

Gesichter von Underachievement

Seit wir uns mit dem Phänomen Underachievement beschäftigen, haben wir die Geschichten vieler Kinder und Jugendlicher kennengelernt, die davon betroffen sind. So unterschiedlich diese Schüler:innen sind, so verschieden sind auch die Wege, die hinter und auch noch vor ihnen liegen. Alle haben jedoch eines gemeinsam: Ihnen gelingt es im System Schule nicht, das Potenzial, das in ihnen steckt, zur Entfaltung zu bringen. Sie bleiben aus verschiedensten Gründen hinter ihren Möglichkeiten zurück. Und dieser Zustand kann zu einer großen Belastung werden.

Drei Gesichter von Underachievement

Underachievement kann nicht nur verschiedenste Ursachen haben, sondern auch ganz unterschiedlich in Erscheinung treten. Wie komplex das Geflecht Underachievement oft ist, zeigen die drei folgenden Fallbeispiele (Namen und Fotos sind fiktiv).

Robert (12 Jahre)



Roberts Hochbegabung wurde bereits in der Grundschule erkannt. Zusätzlich liegt ein Verdacht auf eine Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) vor, der noch nicht abschließend abgeklärt ist. Fakt ist, dass Robert Schwierigkeiten hat, sich im Unterricht zu fokussieren und bei der Sache zu bleiben. Er lässt sich leicht von Geräuschen und Menschen in seiner unmittelbaren Umgebung ablenken. Robert hat es dadurch im Unterricht nicht leicht. Er ist schnell vom Unterrichtsgeschehen abgelenkt und kann so nicht zeigen, was in ihm steckt. Darüber ist er sehr unglücklich und zunehmend frustriert.

Elin (14 Jahre)

Elins Hochbegabung blieb in den ersten Schuljahren unerkannt. Erst in der weiterführenden Schule riet eine aufmerksame Lehrerin der Familie, Elin auf eine mögliche Hochbegabung testen zu lassen. Der Test wies einen IQ von über 130 nach. Sie besucht nun den Hochbegabtenzweig eines Gymnasiums. Dort setzt sich Elin selbst immer stärker unter Druck und entwickelt Prüfungsangst. Dadurch kann sie ihr Potenzial in Prüfungssituationen nicht abrufen; ihre Noten verschlechtern sich. Langsam schleichen sich Selbstzweifel ein und ihr Selbstvertrauen leidet.



**Ida (17 Jahre)**

Und dann ist da noch Ida – ein fröhliches, schüchternes Mädchen, dessen überdurchschnittlich hohe kognitive Leistungsfähigkeit bereits in der Grundschule festgestellt wurde. Innerhalb der ersten Wochen nach der Einschulung bringt sie sich problemlos das Lesen bei und durchläuft auch die weitere Grundschulzeit ohne Schwierigkeiten. Später auf dem Gymnasium schafft Ida es dann aber häufig nicht, sich morgens für die Schule zu motivieren. Ihr ist im Unterricht oft langweilig, darum bleibt sie der Schule lieber fern. Irgendwann hat sie große Lücken im Lernstoff, und schafft es nicht, diese wieder aufzuholen. Ihre Versetzung ist gefährdet. Ida kommt mit ihren bisherigen Lernstrategien nicht mehr weiter. Das lässt sie stark an ihrem Selbstkonzept zweifeln: „Wenn ich doch hochbegabt bin, müsste es mir doch eigentlich leichtfallen.“ Ihr gelingt es nicht, diese Gedankenspirale zu durchbrechen und die Hilfsangebote der Lehrkräfte anzunehmen.

Wann wird aus einem Zustand ein Problem?

Nicht das volle Potenzial abrufen können – na und? Zentraler Bestandteil der meisten Definitionen von Underachievement bei Hochbegabten ist die „signifikante Diskrepanz zwischen der zu erwartenden Leistung und der tatsächlichen Leistung“ **1**. Hier richtet sich der Blick vor allem auf die von außen beobachtbare Differenz mit der erbrachten Leistung im Zentrum.

