

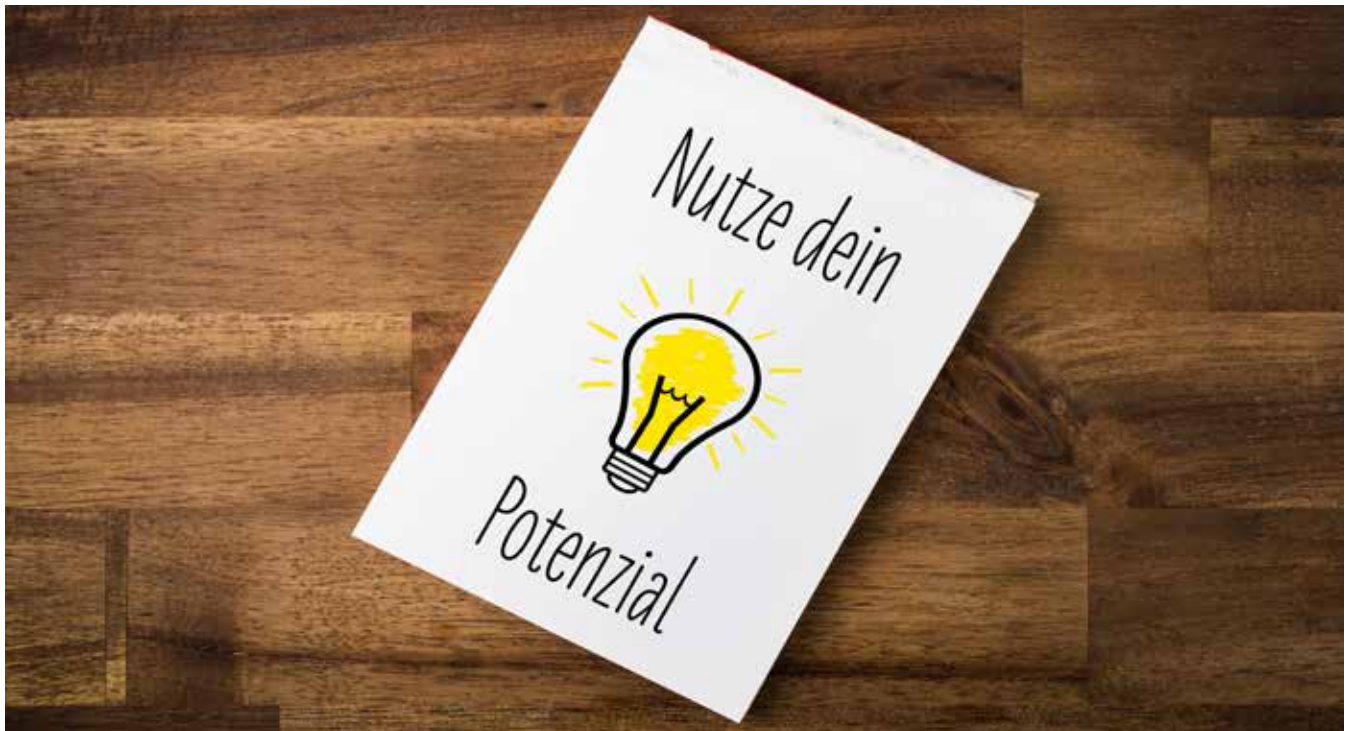


Foto: Martin Rettenberger/Shutterstock

Potenzial-Entwicklung

Ein Erfahrungsbericht

- Wenn Hochbegabte in der Schule in Schwierigkeiten kommen, geraten Lehrer wie Eltern in Erklärungsnot. Unabhängig davon, ob das Begabungsniveau des Kindes nach einem Test als hochbegabt bezeichnet werden kann oder ob der Test noch bevorsteht, ist in den allermeisten Fällen klar: Das Kind hat sicherlich kein Problem mit dem Denken als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Aber es setzt seine Möglichkeiten nicht ein, zeigt desinteressiertes oder sogar störendes Verhalten und verweigert sich gar dem schulischen Kompetenzerwerb (schlimmstenfalls kommt das Kind unregelmäßig oder gar nicht mehr zur Schule).

