse sich wohl keine Sorgen machen, sie solle weniger träumen und zeichnen im Unterricht, dann würden auch keine Wissenslücken entstehen.

Rat- und hilflos sahen wir zu, wie sie Vermeidungsstrategien entwickelte, Hausaufgaben beinahe ausschließlich verweigerte, Symptome wie Bauchschmerzen, Kopfschmerzen und Übelkeit zum Alltag

gehörten. Immer häufiger wurden wir angerufen, sie müsse nach Hause geschickt werden. Die Tage, an denen sie die Schule gar nicht erst betreten wollte, häuften sich. Eines Tages bekamen wir einen denkwürdigen Anruf, unsere Tochter hatte – von uns unbemerkt – sieben Tage die Schule geschwänzt. Ein Besuch bei der Schulpsychologin war nun unumgänglich.

Da unser Kind nicht wusste, was der Ursprung ihres Kammers war, wurde vermutet, dass sie unter Hänseleien leiden könnte.



Bild: Shutterstock

Doch uns wurde geraten, sie einem IQ-Test zu unterziehen. Ihre hohe Begabung und ein breitgefächertes Profil wurden deutlich. Nun schien sich alles zusammenzufügen, endlich gab es eine Antwort auf all unsere Fragen. Nach anfänglicher Euphorie, jetzt könne man etwas für sie tun, machte sich schnell Verzweiflung breit. Von der Klassenlehrerin bekamen wir den ehrlichen Rat, sie so schnell wie möglich umzuschulen, man könne dieser speziellen Problematik an der Schule nicht begegnen.

Jedoch schien es einfach unmöglich, eine Schule zu finden, die unsere Tochter aufnehmen konnte. So begann die schwerste Zeit für die ganze Familie. Immer wieder Versuche, etwas zu bewirken, weiterhin große Enttäuschung, dass an ihrer Schule keine Förderung möglich wurde. Ein Wechsel an ein anderes Gymnasium schien illusorisch. Bis wir eine geeignete Schule ausfindig machen konnten, an der sich Lehrer mit spezieller Ausbildung zutrauten, Raum für Möglichkeiten zu öffnen, vergingen Wochen des

Bangens und größter Sorge um das seelische Wohlergehen unserer Tochter.

Es war sehr hart für uns, hilflos zusehen zu müssen, wie ein so kluges, kreatives, humorvolles, einst sehr offenes und zugewandtes Kind immer mehr den inneren Rückzug antrat. Sie fühlte sich unheimlich einsam, mochte nicht gerne unter Menschen gehen. Sie begann uns mit Sinnfragen zu konfrontieren. Aus Sorge wurde Angst vor totaler Resignation. In dieser schwersten Zeit stand uns dank des Fibonacci Mentorenprogramms Shahin* zur Seite.

Shahin kommt aus dem Iran und hat einen Abschluss in Medizintechnik und einen MBA. Ich war überglücklich über die Möglichkeit dieses Kontakts. Es stellte sich schnell heraus, dass beide sich mögen.

Die Unmöglichkeit unserer Tochter, in ihrer Peergroup innige und anhaltende Freundschaften zu schließen, machten die Treffen mit Shahin so wertvoll. Von gemeinsamen Unternehmungen kam Hanna strahlend zurück und wir spürten, dass ihr die Begegnungen eine ordentliche Portion Zuversicht gaben. Besonders beeindruckt war ich von der Herzlichkeit, mit der die Mentorin unserer Tochter begegnete. Herzlichen Dank dafür.

Heute besucht Hanna eine Sekundarschule mit erweiterter Oberstufe im Nordosten Berlins, in der sie sich sehr wohlfühlt. Für uns ist es eine unglaubliche Erleichterung, den Tag wieder guter Dinge beginnen zu dürfen und ich möchte mir ungern vorstellen, wie es wohl ohne Hannas Mentorin Shahin gewesen wäre, die anstrengenden Monate durchzuhalten. ■

*Namen von der Redaktion geändert

Autorin

Mutter von Tochter Hanna, die im Fibonacci Mentoringprogramm Flex in Berlin betreut wurde, das für die Mentees kostenlos ist.
www.aspe-berlin.de/fibonacci.html

Wie gelangen Kinder in die Zone des Selbstseins?

Die Andrea Kuhl-Stiftung fördert die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen.

► „Selbstsein ist die größte Kraftquelle im Leben eines Menschen“ ist das Credo der Arbeit der Andrea Kuhl-Stiftung (AKS). Es geht zurück auf Andrea Kuhl, deren Andenken zu würdigen der Anlass für die Gründung der Stiftung war. Sie formulierte es kurz vor ihrem frühen Tod folgendermaßen: „Wenn ich wieder gesund würde, möchte ich Kindern helfen, schon früh zu erkennen, wer sie sind und was sie können und sich ihre Träume nicht ausreden zu lassen.“

Welchen Zielen fühlt sich die AKS verpflichtet?

Das übergeordnete Ziel unserer gemeinnützigen Stiftung ist die Förderung der Selbstfindung von Kindern, Jugendlichen sowie der sie begleitenden und unterstützenden Erwachsenen. Es geht primär

darum, solche Projekte beratend mit psychologischem Know-how zu stärken, die Kindern vermitteln, wie es sich anfühlt, wenn sie in der „Zone des Selbstseins“ sind, d.h. wenn sie irgendein Talent oder eine Begabung entdecken oder auch nur ganz selbstvergessen in einer Tätigkeit aufgehen. Eigenverantwortlichkeit und authentische Selbstentwicklung einer Person sind nicht nur wichtige Aspekte der Lebensqualität, sondern auch Katalysatoren für die eigene Kompetenzentwicklung und psychische Gesundheit.

Durch die Arbeit der Stiftung soll versucht werden, gesellschaftlich problematische Prozesse zu reflektieren (z.B. einseitige soziale Vergleiche, Leistungsdruck), die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu selbstbestimmten Persönlichkeiten beeinträchtigen können: Kann

ein Kind den Blick auf sich als Person mit seinen Bedürfnissen, Zielen und Gefühlen zulassen und fühlt es sich von seinen Bezugspersonen verstanden? Kann das Kind sich vor störenden Vergleichen mit anderen abgrenzen? Die Selbstannahme und der Selbstzugang sind der erste Schritt, um auch die inneren und ganz eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten zu spüren.

Obwohl heute unter dem Eindruck aufrüttelnder Ereignisse der Blick auf die Probleme von Kindern und Jugendlichen geschärft erscheint, leidet die Qualität der Entwicklung von jungen Menschen unter der Kostenersparnis psychosozialer Angebote und unter der benachteiligten Situation von Familien in unserer Gesellschaft. Weiterhin erschwerend wirkt, dass die optimalen Bedingungen für die Entwicklung von Selbstkompetenzen für Eltern und



Der Kontakt zu sich und nach außen inspiriert für neue Eindrücke.





Lehrkräfte immer schwerer zu realisieren sind. „Fehlende Zeit, Druck sozialer Medien und unpersönliche Freizeitangebote verhindern vielfach, dass Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer den Selbstäußerungen der Kinder auf ausreichend feinfühlig und persönliche Art und Weise begegnen“, sagt der Psychologe Prof. Dr. Julius Kuhl, Initiator, Mitbegründer und Vorsitzender des Kuratoriums der Stiftung. „In Zukunft möchten wir uns deshalb noch stärker in die Begabungsförderung einbringen und

Kinder, Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen dabei unterstützen, die Selbstkompetenzen zu entwickeln, die für die Entdeckung und Entwicklung von Begabungen wichtig sind.“

Warum ist eine authentische Selbstentwicklung wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung?

Mit dem Begriff „authentische Selbstentwicklung“ ist vor allem die Orientierung an persönlichen Begabungen, Neigungen, Vorlieben und Werten gemeint, die dann als Nährboden für die weitere Entwicklung der Persönlichkeit dienen kann. Es geht nicht isoliert darum, junge Menschen zu gut funktionierenden Erwachsenen zu erziehen, sondern junge Persönlichkeiten zu bilden, sie auf ihrem individuellen Weg zu begleiten und sie in ihren Entfaltungs-

möglichkeiten zu bestärken. „Ob Kinder oder Jugendliche ein verborgenes Talent entdecken, die richtige Lieblingsbeschäftigung finden oder einfach nur ein Gespür für die eigene Wesensart entwickeln – jede Berührung mit dem ‚wahren Selbst‘ kann enorme Energien freisetzen, die auf alle Lebensbereiche ausstrahlen“, erklärt der Psychologe Heiko Frankenberg. „Leider belächeln Erwachsene manchmal die Zukunftswünsche von Kindern und Jugendlichen. Aber Wünsche und innere Zukunftsbilder geben auch Hinweise auf die eigene Wesensart. Wenn also Erwachsene lernen, sensibel für solche Zeichen zu sein, haben sie viele Möglichkeiten, jungen Menschen zu helfen, ihre Träume in motivierende Wachstumskräfte zu verwandeln.“

Wir unterstützen die an der Entwicklung von Kindern beteiligten Personen da- >>



Bilder: Pixabay.com

Erleben und Erfahren im Tun – wenn das freie Gestalten mehr als Leisten ist.

