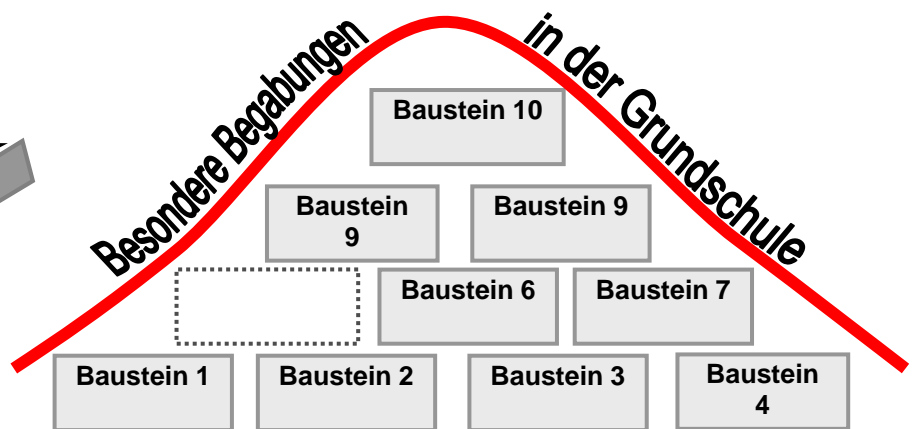


Baustein 5

Lern- und Verhaltensprobleme

Dr. Helga Ulbricht



Dr. Helga Ulbricht

Baustein 5: Lern- und Verhaltensprobleme

| | |
|---|----------|
| Basisinformation: Hochbegabung und Lern- oder Verhaltensprobleme | Seite 03 |
| Basisinformation: Beratung im System Schule | Seite 14 |
| Fallstudie aus der Praxis Besondere Begabung und mangelnde, soziale Kompetenz: Fall Peter | Seite 16 |
| Fallstudie aus der Praxis Besondere Begabung und Legasthenie: Fall Thomas | Seite 26 |
| Literaturverzeichnis | Seite 30 |



Basisinformation

Hochbegabung und Lern- oder Verhaltensprobleme

Schwieriger als im Baustein 4 geschildert wird die Identifikation Hochbegabter, wenn bereits eine Sekundärsymptomatik aufgetreten ist, wenn Kinder Verhaltensstörungen zeigen und/oder das Lernen verweigern. In der Literatur wird viel darüber diskutiert, ob und in welchem Ausmaß Hochbegabung Verhalten beeinflusst und Störungen hervorruft. Während in der Presse und in Publikationen der Elternvereine für Hochbegabte eher das Bild vom „armen, verkannten, gestörten Hochbegabten“ vertreten ist, gehen namhafte Forscher (HANY, ROST) aufgrund verschiedener Untersuchungen davon aus, dass Hochbegabung nicht, oder wenigstens nicht allein, auslösendes Moment für Verhaltensauffälligkeiten ist. So wie es für ein und dasselbe Verhalten viele Ursachen, häufig Ursachenbündel gibt, so führen auch dieselben Ursachen durchaus zu verschiedenen Symptomen.

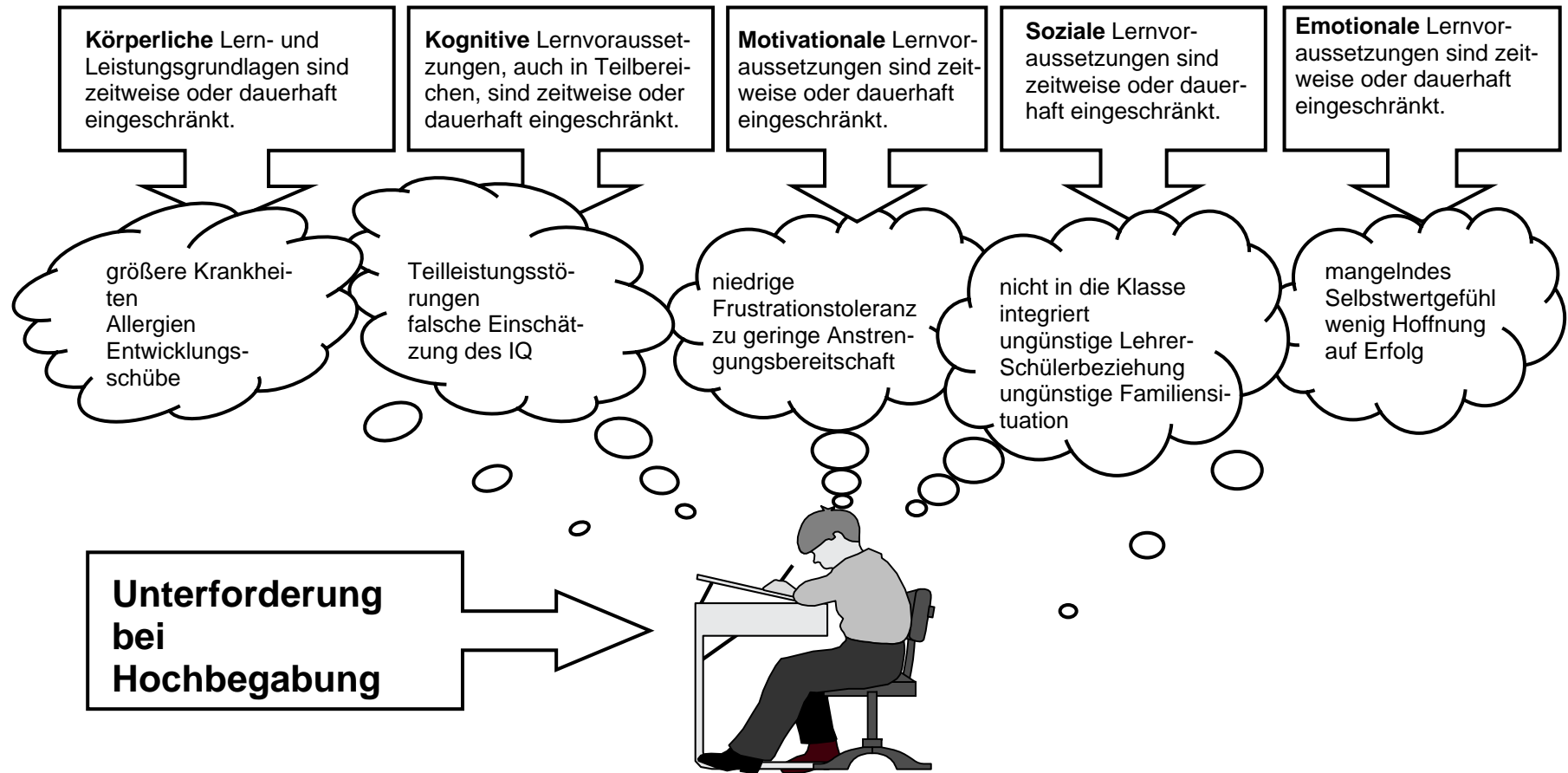
Ein Underachiever, also ein Kind, das wesentlich niedrigere Leistungen erbringt als sie aufgrund seiner intellektuellen Begabung von ihm erwartet werden, benötigt eine ebenso sorgfältige Diagnostik wie ein Legastheniker oder ein lernbehinderter Schüler. Man kann bei einem begabten Kind mit Verhaltensauffälligkeiten nicht automatisch davon ausgehen, dass diese Folge der besonderen Begabung oder Folge eines falschen Umgangs mit dieser Begabung sind.

Sollte die Lern- oder Verhaltensstörung mit besonders hoher, kognitiver Begabung einhergehen, so muss versucht werden, alle Determinanten – z.B. Motivationsstörungen, Konzentrationsprobleme, mangelnde soziale Kompetenz, usw. – zu betrachten. Der Beratungsanlass „Verdacht auf Hochbegabung“ darf keine vorzeitige Ursachenzuschreibung für Lern- oder Verhaltensstörungen bilden, sondern erfordert eine ganzheitlich Untersuchung und Beratung des Klienten.

Ursachen für Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule

Angaben über den Anteil der Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Schule schwanken von 20% bis mehr als 50% innerhalb eines Jahrgangs. Diesen unterschiedlichen Zahlen liegen sehr verschiedene Definitionen von Lernstörungen bzw. Verhaltensstörungen zugrunde. Wann ist eine „Auffälligkeit“ eine Störung? Muss sie erst das Umfeld, den Lehrer, die Eltern *stören*, oder sollten wir uns bereits damit befassen, wenn sie *nur das Kind selbst stört*, z.B. bei der Kontaktaufnahme mit anderen Kindern? Welche Umgebung setzt welche Normen? Wann ist ein Kind „unruhig“ oder „schüchtern“? Eine Störung definiert sich nicht nur über die „Störquelle Kind“, sondern auch über die „Belastbarkeit der Umgebung“. Zum besseren Verständnis eines ganzheitlichen Beratungsansatzes, auch bei besonders begabten Kindern, wird in der folgenden Grafik ein kurzer Überblick über mögliche Ursachen bei Lern- und Verhaltensproblemen gegeben.

Eine Auswahl möglicher Ursachen für Lern- und Verhaltensprobleme (-störungen) in der Schule



Hochbegabung bedeutet nicht **automatisch** Lern- oder Leistungsschwierigkeiten...

Lern- oder Leistungsschwierigkeiten bedeuten nicht **automatisch** Hochbegabung...

1. Die körperlichen Lern- und Leistungsgrundlagen sind zeitweise oder dauerhaft eingeschränkt

Ein Kind, das über eine stabile Gesundheit verfügt, ist in der Regel wesentlich belastbarer als vergleichbare kränkelnde Kinder. Besonders ungünstig wirken sich z.B. Allergien oder andere chronische Krankheiten und die häufig damit verbundene Medikation auf die Leistungsfähigkeit aus. Aber auch einmalige, länger anhaltende Krankheiten können zu Leistungseinbrüchen führen. Daher ist es sinnvoll, bei absinkenden Leistungen stets auch den gesundheitlichen Aspekt überprüfen zu lassen.

