

Hochbegabt und ausgegrenzt?
**Resilienztrainingsmethoden als Hilfestellung
im Umgang mit schwierigen Situationen**

Master Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts (MA)

Universitätslehrgang „Gifted Education“

eingereicht am

Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien

Donau-Universität Krems

von

Bernadette Famler

Krems, Juli 2013

Betreuer: Florian Bugnon, Master of Advanced Studies in Gifted Education and Talent
Development

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Bernadette Famler, geboren am 11. Juni 1979 in Grieskirchen, erkläre,

1. dass ich meine Master Thesis selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Master Thesis bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass ich, falls die Arbeit mein Unternehmen betrifft, meinen Arbeitgeber über Titel, Form und Inhalt der Master Thesis unterrichtet und sein Einverständnis eingeholt habe.

Pasching, am 17. Juli 2013

Bernadette Famler

Abstract

Nach anfänglicher Darstellung und Definition von Begabung und Hochbegabung soll auf die psychosoziale Entwicklung hochbegabter Kinder näher eingegangen werden. Anhand ausgewählter Studien wird versucht, den Stand der aktuellen Forschung zu wesentlichen Persönlichkeitsmerkmalen (zB. co-kognitive Persönlichkeitsmerkmale, Selbstkonzept, Temperament, emotionales Empfindungsvermögen, etc.) aufzuzeigen. Mögliche Gefährdungspotentiale hochbegabter Kinder sollen dabei beschrieben, sowie eventuelle Unterschiede aus quantitativen und qualitativen Untersuchungen dargestellt werden. Nachfolgend sollen das Resilienzkonzept bzw. Ergebnisse aus der Resilienzforschung vorgestellt und anschließend festgestellt werden, wie und ob das Methodentraining für begabte / hochbegabte Kinder eine geeignete Möglichkeit darstellt, um mit schwierigen Situationen in Schule und Alltag besser umgehen zu können.

After explaining and defining giftedness and exceptional giftedness, the psychosocial development of highly gifted children will be examined in detail. The current state of research on the essential personality traits (as for example co-cognitive personality traits, self-concept [self-perception], temperament, emotional sensitivity, etc.) will be outlined on the basis of selected studies. Potential risks for gifted children will be explained and possible differences between the results of qualitative and quantitative studies will be illustrated. Subsequently, the concept of resilience and findings of research on resilience will be introduced, and finally, it will be determined whether and how the method training for gifted children can be an appropriate option to deal with difficult situations in school and everyday life more easily.

Inhaltsverzeichnis

1.	EINLEITUNG	8
2.	BEGABUNG UND HOCHBEGABUNG	11
2.1.	Begriffsdefinitionen.....	11
2.2.	Das Münchner Hochbegabungsmodell.....	12
3.	PSYCHOSOZIALE ENTWICKLUNG HOCHBEGABTER KINDER	14
3.1.	Definition psychischer Gesundheit	14
3.2.	Korrelation von Begabung und psychischer Gesundheit	14
3.2.1.	Disharmonietheorie bzw. Divergenzhypothese.....	15
3.2.2.	Harmonie- bzw. Konvergenzhypothese	15
3.3.	Zusammenfassung.....	16
4.	PERSÖNLICHKEITSMERKMALE HOCHBEGABTER KINDER	17
4.1.	Der Persönlichkeitsbegriff	17
4.2.	Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale	19
4.2.1.	Begriffsdefinition.....	19
4.2.2.	Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter Grundschul Kinder	20
4.2.3.	Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter und hochleistender Jugendlicher.....	20
4.2.4.	Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter Underachiever	23
4.2.5.	Geschlechtsunterschiede	23
4.3.	Selbstkonzept	24
4.3.1.	Begriffsdefinition.....	25
4.3.2.	Zum Selbstkonzept hochbegabter Grundschul Kinder	26
4.3.3.	Zum Selbstkonzept hochbegabter und hochleistender Jugendlicher	27
4.3.4.	Geschlechtsunterschiede	29
4.4.	Temperamentsfaktoren	29
4.4.1.	Begriffsdefinition.....	30
4.4.2.	Temperamentsfaktoren hochbegabter Kinder	30
4.4.3.	Emotionale Intensität.....	31
4.4.4.	Geschlechtsunterschiede	34

4.5.	Peers und ihre Bedeutung.....	34
4.5.1.	Begriffsdefinition.....	34
4.5.2.	Peerbeziehungen hochbegabter Grundschul Kinder.....	35
4.5.3.	Peerbeziehungen hochbegabter Jugendlicher	35
4.5.4.	Geschlechtsunterschiede	36
4.6.	Zusammenfassung.....	37
5.	GEFÄHRDUNGSPOTENTIALE HOCHBEGABTER KINDER	40
5.1.	Probleme in der psychosozialen Entwicklung.....	40
5.1.1.	Asynchrone Entwicklung	40
5.1.2.	Verhaltensregulierende Wahrnehmungskreise	42
5.1.3.	Spirale der Enttäuschungen	44
5.2.	Probleme im Bereich Anforderung und Leistung	45
5.2.1.	Mangelnde Lern- und Arbeitstechniken	46
5.2.2.	Anstrengungsvermeidung	46
5.2.3.	Underachievement	47
5.2.4.	Selbstüberforderung und Perfektionismus.....	50
5.2.5.	Unterforderung, Schulunlust und Schulverweigerung.....	51
5.3.	Probleme im zwischenmenschlichen Bereich.....	51
5.3.1.	Drohende Isolation	52
5.3.2.	Mobbing	53
5.3.3.	Aggressivität	55
5.3.4.	Konflikte in der Familie	55
5.3.5.	Schwierigkeiten in der Lehrer-Schüler und der Lehrer-Eltern-Beziehung	56
5.4.	Zusammenfassung.....	56
6.	RESILIENZ	58
6.1.	Resilienz – Definition und Merkmale	58
6.1.1.	Definition.....	58
6.1.2.	Merkmale von Resilienz	60
6.2.	Risiko- und Schutzfaktorenkonzept als zentrale Konzepte der Forschung.....	61
6.2.1.	Das Risikofaktorenkonzept.....	62
6.2.2.	Das Schutzfaktorenkonzept	65
6.2.3.	Resilienzfaktoren – personale Ressourcen	68

6.3.	Rahmenmodelle von Resilienz	70
6.4.	Bedeutung der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis	72
	6.4.1.Perspektivenwechsel: Vom problemorientierten zum ressourcenorientierten Ansatz	72
	6.4.2.Ziele und Strategien	73
	6.4.3.Relevanz der Resilienzförderung in der pädagogischen Praxis	74
6.5.	Resilienzförderung in der Praxis: Maßnahmen und Handlungskonzepte	75
	6.5.1.Anforderungen an Förderprogramme	76
	6.5.2.Rahmenkonzept zur Resilienzförderung in Kindergarten und Schule	76
	6.5.3.Organisation der Bildungseinrichtung	77
	6.5.4.Schulklassen und Lerngruppen	77
	6.5.5.Individuelle Förderung von Kindern, SchülerInnen und Eltern	78
6.6.	Zusammenfassung.....	78
7.	CONCLUSIO	80
8.	LITERATURVERZEICHNIS	84
9.	ANHANG	91
9.1.	Übersicht: Programme und Kurse zur Prävention und Resilienz	91
9.1.1.	Programme für den Kindergarten- und Vorschulbereich.....	91
9.1.2.	Programme für den Volksschulbereich.....	92
9.1.3.	Programme für Jugendliche	94
9.1.4.	Unterstützungsangebote für Bezugspersonen.....	95
9.2.	Verzeichnis der Präventionsprogramme:.....	96

Darstellungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Münchner Hochbegabungsmodell	13
Abbildung 2: Gliederung der Persönlichkeit im engeren Sinne in Bereiche und Merkmalsdimensionen nach Seitz	18
Abbildung 3: Hierarchische Struktur des Selbstkonzepts	25
Abbildung 4: Verhaltensregulierender Kreis von Wahrnehmen, Einordnen und Beeinflussen nach Wieczerkowski	43
Abbildung 5: Spirale der Enttäuschungen nach Wieczerkowski & Prado.....	44
Abbildung 6: Teufelskreis Underachievement	49
Abbildung 7: Resilienzfaktoren.....	69

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beispiele von Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter	59
---	-----------

1. EINLEITUNG

Über die Persönlichkeit von hochbegabten Kindern und Jugendlichen kursieren verschiedenste Meinungen. Das Prinzip von „Genie“ und „Wahnsinn“ ist dabei ebenso vertreten wie die Annahme, dass hochbegabte Kinder sehr anfällig für psychische Störungen sind. Das „Wissen“ über die psychosoziale Entwicklung stützt sich oft auf Aussagen von populärwissenschaftlichen und medialen Berichten.

Eines scheint dabei klar zu sein: Hochbegabte Kinder haben spezielle kognitive Bedürfnisse. Sie haben jedoch auch emotionale und soziale Bedürfnisse – aber unterscheiden sich auch diese von denen normal begabter Kinder?

Es ist davon auszugehen, dass - wenn die Umwelt diese Bedürfnislage nicht richtig wahrnimmt – dies zu bestimmten Schwierigkeiten führen kann: Begabte Kinder fühlen sich abgelehnt, missverstanden, emotional über- oder unterfordert. Dies resultiert meist in Verhaltensauffälligkeiten, Isolation und Frust (vgl. Wittmann 2003, S.28). In der Schule kann zudem hinzukommen, dass sie von MitschülerInnen aufgrund Eifersucht und Neid, weil sie ein bisschen „anders“ sind, gemobbt werden (vgl. Jost 1999, S. 61). Besonders in schwierigen Klassen lassen LehrerInnen den SchülerInnen oft diesen negativen Umgang miteinander, um selbst weniger Schwierigkeiten mit der Klasse zu bekommen (vgl. Dambach 2009, S. 68). Manchmal mobben jedoch auch die LehrerInnen selbst: Hochbegabte stören teilweise den Unterricht, wenn sie gelangweilt oder unterfordert sind. Sie sind impulsiv, können nicht erwarten bis sie an der Reihe sind. Immer wieder berichten LehrerInnen, dass sie ihre hochbegabten SchülerInnen als besonders anstrengend empfinden und dass sie ihnen gegenüber besonders gereizt reagieren und sich die Kinder abgelehnt oder unverstanden fühlen (vgl. Wittmann 2003, S.28). Negative Bemerkungen, Bloßstellungen, Beleidigungen sind die Folge.

Geht man bei hochbegabten Kindern von einer erhöhten Sensitivität (hohes Empfindungsvermögen) aus (vgl. Trappmann-Korr 2010), erleben hochbegabte Kinder diese Zurückweisung und Ausgrenzung vielleicht noch fataler als normal begabte Kinder. Sie fühlen sich allein und einsam, zu keiner Gruppe zugehörig. Das ohnehin schwächere Selbstwertgefühl sinkt noch mehr, psychische und physische Konsequenzen können daraus resultieren. (vgl. Jost 1999, S. 64; Jost 2004, S.11).

Anliegen dieser Arbeit ist es daher, anhand von Resultaten empirischer Studien – hierbei hauptsächlich der Münchner Hochbegabungsstudie und des Marburger Hochbegabtenprojekts – konkrete Merkmale der Persönlichkeit von hochbegabten Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen. Dabei soll durch den Vergleich herausgefunden

werden, wie sich der Stand der aktuellen Forschung bezüglich derer psychosozialer Entwicklung tatsächlich darstellt.

Da die Ergebnisse von quantitativen und qualitativen Untersuchungen kein einheitliches Bild zeichnen, soll weiters ein Überblick über mögliche Gefährdungspotentiale von hochbegabten SchülerInnen, welche genauso für den vorschulischen als auch den schulischen Bereich gesehen werden können, gegeben werden.

Im Anschluss daran wird untersucht, inwieweit präventive Fördermaßnahmen im pädagogischen Bereich ihre Berechtigung haben um sich vor allem auch für hochbegabte Kinder und Jugendliche als geeignet zu erweisen, diese für die Bewältigung schwieriger Lebensumstände vorzubereiten.

Dieses Phänomen der „Resilienz“ meint im Allgemeinen die psychische Widerstandsfähigkeit einer Person gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken (vgl. Wustmann 2004, S.18). Als resilient werden daher Personen bezeichnet, welche schwierigste Lebensumstände zu bewältigen hatten und sich trotzdem – im Vergleich zu anderen Menschen, die unter gleichen Bedingungen psychische Beeinträchtigungen ausbildeten - gesund und seelisch stabil entwickelten und altersangemessene Kompetenzen und Fähigkeiten erwarben. Da Resilienz keine angeborene Eigenschaft ist, sondern sich erst im Laufe des Lebens entwickelt, ist anzunehmen, dass durch entsprechende Förderung ein Einfluss bzw. eine Steigerung dieser möglich ist.

Nach Vorstellen konkreter Maßnahmen und Handlungskonzepte von präventiven Fördermöglichkeiten soll versucht werden, Rückschlüsse auf die Relevanz in der pädagogischen Praxis zu ziehen.

Aus dieser Thematik ergibt sich folgende zentrale Fragestellung dieser Arbeit:

Welche Chancen bieten Resilienztrainingsmethoden als pädagogische Maßnahme für hochbegabte Kinder, um mit schwierigen Situationen besser umzugehen?

Weiterführend entstehen daraus folgende Subfragen:

- Welche Persönlichkeitsmerkmale zeigen begabte und hochbegabte Kinder und worin unterscheiden sich diese von durchschnittlich Begabten?
- Welche Probleme haben hochbegabte Kinder im zwischenmenschlichen Bereich und wie äußern sich diese? Unterscheiden sich diese von denen durchschnittlich begabter Kinder?

- Kann Resilienz bei (hochbegabten) Kindern als dynamische Eigenschaft in formellen und informellen Lernsettings durch Methodentraining gefördert werden?

Eine eigene empirische Untersuchung war im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, da der zeitliche Rahmen dafür zu kurz angelegt war (geforderter *Mindestzeitraum* für Präventionsprogramme: 9 Monate; vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2009, S.61).

Daher wurden im Zuge einer Literatuarbeit für die vorliegende Master Thesis Erkenntnisse aus wissenschaftlicher Fachliteratur hermeneutisch bearbeitet, kritisch reflektiert, verglichen und interpretiert.

2. BEGABUNG UND HOCHBEGABUNG

Begabungsförderung ist ein wesentliches Anliegen der pädagogischen Arbeit. Begabtenförderung im Sinne einer Förderung besonders hoher Potentiale und hoher Leistungsfähigkeit ist darin inkludiert und hat vor allem die *Persönlichkeitsentwicklung* und *Entwicklung von Fähigkeiten und Werthaltungen der Lernenden* zum Ziel (vgl. BMUKK 2009, S.2). Dabei sollen die individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozesse jedes einzelnen Kindes Berücksichtigung finden.

Durch die nachfolgenden Begriffsbestimmungen von Begabung, Hochbegabung und Intelligenz erfolgt eine erste Auseinandersetzung mit den für diese Arbeit zugrunde liegenden Definitionen und Modellen.

2.1. Begriffsdefinitionen

„Begabung“ und „Hochbegabung“ sind Begriffe, die trotz vieler Bemühungen bis heute keine einheitlichen, von allen Wissenschaftlern anerkannten Definitionen erfahren haben. Im deutschen Sprachraum werden die Begriffe meist synonym verwendet.

In den meisten heute vorherrschenden Konzepten wird unter Begabung das *individuelle Potential* (Kompetenz) verstanden, welches bei entsprechender Disposition und Förderung eine Person befähigt in einem oder mehreren Bereichen außergewöhnliche Leistungen zu erbringen (vgl. Wittmann 2003, S. 16). Begabung (Kompetenz) ist demnach von einer realisierten Leistung (Performanz) getrennt zu betrachten (vgl. Rost 2000b, S. 18).

Der Begriff der „Hochbegabung“ wird erst seit Beginn des 20. Jahrhunderts in unserem Sprachgebrauch angewendet. Geprägt von William Stern, dem Begründer des Intelligenzquotienten (IQ), welcher darunter die „höchste Ausprägung der Intelligenz“ (Stapf 2003, S. 16) verstand, wird „Hochbegabung“ in der heutigen Wissenschaft sehr oft als überragende *kognitive* Leistungsfähigkeit definiert (vgl. Rohrman & Rohrman 2010, S. 45). In Österreich und Deutschland werden damit diejenigen Personen gemeint, welche einen Testwert von über 130 (entspricht einem Prozentrang von 98) erreichen und damit zu den 2 – 3 % mit den besten Ergebnissen gehören.

Wie auch schon für Begabung und Hochbegabung, gibt es auch kaum einheitliche Definitionen für Intelligenz. Teilweise wird Intelligenz synonym für Begabung verwendet (vgl. Stapf 2003, S. 18). Rost beschreibt den Intelligenzbegriff als die „Fähigkeit, sich schnell und effektiv deklaratives und prozedurales Wissen anzueignen, es in variierenden Situationen adäquat einzusetzen, aus den dabei gemachten Erfahrungen zu lernen und

zu erkennen, auch welche anderen Situationen die so gewonnenen Erkenntnisse transferierbar sind und auf welche nicht“ (Rost 2000b, S.20). Intelligenz ist dabei nur ein Teil von Begabung (vgl. IPEGE 2009, S. 18).

Anhand verschiedener Studien wird im Zuge der Arbeit auch auf Merkmale hochleistender SchülerInnen sowie hochbegabter Underachiever verwiesen. Diese unterscheiden sich weniger anhand der Höhe ihrer Begabung, als vielmehr in der Höhe der verwirklichten Leistung: „Underachiever sind Talente, deren Leistung aktuell beeinträchtigt ist, wodurch sich bei Nichtintervention ungünstige Prognosen für die Erreichbarkeit von Leistungsexzellenz ergeben. (...) Hochleistende sind Personen, die ein festgesetztes Leistungskriterium erfüllt haben.“ (Ziegler 2008, S.18).

Welche weiteren Faktoren eine Hochbegabung festlegen und von Bedeutung für deren Entwicklung sind, wird in verschiedenen Modellen versucht darzustellen. Im Folgenden soll dazu das Münchner Hochbegabungsmodell näher vorgestellt werden.

2.2. Das Münchner Hochbegabungsmodell

Hochbegabungsmodelle versuchen zu erläutern, welche Variablen zur Umsetzung eines hohen intellektuellen Potentials in hohe Leistungen notwendig sind. Neuere Konzepte gehen von einem mehrdimensionalen Ansatz aus, was bedeutet, dass neben der Ausprägung der Intelligenz („Prädikatoren“) noch weitere, sogenannte „Moderatorvariablen“ die Entwicklung beeinflussen. Einen guten Überblick über verschiedene Modelle bieten Brunner et al. (2005).

Beispielhaft für aktuelle Hochbegabungskonzeptionen sei im Rahmen dieser Arbeit das Münchner Hochbegabungsmodell vorgestellt, da es sehr anschaulich die Bedeutung nicht-kognitiver sowie Umweltmerkmale für die Ausbildung von Leistung darstellt.

Die Grundidee die hinter dem Münchner Hochbegabungsmodell steckt, besteht – wie auch schon bei älteren Modellen (zB. „Drei-Ringe-Modell“ von J. Renzulli) – im Aufbrechen der Begabungs-Leistungs-Koppelung, derzufolge eine überdurchschnittliche Begabung alleine zu überdurchschnittlichen Leistungen führt. Wie auch schon Renzulli gehen die Autoren davon aus, dass nicht nur eine entsprechende Höhe der Begabung für Leistungsentwicklung vorhanden sein muss, sondern diese auch von bestimmten persönlichen Eigenschaften (co-kognitiven Merkmalen) sowie Umweltfaktoren abhängig ist (vgl. Brunner et al. 2005, S.22).

Hochbegabung wird grundsätzlich zuerst als *Leistungsvoraussetzung* verstanden. Hochbegabt ist demnach, wer über gewisse Fähigkeiten verfügt, welche mit großer Wahrscheinlichkeit zu überdurchschnittlichen Leistungen führen.

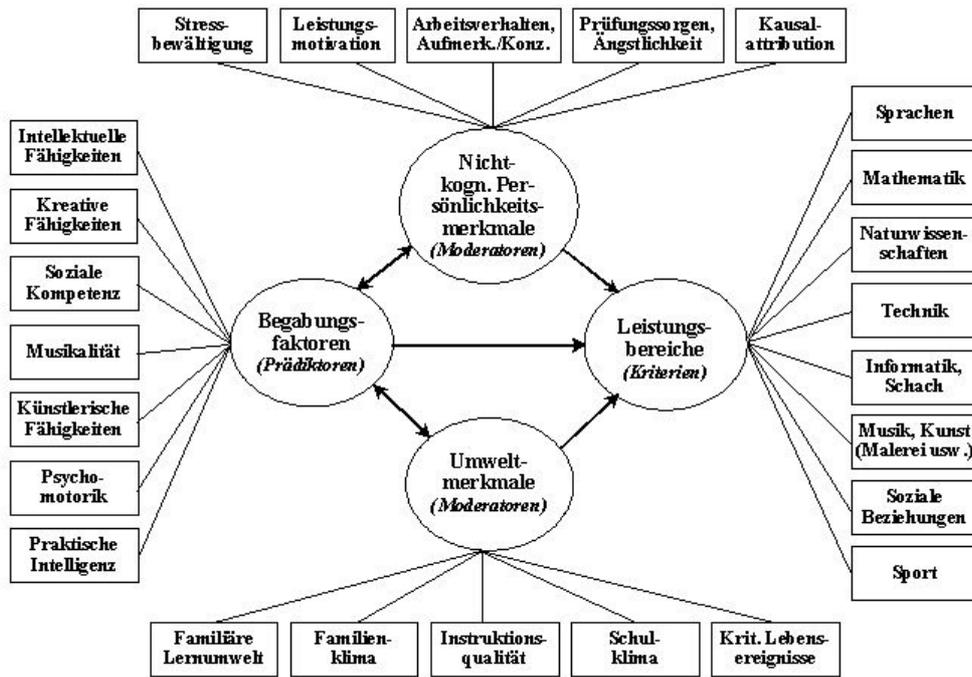


Abbildung 1: Das Münchner Hochbegabungsmodell (von: www.begabung-ff.de)

Als besonders förderliche „nicht-kognitive (co-kognitive) Persönlichkeitsmerkmale“ werden darin eine gute Stressbewältigung, hohe Leistungsmotivation, ausgereifte Lern- und Arbeitsstrategien, geringe (Prüfungs-)Angst sowie selbstwertförderliche Kontrollüberzeugungen angeführt. Als wesentliche Umweltmerkmale gelten eine unterstützende familiäre Lernumwelt, ein positives Familienklima, förderliche Instruktionsqualität im Unterricht, ein positives Klassenklima und geringe kritische Lebensereignisse.

Durch die Bedeutung nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale sowie sozialer Umweltmerkmale stellt das Münchner Hochbegabungsmodell eine wichtige Diskussionsgrundlage in der Persönlichkeitsförderung, Interventionshilfe und im Sinne der erzieherischen Präventionsmaßnahmen dar (vgl. Heller 2001, S.23). Förderprogramme für hochbegabte Kinder sollen demnach auch personale und soziale Faktoren berücksichtigen, um Begabungen und Leistungen bestmöglich fördern zu können.

Darauf, inwiefern genannte Punkte mit den Grundsätzen von Resilienztrainingsprogrammen übereinstimmen, soll in Kapitel 6 näher eingegangen werden.

Zu kritisieren ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass sich das Modell ausschließlich an der Leistungsentwicklung orientiert. Über die Entstehung von umfassenderen Schulschwierigkeiten lässt der Ansatz keine Interpretationen zu.

3. PSYCHOSOZIALE ENTWICKLUNG HOCHBEGABTER KINDER

In diesem Kapitel soll auf verschiedene Thesen zur psychosozialen Entwicklung hochbegabter Kinder und der Korrelation zwischen Begabung und psychischer Gesundheit näher eingegangen werden.

3.1. Definition psychischer Gesundheit

In ihrer optimalen Ausprägung wird psychische (seelische) Gesundheit verstanden als realisierte Selbstverwirklichung der Person im Zusammenhang mit einer produktiven Anpassung an die Umwelt (vgl. Kovaltchouk 1998, S. 16). Psychische Gesundheit oder psychisches Wohlbefinden meint dabei ein „dynamisches, in konstanter Weise sich veränderndes psychologisches System, das wiederum verschiedene Subsysteme beinhaltet“ (Krause et al. 2004, S.24).

Sehr einfach formuliert sind wesentliche Voraussetzungen dafür, dass sich ein Individuum in Richtung psychischer Gesundheit entwickeln kann, das Befriedigen von grundlegenden Bedürfnissen, das Erleben positiver Emotionen, das Optimieren von sensorimotorischen Kapazitäten der Informationsaufnahme und Handlungsfähigkeit, das Aufbauen differenzierter kognitiver Strukturen und Operationen, das Entwickeln von Ich-Stärke und stabilen Werten/Normen und das Schulen des Reflexionsvermögens sowie der Aufmerksamkeitslenkung (vgl. ebd., S.25 f.).

3.2. Korrelation von Begabung und psychischer Gesundheit

Schon lange ist es ein spannendes Thema, ob und wie hohe Begabung und psychische Gesundheit miteinander korrelieren. Noch immer weit verbreitet und seit altersher tradiert ist die Vorstellung, dass besondere Begabungen mit psychischen oder psychosozialen Problemen und Persönlichkeitsstörungen zusammenhängen. Dieses Bild kann leicht entstehen, falls ein hochbegabtes Kind nicht als solches erkannt bzw. seine besonderen kognitiven Bedürfnisse nicht wahrgenommen werden und als Folge Verhaltensprobleme oder soziale Konflikte entstehen. Gegenteilig ist dazu die Annahme, dass besondere Begabung mit einer überdurchschnittlich hohen körperlichen sowie seelischen Gesundheit einhergeht (vgl. Kovaltchouk 1998, S. 34).

Im Folgenden sollen dazu zwei verschiedene Ansätze vorgestellt werden, welche jeweils verschiedene Zusammenhänge postulieren: die Disharmonie- und die Harmoniehypothese.

3.2.1. Disharmonietheorie bzw. Divergenzhypothese

Die Disharmonietheorie von Mönks (1963, vgl. Wittmann 2003, S.24) bzw. die Divergenzhypothese (Urban 1980, vgl. ebd., S.24) besagt, dass hohe Begabungen mit negativen physischen und psychischen Eigenschaften korrelieren. Hochbegabte hätten demnach eine „größere Anfälligkeit für psychische Störungen“ und sind „in besonderem Maße von Fehlentwicklungen bedroht“ (ebd., S.24). Diese Auffassung hat sich – trotz vieler Studien, welche das Gegenteil belegen – bis heute gehalten. Zu den am häufigsten genannten Problemen gehören demnach Depressionen und Angstzustände, Suizidalität, Isolation und Einsamkeit, aber auch Disziplinschwierigkeiten und mangelnde emotionale Stabilität (vgl. Kovaltchouk 1998, S. 35). Nach einer Reihe von Autoren scheinen folgende Personenkreise als besonders gefährdet (vgl. Wittmann 2003, S.24): Höchstbegabte, hochbegabte Kinder aus ethnischen Minderheiten bzw. aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund, hochbegabte Jugendliche, hochbegabte Mädchen und Kinder, die eine weitere Auffälligkeit zeigen (zB. Hochbegabung und Lernbehinderung, Hochbegabung und ADHS).

Die den Aussagen zugrunde liegenden Studien stellen sich aber bei näherer Betrachtung häufig als nicht empirisch evident heraus: Häufig werden verzerrte Stichproben, zu große Altersspannen der Zielgruppen oder vorselektiertes Klientel kritisiert (vgl. Freund-Braier 2000, S. 165).

3.2.2. Harmonie- bzw. Konvergenzhypothese

Die Harmonietheorie (Konvergenzhypothese) ist eine zur Disharmonietheorie gegensätzliche Ansicht und besagt, dass „Intelligenz positiv mit überdurchschnittlicher körperlicher und psychischer Gesundheit, positiven Charaktereigenschaften sowie hoher sozialer Kontaktfähigkeit“ korreliert (Wittmann 2003, S.25). Diese schon 1925 von Lewis M. Terman aufgestellte Theorie wurde im Wesentlichen in neueren empirischen Studien bestätigt (zB. Freund-Braier 2000, Kovaltchouk 1998). Demzufolge gibt es nur wenige Unterschiede in der psychischen Entwicklung von hoch- und normal begabten Kindern. Genauer soll darauf in den nächsten Kapiteln eingegangen werden.

3.3. Zusammenfassung

Zur Korrelation von psychischer Gesundheit und Begabung gibt es zwei gegensätzliche Annahmen: die Disharmonie- und die Harmoniehypothese.

