

Stamm, Margrit

Überdurchschnittlich begabte Minderleister. Wo liegt das Versagen?

Die Deutsche Schule 100 (2008) 1, S. 73-84



Quellenangabe/ Reference:

Stamm, Margrit: Überdurchschnittlich begabte Minderleister. Wo liegt das Versagen? - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 1, S. 73-84 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272409 - DOI: 10.25656/01:27240

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272409>

<https://doi.org/10.25656/01:27240>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Margrit Stamm

Überdurchschnittlich begabte Minderleister

Wo liegt das Versagen?

Gifted Underachievers

Where is the failure for that?

Über Minderleister wissen wir wenig. Dabei handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen weit unter dem Niveau liegen, welches sie aufgrund ihrer Intelligenz erbringen müssten. Unsere Studie belegt nicht nur, dass Minderleister eine empirische Tatsache darstellen, sondern auch, dass sie sich von gleich begabten Hochleistern durch eine Reihe von Merkmalen unterscheiden, welche die Schule mit beeinflussen kann.

Schlüsselwörter: Minderleistung, Unterforderung, Schulschwänzen.

We know few about gifted underachievers. It concerns pupils, whose achievements are the far under level, which they would have to furnish due to their intelligence. First, our study shows that underachievers represent an empirical fact. Secondly it explores that they differ from gifted achievers by a set of characteristics. Schools may have an influence on them.

Keywords: Underachievement, unchallenged children, truancy,

Wir kennen sie alle: Schülerinnen und Schüler, die trotz ihrer hohen *Begabung* schlechte Noten erzielen und in der Schule scheitern. Auch die Biografieforschung kann mit berühmten Beispielen von Minderleistern wie Thomas Alvar Edison oder Bill Gates aufwarten (Prause 1996). Beide waren schlechte Schüler, wurden aber beruflich äußerst erfolgreiche Erwachsene. Über *Minderleistung* („Underachievement“) weiß die Forschung jedoch insgesamt wenig. Zwar existieren vorwiegend englischsprachige (McCall et al. 1992; Reis & McCoach 2000) und einige wenige deutschsprachige Untersuchungen (Hanses & Rost 1998; Sparfeldt & Schilling 2006) zu einer Vielzahl von Faktoren, die mit Minderleistung einher gehen können, doch bleiben viele Fragen offen: Woran liegt es, dass es überdurchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler gibt, die so wenig leisten, obwohl sie doch das intellektuelle Potenzial dazu hätten? Welche Rolle spielt dabei die Schule?

Dieser Aufsatz geht solchen Fragen nach. Er stellt die Befunde einer Studie vor, welche überdurchschnittlich begabte Minderleister überdurchschnittlich begabten *Hochleistern* gegenüber stellt und nach charakteristischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden fragt.

1. Zum aktuellen Forschungsstand von Minderleistung

Das Konzept der Minderleistung basiert auf der Denkfigur der *erwartungswidrigen Schulleistung*. Sie ist der wissenschaftssprachliche Ausdruck für Erfahrungen, die uns allen geläufig sind: Es gibt Schülerinnen und Schüler, die eine große Diskrepanz zwischen dem, was sie können und dem, was sie leisten, zeigen. Entweder erbringen sie Leistungen, die weit über (‘Überleister’ oder ‘Overachiever’) oder weit unter (‘Minderleister’ oder ‘Underachiever’) dem Niveau liegen, welches sie aufgrund ihrer Intelligenz erbringen müssten. Minderleistung wird häufig auf der Basis der *Diskrepanz von Leistung und Intelligenz* definiert und auf Schülerinnen und Schüler bezogen, deren IQ-Prozentrang ≥ 95 bei einem Schulleistungsprozentrang von ≤ 50 in bestimmten Fächern liegt. Andere Ansätze ziehen zur Voraussage von Leistungen über Fähigkeiten statistische Modelle heran (Smith 2003; Holling & Preckel 2005). Dabei hat sich eingebürgert, Kinder und Jugendliche als Underachiever zu klassifizieren, wenn ihre Abweichungen zwischen tatsächlichen und erwarteten Werten bei der Leistungsvorhersage einen Grenzwert um ein bestimmtes Maß übersteigen. Daneben existieren auch Definitionen, die bereits dann von Minderleistung sprechen, wenn Kinder in der Schule nicht entsprechend ihren Fähigkeiten arbeiten. Problematisch sind solche Definitionen deshalb, weil sie den Eindruck erwecken, nahezu jedes Schulkind sei ein Minderleister. Dies ist auch der Grund, warum gewisse Studien von einem relativ großen, bis zu 50% umfassenden Anteil an Minderleistern ausgehen (Peters et al. 2000; Richert 1991) und dahinter gar eine „nationale Epidemie“ (Rimm 1995) vermuten.

