

Achtung Du hast Stärken! ADHS und Hochbegabung oder Hochbegabung und ADHS?

«Stärken bei ADHS und Hochbegabung»

**Monika Brunsting, Dr. phil. Fachpsychologin für Psychotherapie FSP,
Sonderpädagogin**

Immer wieder erhitzen sich Gemüter über der Frage, was bei «Sven» oder «Lara» denn nun das Problem sei: Ist es die ADHS oder die Hochbegabung? Nicht immer ist diese Frage einfach zu beantworten. Hier soll Einblick gegeben werden in verschiedene Arten von Stärken und wie man mit diesen das Leben trotz Schwächen meistern kann.

Neurowissenschaften, kognitive Psychologie und Sonderpädagogik wissen viel darüber zu berichten. Vieles davon kann uns in Schule, Alltag und Therapie inspirieren – und zwar nicht nur bei Hochbegabung!

1. Einführung

Hochbegabung und/oder ADHS? Hochbegabte Minderleister (Underachiever) gibt es das? Unumstritten ist, dass es Hochbegabte gibt, die unerwartet schlechte Schulleistungen erbringen. Die Ursachen dafür sind alles andere als klar. Dominik Gyseler (2009) nimmt an, die ständige Unterforderung sei dafür verantwortlich. Wäre dem so, müssten eigentlich die Fördermassnahmen im Rahmen einer Begabungsförderung helfen. Tatsache ist, dass viele dieser Kinder, von den Fördermassnahmen nicht profitieren, weil sie das Angebot nicht wahrnehmen können: ihre Projekte bleiben auf der Strecke, ihr Interesse erlahmt sehr schnell und ihre Ausdauer trägt nicht weit genug. Während Gyseler davon ausgeht, dass es in solchen Fällen sozio-emotionale Faktoren seien, die gute Leistungen verhindern, kann man in der Praxis immer wieder beobachten, dass «AD(H)S-ähnliche» Faktoren mitspielen. Nicht immer ist es gerade eine diagnostizierte AD(H)S, meist aber einige deutliche Zeichen.

10-20% der Hochbegabten sind nach Gyseler Minderleister (2009, 31), die sich in der Schule durch Verhaltensauffälligkeiten und durch einen «emotionalen Leidensdruck» auszeichnen. Die Forschung zeige, dass in solchen Fällen «eine niedrige Leistungsmotivation, ein tiefes akademisches Lernkonzept und ein geringes schulisches Interesse ausgemacht» werden könne (Neubauer & Stern, 2007, Rost, 2000, Stamm, 2008 nach Gyseler).

Dies mag in vielen Fällen so sein. Alltag und Forschung zeigen jedoch, dass es noch eine andere Gruppe gibt, die sich mit diesem schulischen Lernproblem quält: Kinder mit AD(H)S oder ADS (Simchen, 2012). Zwar sind hier günstige motivationale Faktoren oft durchaus vorhanden. Das Problem liegt hier an der Realisierung der Lerninteressen, an der Umsetzung, an Ausdauer, Konzentration und der Fähigkeit, Emotionen durch Kognitionen zu steuern (Selbstregulation).

2. Was sind Stärken? Wie kann man Stärken finden?

2.1. Welche Stärken gibt es?

Howard Gardner

Im Bereich der Hochbegabung spricht man oft von Gardners 8 ½ Intelligenzen (1991). Diese sind also sehr bekannt und brauchen deshalb hier nicht allzu viel Raum einzunehmen.

Gardner unterscheidet die folgenden Intelligenzen:

17.9.2017

Sprachliche, logisch-mathematische, musikalische, räumlich, taktil-kinästhetische, intrapersonale (emotionale) interpersonale (soziale), naturalistische und existenzielle (als halbe) Intelligenz.

Ursprünglich als relativ eigenständige Intelligenzen konzipiert, zeigte die Forschung, dass sie sich als eigentliche Intelligenzen nicht halten lassen, dass sie aber ein gutes Instrument sein können, um die Fähigkeiten (Stärken) von Menschen zu beschreiben. So wurden und werden sie im Rahmen der Pädagogik vor allem in der Begabungsförderung auch bis heute oft genutzt (Renzulli, Reis & Stednitz, 2001).

Willibald Ruch, Martin Seligman u.v.a.

Seit 1998 der renommierte Depressionsforscher und Psychologieprofessor Martin Seligman als Präsident der APA (American Psychological Association) aufgerufen hatte, sich auf die Stärken von Menschen zu konzentrieren statt auf die Schwächen, wie dies die Psychologie seit hundert Jahren getan hatte, fand sich eine grosse weltumspannende Forschergemeinde zusammen, die auf diesem Weg die menschlichen Stärken und ihre Bedeutung für ein gutes Leben erforschten. Diese neue Forschungs- und Denkrichtung erhielt den immer wieder missverständlich verstandenen Namen «Positive Psychologie», nicht weil sie alles positiv sieht oder schönredet, sondern weil sie die Stärken zum Ausgangspunkt ihrer Forschung nimmt.

An der Universität Zürich forschen Willibald Ruch und sein Team in diesem Bereich. Ein sehr vielversprechendes neues Projekt gilt den Zusammenhängen zwischen Achtsamkeit und Charakterstärken. Man darf auf die Ergebnisse dieses Nationalfonds-Projekts von Frau Danan Pang gespannt sein.