>> rin, ihre Fähigkeit zu verfeinern, achtsam auf die Bedürfnis- und Stimmungslage des Kindes zu blicken. Die psychologische Forschung hat einen zentralen Indikator dafür ermittelt, dass ein Kind alle guten Erfahrungen aus seinen Interaktionen mit Erwachsenen verinnerlichen und damit zu Selbstkompetenzen herausbilden kann: Dieser Indikator ist das Sich-selbst-Verstehen und das Sich-verstanden-Fühlen. Das Selbstwachstum eines Kindes basiert darauf, dass es neue Erlebnisse zulassen, verstehen und in das eigene Erfahrungswissen integrieren kann. Dafür ist es wichtig, dass es neue Situationen auch emotional an sich herankommen lässt, um sie in der Tiefe zu begreifen. Gelingt ein solch selbstwahrnehmender Blick nicht, kann es noch so gute Erfahrungen, die die Bezugspersonen ermöglichen, nicht für das eigene Wachstum nutzen. Um eine innere Widerstandskraft und Resilienz aufzubauen, ist es wichtig zu sehen, welche Wachstumschancen schwierige Situationen bieten. Entwicklungschancen tun sich auf, wenn jemand das Kind in seinen Erlebnissen mutmachend begleitet. Fühlt ein Kind das aus einer solchen Begleitung erwachsende Beziehungsvertrauen nicht, so wird es keine guten Bewältigungsmechanismen erlernen, um zuversichtlich und mutig neue Situationen zu meistern. Ohne eine gefühlte Selbstsicherheit können sich Kinder nicht mit schwierigen Erfahrungen auseinandersetzen: Die Selbstsicherheit bildet sozusagen den festen Boden, auf dem ein Kind sich leisten kann, unangenehme Erfahrungen an sich heranzulassen, um aus ihnen lernen zu können. Ohne dieses Lernen sind Kinder leichter ablenkbar und verfolgen ihre Ziele mit weniger Motivation.

Wer gehört zur Stiftung?

Seit nunmehr über zehn Jahren engagieren sich neun ehrenamtliche Mitglieder dieser Stiftung, drei Personen im Vorstand und sechs im Kuratorium, um die Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu vergrößern, sich in ihre „Zone des Selbstseins“ einzufühlen und bisher verborgene Talente und Begabungen zu entdecken. Aufgrund ihrer psychologischen oder pädagogischen Ausbildungen und den im jeweiligen Be-

ruf gesammelten Erfahrungen können sie Aufgaben von verschiedenen Perspektiven sehen, Lösungen finden und je nach zeitlichen Ressourcen an der Umsetzung von Projekten mitwirken. Organisatorisch werden sie von einer Stiftungsreferentin unterstützt.

Die Freiwilligen haben vertiefte Kenntnisse bezüglich der PSI-Theorie (Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen) und der TOP- bzw. EOS-Diagnostik (Trainingsgestützte Osnabrücker Potenzialdiagnostik bzw. Entwicklungsorientiertes Scanning). Diese Theorie und die aus ihr abgeleitete Diagnostik berücksichtigen den aktuellen Forschungsstand der Persönlichkeits- und Motivationspsychologie und ihrer Nachbardisziplinen, vor allem der Hirnforschung und der Entwicklungspsychologie (s. www.andreakuhl-stiftung.de und www.psi-theorie.com).

Welche wissenschaftliche Grundlage formt unsere Arbeit?

Die PSI-Theorie und die TOP- bzw. EOS-Diagnostik wurden von Prof. Dr. Julius Kuhl und seinem Team an der Universität Osnabrück in 30-jähriger Forschungsarbeit entwickelt, um die Wechselbeziehung von bewussten und unbewussten psychischen Systemen zu untersuchen. Von diesen komplexen Systemvorgängen hängt es ab, wie sich die eigenen Emotionen, Kognitionen und Ziele – aber auch Prozesse der Motivation und Selbststeuerung entwickeln können. Zwei ganz wesentliche Selbstkompetenzen der Persönlichkeit sind dabei die Handlungskompetenz (d.h. das Umsetzen eigener Vorsätze) und das Selbstwachstum (d.h. das Lernen aus Fehlern und schmerzhaften Erfahrungen).

Wie lassen sich die beiden genannten Kernkompetenzen fördern? Die psychologische Forschung bestätigt eine alte pädagogische Weisheit: Kinder brauchen Ermutigung und Trost. Dann lernen sie mit der Zeit, sich selbst zu ermutigen, wenn Schwierigkeiten auftauchen und sich selbst zu beruhigen, wenn sie Kummer haben. Wer sich selbst ermutigen kann, hat es leichter, Vorsätze umzusetzen (Handlungskompetenz) statt „Aufschieberitis“ zu entwickeln. Ein Kind, das sich ab und zu selbst beruhigen kann, kann gelassen und



lernbegierig bleiben, wenn Fehler auftauchen, und es kann auch aus anderen misslichen Erfahrungen lernen (Selbstwachstum). Ein Kind, das ab und zu von außen Ermutigung erfahren hat, verinnerlicht unter bestimmten Bedingungen diese Erfahrung, bis es sich selbst motivieren kann. Ein Kind, das ab und zu Trost erfahren hat, lernt, sich selbst zu trösten.

Wenn man diesen einfach erscheinenden Zusammenhang näher betrachtet, wird deutlich, dass er gar nicht so einfach ist. Wie schafft man es, dass Kinder nicht von der erfahrenen Ermutigung und dem erlebten Trost abhängig werden? Ein Kind lernt, sich Ermutigung und Beruhigung selbst (d.h. auch einmal ohne Hilfe von außen) zu geben, wenn es sich selbst in der Interaktion mit anderen Personen wahrgenommen und wertgeschätzt fühlt. In der Psychologie drückt man das so aus: Die guten Erfahrungen mit Erwachsenen (z.B. Ermutigung und Beruhigung) müssen ins Selbst des Kindes integriert werden. Das geht nur, wenn das Selbst des Kindes während der Interaktion mit



Bilder: Pixabay.com

einem Erwachsenen aktiv ist. Das ist der Fall, wenn das Kind sich (d.h. sein Selbst) wahrgenommen und verstanden fühlt. Wenn ein Kind sich (d.h. sein Selbst) „verschließt“, kann eine noch so gute Ermutigung nicht ins Selbst integriert werden. Hier liegt der Grund, warum alle gut gemeinten pädagogischen Maßnahmen erst dann verinnerlicht werden (d.h. zu Selbstkompetenzen werden), wenn die Beziehung stimmt. Eine vertrauensvolle Beziehung entsteht, wenn ein Kind sich angenommen und wertgeschätzt fühlt, z.B. dann, wenn Erwachsene Ermutigung und Trost feinfühlig anbieten, d.h. immer dann und immer so, wie das Kind es gerade braucht (also z.B. nicht mehr und nicht weniger Hilfe als nötig). Diese Zusammenhänge hat die psychologische Forschung nachgewiesen: Kinder entwickeln Selbstkompetenzen, wenn sie sich verstanden fühlen. Sie integrieren hilfreiche Erfahrungen ins Selbst, wenn ihr Selbst in der Beziehung geöffnet ist, d.h. wenn sie sich wahrgenommen und verstanden fühlen.

Für den pädagogischen Transfer bedeutet dies, dass wir den Raum für eine erwartungs- und druckfreie Begegnung schaffen müssen, damit Kinder und Jugendliche zu sich selbst finden und bei sich selbst sein können. Die Selbstentwicklung lebt davon, dass die Bezugspersonen die Emotions- und Bedürfnislage erkennen, zulassen und gegebenenfalls regulieren können. Die Begleitung ist dabei nicht als bewusst eingesetzte Methode zu sehen, sondern wird von Eltern, Lehrkräften sowie Erzieherinnen und Erziehern weitgehend intuitiv ermöglicht. An dieses intuitive Wissen kommen Menschen am besten heran, wenn sie in einer entspannten Stimmung sind. Kein Wunder also, dass unter den stressreichen Bedingungen des Alltags die feinfühlig Intuition oft nicht abrufbar ist und die Bezugspersonen des Kindes allzu häufig an ihm (d.h. an seinem Selbst) vorbeireden. Das geschieht, wenn einseitig Ergebnisse eingefordert statt Lernprozesse feinfühlig begleitet werden, z.B. wenn Bezugspersonen zu selten die Zeit aufbringen können, sich auf die aktuelle Situation des Kindes einzulassen. Die gelegentliche feinfühlig Begleitung ist aber wichtig, um den Selbstzugang des Kindes zu fördern: Das Spiegeln der Emotionslage des Kindes fördert sein Selbsterleben. Wertschätzende Rückmeldungen stärken den Selbstzugang. Konkret bedeutet dies, dass wir einem Kind, das in einer neuen Situation unsicher wirkt, durchaus rückmelden dürfen: „Ich merke, dass du zögerst. Kann das sein?“ Derartige Spiegelungen stärken den Zugang des Kindes zu seinem Selbsterleben. Genau das wird aber verhindert, wenn wir zur Wahrnehmung eine Bewertung schalten: „Ich erlebe dich gerade als zögerlich – aber das musst du doch gar nicht sein.“

Was macht die AKS konkret?

Die in der Stiftung mitwirkenden Personen bringen ihre wissenschaftlichen, professionellen und persönlichen Kompetenzen bei der Beratung und inhaltlichen Unterstützung von Projekten ein, die mit dem o.g. Stiftungszweck übereinstimmen.