Bei den geschilderten Fallbeispielen wird jedoch noch eine andere Perspektive deutlich, nämlich die des Leidensdrucks, der von den betroffenen Schüler:innen gespürt werden kann, aber eben nicht muss **2**. Diese Perspektive findet sich in der Definition von Stednitz wieder: „Minderleistung ist, wenn ich nicht erreichen kann oder konnte, was ich möchte oder wollte“ **3**. Ist das Kind also zufrieden mit den erreichten Leistungen, besteht eigentlich kein Handlungsdruck. Häufig zeichnen sich hochbegabte Kinder jedoch dadurch aus, dass sie leisten wollen. Sie besitzen eine hohe intrinsische Motivation und Anstrengungsbereitschaft und leiden darunter, wenn sie ihr Potenzial nicht zum Ausdruck bringen können – wie die oben beschriebenen Fallbeispiele zeigen.

Von Ursachen und Folgen

Schauen wir also einmal genauer hin, welches Ursachengeflecht hinter dem Phänomen Underachievement stehen kann. Das können auf der einen Seite personale Faktoren sein: das (akademische) Selbstkonzept, die Motivation, der Grad der Anstrengungsbereitschaft und Frustrationstoleranz, die Form der Stressresistenz sowie möglicherweise weitere hinzukommende Herausforderungen wie eine Autismus-Spektrum-Störung, AD(H)S oder Sprachschwierigkeiten. Auf der anderen Seite können auch Faktoren, die in der Umwelt liegen, Einfluss nehmen: die schulische und familiäre Lernumgebung, das Lernklima, die familiäre soziale und sozioökonomische Situation.

Personale und umweltliche Faktoren wirken oft wechselseitig, bestärken sich oder gleichen sich in ihrem Einfluss auf die Umwandlung von Begabung in Leistung aus. Wichtig ist: Underachievement ist nie nur ein Problem aufseiten der betroffenen Schüler:innen. Es ist ein Problem der Nicht-Passung, das nur überwunden werden kann, wenn auch die Umwelt und hier insbesondere die Lernumgebung an die Bedarfe der minderleistenden Schüler:innen angepasst wird.

Underachievement entwickelt sich oft über längere Zeit. Studien zeigen, dass es sich bei Hochbegabten manchmal schon in der Kita und in der Grundschule manifestieren kann. Wenn besonders begabte Kinder in ihren Potenzialen, Erwartungen und Bedürfnissen an kognitiver Herausforderung nicht gesehen und diese somit auch nicht bedient werden, kann die sogenannte „Spirale der Enttäuschung“ **4** in Gang gesetzt werden (siehe Grafik weiter unten). Diese entsteht aus den Diskrepanzen zwischen den Bedürfnissen der Kinder und dem Angebot, das sie in ihrem Umfeld vorfinden:

