

## Vom Bedürfnis zum Ziel in der höheren Begabung (Ausführungen auf Basis der PSI-Theorie nach J. Kuhl)

### I. „Faulheit“ und Begabung

Begabung darf nicht als abwesend betrachtet werden, sofern gewisse Prozesse aus der Persönlichkeit ihre Wahrnehmung verhindern. Was persönlichkeits-theoretisch nachvollziehbar klingt, wird jedoch schulpädagogisch kaum berücksichtigt, so dass ein Kind<sup>1</sup> vorschnell als „faul“ eingestuft wird, wenn beispielsweise die erwarteten Hausaufgaben nicht erwartungsgemäß angefertigt worden sind. Damit das höher begabte Kind überhaupt seine Bedürfnisse verstehen und umsetzen kann, müssen einige Prozesse aus der Persönlichkeit die Handlungsausführung ermöglichen. Im schulischen Lernkontext beginnt jede Handlungsbereitschaft bereits bei einer Gewohnheitsbildung. Hat das Kind nie gelernt, Routinen und Gewohnheiten anzulegen, wie und wann es lernt, wird es in anspruchsvollen Zeiten noch nicht einmal von diesem elementaren System profitieren. Es braucht somit einen automatischen Prozess, der sich nicht als Wiederholung präsentiert, doch der dem Kind jeden Tag erneut ein sicheres Konzept an die Hand gibt, wie es in die Handlung kommt. In einem nächsten Schritt muss geprüft werden, ob das Kind allein eine notwendige Handlungsenergie aufbringen kann oder aber, ob Gefühle der Unsicherheit oder gar Erregung jeden Handlungsschritt mit unnötig viel Kraftaufwand verbinden. Gelingt der Handlungsschritt nicht, sind grundlegende Prozesse zu trainieren, um überhaupt mit einer Sache beginnen zu können, wobei diese Maßnahmen in den Bereichen erfolgreich verlaufen werden, die mit Freude und Zutrauen verbunden sind.

Ogleich die Motivation ein entscheidender Handlungsfaktor ist, müssen die Anreize, wodurch man in die Handlung kommt, ebenfalls auf ihre Qualität hin untersucht werden. Ist das Schulfach oder der Lernbegleiter<sup>2</sup> nicht positiv oder gar negativ besetzt, verlangt jede Handlung eine noch größere Motivation. Das Ziel besteht darin, selbstbestimmte und positive Anreize zu bilden, um die Sinnhaftigkeit der Aufgaben und Handlungen zu verstehen. Ganz andere Schwierigkeiten ergeben sich durch eine erhöh-

---

<sup>1</sup> Zur allgemeinen Schreibweise und zum breiten Verständnis der Begabungsförderung wird im Aufsatz nicht von Schülerin und Schüler gesprochen, damit keine Einengung auf den schulischen Kontext überwiegt.

<sup>2</sup> Im begabungspsychologischen Fokus wird die Lehrkraft zum Lernbegleiter am Kind. Zur besseren Lesbarkeit wird einheitlich in der männlichen Form geschrieben.

te Stresswahrnehmung bei gleichzeitig nur schwacher Stressbewältigung. Vor allem chronischer Stress und ein gesteigertes Erleben von Frustration (d.h. Bedürfnisfrustration im Beziehungs- oder Leistungsbereich) können jede Form der Zielumsetzung blockieren und verlangen vor der eigentlichen Handlung eine gezielte Regulation von dem, was sich emotional in den Weg stellt. Nur durch diese Emotionsarbeit kann es dem Kind ermöglicht werden, dass es seine Leistungsziele wieder fühlen und begreifen kann, sofern keine hinderlichen Wahrnehmungen dazwischen stehen. Erst wenn der eigene Wunsch nach Leistung angstfrei empfunden wird, können auch die erlebten Erfolge „erfüllt“ werden. Dieses Nachfühlen von Erfolg und die Verbindung zwischen Erfolg und Fähigkeitseinsatz ist die Grundvoraussetzung dafür, dass das Kind ein stabiles Bewusstsein seiner Fähigkeiten (Begabungskonzept) aufbaut. Erst wenn die Erfolgszuversicht vom Kind gefühlt werden kann, wird es in der Lage sein, klare Ziele und Überzeugungen für sein Vorhaben aufzustellen.