2. Die kognitiven Lernvoraussetzungen, auch in Teilbereichen, sind zeitweilig oder dauerhaft eingeschränkt

Intellektuelle Begabung erklärt Schulleistung etwa zwischen 40 bis 50%. Sie kann testdiagnostisch erfasst werden. Die verwendeten Verfahren zeichnen sich durch unterschiedliche Intelligenzkonzepte und Gütekriterien aus. Nicht selten kommt es – besonders in der Altersgruppe unter sechs Jahren – zu falschen Einschätzungen. Erbringt dann ein Kind nicht die an die Testergebnisse geknüpften Erwartungen, sollte das Testergebnis noch einmal überprüft werden. Mehr noch als das Gesamtergebnis sagt das sog. Intelligenzprofil über besondere Stärken und Schwächen eines Kindes aus. Teilleistungsstörungen – Dyskalkulie, Legasthenie, Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom usw. – können unabhängig vom Gesamtergebnis auftreten. Sie müssen ebenfalls bei Lernschwierigkeiten als mögliche Ursachen in Betracht gezogen werden.

3. Die motivationalen Lernvoraussetzungen, auch in Teilbereichen sind zeitweise oder dauerhaft eingeschränkt

Die Motivation ist die treibende Kraft beim Lernen und Arbeiten. Bei kleinen Kindern noch extrinsisch verstärkt durch Belohnung, Lob, Zuwendung von außen, wird die Motivation nach und nach intrinsisch, also aus sich selbst heraus, gefördert: Die „Sache“ selbst weckt das Interesse. Die Ziele, anfangs noch in kurzer Zeit mit überschaubarem Aufwand erreichbar, („Wenn ich mich schnell ausziehe, bekomme ich noch eine Gute-Nacht-Geschichte vorgelesen“), werden inhaltlich komplexer und zeitlich weiter entfernt angesiedelt („Wenn ich in der Grundschule gut lerne, kann ich in 4 Jahren ans Gymnasium“). Viele Kinder können keine intrinsische Motivation aufbauen, sie sind stets auf schnelle, äußere Verstärkung angewiesen, um durchhalten zu können. Hinzu kommt eine niedrige Frustrationstoleranz, die oft zum Abbruch der Anstrengungen führt, oder eine insgesamt geringe Anstrengungsbereitschaft. Dadurch kann es trotz sehr guter intellektueller Fähigkeiten zu einem Leistungseinbruch kommen.

4. Die sozialen Lernvoraussetzungen sind zeitweise oder dauerhaft eingeschränkt

Lernen findet im sozialen Kontext statt. Menschen lernen auch, um Anerkennung in der Gemeinschaft zu erlangen. Misserfolge können in einer positiv unterstützend eingestellten Klassengemeinschaft leichter verarbeitet werden, Er-

folge werden hier stärker empfunden. Ist ein Kind nicht in die Klassengemeinschaft integriert, besteht ein ungünstiges Lehrer-Schüler-Verhältnis oder eine ungünstige Familiensituation, so kann sich dies negativ auf die Motivation und damit auf den Lernerfolg auswirken. Darüber hinaus wird in der Schule der Lernprozess nicht als ein isolierter, individueller Prozess gefördert, sondern – man denke hier an die später erforderlichen Schlüsselqualifikationen – in unterschiedlichen Sozialformen eingeübt. Um aber in der Gruppe oder auch nur in der Zweierbeziehung miteinander arbeiten zu können, sind Kooperationsfähigkeit, Teamgeist und arbeitsteilige Strategien erforderlich.

5. Die emotionalen Lernvoraussetzungen sind zeitweise oder dauerhaft eingeschränkt

Gute Ergebnisse im erfolgreichen Lern-Leistungsprozess lassen auch Rückschlüsse auf eine stabile Emotionalität zu. Kinder mit einem geringen Selbstwertgefühl, starker Ich-Zentrierung, niedriger Frustrationstoleranz, wenig Hoffnung auf Erfolg, aber auch wenig Einfühlungsvermögen in die Bedürfnisse anderer können mit erwartungswidrigen Leistungsergebnissen oder unangemessenem Verhalten reagieren.

6. Unterforderung bei Hochbegabung

Schließlich kann sich auch eine anhaltende Unterforderung bei besonderer Begabung negativ auf das Lern- und Leistungsverhalten eines Kindes auswirken. SPAHN nennt zahlreiche Folgen der nichtadäquaten Förderung in Schule und Elternhaus:

"Hochbegabung ist kein statisches Gebilde, sondern entfaltet sich oder verkümmert unter den entsprechenden Einflüssen der Umwelt. ... Ob später herausragende Leistungen aus einer Hochbegabung bewerkstelligt werden können, hängt somit von vielen Faktoren ab: ob die besondere Begabung erkannt und gefördert wird, ob das Kind mit seiner Wesenheit auf Verständnis stößt und ob die Gesamtpersönlichkeit des Kindes adäquat betreut und entwickelt werden kann. ... Die intellektuelle Hochbegabung ist zunächst einmal eine Leistungsreserve. Wie andere Kinder brauchen auch Hochbegabte für eine optimale Entwicklung ihrer Fähigkeiten Anregung und Ermutigung durch die Umwelt. Schulische Unterforderung kann zu Leistungsproblemen führen:

- Das Interesse an schulischen Angeboten sinkt.*
- Die Lerntechniken werden nicht weiterentwickelt.*
- Die Grenzen der eigenen Möglichkeiten werden nicht erfahren.*
- Konkurrenz wird kaum erlebt.*
- Bewältigungsstrategien für Misserfolg und Frustration werden nicht entwickelt.*
- Hochbegabung schließt erhöhte seelische Verwundbarkeit ein."*

(vgl. SPAHN: Wenn die Schule versagt, Asendorf 1997, S. 45 f).

Das kann im Kindergarten und in der Grundschule zu Unterforderung, Langleweiligkeit und unangemessenem Verhalten führen. In der Sekundarstufe verfestigen sich dann Leistungs- und Verhaltensprobleme.

SPAHN nennt verschiedene Symptome bei Unterforderung (vgl. SPAHN: Wenn die Schule versagt, S.225 f):

Kurzfristig

- Nachlassen des Interesses
- Verringerung der Lernfreude
- Herabsetzung des Arbeitsumfanges
- Minderung der Konzentration
- Nachlassen der Selbstkontrolle

Mittelfristig

- Steigerung von Trotz und Aggressivität
- Angeberei und Überheblichkeit
- Interesselosigkeit und Tagträumerei
- Schulschwänzen
- Leistungsverweigerung langfristig
- Leistungsdefizite in vielen Bereichen
- Antriebsarmut
- Verfestigung von Fehlhaltungen (Mutlosigkeit, Außenseitertum, Kooperationsunfähigkeit)
- Charakterliche und seelische Schädigungen (Neurosen, Depressionen)

Auch STAPF (Aiga Stapf: Aufsatz, veröffentlicht im Internet, 2003: Zur Lage hochbegabter Kinder in Deutschland) betont: *„In der Grundschule ist die Folge lang anhaltender, zu niedriger Anforderungen bei der Mehrzahl hochbegabter Kinder ein mangelndes Lern- und Arbeitsverhalten. Sie lernen das „Lernen“ nicht, woraus nicht selten ein Underachievement ... resultiert. Hinzu kommen häufig eine Reihe von schon genannten Verhaltensauffälligkeiten. Depressive Resignation und Zurückziehen wird öfter bei Mädchen beobachtet, Stören des Unterrichts, starke motorische Unruhe, oft verwechselt mit dem Syndrom der Hyperaktivität, häufiger bei Jungen.“*

In der Presse werden die Probleme noch stärker akzentuiert. In einem Beitrag der Süddeutschen Zeitung vom 23. Januar 2002 über hochbegabte Kinder heißt es:

„In der Grundschule war Johannes nicht sonderlich beliebt. Lehrern träumte und fantasierte er zu viel, Mitschülern war er zu angeberisch, der Schulweg wurde für ihn nicht selten zum Spießbrutenlauf.“

oder

„Der 13-jährige Udo aus Westfalen ist hochintelligent. Wenn er wollte, könnte er in allen Fächern auf Note eins stehen. Doch der Gymnasiast ist lustlos und unglücklich. Er fühlt sich im Unterricht oft nicht ernst genommen“ (ebd.)

oder

„Mit drei Jahren nervte Johannes erstmals seine Eltern. Er wollte wissen, wie denn ein Kurzschluss entstehe. Im Kindergarten löste er dann Rechenaufgaben wie: Zwei Viertel und ein Halbes sind ein Ganzes. ... Die Kinder werden zunächst nicht erkannt. Und wenn, dann fallen sie eher als Klassenkasper und Störenfriede auf. Psychologen führen das Verhalten auf Unterforderung im Unterricht zurück.“ (SZ vom 5.6.2002)

Diese Darstellungen bleiben nicht unwidersprochen. Zwei führende Forscher auf dem Gebiet der Hochbegabung, HELLER und ROST, diskutieren in einem Interview, ebenfalls abgedruckt in der Süddeutschen Zeitung, am 17. Juli 2003 die Problematik.

ROST: *„Dass Hochbegabte an Regelschulen zwangsläufig Probleme haben, ist Unsinn. Natürlich gehen nur die Eltern zu einer Selbsthilfegruppe, die Probleme mit ihrem Kind haben, die anderen tauchen dort gar nicht auf. Da findet eine Generalisierung von Einzelfällen statt. ... Unsere Längsschnittuntersuchungen haben gezeigt, dass die meisten hochbegabten Kinder sehr gut in einer normalen Schule unterrichtet werden können. ... Es gibt gute Ansätze von Schulen, die entweder die Kinder allgemein fördern oder einen Schwerpunkt haben Aber im Regelfall sind hochbegabte Kinder keine Problemkinder, und die Schulen sollten lernen, mit ihnen zurecht zu kommen und andersherum. Schließlich werden Hochbegabte im Leben nach der Schule auch mit Normalbegabten umgehen müssen.“*

HELLER: *„Man kann sie an normalen Schulen lassen, solange ausreichend differenziert wird. Das heißt: Lerntempo und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben müssen individuell angepasst werden. ... Grundsätzlich sind die Statistiken der Eltern-Initiativgruppen jedoch nicht repräsentativ. Sie gehen ja auch nicht zum Arzt, wenn Sie den Gesundheitszustand der Bevölkerung ermitteln wollen.“*

ROST beschreibt in seinen Veröffentlichungen zahlreiche empirische Ergebnisse (hier zitiert nach einem Aufsatz, D. H. Rost: Hochbegabung und Hochbegabte – Facetten, Probleme, Befunde; in: Schule und Beratung, Nr. 10, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, 2002, S.29):

„... Schon TERMANN hatte beobachtet, dass Hochbegabte in nahezu allen Aspekten (körperlich, sozial, emotional) altersgleichen Normalpersonen überlegen sind. Ein Vergleich der erfolgreichsten mit den am wenigsten erfolgreichsten Hochbegabten seiner Untersuchung stellt als wichtigstes differentiell Merkmal die stärkere Motivation, Willenskraft und Aufgabenorientierung und ein ausgeprägtes Durchhaltevermögen bei der Aufgabenbearbeitung heraus. ... Auch im Marburger Hochbegabtenprojekt konnte belegt werden, dass sich Persönlichkeitsmerkmale, Selbstkonzept und Temperamentsfaktoren hochbegabter Grundschul Kinder von denen durchschnittlich Begabter – wenn überhaupt – im positiven Sinne unterscheiden. ... All diese Befunde gelten nicht nur für das Grundschulalter, sondern auch für Jugendliche. ... Das Bild vom fiesem, unka-

meradschaftlichen und gestörten Streber bewahrheitet sich in dieser Altersstufe nicht.“

Warum finden sich dann in der Presse und einigen publikumswirksamen Veröffentlichungen immer wieder Behauptungen, die das Gegenteil herausstellen? ROST nennt Gründe für die seiner Ansicht nach falsche Sichtweise:

„Erstens werden in der Presse mit Vorliebe problematische Einzelfälle – stark überzeichnet – vorgeführt. Wer interessiert sich schon für normale und unauffällige Kinder?