Die Positive Psychologie hat 24 Stärken («Charakterstärken») herausgearbeitet (s. Folie 18/Bild), von denen hier die 11 für die Lebenszufriedenheit wichtigsten kurz vorgestellt sein sollen:

Hoffnung, Enthusiasmus, Bindungsfähigkeit, Neugier, Dankbarkeit, Tapferkeit, Authentizität, Humor, Soziale Intelligenz, Weisheit, Selbstregulation. (ev. je 1 Frage als Bsp)

2.2. Warum sind Stärken wichtig?

Menschen bewältigen ihr Leben mithilfe ihrer Stärken und trotz ihrer Schwächen. Die Arbeit als Sonderpädagogin und als Psychotherapeutin zeigt, dass Lernende mit ihren Stärken manche Schwäche ein wenig ausgleichen können. Bis zum Tod kann man an allem arbeiten – nachher wird es wohl schwieriger...

Die Forschung zeigt, dass die Charakterstärken für die **Lebenszufriedenheit** ganz wichtig sind. Wer mehr als drei bis vier seiner Signaturstärken im Beruf anwenden kann, kann seinen Beruf mehr als Berufung denn als Beruf erleben (Ruch Präsentation 2014, Folie 28).

Dass die Charakterstärken helfen können, beispielsweise mit seiner **Legasthenie** klarzukommen, zeigte meine Untersuchung mit erfolgreichen Erwachsenen, die ihre Lese-Rechtschreibproblematik teilweise erst im Erwachsenenalter bewältigen konnten (Brunsting, 2016).

Auch für Kinder und Jugendliche sind die Charakterstärken ein wichtiger Faktor (Ruch, Hofmann et al., 2013, Ruch & Wagner, 2013, Ruch, Weber et al. 2015).

Unsere Stärken helfen uns, ein gutes und zufriedenes Leben (Beruf, bei Kindern Freizeit) zu führen. Sie helfen uns aber auch, schwierige Situationen und andere Herausforderungen im Leben zu meistern.

2.3. Wie kann man Stärken erfassen?

Für **Gardners Intelligenzen** existieren meines Wissens bis heute keine eigentlichen Erfassungsinstrumente. Es gibt Fragebogen und Beobachtungsbogen (Renzulli, Reis & Stednitz, 2001), aber keine empirisch fundierten Instrumente.

Anders bei den **Charakterstärken** in der Positiven Psychologie: Diese kann man mit einer Reihe von Fragebogen auf dem Netz direkt erfassen. Auf der Website www.charakterstaerken.org kann man die Fragebogen bearbeiten und anschliessend eine elektronische Auswertung erhalten. Es gibt eine Version für Erwachsene und eine für Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 17 Jahren. Die wichtigsten Stärken werden als Signaturstärken bezeichnet und können helfen, das Leben zu gestalten. Die am wenigsten wichtigen Stärken würde man in der Sonderpädagogik wohl als Schwächen bezeichnen, was natürlich in der Positiven Psychologie nicht gemacht wird, wofür man als Sonderpädagogin jedoch durchaus plädieren kann. Im Zusammenhang mit Hochbegabung und ADHS geradezu plädieren muss. Denn die Schwächen sind hier leider sehr dazu geeignet, die Stärken zu behindern. Also Stärken stärken und Schwächen schwächen.

3. Hochbegabung, Neurowissenschaften und Lernen

Es sind strukturelle wie funktionelle Unterschiede festzustellen. Die Intelligenz korreliert mit dem Volumen von grauer und weisser Substanz im mittleren Bereich. Dies betrifft vor allem die graue Substanz im Frontalhirn und im parietalen Kortex. Der präfrontale Kortex gilt als Sitz des Arbeitsgedächtnisses und als wichtiges Areal für das Treffen von Entscheidungen und die Handlungsplanung. Der parietale Kortex ist involviert bei symbolischer Verarbeitung, Abstraktion, Elaboration und Wissensspeicherung im Langzeitgedächtnis (Neubauer, 2011). Ferner zeigte es sich, dass bei intelligenteren Menschen die Myelinisierung der Axone stärker ist, was die Verarbeitungsgeschwindigkeit erhöht. Im Verhalten zeigt sich dies durch kürzere Reaktionszeiten. Zudem arbeiten Gehirne intelligenterer Personen effizienter: bildgebende Verfahren zeigen, dass weniger Glukose in weniger ausgedehnten Arealen nötig sind.

Nicht die kognitiven Fähigkeiten allein entscheiden über gute Leistungen, sondern Motivation, Fleiss und Selbstdisziplin spielen eine entscheidende Rolle. Roth (2011) meint: «Lernerfolg (hängt) im Wesentlichen von drei Faktoren ab..., von Intelligenz, von Motivation und von Fleiss. Deshalb gehen auch ... Persönlichkeitseigenschaften in das Lernverhalten ein: Das Zutrauen zu den eigenen Fähigkeiten, die allgemeine Motivation zum Lernen und die spezielle Motivation für bestimmte Fächer und Inhalte...» (Roth, 2011, S. 309). Daraus wird ersichtlich, dass die früher häufig gehörte Begründung für Minderleistung bei Hochbegabten «Unterforderung» zu kurz greift. Sind Lernmotivation, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fleiss wenig ausgeprägt, dann dürfte es trotz guter Intelligenz schwierig sein, gute Leistungen zu erbringen.