Doch über all diesen begabungspsychologischen Ebenen dominiert die persönliche Selbststeuerung des Kindes – also eine Steuerzentrale, in der die ganz persönlichen Willensprozesse des Kindes integriert sind. Selbst wenn die bisher aufgezeigten Stationen zur Leistungsumsetzung eine positive Unterstützung erfahren, kann immer noch ein einzelner Misserfolg dazu führen, dass das höher begabte Kind seine Ziele, Fähigkeiten und Vorhaben nicht mehr abrufen kann, da die Momente des Scheiterns das Kind in eine Lageorientierung bringen, womit es aus den Prozessen des Grübelns nicht mehr eigenständig heraus kommt. Dieses Selbstempfinden kann dann so stark werden, dass jede ermutigende Unterstützung, sich nicht so sehr mit dem Misserfolg zu beschäftigen, als isolierte Beschwichtigung empfunden wird, wodurch das Kind sogar Gefahr läuft, sich in seinem Selbsterleben als noch unverstandener zu fühlen. Der pädagogische Leitsatz, dass jeder Fehler auch ein Potenzial zur Korrektur bietet, geht damit buchstäblich am Selbst des Kindes vorbei.

## **II. Bedürfnisse und Motive**

Die Motivationsforschung unterscheidet sehr streng zwischen den unbewussten Bedürfnissen und den sprachlich erklärbaren Zielen. Obgleich Bedürfnisse emotionale Wünsche und Sehnsüchte beschreiben, sind Motive eher den bewussten Zielen zuzuordnen, über die wir uns mitteilen können. Bedürfnisse haben etwas tief Persönliches und werden von der Erziehung an maßgeblich beeinflusst – Ziele können sich zu den Bedürfnissen eindeutig unterscheiden. Auch wenn die Bedürfnisse einen psychologischen Sollwert definieren, fallen unsere Motive entsprechend verschiedener Situationen oft stärker oder

schwächer aus. Gleichzeitig muss ein Kind in der Lage sein, seine Bedürfnisse in der konkreten Schulsituation flexibel einzusetzen. Es muss also schnell erkennen, ob sich die Situation eher sozial oder leistungsbezogen zeigt, um dafür ein entsprechendes Handlungsmuster zur Verfügung zu stellen. Um sich in seiner Begabung sicher und dynamisch zu verstehen, darf das Kind also nicht nur ein etabliertes Leistungsmotiv einbringen, sondern sollte in den analogen Situationen auch in der Lage sein, seine sozialen Motive nach Beziehung oder Selbstbehauptung sicher und nachhaltig einzuflechten.

Die Wege, wie wir unsere Bedürfnisse umsetzen, sind ein lebenslanger Gestaltungsprozess, wobei eine grundlegende Form der Bedürfnisumsetzung noch vor der Adoleszenz eine persönliche Dominanz erfährt. Die erlebten familiären Erziehungs- und Beziehungsmuster üben einen entscheidenden Einfluss, ob ein Motiv leicht und spontan, strategisch und planerisch, genau und gründlich oder auf Basis bereits erlebter Erfahrungen wachsam und integrativ umgesetzt wird. Diese Umsetzungsformen gründen sich darauf, welche Situationen das Kind als erfolgreiche Lernprozesse abgespeichert hat, wobei der Erfolg dadurch geprägt ist, ob das Kind mit dieser Form der Umsetzung sein Bedürfnis befriedigen konnte. Erfolgreiche Umsetzungswege verlieren an Nachhaltigkeit, wenn das Ursprungsbedürfnis nicht verstanden wurde. Bedürfnis- und Motiventwicklungen sind also eng in den beziehungsnahe Kontext eingebunden und appellieren an eine Förderung auf entwicklungsadäquater Ebene des Kindes, um ein hohes Maß an Autonomie zu erfahren.

### **III. Motive und ihre Umsetzungsformen**

Die Persönlichkeitspsychologie hält drei verschiedene Motive bereit, die jede Person als Bedürfnis in sich trägt: Leistung, Anschluss und Selbstbehauptung. Kinder unterscheiden sich darüber hinaus aber nicht nur in der Quantität der jeweiligen Motivausprägung, sondern verfügen über hoch individuelle Umsetzungsformen ihrer eigenen Motive. Am Beispiel des Leistungsmotivs wird deutlich, dass leichte und bekannte Aufgaben eine spontane und schnelle Herangehensweise unterstützen, damit die Aufgaben nicht mit einem zu großen Kraftaufwand umgesetzt werden – konzeptuelle und schwierige Arbeiten verlangen jedoch eher eine strategische und analytische Form. Kommt es auf eine selbstbestimmte Arbeit oder kreative Herausforderung an, sind umsichtige und erfahrungssichere Lösungsformen gefragt – Korrektur- oder Detailbereiche werden jedoch erst dann adäquat bedient, wenn das Kind auch gründlich und akribisch arbeiten kann. Jede Begabung muss sich somit auf eine flexible und für die Situation angebrachte Motivumsetzung verlassen können. Einseitigkeiten in der Motivumsetzung verhindern die