„Er könnte, wenn er wollte!“, so beschrieb ein Lehrer anlässlich einer meiner Weiterbildungs-Veranstaltungen seine Einschätzung über einen Schüler. Sein pädagogisches Bemühen, den Weg zum Können anzuleiten und zu begleiten, war nicht erfolgreich. Da er sein Bemühen und seine Expertise aus langjähriger Erfahrung heraus als erfolgreich einschätzt, muss demzufolge mit dem Kind etwas nicht in Ordnung sein.

Das Nicht-Wollen des Schülers ist nicht akzeptabel. Schließlich geht es hier um die Bildung und damit um die Zukunftsperspektive eines jungen Menschen mit hohem Potenzial. Alle Kinder besuchen die Schule und profitieren vom Unterricht. Angeblich soll Schule sogar schlauer machen. Also entsteht ein Druck, den Eltern an ihre Kinder weiter geben, sich der schulischen Bildung zuzuwenden. Dieser Druck wird ggf. auch von Seiten der Schule an die Eltern gerichtet, die nun zwischen elterlicher Fürsorge und gesellschaftlicher Pflichterfüllung in eine Zwangslage geraten.

Dabei belegen Untersuchungen, dass sich die Probleme von Hochbegabten und Nicht-Hochbegabten gar nicht bedeutsam unterscheiden. (1) Womöglich gibt es vom Begabungsniveau unabhängige Ursachen, die sich bei den Hochbegabten nur deutlicher auswirken. Dies zu untersuchen soll uns nachfolgend beschäftigen.

Eine Schule, die Schüler:innen zufrieden macht?

Als ich in Frankfurt/Main Leiter einer

neu gegründeten Privatschule war, drängte sich mir anlässlich einer internen Lehrer-Weiterbildung die Frage in den Kopf:

„Wie erreichen wir es, dass unsere Schüler nachmittags zufrieden nach Hause gehen werden?“

Noch nie in über dreißig Jahren intensiver Beschäftigung mit Hochbegabten Schüler:innen habe ich von diesem Gedanken gehört, dass Schule das Ziel haben könne, Schüler zufrieden zu machen. Dagegen ist die Auseinandersetzung mit der Unzufriedenheit der Kinder Alltag. Alle in der Literatur zum Thema Förderung beschriebenen Maßnahmen sollen letztendlich die Unzufriedenheit der Schüler, deren Verhalten einen Handlungs- und Förderbedarf anzeigt, begrenzen.

In der Motivationspsychologie ist Zufriedenheit die direkte Konsequenz aus (erfolgreicher) Anstrengung auf der Grundlage eigenmotivierten Handelns. In der Emotionspsychologie, der Zwillingsschwester der Motivationspsychologie,

sind Stabilität und Sicherheit die Voraussetzungen für Zufriedenheit, weil sie die Grundlagen für Erfolgsstreben darstellen.

In der Schule gibt es drei großen Fragen, von denen abhängt, ob eine Anforderung mit Eigenmotivation oder - allenfalls - aus Pflichterfüllung bearbeitet wird. Bleiben diese Fragen unbeantwortet, werden anstelle von Stabilität und Sicherheit Willkür und Machtausübung das Erleben der Schüler:innen prägen.

- 1 Warum soll ich das lernen, was bringt mir das Thema (ggf. ergänzt: für später im Beruf)?
- 2 Ich habe zugehört, gelernt und verstanden. Was bringt mir weitergehendes Üben?
- 3 Wann werde ich aufhören können zu üben?

Diese Fragen haben grundsätzlich alle Schüler. Für viele schlaue Schüler sind die Antworten darauf die Voraussetzung dafür, eigenmotiviert, d.h., aus Überzeugung von dem zu erreichenden Nutzen mit der Arbeit zu beginnen und die erforderliche Anstrengung, um damit erfolgreich zu werden, zu investieren.

Zu 1: Warum soll ich das lernen?

Jeder Lehrer, der sich als Experte für das von ihm unterrichtete Fach versteht, wird die erste Frage beantworten können. In der Regel gelingt das mit Bezug auf die Fachwissenschaft. Eine Einordnung des Themas gegenüber früheren Themen und später weiterführend anzusprechenden Themen ist in der Regel auch möglich. Nicht zuletzt ist auch der Bezug auf die durch die Bearbeitung des Themas zu erwerbenden Kompetenzen wichtig. Letztere sind vornehmlich Gegenstand der Prüfung des Lernerfolges in einer Klassenarbeit.