1. Diskrepanz zwischen Erwartungen und Lehrplan:

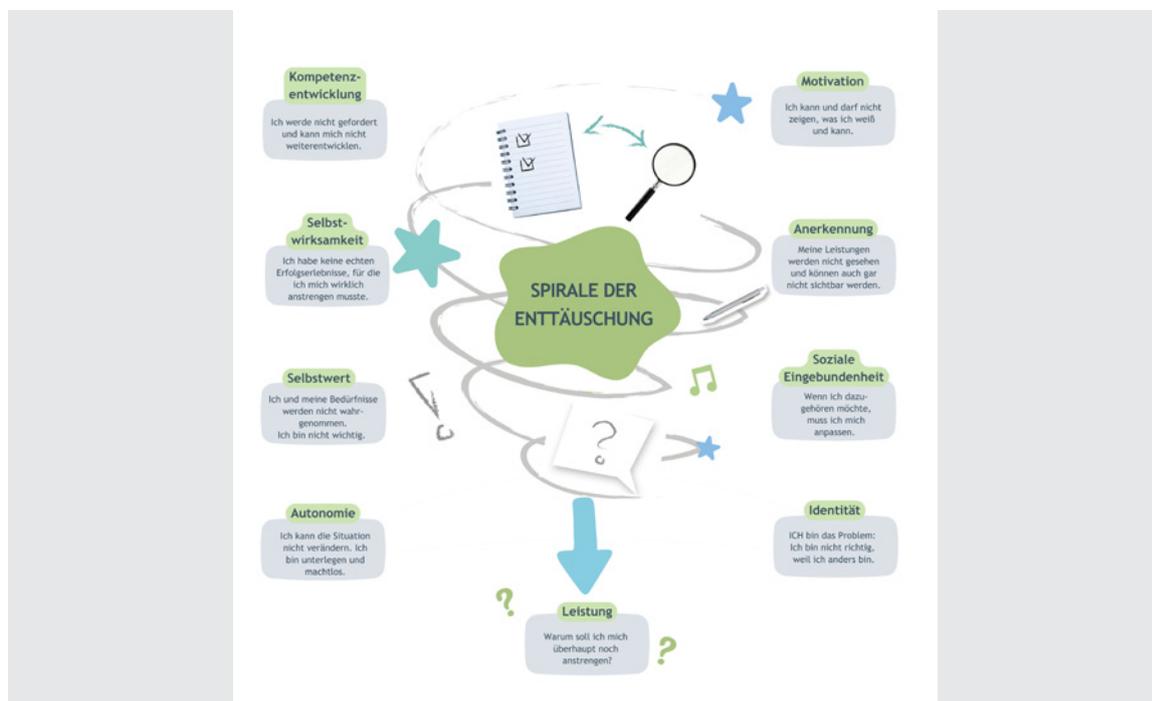
Das lernbegierige Kita- oder Vorschulkind erhofft sich häufig, dass mit dem Schuleintritt endlich Herausforderungen auf es warten, auf die es bislang oft vertröstet wurde („Das lernst du in der Schule!“). Diese Erwartungen werden jedoch oft enttäuscht, wenn die Schule durch ihr Konzept, ihre Strukturen oder auch die Kompetenzen und Ressourcen der Lehrkräfte nicht in der Lage ist, den Erwartungen und Bedürfnissen besonders begabter Kinder gerecht zu werden.

2. Diskrepanz zwischen Lernfähigkeit, Lerngeschwindigkeit und Lehrplan:

Im Klassenzimmer unterscheiden sich die Schüler:innen in ihrem Vorwissen und ihren Fähigkeiten teilweise stark. Nicht selten werden besonders begabte Kinder dazu angehalten, sich an die langsameren Mitschüler:innen anzupassen. Das bedeutet für sie oft, sich wiederholt mit Lernstoff auseinandersetzen zu müssen, den sie sich bereits angeeignet haben.

3. Diskrepanz zwischen Anstrengungsbereitschaft und Handlungsbereitschaft:

Das Bedürfnis nach und die Motivation für neue Herausforderungen fällt bei besonders begabten Kindern oft dem übergeordneten Ziel zum Opfer, den Wissenserwerb und Lernerfolg aller Schüler:innen einer Klasse zu maximieren. Dauerhaft senkt sich als Folge die Bereitschaft der Schüler:innen, Aufgaben über den vorgegebenen Lehrplan hinaus zu bearbeiten, auch wenn diese sie kognitiv herausfordern. Solche Extras verlieren in Bezug auf die Leistungsbewertung im Schulsystem häufig ihren Reiz, werden als lästig empfunden und deshalb abgelehnt.



