

Anja Wardemann und Maja Storch

„Ein Ozean voller Energie“

Wie Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen durch die Arbeit mit dem ZRM zu mehr Selbstmanagement und Motivationsgelangen können

Christian Fischer,
Christiane Fischer-Ontrup,
Friedhelm Käpnick, Nils Neuber,
Claudia Solzbacher,
Pienie Zwitserlood (Hrsg.)

Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle!

Beiträge aus der
Begabungsförderung

*Begabungsförderung:
Individuelle Förderung und
Inklusive Bildung, Band 10, 2020,
418 Seiten, br., 49,90 €,
ISBN 978-3-8309-4067-8*

*E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830990673*



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
order@waxmann.com

www.waxmann.com
Mehr zum Buch [hier](#).

„Ein Ozean voller Energie“

Wie Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen durch die Arbeit mit dem ZRM zu mehr Selbstmanagement und Motivation gelangen können

1. Einleitung

„Ab jetzt werde ich meine Vokabeln regelmäßig lernen.“ „Meine Materialien führe ich nun immer sorgfältig.“ „Beim nächsten Mal fange ich wirklich pünktlicher mit den Aufgaben an!“ Wenn das Lernen nicht optimal verläuft oder Lernergebnisse als nicht zufriedenstellend erlebt werden, formulieren Schülerinnen und Schüler häufig Veränderungswünsche oder setzen sich selbst ein Ziel. Dennoch werden zahlreiche dieser guten Vorsätze nicht umgesetzt. Darüber hinaus gibt es Lernende, die kaum benennen können, woran ihre Lernentwicklung scheitert, oder die nicht wissen, warum sie das System ihrer Schule als negativ erleben. Dieser Beitrag gewährt einen Einblick in die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM). Anja Wardemann hat die Arbeit mit dem ZRM im Kontext von Begabungs- und Begabtenförderung in ihrer pädagogischen Praxis etabliert und nutzt diese Methoden sowohl in Kursen als auch im Rahmen von Coachingprozessen (Wardemann, 2018). Im Rahmen des 6. Münsterschen Bildungskongresses wurden in ihrem Workshop Beispiele aus dieser Arbeit mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulstufen vorgestellt.

2. Einblicke in die Anliegen von Schülerinnen und Schülern

Veränderungswünsche von Schülerinnen und Schülern sind vielfältig. Im Folgenden werden einige Beispiele aufgegriffen, um mögliche Themen eines ZRM-Coachings zu veranschaulichen:

Sarah¹ ist hochbegabt, hatte jedoch zu Beginn des Trainings Schwierigkeiten, Arbeiten fertigzustellen und Aufgaben für die Schule zu beenden. So waren beispielsweise ihre Arbeitsmappen in der Regel unvollständig.

Leo ist ein Grundschüler mit besonderen Begabungen im logisch-mathematischen Bereich, aber mangelnder Schreibmotivation. Seine Schrift war häufig sehr unleserlich. Die Rechtschreibung litt darunter und Leo hatte eine Schreibblockade aufgebaut, die auf andere schulische Bereiche übergriff.

1 Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden geändert.

Eva ist eine hochbegabte Schülerin mit Bestnoten. Sie hatte vor dem ZRM-Training am Duisburger Kompetenzzentrum für Begabungs- und Begabtenförderung (Wardemann, 2017) bereits eine Klasse *übersprungen*, fühlte sich aber in der Lerngruppe immer noch nicht wohl und sah keinen Sinn darin, am Unterricht teilzunehmen, weil sie sich langweilte. Sie wirkte zu Beginn des Trainings erschöpft, deprimiert und suchte nach einem persönlichen Ziel.

Aus den Beispielen wird ersichtlich, dass die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell für (hoch-)begabte Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernbiografien und Anliegen eingesetzt werden kann.

3. Training von Selbstmanagement und Motivation für (hoch-)begabte Lernende?

Man kann niemanden etwas lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu finden.

Galileo Galilei

Hochbegabte verfügen über großes geistiges Potenzial, sind in der Regel wissbegierig und haben eine hohe Auffassungsgabe sowie ein schnelles Lerntempo. Inhalte lernen sie mit einem vertieften Verständnis. Nicht immer zeigt sich das vorhandene Potenzial an der Leistung (z. B. Fischer, 2012). Die Gründe sind vielfältig und können u. a. Anlass für Beratungen und Trainings sein (z. B. Fischer, 2012; Jacob, 2016; Lehwald, 2017; Preckel & Vock, 2013). Aber auch Schülerinnen und Schüler mit Bestnoten bringen diverse Themen und Anliegen mit ins Coaching. Beweggründe für Coachingprozesse sind beispielsweise:

- Stress
- geringes Selbstvertrauen, negatives Selbstkonzept
- wenig Anschluss an Peers
- Perfektionismus
- Prüfungs- oder Versagensangst
- Teilleistungsschwierigkeiten wie z. B. LRS
- wenig ausgereifte Lernstrategien oder Zeitmanagement
- Unterforderung
- mangelnde Lern- und Leistungsmotivation z. B. bei Underachievern
- unausgeglichenes Sozialverhalten
- Schulunlust
- Desorientierung/Ziellosigkeit

Trotz Veränderungswünschen vieler Lernender werden gute Vorsätze oft ohne Coaching nicht umgesetzt. Hierbei erweist sich das Zürcher Ressourcen Modell als äußerst effektiv. Durch den Einsatz der im ZRM entwickelten Methoden kann eine Optimierung nicht kognitiver Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Stressmanagement,

Selbstregulation, Motivation etc.) erfolgen (s. Integratives Begabungs- & Lernkompetenzmodell: Fischer, 2013) und ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung geleistet werden. Auch Entscheidungscoaching, Potenzialentfaltung und das Finden eigener Ziele können höchst wirksam mit dem ZRM begleitet werden.