Trotz der rudimentären Erforschung von Minderleistung gibt es einen gemeinsamen Tenor der Forschung. Er betrifft die *Geschlechter- und die Ursachenfrage*. Aus der Geschlechterperspektive betrachtet gilt Minderleistung als männliches Phänomen (Flammer & Keller 1978; Heckhausen 1980). Die zahlreich vorliegenden Belege berichten durchgehend von einem Verhältnis von Jungen zu Mädchen von 2:1 oder gar 3:1 (Colangelo et al. 1993; McCall et al. 2000; Peterson & Colangelo 1996; Reis & McCoach 2000). Jones und Myhill (2004) interpretieren die Ursache dieser Diskrepanz damit, dass Lehrpersonen häufig vorwiegend geschlechtstypische Erwartungen an Jungen haben und ihnen deshalb höhere intellektuelle Fähigkeiten zuschreiben, Mädchen jedoch eine größere Arbeitsverpflichtung. Aus diesem Grund assoziieren sie Jungen mit nicht erwartet schlechten Schulleistungen eher mit Minderleistung. Minderleistende Mädchen hingegen identifizieren sie weit seltener. Am besten untersucht sind Persönlichkeitsvariablen der Motivation und des Selbstkonzepts. Dabei kristallisiert sich ein relativ problematisches Bild heraus. Sparfeldt und Schilling (2006) sprechen gar von einem „Underachievement-Syndrom“ (S. 214), weil bestimmte negative Persönlichkeitsmerkmale in vielen Untersuchungen bestätigt worden sind. Dazu gehören ein negatives Selbstkonzept, höhere Angst vor Erfolg und höhere Misserfolgsorientierung, geringe Leistungsorientierung und teilweise auch soziale Anpassungsschwierigkeiten (Diaz 1998; Ford 1996; Hanses & Rost 1998; McCoach & Siegle 2003). Einen besonderen Stellenwert räumt die For-

schung den elterlichen Faktoren ein, die mit dem Underachievement-Verhalten des Kindes zu interagieren scheinen. Klarheit über die Art und Weise oder die Gründe der Einflussnahme besteht jedoch bis anhin nicht. So liegen Arbeiten vor, die Belege für elterliche Überbehütung liefern (Weiner 1992) oder für besonders hohe Erwartungen an schulische Leistungen (Brown et al. 1993). Andererseits gibt es auch klare Hinweise auf autoritäre (Freeman 1992; Taylor 1994) oder auf besonders larsche Erziehungsstile. Jeon und Feldhusen (1993) liefern Belege, dass Minderleistung auch aufgrund ungünstiger Interaktion und fehlender Emotionalität entstehen kann.

Unter dem Stichwort des *unsichtbaren Underachievements* (Baker et al. 1998) haben seit einigen Jahren auch begabte Minderleister aus sozio-ökonomisch benachteiligten Milieus und aus anderen Kulturen erhöhte Aufmerksamkeit in der Forschung gefunden. Angenommen wird dabei, dass gerade solche Schülerinnen und Schüler besonders häufig unauffällige Minderleister sind. Durch ihre Herkunft erwachsen ihnen viele Nachteile, die ihre Fähigkeiten, ihren Wissensstand und ihre Motivation nachhaltig beeinflussen. Deshalb arbeiten sie häufig weit unter ihrem Potenzial (Office for Standards in Education, 1996). Besonders betroffen sind sie, wenn sie von Schule und Lehrpersonen nicht unterstützt werden.

Weil sich Underachievement hauptsächlich in unterrichtlichen Situationen manifestiert, gilt den *Schulfaktoren* besondere Beachtung. Entsprechend aufschlussreich sind die Befunde der Studien von Reis (2003) oder Baker et al. (1998). In ihnen wird aufgezeigt, dass ein unangemessener Lehrplan und eine wenig herausfordernde Unterrichtsorganisation zur Entstehung von Langeweile beitragen kann. Diese wiederum können zusammen mit ungünstigen Interaktionsstrategien der Lehrperson und ebensolchen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler (Butler-Por 1993) maßgeblich am Entstehen von Underachievement beteiligt sein. Einen wesentlichen Einfluss dürfte auch die Peergroup haben (Clasen & Clasen 1995). Probleme entstehen insbesondere dort, wo sich Schülerinnen und Schüler, die zu minderleistendem Verhalten tendieren, an solche Peergroups anzuschließen versuchen. In solchen Gruppen gilt die Demonstration von Schuldistanz als statusfördernd, während außergewöhnliche Leistungen verpönt sind. Wer gute Leistungen bringt, gilt schnell einmal als Streber (Pelkner & Boehnke 2003).

