

## **Sich mit der Angst anfreunden, um das Potenzial zu entfalten Strategien zur Förderung unserer begabten Jugendlichen Amy H. Gaesser, PhD**

**Zusammenfassung:** Hochbegabte Schüler können im Laufe des Tages angstausslösenden Stressoren begegnen. Die Entwicklung wirksamer Strategien mit den Ängsten umzugehen, können sie diese Herausforderungen besser bewältigen lassen. Konzepte aus der Neurowissenschaft helfen uns, die Angstreaktionen besser zu verstehen und können begabten Jugendlichen und denjenigen, die mit ihnen arbeiten, helfen zu erkennen, wie und wann sie am besten Strategien zur Angstbewältigung anwenden. Dieser Artikel gibt einen Überblick über diese Konzepte und ihre Integration in den Unterricht, um diesen Lernprozess zu unterstützen. Darüber hinaus wird eine evidenzbasierte Intervention zur Bewältigung von Ängsten untersucht, die sich für begabte Jugendliche als wirksam erwiesen hat: Emotional Freedom Techniques (EFT). Die Ergebnisse der jüngsten EFT-Forschung werden besprochen und die Schritte, um EFT zu erlernen, werden erläutert.

**Schlüsselwörter:** Angst, begabte Schüler, Neurowissenschaft, Emotional Freedom Techniken (EFT)

*„Was vielleicht  
wie ein Mangel an  
an Motivation,  
Kooperation oder Selbstdisziplin  
erscheint,  
könnte  
tatsächlich das Ergebnis des  
begabten  
Kinds unkontrollierte  
Ängstlichkeit sein.“*

DOI: 10.1177/1076217518786983. From 1 The College at Brockport, The State University of New York. Address correspondence to: Amy H. Gaesser, PhD, Counselor Education, The College at Brockport, The State University of New York, 350 New Campus Dr., Brockport, NY 14420, USA; email: [agaesser@brockport.edu](mailto:agaesser@brockport.edu). For reprints and permissions queries, please visit SAGE's Web site at <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>. Copyright © 2018 The Author(s)

John ist ein aufgeweckter, engagierter Gymnasiast, der die Wissenschaft liebt, der viele Stunden mit seinem älteren Bruder über die neuesten astrologischen Erkenntnisse debattiert. Man findet ihn oft begeistert beim Lesen von Biografien über seine Lieblingswissenschaftler, wie er leidenschaftlich auf seiner Klarinette spielt oder in ein strategisches Brettspiel mit seinen Freunden verwickelt ist. John ist in vielen Bereichen gut, bis es darum geht, seine Englischarbeit fertig zu stellen. Dann wird John mürrisch und schiebt die Erledigung der Hausaufgaben häufig auf. Er grübelt tagelang darüber nach, was er schreiben soll und wie er seine Gedanken am besten ausdrückt. Oft gibt John seine Hausaufgaben nicht ab, was zu schlechte Noten in Englisch und frustrierenden Diskussionen mit seinem Lehrer und seinen Eltern führt.

Im Alter von 9 Jahren ist Sarah eine Musterschülerin mit einer Leidenschaft für Poesie und die Natur. An den Wochenenden wandert sie gerne durch die örtlichen Wälder, beobachtend mit einem Notizbuch in der Hand und nimmt die Schönheit der Natur auf, die sie zu ihrer Arbeit inspiriert. Oft führt sie leidenschaftliche Gespräche mit ihren Eltern und deren Freunden über Umweltprobleme, die globale Auswirkungen haben. Sie engagiert sich aktiv für den örtlichen Gemeinschaftsgarten und hat eine Gruppe gleichgesinnter Freunde organisiert, die sich für den Naturschutz in ihrem örtlichen Park einsetzen. In letzter Zeit leidet Sarah an Magenschmerzen, die dazu führen, dass sie die Schule verpasst. Darüber hinaus hat sie Schwierigkeiten, nachts einzuschlafen, weil sie sich Sorgen macht, ob das Naturschutzprojekt für eine globale Veränderung ausreicht.