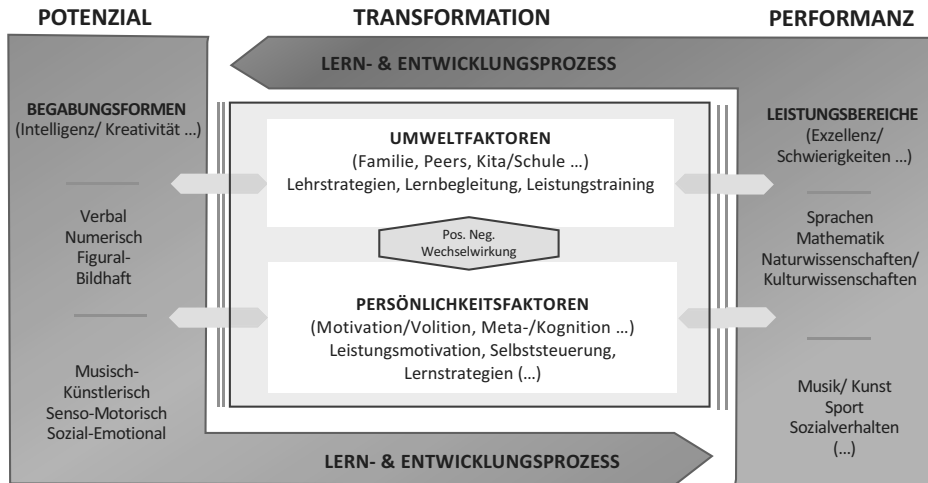


Abbildung 1: Integratives Begabungs- und Lernkompetenzmodell (Fischer, 2013, hier in der aktualisierten Version Fischer, 2014, S. 36).

(Hoch-)Begabte Schülerinnen und Schüler erhalten durch das ZRM z. B. die Möglichkeit, eigene Bedürfnisse aufzudecken und sich persönliche Ziele zu setzen. Resignation und Desorientierung können durch die ressourcenorientierte Arbeit abgebaut werden. Der Blick nach vorn, die Lösungsorientierung und die Handlungsplanung können die Voraussetzungen für gute schulische Leistungen, für Zufriedenheit sowie das Erleben von Flow (Csikszentmihalyi, 1990) verbessern.

Systematisch wird am Anliegen des Lernenden gearbeitet; schwierige Situationen werden allmählich geklärt. Das Wahrnehmen eigener Ressourcen und Stärken, das Erleben von Selbstwirksamkeit und erste Erfolgserlebnisse machen selbstbewusst und wirken sich positiv auf das Selbstbild des Coachee aus.

Das Integrative Begabungs- und Lernkompetenzmodell von Fischer (2013) zeigt deutlich auf, dass die Umsetzung von Potenzial in Leistung von Umweltmerkmalen und co-kognitiven Faktoren beeinflusst wird. Bei den Persönlichkeitsfaktoren werden im Modell von Fischer die Bereiche Motivation/Volition sowie Meta-/Kognition hervorgehoben und des Weiteren Leistungsmotivation, Selbststeuerung und Lernstrategien explizit als Beispiele genannt. Perleth und Heller (2017) bilden im Münchener Hochbegabungsmodell u. a. auch die Faktoren Arbeitsverhalten, Aufmerksamkeit/Selbstkritik, Stressbewältigung, Prüfungssorgen, Ängstlichkeit und Kausalattribution ab.

Umweltmerkmale und Persönlichkeitsfaktoren sollten als Einflussgrößen im Bereich der schulischen Begabungs- und Begabtenförderung beachtet werden, da sich beide förderlich oder hinderlich auf die Lernentwicklung auswirken können.

Hochbegabte Minderleister (Underachiever) erleben beispielsweise häufig „eine andauernde negative Diskrepanz zwischen der intellektuellen Begabung (Potenzial) und den gezeigten Leistungen“ (Preckel & Vock, 2013, S. 82) und weisen u. a. oft eine verminderte Anstrengungsbereitschaft und ein negatives Selbstbild (Lehwald, 2017) auf. Lehrstrategien und Lernarrangements nehmen – wie im Integrativen Begabungs- und Lernkompetenzmodell (Fischer, 2013) aufgeführt – Einfluss auf die Entwicklung.

Das ZRM kann zum einen helfen, die negative Entwicklung zu unterbrechen, und zum anderen dazu beitragen, auch die unbewussten Bedürfnisse des Lernenden wahrzunehmen und in Handlung umzusetzen. Es könnte zum Beispiel sein, dass eine Schülerin oder ein Schüler Lernprobleme zeigt und die Lehrkraft oder die Eltern zunächst mangelnde Konzentration vermuten. Der Lernende kann jedoch ganz andere verdeckte Motive haben, die das Lernen scheitern lassen. So kommt es z. B. nicht selten vor, dass besonders begabte Schülerinnen und Schüler nicht optimal lernen können, weil sie sich in der Klasse nicht eingebunden fühlen oder gleichgesinnte Freunde fehlen (z. B. Arnold & Preckel, 2011). Neben diesem Beziehungsmotiv – Bedürfnis nach Anschluss und Zugehörigkeit – zählt Kuhl die Motive Macht und Leistung zu den Basismotiven (Kuhl, 2010). Den vierten Motivbereich bildet die Kategorie Freiheit/Selbstentwicklung. Die Motivation eines Lernenden wird also durch bewusste und unbewusste Motive beeinflusst (Kuhl & Alsleben, 2009).