Problematisch an der gesamten Forschungslage ist, dass sehr wenige Untersuchungen existieren, die mit Kontrollgruppen durchgeführt worden sind. Deshalb bleibt unklar, inwiefern berichtete Befunde tatsächlich Merkmale von begabten Minderleistern darstellen oder sie auch bei begabten Hochleistern gefunden werden. Aus diesem Grund geht die hier präsentierte Untersuchung einer doppelten Fragestellung nach:

- (1) Gibt es Unterschiede zwischen begabten Minderleistern und Hochleistern in Bezug auf Geschlecht, Nationalität und soziale Herkunft?
- (2) Unterscheiden sich die beiden Gruppen in den Lehrer-Schüler-Beziehungen, der Einschätzung der stofflichen Herausforderung, im Schulschwänzen und in den Zukunftsplänen?

2. Methode

Stichprobe

Die Studie bezieht sich auf die *Stichproben zweier Schweizer Längsschnittstudien*. Während das Projekt „Hoch begabt und ‚nur‘ Lehrling?“ („HBL“) die Leistungsentwicklung überdurchschnittlich begabter Lehrlinge während der Berufsausbildung untersucht, fragt die Studie „Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen“ („FLR“) nach den Wirkungen des vorschulischen Kompetenzerwerbs auf die Leistungsentwicklung im Erwachsenenalter. Beide Projekte werden von der Berufsbildungsforschung des Bundesamtes für Berufsbildung, der beteiligten Deutschschweizer Kantone und dem Fürstentum Liechtenstein finanziert. Das HBL-Projekt umfasst 376, heute 19-jährige Personen, das FLR-Projekt 360, ebenfalls 19-jährige Personen. Für die hier präsentierte Teilstudie wurden alle Jugendlichen herausgefiltert, welche in einem kognitiven Fähigkeitstest einen IQ-Prozentrang von ≥ 90 erreichten. Im FLR-Projekt waren es der CFT 1 (Weiss & Osterland 1980) und der CFT 20 (Weiss 1987), im HBL-Projekt das Leistungsprüfungssystem L-P-S (Horn 1983). Im HBL-Projekt konnten auf diese Weise 180 Personen, im FLR-Projekt 122 Personen ausgewählt werden. Die Zusammenführung dieser beiden Stichproben lässt sich aus vier Gründen legitimieren: Erstens haben die Probandinnen und Probanden den gleichen Jahrgang (1988). Zweitens stammen sie aus vergleichsweise ähnlichen Schulniveaus (zwischen 30% und 35% oberstes, 45% und 55% mittleres und 20% resp. 25% unterstes Anforderungsniveau). Drittens liegen für beide Tests Untersuchungen vor, welche Beziehungen mit anderen Fähigkeitstests im mittleren bis hohen Bereich nachweisen. Viertens sind die Instrumente zur Erfassung der Daten sowie der Zeitpunkt der Befragung sehr ähnlich. Die FLR-Befragung fand im Herbst/Winter 2003/2004 statt, also kurz vor Ende der obligatorischen Schulzeit, die HBL-Befragung im August 2004, unmittelbar nach Beginn des ersten Lehrjahres. Die Schuldaten wurden in beiden Fällen über die Schulleitungen erfasst.

Auf der Grundlage dieser Stichprobe, die insgesamt 264 Personen umfasste, wurde anhand der Selektionskriterien bestimmt, wer der Subgruppe der Hochleister (IQ-Prozentrang ≥ 90 , Schulleistungsprozentrang (Deutsch/Mathematik) ≥ 75) und wer der Subpopulation der Minderleister (IQ-Prozentrang ≥ 90 , Schulleistungsprozentrang (Deutsch/Mathematik) ≤ 50) zugeteilt werden sollte. Die Minderleister umfassten schließlich 51 Personen (25 Personen aus dem FLR-Projekt, 26 Personen aus dem HBL-Projekt). Die Hochleistergruppe bestand aus 213 Personen (59 Personen aus dem FLR-Projekt, 154 Personen aus dem HBL-Projekt).