Diese beiden hochbegabten Schüler leiden unter Ängsten. Ängste können viele Formen annehmen. Begabte Kinder und Jugendliche haben komplexe Persönlichkeiten und beschäftigen sich oft mit vielfältigen Interessen und Aktivitäten und stoßen dabei manchmal auf Stressoren, die Ängste auslösen, wie Fristen, anspruchsvolle Zeitpläne, externes und internes Konkurrenzdenken und Umgebungen, die ihre asynchronen Bedürfnisse nicht anerkennen. Diese Ängste zu verstehen und die Bereitstellung wirksamer Managementinstrumente sind wichtige Bestandteile der Unterstützung bei ihrer Talententwicklung und für das allgemeine Wohlbefinden. Dieser Artikel erörtert einige der besonderen Faktoren der Angst bei begabten Jugendlichen und schlägt vor, wie man Konzepte aus der Neurowissenschaft integriert, um ihnen Interventionsfähigkeiten zu vermitteln. Außerdem wird die Emotional Freedom Techniques (EFT) vorgestellt, eine innovative, evidenzbasierte Strategie zur Bewältigung von Ängsten, die Ängste bei begabten Schülern signifikant reduziert.

## **Ängste und die Erfahrungen hochbegabter Jugendlicher**

Angst ist gekennzeichnet durch besorgte Gedanken und Gefühle von Anspannung oder Furcht und kann von körperlichen Veränderungen begleitet werden, wie erhöhte Herzfrequenz oder

2

Melody Learning Center e. K. \* Inhaberin: Silke Johnson \* Stadtgrabenstr. 8 \* D-78187 Geisingen \*

Eingetragen Amtsgericht Stuttgart

HRA 733193\*\*

0049/ 1520 966 2756 \* [info@melodycenter.ch](mailto:info@melodycenter.ch) \* [www.melodycenter.ch](http://www.melodycenter.ch)



schnelle Atmung (American Psychiatric Association, 2013). Sie kann episodisch oder chronisch sein. Episodische Ängste werden durch ein bestimmtes Ereignis oder eine Sorge ausgelöst oder beziehen sich auf einen bestimmten Zeitpunkt. Chronische Ängste sind eher anhaltend und langfristig, oft im Zusammenhang mit wiederkehrenden Ängsten oder Situationen, die andauernd sind. Sie können auch das Ergebnis von chronischem Stress sein, wenn man nicht über wirksame Bewältigungsmechanismen verfügt. Ängste treten häufig auf, wenn man sich neuen Aufgaben oder ungewohnten Herausforderungen stellt oder bei neuen Übergängen. Sie kann eine gesunde Quelle der Motivation, sein Bestes zu geben, oder eine lähmende Blockade sein, die einen daran hindert, etwas zu erreichen oder zu interagieren. Für diejenigen, die mit Ängsten kämpfen, kann die Entwicklung effektiver Managementfähigkeiten einen Unterschied machen.

### **Besondere Stressfaktoren für Hochbegabte**

Wissenschaftler sind sich einig, dass die Lebenserfahrung von begabten Menschen Stressoren enthalten, die Ängste auslösen (Coleman, 2012; Cross & Cross, 2015; Harrison & Van Haneghan, 2011). Zum Beispiel brauchen hochbegabte Schüler oft mehr Anregung und tiefere Diskussion über interessante Themen als ihre Mitschüler aus der Allgemeinbevölkerung. Dieses Gefühl der Asynchronität kann dazu führen, dass sie akademisch oder sozial mit ihrer Umgebung nicht übereinstimmen (Silverman, 2013). Darüber hinaus erkennen begabte Kinder oft die Komplexität und Nuancen von Konzepten und Personen, was dazu führt, dass sie Ungereimtheiten und Zusammenhänge energisch in Frage stellen, während sie nur begrenzte oder gar keine Macht haben systemische Veränderungen zu bewirken (Roeper, 2009). Multipotentialität und der Wunsch Interessen zu erforschen, können zusätzlich zu diesen Stressfaktoren bei hochbegabten Schülern zu einer Überforderung führen (Peterson, Duncan, & Canady, 2009). Gleichzeitig erhalten begabte Kinder und Jugendliche gemischte Botschaften über ihre Hochbegabung (Coleman, 2012; Fonseca, 2011); zum Beispiel ist es gut, klug zu sein, aber man sollte nicht zu viele Fragen stellen. Noch komplizierter wird dieses Problem für hochbegabte Mädchen, die mit widersprüchlichen Botschaften über kulturell akzeptierte weibliche Eigenschaften kämpfen, wie z. B., dass Intelligenz für Frauen gesellschaftlich weniger akzeptabel ist (Reis & Gaesser, 2015). Diese Herausforderungen werden noch komplexer für hochbegabte Schüler, wenn sie mit Bedenken bezüglich des Selbstkonzepts einhergehen, wie die eigene Hochbegabung zu verbergen, um in Umgebungen für die allgemeine Bildung akzeptiert zu werden, oder Selbstzweifel am eigenen Intellekt in Klassen mit ähnlich begabten Mitschülern. Begabte Schüler, die mit ihrem Selbstkonzept zu kämpfen haben, sind möglicherweise weniger bereit, akademische Risiken einzugehen (Webb, 1994; Whiting, 2006), was zu Verhaltensweisen führt wie Fragen im Unterricht nicht zu beantworten oder sich nicht für das



gewünschte Klassenprojekt einzusetzen, weil sie befürchten, sozial geächtet zu werden und dadurch ihren Stress in der Schule zu verstärken.