Während erstere davon ausgeht, dass hohe Begabungen immer auch mit psychosozialen Problemen bzw. Persönlichkeitsstörungen zusammenhängen, weist zweite Hochbegabten Kindern und Jugendlichen eine durchaus stabile und positive psychische Gesundheit zu. Weiters kann – im Gegensatz zum ersten – der zweite Ansatz durch empirisch relevante Studien bestätigt werden.

Somit kann vorerst davon ausgegangen werden, dass sich die psychische Entwicklung unabhängig von der Höhe der jeweiligen Begabung vollzieht.

In den folgenden Kapiteln sollen nun Ergebnisse etlicher Studien zur Persönlichkeitsentwicklung hochbegabter, hochleistender SchülerInnen sowie Underachievern vorgestellt und interpretiert werden.

4. PERSÖNLICHKEITSMERKMALE HOCHBEGABTER KINDER

Nach anfänglicher Begriffsklärung werden anhand der Ergebnisse aktueller empirischer Studien co-kognitive Merkmale von hochbegabten und hochleistenden Kindern und Jugendlichen, sowie das Selbstkonzept, Temperamentsfaktoren, emotionaler Sensitivität sowie der Bedeutung von Peers erläutert. Durch die Darstellung soll herausgefunden werden, ob und inwiefern sich hochbegabte SchülerInnen in ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen von durchschnittlich begabten unterscheiden.

4.1. Der Persönlichkeitsbegriff

Laut dem Stand der heutigen Forschung gibt es für den Persönlichkeitsbegriff keine eindeutige (da disziplinär sehr verschieden) Definition. Ein Ansatz ist, die Persönlichkeit als „Gesamtheit aller Merkmale, nach denen ein Mensch als verschieden von der sozialen Gruppe erkannt werden kann“ zu sehen (Allport 1959, zit. nach Freund-Braier 2001, S.6). Asendorpf (1996, S. 119 ff.) unterscheidet innerhalb der Persönlichkeit folgende Bereiche:

- Gestalt (zB. körperliche Konstitutionsmerkmale wie Gesichtsform, Größe, Schlankheit etc.; physische Attraktivität)
- Fähigkeiten (zB. Intelligenz; Kreativität; soziale Kompetenz)
- Handlungseigenschaften (zB. Bedürfnisse, Motive; Interessen; Bewältigungsstile)
- Temperament (zB. Emotion; Introversion; Ängstlichkeit)
- Bewertungsdispositionen (zB. Werthaltungen; Einstellungen)
- Selbstbezogene Dispositionen (zB. Selbstkonzept; Selbstwertgefühl; Selbstwertdynamik)

Vor allem mit letzterem Punkt, den „selbstbezogenen Dispositionen“ beschäftigt sich die Persönlichkeitspsychologie: Sie untersucht die „Charaktereigenschaften“ oder die „Persönlichkeit im engeren Sinne“ (Freund-Braier 2001, S.6). Dies beinhaltet die Wahrnehmung unseres eigenen Ich, sowie über unsere Beziehungen zu und Interaktionen mit der Umwelt (Selbstwert, Selbsteffektivität und soziale Problemlösefähigkeit) (vgl. Czeschlik 1993, S.139).

Eine gute Übersicht über einzelne interessante Facetten der Persönlichkeit liefert das Persönlichkeitsmodell nach Seitz (vgl. Freund-Braier 2001, S.9 f.), welches im Folgenden kurz vorgestellt werden soll.

Verhaltensstile	Motive	Selbstbild	Gefühle
„Factors of temperament“, das „wie“ der Erscheinung des Verhaltens	Beweggründe des Verhaltens, „warum“	Dimensionen der Stellungnahme zu sich selbst	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aktive Extraversion (vs. Passive Introversion) 2. Emotionale Stabilität (vs. Emotionale Labilität) 3. Sensible Feinfühligkeit (vs. Derbe Robustheit) 4. Ernst und Unabhängigkeit der Meinungsbildung (u.a. Radikalismus) 5. Willenskontrolle und Beständigkeit (vs. Über-Ich-Schwäche) 6. Offenheit und kooperatives Verhalten (vs. Verschlossenheit, Ärghohn) 	<p>(A) <u>Bedürfnisse</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vitale Triebe (z.B. Hunger, Durst, Sex) 2. Bedürfnis nach Orientierung, Neugier 3. Bed. n. Kontakt und Geselligkeit 4. Bed. n. Wohlwollen, Rücksichtnahme, „social responsibility“ 5. Bed. n. Dominanz und Selbstbehauptung 6. Bed. n. Prestige und Beachtung 7. Bed. n. Selbständigkeit, Autonomie (vs. Bed. n. Abhängigkeit) 8. Bed. n. Aggressivität 9. Bed. n. Leistung <p>(B) <u>Interesse und Einstellung</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interesse für best. Sachgebiete 2. Soziale Einstellungen, Äußerung von Sympathie, Zuneigung, Vertrauen, „positive Bewertung“ (vs. Antipathie zu best. soz. Sachverhalten) <p>(C) <u>Werthaltung</u></p> <p>z.B. politisch ökonomisch, religiös, sozial, ästhetisch, theoretisch</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Minderwertigkeitserleben – Selbstschätzung hinsichtlich <ol style="list-style-type: none"> a) Gesundheitszustand u. körperliche Fitneß b) Leistungserfolg c) Soziale Anerkennung und Beliebtheit d) Selbstüberzeugtheit von der eigenen Meinung 2. Tendenz zur sozialen Erwünschtheit 3. Selbstkontrolle (zu wissen, was man will) 4. Selbstannahme, Selbstzufriedenheit 5. Neigung zu Schuldgefühlen 6. Selbstgenügsamkeit (vs. Neigung zur Gruppenabhängigkeit) 	<p>(A) <u>Gefühl als verhaltensauslösender Zustand</u></p> <p>(Gefühl = Motiv)</p> <p>(B) <u>Gefühl als verhaltensbegleitender Zustand</u></p> <p>z.B. Lust – Unlust, Spannung – Lösung, Erregung – Beruhigung (weniger Personenmerkmal, eher abhängig von Situation)</p> <p>(C) <u>Gefühl als Grundstimmung</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Depression vs. Heiterkeit 2. Stimmungsstabilität vs. Stimmungsstabilität

Abbildung 2: Gliederung der Persönlichkeit im engeren Sinne in Bereiche und Merkmalsdimensionen nach Seitz (aus: Freund-Braier 2001, S.10)

Das Modell unterscheidet vier verschiedene, für die persönlichkeits-psychologische Forschung am wichtigsten Dimensionen (mit weiteren Unterkategorien): Verhaltensstile, Motive, Selbstbild und Gefühle. Diese Merkmale sind für die Erklärung von beobachtbaren Persönlichkeitsunterschieden zwischen verschiedenen Personengruppen von wesentlicher Bedeutung und bilden die Grundlage für einige, im deutschen Sprachraum sehr gebräuchliche Persönlichkeitsfragebögen (zB. „PFK 9-14“). Die einzelnen Faktoren innerhalb eines Bereiches sind dabei unabhängig voneinander zu betrachten, können jedoch zusammenhängen.

„Verhaltensstile“ bezeichnen persönliche Verhaltensmuster und äußerlich erkennbare Eigenarten der Person. Unter dem Begriff „Motive“ werden Wünsche und Bedürfnisse, sowie Einstellungen zu den Mitmenschen und der Umwelt verstanden. Der Bereich „Selbstbild“ meint die Sichtweise einer Person von sich selbst bezüglich des eigenen Verhaltens und eigener Motive. Der Bereich der „Gefühle“ meint die Grundstimmung oder den emotionalen Zustand, welcher jedoch – im Gegensatz zu den ersten drei Merkmalen – nicht stabil ist (vgl. ebd., S.9)

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird versucht festzustellen, ob und wie sich hochbegabte Kinder in ihrer Persönlichkeit von normal begabten Kindern unterscheiden. Aktuelle Forschungen beschäftigen sich dabei vorwiegend mit Teilbereichen der Persönlichkeit (zB. nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale, Selbstkonzept, Temperamentsfaktoren, Stressmanagement, etc.). In den nachfolgenden Ausführungen soll deshalb hauptsächlich

auf Ergebnisse von Studien eingegangen werden, welche die Bereiche untersuchten, die auch die Präventionsmaßnahmen bzw. Methodentrainings, welche im Zuge dieser Arbeit vorgestellt werden, betreffen. Im Besonderen sind dies: Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale, Selbstkonzept, Temperamentsfaktoren sowie die Bedeutung der Peers.

4.2. Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale

Nach einer Darstellung, was der Begriff der „nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale“ subsumiert, werden Ergebnisse der Münchner Hochbegabungsstudie sowie des Marburger Hochbegabtenprojekts vorgestellt. Soweit aus den Fakten ersichtlich, wurden die jeweiligen Altersgruppen („Grundschüler“ / „Jugendliche“) getrennt angeführt und im Anschluss vorhandene Geschlechtsunterschiede aufgezeigt. Aufgrund der großen Unterschiede in den Endresultaten werden die Ergebnisse für hochbegabte Underachiever in einem eigenen Unterkapitel vorgestellt.

4.2.1. Begriffsdefinition

Die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale (als Gegenstück zu kognitiven Intelligenzkriterien) umfassen Attribute wie folgt: Leistungsmotivation, Lern- und Aufgabenmotivation, Hoffen auf Erfolg vs. Misserfolgsängstlichkeit, Anstrengungsbereitschaft, Kontrollüberzeugung, Kausalattribution, Erkenntnisstreben, Interessen, Stressbewältigungskompetenz, Selbstkonzept (vgl. Heller 2001, S.24).

Anhand der Ergebnisse der Münchner Hochbegabungsstudie sowie des Marburger Hochbegabtenprojekts wird versucht, wesentliche Persönlichkeitsmerkmale von hochbegabten Kindern und Jugendlichen zu beschreiben. Etliche weitere – in der Literatur ebenfalls viel zitierte – Studien wurden aufgrund beschriebener methodischer Mängel (Auswahlkriterien, Gruppengröße, fehlende Vergleichsgruppen, etc.) und dadurch oftmals verzerrter Ergebnisse nicht für diese Arbeit herangezogen (vgl. Freund-Braier 2001, S. 41 ff.).

4.2.2. Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter Grundschul Kinder

Ergebnisse des Marburger Hochbegabungsprojekts

Die 1993 von Detlef H. Rost im Rahmen des Marburger Hochbegabungsprojekts in Deutschland durchgeführte Studie untersuchte 151 hochbegabte und 136 durchschnittlich begabte Grundschul Kinder der Klasse vier (4. Jahrgangsstufe). Die Anzahl von Mädchen und Jungen ist annähernd gleich, beide Begabungsgruppen stammen aus denselben Klassen und haben einen ähnlichen sozio-ökonomischen familiären Hintergrund. Die Datenquellen stammen von Kindern („Persönlichkeitsfragebogen für Kinder“ PFK 9-14 von Seitz & Rausche), ihren Müttern und Vätern (modifizierte Form des „California Child-Q-Sort“ von Block & Block) und den jeweiligen LehrerInnen (ebenfalls die modifizierte Form des „California Child-Q-Sort“ von Block & Block) (vgl. Rost 1993b, S. 109 ff.).

Die wichtigsten Ergebnisse der Studie seien nachfolgend kurz zusammengefasst:

Bei der Beurteilung durch die Kinder ließen sich nur in fünf von insgesamt vierzehn Komponenten nennenswerte Unterschiede feststellen. So zeigten sich die hochbegabten SchülerInnen als weniger ängstlich in sozialen Bewertungssituationen (zB. Leistungsängstlichkeit), weniger scheu, leistungsmotivierter, autoritätsunabhängiger von ihren Eltern, überlegener im Selbstbild, sowie weniger allgemein ängstlich und unsicher. Das Geschlecht kann bei den Aussagen unberücksichtigt bleiben, da diesbezüglich keine Unterschiede auszumachen waren.

Bei den Fremdbeurteilungen wurde (neben dem Unterschied im kognitiven Bereich) vor allem die größere soziale-emotionale Reife sowie eine geringere Ängstlichkeit festgestellt. Insgesamt erreichten die hochbegabten Kinder in keiner einzigen anderen Komponente einen numerisch geringeren Wert als die durchschnittlich begabten Kinder. Somit scheinen hochbegabte Grundschul Kinder der 4. Klasse seelisch stabiler und psychisch gesünder als die Vergleichsgruppe zu sein (vgl. ebd., S. 118 ff.).

4.2.3. Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter und hochleistender Jugendlicher

Ergebnisse der Münchner Hochbegabungsstudie

Die 1986 und 1987 durchgeführte Studie bezieht sich auf SchülerInnen der siebten und neunten Klasse (Erhebungsjahr 1986), welche in drei Gruppen hinsichtlich ihrer *intellektuellen* Begabung eingeteilt wurden (Hoch-, Gut- und durchschnittlich Begabte).

Folgende Persönlichkeitsmerkmale wurden dabei erhoben: Variablen zur Prüfungs- und allgemeinen Angst, zur Stressbewältigung, zur Kausalattribution, zum akademischen und allgemeinen Selbstkonzept, zu Lernstilen und verschiedenen Motivationsaspekten (vgl. Heller 2001, S.274).

In den Variablen *Motivation und Leistungsstreben* konnten so gut wie keine signifikanten Unterschiede zwischen den Intelligenzgruppen nachgewiesen werden. Dieses Ergebnis interpretieren die Autoren jedoch mit dem Hinweis, dass (begründet durch die Vorauswahl der SchülerInnen durch die LehrerInnen) die Gruppe der durchschnittlich Begabten nicht unbedingt dem Durchschnitt der Gesamtpopulation entspräche bzw. mehr Mädchen als Jungen in der Stichprobe vertreten waren.

Beim *akademischen Selbstkonzept* zeigten begabte und hochbegabte SchülerInnen eine immens stärkere Ausprägung, während beim *allgemeinen (nichtakademischen) Selbstkonzept* kein Unterschied festzustellen war.

Bei den Variablen zu *allgemeiner und Prüfungsangst* waren kaum Unterschiede auszumachen, wobei die Angstzustände bei umso höherer Begabung als immer niedriger bestimmt wurden.

Nur in der Klasse zehn sind sich in Bezug auf die *Lernstile* durchschnittlich und gut begabte Gruppen sehr ähnlich, während Hoch- und extrem Hochbegabte lieber alleine arbeiten.

Eine Analyse der Merkmalsprofile von *kreativ* Hochbegabten und gut bzw. durchschnittlich Begabten ergab ebenfalls, dass es kaum nennenswerte Unterschiede in den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen gibt (vgl. ebd., S.275 ff.).

Ergebnisse des Marburger Hochbegabungsprojekts

Die 2000 von Ines Freund-Braier durchgeführte Studie umfasste eine Gesamtstichprobe von 539 Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 17 Jahren. Die Anzahl von Hochbegabten zu durchschnittlich begabten SchülerInnen (wie in einer zweiten Auswertung von Hochleistenden zu durchschnittlich Leistenden), sowie das Verhältnis von Mädchen zu Jungen ist annähernd gleich. Neben den Selbsteinschätzungen wurden auch Daten von Müttern, Vätern und LehrerInnen eingehoben. Ähnlich wie in der 1993 von Rost durchgeführten Studie wurden die Daten der Jugendlichen anhand einer Kurzform des „Persönlichkeitsfragebogens für Kinder“ PFK 9-14 von Seitz & Rausche, die der Mütter und Väter durch eine modifizierte Form des „California Child-Q-Sort“ von Block & Block sowie die der LehrerInnen (ebenfalls die modifizierte Form des „California Child-Q-Sort“ von Block & Block) erhoben (vgl. Freund-Braier 2000, S. 175 ff.).

Die wichtigsten Ergebnisse der Studie, welche nach hochbegabten und hochleistenden Jugendlichen getrennt beschrieben werden, seien nachfolgend kurz zusammengefasst:

Hochbegabte Jugendliche:

Bei der Selbsteinschätzung der SchülerInnen zeigten hochbegabte Jugendliche höhere Lernfreude und Freude an schulischen Arbeiten, größeren schulischen Ehrgeiz, geringere Abhängigkeit von der Meinung Erwachsener sowie eine geringere Ausprägung allgemeiner und schulischer Ängstlichkeit.

Den Fremdeinschätzungen nach wurden hochbegabte Jugendliche im Vergleich zu den durchschnittlich Begabten als „emotional belastbarer, mehr an Kontakten interessiert und sozial aktiver sowie als weniger ängstlich“ beschrieben (ebd., S. 200).

Nach dem vorrangigen Vergleich der beiden Begabungsgruppen kann behauptet werden, dass sich diese in den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen nur wenig unterscheiden.

Zusammengefasst weisen sich Hochbegabte durch eine besonders stabile psychische Konstitution und emotionale Verfassung, eine soziale Unauffälligkeit und ein sehr gutes Selbstbewusstsein aus und sind gut in das Schulsystem integriert sowie erfolgreich (vgl. ebd., S. 204; Freund-Braier 2001, S.163 ff.)

Hochleistende Jugendliche

Bei der Selbsteinschätzung zeigten hochleistende Jugendliche zur Vergleichsgruppe vor allem in den Leistungsmerkmalen wesentlich größere Unterschiede: So zeichnet sich diese Gruppe durch großen schulischen Ehrgeiz und geringe Prüfungsangst aus und schätzt sich als ungehorsamer gegenüber den Eltern sowie eigenständiger und überlegener als andere Gleichaltrige ein.

Den Fremdeinschätzungen nach werden die SchülerInnen von Eltern und LehrerInnen sehr lerneifrig, mit einer herausragenden Arbeitshaltung und großer Freude an schulischen Arbeiten beschrieben. Sie hätten weniger Verlangen, Überlegenheit anderen gegenüber aggressiv zu zeigen, wirken verantwortungsbewusster und hätten eine höhere Emotionskontrolle. In den sozialen Fertigkeiten konnten keine Unterschiede festgestellt werden.

Zusammengefasst können auch hochleistende Hochbegabte als psychisch sehr stabil und emotional reif, eigenständig und verantwortungsbewusst beschrieben werden (vgl. Freund-Braier 2000, S. 205 ff.; Freund-Braier 2001, S.166 ff.).

Zunehmend stellt sich die Frage, ob hochbegabte oder auch hochleistende Kinder und Jugendliche überhaupt spezieller Methodentrainings bedürfen. Laut dem Stand der aktuellen Forschung werden ihnen hauptsächlich positive Persönlichkeitsmerkmale zugeschrieben, Problembereiche konnten bisher nicht festgestellt werden.

4.2.4. Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter Underachiever

Mit der Persönlichkeit von hochbegabten Underachievern beschäftigte sich eine 1998 durchgeführte Studie von Hanses & Rost, welche die 18 leistungsschwächsten hochbegabten Drittklässler aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt mit 18 hochbegabten Achievern und drei weiteren Gruppen verglich. Aus den Ergebnissen lassen sich folgende Merkmale von Underachievern ablesen: geringeres Interesse an schulischen Herausforderungen, geringere Anpassungsbereitschaft, geringere psychische Stabilität, schlechteres Selbstkonzept, geringere seelische Stabilität (vgl. Freund-Braier 2001, S. 67 ff.).

Eine andere Untersuchung der Münchner Hochbegabungsstudie, welche sich mit Persönlichkeitsmerkmalen von jugendlichen Underachievern befasste, ist aufgrund ihrer geringen Stichprobengröße nur wenig aussagekräftig. Die Autoren verweisen jedoch auf die Tendenz, dass Underachiever allgemein ängstlicher und ihre Denkabläufe in Stresssituationen stressanfälliger seien, dass sie verstärkt external attribuieren, ein geringeres akademisches Selbstkonzept aufweisen und ihre Motivationsstruktur weniger optimal sei (vgl. Heller 2001, 275 ff.).

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass sich hochbegabte Underachiever in den Persönlichkeitsmerkmalen auffallend von hochbegabten und hochleistenden SchülerInnen unterscheiden und ihnen hauptsächlich negative Attribute zugeschrieben werden. Dabei stellt sich die Frage, ob Präventionsmaßnahmen nur für diese Gruppe sinnvoll erscheinen.

4.2.5. Geschlechtsunterschiede

Laut Ergebnissen der Münchner Hochbegabtenstudie sowie des Marburger Hochbegabungsprojekts werden Mädchen vor allem von Eltern und LehrerInnen als eifriger beim Wissenserwerb, fleißiger, anstrengungsbereiter und kontaktfreudiger (generell positiver hinsichtlich ihrer sozialen Fähigkeiten) beurteilt. In der Selbst- wie auch in der Fremdeinschätzung zeigen sich die Mädchen als signifikant (misserfolgs-) ängstlicher als die Jungen, sie entwickeln weniger spontane Initiative und aktive

Problembewältigung und machen häufiger Glück für ihren Erfolg verantwortlich. Jungen haben dagegen stärker das Bedürfnis, sich im sozialen Vergleich besonders positiv zu präsentieren und sie neigen eher dazu sich zu überschätzen – können aber auch besondere Leistungen besser in soziale Anerkennung umsetzen, während sich Mädchen eher unterschätzen, sich kaum in den Vordergrund drängen, sich sogar zurückziehen und unauffällig verhalten. (vgl. Freund-Braier 2000, S. 190 ff.; Rost 1993b, S. 120; Heller 2001, S.296 ff.; Rohrmann & Rohrmann 2010, S.67).

Stapf umschreibt die Situation von Mädchen in der Pubertät als eine Art „Zwischenstellung“: Hochbegabte Mädchen ähneln in vielen ihrer Interessen und Verhaltensweisen eher hochbegabten Jungen als durchschnittlich begabten Mädchen, bei Wertevorstellungen oder anderen Verhaltensweisen gleichen sie jedoch wieder anderen Mädchen. Dadurch verstärkt sich das Gefühl des „Anders-Seins“, woraus Vereinsamung und Isolation folgen können (vgl. Stapf 2003, S.80 f.). Viele hochbegabte Mädchen versuchen deshalb sich verstärkt anzupassen, indem sie ihre Bedürfnisse bzw. Begabungen verheimlichen oder verleugnen.

Etwas extremer – jedoch denselben Sachverhalt - beschreibt Kovaltchouk und benennt Mädchen in diesem Alter sogar als „Risikogruppe“ (Kovaltchouk 1998, S.42).

Rohrmann & Rohrmann hinterfragen dieses Phänomen und vermuten, dass es durch eine „geschlechtstypische Entwicklung und Sozialisation in Elternhaus und Schule“ verstärkt wird, indem „Mädchen nach wie vor auf subtile Weise dazu erzogen“ würden nicht aufzufallen (Rohrmann & Rohrmann 2010, S.63).

Diesen Aussagen zufolge scheinen Mädchen innerhalb der Hochbegabten eher zu einer Risikogruppe zu gehören. Bei der Umsetzung von Präventionsmaßnahmen sollte dies – ebenso wie bei hochbegabten Underachievern - berücksichtigt werden.

4.3. Selbstkonzept

Nach dem Vergleich der nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale im vorangehenden Kapitel stellt sich nun die Frage, ob sich hochbegabte und durchschnittlich begabte SchülerInnen bezüglich ihrer Selbsteinschätzung unterscheiden. Nach einer umfassenden Begriffsbestimmung werden wiederum Ergebnisse zum Selbstkonzept von Grundschulern und Jugendlichen vorgestellt.

4.3.1. Begriffsdefinition

Unter dem Selbstkonzept werden selbstbezogene Einschätzungen und Bewertungen bezüglich des eigenen Verhaltens und eigenen Eigenschaften verstanden. Piers beschreibt das Selbstkonzept als „relativ stabile Menge von Einstellungen zu sich selbst, die das eigene Verhalten und eigene Eigenschaften sowohl beschreiben als auch bewerten“ (Piers 1984, zit. nach Rost & Hanses 1994, S. 380). Da das Selbstkonzept keinen unwesentlichen Beitrag zur Verhaltenssteuerung darstellt, sind selbstbezogene Einschätzungen bezüglich des Erlebens und Verhaltens nicht uninteressant.

Frühere Ansätze der Selbstkonzeptforschung sprechen von einem eindimensionalen Phänomen, neuere Konzepte hingegen gehen von einer mehrdimensionalen-hierarchischen Struktur aus. Zusammengefasst als generelles Selbstkonzept (allgemeines Selbstwertgefühl), spaltet sich dieses in den Ebenen darunter in diverse Subbereiche auf:

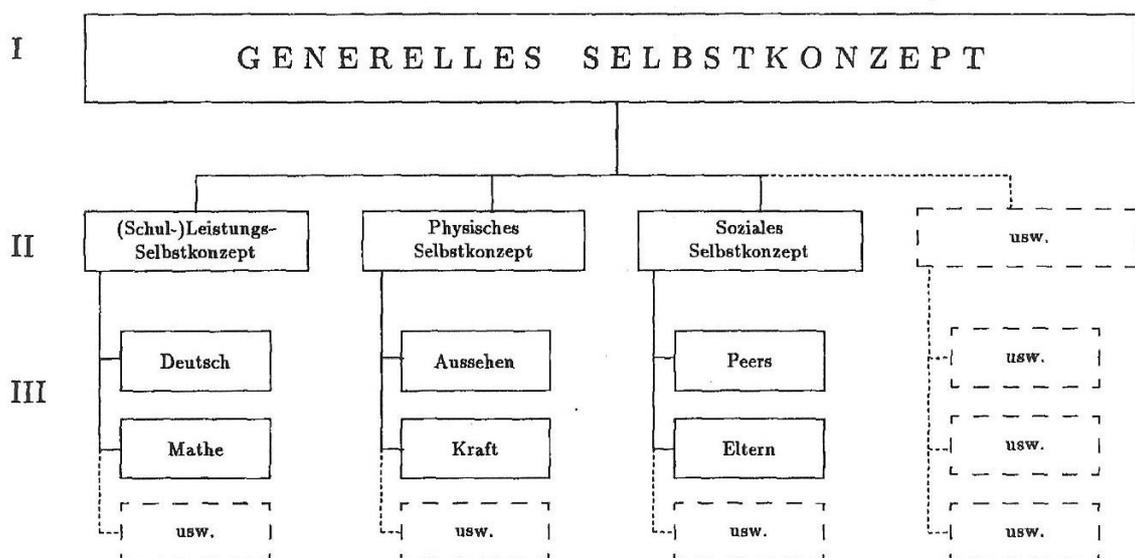


Abbildung 3: Hierarchische Struktur des Selbstkonzepts (aus: Rost & Hanses 2000, S.214)

Dieser hierarchischen Struktur werden folgende sieben Eigenschaften zugeordnet:

Das Selbstkonzept ...

- ist *organisiert bzw. strukturiert* (Einordnung der Informationen über sich selbst in eine bestehende Struktur und In-Beziehung-setzen der einzelnen Kategorien),
- besteht aus *einzelnen Facetten* (Wiederspiegelung des Categoriesystems),
- ist *hierarchisch* aufgebaut,
- ist *abnehmend stabil*,

- ist *entwicklungsfähig* (eindeutigere Differenzierung der einzelnen Facetten mit zunehmendem Alter),
 - *deskriptiv und evaluativ* (subjektive Bewertung der einzelnen Dimensionen) und
 - *abgrenzbar* von anderen Variablen (zB. Intelligenz, Motivation, Schulleistung, etc.)
- (vgl. Rost & Hanses 1994, S. 381 f.).

Einigkeit besteht darin, dass die Performanz (gezeigte Leistung) enger mit dem (akademischen) Selbstkonzept korreliert als die kognitive Kompetenz. Weiterer Forschungsbedarf besteht jedoch noch in der Frage, in welcher Kausalbeziehung diese zueinander stehen: Bedingen bessere Leistungen ein besseres Selbstkonzept (skill-development-Ansatz) oder führt ein starkes Selbstkonzept zu einer besseren Performanz (self-enhanced-Ansatz) (vgl. Rost & Hanses 2000, S.216)?

4.3.2. Zum Selbstkonzept hochbegabter Grundschul Kinder

Ausgehend von vielen Untersuchungen besteht die Annahme, dass hochleistende hochbegabte Kinder neben einem guten Schulleistungskonzept auch über ein außergewöhnlich positives allgemeines Selbstkonzept verfügen – unabhängig von Alter und Geschlecht. Nicht ganz eindeutig sind dazu die Ergebnisse von Studien über hochbegabte Underachiever, welchen eher ein schlechteres (vorwiegend akademisches) Selbstkonzept nachgesagt wird (vgl. Rost & Hanses 1994, S. 382).