Zweitens werden diese krassen Einzelfälle unzulässig auf die Hochbegabten verallgemeinert.

Drittens handelt es sich manchmal auch um aus dem Zusammenhang gerissene Teilbefunde wissenschaftlicher Untersuchungen. Ergänzende Befunde, die diese Probleme relativieren, oder gar positive Ergebnisse, werden gern unterschlagen. ...

Viertens beruhen nicht wenige dieser Aussagen auf Studien mit sehr kleinen, viel zu kleinen Stichproben.

Fünftens genügen viele Studien auch nicht ansatzweise den üblichen Standards der empirischen Sozialforschung. ...

Sechstens handelt es sich nicht selten um stark vorausgelesene Stichproben, z.B. um Kinder von Eltern, die sich in einer Elterninitiative für hochbegabte Kinder organisiert haben. Klar, dass sich dort die Probleme häufen: Pflegeleichte Kinder werden nicht in Beratungsstellen vorgestellt“

ROST resümiert: *„Hochbegabte sind ganz normal. Es bleibt festzuhalten: Hochbegabte Kinder und Jugendliche sind vor allem erst einmal Kinder wie alle anderen Kinder auch, mit ähnlichen Problemen, Schwierigkeiten und Bedürfnissen, mit ähnlichen Vorzügen. Nur sind sie dazu noch intellektuell besonders leistungsfähig.“* (ebd. S. 30)

Eine Ausnahmesituation sieht ROST bei den Underachievern. Er schätzt ihren Anteil auf ca. 12% in der Gruppe der Hochbegabten, *„... was ziemlich genau dem aufgrund der statistischen Gegebenheiten zu erwartenden Prozentsatz entspricht. Im Sekundarstufenbereich kann sich ein etwas höherer Prozentsatz ergeben; er dürfte aber unter 20% liegen. Angaben wie 50%, die man in der Ratgeberliteratur liest, sind schlichtweg abstrus.“* (ebd. S.30) ROST beschreibt die besondere Problematik dieser Gruppe: *„Anders liegt der Fall bei hochbegabten Underachievern. ... Die Befunde waren so erschreckend, dass sie vom „Drama“ der hochbegabten Underachiever sprechen. Die Selbsteinschätzung der Persönlichkeit wie auch die Persönlichkeitseinschätzung der Underachiever durch ihre Mütter, Väter und Klassenlehrer zeichnen überwiegend ein ausgesprochen negatives Bild. ... Die Eltern betonten insbesondere die negative Entwicklung des Sozialverhaltens und bezeichneten ihre hochbegabten Underachiever als „besonders schwierig“.“* (ebd. S.30)

Besteht in der Beratungsarbeit mit hochbegabten Kindern der Verdacht, dass diese sich zu Underachievern entwickeln oder es bereits sind, muss in jedem

Fall abgeklärt werden, welche Ursachen zu dieser Problematik führen. Hochbegabte, die erwartungswidrige Leistungen erbringen, können ebenso wie alle übrigen Kinder unterschiedliche Störungen haben. Diese reichen von einer möglichen Legasthenie (auch bei weit überdurchschnittlicher Begabung!) über ein Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (AD(H)S) bis hin zu verfestigten Verhaltensstörungen. Trotzdem nennen Autoren immer wieder bestimmte Verhaltensweisen als besonders „typisch“ für hochbegabte Minderleister.

SCHULTE ZU BERGE zählt einige Ursachen für Minderleistungen bei Hochbegabten auf (SCHULTE ZU BERGE, S.: Hochbegabte Kinder in der Grundschule, Münster, 2001):

„Verschiedene Faktoren können dazu führen, dass ein hochbegabtes Kind erwartungswidrig schlechte Schulleistungen zeigt. Mögliche Gründe sind...:

- *Eine Häufung von Flüchtigkeitsfehlern, weil es die Aufgabe als zu leicht empfindet und sorgfältiges Arbeiten nicht gelernt hat.*
- *Das Verlorengegangensein der Motivation zu kontinuierlicher Anstrengung.*
- *Das Nichtvorhandensein elementarer Lern- und Arbeitstechniken.*
- *Lähmung durch ein ungünstiges soziales Gefüge in der Klasse.*
- *Geringe Aufnahmebereitschaft und/oder – fähigkeit für schulische Inhalte dadurch, dass das Kind sich gedanklich mehr mit seinen außerschulischen Aktivitäten beschäftigt.*
- *Absichtliches „Fehlereinbauen“, um vor den Klassenkamerad/innen nicht als Streber dazustehen.“ (ebd. S.47)*

Diese Auflistung nennt im Wesentlichen Verhaltensweisen, die auch für intellektuell durchschnittlich begabte Kinder zutreffen. Somit werden zwar auslösende Faktoren für Minderleistungen genannt, nicht aber für Minderleistungen Hochbegabter.

HANY (Universität Erfurt, unveröffentlichtes Manuskript, 2000) hat sich intensiv mit dem Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Verhaltensstörung auseinandergesetzt. Er vergleicht einschlägige, empirische Untersuchungen und zieht folgendes Resümee:

„Studien können bisher keine Belege dafür liefern, dass hochbegabte Schüler in höherem Ausmaß Verhaltensprobleme zeigen als andere Schüler. Höchstbegabte Kinder (IQ > 145) sind bei den Studien nur selten erfasst.“

„... so gilt hohe Intelligenz weder als auslösende noch als verstärkende Bedingung für Verhaltensstörungen. Gleichzeitig verhindert hohe Intelligenz aber auch nicht das Auftreten von Störungen, selbst wenn diese kognitiver Natur sind.“ (Zitate aus einem unveröffentlichtem Skript, 2000)

Im Einzelnen nennt HANY folgende, für die Gesamtentwicklung eines begabten Kindes bedeutsame *Störungsquellen*, die sich auf das Lern- und Sozialverhalten auswirken:

- Extrem hohe Intelligenz (IQ > 145).
 - Erhöhte Sensibilität.
 - Perfektionismus und übertriebene Selbstkritik.
 - Vernachlässigung sozialer Kompetenz.
 - Leugnen der eigenen Begabung, um „normal“ zu erscheinen.
 - Bevorzugung spezieller Beschäftigungen, die sie mit Gleichaltrigen nicht teilen können oder wollen.
-
- Schulische Akzeleration (Schullaufbahnbeschleunigung) führt zu erhöhtem sozialen Anpassungsrisiko.
 - Gefahr der Dyssynchronie wächst mit der Höhe der Intelligenz.
-
- Sie werden von Gleichaltrigen aufgrund ihrer ungewöhnlichen Handlungen oft abgelehnt.
 - Wird ein Kind von seinem Lehrer abgelehnt, so kann das von den Mitschülern übernommen werden.
 - Hochbegabte Underachiever werden von Lehrern hinsichtlich ihrer Begabung ungünstig eingeschätzt. Das kann zum selffulfilling-effect führen.
 - Begabte Kinder werden von den Mitschülern vor allem dann akzeptiert, wenn sie auch sportliche Höchstleistungen bringen, körperlich schwächliche und strebsame Kinder werden häufig abgelehnt.
-
- In der Regel liegen Interaktionsstörungen zwischen dem Lehrer und dem Kind vor, an denen die Eltern nicht unerheblich beteiligt sind.
 - Eltern begrüßen häufig zunächst die Individualität, es fehlt dann die Übung für die Gemeinschaft.
 - Eltern vernachlässigen das Begabungspotential, weil sie möglichst ein „normales“ Kind haben wollen.
 - Eltern überfordern ihr begabtes Kind, weil sie stolz sind.
 - Eltern sind durch die Hochbegabung ihres Kindes überfordert, das führt zu mangelnder Grenzsetzung und erzieherischem Fehlverhalten.

Systembedingte Ursachen für Störungen im Lern- und Sozialverhalten

Auch die schulische Umgebung kann zur inadäquaten Entwicklung besonders begabter Kinder beitragen. Hier ist vor allem der Übergang Kindergarten / Grundschule für einige Kinder mit Enttäuschungen verbunden. Ein Vergleich zwischen den Rahmenbedingungen der Schule und des vorschulischen Raums zeigt, dass viele auftretende Probleme „hausgemacht“ sind.

Die folgende Grafik verdeutlicht die Unterschiede zwischen Kindergarten und Schule.



Systembedingte Ursachen für Störungen im Lern- und Sozialverhalten



Hohe Leistungs-
Exzellenz erfor-
dert auch von
Hochbegabten

Häufiges Lernverhalten hochbegabter
Kinder im vorschulischen Bereich

- Stark selbstgesteuertes Lernen
- Unkonventionelle Strategien
- Große individuelle Unterschiede
- Stark lustbetont
- I.d.R. stets direkte Ansprechpartner, z.B. Eltern, Geschwister
- Hoher Perfektionismus im „Stärkenbereich“
- Interessengebiete werden als persönliche Erfahrungs- und Spielgebiete bevorzugt (Erfolg und häufiges Üben verstärken die persönlichen Stärken)
- Übliche Beschäftigungen mit Gleichaltrigen werden abgelehnt
- Häufig asynchrone Entwicklung (kognitiv, emotional, sozial)
- Vermeidung von Schwächen (dadurch mangelnde Übung und Verfestigung der Schwäche)

- Basale Fähigkeiten (Denkgeschwindigkeit u. Verarbeitungskapazität)
- Systematisch angelegte Lernaktivitäten
- Aufmerksamkeit
- Selbstmotivation
- Fähigkeit, systematisch u. langfristig zu arbeiten

Häufige Lernbedingungen und
- erfahrungen in der Schule

- Lernen ist größtenteils fremdgesteuert
- Lösungsstrategien sind eingeschränkt
- Einordnen in die Bedürfnisse einer Gemeinschaft
- Wechsel zwischen angenehmer und unangenehmer Tätigkeit
- Individuelles Bedürfnis nach sofortiger Rückmeldung, z.B. durch den Lehrer, muss zurückgestellt werden
- Anforderungsniveau ist in allen schulrelevanten Bereichen gleich
- Individuelle Interessen kommen nur selten zum Zuge
- Die Beschäftigung mit Gleichaltrigen wird unter pädagogischem Gesichtspunkt erwartet.
- Annähernd synchrone Entwicklung wird erwartet (soziale Kompetenz, emotionale Stabilität, intellektuelle Fähigkeit)

Was heißt das für den Unterricht?