pädagogische Wahrnehmung der Hochbegabung: Geht ein Kind konstant spontan und oberflächlich an die Leistungsaufgaben, wird es nicht nur eher die schwierigen und anspruchsvollen Aufgaben vernachlässigen, sondern auch sich und seine Begleiter um die Wahrnehmung bringen, dass es mehr leisten kann. Ein anderes Kind setzt sich durch ein hohes Perfektions- und Anspruchsstreben so sehr unter Druck, dass es nur selten zufriedenen mit sich und seinen Ergebnissen ist. In der Folge wird es seine Erfolge weniger stark mit Gefühlen der Freude abspeichern als ein Kind, das vielleicht sogar viel geringere Ansprüche an sich stellt. All diese hoch individuellen Prozesse sind im pädagogischen Diagnostikprozess der Begabung zu verstehen, verhindern ihre Einseitigkeiten doch oft, dass das Kind seine Fähigkeiten bewusst vorstellen kann.

Die verschiedenen Umsetzungsmodifikationen sollen nun am Beispiel des Leistungsmotivs illustriert werden.

#### **a. Intuitives Leistungsstreben**

Das spontane und intuitive Herangehen an neue Aufgaben und Herausforderungen ist nur dann erfolgreich, wenn das Kind bereits gesicherte Absichten und Ziele damit umsetzen kann. Liegen ihm keine Konzepte zur Handlung vor, wird diese sprunghaft und oberflächlich verlaufen. Diese Leistungsumsetzung trägt somit kritische Tendenzen, sofern mit ihr auch das Fehlerrisiko im anspruchsvollen Bereich steigt. Andernfalls ist sie unerlässlich, wenn Lernroutinen und Hausaufgaben schnell und ohne Widerstand erfüllt werden müssen. Die Handlungsprozesse werden dabei durch eine positive Stimmungslage initiiert, auch wenn dies der Grund ist, warum die Umsetzungsform bei Schwierigkeiten versagt: Steigt der Anspruch in der Leistungsbearbeitung, muss genau diese Stimmungstendenz gedrosselt werden, um wieder sachlich und strategisch neue Konzepte zu generieren. Für das Begabungsbewusstsein ist eine Leistungsintuition trotzdem von Vorteil, da mit ihr auch das Bewusstsein für die vorhandenen Lösungskompetenzen gespeist wird, so dass sich das Kind auch in neuen Situationen unmittelbar und ohne Vorbereitung auf seine Fähigkeiten verlassen kann. Verknüpfen sich zur intuitiven Bearbeitung keine strategischen Leistungskomponenten, bleibt das Risiko vorherrschend, dass das höher begabte Kind scheinbar bewusst die Herausforderung umgeht und nur in gewohnten Routinen arbeiten kann.

### **b. Strategisches Leistungsstreben**

Für die pädagogische Fremddiagnostik einer hohen Begabung sind klare Prozesse der sachlich-analytischen und strategischen Umsetzung ehrgeiziger Leistungsziele hilfreich. Zeigt das Kind einen sicheren Umgang mit dem adaptiven Schwierigkeitsverlauf und verlässt rasch den leichten Leistungskontext, kann es mit eigenen Absichten und Zielen selbst die hoch ausgebildeten Ideen und gesetzten Anforderungen erreichen. Das Absichtsgedächtnis liefert dazu die notwendigen Planungs- und Lösungskompetenzen und verhilft dazu, dass sich das Kind nachhaltig mit einer Problemlage beschäftigen kann. Von Nachteil ist diese Umsetzungsform dann, wenn bekannte Arbeitsschritte keinen Plan erforderlich machen, das Kind jedoch davon überzeugt ist, nur mit einer Plansicherheit die Lösung zu erreichen, wodurch Arbeiten unnötig Kraft kosten können und eine heitere Stimmung zur Bearbeitung reduziert ausfällt. Eine einseitige Übersteigerung der Planbildung kann ferner dazu führen, dass das Kind – gerade bei hoher Begabung – so intensiv Konzepte und Ziele aufstellt, dass es die Umsetzung vergisst oder aber keine Energie mehr zur Ausführung besitzt. Auf der anderen Seite ist die Veränderung der Stimmungslage hin zu einer gedämpften Stimmung bei Schwierigkeiten notwendig, um vorausschauend planen zu können und sich nicht von der ersten Idee ablenken zu lassen. Sämtliche Attributionsprozesse setzen eben voraus, dass das Kind plangestützt arbeiten kann: Jede Rückmeldung des Lernbegleiters, dass das Kind über etablierte Fähigkeiten verfügt, verlangt, dass das Kind diese auch absichtsvoll eingesetzt hat. Hat das Kind lediglich im Ausprobieren den Erfolg scheinbar zufällig erreichen können, wird es unmöglich das Feedback des Lernbegleiters auf den stabilen Einsatz seiner Fähigkeiten beziehen können.