Rost und Hanses untersuchten 1993 im Rahmen des Marburger Hochbegabtenprojekts N=287 Kinder der 4. Klasse Grundschule (151 hochbegabte, 136 durchschnittlich begabte Kinder) mit der „Piers-Harris Selbstkonzeptskala für Kinder“ (PHCSCS) in einer leicht modifizierten und übersetzten Version. Das Verhältnis Mädchen zu Jungen ist annähernd gleich, die Vergleichsgruppen stammen aus vergleichbaren Schulen und Klassen und haben einen ähnlichen sozio-ökonomischen familiären Hintergrund. Folgende sechs Bereiche des Selbstkonzepts wurden dabei erfasst: Verhalten, intellektueller und schulischer Status, Aussehen und Einstellungen zum eigenen Körper, Angst, Beliebtheit, Glück und Zufriedenheit.

Bemerkenswert ist das Resultat, dass in 78 % der Antworten kaum oder keine Unterschiede zwischen den einzelnen Begabungsgruppen zu erkennen waren. Bei Variablen, die das schulische Selbstkonzept („Intellektueller und schulischer Status“) betrafen, bezeichneten sich die hochbegabten Jungen und Mädchen ausnahmslos positiver (vgl. ebd., S. 388). Es konnten keine Wechselwirkungen zwischen Begabung und Geschlecht festgestellt werden.

Lediglich bei *hochbegabten Underachievern* wurden im Vergleich zu den hochbegabten Achievern als auch zu den durchschnittlich begabten Achievern in allen Variablen – bis auf das Item „Phantasie und Kreativität“ ungünstigere Werte erzielt (vgl. ebd., S. 394).

Zusammengefasst kann behauptet werden, dass bei Kindern dieser Altersstufe so gut wie keine Unterschiede im Selbstkonzept auftreten. Erfreulich ist, dass sich die SchülerInnen allgemein sehr positiv beschreiben.

4.3.3. Zum Selbstkonzept hochbegabter und hochleistender Jugendlicher

Die Ergebnisse verschiedener Studien sind nicht ganz eindeutig, zwischen einem Drittel bis zu über 50 % der Ergebnisse bescheinigen hochbegabten SchülerInnen ein überdurchschnittlich ausgeprägtes positives *allgemeines Selbstkonzept* im Vergleich zu durchschnittlich begabten Kindern. Laut Aussagen der verwendeten Literatur kam bisher keine Untersuchung zu einem gegenteiligen Ergebnis (vgl. Rost & Hanses 2000, S.219; Kovaltchouk 1998, S.37).

Auch andere Studien, welche sich mit spezifischeren Aspekten des Selbstkonzepts befassen, kamen zu dem Ergebnis, dass hochbegabte und hochleistende SchülerInnen über ein positiveres *akademisches Selbstkonzept* als die Vergleichsgruppen verfügten.

Ergebnisse der Münchner Hochbegabungsstudie

Perleth und Sierwald fanden im Rahmen der Münchner Hochbegabungsstudie heraus, dass bei kreativen SchülerInnen sich vor allem ältere kreative Hochbegabte durch ein besonders positives akademisches Selbstbild hervorheben (vgl. Heller 2001, S. 275).

Im *physischen sowie im sozialen Selbstkonzept* wurden immer wieder Unterschiede beobachtet, jedoch lassen sich daraus keine eindeutigen Rückschlüsse auf eine bestimmte Begabungsgruppe ziehen.

Auch die Ergebnisse zu hochbegabten Underachievern lassen keine zweifelsfreie Deutung zu. Lediglich Resultate der Münchner Hochbegabungsstudie beschreiben hochbegabte Underachiever durch ein geringeres akademisches Selbstkonzept (vgl. ebd., S. 285). Kritisiert wird die Studie allerdings aufgrund methodischer Mängel wie eine unzureichend definierte Kontrollgruppe bzw. (hoch)selektiven Stichproben (vgl. Rost & Hanses 1994, S. 383).

Ergebnisse des Marburger Hochbegabtenprojekts

Rost & Hanses untersuchten in der 2000 durchgeführten Studie 444 SchülerInnen der 8., 9. und 12. Schulstufe. Mittels dreier unterschiedlicher Verfahren: „Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten“ (SKSLF); „Piers-Harris-Selbstkonzeptskala für Kinder – Kurzversion“ (PHCSCS-K); „Selbstbeschreibungsfragebogen – Akademisches und soziales Selbstkonzept“ (SDQ-K) wurden die Daten von hochbegabten sowie hochleistenden Jugendlichen gesammelt. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie, welche nach hochbegabten und hochleistenden Jugendlichen getrennt beschrieben werden, seien nachfolgend kurz zusammengefasst: Das allgemeine akademische Selbstkonzept ist bei *hochbegabten SchülerInnen* wesentlich positiver ausgeprägt. Im sozialen Selbstkonzept (Beliebtheit bei Peers) liegen die hochbegabten Mädchen und Jungen leicht unter den durchschnittlich Begabten, jedoch noch immer im günstigen Bereich. In der 12. Schulstufe lassen sich leichte Unterschiede bei den Einschätzungen der mathematischen Kompetenzen zugunsten der Hochbegabten erkennen.

Hochleistende Hochbegabte zeigen im generellen akademischen Selbstkonzept sowie der Einschätzung der eigenen Phantasie und Kreativität stärkere Ausprägungen als die Vergleichsgruppe. Lediglich bei der Selbstwahrnehmung der Beliebtheit bei Gleichaltrigen fallen sie ab. Weiters beschreiben sich die Jugendlichen als sehr angepasst und schreiben sich selbst ein gutes Benehmen zu.

Kovaltchouk berichtet von negativen Auswirkungen eines zu starken Perfektionismus, der bei hochbegabten SchülerInnen immer wieder beobachtet wird. So können dadurch vor allem in der Adoleszenz vermehrt Selbstzweifel und verstärkte Selbstkritik auftreten, welche zu einem negativeren akademischen und sozialen Selbstkonzept sowie Minderwertigkeitsgefühlen führen können. Besonders hochbegabte jugendliche Mädchen, Jugendliche aus ethnischen Minderheiten oder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status seien davon verstärkt betroffen (vgl. 1998, S.38 f.).

Zusammenfassend kann bei hochbegabten sowie hochleistenden Kindern und Jugendlichen von einem starken, positiven Selbstkonzept ausgegangen werden, vor allem was das akademische Selbstkonzept betrifft – unabhängig von Alter. Das allgemeine akademische Selbstkonzept ist bei hochbegabten SchülerInnen sogar noch positiver ausgeprägt. Die Ergebnisse decken sich somit nicht mit den Aussagen zu den negativen Auswirkungen eines zu starken Perfektionismus. Lediglich im Bereich „Beliebtheit bei den

Peers“ schneiden beide Gruppen im Vergleich zu durchschnittlich Begabten bzw. Leistenden etwas ungünstiger ab. Auffallend sind jedoch wie im vorhergehenden Kapitel die negativeren Aussagen zu hochbegabten Underachievern, welchen im Vergleich zu den anderen Begabungs- und Leistungsgruppen eher ein schlechteres, vorwiegend akademisches Selbstkonzept zugesagt wird.

4.3.4. Geschlechtsunterschiede

Bisher gibt es kaum Forschungsarbeiten, welche sich auch mit Geschlechtsunterschieden im Selbstkonzept bei Hochbegabten befassten. Die meisten Studien, welche das *allgemeine Selbstkonzept* untersuchten, fanden keinen nennenswerten Unterschied zwischen den Geschlechtern. Uneinigkeit gibt es bei weiteren *mehrdimensionalen Untersuchungen*: Ließen sich bei vielen in nicht-akademischen sowie in akademischen Bereichen Geschlechtsunterschiede erkennen (Mädchen zeigten in den verbalen und sozialen Facetten ein stärkeres Selbstbild – in den mathematischen Fähigkeiten nicht einmal dann, wenn sie bessere Leistungen als die Burschen erzielten - Jungen hingegen in mathematischen, körperlichen Bereichen, Aussehen und Leistungs-/ Führungseigenschaften; hochbegabte Mädchen hatten ein geringeres Selbstvertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit), so konnten andere wiederum keine Unterschiede feststellen (vgl. Rost & Hanses 1994, S.397; Rost & Hanses 2000, S.235; Stapf 2003, S. 83). Im Marburger Hochbegabungsprojekt zeigten sich lediglich bei den hochleistenden Jugendlichen Differenzen (während bei den Hochbegabten Mädchen und Jungen gleich abschnitten): Hier wiesen die Jungen ein stärkeres Selbstbild im mathematischen Bereich und im allgemeinen schulischen Selbstkonzept auf, während die Mädchen sich im allgemeinen Verhalten und der Beliebtheit positiver sahen (vgl. Rost & Hanses 2000, S.262).

4.4. Temperamentsfaktoren

Neben den bisher dargestellten Persönlichkeitsbereichen soll im Zuge des folgenden Kapitels untersucht werden, ob sich hochbegabte und durchschnittlich begabte Kinder hinsichtlich ihrer Temperamentsfaktoren unterscheiden. Da in der Literatur geteilte Meinungen hinsichtlich der emotionalen Empfindsamkeit von hochbegabten Personen bestehen, wird dieses Thema in einem eigenen Unterkapitel behandelt.

4.4.1. Begriffsdefinition

Die Temperamentsforschung hat sich in den letzten Jahren als eigener Zweig in der psychologischen Forschung gefestigt. Sie geht von der Grundannahme aus, dass „jedes Individuum einen spezifischen Verhaltensstil bzw. ein spezifisches Reaktionsmuster zeigt, dass diese Eigenart wesentlich durch angeborene physiologische Merkmale beeinflusst wird, schon kurz nach der Geburt (wenn nicht sogar schon vorher) zu beobachten ist und sich über die Lebensspanne nur in einem begrenzten Rahmen ändern kann oder verändern lässt“ (Czeschlik 1993, S.138). Temperament ist somit ein Bereich der Persönlichkeit, der Verhaltensstile beschreibt. Asendorpf definiert Temperament als „individuelle Besonderheit (...) des Verhaltens“ (1996, S. 126), welches sich in persönlichen Aspekten zB. Sensitivität gegenüber Reizen, Intensität von Reaktionen, Regulation von inneren Zuständen zeigt.

Veränderungen dieser angeborenen Verhaltensdisposition können in bedingtem Ausmaß durch Umwelteinflüsse – hier besonders durch elterliches Vorbild und Sozialisation – hervorgerufen werden.

Verschiedene Modelle umfassen zwischen drei und neun Temperamentsdimensionen, welche sich jedoch unter folgende drei Merkmalsbereiche zusammenfassen lassen:

- „Aktivität“ (Menge / Intensität der Motorik)
- „Reaktivität“, emotionale Erregbarkeit, Stimmungslage (positive / negative Stimmung, sensorische Reizschwelle, Reaktionsintensität)
- „Soziabilität“, Geselligkeit, Annäherung / Rückzug, Schüchternheit bzw. Gehemmtheit (Qualität und Quantität der Interaktionen)

Weitere Bereiche wären zB. „Anpassung“, „Ausdauer“, „Ablenkbarkeit“ oder „Rhythmizität“ (vgl. Czeschlik 1993, S. 141; Stapf 2003, S. 57).

4.4.2. Temperamentsfaktoren hochbegabter Kinder

Im Rahmen des Marburger Hochbegabtenprojekts untersuchte Czeschlik Temperamentsfaktoren von 151 hochbegabten; sowie 136 durchschnittlich begabten Kindern der 4. Schulstufe. Die Ergebnisse von zwei Informationsquellen (Eltern und LehrerInnen) stimmen größtenteils überein und zeigen folgendes Bild:

Hochbegabten Jungen und Mädchen sind im Vergleich zu durchschnittlich Begabten demnach aufmerksamer, deutlich weniger ablenkbar / reaktiv, weniger impulsiv / motorisch beherrscher, konzentrationsfähiger, aufgabenorientierter und anpassungsfähiger (vgl. Czeschlik 1993, S. 155).

Ihre Ergebnisse korrelieren mit den Resultaten von früheren Studien (zB. Matheny 1989, Burk 1980, zit. nach Czeschlik 1993, S.142 f.). Weiters werden hochbegabte Kinder darin als besser gelaunt, aufgeschlossener und geselliger beschrieben. Stapf gibt allerdings zu bedenken, dass zB. die Untersuchung von Burk aufgrund methodischer Mängel (Auswahlkriterien) nicht unbedingt objektiv sei (vgl. Stapf 2003, S. 58).

Zusammenfassend kann jedoch behauptet werden, dass die Ergebnisse nicht mit der oft weit verbreiteten Meinung übereinstimmen, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche oft introvertierter, zurückgezogener und ich-bezogener seien, sondern bei gleichen Grundbedingungen ein durchaus positives und stabiles Bild zeigen.

4.4.3. Emotionale Intensität

Laut Asendorpf beziehen sich fast alle Temperamentsfaktoren auf die Bereiche der emotionalen Stabilität sowie der Extraversion (vgl. 1996, S. 127). Deshalb, und vor allem da in der Literatur das emotionale Erleben hochbegabter Personen sehr polarisiert, soll auf dieses Thema nachfolgend näher eingegangen werden.

Emotionale Intensität von hochbegabten Personen meint vorrangig eine „andere Art der Wahrnehmung der Welt“ (Trappmann-Korr 2010, S.1). Im Gegensatz zu den bisher erwähnten Ergebnissen der Temperamentsforschung sprechen Vertreter der „Theorie der Positiven Desintegration“ von Kasimierz Dabrowski (Fähigkeit zur inneren Transformation) von einer hohen Empfindsamkeit und besonderen emotionalen Sensitivität von hochbegabten Kindern. In der Literatur ist jedoch auch häufig von einer falsch interpretierten „Übererregbarkeit“ zu lesen.

Dabrowskis Persönlichkeitstheorie ist jedoch nicht als Theorie über Hochbegabung zu sehen, sie kann jedoch den Blick auf die Definition und Identifikation und Begleitung von Hochbegabten erweitern (vgl. Braham & Schneider-Maessen 2010, S. 42).

Dabrowskis Fallstudien haben bei hochbegabten und kreativen Menschen einen Komplex von Entwicklungseigenschaften und –dynamiken ergeben (sog. Entwicklungspotential), welcher durch die jeweilige Kombination dreier Faktoren gebildet wird:

- den *biologischen* Faktor (ist angeboren; zeigt sich in hohem Empfindungsvermögen sowie frühe Interessen, Begabungen und Talenten)
- den *sozialen* Faktor (steht eng mit dem Einfluss der sozialen Umwelt in Verbindung)
- den *autonomen* Faktor (innere Kraft und eigener Antrieb zu bewussten Entscheidungen und persönlicher Entfaltung – durch Selbsterziehung, kreativer

Ablehnung oder Bestätigung der eigenen Bestrebungen und Einflüssen der Umwelt)

(vgl. Limont 2010, S. 37).

Dabrowski geht bei hochbegabten Menschen davon aus, dass sie auf Verletzungen von moralischen, ästhetischen, ethischen und spirituellen Werten emotional intensiver reagieren als durchschnittlich Begabte. Diese Intensität führt er auf die „overexcitabilities“ (erweiterte Wahrnehmung bzw. hohes Empfindungsvermögen) zurück, wobei er fünf Bereiche unterscheidet:

- „*psychomotorisches* Empfindungsvermögen“ (Fähigkeit zu übermäßiger Energie, hoher Beweglichkeit und Aktivität)
- „*sensorisches* Empfindungsvermögen“ (Fähigkeit zu erhöhter Sinnes- und Ästhetikwahrnehmung)
- „*intellektuelles* Empfindungsvermögen“ (Fähigkeit zu intensiver Aktivität des Geistes, Leidenschaft für Erkennen und Lösen von Problemen, reflexives Denken)
- „*imaginäres* Empfindungsvermögen“ (Fähigkeit zu ausgeprägter lebendiger Vorstellungskraft, Denken in Bildern, lebendige Phantasie)
- „*emotionales* Empfindungsvermögen“ (Fähigkeit zur tiefem und intensivem emotionalen Leben, Neigung zu dauerhaftem und tiefen emotionalen Beziehungen)

Jede Art von Hochbegabung zeichnet sich durch eine bestimmte Zusammensetzung von „overexcitabilities“ aus. Diese hohe Sensitivität kann auch bei nicht hochbegabten Menschen auftreten, umgekehrt ist jedoch jeder Hochbegabte laut Dabrowski auch hochempfindsam.

(vgl. Webb 2007, S.23 ff.; Braham & Schneider-Maessen 2010, S.44)

Diese erhöhte Wahrnehmung hängt stark mit der Weiterleitung von Reizen im Nervensystem zusammen. Je höher die Spitzen der elektrischen Erregung, desto intensiver das Erleben und Empfinden von Dingen (vgl. Piechowski 2010, S. 9). Brackmann nimmt an, dass hochbegabte Kinder bereits mit einem stärker erregbaren Nervensystem geboren werden, und sich dessen schnelle und komplexe Reizweiterleitung nicht nur im kognitiven, sondern auch im sensorischen als auch dem emotionalen Bereich auswirkt (vgl. Brackmann 2005, S. 37 ff.).

Verschiedene Studien der letzten Jahre zeigten, dass bestehende Begabungen und Typen des hohen Empfindungsvermögens miteinander korrelieren. Allerdings sind die Ergebnisse nicht immer eindeutig, wie folgender Auflistung zeigt: Intellektuell begabte Personen haben nach Gage (et al.), Gallagher und Piechowski (et al.) ein höheres intellektuelles, imaginatives und emotionales, nach Limont ein höheres intellektuelles,

imaginatives und sensorisches Empfindungsvermögen. Andere Untersuchungen weisen kognitiv hochbegabten SchülerInnen eine erhöhte intellektuelle und imaginative Wahrnehmung zu, jüngere Grundschulkinder erzielten höhere Werte des intellektuellen und psychomotorischen Empfindungsvermögens (vgl. Limont 2010, S.38). Falk und Miller berichten von Forschungen über einen Zeitraum von 40 Jahren, nach denen sie zusammengefasst hochbegabten Menschen durchgehend höhere Werte in allen fünf Bereichen feststellen konnten (vgl. Falk & Miller 2010, S.26 ff.).

Eine Untersuchung von 177 unterschiedlich begabten und durchschnittlich begabten SchülerInnen (13-15 Jahre) durch Limont kam zu dem Ergebnis, dass große Unterschiede in der Art des Empfindungsvermögens je nach Ausprägung der Begabung bestehen: Musikalisch begabte SchülerInnen wiesen das höchste Niveau des psychomotorischen, künstlerisch begabte SchülerInnen zeigten hohe Werte des sensorischen und die kognitiv Hochbegabten hatten die höchsten Ergebnisse im intellektuellen Empfindungsvermögen. Im Bereich der emotionalen und imaginativen Wahrnehmung zeigten sich *keine* signifikanten Unterschiede.

Vielleicht sind diese unterschiedlichen Ergebnisse auch eine Bestätigung für Dabrowskis Theorie der „Positiven Desintegration“, welche sich neben der Kognition auch auf die Moral bezieht und sich *unabhängig vom Alter der Person* vollzieht. Diese Art der inneren Transformation meint den Prozess des persönlichen Wachstums und der emotionalen Entwicklung, der Arbeit an sich selbst, der „Suche nach dem eigenen inneren Ideal“ (Piechowski 2010, S.17). Eventuell beruht die Entwicklung von Empfindungstypen auf dem Aufsteigen in andere (höhere) Stufen der Persönlichkeitsentwicklung und begründet damit die uneinheitlichen Resultate der einzelnen Studien.

Geht man von der Annahme Dabrowskis aus, dass sie auf Werteverletzungen emotional intensiver reagieren als durchschnittlich Begabte, so hat dies einen bedeutenden Einfluss auf die pädagogische Arbeit – auch wenn dies nicht in allen Studien bestätigt wird und die unterschiedliche Ergebnisse keine konkreten Aussagen zulassen. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass eine erhöhte Empfindsamkeit ebenso eine höhere Vulnerabilität bedingen könnte. Dies wiederum könnte als Hinweis für die Notwendigkeit von präventiven Maßnahmen gedeutet werden.

4.4.4. Geschlechtsunterschiede

In der Untersuchung von Czeschlik konnten bei den Temperamentsfaktoren weder durch die LehrerInnen- noch durch die Elterneinschätzung signifikante Geschlechtsunterschiede beobachtet werden (vgl. Czeschlik 1993, S. 155).

Die Studien zur emotionalen Intensität bzw. dem hohen Empfindungsvermögen wurden geschlechtsneutral ausgewertet und lassen diesbezüglich keine Aussagen oder Interpretationen zu.

4.5. Peers und ihre Bedeutung

Als letzter Bereich soll nachfolgend die Bedeutung und der Einfluss von Peerbeziehungen dargestellt werden. Nach eingehender Begriffsbestimmung wird untersucht, ob sich diese innerhalb der einzelnen Begabungsgruppen signifikant unterscheiden, und ob daraus Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung abzuleiten sind.

4.5.1. Begriffsdefinition

Ursprünglich Personen aus der gleichrangigen gesellschaftlichen Ebene bezeichnend, werden heute unter dem Begriff der „Peers“ im Deutschen hauptsächlich die „Gleichaltrigen“ verstanden. Die (Entwicklungs-) Psychologie meint damit im Allgemeinen die „Mitglieder einer Gruppe gleichartiger Individuen“ (Schilling 2000, S. 369), also Personen, welche über den gleichen oder sehr ähnlichen Entwicklungsstand und vergleichbare Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten verfügen.

Ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung darf dabei nicht unterschätzt werden. Vertreter des Konzepts der Selbstsozialisation betrachten die Kinderwelt sogar als das wichtigste Sozialisations- bzw. Entwicklungsfeld. Die Grundlagen dieser Annahmen können auf Piaget zurückgeführt werden, welcher den Aufbau einer selbstbestimmten Moral eng an die symmetrische Beziehung unter Kindern koppelte (vgl. Herzberg 2002, S. 12).

Durch den Kontakt mit Gleichaltrigen erhalten Kinder und Jugendliche ein realistisches Selbstkonzept, sie erfahren sich als selbstwirksam und werden in ihrem sozialen, kognitiven, emotionalen und kommunikativen Lernen herausgefordert. Kovaltchouk verweist auf einen wesentlichen Zusammenhang zwischen Freundschaftsbeziehungen und der psychischen Anpassung von Jugendlichen, seinem Wohlbefinden und seiner Lebenszufriedenheit (vgl. Kovaltchouk 1998, S. 25).

Enge Peerbeziehungen sowie Freundschaftsbeziehungen sollte jedes Kind erleben, um in der Gruppe bestehen zu können. Doch laut einer Studie von Petillon wurden 15 % der GrundschülerInnen ohne Freundschaftsbeziehungen bzw. 10 % sogar ohne Peerkontakte dargestellt. Vor allem introvertierte und schüchterne Kinder, sowie Kinder welche ohne sichere Bindungen aufwachsen und dabei mehr Jungen als Mädchen, seien davon betroffen (vgl. Herzberg 2002, S. 15).

Doch wie sieht dies bei hoch- und höchstbegabten Kindern und Jugendlichen aus? Inwieweit finden sie in ihrer Klasse bzw. Gruppe gleichgestellte Peers?

Laut Webb brauchen hoch- aber vor allem höchstbegabte Kinder nur wenige Freunde, um zufrieden zu sein und sie wollen – wie alle anderen Kinder auch – anerkannt und beliebt sein (vgl. Webb 2007, S. 159). Neben gleichaltrigen Beziehungen benötigen sie vor allem auch gleichgesinnte Freunde, die sie oft in altersgemischten Gruppen finden. In den nächsten Ausführungen sollen dazu Erkenntnisse von Studien, welche sich mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen und ihren Peer-Beziehungen näher befassen, beschrieben werden.

4.5.2. Peerbeziehungen hochbegabter Grundschul Kinder

Ergebnisse aus verschiedenen Untersuchungen schreiben hochbegabten SchülerInnen ein durchaus positives Bild zu. So berichtet zB. eine Studie von Rost & Czeschlik, welche sich mit der Beziehung von Intelligenz und soziometrischem Status von Kindern der 3. Klasse Grundschule (N=6564) befasste, dass in dieser Altersstufe die Beliebtheit mit zunehmender Intelligenz positiv korreliert: „Beliebtere (d.h. nach unseren Befunden auch intelligenter) Grundschul Kinder scheinen bessere und mannigfaltigere Lösungen für interpersonale Probleme und soziale Konflikte anbieten zu können als ihre weniger beliebten (d.h. auch weniger intelligenten) Klassenkameraden“ (Rost & Czeschlik 1994, S. 174). Allgemein (verbalen) intelligenten Kindern wird demnach eine hohe soziale Intelligenz, prosoziale Peer-Interaktionen sowie angemessenes Benehmen in der Klasse zugeschrieben. Diese Ergebnisse werden anhand weiterer Resultate in der Literatur bestätigt (vgl. Schilling 2000, S. 372).

4.5.3. Peerbeziehungen hochbegabter Jugendlicher

Mit zunehmendem Alter nimmt die Häufigkeit der Peerinteraktionen zu. Vor allem ab dem Jugendalter wird dabei mehr Wert auf die Qualität als auf die Quantität der Kontakte

gelegt (vgl. Kovaltchouk 1998, S. 143; Schilling 2000, S. 414) bzw. steigt auch die Bedeutung gleichgesinnter Freunde (vgl. Heller 2001, S.436).

Dies zeigt sich auch in der von Schilling durchgeführten Studie mit N=444 Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 17 Jahren. Hier beschreiben sich hochbegabte Jugendliche wie folgt: Ihnen ist es zwar wichtig, Freunde zu haben, allerdings sind über 20 % der Meinung, dass man nicht zu viele Freundschaften zu haben brauche (bei den hochleistenden Jugendlichen liegt der Anteil sogar bei über 30 %). Hochleistende gaben weiters an, weniger Zeit mit Freunden und Freundinnen zu verbringen, während zwischen den Begabungsgruppen keine signifikanten Unterschiede zu beobachten waren. Das soziale Interesse an MitschülerInnen war hingegen bei allen Gruppen gleich ausgeprägt (vgl. Schilling 2000, S. 415 f.). Auch anhand der Studie von Kovaltchouk lassen sich kaum gravierende Unterschiede in den Peerbeziehungen der einzelnen Begabungsgruppen ableiten (vgl. Kovaltchouk 1998, S. 142 ff.).

Hochbegabte SchülerInnen scheinen demnach in der Grundschule keine Probleme mit ihren Peerbeziehungen zu haben, die Beliebtheit steigt sogar mit zunehmender Intelligenz. Im Jugendalter sind die Ergebnisse ebenso positiv, demnach scheinen hochbegabte SchülerInnen gut integriert zu sein und gute Freundesbeziehungen zu haben.

4.5.4. Geschlechtsunterschiede

Weder in der Studie von Rost & Czeschlik zu Kindern im Grundschulalter, noch in der Untersuchung von Schilling über hochbegabte Jugendliche konnten Wechselwirkungen zwischen Begabung und Geschlecht bzw. Geschlechtsunterschiede festgestellt werden. Lediglich für hochleistende Jungen im Jugendalter ergaben sich kleinere ungünstigere Effekte hinsichtlich der Cliquenzugehörigkeit (vgl. Rost & Czeschlik 1994, S. 172 ff.; Schilling 2000, S. 416).

Kovaltchouk berichtet, dass weibliche Jugendliche in Peer-Beziehungen vermehrt an der Erfüllung emotionaler Bedürfnisse, Intimität und Nähe interessiert seien und deshalb auch Ablehnung mehr fürchten. Ein erhöhtes Risiko im Umgang mit Peers lässt sich daraus jedoch nicht ableiten. Ein weiterer Unterschied zeigte sich in der Zufriedenheit mit den eigenen Peer-Beziehungen: Hier waren hochbegabte Jungen seltener zufrieden als hochbegabte Mädchen (vgl. Kovaltchouk 1998, S. 145 ff.).

4.6. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden Persönlichkeitseigenschaften von hochbegabten und durchschnittlich begabten, sowie hochleistenden und durchschnittlich leistenden Kindern und Jugendlichen verglichen. Aufbauend auf Ergebnissen von rein quantitativen Studien wie zB. der Münchner Hochbegabungsstudie oder des Marburger Hochbegabtenprojekts kann demnach behauptet werden, dass es in den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen kaum nennenswerte Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen zu geben scheint. Den Selbst- und Fremdeinschätzungen zufolge weisen sich hochbegabte Grundschüler sogar als seelisch stabiler und psychisch gesünder als die Vergleichsgruppe aus. Auch hochbegabte Jugendliche können als besonders psychisch und emotional stabil, sozial unauffällig beschrieben werden, sie haben ein sehr gutes Selbstbewusstsein und sind gut in das Schulsystem integriert sowie erfolgreich.

Hochleistende SchülerInnen werden zudem als sehr lerneifrig, verantwortungsbewusst, mit einer herausragenden Arbeitshaltung und großer Freude an schulischen Arbeiten beschrieben.