Auf der Beziehungsebene: Akzeptanz, Zuwendung, angemessene – nicht generalisierte Ansprüche, Klarheit in der Begrenzung

Auf der Inhaltsebene: Differenzierung, Entlastung von Routinearbeiten, themenübergreifende Angebote, persönliche Themen

Auf der didaktischen Ebene: Wechsel zwischen selbst- und fremdgesteuertem Lernen, Entwicklung von Lernstrategien, Orientierung am Ziel – Wege freistellen, kreative Angebote, z.B. freies Schreiben, HSU-Projekte, Expertensysteme, Denksportaufgaben

Erinnert man sich im Zusammenhang mit der Grafik an „typische Merkmale“ von hochbegabten Kindern, wie sie häufig in Veröffentlichungen zu finden sind, so drängen sich sofort Parallelen zum Vorschulbereich auf:

„Selbstgesteuertes Lernen, unkonventionelle Strategien, große individuelle Unterschiede, stark lustbetont ...“.

Hingegen wirken schulischen Rahmenbedingungen eher einschränkend bzw. bremsend: „Fremdgesteuertes Lernen, eingeschränkte Lösungsstrategien, Einordnen in die Bedürfnisse einer Gemeinschaft ...“ . Sie sind aber Bestandteil des Schulalltags, mal mehr, mal weniger. Es gilt also, einen Kompromiss zu finden:

So viel Individualität wie möglich, so viel Anpassung wie nötig.

Im Bereich der Leistungsexzellenzen (HELLER; 2000) sind bestimmte Voraussetzungen für *alle Kinder* relevant. Sie ermöglichen erst den kumulativen Wissenserwerb als Grundlage für die Entwicklung eigenständigen Wissens und Denkens. Besonders genannt werden: Basale Fähigkeiten (Denkgeschwindigkeit und Verarbeitungskapazität), systematisch angelegte Lernaktivitäten, Aufmerksamkeit, Selbstmotivation, Fähigkeit, systematisch und langfristig zu arbeiten.

Die Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und schulischen Möglichkeiten muss auf drei Ebenen erfolgen:

1. auf der Beziehungsebene
2. auf der Inhaltsebene und
3. auf der didaktischen Ebene

Nur so kann Verhaltens- und Lernproblemen vorgebeugt oder entgegengewirkt werden.

Die Inhalts- und Didaktikebene werden ausführlich im Baustein 7 (Förderung, Didaktik, Curriculum, Enrichment) behandelt. Die Bedeutung der Beziehungsebene kommt immer wieder in Einzelstudien zum Ausdruck. SCHULTE ZU BERGE schreibt:

„Am allerwichtigsten ist die begabungsfreundliche Einstellung der einzelnen Lehrkraft, die das Kind unterrichtet. Sie muss für sich akzeptieren können, dass alle Menschen verschieden sind und unterschiedliche Begabungsformen und Begabungsniveaus haben können. ... Nur wenn die Lehrkraft selbst zulassen kann, dass es Kinder mit überdurchschnittlicher intellektueller Leistungsfähigkeit gibt und dass diese möglicherweise ihre eigene intellektuelle Leistungsfähigkeit (jetzt oder später) zumindest in Teilbereichen übertreffen können, kann sie sich dieser Kinder vorurteilsfrei annehmen. ... Auf der anderen Seite darf die Lehrkraft jedoch nicht zu einer übertriebenen Wertschätzung der Begabung eines Menschen neigen. .. Der Wert eines Kindes darf nicht existenziell und allein von seinen schulischen Leistungen abhängen.“ (SCHULTE ZU BERGE, S.: Hochbegabte Kinder in der Grundschule, Münster 2001, S.61ff)



Basisinformation

Beratung im System Schule

Die Komplexität der meist multikausalen Ursachen, die Individualität des Kindes und die Vielfalt der Rahmenbedingungen erfordern je nach Problemstellung einen umfassenden Beratungsprozess, der eine Vielzahl von Interventionsmöglichkeiten, (hier wieder häufig als kombinierte Maßnahmen), nach sich zieht. Fallstudien zeigen sehr deutlich, dass es nicht *die ideale Lösung* gibt. Maßnahmen müssen an den Bedürfnissen des Kindes orientiert sein, aber sie sollten auch unter dem Aspekt der Machbarkeit gesehen werden. Schulsysteme, konventionelle wie alternative, können immer nur so gut sein wie die handelnden Personen.

Im System Schule findet Beratung auf mehreren Ebenen statt. Der erste Ansprechpartner bei Problemen ist immer der Lehrer bzw. der Klassenlehrer. Er erlebt das Kind im Unterricht, beobachtet und beurteilt seine Leistungen und sein Verhalten. Obwohl Lehrerurteile in Bezug auf die Identifikation von Hochbegabung nicht sehr valide sind, da sie sich in der Regel eher an den erbrachten Leistungen als am Potenzial eines Schülers orientieren, so können Lehrer doch sehr wohl Störungen beschreiben.

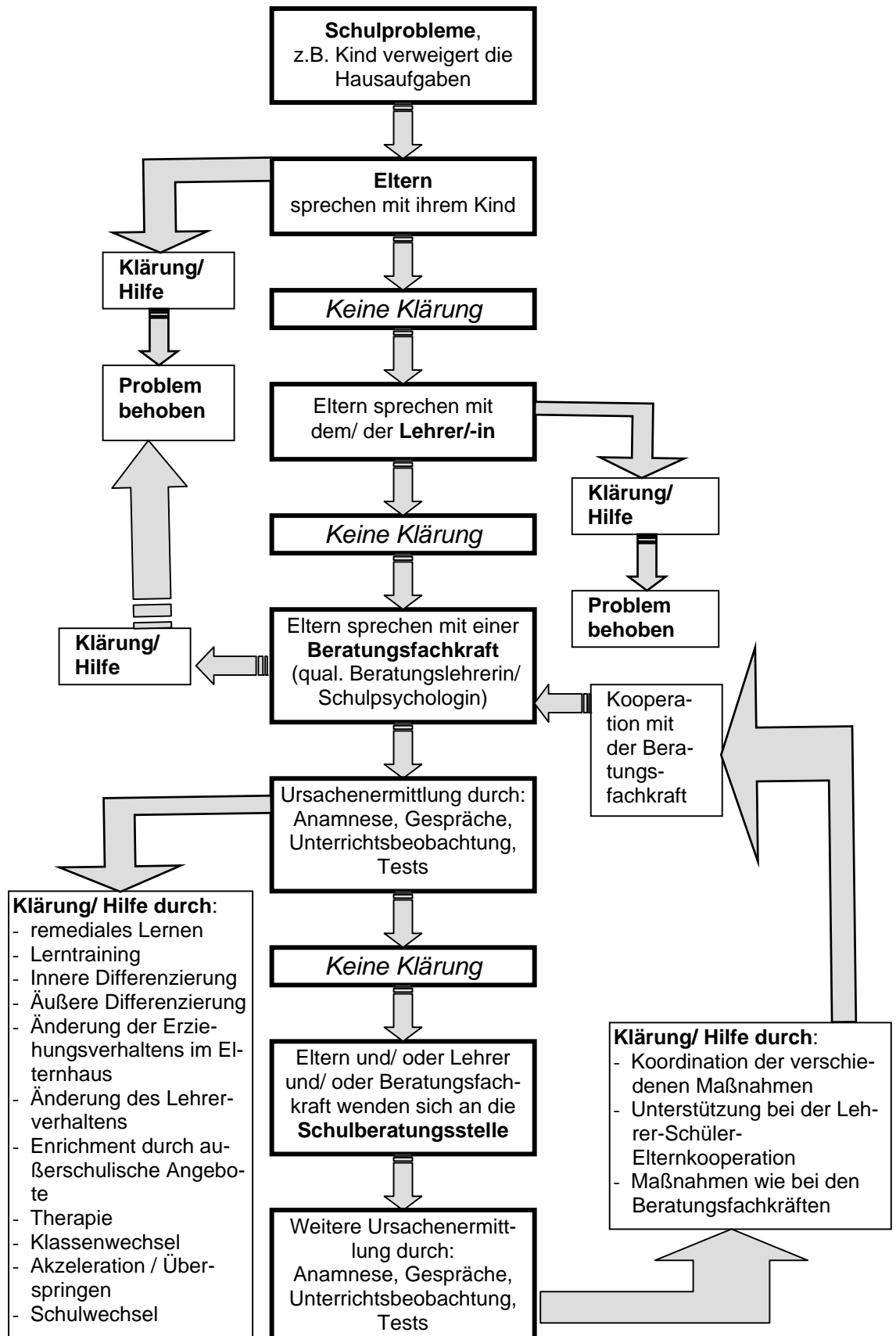
Kooperationspartner des Lehrers sind das Kind und die Eltern. Durch direkten, häufigen Kontakte zwischen allen Beteiligten wird die Grundlage für gemeinsame Handlungsstrategien entwickelt. Viele Probleme lassen sich auf dieser Ebene lösen oder zumindest mildern.

Sollte ein Problem aus sachlichen oder persönlichen Gründen auf dieser Ebene nicht gelöst werden können, ist der nächste Ansprechpartner die Beratungsfachkraft an der Schule (qualifizierter Beratungslehrer). Als tätiger Lehrer mit Zusatzqualifikation verfügt die Beratungsfachkraft sowohl über diagnostische und beratende Kompetenz als auch über Berufserfahrung im Lehrberuf.