4. Über die Schwierigkeit, Hochbegabung und ADHS auseinander zu halten

Testpsychologische Sicht

ADHS-Kinder haben bekanntlich schlechte exekutive Funktionen (Barkley 1997, 2007) Nach Barkley besteht der Kern der AD(H)S-Diagnose gerade darin, dass sie über schlechte exekutive Funktionen verfügen. Dies gilt meist auch für AD(H)S-Kinder mit Hochbegabung. Im Intelligenztest (WISC IV) zeigt sich dies sehr eindrücklich darin, dass sprachliches (SV) und logisches Denken (WLD) gut sind (bei Hochbegabten oft exzellent), Arbeitsgedächtnis (AG) und/oder Verarbeitungsgeschwindigkeit (VG) hingegen deutlich schwächer ausgeprägt sind. Diese beiden Untertests fungieren quasi als Nadelöhr: Sie ermöglichen oder behindern die an sich vorhandenen guten oder exzellenten Fähigkeiten (sprachlichen oder logische). Manch eine Hochbegabung wird von den exekutiven Fähigkeiten, hier sichtbar in AG und VG «neutralisiert», da der IQ ja ein Durchschnittswert aller vier Untertests ist. Zwar darf man dies laut Manual berücksichtigen (und AG und VG) aus der Beurteilung herausnehmen. Tut man dies nicht, ist das bildungspolitisch allerdings ganz praktisch: ein nicht hochbegabtes Kind braucht keine spezielle Förderung.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

AD(H)S, ADS

Hochbegabung

Aufmerksamkeit über längere Zeit

In verschiedenen Situationen meist nicht möglich

Oft nicht möglich (träumen, langweilen)

Ausdauer schwach

Bei Dingen, die keine Konsequenzen haben

Bei Dingen, die nicht wichtig erscheinen

Impulsivität und Belohnungsaufschub

Impulsivität hoch, Belohnungsaufschub Schwach (s. Mischel et al) wegen ADHS

Selbststeuerung schwach wegen des grossen intellektuellen Interesses

Aufforderung zur Verhaltensänderung

Wird oft nicht befolgt, ignoriert

Diskussionen und Machtkämpfe mit Autoritätspersonen wegen grosser Intensität des Erlebens und Wollens

Schwierigkeiten Regeln einzuhalten

Ohne Begründung

mit Diskussionen und Überzeugungsversuchen

Aktiver und unruhiger als andere Kinder, manchmal auch weniger Schlaf nötig

Kognitives Tempo schnell oder langsam. Beide Varianten sind zu beobachten

Asynchrone Entwicklungen bedeuten meist eine **fortgeschrittene Entwicklung im kognitiven Bereich («oberes Stockwerk»)** und eine nicht entsprechende oder gar retardierte Entwicklung im sozial-emotionalen Bereich («unteres Stockwerk»). Im Idealfall sind beide Stockwerke etwa gleich gut entwickelt und es herrscht eine gute Kooperation zwischen oben und unten. Emotionen und soziale Wahrnehmungen lassen sich von Kognitionen beeinflussen. Dies ist bei asynchronen Entwicklungen oft nicht der Fall und führt zu den bekannten Problemen.

Kinder und Jugendliche mit **schlechten exekutiven Funktionen** haben meist Mühe, ihren Fähigkeiten entsprechende Leistungen zu erbringen, egal ob sie hochbegabt oder ADHS-betroffen sind. Denn komplexe hochstehende Leistungen sind ohne gute exekutive Funktionen nicht machbar (z.B. Selbstregulation, Planung und Kontrolle, Arbeitsgedächtnis, Flexibilität und Inhibition).

Zusammenfassung

Schulische Probleme Hochbegabter wurden früher oft mit der chronischen Unterforderung erklärt, der sie ausgesetzt sind. Heute ist man zur Auffassung gelangt (Simchen, 2012, 2017), dass solche auch auf AD(H)S zurückgeführt werden können. Auch Hochbegabte können AD(H)S oder ADS haben!

In manchen Schulen ist die Diagnose ADS/ADHS beliebter als die einer Hochbegabung. Bei den Eltern ist es tendenziell eher umgekehrt. Allerdings stellen beide Diagnosen für Schule und Familie eine grosse Herausforderung dar und eine Doppeldiagnose ist die Herausforderung der Herausforderungen.

Die Schule ist an einigen Orten eher besser eingerichtet für ADS/ADHS an anderen eher für Hochbegabung. Für Familien ist es ganz ähnlich.

Schulische Probleme Hochbegabter können nicht nur mit Unterforderung erklärt werden. Persönlichkeitsmerkmale und exekutive Funktionen spielen hier eine grosse Rolle.