Der ZRM-Prozess eröffnet zahlreiche Gesprächsmomente, die es dem Coachee ermöglichen, über persönliche Anliegen oder Gefühle zu sprechen. Auf diese Weise können auch zuvor unbewusste Bedürfnisse oder dem Coach nicht bekannte Anliegen seines Gegenübers wie z. B. Versagens- oder Prüfungsangst in Erscheinung treten. Diese Erkenntnisse können neben dem ZRM-Prozess für die weitere Lernbegleitung oder -beratung hilfreich sein.

Durch die gezielte Selbstreflexion können bereits vorhandene Ressourcen aufgedeckt und nutzbar gemacht werden. Hilfreiche Maßnahmen für den persönlichen Alltag des Kindes oder Jugendlichen können entwickelt werden. Lernbedingungen bzw. Lernstrategien und die Selbstkompetenz können im Folgenden optimiert werden (Solzbacher & Calvert, 2014; Martens & Kuhl, 2013; Sauerhering & Doll, 2014). Grundlegend hierfür ist ein ganzheitlicher Blick auf die Lernenden: „Da in der Medien- und Leistungsgesellschaft das logische Ich sehr viel mehr in seiner Entwicklung unterstützt wird als das ganzheitliche Selbst, ist es heute zunehmend wichtig, Trainingsmöglichkeiten für die Selbstentwicklung anzubieten“ (Kuhl, 2011, S. 26). Das ZRM kann hierzu einen Beitrag leisten.

Das ZRM-Training trägt dazu bei, dass die notwendige „Übereinstimmung zwischen dem Selbst und den aktuellen Zielen einer Person“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 385) hergestellt wird. Doch es geht nicht um die Lernenden

allein. Verläuft die schulische Entwicklung nicht optimal, sind auch die Eltern oft hilflos, die familiäre Atmosphäre leidet. In den ZRM-Prozess können Eltern in verschiedener Form aktiv einbezogen werden. Es besteht die Chance, dass die oder der Lernende die eigene Familie in einem anderen Licht sieht, z. B. als soziale Ressource, und selbsttätig einzelnen Familienmitgliedern bestimmte unterstützende Aufgaben anvertraut. Ein positiveres Miteinander mit gesteigerter Wertschätzung kann die Folge sein.

4. Das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)

Das Zürcher Ressourcen Modell wurde von Dr. Maja Storch und Dr. Frank Krause an der Universität Zürich entwickelt. Es wurde ursprünglich für Lehrkräfte konzipiert und wird heute von verschiedenen Berufsgruppen wie z. B. Psychologen und (Sozial-)Pädagogen in diversen Kontexten (z. B. Therapie, Coaching, Gesundheitsprävention) eingesetzt. Das ZRM-Training ist ganzheitlich aufgebaut, Gedanken, Gefühle und Körperarbeit werden gezielt in die Entwicklungsarbeit einbezogen. Dadurch wird die Arbeit am Selbstmanagement abwechslungsreich und motivierend.

Maja Storch und Frank Krause konnten bei der Entwicklung des ZRM auf umfangreiche Studien und Forschungen z. B. aus dem Bereich der Motivationspsychologie und der Psychoanalyse zurückgreifen. Besonders bedeutsam hierbei ist der Begriff des Selbstmanagements nach Kanfer, Reinecker und Schmelzer (2012). Dabei geht es um die Anleitung zu besserer Selbststeuerung, um „die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, eigene Ziele zu bilden und sie gegen innere und äußere Widerstände umzusetzen“ (Kuhl, 2004, S. 30). Ursprünglich für die psychotherapeutische Praxis konzipiert, zielt das Modell darauf ab, dass Patientinnen und Patienten befähigt werden, unabhängig vom Therapeuten zielgerichtet zu handeln und möglichst aktiv zu einer eigenständigen Problembewältigung zu gelangen (Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012).

Das ZRM geht davon aus, dass ein Mensch die Ressourcen, die für das Erreichen eines persönlichen Ziels benötigt werden, bereits in sich trägt. Demnach besteht Selbstmanagement darin, „diese Ressourcen zu entdecken und konsequent anzuwenden“ (Storch, 2003). Je besser es gelingt, sich selbst zu regulieren, desto besser kann vorhandenes Potenzial abgerufen werden und sich in Leistung umsetzen. Durch das Training soll der Lernende befähigt werden, mit den beiden Bewertungssystemen – dem Verstand und dem Unbewussten – so umzugehen, dass er das tun kann, was er will (Storch, 2010). Hierbei arbeitet das ZRM mit der Selbstregulation (Storch & Krause, 2016).

Weitere Forschungsergebnisse, auf die das ZRM zurückgreift, stammen aus dem Bereich der Neurobiologie. Im neurobiologischen Sinne wird alles das als Ressource verstanden, was adaptiv Neuronen im Gehirn aktivieren kann (Storch, 2003; Grawe, 1998). Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „Multicodie-

rung“, da alle menschlichen Sinne mit einem neuronalen Netz verknüpft werden können.