So bietet die AKS in ihrer Anbindung an die Universität Osnabrück Vorträge, Seminare und weitere praktische Initiativen

an, die im Dienste der Selbstbestimmung, Kreativität und Selbstentwicklung junger Menschen stehen (v.a. wissenschaftlich fundierte Unterstützung, Begleitung und Evaluation). Mithilfe des umfassenden Diagnostiksystems TOP bzw. EOS können Fortschritte in der Entwicklung persönlicher Kompetenzen nachgewiesen werden. Die AKS zertifiziert zudem Initiativen, die im Sinne der Stiftungsziele arbeiten. Der Sinn entsprechender Initiativen ist es, Kindern und Jugendlichen – sowie den für sie verantwortlichen Erwachsenen – zu vermitteln, wie es sich anfühlt, wenn sie mit einer Tätigkeit, einer Person oder Zukunftsvision in Berührung kommen, die ihrem Wesenskern nahekommen.

Die AKS ist Mitglied des Netzwerkes Bildung Osnabrück – Stiftungen der Region Osnabrück und führt zudem einige Projekte mit Kooperationspartnern durch: Universität und Hochschule Osnabrück, verschiedene Kitas und Grundschulen, Katholische Familienbildungsstätte, Deutsches Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung (DZBF), Freiwilligen Agentur Osnabrück, SchülerCoaching und LehrerCoaching Osnabrücker Modell, Institut Impart GmbH. Beispiele für bereits durchgeführte, laufende und in Planung befindliche Projekte werden auf den Webseiten der AKS näher erläutert (www.andreakuhl-stiftung.de/projekte). Die Stiftung lobt darüber hinaus regelmäßig einen Wissenschaftstransferpreis aus – für Einzelpersonen, Teams, Projekte, die im Sinne des Stiftungszwecks Besonderes geleistet haben. ■

Autor:innen

Das AKS-Team: Anke Bavendam-Kreib, Sabine Forstreuter, Ursel Käsebier, Prof. Dr. Julius Kuhl, Heiko Frankenberg, Yörn Kreib, Carola Heumann, Manfred Hillmann, Dr. Sebastian Renger, Christoph Schulte
Kontakt: Andrea Kuhl-Stiftung,
info@andreakuhl-stiftung.de,
<https://www.andreakuhl-stiftung.de>



Gemachtes Underachievement – Die Schwierigkeiten armer (begabter) Kinder in der Bildung

Ich habe in diesem Jahr zwei Bücher gelesen, die dasselbe Thema beleuchten: Welche Schwierigkeiten Kinder aus Familien mit „niedrigem sozio-ökonomischen Status“ in der Bildung haben. Das betrifft Kinder jeden Alters in armen und bildungsfernen Familien. Und Bildung betrifft nicht nur Schulen, sondern auch die vielen außerschulischen Bildungsangebote, wie sie z.B. auch von der DGhK angeboten werden.

► Das eine Buch hat die wissenschaftliche Sicht: Prof. Dr. Aladin al-Mafaalani führt in „Mythos Bildung – Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft“ aus, wie die Bildungspolitik erfolglos bemüht wird, gesellschaftliche Probleme zu lösen. Auf ihn aufmerksam wurde ich beim Bremer Fachtag Begabungsförderung am 6. Oktober 2020. Dort brachte er den Hauptvortrag „Mythos Bildung – Begabungsförderung als Treiber auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit!“ Den gesamten Vortrag gibt es bei YouTube: <https://youtu.be/6VfvsW95Hb4>.

Im Buch spannt er den Bogen weiter: Über die gewachsenen Vorstellungen von Bildung und den Mythos der Chancengleichheit kommt er zu den Auswirkungen der Bildungsexpansion. Er beschreibt, was Armut bedeutet und in welchem Dilemma Schulen und Lehrkräfte stecken. Begabungsförderung ist hier nur ein ganz kleiner Teil des großen Bildes, ihm ist die vielfach propagierte und doch bisher verfehlte Chancengleichheit wichtiger „vor allem mehr für die, die es nötig haben“.

Dr. Al-Mafaalani bringt in seinen Lösungsansätzen wenige aber trotzdem wich-

tige Impulse: nötige Strukturänderungen von Politik ganz oben bis Unterricht ganz unten.

„Tatsächlich hat das Schulsystem das einzigartige Potenzial, sich der meisten sozialen Probleme und Herausforderungen anzunehmen, sie zu bearbeiten und zum Teil aufzulösen, weil nur dort alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden.“

In der Neuauflage vom September 2021 hat er noch ein Kapitel zum Umgang mit der Corona-Krise ergänzt.

Dazu passte zufällig ein zweites Buch meiner Leseliste: In „Kein Pausenbrot, keine Kindheit, keine Chance – wie sich Armut in Deutschland anfühlt und was sich ändern muss“ erzählt Jeremias Thiel als junger Mann von seiner Zeit in der Kinderarmut und seinem schweren Weg, sich daraus zu befreien. Er sieht sich als Botschafter aus einer Welt, die für viele Leserinnen und Leser des Labyrinths weit entfernt ist. Er schreibt von Eltern, die kaum ihr eigenes Leben führen können. Er erzählt aus seinem Leben als Kind, das viel zu früh viel zu viel Verantwortung tragen musste. Er zeichnet das Bild von einem Sozialsystem, bei dem Hilfen aktiv eingefordert werden müssen.

Er berichtet von Schulen, die Lernorte sind aber keine Lebensorte.

Deutlich sichtbar wird in dem Buch die Kraft, die er immer wieder aufwenden musste.

„Eine ADHS-kranke, oft aggressive und dazu spielsüchtige Mutter. Ein manisch-depressiver Vater. Und ein ADHS-kranker Bruder. Alle drei nicht in der Lage, Verantwortung für sich oder andere zu übernehmen. Alle drei total darauf angewiesen, dass sich jemand um sie kümmert. Und dieser Jemand... Tja, dieser Jemand war ich.“

Er beschreibt eindrücklich seine wildeste eigene Entscheidung, seine Eltern und seinen Zwillingbruder zu verlassen, zurückzulassen in den Zuständen, aus denen er nur sich selbst befreien konnte – im Alter von elf Jahren! So teilt er sein Leben in ein Davor und ein Danach.

Jeremias Thiel gelingt es, die Missstände lebendig aus seinem persönlichen Erleben darzustellen, ohne anderen Menschen die Schuld zu geben. Stattdessen stellt er immer wieder die positiven Gegenbeispiele in den Vordergrund, z.B. wie seine Eltern trotz aller Schwierigkeiten eine „normale“ Einschulung geregelt be-



Aladin El-Mafaalani: Mythos Bildung – Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft
Erschienen am 09.09.2021 bei Kiepenheuer&Witsch (KiWi-Taschenbuch)
336 Seiten, Taschenbuch, gebunden oder als eBook
EAN/ISBN: 978-3-462-00193-8



Jeremias Thiel: Kein Pausenbrot, keine Kindheit, keine Chance – Wie sich Armut in Deutschland anfühlt und was sich ändern muss
Erschienen am 16.03.2020 bei Piper
Mitautorin: Ulrike Strerath-Bolz
224 Seiten, Klappenbroschur oder eBook
EAN/ISBN 978-3-492-06177-3

kommen haben. So beschreibt er auch immer wieder Lehrkräfte, die nicht nur sein Potential gesehen haben, sondern ihm darüber hinaus auch Mentoren und Brückenbauer waren.

Von seiner Warte aus schlägt er den Bogen weiter ins Politische: Was Hartz IV für Kinder bedeutet, warum Armut ein ganzheitliches Problem ist und warum er sich auch politisch engagiert. Seine persönlichen Erlebnisse sind erschreckend und anschaulich, er schreibt aber trotzdem eine „Erfolgs-

geschichte“. Seine Forderungen, was sich in Deutschland ändern muss, sind nicht neu, aber bekommen dadurch eine andere Tiefe: Er weiß, wovon er spricht!

Aus meiner Sicht passen beide Bücher zum Thema Underachievement: Es kann soziale Gründe oder eben auch schlicht Armut sein, warum schulische Fördermaßnahmen an einem Kind vorbeigehen.

Die beiden Bücher ergänzen sich aus meiner Sicht: Dr. Al-Mafaalani stellt eher die großen Zusammenhänge sowie die ge-

sellschaftlichen und bildungspolitischen Ströme dar, Jeremias Thiel ergänzt sein individuelles Erleben. ■

Autorin

Martina Rosenboom, aktiv in der DGHK, Beraterin zum Thema hochbegabte Kinder
Kontakt: talent-consulting@rosenboom.de



Bild: privat

Hochbegabung

► Geht intellektuelle Begabung oft mit geringen sozio-emotionalen Fähigkeiten einher? Nein, diese Annahme ist zwar weit verbreitet, aber diese Disharmoniehypothese ist wissenschaftlich widerlegt. Das hartnäckigste Vorurteil zur Entstehung von Underachievement ist, dass die Hauptursache in den gering ausgebildeten Lern- und Arbeitstechniken liege. Die zwei Professorinnen Francis Preckel (Trier) und Miriam Vock (Potsdam) wollen Halbwissen und Vorurteile mit fundierten Forschungsergebnissen abbauen.