5. Was tun? Möglichkeiten für Schule, Familie und Therapie

Was immer wir jedoch für den Förderalltag von Hochbegabten mit ADHS an Möglichkeiten auswählen, muss erst im Hinblick auf die folgende Frage überdacht werden:

Wer braucht was? Das Kind mit ADHS/ADS braucht Struktur, das Kind mit Hochbegabung Freiheit. Während das eine genaue Vorgaben braucht, um zum Ziel zu gelangen, braucht das andere Raum, um (s)ein Ziel anzupeilen. Das Kind mit ADS **und** Hochbegabung braucht Struktur und Freiheit, Führung und Laufenlassen. Dass das nicht einfach ist, liegt auf der Hand.

Fall Anna

Anna ist sieben Jahre alt und besucht die erste Regelklasse. Bereits vor der Einschulung wurde bei ihr eine Hochbegabung festgestellt. Mit Leistungsspitzen in der verbalen Intelligenz, einem sehr guten Ergebnis im wahrnehmungsmässigen logischen Denken,
17.9.2017

einem knapp durchschnittlichen Arbeitsgedächtnis und einem unterdurchschnittlichen Verarbeitungstempo.

In der Schule fällt Anna auf durch wenig Aufmerksamkeit. ->Sie träumt oft vor sich hin. Konzentration über mehr als zwei, drei Minuten fällt ihr schwer. ->Sie kommt nicht voran. Entsprechend sind ihre mündlichen und schriftlichen Leistungen nur knapp altersentsprechend/genügend. Im mündlichen Unterricht zeigt ein ähnliches Bild -> in der Gruppe und im Klassenunterricht meldet sie sich selten zu Wort.

Emotional und sozial wirkt sie nicht altersentsprechend. Entsprechend ist sie im sozialen Kontext auch oft zurückgezogen und für sich.

Unterforderung als Ursache wurde getestet: Anna bekommt eine eigene Aufgabe auf ihrem Niveau. Sitzt die Lehrperson oder die Heilpädagogin neben ihr und versucht, sie zu motivieren, geht es etwas besser, als wenn sie es allein schaffen sollte. In der Begabungsförderung zeigt sich ein ganz ähnliches Bild, was zur Folge hat, dass Anna von der Förderung nicht profitieren kann. Eigene Ideen bringt sie kaum ein. Sie hat nichts, das sie so richtig interessiert.

Verschiedene Quellen werden uns im Folgenden inspirieren. Ansätze zur Hilfe kommen aus ganz verschiedenen Richtungen der Psychologie und Heilpädagogik.

5.1 Renzulli, Reis & Stedtnitz (2001)

Renzulli, Reis & Stedtnitz (2001) stellen ein viel beachtetes Konzept samt breit gefächertem Instrumentarium vor, das in der Begabtenförderung weltweit sehr oft verwendet wird. Das hochbegabte Kind mit AD(H)S stösst hier allerdings bedingt durch seine AD(H)S auf einige Schwierigkeiten.

Sehr häufig und mit viel Erfolg werden in der Begabungsförderung Projekte eingesetzt. Um diese sinnvoll und gezielt bearbeiten zu können, sind gute exekutive Funktionen nötig. AD(H)S-Betroffene verfügen jedoch in der Regel leider nicht über solche.

Handlungsplanung und Handlungskontrolle, Zeitmanagement, Flexibilität, ein gutes Arbeitsgedächtnis, Organisation des Verhaltens und sind sehr wichtig. Das hochbegabte AD(H)S-Kind hat hier in der Regel einige Probleme. Daher sind Projekte und andere autonome Tätigkeiten häufig nur eingeschränkt möglich.

«Wenn du eine Hütte bauen willst, brauchst du Werkzeug. Hier ist dein Werkzeug. Ich werde dir helfen, es zu brauchen, wenn es nötig ist.» Dieser schöne Satz mag bei hochbegabten Kindern ohne AD(H)S greifen. Leider reicht dieser Ansatz nicht aus, wenn noch eine AD(H)S involviert ist.

Für die Förderung Hochbegabter ist das Werk von Renzulli, Reis & Stedtnitz (2001) auch heute noch das grundlegende Konzept mit unzähligen Realisierungsmöglichkeiten und -vorschlägen. Diese Autoren stellten ein viel beachtetes Konzept samt breit gefächertem Instrumentarium vor, das in der Begabtenförderung noch heute sehr oft verwendet wird. Für die konkrete Förderung kann es sinnvoll sein, den Interessenfragebogen auszufüllen, um auf diese Weise geeignete Themen und Wege zu finden.

Das AD(H)S-Kind mit Hochbegabung hat hier allerdings auch einige Schwierigkeiten, die auf seine AD(H)S zurückgeführt werden müssen.

Anna, die noch keine ADHS-Diagnose erhalten hat, zeigt Schwierigkeiten, wie sie viele ADHS-Kinder haben. Ihre Aufmerksamkeit, Konzentration und Motivation machen es ihr sehr

schwer, von diesem Angebot zu profitieren. Immer wieder stellt sich die Frage, ob man sich mehr auf Aufmerksamkeit, Konzentration und Motivation ausrichten sollte und an diesen arbeiten sollte oder stärker auf die Hochbegabung fokussieren sollte

5.2 Asynchrone Entwicklungen

Sieht man Anna in der Klasse, fragt man sich unweigerlich, warum dieses Kind schon zur Schule gehen muss. Auf dem Pausenplatz würde man sie eher dem Kindergarten zuordnen als der Schule.