Erhebungsinstrumente und Auswertung

Erfasst wurden demographische Merkmale, schulbezogene Variablen inklusive Schulpräsenz (die mit dem Ausmaß des Schulschwänzens erhoben wurde) und berufliche Zukunftspläne. Die Ermittlung der sozio-ökonomischen Hintergrundvariablen erfolgte mittels Einzelfragen. Zur Erfassung *schulbezogener Variablen* wurden zwei Items zur Bewertung vorgegeben: die „Beziehung zu

den Lehrkräften' und die ‚stoffliche Herausforderung‘. Die Skala ‚Schulschwänzen‘ maß die Unterschiedlichkeit und Intensität schulabsenten Verhaltens. Schließlich wurden die beruflichen Zukunftsvorstellungen mittels drei Items erhoben: das anvisierte Berufsfeld, die Sicherheit über die zukünftigen Berufspläne und der angestrebte höchste berufliche Abschluss. Die Differenzen wurden mittels Chi-Quadrat-Analysen berechnet.

3. Ergebnisse

Demographische Merkmale

Von Interesse ist als Erstes, ob es Geschlechtsunterschiede zwischen Hoch- und Minderleistern gibt und ob sie sich hinsichtlich ihres kulturellen und sozialen Hintergrundes unterscheiden. Tabelle 1 stellt die Befunde zusammen. Dabei wird ersichtlich, dass es zwischen den beiden Gruppen signifikante Geschlechtsunterschiede gibt. Damit stützen auch unsere Ergebnisse die Etikettierung von Minderleistung als männlichem Phänomen. Mit Blick auf die Nationalität ergeben sich hingegen keine relevanten Unterschiede. Anders sieht es wiederum in Bezug auf die soziale Herkunft aus. Minderleister kommen tendenziell aus bildungsnäheren Elternhäusern als Hochleister. Dies gilt jedoch in erster Linie für den Ausbildungshintergrund des Vaters.

Tab. 1: Demografische Merkmale von Minderleistern und Hochleistern

<i>Merkmal</i>		<i>Minderleister (n=51) %</i>	<i>Hochleister (n=213) %</i>
<i>Geschlecht*</i>	<i>männlich</i>	70,7	50,5
	<i>weiblich</i>	29,3	49,5
<i>Nationalität</i>	<i>Schweiz</i>	89,3	92,6
	<i>andere</i>	10,7	7,4
<i>Soziale Herkunft* (Berufsabschluss Vater)</i>	<i>Obligatorische Schule</i>	7,0	9,3
	<i>Anlehre</i>	8,9	11,3
	<i>Berufslehre</i>	13,8	16,3
	<i>Diplom/Meister</i>	19,2	25,2
	<i>Höhere Fachschule</i>	26,1	16,8
	<i>Fachhochschule/Universität/ETH</i>	25,0	21,1
<i>Soziale Herkunft (Berufsabschluss Mutter)</i>	<i>Obligatorische Schule</i>	10,2	8,0
	<i>Anlehre</i>	7,4	8,7
	<i>Berufslehre</i>	27,7	30,2
	<i>Diplom/Meister</i>	26,2	22,3
	<i>Höhere Fachschule</i>	18,3	20,1
	<i>Fachhochschule/Universität/ETH</i>	10,2	10,7

* Unterschiede sind in 95% der Fälle signifikant.

Lehrer-Schüler-Beziehungen, stoffliche Herausforderung und Schulschwänzen

Die in Tabelle 2 aufgeführten Ergebnisse fördern teilweise erstaunliche Ergebnisse zu Tage. Zunächst zeigen sich in den Beziehungsstrukturen zu den Lehrpersonen deutliche Unterschiede, wie sie auf Grund allgemeiner Forschungsbefunde auch erwartet werden konnten. Im Vergleich zu allgemeinen Forschungsergebnissen zu Lehrer-Schüler-Beziehungen (Satow 2000) fallen diese Befunde der Minderleister deutlich negativer aus. Signifikante Unterschiede zeigen sich auch in Bezug auf das unterrichtliche Anspruchsniveau. Insgesamt lassen die Ergebnisse darauf schliessen, daß sowohl Hoch- als auch Minderleister im Unterricht weit stärker gefordert werden könnten. Minderleister stellen die deutlicher unterforderte Gruppe dar als die Hochleister.

Tab. 2: Lehrer-Schüler-Beziehung, stoffliche Herausforderung und schulabsente Verhaltensweisen von Minder- und Hochleistern

<i>Merkmal</i>		<i>Minderleister (n=51) %</i>	<i>Hochleister (n=213) %</i>
<i>Beziehung zu den Lehrkräften*</i>	<i>gut</i>	37,7	49,5
	<i>weder gut noch schlecht</i>	39,1	36,3
	<i>schlecht</i>	25,2	14,2
<i>Stoffliche Herausforderung*</i>	<i>hoch</i>	17,3	21,6
	<i>mittel</i>	48,1	57,2
	<i>gering</i>	34,4	21,2
<i>Schulschwänzen (in den letzten sechs Monaten)*</i>	<i>1 Tag</i>	56,3	51,6
	<i>2 – 4 Tage</i>	32,5	42,3
	<i>5 – 10 Tage+</i>	4,4	2,8
	<i>Mehr als 10 Tage+</i>	6,8	3,3

Unterschiede sind in 95% der Fälle signifikant.