### **Die Schulerfahrung**

Gleichzeitig schlug Moon (2002) vor, dass unangemessene Praktika in der Schule zu größeren inneren Konflikten für begabte Schüler führen. Im schulischen Umfeld kann eine Diskrepanz zwischen dem Lernstil des Kindes und dem Unterrichtsstil des Lehrers zu den angstausslösenden Stressoren beitragen, die das begabte Kind erlebt (Hébert, 2011). Begabte Schüler werden aufgrund ihrer intensiven Beschäftigung mit einem Thema oder eines gesellschaftlichen Problems sowie ihrer Sensibilität und ihres Mitgefühls für andere falsch eingeschätzt. Einige Experten bezeichnen dies als Übererregbarkeit (overexcitabilities, OE), so können diese Eigenschaften mit der richtigen Unterstützung zu Talententwicklung und Resilienz führen (Daniels & Piechowski, 2009). Wenn sie nicht im Zusammenhang mit ihrer Begabung verstanden werden, hat die Forschung gezeigt, dass Lehrkräfte möglicherweise davon absehen, Schüler an Begabtenförderungsprogramme zu verweisen (Strohm, 2017). OEs tragen auch zu einem höheren Maß an Angst und Schlaflosigkeit bei hochbegabten Jugendlichen bei (Harrison & Van Haneghan, 2011). In ähnlicher Weise stellten Wissenschaftler einen Mangel an geeigneter Unterstützung für zweifach-außergewöhnliche Schüler fest (Nicpon-Foley, Allmon, Sieck, & Stinson, 2011), solche begabten Schüler mit gleichzeitig bestehenden Behinderungen (Baum & Olenchak, 2002). Ohne ein individualisiertes Programm, das auf ihre besonderen Bedürfnisse eingeht, kann die Schule für diese Schüler zu einer Quelle von Frustration und Ängsten werden. Im Allgemeinen führen unzureichende Ausbildung und Missverständnisse des Schulpersonals darüber, wie man den akademischen, sozialen und emotionalen Bedürfnissen begabter Schüler gerecht wird, zu einem Mangel an Unterstützung und Beratung für hochbegabte Schüler, was deren Stress und ihre Ängste noch verschlimmert (Peterson, 2015).

### **Herausforderungen für das Selbstkonzept**

Auch die Entwicklung eines Selbstbewusstseins kann eine Herausforderung für begabte Kinder und Jugendliche sein. Wissenschaftler haben festgestellt, dass die Erfahrung begabt zu sein, das Selbstkonzept auf verschiedene Weise beeinflusst. Einige Studien haben gezeigt, dass hochbegabte Schüler ein geringeres akademisches Selbstkonzept (Becker & Neumann, 2016) und eine stärkere Prüfungsangst (Ziegler & Stoeger, 2004) haben, wenn sie in einer Klasse mit anderen hochbegabten Schülern sind. (Anmerkung: Andere Forscher haben festgestellt, dass begabte Schüler ein stärkeres akademisches Selbstkonzept haben, wenn sie in Programmen für hochbegabte Schüler eingeschrieben sind (Rinn, 2007) sowie gemischte Ergebnisse bei der Messung des akademischen Selbstvertrauens begabter Schüler in

verschiedenen Gruppenzusammensetzungen (Ziegler, Chow, Chow, Luk, & Wong, 2004). Wenn Schüler in diesen Situationen tatsächlich ein geringeres akademisches Selbstkonzept haben, stellen sie ihre Fähigkeiten häufiger in Frage, weil sie mehr Konkurrenz haben, um sich auszuzeichnen oder weil sie die Arbeit aufgrund der höheren Anforderungen als anspruchsvoller empfinden. Schüler mit einem geringen akademischen Selbstkonzept haben ein geringeres Selbstvertrauen und eine höhere Erwartungshaltung in Bezug auf künftige Misserfolge, was dazu beiträgt, dass sie sich weniger anstrengen, um erfolgreich zu sein (Hodapp, 1989; Zeidner & Shani-Zinovich, 2015). Darüber hinaus kann es vorkommen, dass diese Personen aufgrund von Versagenserwartungen und des geringen Selbstwertgefühls mehr selbstzerstörerische Verhaltensweisen an den Tag legen, wie etwa nicht für Tests zu lernen oder Hausaufgaben nicht zu erledigen, was das Ausmaß der Prüfungsangst noch verstärkt (Covington, 1992). Prüfungssängstliche Schüler können eine größere Emotionalität und Sorgen (Zeidner & Schleyer, 1999b) zeigen sowie geringere Leistungen (Arens, Becker, & Möller, 2017). Darüber hinaus können schlechtere Noten, erhöhte Reizbarkeit, Arbeitsvermeidung, Stimmungsschwankungen oder Lerneinheiten mit vielen Tränen, Anzeichen dafür sein, dass Schüler diese Herausforderungen erleben.