Das ZRM-Training soll sowohl die bewussten als auch die unbewussten Bedürfnisse einer Person einbeziehen. Verstand und Unbewusstes bilden die beiden grundlegenden Systeme dazu. Während der Verstand rational ist und sich in sprachlicher Form äußert, drückt sich das Unbewusste durch diffuse Gefühle aus. Diese sind unmittelbare Reaktionen auf Wahrnehmungen. Der Verstand ist dagegen träge. Bedeutsam für den Umgang mit Gefühlen ist das Konzept der somatischen Marker von Antonio Damasio (2001, 2013). Dabei handelt es sich um physiologische Spuren, die emotionale Erfahrungen im Gehirn und im Körper eines Menschen hinterlassen und die bei ähnlichen Erlebnissen erneut Gefühle wecken und Entscheidungen beeinflussen können.

Um die somatischen Marker einer Person anzusprechen, lassen sich Bilder benutzen, die gespeicherte emotionale Erfahrungen aufrufen können. Hierbei handelt es sich um eine Projektionsmethode. Das Unbewusste wird durch das Bild sichtbar und für die weitere Arbeit zugänglich gemacht. Die Grundlage hierzu bildet die Triple-Code-Theorie von Wilma Bucci (2002; Storch, Cantieni, Hüther & Tschacher, 2010). Bucci unterscheidet drei Systeme:

- symbolisch-verbal (Worte)
- symbolisch-nonverbal (Bilder)
- vorsymbolisch (Körper)

Den Grundgedanken für die Einbindung dieser Theorie in ihre Arbeit formuliert Storch knapp: „An jedem Wort hängt ein Bild und an jedem Bild hängt ein Gefühl“ (Storch & Tschacher, 2009, S. 14).

Wesentlich für das ZRM ist der Rubikon-Prozess. Dieser beruht auf dem Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987). Es wurde von Storch und Krause (Storch & Krause, 2016), einer Idee von Grawe folgend (Grawe 1998), um eine zusätzliche Spalte ergänzt. Diese bildet die zunächst unbewussten Bedürfnisse ab.

Das Training beginnt mit der Exploration des Unbewussten. Im Rubikon-Prozess wird der Weg vom Bedürfnis zur Handlung abgebildet. Von besonderer Bedeutung bei der Arbeit mit dem ZRM ist es, dass der oder die Lernende unabhängig vom Experten ist. Der Lernende setzt sich ein Ziel und bildet im Verlauf neue Automatismen. Die Aktivierung des neuronalen Netzes durch die Arbeit mit den Methoden des ZRMs kann die zielorientierte Handlung unterstützen.

Trainerinnen und Trainer, Coaches oder Lehrpersonen, die mit dem ZRM vertraut sind, begleiten das Ganze und achten darauf, dass der Prozess richtig umgesetzt wird. Auch Gruppenressourcen werden so weit wie möglich genutzt.

Auf diese Weise findet jede(r) Lernende seinen individuellen, passgenauen Weg. Da diese Ressourcen sofort genutzt werden können, stellen sich Handlungserfolge häufig bereits in kürzester Zeit ein. Das ZRM lässt sich in Gruppen-

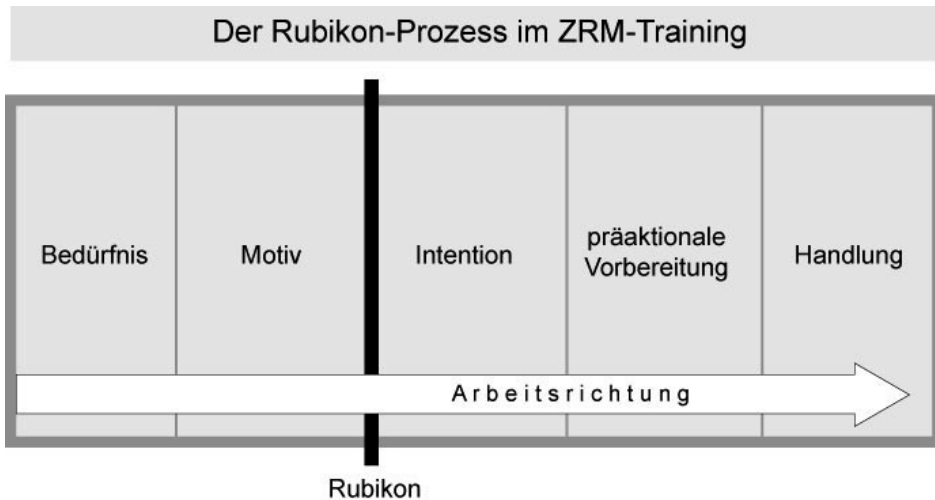


Abbildung 2: Der Rubikon-Prozess im ZRM-Training (Storch & Krause, 2016).

situationen wie im Einzelcoaching effektiv anwenden. Auch einzelne Methoden des Konzepts können in ein Kurzzeitcoaching übernommen werden.

Im Folgenden werden die Trainingsschritte im Verlauf des Rubikon-Prozesses exemplarisch am Beispiel von Eva dargestellt.

5. Einzelne Trainingsschritte der Arbeit mit dem ZRM am Beispiel von Eva

Ein Problem kann darin bestehen, dass eine beabsichtigte Handlung vom Unbewussten nicht adäquat unterstützt wird und damit die Umsetzung gefährdet ist. Unbewusste Bedürfnisse können im Konflikt zu anderen unbewussten oder bewussten Bedürfnissen stehen. Die Phasen vor Überschreiten des Rubikon sind deshalb geprägt von Prozessen der Motivklärung, von Abwägen und Wählen. Dies sei am Beispiel von Eva erläutert.