Der Bedarf an Beratung und Förderung hochbegabter Kinder und ihrer Eltern ist hoch, doch in der Ausbildung von Lehrenden, Sonderpädagogen und Psychologen kommt das Thema Hochbegabung immer noch kaum vor. Um dem abzuhelpen, legen Preckel und Vock 2021 ihr aktualisiertes Lehrbuch vor. Sie haben Grundlagen, Merkmale und Diagnostik von Hochbegabung komprimiert zusammengestellt und geben einen Überblick zu Fördermaßnahmen. Angelehnt an das Thema dieses Labyrinths sind die Ausführungen zum Underachievement von besonderem Interesse.

Die Ursachen für die Entwicklung von Underachievement sind vielfältig und daher nicht generalisierbar. Es gibt jedoch typische Verlaufsmuster. Zunehmende Anstrengungsvermeidung führt zu schlechten Schulleistungen. Die schulischen Misserfolge werden als unkontrollierbar erlebt, weshalb sie nicht in eigener Verantwortung

lösbar zu sein scheinen und daher als Folge schlechter Pädagogik gedeutet werden. Zur Entstehung tragen individuelle, familiäre und schulische Faktoren bei, die individuell stark variieren.

Die jahrelange Erfahrung, Wissen ohne Anstrengung aufzunehmen oder durch wenig herausfordernde Lernangebote unterfordert zu sein, lässt die intrinsische Lernmotivation sinken. Ob der geringe Selbstwert Ursache oder Folge des Underachievements ist, ist bislang unklar. Ohne systematisches Üben zu kennen, mit wenig Arbeits- und Lernstrategien und ohne sich selbst motivieren zu können, befinden sich diese Kinder in einem Teufelskreis.

Eltern sind möglicherweise durch ihren Erziehungsstil, Leistungsdruck in der Familie und ungünstige Rollenvorbilder Teil der Entstehung von Underachievement. Studien zufolge bildet eine autoritative Erziehung mit viel Zuwendung und Unterstützung, hohen Anforderungen und hoher Anpassungsfähigkeit der Familie die Basis für Achiever. Schulische Faktoren werden zu oft ignoriert. Eine fehlende Passung von persönlichen Fähigkeiten zu Themen im Unterricht oder zu den Interessen der Peers, keine Binnendifferenzierung oder zu geringe Wertschätzung seitens der Lehrenden können zu einer Spirale der Enttäuschung führen. Problematisches Verhalten zeigen Underachiever daher eher als andere hochbegabte Kinder, die sich gut aufgehoben fühlen. Eine ad-

äquate schulische Förderung halten Preckel und Vock für die beste Prävention gegen Underachievement. ■

Josefa Seppeler



Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten;
2. überarbeitete Auflage 2021;
Hogrefe, Göttingen
Autorinnen: Francis Preckel, Miriam Vock
ISBN 978-3-8017-2850-2
324 Seiten, 34,95 €
eBook 30,99 €

Das neue Lernen

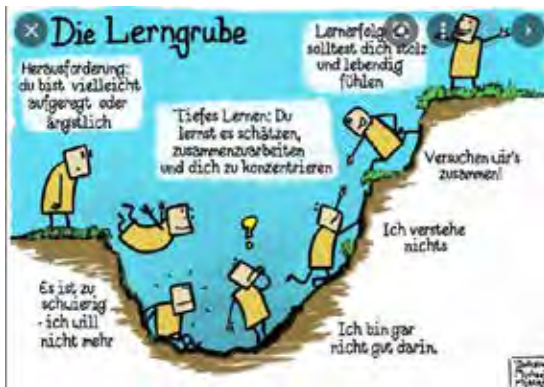
- Die Lernforscherin Jo Boaler will all jenen Mut machen, die sich zu wenig zutrauen. Schüler:innen, die im Lernprozess stracheln oder aufgeben, wenn sie Fehler machen. Selbst unter ihren leistungsstarken Student:innen in Stanford glauben viele, gleich alles richtig machen zu müssen, um nicht an ihrer Intelligenz zu zweifeln. Boaler möchte vermitteln, Schwierigkeiten und Fehler als Lernchance zu begreifen und als gute Gelegenheit dazuzulernen, um in der Auseinandersetzung damit kompetenter zu werden.

Ihren Optimismus des „anything goes“ begründet sie mit der großen Lernfähigkeit des Gehirns aufgrund seiner Neuroplasti-

und der Weg dorthin erhalten positives Feedback. Hocheffizientes Lernen ist gezieltes, fehlerzentriertes Üben, Korrigieren und Nachdenken. Übung macht den Meister. Nach Anders Ericsson sind im Schnitt 10.000 Stunden erforderlich, um Expert:in zu werden. Für Boaler ist dieser Trainingseffekt viel entscheidender als Begabung, ganz wie Daniel Coyle in Die Talent-Lüge darlegt. Als Professorin für Mathematikdidaktik hat sie viele Sachbücher zu Mathematical Mindsets mit innovativen Methoden für den Mathematikunterricht verfasst.

Hochbegabungsförderung nur nach dem Kriterium des IQ-Werts lehnt sie ab, weil die Einteilung nach Intelligenz nicht alles vorzeichnet. Vielleicht möchte man bei dieser Überspitzung das Buch aus der Hand legen. Bleibt man dran, erfährt man ihre Gründe. Die immer noch verbreitete Annahme, dass Fähigkeiten eine reine Frage der Veranlagung seien, beruht auf einem statischen Mindset. Dieses Schubladendenken schenkt der Lernfähigkeit aller Menschen und förderlichen Persönlichkeitseigenschaften viel zu wenig Beachtung.

Auch intelligente und begabte Menschen brauchen eine fördernde Umwelt, um ihr Potenzial zu entfalten. Wie Angela Duckworth in GRIT schildert, müssen jedoch Eigenschaften wie Begeisterung, Beharrlichkeit und Entschlossenheit hinzukommen, um sich weiterzuentwickeln. Ist dies wenig ausgeprägt, weil der Glaube vorherrscht, dass allein Begabung zum Erfolg führt und Lernanstrengungen vermieden werden, scheitern viele an ihren oder den Ansprüchen anderer. Eltern und Lehrende können daher einen entscheidenden Beitrag leisten, die Motivation zu Lernen und das Selbstvertrauen ihrer Kinder und Schüler:innen zu stärken, so dass sie auch in schwierigen Zeiten an ihr Lernpotenzial glauben und wissen, wie sie es einsetzen. ■



Beispiele für Lerngrube nach James Nottingham

zität. Durch herausfordernde Aufgaben, die an die Grenzen des vorhandenen Wissens gehen, werden neuronale Verbindungen verknüpft und gestärkt. Um effizient zu lernen, braucht es die Bereitschaft sich anzustrengen und die richtigen Lernmethoden.

Dabei lenkt sie den Blick auf die Potenziale, die jeder selbst entfalten kann. Sie fasst die Voraussetzungen hierfür in sechs Lernschlüsseln zusammen. Der wichtigste Schritt ist, die Komfortzone zu verlassen, die Angst vorm Scheitern zu überwinden und sich motivieren zu können, bei Problemen dranzubleiben. Der englische Originaltitel ihres Buches Limitless Mind bringt diese Thematik besser auf den Punkt.

Sie teilt mit Carol Dweck das Prinzip des dynamischen Selbstbilds versus des statischen Selbstbilds. Dweck legt den Fokus auf den Prozess des Lernens. Erfolge



Das neue Lernen: Sechs Strategien für nachhaltigen Lernerfolg;
1. Auflage 2021; HarperCollins, Hamburg
Originaltitel: Limitless Mind: Learn, Lead and Live without Barriers
Autorin: Jo Boaler
ISBN 978-3-9596-7396-9
224 Seiten, 24,00 €
eBook 15,99 €

Der QR-Code führt zu vertiefenden Literaturhinweisen:



Autorin

Dipl.-Ing. Josefa Seppeler, ECHA Coach und ehrenamtliche Beraterin des DGhK
RV Berlin-Brandenburg, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit des DGhK Bundesvorstands

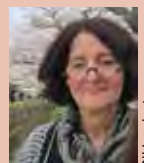


Bild: privat

Hochbegabung und Hochsensibilität: Grundlagen, Erfahrungswissen, Fallbeispiele

► Das Buch ist durchweg in fröhlichem Stil geschrieben. Die Autor:innen freuen sich, einander zu kennen und miteinander zu arbeiten. Sie fühlen sich „seelenverwandt“ und schreiben konsequent aus ihrer eigenen Perspektive als hochbegabte, hochsensible Erwachsene. Zu Beginn stellen sie fest, dass ihr Buch erwachsene Hochbegabte betrifft, handelt es von Kindern und Pädagogik, zielt es auch auf Eltern und durchschnittlich begabte Menschen, die professionell mit Kindern arbeiten.

Zunächst definiert das Autor:innen-Team seinen Begabungsbegriff, später wird Hochsensibilität von Hochsensitivität abgegrenzt und durch eine stärkere Vernetzung synaptischer Strukturen identifiziert. Im Verlauf des Buches verwischen und vermischen sich die Begriffe. Manchmal wird von 10 Prozent, dann wieder nur von 2 Prozent Hochbegabten in der Bevölkerung geschrieben. Einmal sind Hochbegabte jedenfalls immer hochsensibel, ein anderes Mal wird über eine vermeintlich unterschiedliche Qualität von Hochbegabung anhand eines unterschiedlichen Maßes von Hochsensibilität geschrieben. Hochbegabte seien frei und anders strukturiert in ihrem Denken, die Beiträge im Buch sind hingegen wenig innovativ in alphabetischer Reihenfolge sortiert und wie in einem Nachschlagewerk durch gelegentliche Verweise aufeinander bezogen.