Eine solche asynchrone Entwicklung mit sehr hohen Fähigkeiten im kognitiven Bereich und nicht altersentsprechenden im sozialen und emotionalen Bereich stellen eine grosse Herausforderung für Erziehung und Unterricht dar.

Interessanterweise findet man diese Konstellation auch bei AD(H)S-betroffenen Kindern sehr häufig vor: Man sieht gute kognitive Fähigkeiten neben nicht altersgemässen emotionalen (Selbstregulation, Motivation, Ausdauer) und sozialen (immer im Mittelpunkt stehen, Aufmerksamkeit durch Störmanöver suchen, usw.).

Versucht man, Kinder auf ihrem kognitiven Level zu fördern, bzw. stellt mit ihnen beispielsweise interessante Aufgaben zusammen, scheitern sie nicht selten an den nicht altersentsprechenden emotionalen, sozialen oder exekutiven Fähigkeiten. Sichtbar wird dies z.B. an einer noch schwachen Selbstständigkeit und Selbststeuerung.

Bei asynchronen Entwicklungen sollte man Kognition und Emotion so fördern, dass sie sich nicht gegenseitig behindern. Dass dies keineswegs einfach ist, weiss jeder, der schon mit solchen Kindern gearbeitet hat. Stärken stärken und Schwächen schwächen könnte hier bedeuten, thematisch in Interessensgebieten zu arbeiten und dabei z.B. Aufmerksamkeit, Konzentration und sozial-emotionale Fähigkeiten zu fördern. Als Heilpädagogin und Psychotherapeutin ist mir klar, dass es sinnvoll ist, eine reife Emotionalität zu entwickeln, wenn man ein zufriedenes Leben führen möchte.

5.3. Stress und Achtsamkeit

Hochbegabte Kinder erscheinen oft gestresst, Kinder mit ADHS ebenfalls und in der Kombination von Hochbegabung und ADHS ist dies oft noch ausgeprägter. Viel und anhaltender Stress behindert das Lernen, «milder Stress» (Precht, 2015) kann beim Lernen helfen: Er aktiviert und macht munter. Zudem ist etwas, für das wir uns anstrengen mussten (was zu leichtem Stress führt), für uns gewichtiger, wertvoller. «Wer etwas spielend leicht lernt, ist selten stolz darauf», meint Precht (2015, 220). Stress gilt es also nicht um jeden Preis zu verhindern. Ziel sollte vielmehr sein, ihn auf einem stimulierenden Niveau zu halten und aushalten zu können. Dies kann durchaus gelernt werden.

Gegen Stress ist glücklicherweise durchaus «ein Kraut gewachsen». Eines liegt in der Achtsamkeit oder MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction). Achtsamkeit bedeutet «Jeder Moment ist einmalig. ... Wie gehen wir mit Erfreulichem und Unerfreulichem um?» erläutert Jon Kabat-Zinn in der Sendung Sternstunde Philosophie vom 27.9.2016.

Achtsamkeit hilft nicht nur, den Aktivitätspegel aller Beteiligten herunterzufahren, den der Kinder, der Lehrperson oder der Eltern (Brunsting, Nakamura, Simma, 2013). Sie hilft uns auch, Herausforderungen des Lebens zu bewältigen. Zugleich hilft das Konzept der Achtsamkeit mit den entsprechenden Aufgaben, Trainings oder Übungen, sich besser konzentrieren, sich selber wahrnehmen und steuern zu lernen, was für viele Kinder heute ein

sehr wichtiges Entwicklungsfeld darstellt. Weniger zu vergessen, Ruhe in sich selber finden zu können (in unserer heutigen Zeit eine besonders wichtige Aufgabe!), emotionale Selbstregulation all das und noch viel mehr kann man mit Achtsamkeitstraining lernen.

Die Achtsamkeit kann durch die innere Ruhe, die sich damit entwickelt, auch helfen, die exekutiven Funktionen zu entwickeln. Die Achtsamkeit rückt in den Fokus, welche exekutive Funktion gelernt/trainiert werden soll («Heute werde ich besonders auf die Zeit aufpassen»). Sie blendet aus, was unwichtig ist («Dabei stören mich die andern nicht. Alles andere kommt später wieder»). Sie kann die Motivation erleben lassen und auf konkrete Situationen übertragen lernen («So wie ich jetzt auf meinen Atem achte, werde ich nachher auf die Zeit aufpassen»). Sie kann helfen, Motivationskrisen zu überwinden («Ich bin jetzt ganz bei meinem Atem und bleibe bei ihm so lang es geht. Die Stillen Minuten gehen vorüber. Das Lernen geht vorbei. Alles geht vorbei. Wenn ich keine Lust habe zu arbeiten, weiss ich, dass auch das vorübergeht.»). Sie kann helfen, Impulse steuern zu lernen («Und wenn ich am liebsten alles wegschmeissen würde, gehe ich für einen Moment zurück zu meinem Atem. Ich atme fünfmal ruhig ein und aus») Sie kann helfen, mit dem Arbeiten zu beginnen und diese auch gut zu Ende zu führen («Ich stelle mir vor, wie ich mit dem Arbeiten beginne, wie ich vorankomme und es gut zu Ende bringe.» - «Manchmal ist dies schwierig: Dann gönne ich mir nochmals eine Stille Minute, gehe zu meinem Atem und versuche herauszufinden, wo ich ihn am besten spüre. Da bleibe ich eine Weile und komme dann gestärkt zurück und mache weiter!).