In schwierigen Fällen kann der Schulpsychologe hinzugezogen werden. Er organisiert umfangreiche Untersuchungen und schreibt Gutachten für evtl. erforderliche Maßnahmen. Schulpsychologen arbeiten an Schulen und an Schulberatungsstellen.

Das Flussdiagramm zeigt auf, wie der Beratungsprozess verlaufen kann.

Möglicher Beratungsablauf bei Schulproblemen (Verhaltens- oder Lernprobleme)





FALLSTUDIEN aus der PRAXIS

Besondere Begabung und mangelnde soziale Kompetenz: Fall Peter

Beratungsalter: 5 Jahre 6 Monate

Peters Geschichte

Peter wurde im Dezember 1991 geboren. Er wuchs ohne Geschwister in einer sehr engagierten Familie auf, die großen Wert auf seine Erziehung und Förderung legte. Bereits als Baby war er ziemlich unruhig, das änderte sich erst, als er sich selbst bewegen und beschäftigen konnte. Schon mit 2 ½ Jahren interessierte er sich für Bücher und Buchstaben, mit 3 Jahren begann er Wörter zu lesen. Seitdem holte er sich seine Informationen hauptsächlich aus Büchern. Am liebsten brachte er sich alles selbst bei. Zu gleichaltrigen Kindern nahm er kaum Kontakt auf, auch nicht im Kindergarten, in den er ab dem 3. Lebensjahr ging.

Schon nach kurzer Zeit wechselte der Junge den Kindergarten, weil er soziale Schwierigkeiten mit anderen Kindern und der Betreuerin hatte. Im zweiten Kindergarten ging es ihm etwas besser, aber eigentlich wollte er seit seinem 4. Lebensjahr nur noch in die Schule.

Nachdem Peter mit etwa 4 Jahren lesen konnte, entwickelten sich sein Wissen und seine Sprache explosionsartig. Er formulierte schon mit 4 Jahren ungewöhnlich differenzierte, hochkomplizierte, verschachtelte Sätze und hatte bereits in diesem frühen Alter einen großen Fremdwortschatz. Feinmotorisch zeigten sich allerdings immer stärkere Defizite, er war jedoch zu keinerlei Übung bereit.

Mit 5 Jahren empfahl der Kindergarten die vorzeitige Einschulung, nicht ohne auf die sozialen und feinmotorischen Defizite hinzuweisen. Damit begann Peters „Schullaufbahngeschichte“.

Kinderpsychiatrische Untersuchung im April 97

Im Vorfeld der Einschulung ließen die Eltern ihren Sohn in einer kinderpsychiatrischen Praxis untersuchen, um die intellektuelle und emotionale Entwicklung abklären zu lassen. Hier bestätigten sich sein herausragendes, sprachliches Leistungsniveau, seine weit vorangeschrittenen Lese- und Rechenfertigkeiten, aber auch seine geringe sozial-emotionale Kompetenz und seine Schwächen in der visuomotorischen Koordination und Feinmotorik. Explizit wurden im Gutachten die emotionalen Störungen, die Angst vor Leistungsversagen und die Kontaktschwierigkeiten erwähnt. Die intellektuellen Fähigkeiten wurden im Bereich 97 – 111 (SIF im K-ABC/ Skala intellektueller Fähigkeiten im Kaufmann ABC) angesiedelt. Auszüge aus dem Gutachten:

„Diagnose:

Spezifisch emotionale Störung des Kindesalters mit Angst vor Leistungsversagen und Kontaktschwierigkeiten bei altersgemäßer bis überdurchschnittlicher intellektueller Entwicklung in einzelnen Teilbereichen; Teilleistungsschwäche in der Fein- und Graphomotorik sowie in der visuo-motorischen Koordination.

Therapie/Empfehlung:

Aufgrund des überdurchschnittlichen Wissens und schulbezogenen Könnens wird zu der Einschulung von Peter geraten. Begleitend ist eine Ergotherapie einzuleiten, um Peters fein- und graphomotorische Defizite auszugleichen und schulischem Misserfolg in diesem Bereich vorzubeugen.“

Schuleinschreibung und Schuleingangsuntersuchung im April 97

Nach dieser Empfehlung meldeten die Eltern Peter im Frühjahr 97 zur vorzeitigen Einschulung an. Er musste als „vorzeitiges“ Kind an einem Einschulungstest teilnehmen. Peter verweigerte in der Gruppentestung jegliche Mitarbeit. Daraufhin lehnte die Schulpsychologin die vorzeitige Einschulung ab. Die Familie war sehr erschrocken über die Entscheidung, da Peter unter keinen Umständen weiterhin in den Kindergarten gehen wollte und bereits über viele schulische Fertigkeiten verfügte. Die Eltern legten Einspruch gegen diese Entscheidung ein, so dass eine zweite Untersuchung bei der Staatlichen Schulberatungsstelle angeordnet wurde.

Untersuchung in der Schulberatungsstelle im Juni 97

Da die Einschätzungen der Schulpsychologin und die des Kinderpsychiaters deutlich voneinander abwichen, wurde Peter zur weiteren Klärung in der Schulberatungsstelle erneut untersucht. Er wurde mit dem Intelligenzdiagnostikum Hawik-R überprüft, obwohl dieses Testverfahren noch keine Normierung für sein Alter hat. Zum Zeitpunkt der Testung war Peter 5 ½ Jahre alt, die Normierung bezog sich auf 6,0 Jahre. Dieser Vorgriff ist bei voraussichtlich besonders begabten Kindern sinnvoll, da die vorschulischen Testverfahren sie hochgradig unterfordern würden und keine differenzierten Aussagen über das Begabungsprofil zulassen.

Peter erzielte im Hawik-R einen Gesamt-Intelligenzwert von 108 Punkten. Auffällig war der hochsignifikante Unterschied zwischen den Ergebnissen im Verbalteil (IQ = 139) und denen im Handlungsteil (IQ = 72). Peter hatte sowohl extreme Stärken als auch Schwächen, wies also insgesamt eine starke Dyssynchronie in seiner Entwicklung auf. In der Einzelsituation arbeitete er sehr konzentriert, zeigte aber auch hier eine zunehmende, körperliche Unruhe.

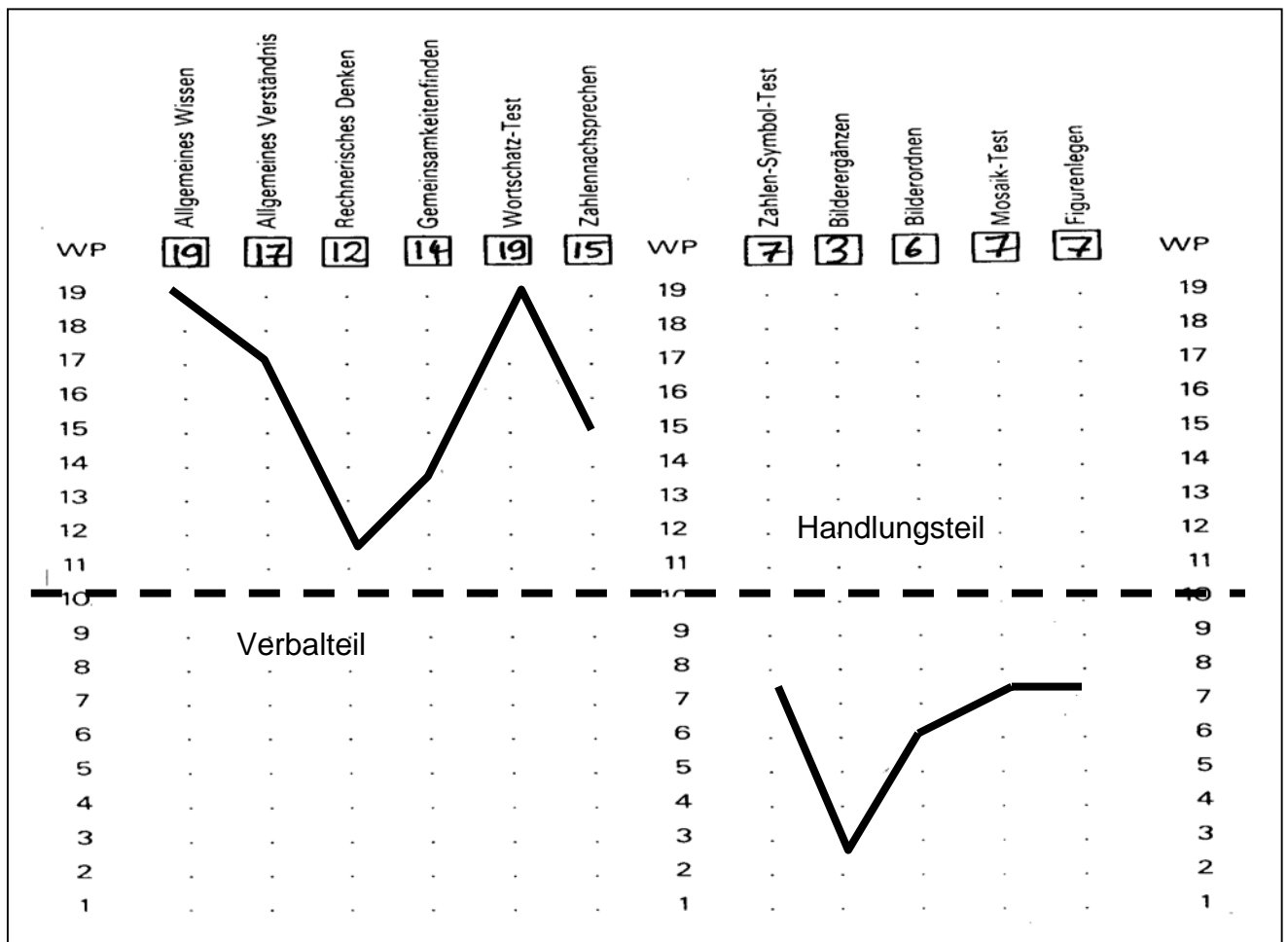
Nach ausführlichen Gesprächen mit der Mutter stellte sich heraus, dass es keine wirkliche Alternative zur Einschulung gab. Es wurde jedoch auch klar, dass Peter zusätzliche Hilfe benötigte, um den Anforderungen des Schulalltags gerecht werden zu können. Peter sollte seine bereits begonnene Spieltherapie

fortsetzen, um soziale Kompetenzen und emotionale Stabilität aufzubauen und sollte gleichzeitig ergotherapeutisch gefördert werden.