Hochbegabte hochsensible Menschen könnten aufgrund dieser Voraussetzungen „mehr“ leisten als Normalbegabte, und seien deswegen besonders für leitende Aufgaben geeignet. Andererseits wird beschrieben, hochbegabte Hochsensible seien sogar dazu gezwungen mehr zu leisten, um Ergebnisse auf einem mittleren Niveau zu erreichen, da sie ständig die gewünschten Informationen aus einem auf-

genommenen Gewirr von Düften, Geräuschen, Bildern und Spannungen ausfiltern müssten und gleichzeitig Zumutungen, wie dem langsamen Sprechen und Denken der Kolleg:innen standhalten. Neben dem Burnout wird ein Boreout festgestellt.

Für jede:n etwas

So ist in dem Buch für jede:n etwas dabei: Bereits an anderer Stelle Veröffentlichtes, unterhaltsame selbstgestrickte Fallbeispiele, eklatante Fehler im Satzbau und die Qualitäten des Therapieangebotes der Autor:innen, das eine adäquate, verständnisvolle, therapeutische Begleitung durch eine selbst Betroffene gewährleistet. Stellungnahmen zu Corona-Schutzmaßnahmen geben dem Buch einen aktuellen Bezug, sind aber uneindeutig in ihrer Absicht und darum leicht in dem Sinne zu instrumentalisieren, dass wer komplex denken könne, diese Maßnahmen ablehnen müsse.

Dem Vergleich von hochbegabten Hochsensiblen zu „Normalbegabten“ mit „Muggeln“ (nicht-magische Personen) und Hexen/Zauberern in „Harry Potter“ – in den „Schlussgedanken“ des Buches – liegt hoffentlich ein Unverständnis von J.K. Rowlings emanzipatorisch, antirassistischer Auseinandersetzung mit dem Anderssein zugrunde und nicht die Absicht, „Normalbegabte“ als andersartig und minderwertig zu diskreditieren. (Rowlings Protagonist:innen setzen sich offensiv gegen eine Strömung in der Zaubererwelt ein, die sogenannten reinblütigen Hexen und Zauberer über alle andern magischen Menschen und nicht-magische Menschen erheben will.)

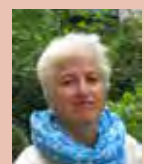
Bemühungen und Errungenschaften um Inklusion in Schule und Arbeitswelt finden selbst, wo es im Buch unter „Z“ um Zuversicht geht, leider keine Erwähnung. ■



Theres Germann-Tillmann, Karin Joder, René Treier, Renée Vroomen-Marell (Hrsg.): Hochbegabung und Hochsensibilität. Grundlagen, Erfahrungswissen, Fallbeispiele 1. Aufl., 2021, 286 Seiten, gebunden mit Tabellen und mehreren Schwarz-Weiß-Abbildungen, ISBN: 978-3-608-40089-2

Autorin

M.A.pol., Dipl.Päd. Viola Tölke ist ehrenamtlich im Vorstand des DGHK RV NDS/HB tätig.



RV MECKLENBURG-VORPOMMERN

5. Schreibfreizeit am Störmthaler See bei Leipzig

Den Koffer in das Hafenhaus tragen, die Eltern ein letztes Mal drücken und dann – begleitet von ein bisschen Herzklopfen – mit den anderen Teilnehmer:innen die ersten Worte austauschen und die Zimmer beschauen. Es dauert bei den meisten auch nicht lange, bis sie sich finden.



► Am 5. Juni 2021 war es wieder soweit und zum 5. Mal machten sich zwölf Kinder, zwei Betreuerinnen und Johannes Brodowski, der Schreib-Coach, auf den Weg zum Störmthaler See. Auf die Teilnehmer:innen warteten drei Tage voller Spaß, Lust am Schreiben und die Freude am Austausch mit Gleichgesinnten. Also konnte es direkt losgehen.

Schon am ersten Abend trafen sich alle Teilnehmer:innen zu einer Kennenlernrunde und stellten sich mit einem Ausschnitt aus ihren eigenen Texten vor.

Im Anschluss spielten sie gemeinsam traditionsgemäß das beliebte Spiel „Werwolf“. So ging ein aufregender Tag zu Ende und herrliche Schreibtage standen bevor.

Gleichgesinnte treffen

Die Schreibfreizeit der DGhK soll Kinder unterstützen, die selbst gerne Texte verfassen. Nichts ist interessanter, motivierender und lehrreicher, als Gleichgesinnte zu treffen. In den drei Tagen der Schreibfreizeit finden feste Werkstattzeiten zweimal am Tag unter Anleitung von Johannes Bro-

dowski statt. Er ist ein erfahrener Coach im Umgang mit schreibenden Kindern und Jugendlichen. In diesen Werkstattzeiten erhalten die Teilnehmer:innen Anregungen für neue Texte, erfahren durch das Beispiel der anderen, was und wie man auch schreiben kann. Vor allem erhalten sie Feedback von anderen Menschen zu den eigenen Texten. Es ist egal, wie alt die Kinder und Jugendlichen sind, ob nun acht oder achtzehn Jahre. Die Kinder und Jugendlichen machen großartige Erfahrungen, indem sie erleben, wie ihr geschriebenes

Werk, das sie sich selbst ausgedacht haben, von den anderen verstanden wird. Die Teilnehmer:innen lernen auch viel, wenn sie erkennen, was nicht verstanden wird.

Der wunderschöne Störmthaler See mit seinem herrlich klaren Wasser, der direkt neben den Hafenhäusern anliegende Sandstrand mit Volleyballnetz und die herrlichen Wege um den See tragen zu einer tollen Atmosphäre bei. Jeden Tag der Schreibfreizeit hatten die Betreuer:innen im Voraus geplant und vorbereitet, um den Kindern möglichst viel Zeit zum Schreiben, aber auch genügend Freizeit für die eigenen Vorlieben einzuräumen. Da das Wetter fast ausschließlich angenehme Temperaturen schenkte, waren beim Schreiben im Freien, Spielen und Baden keine Grenzen gesetzt. Auf dem angrenzenden Strand konnten die Kinder sich mit bei Ballspielen und Wikingerschach auch austoben.

Wer jedoch so viel schreibt und kreativ ist, braucht natürlich auch Kraftnahrung. Damit konnten die Betreuer:innen bei den

vier selbstgemachten Mahlzeiten inklusive selbst gebackener Kuchen täglich dienen. Nach jedem Essen halfen die Kinder beim Abräumen und neu Eindecken mit.

Entspannte Stimmung

Die Stimmung auf der Schreibfreizeit war wieder sehr entspannt: alle freuten sich, miteinander drei tolle Tage zu verbringen und die einen oder anderen Späßchen zwischendurch durften nicht fehlen. Doch es gab auch Platz für ruhige Momente, ob beim Schreiben zwischendurch, bei den abendlichen Abschlussrunden oder einfach mal beim Faulenzen im Zimmer. Am Ende eines jeden Tages fasste jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin für das Schreibfreizeitstagebuch den Tag in einen Satz zusammen.

Die Zeit verging wie im Flug, und schon stand der Sonntag vor der Tür. Der hatte es noch einmal richtig in sich: Die letzten Vorbereitungen für die Abschlusslesung vor den Eltern liefen auf Hochtouren. Denn jede Schreibfreizeit endet

mit dieser Lesung. Alle Teilnehmer:innen können dann das neu entstandene Werk vor den Eltern vorlesen. Denn was bedeutet das Schreiben ohne ehrliches Interesse der Eltern, deren Lob, Fragen und leiser Bewunderung für das, was ihre Kinder geleistet haben.

So wurde eine ruhige Stelle am See zwischen den Bäumen gefunden, und die Lesung, die Johannes Brodowski moderierte, konnte beginnen. Die Ergebnisse faszinierten: Erstaunlich war insbesondere, welche Entwicklung die Kinder in den Tagen gemacht haben. Zum Abschied lag sich der oder die ein oder die andere in den Armen. Alle Teilnehmer:innen schwelgten während der Fahrt ausgiebig in schönen Erinnerungen der zurückliegenden Tage. Für die Kinder und auch die Betreuer:innen war die Teilnahme an der Schreibfreizeit auch in diesem Jahr wieder ein großartiges Erlebnis. Die Vorfreude auf eine Schreibfreizeit 2022 mit vielen neuen und alten Teilnehmern fängt schon an zu wachsen. ■

Jenny Puffe



RV MECKLENBURG-VORPOMMERN

Das DGhK-Ostercamp – eine Institution

Die Ostercamps 2020 und 2021 sind, wie viele weitere Veranstaltungen, dem Corona-Virus zum Opfer gefallen. Bereits 30 Mal hat die Veranstaltung in Riedenberg stattgefunden, was wir 2019 gebührend gefeiert haben. Nun gibt es einen Neuanfang, auch an einem neuen Ort, denn das Kinder- und Jugenddorf St. Anton, in dem das Ostercamp seit Beginn stattgefunden hatte, hat seinen Gästebetrieb geschlossen.