Lediglich hochbegabte Underachiever unterscheiden sich in den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen auffallend von hochbegabten und hochleistenden SchülerInnen. Laut den Ergebnissen der erwähnten Studien verfügen sie über eine geringere seelische und psychische Stabilität, ein geringeres Interesse an schulischen Herausforderungen, geringere Anpassungsbereitschaft sowie ein negativeres Selbstkonzept. Sie seien außerdem ängstlicher, stressanfälliger und weniger motiviert.

Neben den hochbegabten Underachievern werden Mädchen im Vergleich zu Jungen als leicht risikoanfällig beschrieben. Auch sie seien ängstlicher als die Jungen, sie unterschätzen sich häufiger, sind sich ihres „Anders-Seins“ verstärkt bewusst und versuchten deshalb oft stärker sich anzupassen um ihre Begabungen zu verheimlichen.

Bezüglich des Selbstkonzepts waren kaum Unterschiede zwischen den einzelnen Begabungsgruppen zu erkennen. Hochbegabte sowie hochleistende SchülerInnen verfügen vor allem über ein positiveres akademisches Selbstkonzept als die Vergleichsgruppen. Lediglich im sozialen Selbstkonzept bzw. in der Selbstwahrnehmung der Beliebtheit bei Gleichaltrigen fallen die Werte leicht ab.

Bei hochbegabten Underachievern wurde ein geringeres akademisches Selbstkonzept festgestellt.

Hingewiesen wurde auf die Möglichkeit von negativen Auswirkungen ausgelöst durch einen zu starken Perfektionismus, welcher bei hochbegabten SchülerInnen immer wieder

zu beobachten ist. Vor allem bei Jugendlichen, hier verstärkt bei hochbegabten jugendlichen Mädchen oder anderen Risikogruppen, kann dies zu einem schlechteren Selbstkonzept und verstärkter Selbstkritik führen.

Hinsichtlich der Temperamentsfaktoren kann hochbegabten SchülerInnen ebenso ein durchwegs positives und stabiles Bild zugeschrieben werden. Sie können als aufmerksam, wenig ablenkbar und konzentrationsfähig, weniger impulsiv, aufgeschlossen und gesellig bezeichnet werden. Ebenso wird auf die in der Literatur oft beschriebene emotionale Sensitivität und erhöhte Empfindsamkeit hochbegabter Personen eingegangen und die Persönlichkeitstheorie von Dabrowski näher beleuchtet. Sie kann als Erweiterung der Definition, Identifikation und Begleitung von Hochbegabten gesehen werden. Auch wenn die Ergebnisse nicht immer eindeutig sind, so zeigen verschiedene Studien, dass bestehende Begabungen und Typen des hohen Empfindungsvermögens miteinander korrelieren. Eine höhere Empfindsamkeit bzw. höhere emotionale Reaktionen auf verschiedene Reize könnten somit auf eine höhere Vulnerabilität hindeuten.

Bezüglich Peerbeziehungen scheinen hochbegabte Kinder und Jugendliche keine Probleme zu haben. Intelligenten Kindern werden eine hohe soziale Intelligenz, prosoziale Peer-Interaktionen sowie angemessenes Benehmen in der Klasse zugeschrieben. Auch im Jugendalter konnten keine Probleme innerhalb der Gleichaltrigen manifestiert werden, mit zunehmendem Alter legen hochbegabte Jugendliche mehr Wert auf die Qualität als auf die Quantität der Kontakte und favorisieren vermehrt gleichgesinnte Freunde.

Den soeben beschriebenen Ergebnissen zufolge scheinen hochbegabte Kinder und Jugendliche keinen Bedarf an Interventionen oder Präventionsmaßnahmen zu haben. Sie können allgemein als psychisch stabil, durch ein positives Selbstkonzept und emotional empfindsam bezeichnet werden und verfügen allgemein über gute Peerbeziehungen.

Es stellt sich nun die Frage, auf wie viele hochbegabte SchülerInnen dieses so durchwegs positive Bild zutreffen kann. Stapf gibt zu bedenken, dass vor allem bei den Selbsteinschätzungen möglicherweise eine „Verleumdungsstrategie“ eine nicht unwesentliche Rolle spielt. Dadurch werden unangenehme, schmerzhaft Wahrheiten verdrängt und nicht mehr als so belastend wahrgenommen (vgl. Stapf 2003, S. 241). Weiters kann schon hochbegabten Kindern sowie Jugendlichen zugetraut werden, dass sie aufgrund ihres erhöhten kognitiven Leistungsvermögens imstande sind, durch falsche Angaben Ergebnisse bewusst ins Positive zu verändern.

Auffällig ist dabei ein gravierender Unterschied der Ergebnisse von (das Feld dominierender) quantitativer und qualitativer Forschung. Zeichnen zahlreiche Studien ein Bild vom / von der gut integrierten, selbstbewussten und beliebten hochbegabten

SchülerIn, so stellen sich subjektive Einzelfallanalysen oft komplett konträr dar. Laut Hoyer, der qualitative Studien mit hochbegabten Kindern durchführte, „trachten die meisten Kinder danach, sich selbst zu normalisieren, mögliche Differenzen, die ihnen unterstellt werden, zu entschärfen oder einzuebnen“ (Hoyer 2011, S. 73).

Im nachfolgenden Kapitel sollen deshalb mögliche Gefährdungspotentiale von hochbegabten SchülerInnen aufgezeigt werden, die es – abseits von der wenig subjektiven quantitativen Forschung – doch zu geben scheint.

5. GEFÄHRDUNGSPOTENTIALE HOCHBEGABTER KINDER

Trotzdem – wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben – zahlreiche Studien hochbegabten Kindern und Jugendlichen in ihrer psychosozialen Entwicklung ein durchaus positives Bild bescheinigen und sie als stabile, psychisch gesunde SchülerInnen beschreiben, zeigen qualitative Forschungen (zB. Wittmann & Holling 2001; Hoyer 2011), subjektive Beschreibungen (zB. Wais 2008) sowie Fallbeobachtungen von PädagogInnen, Eltern und PsychologInnen in der Beratungstätigkeit (zB. Wittmann 2003; Webb 2007; Rohrmann & Rohrmann 2010) aber, dass es (auch) Hochbegabte gibt welche ein erhöhtes Gefährdungspotential in ihrer psychischen Entwicklung aufweisen.

In den nachfolgenden Ausführungen sollen Entwicklungsprobleme und psychosoziale Auffälligkeiten näher dargestellt werden, welche mit höheren Begabungen zusammenhängen oder mit ihnen in Verbindung gebracht werden. Aufbauend darauf können Vermutungen angestellt werden, ob Präventionsmaßnahmen eine gute Möglichkeit darstellen, um hochbegabte Kinder und Jugendliche auf den Umgang mit belastenden Situationen besser umzugehen.

5.1. Probleme in der psychosozialen Entwicklung

Die psychosoziale Entwicklung hängt neben den individuellen Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen auch von den Merkmalen und Bedingungen der Umwelt und deren Interaktion ab (vgl. Wittmann 2003, S. 27). Eine besondere Bedeutung für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung wird dabei den zwischenmenschlichen Beziehungen zugeschrieben (vgl. Kovaltchouk 1998, S.20).

Laut Wittmann können Schwierigkeiten vor allem dann entstehen, wenn diese Umwelt die besonderen kognitiven Bedürfnisse von hochbegabten Kindern und Jugendlichen nicht richtig wahrnimmt und nicht angemessen darauf reagiert. Bei den emotionalen und sozialen Bedürfnissen würden sich diese Kinder nicht von durchschnittlich begabten unterscheiden (vgl. Wittmann 2003, S. 28). Welche Ursachen und Verläufe solche Probleme in der psychosozialen Entwicklung nehmen können, soll in den nächsten Kapiteln näher beschrieben werden.

5.1.1. Asynchrone Entwicklung

Nicht nur hochbegabte, sondern auch durchschnittlich begabte Kinder und Jugendliche haben einen sehr individuellen Entwicklungsverlauf. Nur selten entwickeln sich die

kognitiven, sozialen, emotionalen, motivationalen und körperlich-motorischen Bereiche ganz gleichmäßig. Jedoch ist bei Kindern mit extrem ausgeprägter Begabung die Vermutung naheliegend, dass die Diskrepanzen zwischen den einzelnen Bereichen größer als beim Durchschnitt sind.

Grundsätzlich werden zwei Arten von Asynchronien unterschieden: die *intraindividuelle Asynchronie* (unterschiedliche Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale eines Menschen) sowie die *interindividuelle Asynchronie* (unterschiedliche Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen).

Terrassier kam zu der Annahme, dass sowohl im psychosozialen als auch kognitiven Bereich große Unterschiede zwischen den einzelnen Begabungsgruppen vorliegen (1982, S. 94). Nach Durchsicht etlicher Studien (vgl. Kap. „Psychosoziale Entwicklung“) kann dies für ersteren jedoch nicht bestätigt werden, die Entwicklung erscheint eher synchron. Lediglich die Erläuterungen von Wittmann (2003, S.29), welche beschreiben, dass sich schon sehr junge hochbegabte Kinder mit existenziellen Fragen bzw. Fragen nach Grenzen des Lebens beschäftigen und diese Themen jedoch nicht alleine emotional verarbeiten können und verängstigt bzw. verunsichert reagieren, ist nachvollziehbar. Nicht selten haben LehrerInnen und Eltern hochbegabter Kinder Schwierigkeiten damit, diesen Aspekt der Asynchronie zu akzeptieren. Sie erwarten ein Verhalten, das der Reife der Intelligenz entspricht und sind bei „nur“ altersgerechtem Verhalten oft einfach überfordert (vgl. Webb 2007, S.34).

Große Diskrepanzen treten jedoch bei der körperlich-motorischen Entwicklung auf, da neuere Untersuchungen zeigen, dass sich diese kaum von der normal begabter Kinder unterscheidet (vgl. Stapf 2003, S.91). In sehr seltenen Fällen können hochbegabte Kinder dispositionsbedingt aber auch sehr hohe bzw. sehr niedrige Kompetenzen in der Grob- und Feinmotorik aufweisen. Hier ist zudem ein Geschlechterunterschied bemerkbar: Vor allem bei Jungen im Vorschulalter ist oft eine verzögerte motorische Entwicklung zu beobachten (vgl. ebd., S.92). Betroffene Kinder erleben diese Mängel als persönliches Versagen und leiden darunter, ihre selbst gesteckten Ziele nicht erreichen zu können. Diese ständigen Enttäuschungen und Frusterlebnisse haben negative sozial-emotionale und motivationale Auswirkungen auf die weitere Entwicklung, und können neben einer Belastung der Eltern-Kind- bzw. LehrerIn-Kind-Beziehung bis zur völligen Verweigerung von Tätigkeiten führen.

Diese Reaktionen sind jedoch nicht als Hinweis auf emotionale Unreife zu interpretieren, sondern als Ausdruck ihrer Hilflosigkeit und Enttäuschung zu bewerten. Weiters kann solch impulsives Verhalten – bei öfterem Auftreten – auch ein Temperamentsmerkmal des Kindes sein.

Viele entwicklungsbezogene Schwierigkeiten werden aber erst im Vergleich mit Gleichaltrigen offensichtlich: Beim Eintritt in den Kindergarten oder Schule wird vor allem für die Kinder selbst ihr „Anderssein“ offensichtlich. Sie haben andere Interessen, Spielaktivitäten und meist auch eine andere, komplexere Sprache und größeren Wortschatz. Sie werden deshalb von anderen Kindern nicht verstanden – und können aber ihrerseits nicht verstehen, warum das so ist (vgl. ebd., S.93).

Webb beschreibt diese interpersonellen Diskrepanzen wie folgt: „Die Unterschiede zwischen den ethischen und den intellektuellen Anschauungen des hochbegabten Kindes und denen anderer, mit denen es Umgang hat, können große Stresswirkung haben. Die Wirklichkeitswahrnehmung des hb [hb = hochbegabten; Anm. Famler Bernadette] Kindes deckt sich nicht mit der eines Durchschnittskindes, und in seiner Beschäftigung mit allgemeingültigen Gesetzen und Prinzipien erhebt es sich über den gewöhnlichen, engen ethischen und persönlichen Horizont der meisten Menschen.“ (Webb 2007, S.123). Terrassier geht sogar so weit, dass er die Situation als „starken Druck, der das Kind zwingt, zur Norm zurückzukehren“ beschreibt (Terrassier 1982, S.93).

Es ist daher anzunehmen, dass aufgrund einer asynchronen Entwicklung hochbegabte Kinder eher und häufiger stresserzeugenden Situationen ausgesetzt sind, welche sie – zusätzlich zu den normalen Alltagsproblemen – bewältigen müssen.

Weitere Schwierigkeiten können aufgrund falscher Erwartungen durch die Umwelt entstehen, welche nachfolgend mittels der „Theorie der verhaltensregulierenden Wahrnehmungskreise“ beschrieben werden.

5.1.2. Verhaltensregulierende Wahrnehmungskreise

Die Theorie der verhaltensregulierenden Wahrnehmungskreise, welche von Wiczerkowski & Prado geprägt wurde, beschreibt die Interaktion von Verhaltensweisen eines Kindes mit den Erwartungen bzw. Einschätzungen seiner Bezugspersonen (vgl. Wittmann 2003, S.29 f.). Durch die Wahrnehmung des Verhaltens eines hochbegabten Kindes entstehen Vermutungen über seine Kompetenzen und Persönlichkeit. Von diesen positiven wie auch negativen Einschätzungen können Erwartungen über sein zukünftiges Verhalten entstehen, welche das Verhalten dem Kind gegenüber sowie auch das Verhalten des Kindes selbst beeinflussen. Umgekehrt beeinflusst das Kind durch seine Reaktion auch wieder das Bild, das seine Umwelt (Peers, Eltern, PädagogInnen, etc.) von ihm hat.

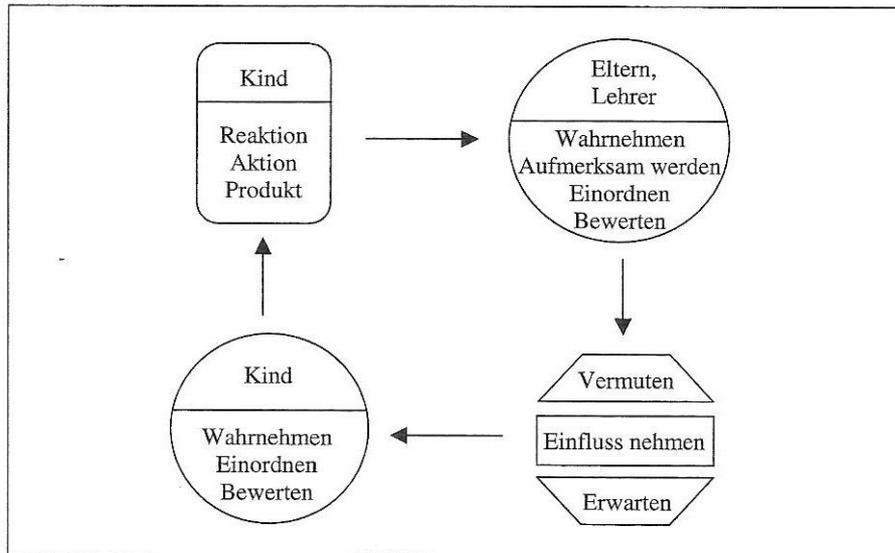


Abbildung 4: Verhaltensregulierender Kreis von Wahrnehmen, Einordnen und Beeinflussen nach Wieczerkowski (aus: Wittmann 2003, S. 30)

Die Gefahr die sich dahinter verbirgt ist diejenige, dass unangemessene Erwartungen oder unpassende Etikettierungen das Kind in seiner Entwicklung negativ beeinflussen und es überfordern. Ein Beispiel dafür ist der sogenannte *Halo-Effekt*, welcher von Mönks, Heller und Passow wie folgt beschrieben wird: „Vom intellektuellen Niveau eines Kindes wird auf seine emotionale und soziale Kompetenz verallgemeinert, so dass sich falsche Erwartungen ausbilden und mehr oder weniger explizit an das Kind herangetragen werden.“ (2000, zit. nach Wittmann 2003, S.29). Dies kann unbewusst auf das Kind Druck ausüben und es belasten. Zudem kann es passieren, dass Bedürfnisse nach (emotionaler, sozialer, ...) Unterstützung nicht bemerkt werden.

Aber auch das Kind selbst entwickelt ein Bild von sich. Probleme können entstehen, wenn das Kind an sich selbst zu hohe Erwartungen stellt, die es nicht erfüllen kann. Vor allem hochbegabte Jungen überschätzen ihre eigenen Fähigkeiten, bei Mädchen ist eher das Gegenteil der Fall (vgl. Stapf 2003, S. 82). Auch die sehr frühe Bezeichnung als „hochbegabt“ kann vor allem junge Kinder überfordern und unrealistische Ansprüche an sie selbst wecken. Empirische Analysen und Ergebnisse dazu, welche Wahrnehmungen und Verhaltensweisen für hochbegabte Kinder und ihre Bezugspersonen typisch sind, konnten jedoch im Zuge dieser Arbeit nicht gefunden werden.

Ein weiteres Problemfeld stellen nachfolgend mögliche Diskrepanzen in der pädagogischen Praxis dar. Die Theorie wird als „Spirale der Enttäuschungen“ bezeichnet

und vermittelt einen groben Überblick über das situative Erleben hochbegabter Kinder im täglichen Schulumfeld.

5.1.3. Spirale der Enttäuschungen

Diese Theorie wurde ebenfalls aufgrund von Fallbeobachtungen durch Wieczerkowski & Prado entwickelt. Es zeigt auf, welche Enttäuschungen oder schmerzliche Erfahrungen Kinder in ihrer Lernumgebung (vor allem in der Schule) erleben und welche Reaktionen daraus folgen können (vgl. Jost 2003, S. 55).

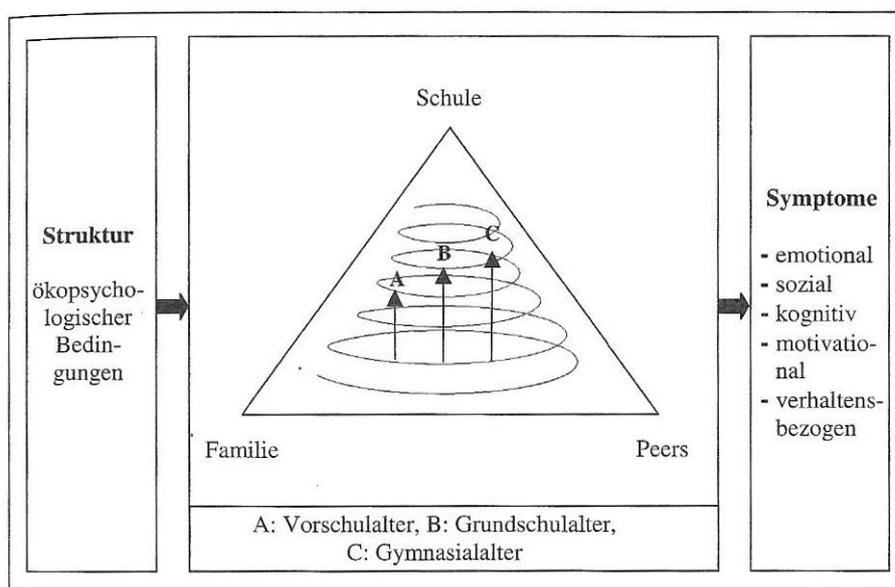


Abbildung 5: Spirale der Enttäuschungen nach Wieczerkowski & Prado (aus: Wittmann 2003, S. 33)

Die bestimmenden Elemente der Spirale sind folgende drei erlebte Diskrepanzen:

- *Erlebte Diskrepanz zwischen Erwartung und Erfüllung* (Hoffnung und Realität): In ihrem großen Wissendurst beschäftigen sich Kinder oft schon vor Schuleintritt mit anspruchsvollen Themen (wie Literatur, Physik, Biologie, ...). Wenn keines dieser Themen in entsprechender Weise Teil des Unterrichtsstoffes ist, führt dies zu Enttäuschungen und Frusterlebnissen.
- *Erfahrene Diskrepanz zwischen Lernfähigkeit und erzwungener Lerngeschwindigkeit*: Bei unzureichender Förderung müssen sich hochbegabte Kinder in der Schule oft einem Lerntempo anpassen, das weit unter ihren

Möglichkeiten liegt. Ständiges Wiederholen oder Üben von bereits beherrschten Inhalten kann zu Langeweile oder sogar Schulunlust führen.

- *Erzwungene Diskrepanz zwischen Anstrengungsbereitschaft und Anforderung:* Dem Wunsch nach herausfordernden Aufgaben wird oft nicht genügend Rechnung getragen. Eine noch oft allgegenwärtige „Durchschnittspädagogik“ mit dem Ziel, möglichst alle SchülerInnen zur gleichen Zeit zu den gleichen Zielen zu führen, nimmt auf die Bedürfnisse hochbegabter Kinder kaum Rücksicht.

(vgl. Wittmann 2003, S.33 f.)

Als mögliche Folgen dieser ständigen Enttäuschungen werden Schulunlust, Motivationsabbau, Abbau von Anstrengungsbereitschaft oder Leistungsabbau beschrieben. Während Mädchen eher zu Anpassung und Rückzug neigen, reagieren Jungen hauptsächlich mit herausforderndem, störendem oder aggressivem Verhalten. Wieczerkowski & Prado betonen jedoch auch, dass diese Konsequenzen weitaus nicht bei allen hochbegabten Kinder zu beobachten sind: Viele begegnen den Enttäuschungen dadurch, indem sie sich selber alternative Herausforderungen in anderen (außerschulischen) Bereichen suchen (vgl. ebd., S.34.). Das lässt den Rückschluss zu, dass der positive Umgang mit schwierigen und belastenden Situationen nicht von der Höhe der Begabung abhängig ist.

5.2. Probleme im Bereich Anforderung und Leistung

Auch wenn dieses Thema nicht auf den ersten Blick relevant zur Beantwortung der Forschungsfrage scheint, so ist es ebenso ein Anliegen dieser Arbeit umfassend aufzuzeigen, in welchen Bereichen für hochbegabte Kinder und Jugendliche Schwierigkeiten entstehen können: Es kann davon ausgegangen werden, dass für das Voranschreiten von negativen Entwicklungen nicht nur einzelne, sondern sogar mehrere Faktoren ausschlaggebend sind. Um deshalb als Pädagogen richtig einschätzen zu können, wie umfassend SchülerInnen betroffen sein können, ist es wesentlich alle Möglichkeiten zu kennen, um im Falle von Problemen Maßnahmen *ganzheitlich* zu treffen. Dieses Kapitel gibt daher einen Überblick über den Anforderungs- und Leistungsbereich und zeigt auf, dass mangelnde Lern- und Arbeitstechniken, Anstrengungsvermeidung, Underachievement, Selbstüberforderung oder schulische Unterforderung nicht zu unterschätzende Variablen sind, welche negative Entwicklungen von SchülerInnen mit beeinflussen können.

5.2.1. Mangelnde Lern- und Arbeitstechniken

Unter Lern- und Arbeitstechniken werden bestimmte Methoden, Techniken und Strategien des Lernens verstanden. Diese sind notwendig, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Hochbegabte Kinder sind häufig in der Situation, dass sie während der Grundschulzeit das systematische Arbeiten kaum lernen, da ihnen eventuell nicht die Möglichkeit geboten wird bzw. sie es auch nicht für nötig empfinden. Durch ihr fabelhaftes Gedächtnis können sie sich gut an Unterrichtsinhalte erinnern und müssen sie nicht wiederholen, sie benötigen noch keine Strategien zur Informationsreduktion oder Selbstkontrolle (vgl. Wittmann & Holling 2001, S. 130).

Ab der Sekundarstufe 1 führt dieser Mangel an Lerntechniken und Arbeitsverhalten jedoch oft zu negativen Konsequenzen: Die Anforderungen steigen, das Lernmaterial wird komplexer und Transferleistungen sind gefragt. Da sich hochbegabte SchülerInnen oft kaum genügend Selbstdisziplin oder Motivation zum Üben und Wiederholen aneignen konnten, kann es passieren, dass sich die Leistungen kontinuierlich verschlechtern, die Kinder kaum mehr mitarbeiten, über Langeweile klagen und schlecht zu motivieren sind. Wittmann (2001, S.129) stellt als Hauptprobleme folgende sechs Bereiche vor:

- Schwierigkeiten, Wissen zu speichern
- Schwierigkeit der Wissensintegration und –organisation
- Mangelnde Fähigkeiten zur Strukturierung
- Mangelnde Fähigkeiten zur selbstständigen Planung des Lernprozesses
- Mangelnde Selbstkontrollstrategien
- Unangemessene Gestaltung der Lernumgebung

Ein weiteres, häufig als „Konzentrationsproblem“ bezeichnetes Phänomen, stellt sich in diesem Zusammenhang jedoch oft nur als „Motivationsproblem“ heraus (vgl. Rohrman & Rohrman 2010, S. 226).

5.2.2. Anstrengungsvermeidung

Hochbegabte Kinder müssen sich vor allem in der Grundschule nur selten richtig kognitiv anstrengen. Probleme entstehen meist erst in der Sekundarstufe, wenn diese SchülerInnen nicht gelernt haben sich wirklich einmal anzustrengen, beginnen, schulische Aufgaben und Herausforderungen zu verweigern, nicht realistisch einschätzen können, wenn aus der fehlenden Anstrengungsbereitschaft Misserfolge resultieren, oder sich auch selbst keine Anforderungen mehr suchen und antriebslos werden (vgl. Rohrman & Rohrman 2010, S. 227).

Der Versuch, mittels Ausreden, besonders nachlässigem oder langsamem Arbeiten Leistungsanforderungen zu entgehen, wird als „aphatischer Arbeitsstil“ bezeichnet (ebd., S. 227). Disziplinschwierigkeiten werden dabei kaum beobachtet.

Dieser Prozess kann somit als (Mit-)Auslöser für nachstehendes Problemfeld gedeutet werden und ist daher – nachdem Underachievern negativere Persönlichkeits- und Selbstkonzeptigenschaften zugeschrieben werden – vor allem für die Gestaltung der pädagogische Praxis in der Grundschule nicht unbedeutend. Es zeigt sich, dass präventive Maßnahmen nicht nur Methodentrainings (wie im Kapitel „Resilienz“ vorgestellt) betreffen, sondern auch eine anspruchsvolle und differenzierte Lernarchitektur einen großen Beitrag für eine positive Entwicklung leistet.

5.2.3. Underachievement

Als minderleistende Hochbegabte („Underachiever“) werden SchülerInnen beschrieben, bei welchen „eine beobachtbare Diskrepanz zwischen geistigen Fähigkeiten (Intelligenz) und intellektuell-akademischen Leistungen (meist Schulleistungen)“ zu beobachten ist (Stapf 2003, S.207). Ihr Anteil innerhalb der Hochbegabten wird zwischen 11 % und 15 % vermutet, wissenschaftlich bestätigt ist jedoch nur, dass davon mehr Jungen als Mädchen betroffen sind (vgl. Freund-Braier 2000, S. 202; Wittmann & Holling 2001, S. 118).

Underachiever bilden – wie die Hochbegabten insgesamt – eine heterogene Gruppe, sie unterscheiden sich jedoch in ihren Persönlichkeitsmerkmalen von den erwartungsgemäß leistenden Begabten. Als Erkennungsmerkmale für hochbegabte Underachiever führt Wittmann folgende Beispiele an:

- *Leistungsebene*: hohe kognitive Kompetenz, Leistungsstörungen, Probleme im Lern- und Arbeitsverhalten, geringes Interesse an schulischen Aktivitäten
- *Persönliche Ebene*: geringe emotionale Stabilität, mangelndes Selbstvertrauen, geringe Selbstachtung
- *Soziale Ebene*: Einzelgänger, grenzüberschreitendes Verhalten, Rückzugsverhalten

(vgl. Wittmann & Holling 2001, S.120 ff.).

Rost & Hanses beschreiben hochbegabte Underachiever wie folgt: Sie sind durch „ineffektives Arbeitsverhalten und auch Arbeitsprobleme gekennzeichnet, zeigen geringeres Interesse an schulischen Aktivitäten und sind weniger erfolgs- und stärker misserfolgsorientiert, haben eine deutlicher ausgeprägte Schulunlust und eine negative Einstellung gegenüber allem, was mit Schule zusammenhängt. Sie sind ängstlicher und emotional labiler, haben ein eher negativ getöntes Selbstkonzept und fallen durch höhere

Impulsivität, geringere Selbstkontrolle und allgemeine emotionale und soziale Anpassungsprobleme auf“ (Rost & Hanses 1998, S.55).

Rohrman & Rohrman geben zu bedenken, dass die meisten Probleme die in der Literatur immer wieder bei Hochbegabten beschrieben werden, hauptsächlich bei hochbegabten Underachievern zu beobachten sind (vgl. Rohrman & Rohrman 2010, S.110).