Die Spirale der Enttäuschung ist also das Ergebnis einer langfristigen Vernachlässigung elementarer kognitiver Bedürfnisse von besonders begabten Kindern. Die betroffenen Kinder reagieren darauf ganz unterschiedlich – manche sehr laut und andere sehr leise: Wenn das Kind sozialen Anpassungsdruck verspürt, kann es sein, dass es sich gar nicht mehr zeigt, sich (emotional und sozial) zurückzieht und sein Selbstwertgefühl darunter leidet. Eine mangelnde Selbstregulation (auch in Form von aggressivem Verhalten), die Entwicklung von Ängsten (soziale Ängste oder Prüfungsangst) oder andere soziale Auffälligkeiten können ebenfalls Folgen sein. Auch Schulangst und -absentismus sind nicht ausgeschlossen, wenn das Kind das Gefühl hat, nicht in das soziale System Schule zu passen.

Eine häufige Folge ist, dass das Kind seine intrinsische Motivation für die Schule und schulische Aufgaben verliert. In der Konsequenz zeigen die Kinder nicht die Leistungen, die sie eigentlich erbringen können, und verweigern sich im Unterricht eventuell sogar komplett ⁵. Ihre Noten verschlechtern sich. Dies kann wiederum dazu führen, dass Lehrkräfte zu der Überzeugung kommen, dass das Kind den Lernstoff seiner Klassenstufe (kognitiv) nicht bewältigen kann. Dadurch beschränken sich auch weiterhin die Möglichkeiten für das Kind, in ein förderlicheres Umfeld zu gelangen (z.B. durch die Teilnahme an Förderprogrammen oder bei der Wahl der weiterführenden Schule) ⁶.

Werden Kinder im Unterricht auffällig, wird leider selten die langfristige Vernachlässigung ihrer kognitiven Bedürfnisse dafür als Ursache erkannt, sondern oft zunächst eine sozial-emotionale Verhaltens-

und Anpassungsstörung vermutet. Einer Unterforderung wird in Diagnostiken in vielen Fällen gar nicht erst nachgegangen, was dazu führt, dass ein wichtiges Puzzlestück in der Ursachenforschung fehlt. Dieses ist jedoch maßgeblich, um die Situation der Schüler:innen verstehen und verbessern zu können.

Underachievement kann sich über die Schulzeit hinaus auf den gesamten Lebensverlauf auswirken: zum einen durch langfristige psychische und soziale Folgen und zum anderen durch eine starke Beschränkung in der Berufs- und Studienwahl aufgrund fehlender Qualifikationen. Denn nicht selten verlassen von Underachievement betroffene Schüler:innen die Schule ohne oder mit einem niedrigen Schulabschluss. Vor allem aber nimmt dauerhaftes Underachievement das Selbstwertgefühl oft so sehr in Mitleidenschaft, dass die Betroffenen sich kaum noch etwas zutrauen und aus Angst vor weiteren Misserfolgen und Rückschlägen vor Herausforderungen zurückschrecken.

Betroffene Schüler:innen begleiten

Underachievement ist zwar in seiner Entstehung und Erscheinung komplex, aber doch nicht unmöglich zu überwinden. Werfen wir einmal den Blick zurück auf die Fallbeispiele vom Anfang. Was hat Robert, Elin und Ida geholfen, sich wieder erfolgreich zu fühlen und das Vertrauen in ihr Können zu steigern?

Bei **Robert** war der passende Integrationshelfer ein richtiger Gewinn. Robert kann sich mit dessen Hilfe im Unterricht besser fokussieren und länger an den Aufgaben dranbleiben. Gemeinsam arbeiten sie daran, eine gute Mischung aus Konzentrations- und Bewegungsphasen in den Schulalltag zu integrieren. Wenn es mit der Konzentration nicht mehr geht, kann Robert selbstständig entscheiden, den Unterricht zu verlassen, um sich kurz an der frischen Luft zu bewegen. So lässt sich viel Frust und Misserfolg vermeiden und seine Motivation wird aufrechterhalten. Hilfreich wäre zudem die Klärung des ADHS-Verdachts im Sinne einer zweifachen Außergewöhnlichkeit (auch als Twice Exceptional bezeichnet), um herauszufinden, ob die geringe Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne auch hierauf beruht. Dies ist wichtig, um für Robert passende Maßnahmen ergreifen zu können.