- Dabei wollen wir auf möglichst wenig lieb-gewonnene Traditionen verzichten müssen, auch wenn uns natürlich klar ist, dass das Ostercamp sich wandeln wird. Aber das hat es auch schon in den vergangenen 30 Jahren immer wieder getan – anfänglich als Familienfreizeit mit dem Augenmerk auf Kinder geplant, kam später z.B. das Jugendhaus dazu, in dem die Jugendlichen sich (unter Aufsicht) selbst verwalten, und in den letzten Jahren kamen junge Erwachsene dazu, die als langjährige Teilnehmer:innen nun Kursleitungsfunktionen übernommen haben.

Nach ausgiebiger Recherche fiel unsere Wahl auf den Flensunger Hof in Mücke/Hessen. Nicht sehr weit entfernt von Riedenberg, ebenfalls ungefähr in der Mitte von Deutschland gelegen bleibt es hoffentlich für alle gut erreichbar. Im Flensunger Hof können wir über mehr Zimmer verfügen. Es gibt unterschied-



Informationen

Rückfragen sind willkommen unter **anmeldung@dghk-ostercamp.de**
Fotos und nähere Informationen zum Flensunger Hof könnt ihr auf unserer Internetseite anschauen:
www.dghk-ostercamp.de/camp/neuer-standort-flensungen
Träger des Ostercamps ist aus organisatorischen Gründen der Regionalverein Mecklenburg-Vorpommern, die Veranstaltung ist jedoch ein bundesweites, nicht RV-spezifisches Angebot. Auch Nichtmitglieder sowie deutschsprachige Familien aus dem Ausland sind herzlich willkommen.

liche Zimmerkategorien – mit Dusche/WC im Zimmer oder gemeinschaftlich auf dem Flur.

Der Flensunger Hof verfügt über ein tolles Außengelände. Von einer Freilufttischtennisplatte bis zum Riesenkickertisch gibt es alles, was das Herz begehrt, auch eine Sporthalle und sogar ein Schwimmbad! Der Standard ist insgesamt höher – das wird sich leider auch im Teilnehmendenbeitrag niederschlagen (müssen).

Ganz wichtig ist es uns, folgende Inhalte beizubehalten:

- Kurse für Kinder und Jugendliche
- Kinderbetreuung für die ganz Kleinen
- Elternkreis mit Referenten und Referentinnen und mit Austausch untereinander
- Gemütliche Runden und Spiele am Nachmittag und Abend
- Sportprogramm (wenn auch anders, da die Sporthalle einen Betonboden hat)
- Raum für Austausch unter Eltern
- Raum für Kinder, um andere hochbegabte Kinder zu treffen

Dazu kommen natürlich beliebte Traditionen wie Osterfeuer, Stockbrot,

Osterandacht, Musik.... Wir sind sicher, dass wir den Geist und die Stimmung des Ostercamps mit an den Flensunger Hof nehmen können.

Wir freuen uns auf euch! :-)

*Cornelia Melcher, Solingen
Regionalverein Rhein-Ruhr und Mitglied
des Ostercamp-Orgateams*

*Hartmut Schütze, Gommern
Regionalverein Sachsen/Sachsen-Anhalt
und Mitglied des Ostercamp-Orgateams*

RV BERLIN-BRANDENBURG

Praxis-Seminar: Mail-Chaos adé

MIT NEUEN TOOLS GANZ EINFACH DIE VEREINSARBEIT PROFESSIONALISIEREN

- Wie lassen sich Veranstaltungen effizient und ohne dutzende Mails im Posteingang organisieren? Wie lässt sich recht einfach ein Mail-Newsletter mit professionell anmutendem Layout erstellen? Der Regionalverein Berlin-Brandenburg hat in den vergangenen zwei Jahren mithilfe des Newsletter-Tools Mailchimp und mithilfe der Veranstaltungs-Software doo seine Arbeit professionalisieren und viel effizienter gestalten können. Wir laden nun alle Aktiven aus anderen Regionalvereinen zu einem Praxis-Seminar via Zoom mit Vorstandsmitglied Karin Christmann ein.

Mailchimp ist eine professionelle Newsletter-Software, die kostenlos genutzt werden kann, solange der Newsletter an nicht mehr als 2000 Adressen versendet werden soll. Sie ist über den Browser einfach und intuitiv zu bedienen. Im Praxis-Seminar legt Karin Christmann beispielhaft einen neuen Newsletter an, um alle notwendigen Schritte vorführen zu können.

Doo ist eine professionelle Veranstaltungsmanagement-Software, die DGhK-Regionalvereine über die IT-Spendenplattform "Stifter helfen" fast umsonst nutzen können. Es lassen sich Buchungs-Webseiten für einzelne Veranstaltungen erstellen, und der Anmeldeprozess lässt sich sehr



Bild: Shutterstock

effizient organisieren. Im Praxis-Seminar erstellt Karin Christmann beispielhaft verschiedene Veranstaltungen.

Der Regionalverein Berlin-Brandenburg würde sich freuen, mit diesem Angebot zum Erfahrungsaustausch innerhalb der DGhK beitragen zu können. Euch

erwartet hier kein professionelles Seminar, aber eine Vorführung einer Aktiven, die seit langem und intensiv mit den Tools arbeitet und viel Zeit und Geduld für alle aufkommenden Fragen hat.

Wir freuen uns auf alle Interessierten! ■

Karin Christmann

Anmeldung

Praxis-Seminar **Mailchimp und Doo: Sonntag 27. Februar 2022**, 9:30 bis circa 12:30 Uhr (nach Bedarf länger oder kürzer), mit Pausen. Via Zoom. Kostenfrei. Anmeldung bitte online: doo.net/veranstaltung/99867/buchung

RV MITTELDEUTSCHLAND

DGhK Familienwochenende in Nebra

September – und somit wieder Zeit für das traditionelle Familienwochenende des Regionalvereins Mitteldeutschland! Dieses Jahr in der Jugendherberge in Nebra – idyllisch gelegen auf einem Hügel mit Blick auf das Unstrut Tal und genug Platz für abwechslungsreiche Erlebnisse. Vierzehn Familien reisen dieses Jahr an – 23 Erwachsene und 27 Kinder im Alter zwischen 3 und 15 Jahren.

► Nach dem Abendbrot am Freitag stellen die Familien sich und die von ihnen angebotenen Workshops kurz vor. Die später im Saal an die Wand gepinnten Teilnehmendenlisten dafür füllen sich rasch – ganz besonders die für Jugger und für die Minecraft-Runde, aber auch Wikingerschach, die diversen Bastelangebote wie Bienenwachskerzen gestalten, Nachtlichter/Leuchtknete herstellen, Origami und Arbeiten mit 3-D-Stift und -Drucker sind gefragt. Weitere spannende Angebote sind Programmieren mit App-Inventor, Escape-Room, „Werwölfe vom Düsterwald“, Skat, „Legenden von Andor“-Spielrunde, Tai Chi, „Malen wie Rizzi“ und „Einführung ins Esperanto“. Außerdem sind eine Wanderung geplant, ein Grillabend und natürlich die beiden Vorträge der eingeladenen Begabungsexpertin Petra Leinigen zu den Themen »Erziehung« und »Resilienz«.

Wie immer wird am ersten Abend erstmal gespielt – zahlreiche mitgebrachte Brett- und Kartenspiele stehen zur Verfügung, so dass für jede Altersgruppe und jedes Interesse etwas dabei ist. Schnell vermischen sich dabei die Teilnehmer:innen untereinander und ganz nebenbei lernt man sich schon ein bisschen näher kennen.

Erst weit nach Mitternacht werden schließlich die letzten Karten gelegt und der letzte Gegner gibt sich geschlagen! Der Samstag beginnt je nach Workshop sportlich oder kreativ, während die meisten Eltern dem ebenso informativen wie humorig-spritzigen Vortrag zum Thema Erziehung folgen. Spritzig geht es unterdessen auch draußen zu, wo die Sportler und Sportlerinnen recht bald vor einem



Bewegungsdrang beim Jugger abbauen

heftigen Regenguss fliehen müssen. So bekommen die Kreativangebote im Innenbereich dann nochmal Extrazulauf.

Nachmittags gibt sich das Wetter dann wieder Mühe mit uns und einige Eltern können sich gleich an den neuen Erziehungsansätzen versuchen, als sie sich der Herausforderung stellen müssen, die mit glühenden Gesichtern zockenden Minecraft-Spieler:innen für die anstehende Wanderung im Real Life zu begeistern.

Schließlich bricht man dann aber doch in großer Zahl auf – zunächst zur wildromantischen Wasserburgruine und dann auf urigen Waldwegen am alten Nebraer Steinbruch vorbei, dessen Sandstein bspw. im Brandenburger Tor verbaut wurde. Das lachsfarbene Gestein wurde hier über eine Zeitspanne von gut 800 Jahren abgebaut und was übrigblieb, fristet nun ein echtes Dornröschendasein – malerisch versteckt und wild überwuchert.

Der Samstagabend klingt mit leckerem Grillgut und Stockkuchen am Feuer aus, was viel Zeit für Gespräche mit neuen Bekanntschaften bietet. Die Referentin Petra

Leinigen steht netterweise jederzeit auch privat für spezielle Erziehungsfragen zur Verfügung und kann sich sicher nicht über mangelnden Gesprächsstoff beklagen.