Verschiedene Anwendungsformen sind in der Schule und in der Familie denkbar. Von der «Stillen Minute» (Brunsting, 2014), die beliebig lang dauern kann, über achtsame Handlungen oder Spiele (Simma, 2014, Brunsting, Nakamura & Simma, 2013), in denen die Wahrnehmung auf bestimmte Beobachtungen gelenkt wird, ist Vieles möglich. Auch kleine Veränderungen bei einfachen Alltagshandlungen bewirken viel: Fünf Minuten lang im Schweigen essen (natürlich ohne Radio, TV, Handy) macht einen grossen Unterschied zum allgemeinen oft wilden Durcheinander beim Essen. Von einem solchen Experiment profitieren Erwachsene und Kinder (Brunsting, Nakamura & Simma, 2013), eine Anleitung für Stille Minuten samt gesprochener Anleitung auf CD in Brunsting (2014).

Achtsamkeit zu trainieren und zu praktizieren ist in jedem Alter, auf jeder Klassenstufe und jedem kognitiven Niveau möglich. Ob in der Schule oder in der Familie, überall kann man Achtsamkeit üben. Ob man hochbegabt oder aufmerksamkeitsgestört ist, spielt hier keine Rolle. Jeder Mensch trainiert hier auf seinem Niveau, gemäss seinen Möglichkeiten.

5.4. Charakterstärken und Positive Psychologie

Die Forschung zeigt, dass man sein Leben mit seinen Charakterstärken meistert – trotz seiner Schwächen oder Schwierigkeiten. Wer hoffnungsvoll, optimistisch, enthusiastisch, bindungsfähig, neugierig, dankbar, tapfer, authentisch, humorvoll, sozial kompetent und weise durchs Leben geht und über eine gute Selbstregulation verfügt, meistert auch schwierige Herausforderungen (Brunsting, 2016).

Auch in der Positiven Psychologie geht man davon aus, dass man an Stärken und Schwächen arbeiten kann. Noch stecken Interventionsideen in den Kinderschuhen. Verschiedene Projekte an der Universität Zürich zeigten, dass man mit dem Zürcher Stärkentraining Charakterstärken trainieren kann (Gander et al., 2014; Proyer et al., 2013). Diese Trainings wurden mit Erwachsenen durchgeführt und zeigten gute Erfolge. Man forscht aber auch im Bereich Kindesalter (Lisa Wagner).

Seinen Blick immer wieder auf seine wichtigsten Charakterstärken (Signaturstärken) zu richten, hilft, diese im Bewusstsein zu halten und von ihnen zu profitieren. Dabei können Geschichten, Fabeln, Märchen oder Ähnliches helfen, denn Menschen lernen sehr gut mit und von Geschichten. Man kann sie lesen, vorlesen lassen oder schreiben. Sie miteinander auszutauschen macht Freude, festigt das damit verbundene Gefühl und die entsprechende Charakterstärke. Es würde lohnen, Geschichten zu den einzelnen Charakterstärken zu sammeln und anhand dieser die einzelnen Charakterstärken in der Klasse und mit der Klasse anzugehen.

Aus der Arbeit mit Erwachsenen weiss man, dass Tagebucheinträge ein wirkungsvolles Instrument sind. Dazu motiviert man Klassen oder Einzelne, in der nächsten Woche darauf zu achten, was sie jeden Tag gefreut hat oder wofür sie dankbar waren. Die Stichwörter werden notiert und am nächsten Morgen in der Schule oder in der nächsten Stunde mit der Heilpädagogin ausgetauscht. Man kann die Runde kurz und kommentarlos halten und die Kinder bitten, die Kinder anzusehen, die gerade berichten und schauen, was man aus den Gesichtern «lesen» kann. Was werden sie beobachten? Dank den Spiegelneuronen breiten sich die guten Gefühle in der Gruppe oder Klasse aus. Man lernt: Freude ist ansteckend und kann dies an sich und den andern ganz gut beobachten. Das ist eine sinnvolle Lektion für das Leben. Wenn mir klar ist, dass ich mit guten Gefühlen auch gut lernen und arbeiten kann und dass ich die guten Gefühle in mir habe und sie holen kann, wenn ich sie brauche, habe ich etwas Wichtiges begriffen, das mir jederzeit im Leben helfen kann, schwierige Situationen gut zu meistern.

Auch Listen können sehr hilfreich sein (z.B. Dankbarkeitsliste). Eine Liste zu erstellen, wem man wofür dankbar ist, ist eine sehr schöne Aufgabe. Tauscht man diese noch mit andern aus, verstärkt sich der Effekt.

Man kann die Charakterstärken auch zu Lernhelfern machen, indem man sie sich bewusst macht: «Ich bin optimistisch. Ich werde es schaffen!» oder «Ich bin tapfer. Ich habe schon ganz anderes geschafft. Ich kann durchbeissen/dranbleiben».