Die Empfehlung lautete:

„Peter ist ein überdurchschnittlich begabtes Kind, dessen extreme Stärken im sprachlichen Bereich liegen. Dagegen fallen seine motorischen Fertigkeiten rapide ab. Diese Diskrepanz ist von hoher therapeutischer Relevanz. ...Ein weiteres Jahr im Kindergarten würde den Unterschied zu seinen künftigen Klassenkameraden noch stärker vergrößern. Auf der Grundlage einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Elternhaus, Schule und Therapeut wird eine vorzeitige Einschulung zum Schuljahr 1997/1998 empfohlen.“

Peters Profil im Hawik-R



Auswertung für 6,0 Jahre
 Verbalpunkte 81 = IQ 139
 Handlungspunkte 30 = IQ 72
 Gesamtpunkte 111 = IQ 108

Differenzialdiagnostische Auswertung der Hawik-R-Ergebnisse

Der Hawik-R erlaubt durch den Vergleich verschiedener Untertests auch eine differenzialdiagnostische Analyse. Peter erzielte in vielen Bereichen therapeutisch sehr relevante Ergebnisse:

- Leistungen unter Zeitdruck
- Visuell-motorische Koordination
- Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem
- Beeinträchtigte organische Hirnfunktion
- Unterschied zwischen Verbalteil und Handlungsteil

Einschulung und Hoffnungen im August 97

In einem Elternfragebogen nehmen die Eltern ihren Sohn zum Zeitpunkt der Einschulung folgendermaßen wahr:

- Er hat ein sehr hohes Detailwissen.
- Er ist sprachlich kreativ und hat einen ungewöhnlichen Wortschatz.
- Er kann bereits lesen und schreiben.
- Er hat eine sehr gute Merkfähigkeit.
- Er hat viele Hobbys.
- Er hat ein besonderes Gefühl für Humor.
- Er liest sehr viel.
- Er ist sehr kritisch und denkt wertend.
- Er kann völlig in einem Problem aufgehen.
- Er will Aufgaben stets vollständig lösen.
- Er löst schwierige Aufgaben im Handumdrehen, versagt aber teilweise bei leichten Aufgaben.
- Er ist unsportlich und kann nicht gut zeichnen oder gestalten.
- Er ist sprachbegabt.
- Er setzt sich selbst hohe Leistungsziele.
- Er ist individualistisch.
- Er hat keine festen Freundschaften.
- Er bevorzugt ältere Freunde.
- Er kann sich nicht gut in andere einfühlen.
- Er bestimmt gern.
- Er weiß, was er kann.

Die Eltern entschlossen sich, Peter in der Montessorischule anzumelden. Sie erhofften sich von dieser Schulart größere Flexibilität im Umgang mit begabten Kindern, die aber gleichzeitig auch Förderung in defizitären Bereichen bräuchten.

Auszug aus dem Brief der Mutter im August 97:

„...Er hat einen Platz in der Montessori-Schule bekommen. Die hiesige Regelschule hätte ihn zwar auch genommen, aber mit großem Widerwillen. Das hat uns alarmiert und quasi in letzter Minute die Montessori-Alternative finden lassen. Unser Eindruck von dieser Schule ist sehr gut! Für die Grundschulzeit ist Peter hier bestimmt besser aufgehoben, weil er in seinem Tempo lernen kann. Er bekommt eine sehr engagiert wirkende, junge Lehrerin und ist in einer Klasse mit sage und schreibe 13 Schülern! ... Ich glaube, das sind alles gute Voraussetzungen, und blicke jetzt seiner Schulzeit mit wesentlich weniger Sorge, ja eigentlich zuversichtlich entgegen. ...“

Erneute Probleme im Januar 98

Nach 2 Monaten Schulbesuch traten erste Probleme auf. Peter konnte sich im Schulalltag nur schwer zurechtfinden. Seine unterentwickelte Feinmotorik erschwerte jegliches Malen, Schreiben und Basteln. Der Umgang mit den Kindern

war sehr konfliktreich, bis Peter schließlich den „Rückzug“ antrat. Auszug aus dem Brief vom Januar 98:

„Peter hat große emotionale und soziale Probleme in der 1. Klasse. Er reagiert bereits psychosomatisch und will nicht mehr in die Schule. Obwohl er noch in die Therapie geht, habe ich den Eindruck, dass das alles nichts bringt. ...“

Psychologische Untersuchung im Februar 98

Durch die wachsenden Lern- und Verhaltensprobleme in große Sorge versetzt, ließen die Eltern Peter noch ein weiteres Mal testen. Zu diesem Zeitpunkt dachten die Eltern bereits an eine Wiederholung der 1. Klasse und waren ziemlich ratlos. Das Intelligenzdiagnostikum AID zeigte im Gesamtergebnis einen IQ-Wert von 133 Punkten. Der Psychologe bestätigte eine intellektuelle Hochbegabung und empfahl:

„Kurse zur Hochbegabtenförderung; Enrichmentmaßnahmen im Unterricht, Begutachtung zum Überspringen einer Klasse.“

Die Situation spitzt sich zu (Juni 98)

Die Montessorischule konnte sich ein Überspringen nicht vorstellen. Ganz im Gegenteil! Peter ließ in seinen Leistungen immer stärker nach. Er wollte nicht mehr in die Schule, verweigerte die Arbeit. Die Eltern überlegten, ihn in eine andere Schule zu geben. Auszug aus dem Brief vom Juni 98:

„... die Situation in der Montessorischule hat sich für Peter drastisch verschlechtert! Er wurde in der letzten Zeit immer ängstlicher und zuhause immer aggressiver und verstörter. Er verweigerte zum Teil die Leistung und traute sich rein gar nichts mehr zu! Inzwischen hat er eine regelrechte Lernblockade und hasst die Schule! Vor den Pfingstferien gab es zusätzlich schlimme Vorkommnisse mit Mitschülern (Wenn du die Hose nicht herunterziehst, bringe ich dich um! drohte ihm sogar einer.)... Dies alles veranlasste uns, den Schulvertrag zu kündigen. Dr. ... schrieb Peter krank und riet zu einer Spieltherapie und vor allem zum sofortigen Schulwechsel.

Jetzt haben wir das riesige Problem, ein „gestörtes“ Kind zu haben, das am liebsten nie mehr in die Schule will und auch keine neue Schule.

Wir hatten uns in der Munich International School in Starnberg angemeldet, aber bei dem Aufnahmetest ... war Peter derart verkrampt, dass die dortige Psychologin meinte, irgendetwas stimme mit seiner Motorik nicht, und in diesem Zustand könne sie ihn nicht einmal in die neue Klasse (fürs nächste Schuljahr!) aufnehmen.

Inzwischen habe ich den möglichen Grund dafür herausgefunden, dass Peter nicht mehr schreiben will. Seine Montessori-Lehrerin hatte ihn einmal stark unter Druck gesetzt. Er, der eh der Langsamste war, wurde gezwungen, etwas Manuelles fertig zu machen, obwohl alle anderen schon zum Bus gegangen waren. Er muss dann Panik bekommen haben, denn er hatte schon zweimal den Bus nach Hause verpasst.

Wenn er jetzt etwas in Schreibrift schreiben soll, ist es für ihn eine einzige Tortur. Er ist schweißgebadet und muss sich anstrengen, als ginge es um Leben und Tod. Nach wenigen Minuten endet es mit seiner Verweigerung.

Was sollen wir tun?

Kennen Sie eine (Regel oder Privat-) Schule oder eine spezielle Lehrkraft, die für Peter geeignet wäre und ihn wieder motivieren könnte? Da wir wissen, dass Regelschulen an den Wohnort gebunden sind, wären wir zur Not sogar bereit, umzuziehen.

Noch etwas ist auffällig: Peter verhält sich vermehrt kleinkindhaft. Er hat in den letzten Monaten oft gejammert, die Schule nehme ihm seine Zeit, halte ihn vom Spielen ab. Aus dieser Beobachtung heraus kam uns die Idee, ob es nicht auch eine Alternative wäre, ihn vielleicht ein Schuljahr lang – zur Erholung sozusagen – in eine Waldorf-Schule zu schicken. Er könnte dort spielerisch seine feinmotorische Blockade aufarbeiten, sein Sozialverhalten verbessern und vielleicht endlich positive Schuleindrücke gewinnen. ...Da er eh noch so jung ist, würde er auch keine Zeit damit verlieren und hätte anschließend vermutlich eine gute Grundlage für die Anforderungen und den Leistungsdruck in einer Regelschule?

... Peter hat große Angst vor einer neuen, unbekanntem Schule. Er würde sich gern ein Hintertürchen zur Montessorischule offen halten, falls die Alternative noch schlimmer wäre (der Arme!). Man hatte den Montessorischülern immer gedroht, wenn sie nicht folgsam seien, müssten sie in die Regelschule, dort sei es nämlich viel strenger, auch gäbe es Hausaufgaben, was ja leider bei Montessori nicht der Fall ist. Die Aussicht auf eine Regelschule sieht Peter jetzt als riesen Bedrohung.

Wäre es aus ihrer Sicht sinnvoll, ihn noch einmal zu testen, um zu wissen, ob wir für den Herbst die zweite oder doch noch einmal die erste Klasse anstreben sollen? Wenn Sie zu dem Ergebnis kommen: 2. Klasse, dann müsste er sich noch ein bisschen vorbereiten, denn die Zeit bis September ist lang, und seine Schreibriftkenntnisse sind gleich Null.“

Krisensitzung in der Schulberatung im Juli 98

Die Eltern kündigten den Vertrag an der Montessorischule. Jetzt mussten zwei Fragen geklärt werden:

In welche Jahrgangsstufe sollte Peter eingeschult werden? Regulär in die zweite Klasse, nochmals in die 1. Klasse oder überspringen in die 3. Klasse?

Welche Schule war geeignet, Peter einen neuen Start zu ermöglichen?

Peter hatte zwischenzeitlich die Therapeutin gewechselt. Die neue Therapie zeigte eine erste Wirkung. Der Junge war wieder gesprächsbereit. Er konnte sich vorstellen, ab Herbst wieder in die Schule zu gehen. Im Zuge der Therapie wurde auch das elterliche Erziehungsverhalten thematisiert. Peter hatte in der Familie eine deutliche Machtposition eingenommen und schien die Eltern rund um die Uhr zu beschäftigen. Er war es auch nicht gewohnt, auf die Bedürfnisse anderer einzugehen oder kompromissbereit zu sein, erwartete aber, dass man ihm stets absolute Aufmerksamkeit entgegenbrachte.