Paradoxerweise haben hochbegabte Schüler ein höheres akademisches Selbstkonzept in allgemeinen Klassen, aber ein geringeres Level an persönlichem, sozialen und körperlichen Selbstkonzept (Zeidner & Shani-Zinovich, 2015). Während ein höheres akademisches Selbstkonzept bessere Noten voraussagen kann, ist es kein Garant für gute Leistungen in der Schule, wenn es mit sozialer Angst einhergeht (Zeidner & Schleyer, 1999a). Hébert (2011) stellte fest, dass begabte Schüler manchmal Sozialisationsstress erleben, da sie versuchen, sinngebende Freundschaften zu entwickeln und ein Gleichgewicht zwischen Identität versus Isolation zu schaffen. Schwankend zwischen Aufrichtigkeit und Unaufrichtigkeit, können begabte Schüler den Druck verspüren, ihre Begabung zu verbergen, weil sie Mobbing fürchten (Peterson & Ray, 2006) und/oder aus dem Wunsch nach Akzeptanz durch Gleichaltrige (Cross & Cross, 2015). Hochbegabte Mädchen verstecken ihre Hochbegabung, aufgrund sozialer und relationaler Normen, wie etwa dem Glauben, dass Mädchen nicht klüger sein sollten als die Jungen, mit denen sie ausgehen (Kerr & Multon, 2015). Manchmal werden sie fälschlicherweise als unmotiviert eingeschätzt. Hochbegabte Schüler zeigen unterdurchschnittliche Leistungen, um Ängste zu vermeiden und/oder um von ihren Mitschülern wohlwollender betrachtet zu werden.

### **Perfektionismus**

Perfektionismus kann ein weiteres Problem für hochbegabte Jugendliche sein (Schuler, 2002). Gegenwärtig gibt es unter den Wissenschaftlern viele Debatten darüber, inwieweit Perfektionismus adaptiv oder maladaptiv ist (Flett & Hewitt, 2006; Owen & Slade, 2008;



Stoeber & Otto, 2006). Greenspon (2012) stellte fest, dass Perfektionismus durch Angst getrieben wird. Darüber hinaus seien perfektionistische Sorgen ein Prädiktor für die Zunahme von Ängsten bei Jugendlichen (Damian, Negru-Subtirica, Stoeber, & Băban, 2017). Die Forschung hat gezeigt, dass begabte Schüler in der fünften Klasse ein höheres Maß an selbstbezogenem Perfektionismus und in der sechsten Klasse ein höheres Maß an Ängstlichkeit zeigten als ihre nicht hochbegabten Mitschüler (Guignard, Jacquet, & Lubart, 2012). In einer Studie mit hochbegabten Schülern der Mittelstufe hat Parker (1997, 2002) drei verschiedene Typologien von Perfektionismus festgestellt: Perfektionismus - nicht perfektionistisch, dysfunktional und gesund. Niedrige Werte bei persönlichen Standards, elterlichen Erwartungen, Organisation und Gewissenhaftigkeit waren charakteristisch für nicht-perfektionistische Schüler. Die Schüler der dysfunktionalen perfektionistischen Gruppe erzielten hohe Werte in Bereichen wie Fehler zu machen, persönliche Standards, elterliche Erwartungen, elterliche Kritik, Zweifel an ihrem eigenen Handeln, Neurosen und Offenheit für Erfahrungen, aber wenig bei der Verträglichkeit. Die Schüler in der Gruppe der gesunden Perfektionisten hatten tendenziell wenige Bedenken, Fehler zu machen, Kritik der Eltern, Zweifel an Handlungen und Neurotizismus, aber hohe Werte bei Extrovertiertheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. In ähnlicher Weise hat Schuler (2000) vermutet, dass Perfektionismus sich auf einem Kontinuum von normalen bis hin zu neurotischen Verhaltensweisen und Gedanken bewegt. Für Schüler, die sich im normalen Bereich des Perfektionismus befanden, waren Ordnung und Organisation wichtig, um ihr persönliches Bestes zu erreichen. Paradoxerweise waren Schüler mit neurotischem Perfektionismus durch einen ständigen Angstzustand, die Angst, Fehler zu machen, eingeschränkt. Darüber hinaus war die Sorge, Fehler zu machen, bei begabten Mädchen während der mittleren Schuljahre höher (Siegle & Schuler, 2000). Verhaltensweisen wie Prokrastination und Schwierigkeiten, Aufgaben zu beginnen und/oder zu beenden, können auf einen neurotischen oder maladaptiven Perfektionismus hindeuten.