Elin hat es geholfen, Strategien für den Umgang mit Druck, die sie beim Schwimmtraining und bei Wettbewerben erlernt hat, auf die Schule zu übertragen. Die Lehrkräfte und Elins Eltern haben sich auf Wege verständigt, um den Druck rauszunehmen, den Elin spürt. Durch den gemeinsamen Fokus auf das, was gut läuft, fällt es ihr nun in Prüfungssituationen schon leichter. Die Noten haben sich verbessert und Elin fasst langsam wieder Vertrauen in sich und ihr Können.

Ida geht inzwischen wieder regelmäßig zur Schule. Den Wendepunkt gab es bei ihr durch eine frei gestaltbare Projektphase. Die einzige Bedingung in dieser Zeit war es, jeden Tag zur Schule zu kommen und am Projekt zu arbeiten. Dies setzte eine enorme Motivation frei. Ida konnte ohne Druck üben, sich zu organisieren und gewann Selbstvertrauen. Außerdem fasste sie irgendwann ausreichend Vertrauen zu den Lehrkräften, um sich auf ein Lerncoaching einlassen zu können. Im Coaching wurde Ida dabei unterstützt, sich passende Lernstrategien anzueignen und Stoff nachzuholen. Die Versetzung in die nächste Stufe, für die sich das Kollegium aus pädagogischen Gründen entschieden hat, stärkte zusätzlich das Vertrauen zu ihren Lehrkräften.

Prävention sticht Intervention

Im allergünstigsten Fall gelingt es, die Entstehung von Underachievement von vornherein zu vermeiden und eine „Spirale der Potenzialentwicklung“ anzustoßen. Die Lernmotivation im Unterricht aufrechtzuerhalten, kann durch angemessen herausfordernde und komplexe Aufgaben oder Projekte, die ein hohes Maß an Autonomie zulassen, gelingen. Die Vermittlung von Lernstrategien in Kombination mit Arbeitsformen, die metakognitive Kompetenzen fördern und die Reflexion, wann und wie diese passend eingesetzt werden können, sind eine wichtige Basis für erfolgreiches Lernen. Konstruktives und vor allem auch positives Feedback stärkt das Selbstvertrauen von Schüler:innen. Regelmäßige Feedbackgespräche können helfen, Underachievement frühzeitig zu erkennen und ihm präventiv zu begegnen ⁷.

Quellen

- 1 Reis, S. M./McCoach, D. B. (2002): Underachievement in gifted and talented students with special needs. In: *Exceptionality*, 10, S. 113–125. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5, S. 115.
- 2 Greiten, S. (2019): Hochbegabte Underachiever – Impulse zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Befunde aus Fallstudien. In: Kiso, C./Lagies, J. (Hrsg.): *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–178.
- 3 Stedtnitz, U. (2008): *Mythos Begabung*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 36.
- 4 Wiczerkowski, W./Prado, T. M. (1993): Spiral of Disappointment: Decline in achievement among gifted adolescents. In: *European Journal of High Ability*, 4(2), S. 126–141.
- 5 Fong, C. J./Patall, E. A. et al. (2023): Academic underachievement and self-conceptual, motivational, and self-regulatory factors: A meta-analytic review of 80 Years of research. In: *Educational Research Review*, Vol. 41, 100566.
- 6 Siegle, D./McCoach, D. B. (2018): Underachievement and the gifted child. In: Pfeiffer, S.I./Shaunessy-Dedrick, E./Foley-Nicpon, M. (2018): *APA handbook of giftedness and talent*. Washington, DC: American Psychological Association, S. 559–573.
- 7 Warnecke, S./Hauke, R. (2020): Stärkung der Bildungsgerechtigkeit bei Underachievement, Migration und Hochbegabung. Drei Beispiele aus der Förderpraxis. In: Fischer, C./Fischer-Ontrup, C. et al. (Hrsg.): *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Beiträge aus der Begabungsforschung*. Münster, New York: Waxmann, S. 241–252.