Peter sollte nun in eine Schule kommen, die ihm gleichzeitig Struktur und Halt, aber auch Verständnis und Förderung anbieten konnte. Als bedeutsamster Faktor wurde von allen Beteiligten die Person der Lehrerin benannt. Die Eltern entschieden sich für eine Klasse in der Regelschule, die Schulberatung half *in dieser besonderen Situation* bei der Suche nach einer engagierten Lehrerin.

(Grundsätzlich gilt in der Volksschule die „Sprengelpflicht“. Das bedeutet, dass jedes Kind aufgrund seines Wohnsitzes einer bestimmten Schule zugewiesen wird. Die Sprengelpflicht wird in der Grundschule in der Regel nur aufgehoben, wenn die Nachmittagsbetreuung (privat oder Schulhort) in einem anderen Schulsprengel erfolgt. Auch der Besuch einer Privatschule entbindet von der Sprengelpflicht. Bei besonders gravierenden, psychologisch-pädagogischen Problemen kann die Sprengelpflicht ebenfalls gutachterlich aufgehoben werden.)

In der verbleibenden Zeit sollte vor allem motorisch und feinmotorisch mit Peter gearbeitet werden. Eine Wiederholung der 1. Klasse erschien aufgrund seiner hohen Begabung und der sehr guten Lese- und Rechenfertigkeiten nicht sinnvoll. Im September 98 konnte Peter in die 2. Klasse einer Grundschule eintreten. Begleitend erhielt er weiterhin Ergotherapie und Spieltherapie.

Auszug aus einem Brief vom November 98:

„Gute Nachrichten!

Der Schulwechsel war für Peter – und damit auch für uns – sehr positiv! Er hat eine wunderbare Lehrerin erwischt und fühlt sich in seiner neuen Klasse wohl.

Von Anfang an wurde er auch von seinen Mitschülern angenommen, und inzwischen pflegt er auch privat Kontakte (scheint also nicht unbeliebt zu sein). Wir stehen nach wie vor wie vor einem Wunder.

Schulisch hat es die Lehrerin geschafft, ihn so zu motivieren, dass er die Rückstände, die er hatte, schnell aufholen und die Lernblockaden abbauen konnte: Seine feinmotorischen Schwierigkeiten beim Schreiben und seine Aversion gegen das Rechnen scheinen überwunden. Er ist ein motivierter, fast ehrgeiziger Schüler geworden.

Frau ... muss eine begnadete Pädagogin sein, eine engagierte Lehrerin vom alten Schlag, die für Peter ein Segen ist. Vor allem, wenn man bedenkt, dass die Situation so schlimm war, dass wir buchstäblich haarscharf an einer Klinik vorbeigeschlittert sind (wie sich Peters Therapeutin ausdrückte).

Auch bin ich Ihnen sehr dankbar für den Rat, ihn trotz Bedenken in die 2. Klasse zu tun. Es war genau das Richtige. Er wäre in der 1. Klasse restlos unterfordert gewesen. Der größte Glücksfall ist jedoch die Lehrerin. ...“

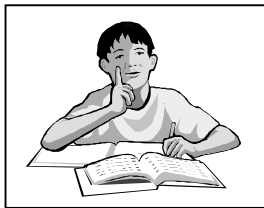
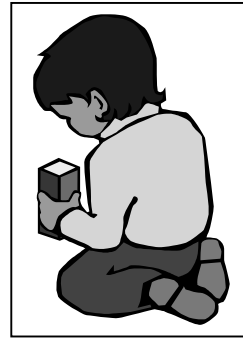
Im Folgenden wird versucht, einen systematischen Einblick in „Peters Geschichte“ zu gewinnen. Welche Probleme hatte Peter? Was waren seine Stärken und Schwächen? Welche verdeckten Annahmen und Theorien lösten die verschiedenen Interventionen aus? Wann und unter welchen Bedingungen konnte wirklich geholfen werden?

Gerade dieser komplexe Fall zeigt, wie wenig im Einzelfall Standardlösungen helfen. Die individuelle Problemsituation eines Kindes verlangt stets nach individuell angepassten Interventionen. Monokausale Zuordnungen können verheerende Folgen haben.

Peters Geschichte

Biografische Daten

- Dezember 91 geboren
- Keine Geschwister
- Mit 2 1/2 Jahren erste Buchstaben
- Mit 3 Jahren in den Kindergarten
- Kann mit 4 Jahren lesen und rechnen
- Kaum Kontakte zu Kindern
- Große feinmotorische Schwierigkeiten
- Große soziale Schwierigkeiten
- Will unbedingt in die Schule

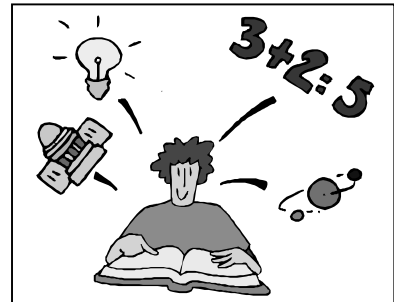


Intelligenz-Testdiagnostik

- April 97: K-ABC; SIF 97 – 111
- Juni 97: Hawik-R; Gesamt-IQ 108, Verbal-IQ 139, Handlungs-IQ 72
- Febr. 98: AID; Gesamt-IQ 133

Schullaufbahn

- April 97: Ablehnung der vorzeitigen Einschulung
- Juni 97: Untersuchung in der Schulberatung und Einschulung
- September 97: 1. Klasse Montessorischule
- Januar 98: große Probleme in der Schule
- Mai 98: Kündigung Montessorischule
- Juni 98: Beratung zur Umschulung: Wiederholen? Überspringen? Weitermachen?
- September 98: Einschulung in die 2. Klasse Regelschule
- November 98: Peter geht es sehr gut.



Welche Probleme trägt Peter in seinem „Gepäck“?

- Geringe soziale Kompetenz
- Hohe sprachliche Fähigkeiten
- Unterentwickelte Motorik
- Machtanspruch an Erwachsene
- Geringe Frustrationstoleranz
- Geringes Selbstwertgefühl
- Schlechte Erfahrung bei der Einschulungsuntersuchung
- Misslungene Lehrer-Schülerbeziehung in den ersten Schulmonaten
- Keine tragfähigen Kontakte zu Kindern



Peters Geschichte

| Beobachtetes Symptom | Angenommene Ursache | Reaktion / Intervention | Kurzfristige Folge | Langfristige Folge |
|---|---|---|---|---|
| Begann mit 3 Jahren Wörter zu lesen | Besonders begabtes Kind (<i>Eltern</i>) | Eltern fördern ihn besonders in intellektueller Hinsicht | Explosionsartiger Wissenszuwachs | Betonung der Intellektualität |
| Soziale Schwierigkeiten im Kindergarten | gleichaltrige Kinder bilden keine adäquate Umgebung, unterfordern Peter (<i>Eltern</i>) | Wechsel in einen neuen Kindergarten | kurzzeitige Beruhigung der Situation durch Neuigkeitseffekt | bereits nach 3 Monaten tritt wieder Langeweile auf, soziale Probleme wiederholen sich, Kindergarten empfiehlt vorzeitige Einschulung |
| Außergewöhnlicher Wortschatz | besondere Begabung (<i>Eltern</i>) | Eltern lassen ihren Sohn bei einem Kinderpsychiater bzgl. seiner Intelligenz testen; dieser empfiehlt vorzeitige Einschulung | Eltern gehen davon aus, dass die vorzeitige Einschulung für ihren Sohn angemessen ist und seine Verhaltensprobleme löst. | Eltern gehen von einer intellektuellen Hochbegabung aus, die ihre Fördergewohnheiten rechtfertigt und ein Erklärungsmodell für das unangepasste Verhalten liefert. |
| Peter verweigert die Teilnahme am Einschulungsverfahren | die Schulpsychologin konnte nicht richtig mit ihm umgehen; die Regelschule kann den Ansprüchen des Kindes nicht gerecht werden (<i>Eltern</i>) | Einspruch der Eltern gegen die Ablehnung, erneute Überprüfung in der Schulberatung | Einschulung unter der Voraussetzung einer unterstützenden Therapie empfohlen; Eltern schulen in die Montessorischule ein; sie gehen von sehr guten Rahmenbedingungen aus. | Eltern ignorieren die Empfehlung einer kompensatorischen, therapeutischen Unterstützung; die sozialen und emotionalen Probleme in der Schule nehmen sehr schnell wieder zu. |
| Schlecht entwickelte Feinmotorik | Dyssynchronie in der Entwicklung (<i>Berater</i>) | Einforderung eines Freiraums für Peter, da er „andere Stärken“ hat. | Schereneffekt; Schreiblernprozess stark verlangsamt; Misserfolgserlebnisse | Soziale und emotionale Probleme in der Klasse nehmen zu; Peter wird zum Außenseiter; tritt den „Rückzug“ an. |
| Verweigerung der Leistung und Mitarbeit in der Schule | Unterforderung, falsche Behandlung (<i>Eltern</i>) | Untersuchung beim Kinderpsychiater; dieser empfiehlt „Überspringen“, Montessorischule lehnt ab. | Irritation in der Montessorischule, da Peter eher ein „schlechter“ Schüler ist. | Peter verweigert die Leistung und den Schulbesuch. Er gilt als „gestörtes“ Kind. |
| Leistungs- und Schulverweigerung | Erstmalig gehen die Eltern von der Möglichkeit „mehrerer Ursachen“ aus. (<i>Eltern/Berater</i>) | Beginn einer Familientherapie; Krisensitzung und Beratung in der Schulberatung Wechsel an eine neue Schule, ohne zu überspringen. | Auseinandersetzung mit den familiären Ursachen der Verhaltensproblematik führt zur Beruhigung der Situation. Schulwechsel bringt Neuanfang. | Peter findet Kontakt zu anderen Kindern; Eltern und Therapeutin fördern die soziale Kompetenz und emotionale Stabilität (Frustrationstoleranz, ...). |



FALLSTUDIEN aus der PRAXIS

Besondere Begabung und Legasthenie: Fall Thomas

Beratungsalter: 9 Jahre 2 Monate

Vorinformation:

Zum Zeitpunkt der Beratung geht Thomas in die 3. Klasse einer Montessorischule. Er ist insgesamt ein interessierter Schüler, gilt als „begabt“, hat aber eine Rechtschreibstörung und verweigert schriftliche Leistungen. Sein Verhalten ist unausgeglichen, häufig reagiert er aggressiv auf Gleichaltrige oder ihm nahestehende Erwachsene. Die Eltern haben große Schwierigkeiten, mit ihm umzugehen. Da ein Umzug geplant ist, soll abgeklärt werden, welche Anschlusschule möglich ist und wie gleichzeitig sein Verhalten besser gesteuert werden kann.