Gesellschaftliche, elterliche und eigene Erwartungen und Handlungen beeinflussen das Ausmaß, in dem sich Perfektionismus entwickelt. Außerdem kann Perfektionismus selbstgesteuert oder gesellschaftlich vorgeschrieben sein. Hochbegabte Schüler haben oft schon früh Erfahrung bei akademischer Meisterschaft mit wenig Anstrengung gemacht und keine frühen Erfahrungen mit akademischem Versagen, welches zwei Faktoren sind, die zu selbstbezogenem Perfektionismus beitragen (Neumeister, 2004). Die Forschung legt nahe, dass selbstorientierter Perfektionismus positiv mit intrinsischer Motivation zusammenhängt, während sozial vorgeschriebener Perfektionismus positiv mit der extrinsischen Motivation zusammenhängt (Miquelon, Vallerand, Grouzet, & Cardinal, 2005; Stoeber, Feast, & Hayward, 2009). Neuere Forschungsergebnisse legen nahe, dass sich Perfektionismus auch auf die Leistungsmotivation von Schülern auswirken kann (Fletcher & Speirs Neumeister,





*...besser lernen mit ABA/VB*

2012). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die hochbegabte Gymnasiasten zu ihrem Perfektionismus befragten, fanden heraus, dass elterliche Erwartungen und die Vorbildfunktion einen Einfluss auf das Ausmaß und die Art und Weise des Perfektionismus bei den Jugendlichen manifestierten (Speirs Neumeister, Williams, & Cross, 2009). Dies kann auf eine entscheidende Rolle hindeuten, wenn es darum geht, wirksame Techniken zur Angstbewältigung vorzuleben. Getrieben von Perfektionismus und dem Wunsch, den gesellschaftlichen Stereotypen über Hochbegabte zu entsprechen (z.B. alles mit Leichtigkeit zu schaffen, keine Probleme zu haben, alles zu können), verbergen hochbegabte Jugendliche ihre Sorgen oder teilen sie nicht, was zu Gefühlen der Einsamkeit und Isolation führt (Peterson, 2009; Silverman & Conarton, 2005). Darüber hinaus kann es vorkommen, dass einige hochbegabte Schülerinnen und Schüler anspruchsvolle Aufgaben ganz vermeiden, weil sie befürchten, dass sie sie nicht beim ersten Versuch perfekt lösen. Wenn man perfektionistischen Schülern, ihren Eltern und Lehrern wirksame Instrumente zur Angstbewältigung an die Hand gibt, kann das ihnen dabei helfen, ein gesundes Gleichgewicht zwischen Wohlbefinden und der Motivation zu übertreffen zu halten.

## **Was Lehrer, Schulberater und Eltern tun können**

### **Neurowissenschaftliche Unterstützung**

#### **Lernmanagement-Fähigkeiten**

Hochbegabte Schüler haben eine Leidenschaft dafür, ein tiefes Verständnis für das Warum und Wie der Aktivitäten, die sie unternehmen, zu erhalten sowie für die Werkzeuge, die sie verwenden. Wenn Pädagogen begabten Jugendlichen Managementstrategien beibringen, kann es hilfreich sein, ihnen zunächst Informationen aus den Neurowissenschaften über die Reaktion des Gehirns auf Stress und Ängste zu vermitteln. Zum Beispiel kann man den Schülern beibringen, dass ihr Gehirn leichter neue Informationen aufnehmen und verarbeiten kann, wenn sie in einem entspannten Zustand sind. Das kann den Schülern helfen, sich mehr auf eine kurze Denkpause einzulassen, um Stress abzubauen und die neurologische Bereitschaft zum Lernen wiederherzustellen. Eine konzentrierte Bewusstseinsaktivität wie das Massieren der eigenen Finger und Hände oder sich im Stehen in den Himmel strecken und dabei auf die Beschaffenheit der Haut und das sanfte Dehnen und Lösen der Muskeln zu achten, sind Beispiele für eine solche Herunterregulationsübung, die angewendet werden kann (Desautels, 2016). Mit diesem Wissen können begabte Schüler in die Lage versetzt werden, die Kontrolle über Stress- und Angstsignale ihres Körpers zu kontrollieren und Fähigkeiten zu erlernen, um Ängste effektiver zu bewältigen. Angst ist eine Folge der wahrgenommenen Bedrohung in der Umwelt. Die biologische Reaktion ist ähnlich, unabhängig davon, ob die Bedrohung durch einen Säbelzahn tiger, eine Matheprüfung, eine Vielzahl von Terminen oder ein Übergang in eine neue Umgebung ausgelöst wird. Angst löst eine Stressreaktion im