Wie eingangs dargestellt kann Eva noch kein konkretes Anliegen benennen. Ihr Bedürfnis ist noch unbewusst und äußert sich in einem diffusen Gefühl von Langeweile, mangelnder Zielorientierung sowie Niedergeschlagenheit und Erschöpfung.

Um auch unbewusste oder wenig bewusste Bedürfnis-Anteile in den Klärungsprozess einzubeziehen, erhält Eva verschiedene Bildkarten zur Auswahl.

Trainingsschritt 1: Bildauswahl

In einer offenen Bildwahl erhielt Eva den Auftrag Folgendes zu überlegen:

Welches Bild löst starke, gute Gefühle bei dir aus?

Welches Bild kann dich in der momentanen Situation unterstützen?

Indem sie auf ihre spontanen körperlichen Reaktionen (die somatischen Marker) hörte, wählte Eva aus den Bildern der Bildkartei (Krause & Storch, 2012) ein Foto mit einer riesigen Welle und einem sportlichen Surfer aus.

Trainingsschritt 2: Ideenkorb zum Bild

Eva lag das gewählte Bild vor. Um das Unbewusste nun bewusst zu machen und im Rubikon-Prozess voranzuschreiten, musste das Bildmaterial in Worte gefasst und dafür der Verstand aktiviert werden (symbolisch-verbale Ebene). Damit die Schülerin möglichst vielseitige Assoziationen zu ihrem Bild erhielt, wurden andere Personen als Ideengeber, auch „Fremdhirne“ genannt, eingesetzt. Diese Methode wurde für das ZRM-Training konzipiert und nennt sich „Ideenkorb“. Der Ideenkorb ist eine ressourcenaktivierende Gruppenarbeit mit drei bis fünf Personen und gleicht einem Brainstorming. Verschiedene Rollen rotieren in diesem Verfahren: Hauptperson, Zeitwächter, Protokollant, Ideengeber („Fremdhirne“). Jedes Gruppenmitglied ist einmal die Hauptperson.

In der Einstiegsrunde wird von der Hauptperson bereits eine Idee, eine bewusste Hypothese, zum gewählten Bild genannt. In der vorgegebenen Zeit assoziieren nun alle ausschließlich positive Ideen zum Bild der Hauptperson. Die „Fremdhirne“ bemühen sich dabei, mit ihren Ideen alle Sinneskanäle anzusprechen. Der Protokollant hält die Assoziationen fest. Mit diesem Ideenkorb kann der Blick der Hauptperson für die eventuell noch unbewussten Bedürfnisse erweitert werden.

Während der Durchführung hört die Hauptperson den anderen Gruppenmitgliedern aufmerksam zu und achtet auf ihre somatischen Marker. Eigene Ideen zum Bild werden im Anschluss ergänzt. Auch Eva war einmal die Hauptperson beim Ideenkorb.

Trainingsschritt 3: Auswahl mithilfe der Affektbilanz

Die Affektbilanz ist ein Tool, welches speziell für das ZRM entwickelt wurde (Storch & Krause, 2016). Dabei werden zwei visuelle Analogskalen mit den Endpunkten 0 und 100 genutzt. Eine Skala dient zur Verortung der positiven Affekte, die andere zur Verortung der negativen Affekte. Auf diese Weise lassen sich auch gemischte Gefühle visualisieren und verorten.

Mithilfe der Affektbilanz wählte Eva nun die Wörter aus, die nach ihrer subjektiven Einschätzung zu mindestens 70 % positiv sind. Gleichzeitig durften die gewählten Wörter auf keinen Fall, also zu 0 %, negativ sein. Diese „Lieblingswörter“ wurden von Eva ohne Nachdenken spontan markiert, um auch hier das Unbewusste einzubeziehen.

Die dargestellte Arbeit mit der Bildkartei und die Auswertung mit dem Ideenkorb ermöglichten Eva eine umfangreiche Selbstreflexion. Ihr wurde das Bedürfnis nach neuen Herausforderungen bewusst und sie wünschte sich anregende Impulse und Lernanreize. Außerdem wollte sie sich verstärkt auf Angebote und Chancen

einlassen, die ihr Umfeld ihr bieten würde. Evas Motiv klärte sich und konnte nun als Wunsch formuliert werden.

Trainingsschritt 4: Formulieren eines Motto-Ziels

Zuerst musste Eva den sogenannten innerpsychischen Rubikon überschreiten. Ist diese innere Schwelle überwunden, wird aus dem Motiv eine Intention. Dies ist verbunden mit einem starken Gefühl des Wollens. Indem der Lernende sich dieser Intention bewusst wird, hat er ein klares Ziel vor Augen, das er gerne erreichen möchte.

Zur Überquerung des Rubikon formulierte Eva nun in mehreren Arbeitsschritten unter Verwendung ihrer Lieblingswörter Entwürfe für ihr persönliches Motto-Ziel. Aus Studien weiß man, dass Motto-Ziele sehr wirksam sind (Bruggmann, 2003; Storch, 2009). Sie geben die innere Haltung der handelnden Person wieder. Es gibt drei Kennzeichen für Motto-Ziele:

1. Ein Motto-Ziel beschreibt eine Haltung.
2. Ein Motto-Ziel ist im Präsens formuliert.
3. Ein Motto-Ziel benutzt eine bildhafte Sprache.