Zu 2: Was bringt mir das Üben

Lernen stellt einen komplexen Prozess der Informations-Aufnahme und -Verarbeitung dar. Neugierde gehört zu den grundlegenden Eigenschaften von Menschen und bringt insbesondere junge Menschen dazu, Neuem mit Eigenmotivation zu begegnen. Neues fasziniert uns. Aber das

Neue ist auch riskant, denn in der Schule zählt nicht die Neugierde, sondern das Können. Bei vielen tendenziell perfektionistisch denken und handelnden Hochbegabten steht das Risiko, etwas nicht zu können, der Lust es zu lernen, entgegen.

Das Neue lässt sich verstehen als ein Problem, für das eine Lösung gefunden werden muss. Aber die neue Anforderung ist unvertraut und daher fällt es schwer, eine Lösung zu finden. Schlimmstenfalls gelingt es nicht. Aber die Lehrer führen die Schüler:innen in die Anwendung der Lösung ein. Das Problem ist also nicht unlösbar. Im Vertrauen auf die Expertise der Lehrer gilt das! - von der ersten Grundschulklasse bis zum Abitur. Das Üben vermittelt also Erfahrung, die gegenüber der neuen Lernanforderung anfangs fehlen muss.

Zu 3: Wann kann ich mit dem Üben aufhören

Solange die Erfahrung noch nicht ausreicht, stellt die Anforderung mit dem Neuen umzugehen weiterhin ein Problem dar. Erst wenn durch Üben ausreichend Erfahrung vermittelt wurde, hört die Anforderung auf, die Schüler:innen vor ein Problem zu stellen. Dann gelingt die Bewältigung der Anforderung routiniert, fehlerfrei und ohne (große) Anstrengung. Das ist der richtige Zeitpunkt, um mit dem Üben aufzuhören. Im Idealfall gibt es eindeutige Kriterien, die die Lehrer ihren Schülern als Teil der Aufgaben-Instruktion explizit mitteilen. Je konkreter das Ziel desto größer die Eigenmotivation. Das im Lernprozess nunmehr erreichte Niveau erfüllt die notwendige Erwartung, dass ein darauf aufbauender Lernprozess eine solide Grundlage ohne Kompetenzlücken hat und der Lernprozess eine gelingende Fortsetzung erfahren wird.

Auch in Bezug auf das anzustrebende Lern- und Kompetenzniveau verfügen Lehrer:innen über Expertise.

Differenzierung

Allerdings werden die Schüler:innen das gewünschte Niveau nicht gleichzeitig erreichen. Auch wird der Prozess, der zum



Foto: stockfour/Shutterstock

Gewinnen der notwendigen Erfahrung führt, nicht für alle Schüler:innen gleich verlaufen. Hier ist die Kompetenz der Lehrer:innen, Anforderungen nach Denk- und Kompetenzniveau zu differenzieren, unverzichtbar.

Fehlt die Differenzierung, sind zwar vielleicht die drei Fragen beantwortet, aber das Vertrauen, dass die Lehrer:innen ihren Schülern stets nützliche, herausfordernde und insofern sinnvolle Anforderungen vorlegen, wird enttäuscht und damit auch das Vertrauen in die Expertise der Lehrer:innen, welches für das Gelingen von Schule existenziell ist.

Offensichtlich gibt es auf die drei Fragen, an denen sich das eigenmotivierte Lernen von (hochbegabten) Schüler:innen entscheidet, sinnvolle Antworten. Diese sind notwendig Teil der Lehrer-Expertise. Aber leider erreichen diese Antworten die Schüler:innen nicht, die deshalb ihre Pflicht erfüllen - aber weitgehend ohne Eigenmotivation.

Dies führt uns zur emotionalen Seite schulischen Lernens und zu der Frage nach den Voraussetzungen für eine zufriedenheitsstiftende Schule. Zufriedenheit ist die Währung, in der die Schüler:innen für ihre Anstrengung entlohnt werden.