7

Melody Learning Center e. K. \* Inhaberin: Silke Johnson \* Stadtgrabenstr. 8 \* D-78187 Geisingen \*

Eingetragen Amtsgericht Stuttgart

HRA 733193\*\*

0049/ 1520 966 2756 \* [info@melodycenter.ch](mailto:info@melodycenter.ch) \* [www.melodycenter.ch](http://www.melodycenter.ch)



Körper aus, die uns seit jeher hilft, zu überleben. Diese Reaktion ist das Ergebnis von physiologischen und biochemischen Reaktionen, die eine Flut von Stresshormonen freisetzen. Diese Hormone konkurrieren mit der Fähigkeit des Gehirns, Gedanken zu verarbeiten und Gefühle zu regulieren (Eysenck & Derakshan, 2011; LeDoux, 1996; Teicher, Anderson, Polcari, Anderson, & Navalta, 2002), sowie die genaue Wahrnehmung der Umwelt (Derakshan & Eysenck, 2009). Darüber hinaus hemmen Stresshormone die Fähigkeit, zu denken und auf gelernte Informationen zuzugreifen und beeinträchtigen die Konzentration und das Urteilsvermögen (Blanchette & Richards, 2010; Hopko, Crittendon, Grant, & Wilson, 2005).

Gleichzeitig schaltet die Stressreaktion Teile des Gehirns und des Körpers ab, die nicht zum Überleben benötigt werden, und sendet den Komponenten Ressourcen, die zum Kämpfen oder Fliehen benötigt werden; zum Beispiel den großen Muskeln und dem Herz, die zum Laufen benötigt werden. Im Gehirn übernimmt das limbische System, der Teil des Gehirns, der für das Überleben zuständig ist, die Führung. Dies umgeht vorübergehend den präfrontalen Kortex (Sapolsky, 2003). Der präfrontale Kortex ist das Zentrum des Schlussfolgerns und der Problemlösungsfähigkeiten und ermöglicht es, Situationen genau zu erfassen und Erfahrungen in Worte zu fassen. Der präfrontale Kortex ist auch maßgeblich an Exekutivfunktionen beteiligt, wie z. B. Emotionsregulation, Planung und Abfolge von Ereignissen, Speicherung im Langzeitgedächtnis und Hemmung von unangemessenen sozialen und emotionalen Verhaltensweisen (Bishop, 2007). Wenn eine begabte Person ängstlich ist, hat sie möglicherweise Schwierigkeiten Pläne zu machen, Aufgaben nach Priorität zu ordnen, Informationen im Langzeitgedächtnis zu speichern, ihre emotionalen Reaktionen zu kontrollieren oder ihre Gedanken oder Gefühle in Bezug auf ihre Erfahrungen auszudrücken. Dies mag als ein Mangel an Motivation, Kooperation oder Selbstdisziplin erscheinen, könnte in Wirklichkeit das Ergebnis der unkontrollierten Angst eines hochbegabten Kindes sein.

Damit die Techniken zur Angstbewältigung wirksam sind, muss diese physiologische Stressreaktion beruhigt werden, so dass die Bereiche des Gehirns, die für das kognitive Denken und die Informationsverarbeitung veröffentlicht sind, leicht zugänglich sind (Sapolsky, 2004). Deshalb ist der Versuch, mit hochgradig ängstlichen oder aufgeregten Schülern zu argumentieren oft unwirksam. Wenn ihre Amygdala und ihr Hippocampus mit Bedrohungseinschätzung sowie der Produktion und Ausschüttung von Stresshormonen beschäftigt sind, sind die Schüler weniger in der Lage Informationen zu verarbeiten oder Entscheidungen zu treffen. Darüber hinaus können die Schüler nicht auf die Denkfähigkeiten ihres präfrontalen Kortex zugreifen und nicht in Worte fassen, was sie erleben. Ohne den Schritt diese physiologische Reaktion herunter zu regulieren, kann der Versuch, über das Problem zu sprechen, die Ängste der Schüler verstärken, denn dies ist wie eine Wiederholung





ihres Stressreaktionszyklus (Banks, 2005). Je schneller die physiologische Stressreaktion beruhigt werden kann, desto eher werden die Schüler in der Lage sein, ihre Ängste zu bewältigen. Durch die Nutzung dieses Wissens über die Stressreaktion können hochbegabte Schüler und diejenigen, die sie betreuen, evidenzbasierte Strategien anwenden, um ihre Widerstandsfähigkeit aufzubauen und wirksame Fähigkeiten zur Bewältigung von Ängsten entwickeln zu können.