Am Sonntagvormittag kann man nochmal einige Workshops besuchen und auch die Juggergerätschaften und die Brett- und Kartenspiele kommen nochmal zum Einsatz. Und wer es ruhiger mag, stöbert am Büchertisch, auf dem sich neben Sachbüchern für die Eltern zum Thema Hochbegabung und Hochsensibilität auch einige mitgebrachte Lieblingssachbücher für die Kinder finden lassen. Mit zahlreichen neuen Anregungen und Tipps für den Alltag mit begabten, nicht immer leicht zu begleitenden Kindern im Gepäck und nach vielen netten Gesprächen untereinander, geht es schließlich nach Hause.

Ich denke, viele der Eltern und Kinder freuen sich schon jetzt auf ein Wiedersehen beim nächsten Familienwochenende im September 2022 – dann voraussichtlich wieder in Halle, in der „Villa Jüling“. ■

Ulrike Diestel, Leipzig

Bild: Ines Schemmert

Adressen und Kontakte der Regionalvereine

BUNDESVEREIN

Geschäftsstelle:

DGhK e.V.

Wittestraße 30 K, 13509 Berlin

Tel.: 030 577 009 99-0

Fax: 030 577 009 99-9

dghk@dghk.de

mitglieder@dghk.de

www.dghk.de

Sprechzeiten: Mo–Do 10–14:30 Uhr

Präsident:

N.N.

Vizepräsident:

Michael Voss

vizepraesidium@dghk.de

Schatzmeister:

Peter Richter

finanzen@dghk.de

Schriftführung:

Ute Kobert-Kiebieß

schriftfuehrung@dghk.de

Öffentlichkeitsarbeit:

Josefa Seppeler

oeffentlichkeit@dghk.de

Freie Aufgaben:

N.N.

Bundesweite Erstbersuchersuche:

www.dghk.de/fuer-eltern/beratung-2/

BADEN-WÜRTTEMBERG

www.dghk-bw.de

1. Vorsitzende:

Ophelia Markgraf

Staufenstraße 8, 73650 Winterbach

ophelia.markgraf@dghk-bw.de

Tel.: 07181 4 27 91

Kassenführung:

Eljana Köppel

eljana.koepfel@dghk-bw.de

Schriftführung:

Siglind Schneider

siglind.schneider@dghk-bw.de

Freie Aufgaben:

Claudia Herzog

claudia.herzog@dghk-bw.de

Mitgliederverwaltung:

Michael Schindler

michael.schindler@dghk-bw.de

BAYERN

www.dghk-bayern.de

1. Vorsitzender:

Martin Wadepohl

Dollmannstraße 4, 81541 München

vorstand@dghk-bayern.de

Tel.: 089 67 97 36 77

2. Vorsitzende:

Birgit Gruber

vorstand2@dghk-bayern.de

Schriftführung:

Ingeborg Gräfin von Reventlow

schriftfuehrung@dghk-bayern.de

Kassenführer:

Dr. Peter Essenwanger

kasse@dghk-bayern.de

Mitgliederverwaltung:

Birgit Gruber

mitglieder@dghk-bayern.de

Ansprechpartner:innen Erstberatung

München/Oberbayern/Franken:

Sonja Kaesen, Claudia Purwins,

Indre Marold-Schlenker

erstberatung@dghk-bayern.de

Tel.: 089 99 24 91 28

Niederbayern/Oberpfalz:

Julia Seidl-Jakob

Tel.: 0991 321 35

Schwaben:

Marlene Mayer

Tel.: 08269 96 08 85

ADS/Wahrnehmungsstörungen/Autismus:

Elena Dick

spezial@dghk-bayern.de

Tel.: 0871 9 65 91 79

Fortbildung für Lehrer:innen/

Erzieher:innen:

Carla Jochern

lehrer-erzieher@dghk-bayern.de

Tel.: 089 20 93 68 00

BERLIN-BRANDENBURG

www.dghk-bb.de

1. Vorsitzende:

Dr. Kathrin Köpernik

Wittestraße 30 K, 13509 Berlin

kathrin.koepfner@dghk-bb.de

2. Vorsitzende:

Josefa Seppeler

josefa.seppeler@dghk-bb.de

Kassenführer:

Ute Töpfer

ute.toepfer@dghk-bb.de

Schriftführung:

Sven Koschik

sven.koschik@dghk-bb.de

Öffentlichkeitsarbeit:

Konstantin Stern

konstantin.stern@dghk-bb.de

Freie Aufgaben:

Karin Christmann

karin.christmann@dghk-bb.de

Erstberatung

Eltern- und Lehrerberatung:

Anne Rössel

a.roessel@dghk-mv.de

Tel.: 0381 20 35 49 82

Elternberatung:

Josefa Seppeler

josefa.seppeler@dghk-bb.de

Anmeldung via Newsletter

Lehrerberatung:

Bettina Lukacevic

info@dghk-bb.de

Anmeldung via Newsletter

BONN

www.dghk-bonn.de

1. Vorsitzende:

Gabriele Knobloch

Auf dem Sand 3, 53773 Hennef

1.vorsitz@dghk-bonn.de

Tel.: 02242 915 58 08

2. Vorsitzender:

Johannes Wörsdörfer

2.vorsitz@dghk-bonn.de

Kassenführer:

Peter Richter

kasse@dghk-bonn.de

Öffentlichkeitsarbeit:

Madeleine Majunke

presse@dghk-bonn.de

02244 8 10 42

Freie Aufgaben:

Beate Konopik

freieaufgaben@dghk-bonn.de

Erstberatung:

Pädagogische und wissenschaftliche

Fragen: Hans-Joachim Gardyan

1.Beisitzer@dghk-bonn.de

Elternberatung: Madeleine Majunke

beratung@dghk-bonn.de

HAMBURG

www.dghk-hh.de

1. Vorsitzende:

Tessa Mora

Linckestr. 18 b, 22145 Hamburg

mora@dghk-hh.de

Tel.: 040 76 90 37 28

2. Vorsitzende:

Maren Behle

behle@dghk-hh.de

Kassenführung:

Torsten Motel

motel@dghk-hh.de

Freie Aufgaben:

Dr. Birte Mucha

mucha@dghk-hh.de

HESSEN

www.dghk-hessen.de

1. Vorsitzende:

Martina Müller-Hinz

Kurt-Blaum-Str. 18, 65934 Frankfurt

hinz@dghk-hessen.de

2. Vorsitzende:

Heide Schickhoff

schickhoff@dghk-hessen.de

Finanzen:

Stephanie Franz

franz@dghk-hessen.de

Schriftführung:

Jana Kaiser

kaiser@dghk-hessen.de

Freie Aufgaben:

Daniela Bergamos

bergamos@dghk-hessen.de

KÖLN**www.dghk.koeln**

- 1. Vorsitzender:** Martin Schulte
martin.schulte@dghk.koeln
- 2. Vorsitzende:** Isabelle Nellen
isabelle.nellen@dghk.koeln
- Kassenführer:** Konstantin Schönberg

MECKLENBURG-VORPOMMERN**www.dghk-mv.de**

- 1. Vorsitzende:** Anne Rössel
Elisabethstr. 6, 18057 Rostock
a.roessel@dghk-mv.de
Tel.: 0381 20 35 49 82
- 2. Vorsitzende:** Maria Schmidt
m.schmidt@dghk-mv.de
- Kassenführerin:** Jenifer Walter
jenifer-walter@dghk-mv.de
- Freie Aufgaben:** Katja Waldeck
k_hartmann@dghk-mv.de
- Öffentlichkeitsarbeit:** Henning Waldeck
post@henningleber.de
- Schriftführung:** Sabine Dempwolf
s.dempwolf@dghk-mv.de
- Beisitzerin:** Sabine Sokoll
s.sokoll@dghk-mv.de
- Beisitzer:** Roy Kübrich
r.kuebrich@dghk-mv.de
- Erstberatung:**
Anne Rössel (1. Vorsitzende)
a.roessel@dghk-mv.de

MITTELDEUTSCHLAND**www.dghk-ssa.de**

- 1. Vorsitzende:** Susanne Kohl
susanne.kohl@dghk-ssa.de
- 2. Vorsitzende:** Jana Allisat
Waldstr. 37, 04105 Leipzig,
jana.allisat@dghk-ssa.de
Tel.: 0341 990 46 13
- Kassenführerin:**
Caroline Berlin-Thonfeld
caroline.berlin-thonfeld@dghk-ssa.de
- Schriftführung:** Ines Schemmert
ines.schemmert@dghk-ssa.de
- Öffentlichkeitsarbeit:** Dr. Claudia Fenske
claudia.fenske@dghk-ssa.de
- Beisitzerinnen:**
Eugenie Lölies
eugenie.loelies@dghk-ssa.de
Bianka Witzsche
bianka.witzsche@dghk-ssa.de
- Erstberatung:**
siehe www.dghk-ssa.de/elterngruppen/

NIEDERSACHSEN/BREMEN**www.dghk-nds-hb.de**

- 1. Vorsitzende:** Katrin Oldenburg
Hardenbergweg 44, 37083 Göttingen
vorstand@dghk-nds-hb.de
- 2. Vorsitzende:** Sylvia Bargstedt
- Kassenführung:** Marc Hobbensiefken
- Schriftführung:** Annette Graën
- Öffentlichkeitsarbeit:** Viola Tölke
- Freie Aufgaben:** Jutta van Aans
- Mitgliederverwaltung:**
Marc Hobbensiefken
- Erstberatung:** Beraterliste s. Webseite
Kontakt: erstberatung@dghk-nds-hb.de