Viele Kinder erleben die Schule als Quelle von Stress und Belastung. Die Ursachen sind vielfältig und erfordern unsere Beachtung, nicht nur weil Stress dem Gelingen von Schule entgegen steht, sondern weil ein Übermaß von Stress krank macht. Die in den Medien transportierte Information, >>

>> dass das Ausmaß psychischer Erkrankungen bei Schülerinnen und Schülern drastisch zunehmen (2), müsste zu der Frage führen, ob und wie das Entstehen von Stress in der Schule vermieden werden kann. Die tatsächlich erörterte Frage, ob sich therapeutische Hilfsangebote ausweiten lassen, macht deutlich, dass der Schule kein Veränderungspotenzial zugeordnet wird. Eigentlich eine unglaubliche Vorstellung, dass die Institution, die sich vorrangig mit dem Lernen beschäftigt, selbst nicht lernfähig sein soll.

Ich habe mir die Zuversicht bewahrt, dass auch Schule lernfähig ist. Schule ist nicht das System. Sondern Schule ist die Vielzahl der Lehrerinnen und Lehrer, die sich für das Gelingen von Schule einsetzen und die sich entscheiden können, etwas morgen anders zu machen als sie es heute getan haben, weil dies ihren Unterricht und damit ihre Schule besser macht.

Stress durch das Lernen

Der zentrale Inhalt von Schule, das Lernen, wird in der Schule verbunden mit Leistungserwartungen. Es geht nicht (allein) darum, das Wissen und das Können zu vermehren, sondern (auch) darum, Erwartungen zu erfüllen. Damit drohen den Schülerinnen und Schülern Scheitern und Versagen.

„Lernen wir wirklich für das Leben - wie der altbekannte Latein-Satz aussagt - oder um unsere Lehrer zufrieden zu stellen, die unser Können prüfen, damit diese uns eine lobende Rückmeldung erteilen?“ Diese Frage ist berechtigt.

Das Fehlermachen wird von den Schülerinnen und Schülern nicht als Chance verstanden, etwas hinzu zu lernen oder das Können zu vermehren, sondern als Risiko, dass die investierte Anstrengung nicht zu der gewünschten positiven Rückmeldung führen könnte und insofern umsonst war.

Unter den Materialien der Montessori-Pädagogik (3) gibt es etliche, die über eine immanente Prüflogik verfügen. Das heißt: die mit dem Material arbeitenden Schüler erhalten durch das Material selbst die Rückmeldung, ob die Arbeit erfolgreich war oder

eine Verbesserung nötig ist. Anschließend präsentiert der Schüler dem Lernbegleiter (Lehrer) die gelungene Arbeit - und erhält als Rückmeldung die Bestätigung für diese Einschätzung. Wohlgemerkt: die Zufriedenheit des Schülers resultiert aus dem Gelingen seiner Arbeit und nicht aus der Bestätigung durch den Lehrer.

Stress durch Lernen entsteht also

- aus der Unsicherheit, den inhaltlichen Anforderungen nicht gewachsen zu sein
- aus der Sorge, die Erwartungen der Lehrer nicht zu erfüllen
- aus der Befürchtung, die investierte Anstrengung zahle sich nicht in Form von Zufriedenheit aus.

Die Intervention der Eltern kann diese Stresskomponenten deutlich verstärken oder abmildern.

Stress durch fehlende Situationskontrolle

„Herr Eckerle, in der Schule bin ich Passagier meines Lebens!“

Ein verzweifelter 12-Jähriger Hochbegabter sprach diesen Satz während eines Beratungsgesprächs in meiner Praxis. Er machte dabei die von ihm wahrgenommene Hilfslosigkeit gegenüber der Schule deutlich. Diese fordert von ihm Anpassung ein, ohne dabei seine Förderbedürfnisse zu beachten. In seiner Wahrnehmung hat er keine Kontrolle über das schulische Geschehen. Dies deckt sich mit der Einschätzung der großen Mehrheit von Schülerinnen und Schülern, die als Hochbegabte in der Schule in Schwierigkeiten geraten. Situationskontrolle ist ein wesentliches Element psychischer Stabilität - und wenn sie fehlt, ein massiv wirkender Stressfaktor.

Wir bilden Erwartungen über zukünftige Ereignisse und Situationen, auf die wir uns durch die Erwartungsbildung vorbereiten. Ausgangspunkt dafür sind unsere Erfahrungen mit vergleichbaren Situationen und unser Denken, das uns hilft, sinnvolle von absurden Erwartungen zu unterscheiden, sowie Chancen und Risiken gegeneinander abzuwägen. Diese Erwartungsbildung

übungen wir auch im sozialen Umgang aus. Wir stützen uns dabei auf Regeln und Konventionen sowie unsere Lebenserfahrung.