Für die Ausbildung einer Minderleistung werden vielseitige Gründe vermutet, welche dazu führen, dass Betroffene ihr Begabungspotential nicht voll entfalten können. In weiterer Folge kann es zu Störungen der gesamten Persönlichkeit des Kindes kommen.

Als ausschlaggebend für die Entwicklung von Minderleistungen werden unter anderem eine geringe Orientierung der Familie an den Bedürfnissen des Kindes, ein bestehender Mangel an schulischer Förderung, Langeweile und schulische Unterforderung, kritische Lebensereignisse, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS), fehlende Anerkennung sehr hoher Leistungen, sozialer Druck zur Anpassung, unzureichende Ausbildung von Lern- und Arbeitstechniken, Zugehörigkeit zu einer benachteiligten Gruppe oder psychische Probleme und Identitätsschwierigkeiten angenommen (vgl. Wittmann & Holling 2001, S. 122 ff.; Stapf 2003, S. 210 f.; Rohrman & Rohrman 2010, S.112).

In einer Studie von Dörner im Rahmen des Marburger Hochbegabtenprojekts gaben hochbegabte Grundschüler (4. Klasse) an, dass sie „sich im Falle negativer schulischer Ereignisse weniger um soziale Unterstützung bemühen“ wollen und „tendenziell weniger bereit sind, sich selbst aktiv um eine Verbesserung des Ergebnisses vor allem in Sanktionssituationen zu kümmern“ (Dörner 1993, S. 191). Sofern dies in der Grundschule noch nicht zu gravierenden Problemen führt, kann dies doch in weiterführenden Schulen erhebliche Schwierigkeiten nach sich ziehen, wenn Hochbegabte nicht gelernt haben bzw. nicht bereit sind, sich um adäquate Hilfestellungen zu bemühen.

Im Laufe der Zeit können Underachiever in eine Negativspirale geraten: Anfängliche Leistungsverweigerung führt zu fehlenden Lern- und Übungserfahrungen, dies kann ein Fehlen von bestimmten Fertigkeiten nach sich ziehen. Wenn hochbegabte Kinder dies nicht zugeben wollen, so werden sie weitere Leistungen verweigern etc. (vgl. Rohrman & Rohrman 2010, S. 113 f.).

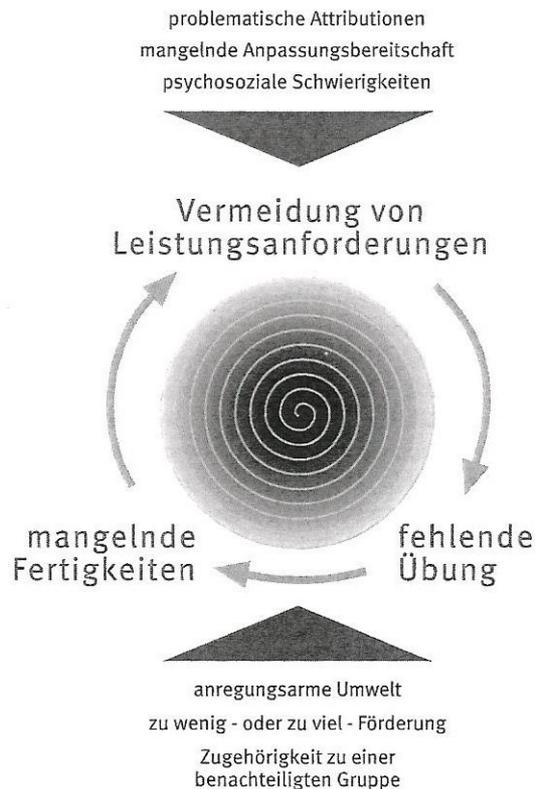


Abbildung 6: Teufelskreis Underachievement (aus: Rohrman & Rohrman 2010, S. 114)

Newman, Dember und Krug beschreiben diese Negativspirale in ihrer Untersuchung zu hochbegabten Underachievern wie folgt: „I can, but I won't. I won't, so I don't. I don't, so I can't. I can't, but I'll say I won't“ (Newman, Dember & Krug 1973, zit. nach Rohrman & Rohrman 2010, S.114).

Eine Ausbrechen aus dem Kreis und somit eine Verbesserung ihrer Situation kann nur unter Miteinbeziehung von Familie, LehrerInnen und MitschülerInnen erfolgen.

Interessant wäre, den Zusammenhang und die Kausalbeziehungen zwischen Peer-Beziehungen und Underachievement näher zu untersuchen. Leider konnten dazu keine Untersuchungen oder Erkenntnisse eruiert werden.

Wenn präventive Maßnahmen dabei helfen können, hochbegabte SchülerInnen so zu stärken, dass sie durch Situationen oder Ereignisse nicht in diesen negativen Kreislauf des Underachievement geraten, so wäre dies eine großartige Möglichkeit, Probleme zu vermeiden und die persönliche und schulische Laufbahn gefährdeter Kinder und Jugendliche in eine positivere Richtung zu lenken.

5.2.4. Selbstüberforderung und Perfektionismus

Wie schon im Kapitel 4.3.3 zum Selbstkonzept hochbegabter und hochleistender Jugendlicher angedeutet, kann ein zu starker Perfektionsdrang zu negativen Entwicklungen beitragen (vgl. Kovaltchouk 1998, S. 38). Perfektionismus als Gegenpol zur Anstrengungsvermeidung gilt zunächst noch nicht als problematisch. Es ist jedoch möglich, dass das Kind negative Verhaltensweisen entwickelt, welche zu Schwierigkeiten führen können: übermäßige Selbstkritik, Misserfolgsängstlichkeit, Motivationsprobleme oder chronische Selbstüberforderung sind nur einige, welche in der Literatur angeführt werden (vgl. Wittmann & Holling 2001, S.142; Rohrmann & Rohrmann 2010, S.230 ff.).

Folgende typische Erkennungsmerkmale für Perfektionismus sind bei Wittmann & Holling zu finden:

- Hohe Selbstansprüche an sich selbst und andere
- Angst vor Fehlern, übermäßige selbstkritische Bewertung, Unsicherheit
- Hohe Wichtigkeit von Fremdbeurteilungen
- Überhöhte Ordnungsliebe
- Langsame Arbeitsweise
- Geringe Frustrationstoleranz, wenn eigene Ansprüche nicht erfüllt werden können
- Geringe Übungsbereitschaft, mangelnde Geduld und Ausdauer, wenn kein sofortiges Erfolgserlebnis eintritt
- Geringe Startmotivation, wenn Unsicherheit in der Ausführung besteht

(vgl. Wittmann & Holling 2001, S.144).

Oft liegen Anstrengungsvermeidung und Perfektionismus sehr eng beieinander: Bevor hochbegabte Kinder ihre eigenen Ansprüche nicht vollständig erfüllen können, weigern sich manche, es erst überhaupt zu versuchen.

Der Ursprung für Perfektionismus wird in verschiedenen Theorien versucht zu ergründen: Vertreter des *Verstärkungslernens* gehen davon aus, dass sehr gute Erfolge und außergewöhnliche Leistungen durch Lob und Anerkennung belohnt werden, auf Fehler jedoch mit Enttäuschung und Sorge reagiert wird. Die Kinder versuchen demnach, möglichst fehlerfrei zu arbeiten und setzen sich oft (zu) hohe Standards.

Die Theorie des *Modelllernens* geht davon aus, dass Kinder von sich aus perfektionistische Verhaltensweisen von Bezugspersonen übernehmen.

Bei hochbegabten Kindern gilt außerdem die Annahme, dass ihr perfektionistisches Handeln eine Folge ihrer hohen Fähigkeit zum abstrakten Denken ist (Silverman 1991, vgl. Wittmann & Holling 2001, S. 145). Aus dem Bewusstsein heraus was möglich wäre, setzen sie sich oft sehr hoch gesteckte Ziele. Die Gefahr besteht, dass sie – sofern sie

ihre hohen Standards nicht zu 100 % erreichen – dies als Misserfolg und persönliches Scheitern werten, frustriert und enttäuscht reagieren und ihr Selbstwertgefühl darunter leidet.

Ob und wie weit präventive Maßnahmen auch für diesen Aspekt geeignet sind, kann nicht genau beantwortet werden.

5.2.5. Unterforderung, Schulunlust und Schulverweigerung

Laut einer Studie von Wittmann (vgl. Wittmann & Holling 2001, S. 109) zählt Unterforderung zu den markantesten schulischen Problemen für hochbegabte SchülerInnen. Wird der Unterricht nicht auf die individuellen Bedürfnisse durch Differenzierung oder andere Maßnahmen angepasst, so kann dies psychische oder psychosomatische Schwierigkeiten nach sich ziehen. Sehen hochbegabte Kinder und Jugendliche keinen Sinn im ständigen Wiederholen bereits bekannter Lehrinhalte, erleben keinerlei Herausforderungen und müssen sich immer dem Lerntempo langsamerer SchülerInnen anpassen, so können Langeweile, Motivationsverlust, Disziplinschwierigkeiten, komplettes Abschalten (Rückzug in eine „eigene Welt“) bis hin zur kompletten Schulverweigerung folgen.

Dies unterstreicht wiederum die Bedeutung einer anspruchsvollen und individuellen Förderung der jeweiligen Begabung als wesentlichen Teil präventiver Maßnahmen.

5.3. Probleme im zwischenmenschlichen Bereich

Nicht wenige hochbegabte Kinder leiden unter dem Aspekt des „Andersseins“, dem Fehlen von adäquaten FreundInnen und den daraus oft resultierenden sozialen Schwierigkeiten innerhalb der Klasse. Hoyer berichtet von Erfahrungen mit hochbegabten SchülerInnen, welche es in Interviews angestrengt vermieden, über ihre Hochbegabung zu sprechen: „Ihr Wunsch nach Zugehörigkeit und ihr Eindruck, sich nicht grundsätzlich von anderen zu unterscheiden, stehen im Konflikt mit Differenzerfahrungen, die durch das Label und die institutionelle Segregation untermauert werden“ (Hoyer 2011, S.70 f.).

Rost & Hanses berichten im Rahmen des Marburger Hochbegabtenprojekts über zwei Studien zum Selbstkonzept von Jugendlichen (N=184 bzw. 144; Alter: 15-17 Jahre), welche nach markanten Vor- und Nachteilen der Hochbegabung befragt wurden. Während 29% bzw. 53 % der SchülerInnen „soziale Erfahrungen“ als positiven Effekt beschrieben (Anerkennung erhalten, Freundschaftsbeziehungen, respektiert werden, etc.), so wurden bei den negativen Aspekten von 90 % bzw. 87 % der Jugendlichen fast

ausschließlich soziale Punkte genannt: Stereotypisierungen wie „Streber“, Eifersucht und Vorurteile, soziale Isolation und Entfremdung, zu hohe Erwartungen anderer und das Gefühl missverstanden und ausgenutzt zu werden (vgl. Rost & Hanses 2000, S. 233 f.).

Diese Ergebnisse bestätigen die Aussagen von älteren Studien, welche ebenfalls zu dem Schluss kommen, dass in der Grundschule die abgelehnten Kinder eher durchschnittliche oder unterdurchschnittliche Leistungen zeigten, in höheren Klassen (ab den Klassen 6 und 7) jedoch die am meisten abgelehnten SchülerInnen zu den leistungsstärksten zählten (vgl. Rost & Czeschlik 1994, S. 170).

Die Begründung hierfür könnte eventuell darin liegen, dass in der Grundschule die „informellen“ Normen der Schulklasse noch weitgehend mit den formellen Anforderungen der Institution übereinstimmen. Im Jugendalter scheint sich dies jedoch umzukehren: Ab der Sekundarstufe I werden Normveränderungen in den Klassen beobachtet. Überspitzt formuliert bedeutet dies unter Umständen: „Um beliebt zu sein, ist es im mittleren Jugendalter förderlich (...) wenig zu lernen und die Lehrer zu ärgern“ (Stapf 2003, S.241). Dies kann dazu führen, dass SchülerInnen ihre Begabungen verstecken (vor allem Mädchen) und verstärkt versuchen sich anzupassen, um nicht als „Streber“ oder „Bücherwurm“ abgestempelt zu werden (vgl. Schilling 2000, S. 373 ff.; Stapf 2003, S. 240).

Den (quantitativen) Resultaten zufolge kann daraus geschlossen werden, dass soziale Probleme bei hochbegabten Kindern vor allem in höheren Klassen auftreten. Trotzdem gibt es in der vor allem auf qualitativen und subjektiven Berichten basierenden Literatur viele Beispiele dafür, dass auch schon bei jüngeren Kindern Schwierigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich auftreten können. Nachfolgend soll auf einzelne Aspekte wie Isolation in der Klassengemeinschaft, Mobbing in der Schule, entstehende Aggressivität und bestehende Konflikte in verschiedenen Umgebungsbereichen näher eingegangen werden.

Wichtig ist dabei noch zu erwähnen, dass soziale Schwierigkeiten sich oft der Kontrolle der betroffenen SchülerInnen entziehen, da zwischen inneren und äußeren Auslösern unterschieden werden muss. Umso bedeutender ist es daher, mittels präventiven Maßnahmen schon frühzeitig und umfassend die Kinder und Jugendlichen zu stärken um negative Entwicklungen im Einzelfall möglichst zu vermeiden.

5.3.1. Drohende Isolation

Neueren Forschungen zufolge sind hochbegabte Kinder nicht öfter isoliert als andere Kinder (vgl. Wittmann & Holling 2001, S. 150). Trotzdem gibt es auch in der Gruppe der

Begabteren solche, die Probleme im sozialen Kontakt haben. Besonders Höchstbegabte haben oft Schwierigkeiten, sich aufgrund der so extremen Interessens- und moralischen Unterschiede im Vergleich zu Gleichaltrigen angemessene Kontakte zu knüpfen und geraten somit schneller in Gefahr, isoliert zu werden (vgl. Stapf 2003, S. 240).

Folgende Eigenschaften, welche in Verbindung mit bestimmten exogenen Faktoren zu Problemen im sozialen Bereich führen können, sind bei hoch- und vor allem höchstbegabten Kindern vermehrt zu beobachten:

- Verständnislosigkeit, Ungeduld oder Intoleranz gegenüber Kindern mit langsamerer (durchschnittlicher) Auffassungsgabe
- Dominanz im Spiel
- Starke Betonung ihrer persönlichen Unabhängigkeit, daraus resultierend häufiges Zurückweisen von Anregungen Gleichaltriger oder der Eltern
- Reiferer und eloquenterer Wortschatz als die Gleichaltrigen
- Denken hauptsächlich in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, dadurch oft Schwierigkeiten, Gefühle zu akzeptieren oder auszudrücken
- Geringes Interesse, soziale Kontakte zu knüpfen („Qualität vor Quantität“)

(vgl. Wittmann & Holling 2001, S. 155.)

Isolierte Kinder und Jugendliche laufen weiters verstärkt Gefahr, durch Klassenkameraden oder andere Personen in der Schule gemobbt zu werden, wie nachfolgende Ausführungen bestätigen.

5.3.2. Mobbing

Unter Mobbing werden absichtliche negative Handlungen einzelner oder mehrerer SchülerInnen verstanden, denen ein anderes Kind wiederholt und über längeren Zeitraum ausgesetzt ist (vgl. Olweus 2006, S. 22). Diese Verhaltensweisen können *körperlicher* (aggressive Gewaltanwendungen), *verbaler* (drohen, spotten, hänseln,...) oder *indirekter Art* (Ausschluss aus der Gruppe, Grimassen schneiden) sein.

Laut einer Untersuchung des Münchner Max-Planck-Instituts für Psychologische Forschung werden ca. fünf Prozent aller SchülerInnen gemobbt (vgl. Jost 2004, S. 11). Diese Zahl wird in einer Studie von Olweus (vgl. Olweus 2006, S. 26) bestätigt. Demnach müsste es in fast jeder Schulklasse ein bis zwei Mobbingopfer geben. Diese kennzeichnen sich jedoch nicht als typische Charaktere: Vielfach wird in der Literatur betont, dass jede Person in die Situation geraten kann, von anderen gemobbt zu werden (vgl. Wittmann & Holling 2001, S. 166; Jost 2004, S. 11; Dambach 2009, S.46) – manche jedoch mehr als andere. Merkmale wie ein sehr kleiner Freundeskreis, „anders sein“ als

die anderen, geringe soziale Kompetenzen, ängstliche und unsichere Verhaltensweisen / Körpersprache sowie ein geringeres Selbstwertgefühl werden dabei als ausschlaggebend betrachtet.

Körperliche Auffälligkeiten spielen dabei kaum eine Rolle, nur eine schwächere körperliche Konstitution bei Jungen begünstigt eine Opferrolle (vgl. Wittmann & Holling 2001, S. 166).

Je nach Persönlichkeit des Kindes fallen die Reaktionen auf Mobbinghandlungen anders aus. Sehr oft werden dabei sogenannte Kreisprozesse in Gang gesetzt, aus welchen sich die Betroffenen jedoch nur selten von alleine befreien können (vgl. Dambach 2009, S. 47 ff.).

Noch schlimmer wird die Situation für die SchülerInnen, wenn LehrerInnen sich am Mobbing beteiligen (vgl. Webb 2003, S. 161) oder nichts dagegen tun: Laut einer norwegischen Studie berichteten 40 % der gemobbten Grundschul Kinder und fast 60 % der Betroffenen der Sekundarstufe 1, dass „Lehrkräfte nur ‘hin und wieder‘ oder ‘fast nie‘ versucht hatten, ‘das zu stoppen‘.“ (Olweus 2006, S. 31). Laut Dambach kommt es auch vor, dass sich LehrerInnen mit den Gruppenführern arrangieren und nicht eingreifen, um selbst weniger Schwierigkeiten in der Klasse zu bekommen (vgl. Dambach 2009, S. 67 f.). Doch wie stark sind hochbegabte Kinder davon betroffen? Laut der Studie von Wittmann & Holling berichten etwa 20 % der befragten Eltern hochbegabter Kinder, dass ihr Kind Mobbingsituationen in der Schule ausgesetzt ist und dies als sehr belastend empfindet (vgl. Wittmann & Holling 2001, S. 167). Wenn man bedenkt, dass sich Opfer in ihrer Unsicherheit oft selbst für die Situation verantwortlich fühlen oder sich schämen und deshalb oft kaum über ihr Problem sprechen, ist davon auszugehen, dass die Dunkelziffer der Betroffenen sogar noch viel höher liegt.

Besonders Begabte und hier vor allem Höchstbegabte erfüllen durch ihre anderen Interessen, ihre oft „altkluge“ Ausdrucksweise, ihr erhöhtes Empfindungsvermögen, ihre oft ablehnende Haltung gegenüber Gewalt, ihr oft kleinerer Freundeskreis, gepaart mit Neid oder Eifersucht anderer SchülerInnen oder ungünstigen Verhaltensweisen der LehrerInnen (Etikettierung, Helferrolle, etc.) einige Kriterien, um in Mobbingsituationen zu geraten.

Nach der Studie von Wittmann & Holling zu schließen, gibt es dabei einen deutlichen Zusammenhang zwischen Mobbing und Isolation (vgl. ebd., S. 167): Isolierte Kinder wurden dabei häufiger gemobbt als diejenigen, die gut integriert waren.

5.3.3. Aggressivität

Unter Aggressivität versteht man eine fehlgeleitete Antriebskraft, welche darauf zielt, eine andere Person, sich selbst oder einen Gegenstand zu beschädigen oder zu verletzen. Aggression ist die mit der größten Gewissheit zu beobachtende Verhaltensstörung bei Kindern.

Nach einer qualitativ und quantitativ durchgeführten Studie von Wittmann und Holling in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) beschreiben 45 % der befragten Eltern von hochbegabten Kinder, dass diese aggressive Ausdrucksformen zeigen (vgl. Wittmann & Holling 2001, S.172).

Aggressive Kinder fallen auf durch geringe Selbst- und starke Fremdkontrolle, mangelhafte Beobachtungsfähigkeit, geringe Einfühlungsfähigkeit in andere, Mangel an nicht-aggressiven Verhaltensalternativen, Fehlen ausgewogener sozialer Kontakte oder motorische Ruhe und Angespanntheit (eventuell in Verbindung mit AD(H)S) (vgl. ebd., S.173 f.).

Wie schon im Kap. 5.1.3 („Spirale der Enttäuschungen“) dargestellt, entstehen vor allem bei hochbegabten Kindern mögliche Beweggründe für aggressives Verhalten durch eine Reaktionsform auf Frustrationen. Wenn auf ihre Begabung und ihre Interessen nicht adäquat eingegangen wird, sie sich ständig dem langsameren Lerntempo anderer anpassen müssen und keinerlei Herausforderung finden, so schlägt die anfängliche Begeisterung über die Lernumwelt Schule schnell in Enttäuschung um. Darauf reagieren vor allem Jungen hauptsächlich mit herausforderndem, störendem oder aggressivem Verhalten.

5.3.4. Konflikte in der Familie

Hochbegabte Kinder stellen ihre Eltern sehr häufig vor große Herausforderungen. Die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse haben nicht selten großes Konfliktpotential in der Eltern-Kind- bzw. Geschwister-Beziehung. Die unersättliche Neugier und das ständige Fragen bzw. Infragestellen von Entscheidungen erleben viele Erwachsene als anstrengend und ermüdend. Sie sind genervt, fühlen sich oft unsicher und überfordert oder in ihrer Autorität untergraben. Nicht zu unterschätzen sind auch Konflikte zwischen Geschwistern, wenn das hochbegabte Kind bedeutend mehr Aufmerksamkeit von den Eltern erhält (vgl. Wittmann & Holling 2001, S.184 f.). Bereits im Kap. 5.1.2 („Verhaltensregulierende Wahrnehmungskreise“) wurde darauf hingewiesen, dass der Umgang mit hochbegabten Kindern für manche Erwachsenen eine erhebliche

Gratwanderung darstellt: Während im kognitiven Bereich eher die Gefahr einer Unterforderung besteht, darf nicht automatisch auf eine akzelerierte emotionale Entwicklung geschlossen werden. Wenn diese Bedürfnisse zu wenig Beachtung finden, so kann dies mitunter eine Störung der Eltern-Kind-Beziehung begünstigen.

5.3.5. Schwierigkeiten in der Lehrer-Schüler und der Lehrer-Eltern-Beziehung

Nicht nur ihre Eltern, auch ihre PädagogInnen fordern hochbegabte Kinder, was vor allem in der Schule zu beträchtlichen Problemen führen kann. Nicht selten erleben diese Kinder Situationen, in denen LehrerInnen auf ihre Fragen nicht eingehen (können), sie ignorieren oder ihre Begabung nicht an- bzw. sehr oft nicht erkennen und es somit an ansprechender Förderung und Anforderung fehlt. Lehrkräfte fühlen sich von besonders begabten SchülerInnen sehr häufig überfordert, ihr unermüdliches Nachfragen stört oder stellt eine große Geduldsprobe für die Betroffenen dar. Vor allem Bereiche, in denen die Kinder über ein größeres Wissen verfügen, fühlen sich Lehrpersonen oft in ihrer Kompetenz untergraben. Aus solchen Faktoren resultierende Verhaltensweisen wie Klassenclownerie, Stören des Unterrichts oder komplettes Abschalten und Verweigern einer Mitarbeit nähren einen konfliktverstärkenden Teufelskreis, der die Situation für beide Seiten immer schlimmer werden lässt (vgl. Wittmann & Holling 2001, S.194 f.).

Der Wunsch nach einem regulierenden Eltern-Lehrer-Gespräch führt dabei aufgrund verschiedener, nicht zielführenden Verhaltensweisen und Faktoren (zB. Schuldzuweisungen, Kompetenzstreitigkeiten, einseitige Betrachtungsweisen, geringes Wissen über Hochbegabung, Zeitmangel, Angst vor Mehrbelastung, Abwehrhaltungen, persönliche Vorurteile, etc.) nicht immer zum gewünschten Erfolg.

5.4. Zusammenfassung

Neben den Herausforderungen, denen sich alle Kinder unabhängig ihrer Begabung im Laufe ihrer Entwicklung stellen müssen, gibt es für Kinder, die sich durch ihre kognitiven Kompetenzen vom Durchschnitt abheben, weitere Stresssituationen auf der intrapersonellen, aber auch auf der gesellschaftlich-interpersonellen Ebene. In den letzten Kapiteln wurde zusammenfassend dargestellt, welche Gefährdungspotentiale für hoch- und ganz besonders für höchstbegabte Kinder und Jugendliche auftreten *können*.

Unterschieden werden soll dabei zwischen inneren und äußeren Auslösern, die sich sehr oft – vor allem bei jüngeren Kindern – deren Kontrolle entziehen.

Immer wieder wurde deutlich, dass hochbegabte Kinder vor allem dann stör anfälliger sind, wenn ihre hohe Begabung nicht erkannt wird, sie keine passende Lernumgebung finden und eine entsprechende Förderung fehlt.

Neben den schulischen Bedingungen, welche die SchülerInnen im Unterricht vorfinden, sind jedoch auch weitere Parameter für die Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung: vor allem zwischenmenschlichen Beziehungen, aber auch Faktoren wie der persönliche Umgang mit Enttäuschungen, Frusterlebnissen oder dem Druck zur Anpassung, sowie fehlende Befriedigung von sozialen und emotionalen Bedürfnissen etc.

Besonderes Augenmerk soll dabei wiederum auf die Gruppe der Underachiever gelegt werden, welche besonderen Gefährdungspotentialen ausgesetzt sind. In der Literatur wird zudem betont, dass die meisten Probleme bei hochbegabten Kindern vor allem bei hochbegabten Underachievern auftreten. Vor allem der persönliche Umgang mit bei dieser Gruppe oft vorherrschenden ungünstigen Situation in der Familie, mit kritischen Lebensereignissen oder dem sozialen Druck, Identitätsschwierigkeiten, dem negativen Selbstkonzept, einer erhöhten Ängstlichkeit könne mittels ausgewählter präventiven Maßnahmen versucht werden, die negativen Folgen für betroffene Kinder abzumildern, vor allem unter Miteinbeziehung von Familie, LehrerInnen und MitschülerInnen.

Doch vor allem auch im zwischenmenschlichen Bereich können Spannungsfelder entstehen, welche negative Entwicklungen bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Dabei treten Schwierigkeiten auch schon im Grundschulalter auf, verstärkt sind diese jedoch – sowohl laut quantitativen als auch qualitativen Studien – ab der Sekundarstufe zu beobachten. Hochbegabte und vor allem höchstbegabte SchülerInnen erfüllen dabei einige wesentliche Kriterien, um zB. Isolation oder Mobbing ausgesetzt zu werden. Man kann davon ausgehen, dass die Dunkelziffer der Betroffenen noch weit über den genannten Ergebnissen der Untersuchungen liegt.

Betont werden soll dabei jedoch auch, dass daraus resultierend nicht zwingend bei allen (hochbegabten) Kindern negative Entwicklungen zu beobachten sind. Im folgenden Kapitel soll daher der Frage nachgegangen werden, welche Schutzfaktoren für den positiven Umgang mit schwierigen Situationen, aber auch, welche Faktoren für besondere Risikoanfälligkeit ausschlaggebend sind. Unter dem Begriff der „Resilienz“ zusammengefasst, soll dieses Phänomen der Widerstandskraft analysiert werden. Gleichzeitig werden Begründungen für die Relevanz bzw. Chance von präventiven Methodentrainings speziell für hochbegabte SchülerInnen im Hinblick auf ihre Persönlichkeit bzw. die eben erwähnten situativen Bedingungen erläutert.

6. RESILIENZ

Da die nicht alle Kinder und Jugendlichen sich aufgrund schwieriger Situationen negativ entwickeln, soll nun im Anschluss auf dieses Phänomen der Resilienz näher eingegangen werden. Nach anfänglicher Definition grundlegender Begriffe wird aufgezeigt, welche Schutzfaktoren für eine positive Entwicklung, sowie welche Parameter für eine risikoanfälliger Entwicklung verantwortlich gemacht werden können. Im Anschluss wird die Relevanz der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis, Möglichkeiten und konkrete Konzepte vorgestellt.

6.1. Resilienz – Definition und Merkmale

6.1.1. Definition

Resilienz (vom engl. „resilience“: Zurückfedern, Elastizität; Widerstandskraft, Belastbarkeit) meint im Allgemeinen die psychische Widerstandsfähigkeit einer Person oder eines sozialen Systems (zB. Paarsystem oder Familie) gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken (vgl. Wustmann 2004, S.18). Als Synonyme dafür werden in der Fachliteratur auch Begriffe wie „Stressresistenz“, „psychische Robustheit“ oder „psychische Elastizität“ verwendet.