Evas Motto-Ziel lautete schließlich:

„Mit einem Ozean an Energie bin ich stets in Bewegung wie die magischen Wellen, die über das Meer gleiten und ergreife offen und aufgeschlossen meine Möglichkeiten.“

Trainingsschritt 5: Vorbereitung der Handlung

Manche Menschen schaffen es, von der Intention direkt in die Handlung überzugehen. Die meisten Vorhaben, die eine größere Veränderung des bisherigen Verhaltens mit sich bringen, benötigen jedoch eine gründliche Vorbereitung. Dazu dient die „präaktionale Vorbereitung“. Um alte Automatismen zu umgehen, wird die Handlung geplant und möglichen Hindernissen vorgebeugt.

Weitere methodische Schritte im ZRM-Prozess hierzu sind:

- Aufbau eines sogenannten „Ressourcenpools“ mit verschiedenen ganzheitlichen Methoden, z. B. Erinnerungshilfen, Bewegungen (Embodiment)
- Erarbeiten von konkreten Wenn-Dann-Plänen (nach Gollwitzer)
- Reflexionen verschiedener Alltagssituationen („A-/B-/C-Situationen“)
- Selbständige Weiterarbeit mit dem ZRM

Ausgehend von der positiven Haltung, die im Motto-Ziel formuliert ist, lassen sich in der Weiterarbeit konkrete Ziele auf der Verhaltensebene entwickeln.

Eva wählte als ersten Schritt, ihre Französischkenntnisse zu optimieren. Mit diesem Fach hatte sie sich zuvor nur im Mindestumfang beschäftigt. Dazu erstellte sie sich u. a. einen konkreten Arbeitsplan, der durch Wenn-Dann-Pläne (Faude-Koivisto & Gollwitzer, 2009) ergänzt und unterstützt wurde. Verschiedene Erinnerungshilfen und ein Embodiment wurden passend zum Mottoziel von ihr erarbeitet.

„ZRM ist für mich: Eine gute Erfahrung, die mir zeigt, was ich kann und wie ich es kann. Besonders toll war es, ein eigenes Motto zu entwickeln und damit Erfolge zu spüren.“ Eva

6. Konkrete Handlung und Ausblick

Eva begann mit den vorgestellten Trainingsschritten einen längeren Entwicklungsprozess. Nachdem sie sich intensiv mit Französisch beschäftigt hatte, wählte sie in der Schule ein Zusatzangebot für Spanisch. Die größte Herausforderung, die sie sich bis heute ausgesucht hat, war ein Auslandsjahr. Sie betonte, dass ihr das Coaching und vor allem das Entwickeln des Motto-Ziels sehr geholfen hätten.

Ihre Mutter äußerte in der abschließenden Befragung: „Innerhalb kurzer Zeit konnte ich sehen, wie Eva wieder mehr und mehr Spaß am Lernen hatte. Erfolg macht Spaß und Spaß bringt Erfolg.“

Auch die anderen eingangs vorgestellten Schülerinnen und Schüler arbeiteten mit den Methoden des ZRM erfolgreich an ihrem individuellen Thema. Es entstanden folgende Motto-Ziele und Äußerungen:

„Schwungvoll fülle ich den Korb und die süße Ernte ist mein.“ (Sarah, 13 Jahre)

➔ *„Durch das ZRM-Training fühle ich mich besser und schaffe es endlich wieder motivierter an meinen Mappen zu arbeiten. Ich gehe gelassener mit langweiligen Aufgaben um.“*

„Ich bin stark wie ein Löwe, mit Mega-Power schaffe ich jede Aufgabe.“ (Leo, 9 Jahre)

➔ *„Ich schreibe sehr viel schöner; ich habe tolle Arbeitstechniken gelernt und habe Selbstbeherrschung dazu gewonnen.“*

Wie eingangs beschrieben lag die Intention des vorgestellten Workshops vor allem darin, Einblicke in die Arbeit mit dem ZRM zu gewähren und die Chancen für die Förderung (hoch-)begabter Kinder und Jugendlicher zu verdeutlichen. Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigten große Begeisterung für die vorgestellten Methoden und Erstaunen über die eigene Bildwahl: „Vom Kopf her würde ich eigentlich zwei oder drei andere Bilder wählen, da bin ich mir sicher – aber da war ein Bild, das sprang mich an, ich weiß eigentlich nicht warum. Das fand ich sehr interessant für mich“, sagte einer der Workshopteilnehmer.

Es wurde deutlich, dass das eigene Erleben eines ZRM-Prozesses äußerst hilfreich ist, wenn man die Methoden an Schülerinnen und Schüler vermitteln möchte (pädagogischer Doppeldecker nach Wahl (2013)). Aus Sicht der Referentin war es faszinierend, wie stark sich die somatischen Marker der Teilnehmenden im vorliegenden Setting äußerten. Für viele war es erstaunlich, wie stark sie sich mit dem Bild oder den geäußerten Begriffen des Ideenkorbs beschäftigten. Die Diskussion

zeigte auf, dass die Gruppe eine wichtige Ressource darstellte, die bei der Methode des Ideenkorbes passend genutzt wird. Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer meldeten sich noch im Nachgang des Workshops und berichteten, dass sie von der Arbeit mit der Bildkartei sehr ergriffen seien, da tatsächlich Themen angeklungen wären, die sie entweder schon lange beschäftigt hätten oder die ihnen aus einem diffusen Gefühl ins Bewusstsein gerufen worden seien.