5.5. Selbstregulation und andere Exekutive Funktionen

Walter Mischel wurde in den 80er Jahren berühmt mit seinen «Marshmallow-Experimenten», die zur grossen Überraschung der Fachwelt zeigten, dass bereits 4-Jährige über die exekutive Funktion der Selbststeuerung verfügten, allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmass (s.a. Mischel, 2015). Nachuntersuchungen ergaben (Eigsti, Mischel et al., 2006), dass die jungen Erwachsenen, die mit 4 Jahren über eine gute Selbststeuerung verfügt hatten, knapp 20 Jahre später schulisch und bildungsmässig besser unterwegs waren, bessere soziale Beziehungen hatten und weniger mit dem Gesetz in Konflikt geraten waren.

2011 wurden die Ergebnisse einer grossen australischen Langzeit-Studie publiziert (Moffitt et al., 2011), die 1000 Kinder von der Geburt bis ins Alter von 32 Jahren untersucht. Man fand, neben der Bestätigung der Forschungsergebnisse von Mischel et al. dass Menschen mit einer besseren Selbststeuerung gesünder, weniger substanzabhängig waren, ihre Finanzen besser im Griff hatten und weniger kriminelle Entwicklungsverläufe zeigten.

Duckworth & Seligman wiesen in ihrer 2006 publizierten Studie nach, dass für den Schul- und Lernerfolg (und sicherlich auch für den Lebenserfolg!) die Selbststeuerung viel wichtiger ist als die kognitiven Voraussetzungen (IQ). Konkret machte die Selbststeuerung rund 70% des Lernerfolgs aus. Diese Ergebnisse wurden mit durchschnittlichen Gruppen gefunden. Es ist aber davon auszugehen, dass sie auch für Hochbegabte Gültigkeit haben.

17.9.2017

Auch exekutive Funktionen wie Handlungsplanung, Organisation, Flexibilität sind für geistige Hochleistungen zentral und bei hochbegabten AD(H)S-Kindern oft wenig gut entwickelt. Es ist allerdings nicht ganz einfach, hochbegabte Kinder zum Training der exekutiven Funktionen zu motivieren, da viele Aufgaben für sie so einfach sind, dass sie sie auch ohne gute exekutive Funktionen lösen können. Auf diese Weise ist Einsicht selten erreichbar. Es gilt also Aufgaben zu suchen, die auch sie nicht ohne gute exekutive Funktionen lösen können (z.B. Zimmer aufräumen, Ordnung unter dem Tisch haben, ein Projekt bearbeiten, s. dazu auch Brunsting, 2011).

Die Selbstregulation stellt nach Ansicht vieler Forscher ein wichtiges Geheimnis des Lern- und Lebenserfolgs dar. Also kann es nur gut sein, ständig an diesem Thema zu arbeiten. Das «untere Stockwerk» zu hegen (emotionale Ebene, limbisches System) und zu pflegen, damit es mit dem «oberen» (kognitive Ebene, Frontallappen) besser zusammenarbeiten kann, ist eine äusserst sinnvolle Tätigkeit.

5.6. Guter Unterricht, Spiele, Sport & Musik

Guter Unterricht mit offenen Unterrichtsformen ist für hochbegabte Kinder in der Regel ein grosser Gewinn. Bei Hochbegabung und ADHS ist die Situation etwas weniger klar, mit guter Unterstützung aber wohl noch immer besser als ausschliesslich straff geführter Unterricht. Am besten ist wohl auch hier ein Sowohl-als-auch, mit offenen und geführten Sequenzen. Spiel, Bewegung und Musik als ganzheitlich wirkende Unterrichtselemente sind auch hilfreich.

Bei Hochbegabung in diesen Bereichen lässt sich das Problem oft ganz einfach lösen, indem Kinder und Jugendliche trotz ihrer AD(H)S ganz normal im Sportverein oder im Schachclub mitmachen oder ihr Instrument üben.

6. Zusammenfassung

- Hochbegabung und ADHS zusammen sind nicht nur zwei Herausforderungen. Die beiden Probleme potenzieren sich und machen das Ganze bisweilen sehr schwierig. Nur mit vereinten Kräften und einem guten Sinn für das Wesentliche können Schule und Eltern gemeinsam solchen Kindern auf einen guten Weg ins Leben helfen.
- In der Literatur wird empfohlen, immer zuerst Massnahmen zur Hochbegabung zu ergreifen und wenn diese nicht helfen an die ADHS zu denken (Webb, 2015, 2017). Als Psychotherapeutin bin ich von dieser Strategie nicht überzeugt: Eine Stärke zu stärken, ohne gleichzeitig auch eine Schwäche in den Blick zu nehmen, erscheint mir wenig ganzheitlich. Das logisch-mathematische Denken isoliert zu fördern ohne Ausdauer, Arbeitsgedächtnis oder Anstrengungsbereitschaft zu stärken und ohne die emotionale Situation zu berücksichtigen, scheint mir einer gesunden Entwicklung wenig dienlich.
- Stärken stärken und Schwächen schwächen!
- Empfehlung für Eltern: Sehen Sie nicht nur die Stärken, sondern auch die Schwächen Ihres Kindes
- Empfehlung für Fachpersonen (Schulpsychologen, Heilpädagoen): Sehen Sie nicht nur die Schwächen, sondern auch die Stärken des Kindes