+ = Massives Schulschwänzen.

Mit Blick auf die dritte erfragte Variable, das Schulschwänzen, ergeben sich ebenfalls markante Unterschiede. Diese zeigen sich jedoch nur im massiven Schulschwänzen. Deutlich mehr Minderleister müssen dabei als massive Schulschwänzer bezeichnet werden: 4,4% haben im letzten halben Jahr zwischen fünf und zehn Tagen und 6,8% gar mehr als zehn Tage gefehlt. Bei den Hochleistern sind es 2,8% resp. 3,3%. Im Vergleich zu unserer Schweizer Schulabsentismus-Studie (Stamm 2007), welche 4,7% massive Schulschwänzer zu Tage gefördert hat, zeigen die Minderleister damit ein deutlich überdurchschnittlich ausgeprägtes Schwänzverhalten.

Zukunftspläne

Von Interesse ist schließlich die Frage, inwiefern sich Minderleister in ihren Zukunftsplänen von Hochleistern unterscheiden. Aus Tabelle 2 wird der erstaunliche Befund ersichtlich, dass sich die beiden Gruppen wohl in Bezug auf den höchsten Berufsabschluss unterscheiden, nicht jedoch in Bezug auf die Sicherheit, mit der das Berufsziel angestrebt wird. Zwar zeigen die Hochleister eine geringfügig höher ausgeprägte Sicherheit in der Zielfindung (26,7%) als die Minderleister (25,7%), doch liegen die Unterschiede lediglich im zufälligen Bereich. Damit decken sich diese Befunde mit den Ergebnissen Fends zur Berufsfindung und Identitätsentwicklung Adoleszenter (Fend 1991), die je ein Viertel als Sichere resp. Diffuse und ca. die Hälfte als Suchende identifiziert hatte. Im Hinblick auf den höchsten angestrebten Berufsabschluss zeigt sich eine signifikante Tendenz zu höheren beruflichen Abschlüssen der Hochleister und zu berufspraktischerer Ausrichtung der Minderleister. Deutliche Unterschiede zeigen sich auch in den angestrebten Berufsbereichen. Die Präferenzen der Minderleister gehen stärker in Richtung Kunst, Theater und Erziehung oder Gastgewerbe und Tourismus, während Hochleister signifikant häufiger Bau und Technik oder Wirtschaft und Verwaltung wählen.

Tab. 3: Berufliche Zukunftspläne von Minderleistern und Hochleistern

<i>Berufsbereich*</i>		<i>Minderleister (n=51)</i>	<i>Hochleister (n=213)</i>
<i>Natur, Landwirtschaft</i>		19,1	16,7
<i>Gastgewerbe, Tourismus</i>		18,3	12,7
<i>Mode und Kosmetik</i>		11,9	14,2
<i>Bau und Technik</i>		14,3	22,7
<i>Kunst, Theater und Erziehung</i>		22,8	12,7
<i>Wirtschaft und Verwaltung</i>		10,2	19,2
<i>anderes</i>		3,4	1,8
<i>Sicherheit über Berufsziele</i>	<i>sehr sicher</i>	25,7	26,7
	<i>mehr oder weniger sicher</i>	43,6	47,2
	<i>unsicher</i>	30,7	26,1
<i>Höchster anvisierter Abschluss*</i>	<i>Berufslehre</i>	15,6	13,2
	<i>Diplom/Meister</i>	27,9	17,7
	<i>Höhere Fachschule</i>	32,9	32,2
	<i>Fachhochschule/Universität/ETH</i>	21,6	36,9

Unterschiede sind in 95% der Fälle signifikant.

Insgesamt erweist sich die Minderleister-Gruppe damit trotz ihrer deutlich ungünstiger verlaufenen Schulkarriere als ähnlich ziel- und berufsambitioniert wie die Gruppe der Hochleister. Minderleister zeigen jedoch eine deutlich kreati-

vere und sozial-engagiertere Ausrichtung. Inwiefern es sich dabei um eine realistische Einschätzung oder eher um eine Überschätzung handelt wie dies Mandel et al. (2001) von Jugendlichen am Beginn ihrer Berufslaufbahn berichten, lässt sich nicht beantworten. Dazu müsste auch eine Fremdeinschätzung vorliegen.