OSTWESTFALEN/LIPPE**www.dghk-owl.de**

- 1. Vorsitzende:** Petra Völker-Meier
Spindelstraße 120 a, 33604 Bielefeld
verein@dghk-owl.de
petra.voelker-meier@dghk-owl.de
Tel.: 0521 28 53 93
- 2. Vorsitzende:** Ilvija Hardieck
ilvija.hardieck@dghk-owl.de
- Kassenführer:** Helmut Meier
helmut.meier@dghk-owl.de
- Schriftführung:** Vera Horstmann
vera.horstmann@dghk-owl.de
- Erstberatung:**
Petra Völker-Meier (1. Vorsitzende)
verein@dghk-owl.de

RHEIN-RUHR**www.dghk-rhein-ruhr.de**

- 1. Vorsitzende:** Cornelia Melcher
Lützowstr. 25a, 42653 Solingen
1.vorsitz@dghk-rr.de
Tel.: 0212 65 88 29 57
- 2. Vorsitzende:** Sabrina Knief
2.vorsitz@dghk-rr.de
Tel.: 0160 95 80 02 77
- Kassenführer:** Dirk Schröer
kassenwart@dghk-rr.de
- Schriftführung:** Bianka Kröger
protokoll@dghk-rr.de
- Öffentlichkeitsarbeit:** Sabine Busch
oeffentlichkeitsarbeit@dghk-rr.de
- Besondere Aufgaben:** Sven Schulz
besondereaufgaben@dghk-rr.de
- Lehrerfortbildung:** Beate Witte
lehrerfortbildung@dghk-rr.de
- Migration:** Josef Reiser
migration@dghk-rr.de
- Erstberatung:**
Cornelia Melcher (1. Vorsitzende)

Tel.: 0212 65 88 29 57
erstberatung@dghk-rr.de
Sabrina Knief (2. Vorsitzende)
Tel.: 02332 55 56 05
erstberatung@dghk-rr.de

RHEINLAND-PFALZ/SAARLAND**www.dghk-rps.de**

- 1. Vorsitzende:** Dr. Ira Lemm
Heidesheimer Str. 67 b, 55124 Mainz
ira.lemm@dghk-rps.de
Tel.: 06131 2 12 38 14
- 2. Vorsitzende:** Nicole Colling
nicole.colling@dghk-rps.de
- Schriftführung:** Stefanie Ponstein
stefanie.ponstein@dghk-rps.de
- Kassenführerin:** Dr. Sabine Schmaltz
sabine.schmaltz@dghk-rps.de
- Öffentlichkeitsarbeit:** Brigitte Specht
brigitte.specht@dghk-rps.de
- Schule & Bildung:** Marco Kienzle
marco.kienzle@dghk-rps.de
- Freie Aufgaben:** Marie-Theres Hohenner
marie.hohenner@dghk-rps.de
- Erstberatung:** Beraterliste s. Webseite
Kontakt: info@dghk-rps.de

SCHLESWIG-HOLSTEIN**www.dghk-sh.info**

- 1. Vorsitzende:** Silke Thon
Hamburger Chaussee 213, 24113 Kiel
thon@dghk-sh.info
Tel.: 0431 68 63 72
- 2. Vorsitzender:** Jörg Martens
martens@dghk-sh.info
- Schatzmeisterin:** Claudia Bordin-Ahrens
bordin-ahrens@dghk-sh.info
- Schriftführung:** Julia Timm
timm@dghk-sh.info
- Öffentlichkeitsarbeit:** Dr. Gotje Köhler
koehler@dghk-sh.info
- Freie Aufgaben:** Stefanie Nerlich
nerlich@dghk-sh.info
- Elterngruppen:** Kirsten Hanebuth
beisitz-elterngruppen@dghk-sh.info
- Freizeiten:** Ute Kobert-Kiebjieß
kobert@dghk-sh.info
- Schülerpaten:** Dr. Franz Schorsch
schorsch@dghk-sh.info
- JuniorAkademien:** Marius Hoffmann
hoffmann@dghk-sh.info
- Kinder und Jugendliche:** Jasmin Stümke
stuemke@dghk-sh.info
- Erstberatung:**
Beraterliste s. Webseite

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DAS HOCHBEGABTE KIND e. V.

www.dghk.de

Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V., Wittestraße 30 K, 13509 Berlin, ist wegen Förderung der Erziehung als gemeinnützig nach § 5 Abs. 1 Nr. 9 KStG anerkannt.

Mitglied bei:

European Council for High Ability (ECHA) World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC), High European Learning Potential (HELP), European Talent Support Network (ETSN), Potential Plus UK

Geschäftsstelle:

DGhK e.V., Wittestraße 30 K, 13509 Berlin, E-Mail: dghk@dghk.de,

Tel. (030) 5 77 00 99-90, Fax (030) 5 77 00 99-99, Sprechzeiten: Montag – Donnerstag, 10 – 14:30 Uhr

Evangelische Bank, IBAN DE97 5206 0410 0005 0057 87, BIC GENODEF1EIK1

DGhK-Beitriffsformular: <https://service.dghk.de/anmeldung.html> (Jährlicher Mindestbeitrag 75 Euro pro Familie, Institutionen 30 Euro)

VORSTAND

Präsident:	N.N.	praesidium@dghk.de
Vizepräsident:	Michael Voss – RV Niedersachsen/Bremen	vizepraesidium@dghk.de
Schatzmeister:	Peter Richter – RV Bonn	finanzen@dghk.de
Schriftführerin:	Ute Kobert-Kiebieß – RV Schleswig-Holstein	schriftfuehrung@dghk.de
Öffentlichkeitsarbeit:	Josefa Seppeler – RV Berlin-Brandenburg	oeffentlichkeit@dghk.de
Freie Aufgaben:	N.N.	

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT

Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels, Prof. Dr. Christian Fischer, Prof. Dr. Ernst Hany, Prof. Dr. Kurt A. Heller, Prof. Dr. Franz J. Mönks (†), Prof. Victor Müller-Opplinger (†), Prof. Dr. Barbara Schober, Prof. Dr. Heidrun Stöger, Prof. Dr. Albert Ziegler

Impressum

Herausgeberin:

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e. V.
Wittestraße 30 K, 13509 Berlin
Tel.: (030) 5 77 00 99-90
Fax: (030) 5 77 00 99-99
dghk@dghk.de, www.dghk.de

Erscheinungsweise:

4 × jährlich
Der Abonnementpreis von 15,00 € pro Jahr für vier Ausgaben ist in der Mitgliedsgebühr enthalten.

Auflage:

6.000 Exemplare

Redaktion für die Ausgabe 148:

Leona Rath, Barbara Saring,
Josefa Seppeler, Marion Rösch

V.i.S.d.P.: Josefa Seppeler

Adressenänderungen bitte schriftlich an die DGhK e.V., Berlin

**Redaktionelle Unterstützung,
Grafische Gestaltung, Anzeigen:
Maenken Kommunikation GmbH**
Von-der-Wettern-Str. 25, 51149 Köln
info@maenken.com, www.maenken.com

Redaktion / Grafik: Marko Ruh,
Fabian Küpper

Anzeigen / Objektleitung (verantwortl.):
Wolfgang Locker, Tel.: (02203) 35 84-182
Fax: (02203) 35 84-185
wolfgang.locker@maenken.com

Anzeigen für Veranstaltungen der Regionalvereine auf Anfrage unter dghk@dghk.de

Druck:

Printec Offset Medienhaus,
Ochshäuser Straße 45, 34123 Kassel

Mediadaten und Hinweise für Autor:innen:

<https://dghk.de/das-labyrinth/>

Informationen:

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben die Meinung der Verfassenden wieder. Die Rechte der Fotos liegen bei den Autorinnen und Autoren der Beiträge bzw. bei der Redaktion – falls nicht anders angegeben.

Artikel und Zuschriften sind jederzeit willkommen. Für unverlangt eingesandte Manuskripte kann keine Haftung übernommen werden. Bitte senden Sie die Texte als Word-Datei (4.000 Zeichen pro Seite) und die Bilder separat als JPEG- oder TIF-Datei, Auflösung mindestens 300 dpi, an labyrinth@dghk.de.

Abonnement:

www.dghk.de/das-labyrinth/



DIE ZUKUNFT IHRES KINDES BEGINNT MIT DER WAHL DER RICHTIGEN SCHULE!

INFO-TAGE

Besuchen Sie unsere monatlich stattfindenden Informationstage oder vereinbaren Sie einen individuellen Termin unter 03991 624 216.

SCHLOSS TORGELOW: SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT ZUKUNFT

ZWÖLF SCHÜLER IN DER KLASSE | POTENZIALE ENTFALTEN | ABITUR AUF HOHEM NIVEAU

In Klassen mit höchstens 12 Schülern erhält Ihr Kind eine leistungsorientierte Förderung, erwirbt ein Abitur auf hohem Niveau, sammelt Erfahrungen im Ausland, engagiert sich im Team und findet Freunde fürs Leben.



Schloss 1 · 17192 Torgelow am See
sekretariat@schlosstorgelow.de

Beratungstelefon: 03991 624 216 · www.schlosstorgelow.de