Ergebnisse aus der kinderpsychiatrischen Untersuchung zur Legasthenie vom Juni 2000

„Vorstellungsgründe:

Auf Vorschlag des seit 1998 behandelnden Kindertherapeuten; dort wegen heftiger Gefühlsreaktionen und niedriger Frustrationstoleranz. – Trotz früher schon festgestellter überdurchschnittlicher Begabung haben sich die schulischen Leistungsblockaden insbesondere bei schriftlichen Leistungserbringungen nicht gebessert.

Befunde:

Bei der psychologischen Diagnostik durch Frau ... sehr unruhig, wenig mitteilungsbereit, versucht, anfangs den Leistungsanforderungen auf kleinkindliche Art und Weise auszuweichen. Bei den Tests selbst ist er sehr ehrgeizig, will alles richtig machen, ist schnell verunsichert, wenn er etwas nicht gleich kann, reagiert dann affektiv heftig. Im HAWIK-III ein überdurchschnittliches Ergebnis (Gesamt-IQ 129). Vor allem im sprachlichen Bereich (VT 141) mit jedoch signifikanter Differenz zum Handlungsteil (HAT 106). Diese Ergebnisse deuten auf eine Teilleistungsstörung im Bereich der Visuomotorik und der psychomotorischen Geschwindigkeit hin.

Im Rechtschreibtest (WRT 2+) ein Prozentrang von 13,5. Die T-Wert-Differenz zum Intelligenztest beträgt 30 Punkte, somit eine ausgeprägte Legasthenie. Die emotionale Situation ist insbesondere in der Anforderungssituation durch das kleinkindliche Ausweichverhalten gekennzeichnet. Hintergrund dafür ist ein

noch sehr unsicheres Selbstwertgefühl. Die Mutter beschreibt, dass es ihr schwer falle, dem sehr fordernden Jungen Grenzen setzen zu können.“

Zusammenfassung und weiteres Vorgehen:

„Thomas ist ein körperlich altersgemäß entwickelter Junge mit überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten, bei dem eine ausgeprägte Legasthenie festzustellen ist. Thomas zeigt eine deutlich emotionale Störung, die bereits kindertherapeutisch behandelt wird. Die im schulischen Belastungsbereich erheblich herabgesetzte Frustrationstoleranz ist im Zusammenhang mit den genannten Teilleistungsstörungen zu sehen.“

Ergebnisse aus der begabungspsychologischen Untersuchung an der Universität München im Februar 2000

„Thomas kam am ... zur Feststellung seiner kognitiven Leistungsfähigkeit in die Beratungsstelle.

Ergebnisse:

Thomas erzielte im SPM ein Ergebnis, das einem Prozentrang von 94 bzw. einem IQ von 123 bezogen auf seine Altersgruppe entspricht. Im angewandten Rechnen erreicht er einen T-Wert von 78, was auf der IQ-Skala einem Wert von 142 entspricht. Im Synonymfinden ist der Wert fast ebenso hoch (T-Wert 71; IQ-Wert 132).

In der Testsituation ist Thomas anfangs sehr unruhig und schüchtern, kommt aber bald zurecht und kann sich auch hinsetzen. Im Verlauf des Tests wird er eventuell durch Ermüdung langsamer und wieder unruhiger v.a. bei zunehmender Arbeitsgeschwindigkeit. Bei schweren Aufgaben kämpfte er nicht. Er wirkt zufrieden mit seinen Leistungen.

Beurteilung:

Das Ergebnis im SPM weist auf eine sehr hohe allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit hin.

Empfehlung/Bemerkung:

Thomas' kognitive Fähigkeiten übertreffen die seiner Altersgenossen bei weitem. Er kann daher neue Inhalte schneller auffassen als sie und kämpft angesichts der gegebenen Anforderungshöhe in der Schule mit Langeweile und Motivationsproblemen. Daher ist aus dieser Sicht später der Besuch eines Gymnasiums ... zu empfehlen. Aufgrund der noch höheren Anforderungen erscheint die Wahl des europäischen Zweiges sinnvoll.

Untersuchung und Beratung an der Staatlichen Schulberatungsstelle im Februar 2001

Klärung des Schulwechsels

Trotz der attestierten, überdurchschnittlichen Begabung stellte sich aufgrund der in dem kinderpsychiatrischen Gutachten beschriebenen Probleme und der mäßigen, schulischen Leistungen die Frage, ob Thomas problemlos im Sommer an eine 4. Klasse Grundschule wechseln könne, ohne seine erwünschten Übertritt ans Gymnasium zu gefährden. Thomas erhielt seit einem halben Jahr eine Legasthenietherapie, die erste Erfolge zeigte.

Zur Feststellung des aktuellen Lernstandes wurde der AST 3 (Allgemeiner Schulleistungstest für 3. Klassen/ Jahresstoff) eingesetzt. Thomas erzielte im Vergleich mit Drittklässlern aus der Regelschule sehr hohe Prozenträge (97 – 100), obwohl er erst seit einem halben Jahr die dritte Klasse besuchte. Nur im Untertest „Rechtschreiben“ erreichte er nur einen Prozentrang von 11.

| Untertest | Aufgabenzahl | Richtig gelöst | Prozentrang | Mittlerer T-Wert |
|-------------------|--------------|----------------|-------------|------------------|
| Sprachverständnis | 24 | 23 | 99 | 75 |
| Sachkunde | 20 | 18 | 97 | 69 |
| Zahlenrechnen | 11 | 11 | 100 | 80 |
| Textaufgaben | 18 | 17 | 97 | 69 |
| Rechtschreiben | 20 | 9 | 11 | 38 |

Die Schulleistungsdiagnostik zeigte, dass Thomas den Anforderungen einer 3. Klasse gerecht werden kann. Als Legastheniker blieben seine Rechtschreibleistungen unberücksichtigt. Eine konsequente Weiterführung der Therapie wurde dringend angeraten.

Die Verhaltensbeobachtung während der Testung zeigte aber darüber hinaus Konzentrationsprobleme, Zunahme der körperlichen Unruhe bereits nach kurzer Zeit, Probleme mit der akustischen Speicherung (merkte sich manchmal die Fragen nicht), plötzlicher „Stillstand“ beim Arbeiten, verliert den Faden.

2. Klärung der Verhaltensprobleme

In den von den Eltern vorgelegten Gutachten fanden sich jeweils unterschiedliche Begründungen für die Verhaltensauffälligkeiten von Thomas. Nach mehreren, nicht sehr erfolgreichen Beratungen in der Schule und in außerschulischen Beratungsstellen waren die Eltern bereit, sich intensiv mit den Ursachen und möglichen Konsequenzen für die Familie auseinander zu setzen. Eine Auflistung der bisherigen Symptome, Ursachenzuschreibungen und Interventionsvorschläge half, einen Überblick zu bekommen:

| Beobachtetes Verhalten/Situation | Vermutete Ursache | Vorgeschlagene Maßnahme |
|---|---|--|
| <i>Beim Kinderpsychiater</i> | | |
| Sehr unruhig | | |
| Weicht Leistungsanforderungen aus | Herabgesetzte Frustrationstoleranz, unsicheres Selbstwertgefühl | Kindertherapie |
| Sehr ehrgeizig | | |
| Hefige, affektive Reaktion auf Misserfolg | Emotionale Störung | Kindertherapie |
| HAWIK-III Gesamt-IQ 129 | Überdurchschnittlich intellektuelle Fähigkeiten | |
| WRT 2+ PR 13,5 | Legasthenie, visuomotorische Teilleistungsstörung | Legasthenietherapie |
| <i>An der Universität München</i> | | |
| SPM PR 94, IQ 123 AID UT « Synonyme finden » und UT « Angewandtes Rechnen » | Überdurchschnittlich intellektuelle Fähigkeiten | Besuch eines Gymnasiums Vermeidung von Unterforderung und Langeweile |
| <i>An der Schulberatungsstelle</i> | | |
| AST 3; sehr gute Gesamtergebnisse | Überdurchschnittlich intellektuelle Fähigkeiten; gute Merkfähigkeit | Wechsel an die Regelschule ohne Klassenwiederholung |
| AST 3: Rechtschreiben PR 11 | Legasthenie | Legasthenietherapie |
| Große motorische Unruhe, geringe Belastbarkeit | Unsicheres Selbstwertgefühl, Aufmerksamkeitsstörung | Kindertherapie Abklärung der AD(H)S |
| Distanzloses Verhalten gegenüber den Eltern | Erziehung ohne Grenzsetzung | Einbindung in die Kindertherapie; Elterntraining an der Erziehungsberatungsstelle |

Thomas wechselte zum Schuljahresende in die 4. Klasse einer Regelschule. Die Legasthenietherapie wurde fortgesetzt, er machte langsame Fortschritte und wurde gleichzeitig selbstsicherer. Das Schreibtempo blieb noch langsam, er kam aber im Unterricht klar und traute sich, nachzufragen, wenn er etwas nicht mitbekam. Die Kindertherapie wurde nach 2 Jahren beendet.

Die Familie nahm an einem Gordon-Familientraining teil. Das wirkte sich positiv auf den Umgang miteinander aus.

Am Ende der 4. Klasse konnte Thomas mit den Noten Deutsch: 2 (ohne Rechtschreiben), Mathematik: 2 und Sachkunde: 2 an ein Gymnasium übertreten.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung
Spahn, Christine
Begabte Kinder finden und fördern, Informationsbroschüre, Aufl. 2002
- Spahn, Christine
Wenn die Schule versagt – vom Leidensweg hochbegabter Kinder, Asendorf 1997
- Stapf, Aiga
Begabte vernachlässigt? Zur Lage hochbegabter Kinder in Deutschland, Heft 4/97: Bildungspolitik
- Heller, K.
Rost, D.H.
Rost, D.H.
Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, Göttingen 2001
Hochbegabte und hochleistende Jugendliche, Münster 2000
Notwendige Klarstellungen, in: Zeitschrift report psychologie, 10/2002)
- Rost, D.H.
Hochbegabung und Hochbegabte – Facetten, Probleme, Befunde, in: Schule und Beratung, Nr. 10, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, 2002
- Schulte zu Berge, S.
Hany, E.
Hochbegabte Kinder in der Grundschule, Münster, 2001
Unveröffentlichtes Manuskript, 2000, zahlreiche Manuskripte werden regelmäßig im Internet veröffentlicht unter www.ehany.de