Wenn diese Erwartungen enttäuscht werden, erleben wir einen Kontrollverlust und damit automatisch eine Stressbelastung. Wir versuchen eine Erklärung zu finden, die es uns ermöglicht, die verloren gegangene Kontrolle zurück zu gewinnen. Gelingt dies nicht, entsteht eine Traumatisierung, deren Stärke vom Ausmaß der erlebten Stressbelastung abhängt.

Schule wird von (hochbegabten) Schülerinnen und Schülern regelmäßig als ein Ort erlebt, an dem ihre Erwartungen an das Geschehen enttäuscht werden. Hochbegabte lernen aus Interesse am Thema. Die Erwartungen ihrer Lehrer zu erfüllen, motiviert Hochbegabte dagegen nicht - ebenso wenig wie der Wunsch, besser als ihre Mitschüler zu sein. Das Geschehen während des Unterrichts erscheint insofern für sie unvorhersehbar, das Handeln der Lehrer oft willkürlich. Die praktizierten Strukturen erleben sie oft als nicht verlässlich. Die drei Fragen bleiben unbeantwortet. Das ist eine stressbelastete Situation.

Es geht darum, hinzu zu lernen. Das macht grundsätzlich Spaß. Einerseits weil Hochbegabte in der Regel neugierig sind, andererseits weil es die Erwartung gegenüber der Schule erfüllt. Aber ihr Anspruch, sich ernsthaft in ein Fachthema einzudenken, wird nicht umgesetzt. Die Informationsmenge wird - bildlich gesprochen - mit dem Teelöffel gegeben, wo die Hochbegabten eine Schaufel erwarten. Das frustriert. Bei der Abfrage des Gelernten kommen schlaue Schülerinnen und Schüler seltener zu Wort als andere. Dies hat natürlich mit der Einschätzung ihrer Lehrer zu tun, dass sie die korrekte Antwort zuverlässig geben können. Aber wenn die Zufriedenheit der Schüler von der lobenden Rückmeldung der Lehrer abhängt, bedeutet diese Situation, auf Lob für das Können verzichten zu müssen. Das enttäuscht.

Aufgabenstellungen und Fragen der Lehrer lassen oft mehrere Interpretations-

möglichkeiten zu - besonders wenn man komplex denkt. Schlimmstenfalls werden Hochbegabte dazu verführt, problemerkundend zu denken, weil die gestellte Anforderung ihnen (zu) trivial erscheint. Das erzeugt das Risiko, trotz guten Nachdenkens die Erwartungen des Lehrers zu verfehlen und Kritik zu erfahren. Lehrer gestehen nur selten zu, dass ihre Fragestellung missverständlich war. Das weckt Selbstzweifel bei den Schülern.

Lehrer erlassen Regeln für den Unterricht und für das gemeinschaftliche Miteinander in der Klasse. Hochbegabten sind Regeln wichtig, den sie schaffen Struktur und geben Sicherheit. Schwierig wird es, wenn Kinder (im Kindergarten) oder Schüler sich nicht an die Regeln halten und die Lehrer dies tolerieren. Das verunsichert. Wenn Hochbegabte sich selbst nicht an Regeln halten, hat das in der Regel Gründe, die nichts mit oppositionell-dissozialem Verhalten zu tun haben. Sie erwarten eine Reaktion der Autorität, die mit relativ hoher Gewissheit auch kommt. Damit gewinnen diese Schüler Kontrolle zurück und kommen in Sicherheit. Das Denken ist eine wesentliche Grundlage für die Erwerbsbildung. Hochbegabte unterscheiden sich von der Gruppe der Gleichaltrigen häufig bezüglich der Interessen und Aktivitäten, die sie motivieren. Aber sie unterscheiden sich besonders in Bezug auf die Komplexität ihres Denkens. Und daher sind die Erwartungen gegenüber den Gleichaltrigen regelmäßig riskant - und Grundlage für Missverständnisse, Streit und Mobbing. Das stresst enorm.