### **c. Umsichtiges Leistungsstreben**

Die Leistungsmotivation, welche dem höher begabten Kind auch ein Bewusstsein für seine Fähigkeiten und Erfolge gibt, ist psychologisch jene, die einem immer noch Alternativen und selbstbestimmte Lösungswege aufzeigt. Ein solches Netzwerk persönlicher Erfahrungen speist sich aus der eigenen Wertschätzung gemachter Erfolge sowie den damit verbundenen Wahrnehmungen durch andere Lernbegleiter, die einem Informationen und Gefühle über das Zustandekommen der Lösungsschritte geben. Diese erfahrungsbasierte Leistungsmotivation ist dann gegeben, wenn das Kind schwierige Aufgaben umsichtig, selbstbestimmt und mit Erfahrungswissen angehen kann. Der integrative Arbeitsprozess setzt voraus, dass die Schwierigkeiten im Vorfeld gesehen und eventuelle Gefahren nicht geleugnet werden, jedoch aktiv angegangen und als Herausforderung verstanden werden. Durch diese gefühlte Leistungs-

orientierung ist es dem Kind möglich, sein eigenes Leistungsbedürfnis als Grundlage zu verstehen, wodurch soziale Vergleiche weniger wichtig erscheinen. Jede Form im Leistungsvergleich kann sogar dazu führen, dass diese wachsame Form der Leistungsorientierung abnimmt, da nur das Ergebnis und somit die Finalorientierung des Erfolgs im Vordergrund stehen. In der Arbeit mit dem eigenen Leistungsbedürfnis sind jedoch eher die Prozessgestaltung und das Anlegen neuer Arbeitswege die Motivationsquelle, mit der das eigene Begabungsbewusstsein gestärkt wird. Konträr ist es diese persönliche Form der Leistungsmotivation, welche nachweislich im Bereich der Minderleistung als erste Kompetenz abnimmt und somit anzeigt, dass das höher begabte Kind, welches unter seinen Fähigkeiten bleibt, auch das Bewusstsein und die Überzeugung für seine Begabung nicht mehr spürt. Zum Aufbau der Leistungsintegrität darf daher kein defizitorientierter Interventionsrahmen zur Reduktion der Minderleistung aufgestellt werden. Das höher begabte Kind hat vielmehr wieder selbst zu fühlen, dass es mit seinen Fähigkeiten erfolgreiche Wege unabhängig einer Fremderwartung gestalten kann. Die Orte dieser dafür notwendigen Erfahrungen sind höchst wahrscheinlich jene, die noch nicht mit einer negativ besetzten Begabungsüberzeugung verknüpft sind.