Literatur

- Arnold, D. & Preckel, F. (2011). *Hochbegabte Kinder klug begleiten. Ein Handbuch für Eltern*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Bruggmann, N. (2003). *Persönliche Ziele. Ihre Funktion im psychischen System und ihre Rolle beim Einleiten von Veränderungsprozessen*. Empirische Lizentiatsarbeit, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich.
- Bucci, W. (2002). The referential process, consciousness, and the sense of self. *Psychoanalytical Inquiry*, 22(5), 776–793. DOI: <https://doi.org/10.1080/07351692209349017>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper & Row.
- Damasio, A. (2001). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins* (3. Aufl.). München: List.
- Damasio, A. R. (2013). *Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins* (2. Aufl.). München: Siedler.
- Faude-Koivisto, T. & Gollwitzer, P. M. (2009). Wenn-Dann-Pläne: eine effektive Planungsstrategie aus der Motivationspsychologie. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (S. 207–225). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91766-5_13
- Fischer, C. (2012). Individuelle Lehr- und Lernstrategien in der Begabtenförderung. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, H. Scheerer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte* (S. 253–267). Münster: LIT.
- Fischer, C. (2013). Individuelle Förderung. Umgang mit Vielfalt als Herausforderung für die Schule und Lehrerbildung. *Engagement*, 4, 281–290.
- Fischer, C. unter Mitarbeit von Rott/Veber/Fischer-Ontrup/Gralla (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Abgerufen von <http://library.fes.de/pdf/files/studienfoerderung/10650.pdf> [31.01.2018].
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Psychotherapie*. Hogrefe: Göttingen.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln* (4. überarb. Aufl.). Berlin: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2>
- Jacob, A. (2016). *Hochbegabte Kinder in der Beratung. Diagnostik und Hilfen für Familien*. Weinheim: Beltz.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2012). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis* (5. Aufl.). Berlin: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-19366-8>

- Krause, F. & Storch, M. (2012). *Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten. Manual für die Arbeit mit der ZRM-Bildkartei*. Bern: Huber.
- Kuhl, J. (2004). Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? (What is self-regulation and how is it developed?) *Personalführung*, 37(4), 30–39.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2011). Wie funktioniert das Selbst? *Psychologie-Unterricht*, 44, 23–27. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-8348-8336-0_3
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2009). *TOP. Manual für die Trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik*. Münster: Sonderpunkt-Wissenschaftsverlag.
- Lehwald, G. (2017). *Motivation trifft Begabung. Begabte Kinder und Jugendliche verstehen und gezielt fördern*. Bern: Hogrefe. DOI: <https://doi.org/10.1024/85588-000>
- Martens, J.-U. & Kuhl, J. (2013). *Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Perleth, C. & Heller, K. A. (2017). Die Münchener Hochbegabungstestbatterie (MHBT) – ein Tool für die Hochbegabungsdiagnostik. In U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Begabungen und Talente. Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik* (S. 83–101). Göttingen: Hogrefe.
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe. DOI: <https://doi.org/10.17104/9783406653346>
- Sauerhering, M. & Doll, I. (2014). Und wenn ich glaub, ich schaff's nicht mehr: Selbstkompetenz als Ankerpunkt für eine professionelle Gestaltung von Bildungsprozessen. In C. Solzbacher & K. Calvert (Hrsg.), *„Ich schaff' das schon ...“ Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können* (S. 215–223). Freiburg: Herder.
- Solzbacher, C. & Calvert, K. (Hrsg.) (2014). *„Ich schaff' das schon ...“ Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können*. Freiburg: Herder.
- Storch, M. (2003). Ressourcenaktivierung und das menschliche Gehirn. Die neurowissenschaftliche Definition des Ressourcenbegriffs und dessen Umsetzung im Zürcher Ressourcen Modell ZRM. In K. Aregger & U. P. Lattmann (Hrsg.), *Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? Konzepte – Praxisbeispiele – Perspektiven* (S. 139–158). Aarau: Bildung Sauerländer.
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 173–180). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91766-5_12
- Storch, M. (2010). *Machen Sie doch, was Sie wollen! Wie ein Strudelwurm den Weg zu Zufriedenheit und Freiheit zeigt*. Bern: Huber.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. & Tschacher, W. (2010). *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen* (2. Aufl.) Bern: Huber.
- Storch, M. & Krause, F. (2016). Selbstmanagement – ressourcenorientiert. *Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)* (6. Aufl.). Bern: Huber.
- Storch, M. & Tschacher, W. (2009). *Vom Embodiment-Konzept zur körperzentrierten Psychotherapie*. Verfügbar unter https://embodiment.ch/research/researchpapers/FB09_1.pdf [19.03.2019].
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wardemann, A. (2017). Das Duisburger Kompetenzzentrum für Begabungs- und Begabtenförderung. *Labyrinth*, 133, 29–30.
- Wardemann, A. (2018). Wie Lerncoaching das Laufen lernt. Programmbaustein eines Kompetenzzentrums für Begabungs- und Begabtenförderung in Duisburg. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 22.