Sensorisch hochsensible Schülerinnen und Schüler leiden unter den Bedingungen von Schule in besonderer Weise. Stress ak-

tiviert das sensorische System und lässt die Sensitivität eskalieren. Die genannten Aspekte, die in der Schule Stress erzeugen, wirken sich zwar bei Hochbegabten besonders aus, sind aber auch für alle anderen Schüler wirksam und belasten. Das Stressniveau einer Klasse ist direkt ablesbar an der Bewegungsunruhe der Schülerinnen und Schüler sowie am Geräuschpegel.

Ein verkanntes Risiko

Der weit überwiegenden Mehrzahl der Hochbegabten gelingt es trotz der stressbelasteten Bedingungen dennoch einen erfolgreichen und in der Regel begabungsangemessenen Schulabschluss zu erreichen. Daraus die Schlussfolgerung zu ziehen, dass sich die ungünstigen Bedingungen nicht ausgewirkt hätten, ist aber falsch. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind froh, die Schule überstanden zu haben. Sie freuen sich darauf, Kontrolle über ihre eigene Weiterentwicklung übernehmen zu können. Sie verfügen oft nicht oder nur in unzureichendem Maße über Lern- und Arbeitstechniken.

Die psychischen Folgen bleiben oft unentdeckt. Die in 13 Schuljahren gewachsene Erfahrung, dass systematisches Lernen mit unkontrollierbarem Stress verbunden ist, stellt in unserer Zeit, in der lebenslanges Lernen für die Wettbewerbsfähigkeit des Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt und für die Wettbewerbsfähigkeit der Gesellschaft insgesamt entscheidend ist, ein großes Risiko dar.

Etwas anders machen

Potenzialentwicklung verträgt sich nicht mit Stress. Keine der genannten stresserzeugenden Bedingungen entsteht zwingend aus dem, was Schule gegenüber den

Schülerinnen und Schülern leisten soll. Es ist notwendig und möglich, Wege zu finden, den Stress der Schüler in der Schule auf ein unvermeidbares Minimum zu begrenzen, damit Schule auch Hochbegabten (und allgemein: neurodiversen Schülerinnen und Schülern) gerecht werden kann.

Die Erfahrungen aus der Zeit von 2019 bis 2022 an der Karl-Popper-Schule in Frankfurt belegen dies. 100 Prozent der Eltern bestätigten, dass ihre Kinder nach dem Wechsel an die KPS viel entspannter nach Hause kämen und dass sich nach dem Wechsel auch die Situation in der Familie wesentlich verbessert habe (4).

Das Beachten der Förderbedarfe und das dementsprechende Anpassen der Unterrichtsbedingungen (z.B. die Sitzposition im Raum, die Art wie Schüler von Lehrern angesprochen werden, die Vorhersehbarkeit von Abläufen und die auf die Lernsituation der Schülerinnen und Schüler zugeschnittenen Anforderungen) vermieden offensichtlich ein Übermaß an Stress und erzeugten den berichteten Effekt von Entspannung gegenüber früher. Gleichzeitig schafften sie die Voraussetzung dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler, von denen an der KPS viele bereits Schulabsenzphasen durchlaufen hatten, nicht nur wieder in die Schule zurückkehren und ihre Schulpflicht erfüllen konnten, sondern sich auch dem Lernen wieder zuwandten. ■

Autor

Dipl.-Psych. Thomas Eckerle ist Diplompsychologe und Experte für psychologische Diagnostik.



Er engagiert sich in der Lehrerbildung sowohl der Goethe-Universität Frankfurt als auch an der Hessischen Lehrkräfteakademie. Er ist Gründungsmitglied des Infopunkts Hochbegabung, eines Informationsportals für Wissenschaftler und Praktiker zum Thema Hochbegabung und Mitglied im Expertenkreis Hochbegabung des Berufsverbandes Deutscher Psychologen (BDP).
E-Mail: thomas.eckerle@igl-net.de

Quelle

- (1) Nach einem Interview mit Prof. Detlef H. Rost über Hochbegabte und ihre Förderung, erschienen in „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ Nr. 147 vom 26. Juni 2008
- (2) Robert Bosch Stiftung (2025). Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- (3) Montessori Nienhuis Katalog 2025; Heutink International B.V., Anders Celsiusstraat 15, 7442 PB Nijverdal, Niederlande
- (4) Eckerle, Th. 2025: Erfahrungsberichte aus der Karl-Popper-Schule 2019-2024. Unveröffentlichter Evaluationsbericht. In Vorb.