4. Diskussion

Diese Studie befasste sich mit dem Phänomen der Minderleistung. Ihr erstes Ziel bestand darin, Einsicht in einige im deutschsprachigen Raum bislang wenig diskutierte Merkmale zu erhalten. Zu diesem Zweck wurde eine Gruppe von Minderleistern mit einer Gruppe gleich begabter Jugendlicher mit sehr guten Schulleistungen (Hochleister) verglichen. Am Beispiel unserer Stichprobe ließen sich einige markante und weniger markante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen belegen. Im Ergebnis lassen sich folgende Erkenntnisse hervorheben:

- Zunächst einmal lässt sich Minderleistung als empirische Tatsache bestätigen. Anhand unserer Auswahlkriterien ließen sich aus einem Pool von 302 Personen 51 Minderleister identifizieren (17%).
- Mit Blick auf die in diesem Aufsatz dargelegte Forschungsübersicht lassen sich einige Befunde durch unsere Ergebnisse bestätigen, andere weiter differenzieren. Insgesamt legen sie nahe, dass sich Minder- von Hochleistern zwar unterscheiden, aber nicht in dem bedeutsamen Ausmaß, in welchem es in der Literatur beschrieben worden ist (Dowdall & Colangelo 1982; Hanses & Rost 1998).
- Eindeutig unterstreichen lässt sich der Befund, dass jugendliche Minderleister in erster Linie männlichen Geschlechts sind. Unsere Ergebnisse belegen zudem, dass sie aus eher bildungsorientierten Familien stammen.
- Besonders zu denken gibt, dass 25,4% der Minderleister die Beziehung zu ihren Lehrkräften negativ beurteilen und sich 34,4% im Unterricht unterfordert fühlen. Aufhorchen lässt auch, dass 11,2% als massive Schulschwänzer zu bezeichnen sind. Sie haben im letzten halben Jahr zwischen fünf bis mehr als zehn ganzen Tagen unerlaubterweise gefehlt. Hinter einem solchen Verhalten steckt somit mehr als lediglich ein adoleszenztypischer Regelverstoß. Die These scheint zumindest legitim, dass die mangelnde Schulpräsenz ein Ausdruck eines relativ großen Ausmaßes an Unterforderung und Frustration darstellt. Zwar verbietet die Anlage der hier präsentierten Untersuchung Aussagen zu den Ursachen des Schulschwänzens. Genährt wird die These jedoch durch unsere Schulabsentismusstudie (Stamm 2007). Sie belegt klar, dass für 40% der befragten Schülerinnen und Schüler die Hauptgründe für das Schulschwänzen ‚im langweiligen Unterricht‘ und für 22% im Umstand, ‚mit der Lehrperson nicht zurecht zu kommen‘ liegen.
- Minderleister streben zwar weniger anspruchsvolle Berufsabschlüsse als Hochleister an. Aber sie unterscheiden sich von ihnen nicht in der Sicherheit, mit der sie das Berufsziel anstreben. Dies ist eine eher erstaunliche, in der Forschung bislang kaum abgebildete Erkenntnis. Minderleister zeigen

keine ‚no-future‘-Einstellung, wie sie teilweise in der populärwissenschaftlichen Literatur immer wieder skizziert wird. Vielmehr spricht das Ausmaß ihrer Zielsicherheit und ihrer Erwartungshaltung für ihre klaren Zukunftspläne. Diese Berufsziele sind allerdings vorwiegend praktisch und sozial und weniger akademisch ausgerichtet.

Insgesamt legen unsere Befunde nahe, das Augenmerk verstärkt auf Minderleister *und* auf Unterrichtsprozesse zu richten. In der Folge der PISA-Studien und auch im Rahmen der Diskussion um Risikoschüler haben sich Forschung und pädagogische Praxis zu stark und zu generalisierend auf Schülerinnen und Schüler am unteren Ende der Skala konzentriert. Die Frage des individuellen *Leistungspotenzials* ist bisher kaum angemessen berücksichtigt worden. Die in dieser Studie portraitierten Minderleister machen auf solche Probleme aufmerksam: Es gibt auch Schülerinnen und Schüler, die gute Leistungen zu erbringen imstande wären, die aber möglicherweise von der Schule daran gehindert werden und nicht zuletzt deshalb Elemente von Risikoentwicklungen auf sich vereinigen, die ihren weiteren Lebens- und Berufsweg gefährden.