Literatur und Links

- Barkley, R. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory [Psychol Bull.](#) Jan;121(1):65-94.
- Barkley, R. (2007) Attention-deficit-hyperactivity Disorder. New York: Guilford
- Brunsting, M. (2006). Aufmerksamkeitstraining. Schaffhausen: Schubiger Lernmedien
- Brunsting, M. (2011). Lernschwierigkeiten – wie exekutive Funktionen helfen können. Bern: Haupt
- Brunsting, Nakamura & Simma (2013). Wach und präsent. Bern: Haupt
- Brunsting, M. (2014). Träumer oder ADS? Oberuzwil: Verlag am Weiher (inkl. CD)
- Brunsting, M. (2016). Legasthenie zwischen coming-out und keiner merkt's. Bern: Haupt
- Duckworth, A.L. & Seligman, M. (2006). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12),939-944
- Eigsti, I., Zayas, V., Mischel, W. et al. (2006). Predictive cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood. *Psychological science*, 17, 478-484
- Gander, F., Wellenzohn, S., Proyer, R. & Ruch W. (2014) Das Zürcher Stärkentraining. www.staerkenttraining.ch (abgerufen am 1.8.17)
- Gardner, H. (1991). Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Gyseler, Dominik (2009). Schulische Unterforderung Hochbegabter. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 15, 4/09, 30-34
- Kabat-Zinn, J. (2016): Achtsamkeit- die neue Glücksformel. Sternstunde Philosophie, srf 27.9.2016
- Kabat-Zinn, J. (2015). Im Alltag Ruhe finden. München: Droemer Knauer
- Mischel, W. (2015): Der Marshmallow-Test. München: Siedler
- Moffitt, T.E. , Arsénault, . Belsky, D. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1010076108
- Neubauer, A.C. (2010). Neurobiologie der Hochbegabung. Forum Hochbegabung. Abgerufen 2.7.17 unter www.forumhochbegabung.de/includes/media/neubauer_hof_2010.pdf
- Neubauer, A.C. (2011). Lernen hochbegabte Kinder anders? Erkenntnisse aus der Hirnforschung. In: Knietniewski, J: Besondere Begabungen entdecken und fördern. Impulse für Unterricht und Schule, 2011, S. 33-40
- Neubauer, A.C. (2011, November). „Lernen hochbegabte Kinder anders? Erkenntnisse aus der Gehirnforschung“. Eingeladener Vortrag auf der Tagung „Besondere Begabungen entdecken und fördern: Impulse für Unterricht und Schule“, Hamburg, 26.11.2011.

Proyer, R, Ruch, W. & Buschor C. (2013). Testing strenghts-based interventions: A perliminary study on the effectiveness of a program targeting curiosity, gratitude, hope, humor, and zest for enhancing life satisfaction. *Journal of Happiness Studies...* 01.03.2013 | Research Paper | Ausgabe 1/2013

Renzulli, Reis & Stedtnitz (2001). *Das Schulische Enrichment Model (SEM)*. Cornelsen Schweiz

Roth, G.,(2011). *Bildung braucht Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta

Ruch, W., Hofmann, J., Platt, T., & Vuori, A. (2013). Die Stärken der „Pfadi“: Positives Erleben und Positive Eigenschaften bei Kindern und Jugendlichen in Jugendverbänden. *Psychologie und Erziehung*, 39 (1), 22-31.

Ruch, W.(2014): Referat an der Tagung des Verbands Dyslexie Schweiz

Ruch, W., & Proyer, R. T. (2015). Mapping strengths into virtues: The relation of the 24 VIA strengths to six ubiquitous virtues. *Frontiers in Psychology*, 6, 460.

Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. (2010). Values in action inventory of strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences*, 31(3), 138–149.

Ruch, W., & Wagner, L. (2013). Die Positive Psychologie bei Kindern und Jugendlichen: Charakterstärken und das gute Leben. *Psychologie und Erziehung*, 39(1), 8–20.

Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological*

Seligman, M. (2005): *Der Glücksfaktor*. Bergisch-Gladbach: Ehrenwirth

Simchen, H. (2012). AD(H)S und Hochbegabung – eine ständige Balance zwischen hohem Selbstanspruch und ständiger Enttäuschung. Artikel auf der Website adhs-deutschland.de (gefunden 11.7.17)

Simchen, H. () *Kinder und Jugendliche mit Hochbegabung: Erkennen, stärken, fördern*. Stuttgart: Kohlhammer,...

Simchen, H. (2017) *ADS. Unkonzentriert, verträumt, zu langsam und viele Fehler im Diktat ...* Stuttgart: Kohlhammer, 9. Auflage

Simma, C. (2014) *77 Ideen zur Achtsamkeit und Stille in der Grundschule*. Mülheim: Verlag an der Ruhr

Webb, J.T. (2015). *Doppeldiagnosen und Fehldiagnosen bei Hochbegabung*. Bern: Huber

Webb, J.T. (2017). *Hochbegabte Kinder. Das grosse Handbuch für Eltern*. Bern: Hogrefe. 2. Auflage