### **Neurowissenschaften: Lektionen und Werkzeuge für das Klassenzimmer**

Als Teil des Aufbaus von Angstresilienz für unsere hochbegabten Jugendlichen in der Schule kann es wichtig sein, Lektionen aus den Lehren der pädagogischen Neurowissenschaft in den Unterricht einzubeziehen, um die Gehirne der Schüler in den Lernprozess einzubeziehen und anregende Aktivitäten zum Stressabbau anzubieten (Geake, 2009). Desautels und McKnight (2016) haben einen Rahmen vorgeschlagen, um alle Beteiligten in die Schaffung von Umgebungen einzubinden, die innovatives Lernen in Schulen durch auf den Körper und Geist fokussierte Prinzipien unterstützen. Innerhalb dieses Rahmens schlagen diese Wissenschaftler vor, die Bildung zu revolutionieren, indem sie die Schulen als lebendige Systeme mit einem Schwerpunkt auf zwischenmenschlichen Beziehungen als Mittel zur Schaffung sicherer und sinnvoller Umgebungen verstehen, in denen sich Kinder entfalten können. Darüber hinaus empfehlen sie, die Schüler bei der Entwicklung von emotionaler Selbstregulierung durch Aktivitäten im Unterricht und Diskussionen zu unterstützen, die darauf abzielen, ein gesundes und umfassendes Spektrum von Emotionen zu integrieren. Auf der Grundlage der aktuellen Entwicklungen in den Neurowissenschaften plädieren sie für die Verwendung von Lehrplänen, die den Schülern beibringen, die Reaktionen ihres Körpers auf Stress und Angst zu erkennen und zu verstehen, damit sie das Gleichgewicht wiederherstellen und aufrechterhalten, indem sie von hoher Alarmbereitschaft zu ruhig, konzentriert und lernbereit übergehen. Außerdem empfehlen diese Forscher, Selbstregulationstechniken als Standardverfahren während des gesamten Schultages einzusetzen, um die Auslöser von Stress und Ängsten für Schüler und Lehrkräfte gleichermaßen zu minimieren. Um Lehrer und Berater zu unterstützen, Strategien der pädagogischen Neurowissenschaften in ihre Klassenzimmer zu integrieren, stellt Desautels auch altersgerechte Körper-Geist-Lehrpläne und gehirngerechte Übungen zur Verfügung, die leicht in die täglichen Lernprozesse integriert werden können. Eine solche Übung ist energetisierende Atmung, bei der die Lehrkraft die Schüler durch eine Atemübung führt, die mit drei kurzen Einatmungen beginnt, wobei die Zunge herausgestreckt wird und der Bauch sich schnell ein- und ausbewegt, ähnlich wie ein hechelnder Hund. Dann ziehen die Teilnehmer die Zunge zurück und setzen diese Atemfrequenz bei geschlossenem Mund für weitere 30 Sekunden fort. Der Lehrer und die Schüler beenden diesen energetisierenden Atemzyklus mit einer Minute regelmäßigem,