Inhalt

Vorwort.....	9
--------------	---

Michael Voges

Bessere Entwicklungsmöglichkeiten für leistungsstarke und leistungsfähige Schülerinnen und Schüler: zur Entstehung der gemeinsamen Förderstrategie von Bund und Ländern von Herbst 2016 Vortrag auf dem 6. Münsterschen Bildungskongress am 20.09.2018	11
---	----

Christian Fischer und Gabriele Weigand

Förderinitiative „Leistung macht Schule“ Ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit im deutschen Schulsystem.....	23
---	----

1 Beiträge zur fächer(gruppen)spezifischen Begabungsförderung aus der Initiative „Leistung macht Schule“

Ralf Benölken

Besondere Begabungen im Fokus intersektionaler Forschung Überlegungen ausgehend von der Diversitätsfacette Geschlecht im Kontext von Mathematik.....	45
--	----

Beate Laudenberg und Carmen Spiegel

Jenseits des Normalen? – zur Förderung sprachlicher und sprachästhetischer Begabungen	57
---	----

René Dohrmann und Volkhard Nordmeier

Physikbezogene Potenziale und Begabungen entdecken und fördern Ansätze für Schule und Hochschule.....	73
--	----

Claudia Hildebrandt und Matthias Matzner

Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in der Informatik fordern und fördern	89
---	----

Kerstin Höner, Lisanne Kraeva und Kristiena Matis

Wie SchülerInnen experimentieren Diagnose experimenteller Problemlösekompetenz	99
---	----

Hilde Köster und Tobias Mehrrens
Naturwissenschafts- und technikbezogene Potenziale bei
Grundschulkindern aufdecken, diagnostizieren und fördern 117

Jessika Golle, Evelin Herbein und Julia Schiefer
Identifikation und Förderung besonders begabter Kinder
im Rahmen der Hector Kinderakademien 129

2 Weitere Beiträge zur fächer(gruppen)spezifischen Begabungsförderung

Katarina Farkas
Kreativität und Deutschunterricht
Was fördern, wie fördern, wozu fördern? 143

Michael Pfitzner und Nils Neuber
Talente im Sport
Neue Perspektiven zur leistungssportlichen Förderung
junger Athletinnen und Athleten 155

Claas Wegner
OZHB – Neuigkeiten im Bereich der Hochbegabungsforschung
an der Universität Bielefeld
Vorstellung des „Osthushenrich-Zentrums für
Hochbegabungsforschung an der Fakultät für Biologie“ (OZHB)..... 175

Stephanie Ohlberger und Claas Wegner
Welche Schülertypen profitieren von bilingualen Modulen
im Biologieunterricht?
Ausgewählte Ergebnisse einer Fragebogenstudie 179

Mario Schmiedebach und Claas Wegner
Beschulung neuzugewanderter Schülerinnen und Schüler
Potentiale des sprachsensiblen Naturwissenschaftsunterrichts nutzen..... 191

3 Individuelle Begabungsförderung – Beispiele aus der Förderpraxis

Anja Wardemann und Maja Storch
„Ein Ozean voller Energie“
Wie Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen durch die Arbeit
mit dem ZRM zu mehr Selbstmanagement und Motivation gelangen können .. 205

Vivian Marielle van Gerven

Meistern statt Maskieren

Lese- und (Recht-)Schreibstrategien für mehrfach außergewöhnliche Kinder . . . 219

Anne Vohrmann

Zeigt, was ihr könnt!

Untersuchung eines Motivations- und Selbststeuerungstrainings

für begabte Underachiever – Zusammenfassung eines Praxisvortrags

im Rahmen des 6. Münsterschen Bildungskongresses. 231

Sabine Warnecke und Robert Hauke

Stärkung der Bildungsgerechtigkeit bei Underachievement,

Migration und Hochbegabung

Drei Beispiele aus der Förderpraxis 241

Sarah Schulte ter Hardt, Nele von Wieding, Julia Gilhaus-Schütz,

Christian Fischer und David Rott

Individuelle Potenzialentwicklung durch stärkenorientierte Lernarchitekturen

Zielgruppenspezifische Adaptationen und Weiterentwicklungen

des Forder-Förder-Projektes (FFP). 253

Astrid Wasmann

Divergierende Lernwege in der inklusiven Begabungsförderung 273

Heike Werneburg

An der Seite von Eltern und PädagogInnen –

mit Bildungsgerechtigkeit als Ziel

Die Motivation der DGhK. 285

Jürgen Flender

Begabungsförderliches Begegnen fördern –

theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele

aus der Internatsschule Schloss Hansenberg 295

Birgit Wegerich-Bauer

Hochbegabtenförderung innerhalb der Waldorfpädagogik

Ein personen- und entwicklungszentrierter Förderansatz 303

Birgit Lehfeldt

Das Präsentationsformat PECHA KUCHA und sein Nutzen
für den Erwerb digitaler Kompetenzen für Kinder und Jugendliche
mit besonderen Begabungen
Förderung des selbstgesteuerten Lernens und der Kreativität von hoch-
begabten Schülerinnen und Schülern im Unterricht mit digitalen Medien 315

4 Beiträge zu internationalen Perspektiven in der Begabungsförderung

François Gagné

Developing Academic Talent: DGMT-based principles and best practices 325

Anne Sliwka und Britta Klopsch

Flexible Grouping, Deeper Learning & Universal Design
for Learning
Pädagogische Ansätze zur Begabungsförderung aus Kanada,
Australien und Neuseeland 345

David Lubinski, Camilla P. Benbow, and Harrison J. Kell

Life Paths and Accomplishments of Mathematically
Precocious Males and Females Four Decades Later 355

Colm O'Reilly

Gifted education in Ireland – providing opportunities
for socio-economically disadvantaged students 379

Silke Rogl

Begabung entwickelt Region und Gemeinde (*BeRG*)
Systemische Begabungsförderung in der Region 395

Christiane Fischer-Ontrup, Lena Hain und Nele von Wieding

Evaluationsbericht des 6. Münsterschen Bildungskongresses 403