Erinnert sei an die in England pointiert diskutierte Perspektive, wonach Schulen und Lehrpersonen Minderleistung provozieren können und nicht nur – wie dies die einfachere Variante wäre – das Elternhaus und der Schüler selbst dafür verantwortlich zu machen ist. Deshalb gilt es auch hierzulande, bei Minderleistern als Schulversagern vermehrt zu fragen, wer denn hier versagt, der Schüler oder die Schule? Die Schule versagt dann, wenn es ihr nicht gelingt, Lernumgebungen und Unterrichtssituationen so zu gestalten, dass sie auch für überdurchschnittlich begabte Kinder und Jugendliche intellektuell herausfordernd sind. Was heißt das? Im Wesentlichen, dass Lernumgebungen auch überdurchschnittlich Begabte dort abholen, wo sie stehen, ihre Vorkenntnisse berücksichtigen, wenig Repetitives und Additives vorsehen, viel Selbstständigkeit und eigenverantwortliches Arbeiten ermöglichen und Platz und Anerkennung schaffen für ungewohntes Denken und auf den ersten Blick schwer nachvollziehbare Problemlösestrategien. Dass dies vielen Lehrpersonen nicht gelingt, mag jedoch kaum an mangelndem didaktischem Know-how liegen. In erster Linie dürfte es auch damit zu tun haben, dass Minderleister häufig unbequeme, schwierig zu führende und sehr herausfordernde Schülerinnen und Schüler sind. Sie verfügen vielleicht über Potenzial, welches – wenn es in Leistung umgesetzt würde – das Wissen und Können der Lehrperson übersteigen, vielleicht gefährden würde. Die Nichtbeachtung von Minderleistern könnte deshalb auch eine unbewusste Strategie sein, das eigene Selbstbewusstsein nicht zu gefährden. Die Forderung, dass Lehrpersonen viel stärker *Potenzialentwicklung* und weniger Leistungsmessung betreiben sollten, ist deshalb mit Sicherheit mit einem schwierigen Paradigmenwechsel verbunden: Es geht nicht mehr nur um die Bereitschaft, Potenziale bei Schülerinnen und Schülern zu vermuten, sie zu suchen, zu erkennen und auch anzuerkennen. Es geht auch um die Bereitschaft, das Talent bei Schülern zu fördern, das möglicherweise größer ist als das Eigene.

Literatur

- Baker, Jean A.; Robert Bridger; Karen Evans 1998: Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. In: *Gifted Child Quarterly*, 42, pp. 5-14
- Brown, Bradford B.; Nina Mounts; Susie D. Lamborn; Lawrence Steinberg 1993: Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. In: *Child Development*, 64, pp. 467-482
- Butler-Por, Nava 1993: Underachieving gifted students. In: Kurt A. Heller; Franz J. Mönks; Harry A. Passow (Eds.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon pp. 649-668
- Clasen, Diana R; Robert E. Clasen 1995: Underachievement of highly able students and the peer society. In: *Gifted and Talented International*, 10, 2, pp. 67-75
- Colangelo, Nicolas; Barbara Kerr; Peter Christensen; Joan Maxey 1993: A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. In: *Gifted Child Quarterly*, 37, pp. 155-160
- Diaz, Eva I. 1998: Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. In: *Gifted Child Quarterly*, 42, pp. 105-122
- Dowdall, Cynthia B; Nicolas Colangelo 1982: Underachieving gifted students: Review and implications. In: *Gifted Child Quarterly*, 26, pp. 179-184
- Fend, Helmut 1991: *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern: Huber
- Flammer, August; Bruno Keller 1978: Overachievement und Underachievement. In: Klaus J. Klauer (Hg.): *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik*, Band 2. Düsseldorf: Schwann, S. 1037-1044
- Ford, Donna, Y. 1996: *Reversing underachievement among gifted black students*. New York: Teachers College Press
- Freeman, Joan 1992: The development of infants. In: Franz J. Mönks; Ann M. Peters (Eds.): *Talent for the future*. Assen: Van Gorcum, pp. 23-36
- Hanses, Petra; Detlef Rost 1998: Das ‚Drama‘ der hochbegabten Underachiever – ‚Gewöhnliche‘ oder ‚außergewöhnliche‘ Underachiever? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, pp. 53-71
- Heckhausen, Heinz (Hg.): 1980. *Fähigkeit und Motivation in erwartungswidriger Schulleistung*. Göttingen: Hogrefe
- Holling, Heinz; Frances Preckel 2005: Der BIS-HB – Diagnostik von Hochbegabung und allgemeinem sowie bereichsspezifischem schulischem Underachievement. In: *Journal für Begabtenförderung*, 1, S. 31-40
- Horn, Walter 1983: *Das Leistungsprüfsystem L-P-S*. Göttingen: Hogrefe
- Jeon, Kyung W.; John F. Feldhusen 1993: Teachers' and parents' perceptions of social-psychological factors of underachievement of the gifted in Korea and the United States. In: *Gifted Education International*, 9, pp. 115-119
- Jones, Susan; Debra Myhill 2004: 'Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. In: *British Journal of Sociology of Education*, 25, pp. 547-561
- Mansel, Jürgen, Wolfgang Schweins; Matthias Ulbrich-Herrmann (Hg.) 2001: *Zukunftsperspektiven Jugendlicher*. Weinheim: Juventa,
- McCall, Robert B.; Cynthia Evahn; Lynn Kratzer 1992: *High school underachievers: What do they achieve as adults?* Newbury Park: Sage