Als resilient werden Personen bezeichnet, welche schwierigste Lebensumstände zu bewältigen hatten und sich trotzdem – im Vergleich zu anderen, die unter gleichen Bedingungen psychische Beeinträchtigungen ausbildeten - gesund und seelisch stabil entwickelten und altersangemessene Kompetenzen und Fähigkeiten erwarben.

Resilienz ist somit immer an zwei Bedingungen geknüpft (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.10):

1. Es besteht eine signifikante Risikosituation
2. Das Individuum bewältigt diese positiv.

Resilienz kann somit als Gegenstück zur *Vulnerabilität* bezeichnet werden, der Anfälligkeit gegenüber ungünstigen Umständen und erhöhter Anfälligkeit für psychische Erkrankungen (vgl. Wustmann 2004, S. 22).

In der Resilienzforschung werden dabei drei zentrale Aspekte näher betrachtet:

- „die positive, gesunde Entwicklung trotz *andauerndem, hohen Risiko-Status* (...),
- die beständige Kompetenz unter *akuten Stressbedingungen* (...),

- die positive bzw. schnelle Erholung von *traumatischen Erlebnissen*.“
(ebd., S. 19)

Uneinigkeit besteht jedoch in der aktuellen Forschung (zB. Zander 2011, Opp/ Fingerle 2008b), wie eng bzw. weit der Begriff Resilienz zu verstehen ist:

Ein sehr enger Begriff meint, dass sich Resilienz nur in starken Krisensituationen zeigt und somit auch nur mit Wahrscheinlichkeitsannahmen im Vorhinein fördern lässt. Andererseits verstehen andere Autoren (zB. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.12) Resilienz als eine Fähigkeit, welche sich aus einer Reihe von Einzelfähigkeiten zusammensetzt. Dieser Ansatz ist auch Grundlage der vorliegenden Arbeit. Da innerhalb dieser vorwiegend auf die Ausbildung von Resilienz *bei Kindern* Bezug genommen wird, soll nachfolgend hauptsächlich auf die vorschulische Entwicklung sowie die Schulzeit (Grundschulzeit und Jugendalter) eingegangen werden.

Wustmann beschreibt dazu folgende Beispiele von Entwicklungsaufgaben:

Altersstufe	Entwicklungsaufgaben
Frühe Kindheit	<ul style="list-style-type: none"> • Bindung an Bezugsperson(en) • Sprachentwicklung • Selbstkontrolle / Selbststeuerung (vor allem motorisch) • Entwicklung von Autonomie
Mittlere Kindheit	<ul style="list-style-type: none"> • Geschlechtsrollenidentifikation • Entwicklung von Impulskontrolle • Beziehung zu Gleichaltrigen (soziale Kompetenz) • Anpassung an schulische Anforderungen (Lesen, Schreiben, etc.)
Jugendalter	<ul style="list-style-type: none"> • Identitätsentwicklung • Gemeinschaft mit Gleichaltrigen / Aufbau enger Freundschaften • Internalisiertes moralisches Bewusstsein • Schulische Leistungsfähigkeit

Tabelle 1: Beispiele von Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter (aus: Wustmann 2004, S.21)

Werden die jeweiligen Aufgaben in den entsprechenden Entwicklungsphasen positiv bewältigt, so erwirbt das Kind altersangemessene Fähigkeiten und Kompetenzen. Diese sind für einen erfolgreichen Verlauf und das persönliche Wachstum notwendig: Es erfährt Veränderungen und Stresssituationen als Herausforderung, was wiederum für eine stabile Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung ist (vgl. Wustmann 2004, S.20).

6.1.2. Merkmale von Resilienz

Nachfolgend sollen verschiedene Variablen dieser Bewältigungskompetenz erläutert werden, welche Resilienz mit kennzeichnen.

Resilienz als dynamische Eigenschaft

Resilienz ist nicht angeboren, sondern wird als eine „dynamische Eigenschaft“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2012, S.8) verstanden. Sie entwickelt sich im Laufe der Zeit aus Interaktion mit Bezugspersonen und positiver Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Der Erfolg wirkt sich stabilisierend auf die Persönlichkeit des Kindes aus, es lernt Veränderungen und Stresssituationen nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung zu verstehen. Das Kind wirkt aktiv und selbst bei der Bewältigung und Gestaltung seines Lebens mit. Wustmann betont in diesem Zusammenhang die „bidirektionale Betrachtungsweise“, welche die Bedeutung der Person aber auch der Umwelt an der Ausbildung resilienten Verhaltens unterstreicht: Ein Kind, das aus einer belastenden Situation gestärkt hervorgeht, schafft damit auch günstigere Voraussetzungen für zukünftige Herausforderungen. Damit wirkt es auch wieder regulierend auf seine Lebensumwelt mit ein (vgl. Wustmann 2004, S.28).

Resilienz als variable Größe

Resilienz bedeutet keine immerwährende, stabile Widerstandsfähigkeit auf die – einmal erworben – immer wieder zurückgegriffen werden kann. Die Fähigkeit dazu kann sich im Laufe der Entwicklung des Kindes verändern. Vor allem in kritischen Phasen besteht die Möglichkeit zu erhöhter Vulnerabilität, zB. Zeiten sozialer Entwicklungsübergänge (Kindergarteneintritt, Schuleintritt, Wechsel der Schule,...), da diese oft von etlichen neuen Aufgaben und höheren Anforderungen an das Kind begleitet werden. Fingerle (2008, S.299) spricht von einer „zumeist zeitlich begrenzten, von verschiedenen (personalen und sozialen) Schutzfaktoren gespeisten psychischen Widerstandsfähigkeit oder Bewältigungskapazität“.

Belegt wird dies zB. durch eine Längsschnittstudie von Farber und Egeland (1987). Darin nahm die Anzahl der anfangs resilienten Kinder mit zunehmendem Alter ab: Laut Definition der erfolgreichen Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben (siehe Tabelle 1) konnten noch mehr als 50% der Säuglinge, 40% der Kleinkinder, aber nur noch 20% der Vorschulkinder als resilient betrachtet werden (vgl. Wustmann 2004, S.31).

Resilienz als situationsspezifisch und multidimensional

Resilienz ist situations- und bererichsspezifisch. Das heißt, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass ein resilientes Kind automatisch in allen Lebensbereichen diese Fähigkeit zeigt. Es werden in diesem Zusammenhang bereits Bezeichnungen wie emotionale, schulische, soziale oder verhaltensbezogene Resilienz verwendet (vgl. Korn 2012, S.311), um die spezifischen Typen noch zu präzisieren. Resilienz ist aufgrund der vielen Faktoren (biologische, psychologische, psychosoziale Faktoren) auch immer multidimensional zu betrachten (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.11).

6.2. Risiko- und Schutzfaktorenkonzept als zentrale Konzepte der Forschung

Zum Entstehen psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter können etliche risikoerhöhende Faktoren einen Beitrag leisten. Im Gegensatz dazu stehen risikomildernde Faktoren, welche resilienzförderlich sind bzw. Risiken abpuffern. Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept (risikoerhöhende versus risikomildernde Bedingungen) stehen in enger Verbindung zur Resilienzforschung. Betont soll dabei werden, dass beide Konzepte in wechselseitiger Beeinflussung stehen und somit immer gleichzeitig berücksichtigt werden müssen (vgl. Kipker 2008, S. 31).

Werner (2008, S.311) betont: „Die Widerstandskraft oder Resilienz gegenüber Belastungen in der Lebenswelt, wird als Ergebnis von Pufferprozessen verstanden. Durch sie werden die Risiken und der Stress in diesen Lebenswelten zwar nicht aufgelöst, aber die Kinder entwickeln effektive Strategien im Umgang mit diesen Situationen.“

Der Hinweis auf die Prozesse verdeutlicht, dass kein Faktor als isoliert zu betrachten ist, sondern unterstreicht die Komplexität des Resilienzphänomens. Diese Tatsache wird dadurch verstärkt, dass die Forschungen dazu interdisziplinär geführt werden und die Ergebnisse teilweise recht unübersichtlich sind.

Im Folgenden soll daher versucht werden, einen systematischen Überblick dazu zu geben.

6.2.1. Das Risikofaktorenkonzept

„Risikofaktoren werden als krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Merkmale definiert, von denen potentiell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht.“ (Holtmann/ Schmidt 2004, zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.20).

Betrachtet werden sollen dabei Faktoren und Lebensbedingungen, welche mit hoher Wahrscheinlichkeit negative Konsequenzen für die kindliche Entwicklung nach sich ziehen.

Spektrum der Risikofaktoren im Einzelnen

Die Risikofaktoren werden in zwei Merkmalsgruppen unterteilt.

- Die *kindbezogenen Vulnerabilitätsfaktoren* (biologische und psychologische Merkmale), unterschieden werden hierbei primäre Faktoren (diese weist das Kind von Geburt an auf) und sekundäre Faktoren (durch die Interaktion mit der Umwelt erworben).
- Die *Risikofaktoren oder Stressoren* (psychosoziale Merkmale der Umwelt des Kindes).

Laut Mannheimer Risikokinderstudie führen psychosoziale Risikofaktoren bzw. Stressoren häufiger zu Beeinträchtigungen der kindlichen Entwicklung (vor allem der kognitiven und sozio-emotionalen), die Bedeutung der biologischen Merkmale nimmt mit zunehmendem Alter des Kindes ab (vgl. Wustmann 2004, S.37 f.).

Im Folgenden soll eine Übersicht über Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren bzw. Stressoren dargestellt werden (vgl. ebd., S.38 f.; Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.21 f.; Kipker 2008, S.35):

Primäre Vulnerabilitätsfaktoren:

- Prä-, peri- und postnatale Faktoren (zB. Frühgeburt, Geburtskomplikationen, niedriges Geburtsgewicht, Ernährungsdefizite, Erkrankung des Säuglings)
- Neuropsychologische Defizite
- Psychophysiologische Faktoren (zB. Sehr niedriges Aktivitätsniveau)
- Genetische Faktoren (zB. Chromosomenanomalien)
- Chronische Erkrankungen (zB. Asthma, Neurodermitis, Krebs, schwere Herzfehler, hirnganische Schädigungen)
- Schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit

- Geringe kognitive Fähigkeiten: niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und sozial-kognitiven Informationsverarbeitung

Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren:

- Unsichere Bindungsorganisation
- Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung

Risikofaktoren / Stressoren:

- Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut
- Aversives Wohnumfeld (Wohngenden mit hohem Kriminalitätsanteil)
- Chronische familiäre Disharmonie
- Elterliche Trennung und Scheidung
- Alkohol- / Drogenmissbrauch der Eltern
- Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile
- Kriminalität der Eltern
- Obdachlosigkeit
- Niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Abwesenheit eines Elternteils / alleinerziehender Elternteil
- Erziehungsdefizite / ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (zB. Inkonsequentes, zurückweisendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten, Uneinigkeit der Eltern in Erziehungsmethoden, körperliche Strafen, zu geringes Beaufsichtigungsverhalten, Desinteresse / Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind, mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität)
- Sehr junge Elternschaft
- Unerwünschte Schwangerschaft
- Häufige Umzüge, Schulwechsel
- Migrationshintergrund in Verbindung mit niedrigem sozioökonomischen Status
- Soziale Isolation der Familie
- Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes
- Geschwister mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung
- Mehr als vier Geschwister
- Mobbing / Ablehnung durch Gleichaltrige
- Außerfamiliäre Unterbringung

Ausschlaggebend ist dabei vor allem die Häufung von Belastungen, nicht das alleinige Auftreten eines Merkmals stellt eine Gefährdung dar.

Eine besonders schwerwiegende Form von negativen Risikoeinflüssen (vgl. Wustmann 2004, S. 39) stellen traumatische Ereignisse wie Gewalttaten, Missbrauch, Kriegs- und Terrorerlebnisse, Naturkatastrophen etc. dar. Auf diese soll aber im Zuge dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden.

Phasen erhöhter Vulnerabilität

Wie schon angeführt, können im Entwicklungsverlauf des Kindes verschiedene Phasen beobachtet werden, in denen Kinder anfälliger gegenüber negativen Einflüssen sind. Solche Phasen erhöhter Vulnerabilität stellen vor allem soziale Übergänge (Transitionen) wie der Eintritt in den Kindergarten, der Schuleintritt, Übergang zur weiterführenden Schule oder die Pubertät dar (vgl. Kipker 2008, S.37). Diese Veränderungen stellen für das Kind eine Neuorientierung bezüglich Identität, der Rollen und der Beziehungen dar, begleitet von starken Emotionen, Unsicherheiten, Ängsten und Verlusten. Viele neue Anforderungen müssen bewältigt werden und stellen das Kind vor große Herausforderungen. Es kann in seinem Entwicklungsprozess vorangetrieben, jedoch auch zurückgeworfen werden. Treten dabei ungünstige Situationen auf, so erhöht sich die Möglichkeit einer unangepassten Entwicklung.

Wirkmechanismen

Ob ein Risikofaktor nun negative Auswirkungen auf die Entwicklungsverlauf eines Kindes hat, hängt jedoch noch von einigen anderen Aspekten ab, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.24 ff.; Wustmann 2004, S.40 ff.; Kipker 2008, S. 38 ff.):

Kumulation von Belastungen (multiple Risikobelastung):

Etliche Autoren verweisen darauf, dass das Risiko eine psychische Störung zu entwickeln steigt, je mehr Belastungen gleichzeitig auftreten. Laut einer Studie von Rutter aus dem Jahre 2000 (vgl. Wustmann 2004, S.41) ist die Wahrscheinlichkeit dazu bei einem Zusammentreffen von nur vier Risikofaktoren bereits zehnmal so hoch. Die „Mannheimer Risikokinderstudie“ von Laucht u.a. (vgl. ebd., S.89) bestätigt diese Annahme. Kinder mit multipler Risikobelastung sind deshalb als besonders entwicklungsgefährdet zu betrachten (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.25).

Dauer / Kontinuität der Belastung:

Nicht nur die Anzahl der belastenden Situationen, sondern auch die Dauer derjenigen spielt bei der Gefährdung des Kindes eine Rolle. Lange andauernde negative Einflüsse (zB. Chronische Armut) können zu einer langfristigen Veränderung der kindlichen Bewältigungskompetenz führen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.25).

Abfolge der Ereignisse:

Wustmann spricht davon, dass die Abfolge bzw. die gegenseitige Wechselwirkung risikoerhöhender Bedingungen von Bedeutung sei: „Risikoerhöhende Bedingungen zu einem früheren Zeitpunkt steigern die Wahrscheinlichkeit für weitere risikoerhöhende Bedingungen zu einem späteren Zeitpunkt in der Entwicklung des Kindes, die in ihrer Abfolge dann zu einem ungünstigen Entwicklungsergebnis beitragen können.“ (Wustmann 2004, S.41).

Alter und Entwicklungsstand des Kindes:

Biologische Belastungen während der Geburt bzw. der Säuglingszeit werden als besonders gravierend beschrieben (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.25). Später werden psychosoziale Faktoren wichtiger: Während in der Kindheit vor allem familiäre Risiken eine große Rolle spielen, sind mit zunehmendem Alter und in der Jugendzeit vor allem Risiken aus dem schulischen Bereich und Peer-Beziehungen von Bedeutung (Viktimisierung oder Mobbing durch Gleichaltrige) (vgl. Wustmann 2004, S.37).

Geschlechtsspezifische Aspekte:

In der Kindheit sind generell Jungen anfälliger gegenüber Risikobelastungen, in der Pubertät jedoch die Mädchen. Im Erwachsenenalter wechselt das Risiko wieder zuungunsten des männlichen Geschlechts. (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.26).

Subjektive Bewertung der Risikobelastung:

Ob eine Risikosituation tatsächlich subjektiv als Belastung bewertet wird, hängt stark davon ab, welche Bedeutung und Ursache das Kind dem beimisst bzw. wie es die Erfahrung in sein Selbstkonzept integriert (vgl. Kipker 2008, S.41). Kinder haben eine sehr unterschiedliche – von den jeweiligen Vorerfahrungen geprägte – Wahrnehmung. Deshalb lässt sich eine Situation nur aus der Perspektive des betroffenen Kindes beurteilen. Diese Möglichkeit der unterschiedlichen Auswirkungen eines Risikofaktors wird in der Resilienzforschung als *Multifinalität* bezeichnet (vgl. Wustmann 2004, S. 44).

6.2.2. Das Schutzfaktorenkonzept

„Schutzfaktoren werden als Merkmale beschrieben, die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen.“ (Rutter 1990, zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.27).

Anzumerken sei hierzu, dass von einem Schutzfaktor dann gesprochen werden kann, wenn damit die Möglichkeit besteht eine gefährdende Situation zu beseitigen

(„Puffereffekt“) bzw. dieser schon vor den risikoe erhöhenden Faktoren Einfluss ausübt (Unterscheidung zwischen Schutzfaktor und Ergebnis einer positiven Entwicklung).

In der Resilienzforschung sowie in Gesundheits- und Entwicklungswissenschaften konnten eine Reihe von protektiven Schutzfaktoren identifiziert werden, welche auf drei verschiedenen Ebenen angesiedelt sein können:

- auf der *personalen Ebene* (zB. Persönlichkeitsfaktoren),
- der *sozialen Umwelt* (Familie)
- und der *weiteren Umwelt* (Bildungseinrichtungen,)

In einem Großteil der Literatur wird jedoch darauf hingewiesen, dass der wichtigste Schutzfaktor welcher zu einer positiven Entwicklung beiträgt eine sichere, wertschätzende, emotional warme und längerfristige Bindung zumindest zu einer (erwachsenen) Person sei (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.27 ff.; Fröhlich-Gildhoff et al. 2012, S.9 f.; Wustmann 2004, S.96 ff.; Kipker 2008, S. 45; Korn 2012, S. 314; Grossmann & Grossmann 2008, S. 279 ff.).

Im Folgenden soll eine Übersicht weiterer Schutzfaktoren gegeben werden:

Personale Ressourcen (des Kindes)

Kindbezogene Faktoren:

- Positive Temperamenteigenschaften (robustes, aktives, flexibles und kontaktfreudiges Temperament)
- Intellektuelle Fähigkeiten
- Erstgeborenes Kind
- Geschlecht

Resilienzfaktoren:

- Selbstwahrnehmung
- Selbstwirksamkeit
- Selbststeuerung
- Soziale Kompetenz
- Umgang mit Stress
- Problemlösefähigkeiten

Soziale Ressourcen (des Kindes)

Innerhalb der Familie:

- Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert
- Autoritativer / demokratischer Erziehungsstil
- Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie

- Enge Geschwisterbindungen
- Altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt (dosierte soziale Verantwortung)
- Hohes Bildungsniveau der Eltern
- Harmonische Paarbeziehung der Eltern
- Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)
- Hoher sozioökonomischer Status

Weitere Umwelt

Außerhalb der Familie (in den Bildungsinstitutionen):

- Klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen
- Wertschätzendes Klima
- Hoher, angemessener Leistungsstandard
- Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes
- Positive Peerkontakte / Freundschaftsbeziehungen
- Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)
- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

(vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.29 f.; Korn 2012, S.309)

Wirkmechanismen von Schutzfaktoren

Ähnlich wie bei den Risikofaktoren können auch die Schutzfaktoren nicht isoliert voneinander betrachtet werden, es gilt ebenso eine *kumulative Wirkweise*: Je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, desto größer die protektive Wirkung. Wustmann (2004, S.47) spricht dabei von *multiplen schützenden Bedingungen*.

Nicht immer ist aber nur die Anzahl der Faktoren ausschlaggebend, es kommt auch auf das *subjektive Bewertungs- und Bewältigungsverhalten* an (wie jemand seine konkrete Situation einschätzt) (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.31).

Weiters wurde eine *geschlechtsspezifische Wirkung* festgestellt: Bei Jungen ist vor allem die Unterstützung durch andere Personen von Bedeutung, für Mädchen spielen eher persönliche Eigenschaften (Temperament, Problemlösefertigkeiten, Selbstwertgefühl, interne Kontrollüberzeugungen) eine große Rolle (vgl. Kipker 2008, S.48).

Nicht unwesentlich ist auch die *Entwicklungsphasenabhängigkeit*. Ein Schutzfaktor im Kleinkindalter könnte unter Umständen im Jugendalter zum Risikofaktor werden (zB. Überbehütung durch die Mutter) (vgl. Wustmann 2004, S.51). Wustmann unterscheidet drei Entwicklungsphasen, welche dabei differenziert betrachtet werden sollen: Säuglings-

und Kleinkindalter (frühe Kindheit), Schulalter (mittlere Kindheit) und Jugend bzw. Übergänge ins Erwachsenenalter.

Zander (2009, S.44) betont die *Hierarchisierung* von Schutzfaktoren: Einzelne Faktoren haben größeren Einfluss auf die Entwicklung als andere. Weiters kommt hinzu, dass im konkreten Falle immer die jeweilige Lebenssituation genau betrachtet werden muss, da manche Merkmale je nach Personen und Kontext unterschiedliche Auswirkungen haben können: So kann ein Faktor, der in einer besonderen Situation als protektiv wirken kann, sich in einer anderen Konstellation sogar als Risiko erweisen (*Heterogenität der Effekte*) (vgl. Kipker 2008, S. 50; Zander 2008, S.40).

6.2.3. Resilienzfaktoren – personale Ressourcen

Resilienzfaktoren sind „Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Verlauf erwirbt; diese Faktoren haben bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine besondere Rolle.“ (Wustmann 2004, S.46).

Die Schutzfaktoren einer Person lassen sich in personale und soziale Ressourcen einteilen, wobei die Resilienzfaktoren neben den kindbezogenen Faktoren zu ersterem gezählt werden. Übergreifend können die empirisch belegten protektiven Faktoren zu sechs übergeordneten Resilienzfaktoren gebündelt werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2012, S.11):

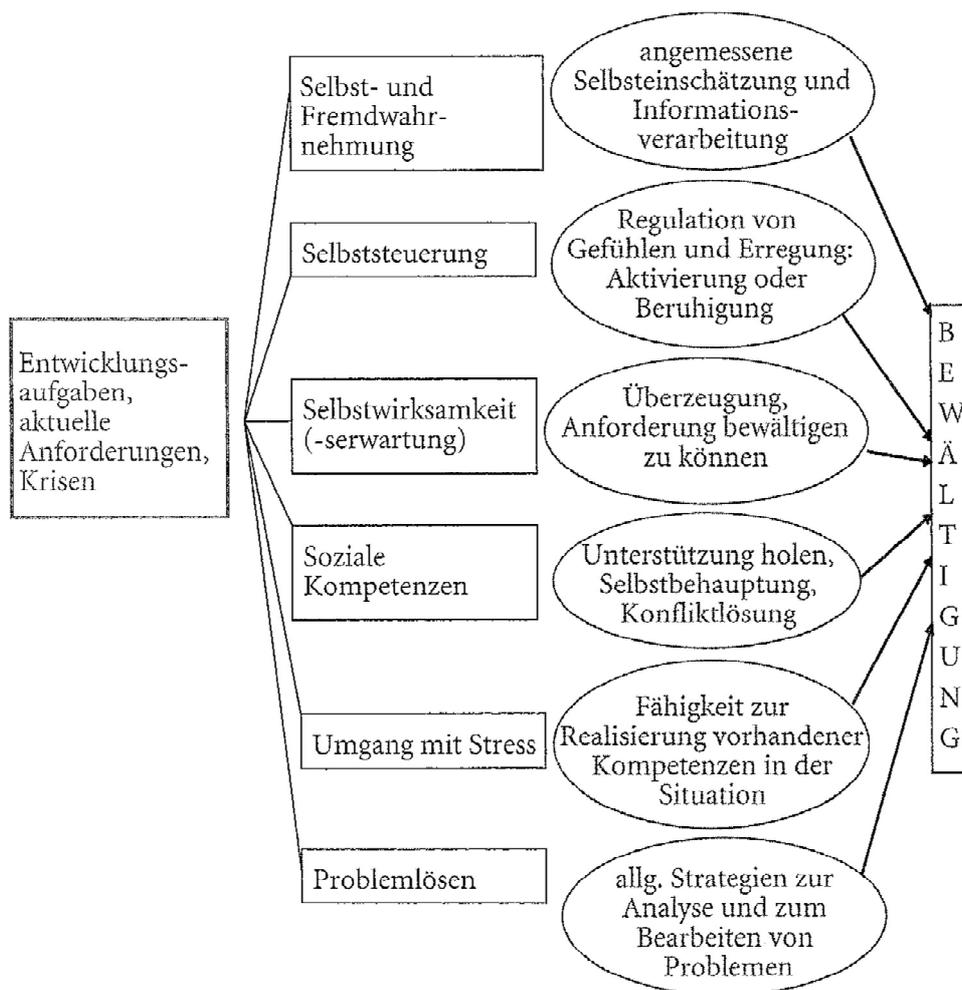


Abbildung 7: Resilienzfaktoren (aus: Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.42)

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken, Selbstreflexion, richtige Einschätzung anderer Personen und ihre Gefühlszustände und Versetzen in deren Sicht- und Denkweise.

Selbststeuerung

Fähigkeit, eigene Emotionen / Spannungszustände herzustellen, aufrechtzuerhalten und zu kontrollieren, Strategien zur Selbstberuhigung, Wissen um Handlungsalternativen.

Selbstwirksamkeit

Vertrauen in eigene Fähigkeiten, Überzeugung ein bestimmtes Ziel erreichen zu können, Gefühl, Situationen kontrollieren zu können (internale Kontrollüberzeugungen). Selbstwirksamkeitserwartungen hängen stark von den bereits gemachten Erfahrungen ab (positiv wie negativ).

Soziale Kompetenz

Emphatisches Einfühlungsvermögen, Selbstbehauptung, angemessene Konfliktlösestrategien, Einschätzung sozialer Situationen im Umgang mit anderen und adäquate Verhaltensweisen, aktive Kontaktaufnahme, zwischenmenschliche Kommunikation, Holen von sozialer Unterstützung.

Umgang mit Stress

Einschätzung, Bewertung und Reflexion von subjektiv als „stressig“ erlebten Situationen, aktives Zugehen darauf sowie Einsetzen von Bewältigungsstrategien, Kennen der eigenen Fähigkeiten und Grenzen.

Problemlösen

Gedankliches Durchdringen und Verstehen von komplexen Sachverhalten und anschließendes Bewerten und Umsetzen von vorhandenen Handlungsstrategien.

Die sechs Faktoren stehen dabei in engem Zusammenhang, sie sollen nicht als unabhängig voneinander betrachtet werden (außer eventuell aus analytischen Gründen).

Es besteht eine große Korrelation der Faktoren mit den zehn „life skills“, welche von der Weltgesundheitsorganisation WHO 1994 als *Lebenskompetenzen* definiert und empfohlen wurden, um als Grundlage für Präventions- und Interventionsprogramme zu dienen: Selbstwahrnehmung, Empathie, Kreatives Denken, Kritisches Denken, Fähigkeit, Entscheidungen treffen zu können, Problemlösefähigkeiten, Effektive Kommunikationsfähigkeit, Interpersonale Beziehungsfähigkeiten, Gefühlsbewältigung, Stressbewältigung (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2012, S.12).

6.3. Rahmenmodelle von Resilienz

Die Komplexität der Resilienz beruht aber nicht nur auf der Wechselwirkung zwischen Risiko- und Schutzfaktoren, sondern auch auf den ablaufenden Mechanismen und Prozessen, die zwischen den drei Ebenen (Kind, Familie, weitere Umwelt) vermutet werden (Zander 2008, S. 42).

In der aktuellen Forschung werden derzeit verschiedene Modelle diskutiert, welche sich dabei nicht gegenseitig ausschließen, sondern auch gleichzeitig oder auch nacheinander auftreten können:

Das Kompensationsmodell

Risikofaktoren werden durch Schutzfaktoren in ihrer Wirkung vermindert (kompensiert bzw. neutralisiert). Je mehr risikomildernde Faktoren vorhanden sind, umso positiver ist der Entwicklungsprozess.

Das Herausforderungsmodell

(Moderate) risikoreiche Bedingungen stellen das Kind vor eine Herausforderung, bei dessen positiven Bewältigungsprozess es seine Resilienzfähigkeit steigert.

Das interaktive Modell

Schutzfaktoren entwickeln erst durch Auftreten einer Risikosituation ihre protektive Wirkung, sie „moderieren“ das Ausmaß einer solchen. *Das kumulative Modell* erweitert dabei noch das Interaktionsmodell, indem es darauf hinweist, dass die Anzahl von risikomildernden bzw. –verstärkenden Faktoren deren Effekte noch verstärken kann.

(vgl. Wustmann 2004, S.56 ff.)