#### **d. Sensitives Leistungsstreben**

Formen der Leistungsakribie und des Perfektionsstrebens gehen begabungspsychologisch auf eine latente Form der Leistungsängstlichkeit und Misserfolgsschuld zurück. Gleichzeitig wollen Kinder mit dieser Form der Leistungsumsetzung vor allem genau und exakt arbeiten, was die nötige Wahrnehmung von Gelassenheit erschwert, so dass doch Fehler oder Unstimmigkeiten passieren. Parallel zur hohen Anspruchshaltung gesellt sich aber auch die permanente Befürchtung, den eigenen und fremden Anforderungen nicht gerecht werden, so dass jeder soziale Vergleich auch immer einen potenziellen Abwertungsfaktor der eigenen Leistungsergebnisse beinhaltet. Von großer Entwicklungschance ist diese Leistungsmotivation immer dann, wenn die hemmende Wirkung der Misserfolgsschuld überwunden wird, was jedoch den komplementär erschwerten Einsatz von beruhigendem Erfahrungswissen voraussetzt. Der Leistungsperfektionist kann daher einseitig ermutigende oder gar motivierende Interventionen nur in Ansätzen aufnehmen, da im Kern seines Leistungsstrebens auch immer Emotionen der Sorge und der Angst existent bleiben. Aus diesem Grund sind Maßnahmen der Beruhigung und Regulation entscheidend, damit das sensitive Leistungsmotiv an Angst verliert. Übersteigerte Formen jenes Motivs zeigen auf, dass die erschwerte Gelassenheit dazu führen kann, dass die hohe Begabung „ungeföhlt“ bleibt, da Angst und Misserfolgsschuld die Leistungsfreude und Exploration verhindern. Dennoch

verlangt auch die integrative Form der Leistungsumsetzung, dass immer neue Lernprozesse ins Erfahrungswissen geschleust werden, welches die bewusste Einzelwahrnehmung durch die Empfindsamkeit der Leistungssensitivität voraussetzt. Es bleibt die begabungspsychologische Betrachtung, ab wann das höher begabte Kind seine Leistungsakribie mit Erfahrungswissen relativieren kann oder aber, wodurch es erlebte Misserfolge trotzdem in sein Erfahrungsmuster speist, um Erfahrungen zu schützen und sein Perfektionsstreben nicht als Hindernis zu empfinden.

#### **IV. Begabung und Selbstregulation**

Die pädagogische Wahrnehmung einer hohen Begabung setzt eine Dialektik und ein gutes Zusammenspiel der aufgezeigten Motivumsetzungen voraus. Gleichzeitig müssen Kinder die Möglichkeit erhalten, dass sie sich in den verschiedenen Motivebenen ausprobieren dürfen. Bestimmte begabungsdienliche Regulationsprozesse sind dabei Vermittler zwischen Begabung und Motivation.

##### **a. Selbstbestimmung**

Maßnahmen zum selbstbestimmten Lernen unterstützen eine hohe Autonomiefähigkeit des Kindes, um sich explorativ zu betätigen. In dieser Eigenständigkeit erhält das Kind die Chance, sich seiner Fähigkeiten bewusst zu werden, wobei Aufgaben immer einen Zusammenhang zwischen der eigenen Fähigkeitsüberzeugung und dem Erreichen des anvisierten Ziels aufzeigen sollten. Gleichzeitig ist das Kind angehalten, fremdbestimmte Vorgaben zu betrachten und diese auf die vorhandenen Selbstanteile hin zu überprüfen.

##### **b. Selbstmotivierung**

Entwicklungsstarke Motivationsformen sollten sich immer aus der Prozessgestaltung ergeben und die einseitige Finalorientierung vernachlässigen. Zur Initiierung sind positive Stimmungen aus der Lernerfahrung und den eigenen Erfolgen nachhaltig. In der schulischen Potenzialeinbindung müssen bewusst mehr zeitliche Ressourcen eingeflochten werden, um auch Lösungsalternativen aufzustellen und sie mit Wertschätzung zu verknüpfen. Bei mentorieller Lernbegleitung können nonverbale Ermutigungen intensiv den Gefühlszustand des Kindes erreichen und jede Form der fremdgestützten Neugierde mehr Motivation beim Kind bedienen als sprachliche Bewertungsprozesse.

### **c. Selbstberuhigung**

Psychologische Interventionen der Beruhigung verlaufen frei von motivierenden Anteilen und wollen mit dem Blick auf das Erfahrungswissen gezielt Ängstlichkeit und innere Anspannung auflösen. Beruhigende Unterstützungen zielen darauf ab, das Begabungskonzept selbst bei Misserfolg und Belastung stabil und immun zu halten. Zur interventionellen Umsetzung ist daher die explizite Beschreibung der Begabung sowie der Erfolge des Kindes wesentlich, damit sich Leistungserfolge von der Misserfolgsschuld abkoppeln. Es muss die Gestaltung der Unterstützung gezielt auf die Zuversicht hin ausgerichtet sein und eine aktive Begleitung in herausfordernden Momenten möglich gemacht werden.

### **Dr. Sebastian Renger**

Diplom-Psychologe  
Geschäftsführer DZBF / wissenschaftlicher Leiter

---