- McCall, Robert B.; Evahn, Cynthia; Kratzer, Linn (1992). High school underachievers: What do they achieve as adults? Newbury Park: Sage.
- McCoach, Betsy D.; Siegle, Dan 2003: Factors that differentiate underachieving students from achieving students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.
- Office for Standards in Education 1996: Recent research on the achievements of ethnic minority pupils. London: Office for Standards in Education
- Pelkner, Anna Katherina; Klaus Boehnke 2003: Streber als Leistungsverweigerer? Projektidee und erstes Datenmaterial einer Studie zu mathematischen Schulleistungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 61, S. 106-125
- Peters, Willy A. M.; Helga Grager-Loidl; Patricia Supplee 2000: Underachievement in gifted children and adolescents. In: Kurt A. Heller; Franz J. Mönks; Robert J. Sternberg; Rena F. Subotnik (Eds.): *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam: Elsevier, pp. 609-620
- Peterson, Jean S.; Colangelo, Nicholas 1996: Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. In: *Journal of Counseling and Development*, 74, pp. 399-407.
- Peterson, Jean Sunde; Colangelo, Nicolas 1996: Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development*, 74, 399-407.
- Prause, Gerd 1996: *Genies in der Schule*. Reinbek: Rowohlt
- Reis, Sally M. 2003: Reconsidering regular curriculum for high achieving students, gifted underachievers, and the relationship between gifted and regular education. In: John H. Borland (Ed.): *Rethinking gifted education*. New York: Teacher's College Press, pp. 186-200
- Reis, Sally M.; Betsy D. McCoach 2000. The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Richert, Susanne E. 1991: Patterns of underachievement among gifted students. In: M. Bireley; J. Genshaft (Eds.): *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues*. New York: Teachers College Press pp. 139-162
- Rimm, Sylvia 1995: *Why bright kids get poor grades and what you can do about it*. New York: Crown Trade Paperbacks
- Satow, Lars 2000: *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung*, Berlin: Freie Universität. <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9/index.html> (1. Juni 2007)
- Smith, Emma 2003: Understanding underachievement: an investigation into the differential attainment of secondary school pupils. In: *British Journal of Sociology of Education*, 24, 5, pp. 574-586
- Sparfeldt, Jörn R.; Susanne Schilling 2006: Underachievement. In: Detlef H. Rost (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz/PVU, S. 804-812
- Sparfeldt, Jörn R.; Susanne Schilling; Detlef H. Rost 2006: Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und junge Erwachsene. Des Dramas zweiter Akt? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, S. 213-224
- Stamm, Margrit 2007: Schulabsentismus: eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. In: *Die Deutsche Schule*, 1, S. 50-61
- Taylor, Robert D. 1994: Risk and resilience: Contextual influences on the development of African American adolescents. In: Margaret C. Wang; Edmund W. Gordon (Eds.): *Educational resilience in inner city America*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weiner, Daniel. B. 1992. *Psychological disturbance in adolescence*. New York: John Wiley and Sons, pp. 119-137

Weiss, Robert 1987: Grundintelligenztest CFT 20, Skala 2 mit Wortschatztest WS und Zahlenfolgentest ZF. Göttingen: Hogrefe
Weiss, Robert; John Osterland 1980: Grundintelligenztest CFT 1. Braunschweig: Westermann
Whitmore, Joanne R. 1980: Giftedness, conflict, and underachievement. Boston: Allen&Bacon

Margrit Stamm, geb. 1950, Prof. Dr. phil. Professorin an der Universität Fribourg-CH, Lehrstuhl Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Arbeitsschwerpunkte: Frühkindliche Bildungsforschung, Berufs- und Sozialpädagogik des Jugendalters, Risikoentwicklungen, Begabungsforschung und Berufsbildung.
Anschrift: Departement für Erziehungswissenschaften, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg;
Email: margrit.stamm@unifr.ch