Abschließend soll noch ein Modell von K.L. Kumpfer aufgezeigt werden, welches „alle bislang in der Resilienzforschung diskutierten forschungstheoretischen Grundlagen in sich vereint“ (ebd., S. 62). Dieses sechsdimensionale Rahmenmodell unterscheidet zwischen vier Einflussbereiche und zwei Ebenen von Transaktionsprozessen, welche wiederum in Wechselwirkung stehen:

Vier Einflussbereiche:

Der akute Stressor

Auslöser für den Resilienzprozess, jedoch von der subjektiven Bewertung des Kindes abhängig.

Umweltbedingungen

Diese beziehen sich auf das Vorhandensein bzw. die Interaktion von Schutz- und Risikofaktoren in der Lebensumwelt des Kindes.

Personale Merkmale

Diese Resilienzfaktoren teilt Kumpfer in fünf sich überlappende Bereiche: kognitive Fähigkeiten, emotionale Stabilität, soziale Kompetenzen, körperliche Gesundheitsressourcen, Glaube/ Motivation. Weiters sind noch kindbezogene Merkmale wie Temperament, Geschlecht, intellektuelle Fähigkeiten von Bedeutung.

Das Entwicklungsergebnis

Ein positives Entwicklungsergebnis wird durch Erhalt und Erwerb altersangemessener Fähigkeiten bzw. Abwesenheit von Störungen beschrieben.

Zwei Transaktionsprozesse:

Das Zusammenspiel von Person und Umwelt

Von der betroffenen Person ausgehend (zB. Selektive Wahrnehmungsprozesse, ...) und von unterstützenden Personen angeregt (zB. Emotionale Unterstützung, positives Modellverhalten, ...).

Das Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis (sog. Resilienzprozess)

Effektive Bewältigungsprozesse, welche sich in einem gesteigerten oder gleich bleibenden Kompetenzniveau zeigen.

(vgl. Wustmann 2004, S. 62; Kipker 2008, S. 63 ff.).

6.4. Bedeutung der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis

Die theoretischen Grundlagen zu Resilienz wurden in den vorangegangenen Kapiteln umfassend vorgestellt. Eine frühzeitige (präventive) Unterstützung kann (durch positive Beeinflussung von Schutz- und Resilienzfaktoren) einen wesentlichen Beitrag zur gesunden Entwicklung beitragen. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse sehen hierin sogar eine „große Chance für die Pädagogik“ (2009, S.12). Ersterer hält es für „möglich und sinnvoll, (...) Einzelfaktoren gezielt im Alltag oder in Bildungseinrichtungen zu fördern.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2012, S. 8).

Nun gilt es, die Brücke zur pädagogischen Praxis zu bauen und zu fragen, wo und wie Prävention und Resilienzförderung umgesetzt werden können. Hier muss grundsätzlich zwischen Maßnahmen auf der individuellen Ebene und der Beziehungsebene unterschieden werden.

6.4.1. Perspektivenwechsel: Vom problemorientierten zum ressourcenorientierten Ansatz

Der Wandel in der Resilienzforschung hat sich in den letzten Jahren von einem vorwiegend defizitorientierten Ansatz hin zur Fokussierung auf die Ressourcen und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes vollzogen. Dabei sollen jedoch die individuellen Probleme und Risiken nicht unberücksichtigt bleiben. Dieser neue Ansatz bietet für das bisher „reparaturorientierte“ Förderverständnis etliche neue Perspektiven, mit der gemeinsamen Grundfrage, was unsere Kinder „stärkt“ (vgl. Kipker 2008, S. 69). Opp und Fingerle (2008a, S.15 f.) beschreiben den praktischen Wert des Resilienzkonzeptes für die Pädagogik darin, „dass es das Augenmerk der Praktiker auf den Aufbau und die Förderung von Bewältigungskapazitäten lenkt und auf die Anleitung ihrer Nutzung. Zwar wird Resilienz mittlerweile nicht mehr als universell wirksame Kompensationsfähigkeit jeglicher Risikolage angesehen, die es lediglich pädagogisch „herzustellen“ gilt; andererseits wurde sie aber auch nicht als bloßes Artefakt der Risikoforschung entlarvt. (...) Dadurch werden statische und eindimensionale Personen- und Defizitzuschreibungen aufgelöst, (...) [und] auch komplexere Zugänge zu pädagogischen Aufgabenbereichen auf

der Grundlage dynamischer Anlage-Person-Umweltinteraktionen eröffnet (...). Daraus wächst ein realistisch-optimistischer Blick auf moderne pädagogische Herausforderungen.“

Zentrale Ziele und Strategien für die Arbeit in der pädagogischen Praxis werden deshalb kurz vorgestellt, bevor darauf folgend auf die Relevanz in der pädagogischen Praxis näher eingegangen wird.

6.4.2. Ziele und Strategien

„Als zentrale Ziele aller Präventions- und Interventionsmaßnahmen in Bezug auf Resilienz lassen sich die *Verminderung von Risikoeinflüssen* sowie die *Erhöhung von Resilienz- und Schutzfaktoren* benennen.“ (Wustmann 2004, S.122)

Die primäre Intention muss demnach sein, so bald als möglich risikoreiche Bedingungen zu beseitigen bzw. Kompetenzen zu fördern, mit deren Hilfe es Kindern und ihren Familien möglich ist belastende Umstände gut zu meistern.

Die Schlüsselstrategien hierfür lassen sich unter folgenden Punkten zusammenfassen:

- Minimieren der Auftretenswahrscheinlichkeit von Risikobedingungen bzw. ihrer negativen Folgeerscheinungen
- Reduzieren des Ausmaßes der Gefährdung bzw. der Stress- und Risikowahrnehmung beim Kind (kognitive Bewertungsprozesse)
- Verbesserung der Beziehungen zwischen Gleichaltrigen bzw. Schule und Elternhaus
- Stärkung der Resilienzfaktoren des Kindes bzw. der Familie
- Steigerung der kindlichen Kompetenzen (personale Ressourcen)
- Steigerung der Qualität interpersoneller Verläufe (Bindungsqualität, Beziehungsqualität, Qualität sozialer Unterstützung)

(vgl. Kipker 2008, S. 67 f.; Wustmann 2004, S.123)

Die Präventionsmaßnahmen werden aufgrund ihrer Wirkmechanismen in folgende Kriterienbereiche unterteilt, welche sich ergänzen oder überschneiden können:

Zeitpunkt der Intervention:

Der Ursprung vieler Verhaltensauffälligkeiten liegt oft in der frühen Kindheit. Studien haben gezeigt, dass zB. Verhaltensauffälligkeiten oder soziale Störungen ab dem 5. Lebensjahr ohne Interventionen langfristig stabil bleiben. Weiters gibt es Belege dafür, dass deren Wirkung umso besser ist, je früher die Maßnahmen einsetzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.58).

Fazit: Früh angelegte und langanhaltende Interventionen haben die stärksten positiven Effekte.

Zielpersonen:

Die größten Auswirkungen können beobachtet werden, wenn sowohl kind- als auch elternzentrierte Maßnahmen getätigt werden. Nachhaltige Programme müssen außerdem das jeweilige Umfeld erreichen und in deren Lebenswelt ansetzen.

Breite der Maßnahmen:

Hier kann erwähnt werden, dass ein sehr breites Anlegen von Maßnahmen (welches viele Bereiche umfasst, hier vor allem psychosoziale Präventionsprogramme) weitaus größere positive Effekte nach sich zieht als zB. die reine Prävention von Verhaltensauffälligkeiten.

Kontinuität:

Ebenso soll auf die Bedeutung langfristiger sozialer Unterstützungssysteme hingewiesen werden.

(vgl. Wustmann 2004, S.124; Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, S.58 ff.)

6.4.3. Relevanz der Resilienzförderung in der pädagogischen Praxis

Welchen Beitrag kann nun Resilienzförderung in der pädagogischen Praxis leisten? Der hauptsächliche Wirkungsbereich wird hier sicher in einer positiven Veränderung der kognitiven Bewertungsprozesse, einer Verbesserung der Beziehungen zwischen Gleichaltrigen bzw. Schule und Elternhaus, der Stärkung der Resilienzfaktoren des Kindes bzw. der Familie und der Steigerung der kindlichen Kompetenzen (personalen Ressourcen) liegen.

Eine große Chance liegt auch darin, dass langfristige Maßnahmen (über Monate bzw. Jahre) durch die Kontinuität des Kindergarten- oder Schulbesuchs möglich sind und auch frühzeitig damit begonnen werden kann. Die enge Verbindung von Kindergarten / Schule und Elternhaus macht es möglich, nicht nur kind- sondern auch elternzentrierte Maßnahmen anzubieten und umzusetzen, was den größten Effekt hätte. Denn: Nachhaltigkeit wird vor allem dadurch erzielt, wenn auch außerschulische Lebensbereiche des Kindes erreicht werden.

Der Vergleich der Ergebnisse der quantitativen Persönlichkeitsforschung, die hochbegabten Kindern zwar eine stabile und gesunde psychische Entwicklung zuschreibt und den Resultaten der qualitativen Forschung, die dennoch Gefährdungspotentiale von hochbegabten Kindern und Jugendlichen aufzeigt, macht deutlich, dass Präventionsmaßnahmen zwar nicht für alle Kinder notwendig wären, dennoch aber als vorbeugende Maßnahmen für alle Kinder ihre Berechtigung haben, wie auch im nachfolgenden Kapitel deutlich gemacht wird.

6.5. Resilienzförderung in der Praxis: Maßnahmen und Handlungskonzepte

Fördermaßnahmen im Bereich der Resilienz dürfen sich nicht nur auf auffällige Kinder beschränken. Resilienzförderung bedeutet im Grunde, die Stärken aller Kinder zu fördern. Nicht nur Wustmann (vgl. 2004, S.31) betont, dass auch solche Kinder, die zunächst als resilient eingeschätzt werden, im Sinne präventiver Maßnahmen unterstützt werden müssen – um zu vermeiden, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt vulnerabel werden.

Dazu ist es notwendig, die meist defizitorientierte Blickrichtung in Richtung auf die bestehenden Ressourcen der Kinder und SchülerInnen zu verändern.

In der pädagogischen Praxis baut sich dieser Ansatz hauptsächlich auf zwei Ebenen auf: den Maßnahmen auf individueller und auf der Beziehungsebene.

Resilienzförderung auf der individuellen Ebene

Vordergründig geht es dabei um die Förderung von personalen Ressourcen (Basiskompetenzen / Resilienzfaktoren). Im pädagogischen Kontext betrifft dies vorwiegend folgende Bereiche:

Problemlösefertigkeiten, Konfliktlösestrategien, Eigenaktivität, persönliche Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit, realistische Kontrollüberzeugungen, Stärkung des Selbstwertgefühles, Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen, Stärkung von sozialen Beziehungen sowie die Förderung von Stressbewältigungsstrategien.

Resilienzförderung auf der Beziehungsebene

Hierbei geht es vor allem um erzieherisches Handeln, um die Stärkung der Erziehungskompetenzen von Eltern und anderen Erziehungspersonen in der direkten Interaktion mit dem Kind, bzw. um einen Bewusstseinsprozess, dass jedem Erziehenden eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Resilienz zukommt. Als die wesentlichsten Aspekte sind dabei Struktur und Geborgenheit im pädagogischen Alltag zu sehen. Ein offenes Klima, das auch auf wechselseitigem Verständnis und emotionaler Zuwendung beruht und in dem Konflikte nicht verdrängt werden, sondern eine angemessene Regelung erfahren, können Kinder Belastungen als Herausforderungen erleben und Resilienzen ausbilden. Klare Verhaltensregeln in einer gut strukturierten Lernumgebung sind dabei weitere wichtige Komponenten (vgl. Wustmann 2004, S.124 ff.; Kipker 2008, S.72 ff.).

6.5.1. Anforderungen an Förderprogramme

Da das breite Angebot an Förderprogrammen eine treffende Auswahl nicht vereinfacht, seien im Folgenden die wichtigsten Anforderungen bezüglich Entwicklung und Durchführung als Entscheidungsgrundlage vorgestellt.

Wesentlich ist eine gute theoretische Begründung des Programms, welche sich an den Erkenntnissen über Schutz- und Risikofaktoren orientiert und diese widerspiegelt. Ein multimodaler Ansatz bezieht mehrere Zielgruppen mit ein (Kinder, Eltern, Lehrpersonen) und arbeitet auf verschiedenen Ebenen. Von weiterer Bedeutung sind gewisse vorgegebene Grundstrukturen, die jedoch eine methodische (Trainings-)Variation ermöglichen, um einzelne Bestandteile (wie zB. verhaltensorientiertes Üben, Entwickeln bestimmter Fähigkeiten, etc.) auf die jeweilige Gruppensituation anzupassen. Nur so ist die Möglichkeit zur zielgruppenspezifischen und kulturellen Adaption gegeben.

Neben einer langfristigen Umsetzung (mindestens neun Monate) sind eine strukturierte Ausbildung von Trainern und eine begleitende Unterstützung während der Umsetzung von Bedeutung. Um eine gute Erreichbarkeit zu gewährleisten, soll eine Einbettung in die natürlichen Lebensumwelten möglich sein. Eine sorgfältige Evaluation nach einzelnen Phasen oder am Ende des Programms bildet den Abschluss.

Eine Auswahl an Förderprogrammen aus dem deutschsprachigen Raum, welche den eben genannten Anforderungen entsprechen, ist – nach Entwicklungs- bzw. Altersstufen aufgelistet – im Anhang dieser Arbeit zu finden.

Anforderungen und Merkmale eines Gesamtkonzepts zur Umsetzung eines solchen Programms werden nachfolgend vorgestellt.

6.5.2. Rahmenkonzept zur Resilienzförderung in Kindergarten und Schule

Resilienzförderung in Bildungsinstitutionen darf nicht als isoliertes Programm mit einzelnen Kindern verstanden werden. Die beste Wirkung kann erzielt werden, wenn konsequent auf mehreren Ebenen angesetzt wird (koordiniertes Vorgehen auf den Ebenen Kinder / SchülerInnen / Eltern, Schulklassen / Lerngruppen und Organisation Kindergarten bzw. Schule), das Programm in der Lebenswelt der Kinder verankert ist und langfristig umgesetzt wird.

Um dabei nachhaltig zu wirken, müssen Kurse oder Programme in ein *Gesamtkonzept* eingebunden werden um konkrete Verbindungen zwischen Kursinhalten und pädagogischem Alltag gewährleisten zu können. Eine ganzheitliche Förderung, deren Prinzipien konsequent und kontinuierlich in Verbindung mit der normalen

Unterrichtstätigkeit stehen, wird dem Ziel einer umfassenden Resilienzsteigerung am meisten gerecht. Überlegenswert ist daher ein übergreifendes Konzept, das alle Ebenen der jeweiligen Institution miteinbezieht (die Gesamtorganisation Kindergarten / Schule, jede Klassen- bzw. Gruppeneinheit, alle pädagogischen Fachkräfte (LehrerInnen / ErzieherInnen), alle Kinder / SchülerInnen, die Eltern und familiären Bezugspersonen) sowie den umgebenden Sozialraum berücksichtigt (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2012, S.15). Die Einarbeitung in ein entsprechendes Schulkonzept, ein umfassendes Fortbildungsangebot für die PädagogInnen sowie eine gezielte Zusammenarbeit mit den Eltern sind dabei wesentliche Kernelemente bei der Umsetzung. Im Folgenden sollen wichtige Maßnahmen auf den drei Ebenen Bildungseinrichtung, Lerngruppe / Klasse sowie individueller Förderung vorgestellt werden (vgl. ebd., S.15 f.).

6.5.3. Organisation der Bildungseinrichtung

Für das Herstellen eines resilienzförderlichen Klimas ist das Erstellen eines eigenen Programms, in welchem konkrete Ziele und Maßnahmen aufgenommen und beschrieben werden, wesentlich. Voraussetzung dafür ist eine genaue Analyse des anfänglichen Ist-Zustandes. Die Beschlüsse sollen dabei als verbindlich erachtet werden und in entsprechende Protokolle / Ordnungen aufgenommen werden. Somit können Entscheidungen und Regeln transparent und klar dargestellt werden, was wiederum Verlässlichkeit und Sicherheit erzeugt.

Regelmäßige Fortbildungen für LehrerInnen und ErzieherInnen, Bildungsangebote für Eltern sowie eine kontinuierliche Evaluation sollten einen fixen Bestandteil des pädagogischen Alltags bilden. Durch altersgerechte Übertragung von Verantwortung können Kinder und SchülerInnen Partizipation erfahren. Wünschenswert wäre weiters eine kooperative Zusammenarbeit mit unterstützenden Institutionen (Beratungsstellen, etc.).

6.5.4. Schulklassen und Lerngruppen

Grundsätzlich soll versucht werden, ein resilienzförderliches Klima herzustellen. Aufbauend auf Freiräumen im Ablauf des Tages bzw. im Unterricht, welche spezifisch für die Entwicklung einer entsprechenden Klassenkultur genutzt werden können, Feedbackrunden sowie Durchführung eines gezielten Programmes (adaptiert an die jeweilige Gruppe) können Fördermaßnahmen umgesetzt werden. Betont werden soll in diesem Zusammenhang noch einmal die Wichtigkeit eines regelmäßigen Angebots, das

auch Wiederholungen und Vertiefungen (auch im normalen Unterricht) erlaubt. Die Programmeinheiten sollen wiederum auf die bereits vorgestellten sechs Resilienzfaktoren bezogen sein und mit dem pädagogischen Alltag verknüpft werden.

Eine tragende Rolle für den Erfolg von Förderprogrammen spielt dabei die Person und die Persönlichkeit der Lehrkra(ä)ft(e) bzw. der Gruppenleitung(en). Sie müssen mit ihrer pädagogischen Haltung als reale Vertrauens- und Bezugspersonen einen langfristigen Zugang zu jedem einzelnen Kind finden, um eine nicht wertende Atmosphäre der Offenheit, Wertschätzung und Unterstützung schaffen zu können. Nur wenn Kinder sich angenommen fühlen, können sie sich engagiert auf neue Erfahrungen einlassen. Hilfreich dazu ist eine Reflexion am Ende jeder Einheit.

Weiters gehören auf Gruppen- bzw. Klassenebene ein umfassendes Angebot an Informationen, Beratungen und Kursen für die Eltern.

6.5.5. Individuelle Förderung von Kindern, SchülerInnen und Eltern

Die PädagogInnen sind vor allem darin gefordert, das Spannungsverhältnis zwischen Gruppenorientierung und dem Wahrnehmen von individuellen Bedürfnissen einzelner Kinder auszuloten. Dies erfordert hohe Flexibilität und große Sensibilität. Einerseits dürfen bestehenden Ziele und die Gruppe nicht aus den Augen verloren werden, andererseits müssen sie auch auf individuelle Themen und Interessen bzw. Probleme eingehen können. Es kann daher sinnvoll sein, wenn einzelne Kinder und SchülerInnen mit ihren individuellen Ressourcen und Stärken sowie Problemen und Bedürfnissen besondere Förderung erhalten. Dies kann – je nach Aufgabe, Situation, Kompetenzen der Kinder und personalen Ressourcen – in Einzelarbeit oder in Kleingruppen geschehen.

Dieses weite Feld der individuellen Förderung kann sich von spezifischer Unterstützung einzelner Kinder und Jugendlicher bzw. deren Eltern (zB. niedrigschwellige Angebote innerhalb der Institution) bis hin zur Weitervermittlung an spezielle Beratungsstellen erstrecken.

6.6. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde nach eingehender Definition von Resilienz und deren Merkmale das Schutzfaktoren- und Risikofaktorenkonzept vorgestellt. Diese risikoerhöhenden bzw. risikomildernden Bedingungen stehen in enger Verbindung zur Resilienzforschung. Eine wesentliche Rolle spielen dabei gewisse Wirkmechanismen.

Die wichtigsten Resilienzfaktoren, welche bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine besondere Rolle spielen, lassen sich in sechs übergeordnete Bereiche zusammenfassen: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, Umgang mit Stress sowie Problemlöseverhalten. Sie sollen die Grundlage für Inhalte von Präventions- und Interventionsprogrammen bilden.

Ebenso wie in der Pädagogik hat sich auch in der Resilienzforschung in den letzten Jahren ein bedeutender Wandel vollzogen: Weg von einem vorwiegend defizitorientierten Ansatz, hin zur Fokussierung auf die Ressourcen und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes. Dieser neue Ansatz bietet etliche neue Perspektiven im Förderverständnis, mit der gemeinsamen Grundfrage was unsere Kinder „stärkt“.

Die Bedeutung der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis wurde zunächst an konkreten Zielen und Strategien erläutert. Zu den wesentlichen Komponenten für den Erfolg von Förderprogrammen zählen ein möglichst früher Zeitpunkt der Interventionen, das Einbeziehen aller Bezugspersonen (Kinder, Eltern, PädagogInnen), das Aufstellen der Maßnahmen auf möglichst allen Ebenen sowie eine langfristige und kontinuierliche Durchführung. Dabei dürfen sich die Fördermaßnahmen nicht nur auf auffällige Kinder beschränken. Im Sinne einer ganzheitlichen Prävention sollen die Stärken aller Kinder gefördert werden, und zwar auf individueller und auf der Beziehungsebene. Das Aufstellen eines eigenen Gesamtkonzepts, welche Vereinbarungen auf der Institutionsebene, der Klassen- bzw. Gruppenebene sowie individuelle Förderungen miteinbezieht, ist ebenso von Bedeutung.

7. CONCLUSIO

Ziel der vorliegenden Master Thesis ist es aufzuzeigen, ob Resilienztrainingsmethoden für hochbegabte Kinder und Jugendliche eine gute Möglichkeit darstellen, um mit schwierigen Situationen besser umzugehen.

Dazu wurde – von einem dynamischen und multidimensionalen Begabungsverständnis ausgehend – versucht, den Stand der aktuellen Forschung zur psychosozialen Entwicklung hochbegabter SchülerInnen darzustellen. Aufbauend auf Ergebnissen von rein quantitativen Studien wie zB. der Münchner Hochbegabungsstudie oder des Marburger Hochbegabtenprojekts wurden Persönlichkeitseigenschaften von hochbegabten und durchschnittlich begabten, sowie hochleistenden und durchschnittlich leistenden Kindern und Jugendlichen verglichen. Zusammenfassend kann behauptet werden, dass es in den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen kaum nennenswerte Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen zu geben scheint. Den Selbst- und Fremdeinschätzungen zufolge weisen sich hochbegabte Grundschüler sogar als seelisch stabiler und psychisch gesünder als die Vergleichsgruppe aus. Auch hochbegabte Jugendliche können als besonders psychisch und emotional stabil, sozial unauffällig beschrieben werden, sie haben ein sehr gutes Selbstbewusstsein und sind gut in das Schulsystem integriert sowie erfolgreich.

Hochleistende SchülerInnen werden zudem als sehr lerneifrig, verantwortungsbewusst, mit einer herausragenden Arbeitshaltung und großer Freude an schulischen Arbeiten beschrieben.

Lediglich hochbegabte Underachiever unterscheiden sich in den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen auffallend von hochbegabten und hochleistenden SchülerInnen. Laut den Ergebnissen der erwähnten Studien verfügen sie über eine geringere seelische und psychische Stabilität, ein geringeres Interesse an schulischen Herausforderungen, geringere Anpassungsbereitschaft sowie ein negativeres Selbstkonzept. Sie seien außerdem ängstlicher, stressanfälliger und weniger motiviert.

Neben den hochbegabten Underachievern werden Mädchen im Vergleich zu Jungen als leicht risikoanfällig beschrieben. Auch sie seien ängstlicher als die Jungen, sie unterschätzen sich häufiger, sind sich ihres „Anders-Seins“ verstärkt bewusst und versuchten deshalb oft stärker, sich anzupassen und ihre Begabungen zu verheimlichen.

Bezüglich des Selbstkonzepts gab es kaum erkennbare Unterschiede zwischen den einzelnen Begabungsgruppen. Hochbegabte sowie hochleistende SchülerInnen verfügen vor allem über ein positiveres akademisches Selbstkonzept als die Vergleichsgruppen.

Bei hochbegabten Underachievern wurde ein geringeres akademisches Selbstkonzept festgestellt.

Hingewiesen wurde ebenso auf die Möglichkeit von negativen Auswirkungen ausgelöst durch einen zu starken Perfektionismus, welcher bei hochbegabten SchülerInnen immer wieder zu beobachten ist. Vor allem bei Jugendlichen, hier verstärkt bei hochbegabten jugendlichen Mädchen oder anderen Risikogruppen, kann dies zu einem schlechteren Selbstkonzept und verstärkte Selbstkritik führen.

Hinsichtlich der Temperamentsfaktoren kann hochbegabten SchülerInnen ebenso ein durchwegs positives und stabiles Bild zugeschrieben werden. Sie können als aufmerksam, wenig ablenkbar und konzentrationsfähig, weniger impulsiv, aufgeschlossen und gesellig bezeichnet werden. Ebenso wird auf die in der Literatur oft beschriebene emotionale Sensitivität und erhöhte Empfindsamkeit hochbegabter Personen eingegangen und die Persönlichkeitstheorie von Dabrowski näher beleuchtet. Sie kann als Erweiterung der Definition, Identifikation und Begleitung von Hochbegabten gesehen werden. Auch wenn die Ergebnisse nicht immer eindeutig sind, so zeigen verschiedene Studien, dass bestehende Begabungen und Typen des hohen Empfindungsvermögens miteinander korrelieren. Eine höhere Empfindsamkeit bzw. höhere emotionale Reaktionen auf verschiedene Reize könnten somit auf eine höhere Vulnerabilität hindeuten.

Bezüglich Peerbeziehungen scheinen hochbegabte Kinder und Jugendliche keine Probleme zu haben. Intelligenten Kindern werden eine hohe soziale Intelligenz, prosoziale Peer-Interaktionen sowie angemessenes Benehmen in der Klasse zugeschrieben. Auch im Jugendalter konnten keine Probleme innerhalb der Gleichaltrigen manifestiert werden, mit zunehmendem Alter legen hochbegabte Jugendliche mehr Wert auf die Qualität als auf die Quantität der Kontakte und favorisieren vermehrt gleichgesinnte Freunde.

Den Ergebnissen zufolge scheinen hochbegabte Kinder und Jugendliche keinen Bedarf an Interventionen oder Präventionsmaßnahmen zu haben. Sie können allgemein als psychisch stabil, durch ein positives Selbstkonzept und emotional empfindsam bezeichnet werden und verfügen allgemein über gute Peerbeziehungen.

Im Gegensatz dazu zeigen qualitativ durchgeführte Studien (zB. Wittmann & Holling 2001; Hoyer 2011), subjektive Beschreibungen (zB. Wais 2008) bzw. Fallbeobachtungen von PädagogInnen, Eltern und PsychologInnen (zB. Wittmann 2003; Webb 2007; Rohrmann & Rohrmann 2010) ein etwas anderes Bild.

Das subjektive Erleben und Empfinden einzelner SchülerInnen kann aus quantitativen Studien durch die große Anzahl an TeilnehmerInnen nicht herausgefunden werden, hier besteht die Gefahr, dass es zu einer leicht verzerrten Darstellung der tatsächlichen Situation kommt. Möglicherweise spielt auch in anonymen Befragungssituationen eine

gewisse „Verleumdungsstrategie“ eine Rolle. Obwohl die Verfasserin der Arbeit annimmt, dass das Bild vom/ von der gut integrierten, selbstbewussten und beliebten hochbegabten SchülerIn sehr oft stimmt, so kann doch von einem geringen Prozentsatz ausgegangen werden, der mit schwierigen Situationen im schulischen Alltag umzugehen hat.

Im Zuge der Arbeit konnte aufgezeigt werden, welchen Gefährdungspotentialen hochbegabte Kinder aufgrund von persönlichen Enttäuschungen, falschen Erwartungen oder inadäquater Förderung gegenüberstehen können. Es wurde wiederholt deutlich, dass hochbegabte Kinder vor allem dann störanfälliger sind, wenn ihre hohe Begabung nicht erkannt wird, sie keine passende Lernumgebung finden und eine entsprechende Förderung fehlt. Probleme im zwischenmenschlichen Bereich sind als weitere Parameter für eine nicht optimale Persönlichkeitsentwicklung zu sehen. Hier können Spannungsfelder entstehen, welche negative Entwicklungen bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Dabei auftretende Schwierigkeiten sind sowohl im Grundschulalter, verstärkt jedoch ab der Sekundarstufe zu beobachten. Hochbegabte und vor allem höchstbegabte SchülerInnen erfüllen dabei einige wesentliche Kriterien, um zB. Isolation oder Mobbing ausgesetzt zu werden. Es ist davon ausgehen, dass die Dunkelziffer der Betroffenen noch weit über den genannten Ergebnissen der Untersuchungen liegt. Besonderes Augenmerk soll dabei auch verstärkt auf die Gruppe der Underachiever gelegt werden, welche besonderen Gefährdungspotentialen ausgesetzt sind.

Da aufgrund schwieriger Situationen jedoch nicht bei allen (hochbegabten) Kindern und Jugendlichen negative Entwicklungen zu beobachten sind, war es naheliegend, sich im Anschluss mit dem Phänomen der Resilienz intensiver auseinander zu setzen. Ebenso wie in der Pädagogik hat sich auch in der Resilienzforschung in den letzten Jahren ein bedeutender Wandel vollzogen: Weg von einem vorwiegend defizitorientierten Ansatz, hin zur Fokussierung auf die Ressourcen und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes.

Es konnte aufgezeigt werden, welche Schutzfaktoren für einen positiven Umgang, sowie welche Faktoren für besondere Risikoanfälligkeit ausschlaggebend sind. Als wichtigste Resilienzfaktoren, welche bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine besondere Rolle spielen, lassen sich zusammenfasst nennen: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, Umgang mit Stress sowie Problemlöseverhalten. Die genannten Resilienzfaktoren können als Grundlage für Inhalte von Präventions- und Interventionsprogrammen angenommen werden.

Zu den wesentlichsten Komponenten, welche für den Erfolg von Förderprogrammen verantwortlich sind, zählen ein möglichst früher Zeitpunkt der Interventionen, das

Einbeziehen aller Bezugspersonen (Kinder, Eltern, PädagogInnen), das Aufstellen der Maßnahmen auf möglichst allen Ebenen sowie eine langfristige und kontinuierliche Durchführung. Dabei dürfen sich die Fördermaßnahmen nicht nur auf auffällige Kinder beschränken. Im Sinne einer ganzheitlichen Prävention sollen die Stärken aller Kinder gefördert werden, und zwar auf individueller und auf der Beziehungsebene. Die Förderung gruppen- bzw. klasseninterner positiver Werthaltungen ist dabei nicht nur für hochbegabte Kinder, sondern für alle hilfreich.

Das Aufstellen eines eigenen Gesamtkonzepts von Kindergarten oder Schule, welche Vereinbarungen auf der Institutionsebene, der Klassen- bzw. Gruppenebene sowie individuelle Förderungen miteinbezieht, ist dabei ebenso von grundlegender Bedeutung.

Resilientes Verhalten kann von der Begabung als unabhängig betrachtet werden. Daher ist der Schluss naheliegend, dass hochbegabte SchülerInnen weder resilienter noch risikoanfälliger als durchschnittlich begabte Kinder sind, sondern die Entwicklung hauptsächlich von den Persönlichkeitseigenschaften sowie der Umgebung abhängt. An dieser Stelle sei noch einmal auf die besondere Stellung hochbegabter Underachiever hingewiesen, welche aufgrund ihrer Persönlichkeitsstruktur als risikoanfälliger betrachtet werden können.

Ausgehend von der zentralen Fragestellung der Master Thesis, welche Chancen Resilienztrainingsmethoden für hochbegabte Kinder im Umgang mit schwierigen Situationen bieten, kommt die Verfasserin zu dem Schluss, dass die speziellen Trainingsverfahren für *alle* Kinder als präventive Maßnahmen geeignet sind, denn auch wenn ein(e) SchülerIn zunächst resilient scheint, so kann nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass dies auch so bleibt.

Weiterführend wäre es deshalb interessant, mittels empirischer Studien Gruppen zu begleiten um festzustellen, welchen Einfluss Resilienztrainingsmethoden auf durchschnittlich begabte sowie hochbegabte Kinder langfristig ausüben.

8. LITERATURVERZEICHNIS

Alsaker, F.D. (2003): Quälgeister und ihre Opfer. Bern: Hans Huber.

Alvarez, Ch. (2008): Hochbegabung (2. Aufl.). München: Dt. Taschenbuch Verlag

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Tübingen: Dt. Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Asendorpf, J. (1996): Psychologie der Persönlichkeit. Berlin Heidelberg: Springer.

Baulig, V. (2008): Resilienz fördern – Kinder stärken. In: Fördermagazin, 7-8/2008, S. 5-8. München: Oldenbourg.

Billhardt, J. (1997): Hochbegabte: die verkannte Minderheit. Würzburg: Lexika.

Brackmann, A. (2005): Jenseits der Norm – hochbegabt und hoch sensibel? Stuttgart: Klett-Cotta.

Braham, A. & Schneider-Maessen, St. (2010): Dabrowskis Bezug zur Praxis: Das Konzept des hohen Empfindungsvermögens – ein erweiterter Blick auf Hochbegabung. In: journal für begabtenförderung, 2/2010, S. 42-47. Innsbruck: Studienverlag.

Brand, G. (2001): Hochbegabte und Hochleistende Jugendliche – Anmerkungen zum Marburger Hochbegabtenprojekt. In: Labyrinth, 69/2001, S.10-15. Berlin: DGhK.

Brunner, E., Gyseler, D., Lienhard, P. (2005): Hochbegabung – (k)ein Problem? Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung. Zürich: Klett.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). BMUKK-10.060/0130-I/4b/2009. Grundsatzterlass zur Begabtenförderung. Rundschreiben Nr. 16/2009 vom 24. August 2009. Abgerufen am 07.07.2013 um 11:05 Uhr von http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_16.xml

Czeschlik, T. (1993): Temperamentsfaktoren hochbegabter Kinder. In: Rost, D.H. (Hrsg.) (1993a): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder: Das Marburger Hochbegabtenprojekt, S.138 - 158. Göttingen: Hogrefe.

Dambach, K.E. (2009): Mobbing in der Schulklasse (3. Aufl.). München: Reinhardt.

- Dörner, H.** (1993): Leistungsbezogenes Denken hochbegabter Grundschul Kinder. In: Rost, D.H. (Hrsg.) (1993a): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder: Das Marburger Hochbegabtenprojekt, S.159 - 196. Göttingen: Hogrefe.
- Eckardt, J.-J.** (2012): Mobbing bei Kindern. Freiburg im Breisgau: Urania.
- Falk, R. & Miller, N.** (2010): Dabrowskis Theorie: Untersuchungen zum hohen Empfindungsvermögen. In: journal für begabtenförderung, 2/2010, S. 22-29. Innsbruck: Studienverlag.
- Freund-Braier, I.** (2000): Persönlichkeitsmerkmale. In: Rost, D.H. (Hrsg.) (2000a): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche, S. 161-210. Münster: Waxmann.
- Freund-Braier, I.** (2001): Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit. Münster: Waxmann.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau, M., Dörner, T., Gruner-Kraus, G., Engel, E.-M.** (2008): Kinder Stärken! Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 57, 2008, S. 98-116. Göttingen: Zürich.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M.** (2009): Resilienz. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T., Rönnau-Böse, M.** (2012): Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen –PRiGS. München: Reinhardt.
- Gebauer, K.** (2005): Mobbing in der Schule. Düsseldorf: Walter.
- Groeneveld, I., Knigge, M., Robitzsch, A.** (2011): Soziale Disparitäten und Schutzfaktoren bei Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 58/2011, 4, S.268-279. München: Reinhardt.
- Hany.E. & Nickel, H. (Hrsg.)** (1992): Begabung und Hochbegabung: theoretische Konzepte – empirische Befunde – praktische Konsequenzen. Bern: Hans Huber.
- Heinbokel, A.** (2001): Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege. Münster: LIT.
- Heller, K.A.** (Hrsg.) (2001): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Heller, K.A., Reimann, R., Senfter, A.** (2005): Hochbegabung im Grundschulalter: Erkennen und Fördern. Münster: LIT.
- Herzberg, I.** (2002): Peers und Freunde: Entwicklungspartner der Kinder. In: Grundschulmagazin, 5-6/2002, S. 12-15. München: Oldenbourg.
- Hoyer, T.** (2011): Mit hochbegabten Kindern sprechen. In: journal für begabtenförderung, 11/2011, 2, S. 70-76. Innsbruck: Studienverlag.
- iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education** (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: Eigenverlag Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung. Abgerufen am 07.07.2013 um 11:14 Uhr von http://www.oezbf.net/ipege/tl_files/inhalt/Dokumente/Publikationen_iPEGE/iPEGE_Broschuere.pdf
- Jaede, W.** (2007): Kinder für die Krise stärken: Selbstvertrauen und Resilienz fördern. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Jost, M.** (2001): Mobbing. In: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (Hrsg.): Im Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft (2. Aufl.). S. 85-89. Münster: LIT.
- Jost, M.** (2003): Extra-Klasse? – Hochbegabte in der Schule erkennen und begleiten (2. Aufl.). Wiesbaden: Universum.
- Jost, M.** (2004): Ausgrenzung und Mobbing – Die Randsituation von Hochbegabten. In: Labyrinth, 79/2004, S. 11-16. Berlin: DGhK.
- Kipker, M.** (2008): Kinder, die nicht aufgeben: Förderung der Resilienz in der pädagogischen Praxis. Marburg: Tectum.
- Korn, L.** (2012): Resilienz – eine interdisziplinäre Annäherung an Konzept und Forschung. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 61/2012, 5, S. 305-321. Göttingen: Zürich.

- Kovaltchouk, O.L.** (1998): Hochbegabte Jugendliche und ihre Peer-Beziehungen. Regensburg: Roderer.
- Krause, Ch., Wiesmann, U., Hannich H.-J.** (2004): Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern. Lengerich: Pabst.
- Limont, W.** (2010): Hohes Empfindungsvermögen und spezifische Begabungen. In: journal für begabtenförderung, 2/2010, S. 36-41. Innsbruck: Studienverlag.
- Mönks, F. & Rogalla, M. (Hrsg.)** (2010): Sensitivität nach Dabrowski. In: journal für begabtenförderung, 2/2010, S. 4-6. Innsbruck: Studienverlag.
- Olweus, D.** (2006): Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können (4. Aufl.). Bern: Huber.
- Opp, G. & Fingerle, M.** (2008a): Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Opp/Fingerle (Hrsg.) (2008b): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, S.7-19. München: Reinhardt.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.)** (2008b): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Piechowski, M.** (2010): Ein Vogel, der zur Sonne empor steigen kann: Erhöhte Sensitivität der Begabten. In: journal für begabtenförderung, 2/2010, S. 7-21. Innsbruck: Studienverlag.
- Reinders, H. & Sieler, V.** (2008): Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. Ergebnisse einer Begleituntersuchung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3 (1), S. 25-40. Leverkusen: Budrich.
- Reinders, H.** (2012): Sozio-emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. In: journal für begabtenförderung, 1/2012, S. 10-18. Innsbruck: Studienverlag.
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T.** (2010): Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. München: Reinhardt.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K.** (2010): Resilienzförderung im Kita- Alltag. Freiburg: Herder.

- Rost, D.H.** (Hrsg.) (1993a): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder: Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D.H.** (1993b): Persönlichkeitsmerkmale hochbegabter Kinder. In: Rost, D.H. (Hrsg.) (1993a): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder: Das Marburger Hochbegabtenprojekt, S. 105 - 137. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D.H.** (Hrsg.) (2000a): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann.
- Rost, D.H.** (2000b): Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In: Rost, D.H. (Hrsg.) (2000a): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. & Czeschlik, T.** (1994): Beliebt und intelligent? Abgelehnt und dumm? – Eine soziometrische Studie an 6500 Grundschulkindern. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 25/1994, S. 170-176. Bern: Hans Huber.
- Rost, D.H. & Hanses, P.** (1994): Besonders begabt: besonders glücklich, besonders zufrieden? Zum Selbstkonzept hoch- und durchschnittlich begabter Kinder. In: Zeitschrift für Psychologie, 202/1994, S. 379-403. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D.H. & Hanses, P.** (1998): Das "Drama" der hochbegabten Underachiever. „Gewöhnliche oder außergewöhnliche“ Underachiever? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25/1998, S.170-176. Bern: Hans Huber.
- Rost, D.H. & Hanses, P.** (2000): Selbstkonzept. In: Rost, D.H. (Hrsg.) (2000a): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche, S. 211 - 278. Münster: Waxmann.
- Rost, D.H. & Wetzel, C.** (2000): Proaktive Selbststeuerung, Kompetenzwahrnehmung, Erfolgsorientierung. In: Rost, D.H. (Hrsg.) (2000a): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche, S.279 - 302. Münster: Waxmann.
- Schilling, S.** (2000): Peer-Beziehungen. In: Rost, D.H. (Hrsg.) (2000a): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche, S. 367 - 421. Münster: Waxmann.
- Schilling, S.** (2002): Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers. Münster: Waxmann.
- Seifert, A.** (2011): Resilienzförderung an der Schule. Wiesbaden: Springer.

- Stamm, M.** (2009): Resilienz und Hochbegabung. In: news&science, 21/2009, S. 32-37. Salzburg: özbf.
- Stapf, A.** (2003): Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. München: Verlag C.H.Beck.
- Terrassier, J.-C.** (1982): Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. In: Urban, K.K. (et al.) (1982): Das hochbegabte Kind. Heidelberg: Schindele Verlag.
- Trappmann-Korr, B.** (2010a): Hochsensitiv: Einfach anders und trotzdem ganz normal. Kirchzarten bei Freiburg: VAK-Verlag.
- Trappmann-Korr, B.** (2010b): Emotionale Intensität hochbegabter Kinder. Abgerufen am 21.01.2013 um 13:32 Uhr von www.intellegimus.de/files/intensive_emotionen_begabter_kinder.pdf
- Wais, M.** (2008): Hilfe, ich bin hochbegabt. Stuttgart: Mayer.
- Webb, J.T.** (2007): Hochbegabte Kinder – ihre Eltern, ihre Lehrer. Ein Ratgeber (5. Aufl.). Bern: Hans Huber
- Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (Hrsg.)** (2006): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl Auer.
- Werner, E.** (2008): Resilienz: Ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In: Opp/Fingerle (Hrsg.) (2008b): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, S.311 - 326. München: Reinhardt.
- Wittmann, A.J. & Holling, H.** (2001): Hochbegabtenberatung in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Wittmann, A.J.** (2003): Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Göttingen: Hogrefe.
- Wustmann, C.** (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zander, M.** (2009): Armes Kind - starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden: VS Verlag

Zander, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag.

Ziegler, A. (2008): Hochbegabung. München: Reinhardt.

9. ANHANG

9.1. Übersicht: Programme und Kurse zur Prävention und Resilienz

Es bestehen verschiedene resilienzfördernde Präventionsprogramme, welche jedoch – um der jeweiligen altersspezifischen Entwicklungsphase der Kinder zu entsprechen – nach Programmen für Vorschul-, Schulalter und Jugendalter unterschieden werden. Es wurde auch eine Reihe von Programmen entwickelt, welche die Arbeit mit den Bezugspersonen (meist den Eltern) miteinbeziehen.

Im Folgenden soll eine kurze beispielhaft Übersicht über einzelne Programme aus dem deutschsprachigen Raum gegeben werden, bei denen die Effektivität nachgewiesen werden konnte und welche die verschiedenen Ebenen (Kind, Familie, weiteres Umfeld) integrieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2009, S.64 ff.). Die Liste erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

9.1.1. Programme für den Kindergarten- und Vorschulbereich

Für das Vorschulalter wurden erst verstärkt in den letzten Jahren – angeregt durch Ergebnisse aus der Resilienz- und Kleinkindforschung – angemessene Programme entwickelt.

Papilio (vgl. Mayer et al. 2012)

Altersstufe: 3- bis 6-jährige Kinder

Ziel: Verminderung von Verhaltensauffälligkeiten durch Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen

Zielgruppe: Kinder, deren Bezugspersonen, Fachkräfte im Kindergarten (3 Ebenen)

Durchführung: Die einzelnen Maßnahmen sind aufeinander aufbauend und durch qualifizierte Erzieherinnen leicht in den Alltag zu integrieren.

Ebene der Kinder: Hier wurden drei Module entwickelt, diese können an unterschiedlichen Tagen einer Woche umgesetzt werden.

Ebene der Eltern: Es gibt themenbezogene Elternabende um einen Transfer in die Familie zu gewährleisten. Materialien für zu Hause sind Teil des Programms.

Ebene der Fachkräfte: Fortbildungen über die kindliche Entwicklung im Vorschulalter sowie Schulungen in verhaltensorientiertem Verfahren.

EFFEKT (Entwicklungsförderung in Familien: Eltern und Kindertraining) (vgl. Lösel et al. 2006)

Altersstufe: 4- bis 7-jährige Kinder (Gruppengröße 6 – 10 Kinder)

Ziel: Kinder: Erwerb von sozialen Problemlösefertigkeiten und Verbesserung der sozialen Kompetenzen. Eltern: Unterstützung der Erziehungskompetenz

Zielgruppe: Kinder, deren Eltern (zwei Ebenen)

Durchführung: durch zwei externe Kursleiterinnen

Ebene der Kinder: 15 Einheiten für ein manualisiertes Gruppentraining

Ebene der Eltern: Elternkurs (Einführungsabend + 5 Kursabende)

Kinder Stärken! Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen (PRiK) (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2012)

Altersstufe: 3- bis 6-jährige Kinder (Gruppengröße 6 – 8 Kinder)

Ziel: Kinder: Gezielte Förderung der Resilienzfaktoren. Eltern: Unterstützung der Erziehungskompetenz sowie der Förderung von Resilienz im Familienalltag.

Pädagogische Fachkräfte: qualifizierte und offenen Anlaufstellen für Familien

Zielgruppe: Kinder, deren Eltern, pädagogische Fachkräfte, soziales Umfeld (vier Ebenen)

Durchführung: durch die PädagogInnen

Ebene der Kinder: 6 Bausteine (orientiert an den 6 Resilienzfaktoren), welche in einem zehnwöchigen Kurs zweimal wöchentlich durchgeführt werden

Ebene der Eltern: Elternkurse, wöchentliche Sprechstunden von externen Fachkräften

Ebene der ErzieherInnen: Fortbildungen und Fallsupervisionen

Umfeldebene: Unterstützung des Kindergartens bei der Vernetzung mit Einrichtungen und Vereinen im sozialräumlichen Umfeld

Weitere Beispiele für Präventionsprogramme:

- „FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten“ (Cierpka 2004a))

9.1.2. Programme für den Volksschulbereich

Für diese Altersgruppe gibt es bei weitem mehr Programme als für Vorschulkinder. Die meisten Konzepte sind hauptsächlich an die Kinder selbst gerichtet und beziehen kaum

mehr die Bezugspersonen mit ein. Auffallend ist auch, dass sich die Programme sehr häufig nur mehr auf zwei oder drei Resilienzfaktoren beziehen.

Fit und stark fürs Leben (vgl. Burow et al. 1998)

Altersstufe: verschiedene Manuale für die 1./2. Klasse, 3./4. Klasse, 5./6. Klasse, 7./8. Klasse

Ziel: Prävention hinsichtlich Gewalt, Aggressionen, Stress und Sucht, Entwicklung von Lebenskompetenzen und Persönlichkeitsförderung

Zielgruppe: Kinder und Jugendliche (eine Ebene)

Durchführung: durch LehrerInnen

Ebene der Kinder: 20 Unterrichtseinheiten à 60 bis 90 Minuten, an manche Einheiten sind Hausaufgaben („Detektivaufgaben“) für die Vertiefung zu Hause gekoppelt

Ebene der LehrerInnen: Fortbildungen sind nicht unbedingt notwendig, werden aber empfohlen

„Bleib locker“ (vgl. Klein-Heßling & Lohaus 2012))

Altersstufe: Volksschulalter (Gruppengröße ca. 10 Kinder)

Ziel: Wahrnehmung von Stresssituationen und Stressreaktionen, angemessene Bewältigungsstrategien

Zielgruppe: Kinder, deren Eltern (zwei Ebenen)

Durchführung: durch LehrerInnen

Ebene der Kinder: 8 Doppelstunden

Ebene der Eltern: Elterninformation, zwei begleitende Elternabende

„FAUSTLOS-Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention“ (vgl. Cierpka 2004b)

Altersstufe: 1.-3. Klasse Volksschule

Ziel: Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle, Umgang mit Ärger und Wut

Zielgruppe: Kinder, deren LehrerInnen (zwei Ebenen)

Durchführung: durch LehrerInnen

Ebene der Kinder: 51 Lektionen (Durchführung 1-2 Lektionen pro Woche)

Ebene der LehrerInnen: Voraussetzung ist eine eintägige Fortbildungsveranstaltung

Weitere Beispiele für Präventionsprogramme:

- „Gesundheitskompetenz bei Kindern in der Schule (GeKoKids)“ (Franze et al. 2008)
- „Klasse 2000“ (Bölskei et al. 1997)
- „Ich bin ich – Gesundheitsförderung durch Selbstverwirklichung“ (Krause et al. 2000)
- „Eigenständig werden“ (Wiborg/ Hanewinkel 2001)
- „Freunde für Kinder“ (Barrett et al. 2003)

9.1.3. Programme für Jugendliche

Bei den Programmen für Jugendliche wird deutlich, dass die Trainingseinheiten sich schon bedeutend mehr auf die personalen Faktoren zugeschnitten sind. Zumeist sind sie schon sehr nahe an Interventionsprogrammen angesiedelt, und sind häufig auf spezifische Zielgruppen (zB. gewaltanfällige Jugendliche) ausgerichtet.

Fit for Life (vgl. Jugert et al., 2008)

Altersstufe: Jugendliche von 13 bis 21 Jahren (Gruppengröße: 6 – 10 Jugendliche)

Ziel: allgemeine Förderung von Lebenskompetenzen, insbesondere der sozialen Fertigkeiten und emotional-kognitiven Ressourcen

Zielgruppe: Jugendliche (eine Ebene)

Durchführung: durch LehrerInnen, aber auch in der Jugendarbeit (außerschulisch)

Ebene der Jugendlichen: 12 Module (Schwerpunkte: berufliche Perspektive sowie Freizeitverhalten), welche wöchentlichen Treffen à 90 Minuten durchgeführt werden (Dauer: ca. ½ Jahr)

Fit und stark fürs Leben (vgl. Burow et al. 1998)

Altersstufe: verschiedene Manuale für die 1./2. Klasse, 3./4. Klasse, 5./6. Klasse, 7./8. Klasse

Ziel: Prävention hinsichtlich Gewalt, Aggressionen, Stress und Sucht, Entwicklung von Lebenskompetenzen und Persönlichkeitsförderung

Zielgruppe: Kinder und Jugendliche (eine Ebene)

Durchführung: durch LehrerInnen

Ebene der Kinder: 20 Unterrichtseinheiten à 60 bis 90 Minuten, an manche Einheiten sind Hausaufgaben („Detektivaufgaben“) für die Vertiefung zu Hause gekoppelt

Ebene der LehrerInnen: Fortbildungen sind nicht unbedingt notwendig, werden aber empfohlen

Weitere Beispiele für Präventionsprogramme:

- „SNAKE – Stress nicht als Katastrophe erleben“ (Beyer/ Lohaus 2005)
- „ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten“ (Walden et al. 1998)
- „Gesundheit und Optimismus (GO!)“ (Junge et al. 2002)
- „Verrückt? Na und!“ (Winkler et al. 2007)
- „Berliner Programm zur Suchprävention in der Schule – BESS“ (Jerusalem/ Mittag 1997)
- Konzept der „Positiven Peerkultur“ (Opp/ Teichmann 2008)
- „Stark im Leben“ (Hinz 2005)

9.1.4. Unterstützungsangebote für Bezugspersonen

Da sich diese Angebote hauptsächlich auf die Gruppe der Eltern beziehen und sie deshalb für den pädagogischen Bereich nur zweitrangig sind, sei hier der Vollständigkeit halber auf einige wenige Elternkurse und –trainings verwiesen. Grundsätzlich unterscheiden sich die Kurse darin, dass eine Gruppe rein präventiv ausgerichtet ist, die zweite bereits für Eltern von Kindern mit spezifischen Problemen konzipiert ist.

- „Triple P (Positive Parenting Program“ (Markie-Dadds et al. 2002)
- “Gordon Familientraining” (Gordon 1999)
- “Kess (kooperativ, ermutigend, sozial, situationsorientiert)” (Horst et al. 2003)
- „STEP (Systematic Training für Effective Parenting)“ (Dinkmeyer 2004)
- “Starke Eltern – Starke Kinder® des DKSB“ (Honkanen-Schoberth 2003)

9.2. Verzeichnis der Präventionsprogramme:

Programme für den Kindergarten- und Vorschulbereich

Cierpka, M. (Hrsg.) (2004a): FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Göttingen: Hogrefe.

Fröhlich-Gildhoff, K. et al. (2012): Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen - PRiK. Trainingsmanual für ErzieherInnen. 2. Aufl. München, Basel: Reinhardt.

Mayer, H. et al. (2012): Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Theorie und Grundlagen. 3. Aufl. Augsburg: Papilio Verlag.

Lösel, F. et al. (2006): Prävention von Störungen des Sozialverhaltens – Entwicklungsförderung in Familien: das Eltern- und Kindertraining EFFEKT. In: Suchodoletz, W.v. (Hrsg.): Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe. (www.effekt-training.de)

Programme für den Volksschulbereich

Barrett, P. et al. (2003): Freunde für Kinder. Gruppenleitermanual. Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression. München: Reinhardt.

Bölskei, P.L. et al. (1997): Suchtprävention an Schulen – Besondere Aspekte des Nikotinabusus: Effekte einer vierjährigen Intervention durch das Suchtpräventions- und Gesundheitsförderungsprogramm Klasse 2000. In: Prävention und Rehabilitation 9, S.82-88. Oberhaching: Dustri.

Burow, F. et al. (1998): Unterrichtsideen - Fit und stark fürs Leben. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauch und Sucht. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett Verlag

Cierpka, M. (Hrsg.) (2004b): FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen: Hogrefe.

Franze, M. et al. (2008): Das Programm GeKoKidS (Gesundheitskompetenz bei Kindern in der Schule). Implementation eines bevölkerungsbezogenen Programms und erste Ergebnisse aus der Basiserhebung. ÖGGP P 87, 26.09.2008. Poster auf der 3. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Epidemiologie (DGEpi), Bielefeld, Ravensberger Park, 24.-27.09.2008. Abstract publiziert im Abstractband, Landesinstitut für Gesundheit und Arbeit des Landes Nordrhein-Westfalen (LIGA.NRW), Bielefeld.

Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2012): Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter, 3. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Krause, C. et al. (2000): Selbstwert stärken – Gesundheit fördern. Unterrichtsvorschläge für das 1. und 2. Schuljahr. Donauwörzt: Auer.

Wiborg, G. & Hanewinkel, R. (2001): Eigenständig werden – ein Unterrichtsprogramm zur Gesundheitsförderung in der Grundschule. Ergebnisse einer Pilotstudie in Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern. In: Prävention 26 (2), S.56-59. Duisburg: Sabo.

Programme für Jugendliche

Beyer, A. & Lohaus, A. (2005): Stressbewältigung im Jugendalter: Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 52, S. 33-50. München: Reinhardt.

Burow, F. et al. (1998): Unterrichtsideen - Fit und stark fürs Leben. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauch und Sucht. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett Verlag

Hinz, A. (2005): Stark im Leben. Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung in den Klassen 7 und 8. Tübingen: dgvt.

Jerusalem, M. & Mittag, W. (1997): Schulische Gesundheitsförderung. Differentielle Wirkungen eines Interventionsprogramms. In: Unterrichtswissenschaft 25, S.133-149. Weinheim: Beltz Juventa.

Jugert, G. et al. (2008): Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenzen für Jugendliche (6. Aufl.). Weinheim und München: Beltz Juventa

Junge, J. et al. (2002): Gesundheit und Optimismus (GO). Ein Trainingsprogramm für Jugendliche. Weinheim: PVU/ Beltz.

Opp, G. & Teichmann, J. (Hrsg.) (2008): Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Waden, K. et al. (1998): ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten. Programm für Schüler und Schülerinnen der 5. Klasse mit Information zu Nikotin und Alkohol. Hohengehren: Schneider.

Winkler, I. et al. (2007): Das Schulprojekt „Verrückt? Na und!“ – Ergebnisse der aktuellen Evaluation 2006. In: Prävention und Gesundheitsförderung 2 (1), S.132. Heidelberg: Springer.

Unterstützungsangebote für Bezugspersonen

Dinkmeyer, D.C. (2004): STEP – Das Elternhandbuch, die ersten 6 Jahre. Weinheim: Beltz.

Gordon, T. (1999): Familienkonferenz. München: Heyne.

Honkanen-Schoberth, P. (2003): Starke Kinder brauchen starke Eltern. Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes. Berlin: Deutscher Kinderschutzbund.

Horst, C. et al. (2003): Kess erziehen – Elternhandbuch. Bonn: AKF Arbeitsgemeinschaft für kath. Familienbildung e.V.

Markie-Dadds, C. et al. (2002): Das Triple P Elternarbeitsbuch. Der Ratgeber zur positiven Erziehung mit praktischen Übungen. Münster: PAG Verlag für Psychotherapie.