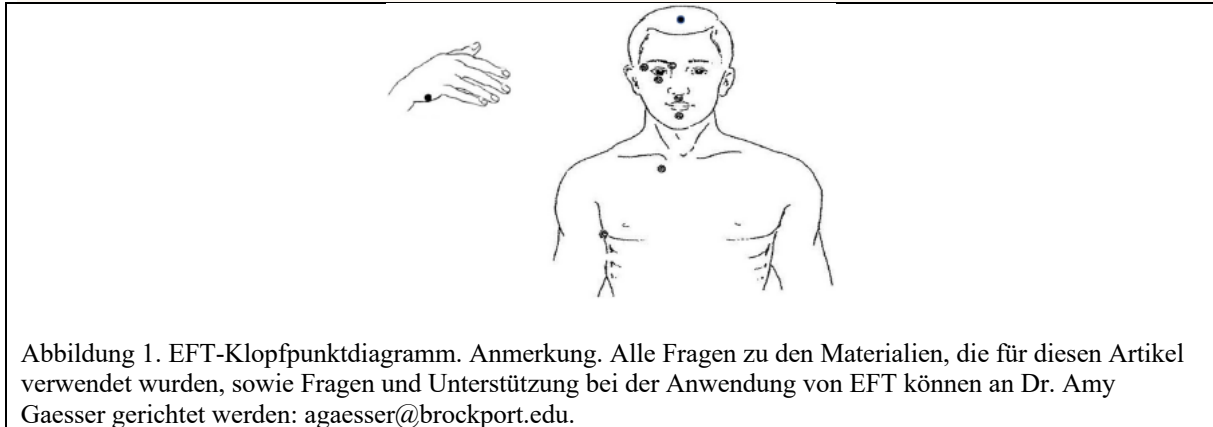
...besser lernen mit ABA/VB

tiefem Ein- und Ausatmen in den Bauch (siehe <https://www.edutopia.org/users/dr-lori-desautels> für weitere Beispiele).

## EFT

Ebenso wichtig ist es, dass Pädagogen hochbegabten Kindern und Jugendlichen beim Erlernen evidenzbasierter, lebenslanger Fähigkeiten zur Angstbewältigung helfen. EFT, eine neue, innovative Strategie, hat Angst bei hochbegabten Schülern in weniger Sitzungen reduziert als bei als herkömmliche Interventionen (z.B. tiefe Atmung und Muskelentspannung; Gaesser & Karan, 2017). Weitere Forschungen ergaben, dass EFT die Angst vor dem Versagen signifikant reduziert (Stapleton 190 et al., 2017) und Prüfungsangst bei Heranwachsenden (Sezgin & Özcan, 2009). Auch eine Studie, die die Wirkung von EFT auf die Biochemie des Körpers untersuchte, ergab, dass die Anwendung von EFT den Cortisolspiegel in einer Sitzung signifikant reduziert (Church, Yount, & Brooks, 2012).

- 1) **Handkante** (Wenn Sie Ihre Hand ausstrecken und der Daumen direkt nach oben zeigt, als ob Sie jemandem die Hand schütteln wollen, befindet sich dieser Punkt auf dem fleischigen Teil der Hand auf der dem Daumen direkt gegenüberliegenden Seite).
- 2) **Augenbraue** (am inneren Rand jeder Augenbraue)
- 3) **Seitlich des Auges** (auf dem knöchernen Bereich neben dem Auge)
- 4) **Unter dem Auge** (auf dem Augenhöhlenknochen unter der Mitte eines der beiden Augen)
- 5) **Unter der Nase** (auf halbem Weg zwischen Nase und Oberlippe)
- 6) **Kinn** (auf halbem Weg zwischen Unterlippe und Kinnsitze)
- 7) **Schlüsselbein** (Suchen Sie vom Schlüsselbein aus die U-förmige Kerbe (etwa dort, wo ein Mann seine Krawatte bindet). Gehen Sie von der Kerbe aus nach rechts oder links zu einer kleinen Vertiefung unmittelbar unterhalb des Schlüsselbeins).
- 8) **Unter dem Arm** (unter dem Arm auf jeder Seite des Körpers, auf halbem Weg zwischen der Vorder- und Rückseite des Körpers, in der Regel direkt an der Naht des Hemdes oder etwa 4" unterhalb der Achselhöhle)
- 9) **Oben am Kopf** (am Scheitelpunkt des Kopfes)



Auch eine Studie, die die Wirkung von EFT auf die Biochemie des Körpers untersuchte, ergab, dass die Anwendung von EFT den Cortisolspiegel in einer einzigen Sitzung signifikant reduziert (Church, Yount, & Brooks, 2012). Cortisol ist ein biochemischer Marker im Körper, der den individuellen Stresspegel anzeigt; wenn der Stresspegel einer Person abnimmt, sinkt auch der Cortisolspiegel. Hochbegabte Schüler können EFT in kleinen Gruppen, im Klassenzimmer oder individuell erlernen (siehe den Abschnitt "EFT-Beispiele aus der Praxis"). Es ist eine leichte Technik, die kognitiv-behaviorale Strategien kombiniert, wie zum Beispiel Stresssignale des Körpers (z.B. schnelles Atmen, schwitzige Handflächen, Engegefühl in der Brust, zusammengegebener Kiefer, schnell ansteigende Gedanken), mit dem Erlernen der Selbststimulierung bestimmter Akupunkturpunkte (d. h. Akupunkturpunkte). Die Akupunkturpunkte, die bei EFT verwendet werden, basieren auf Punkten, bei denen die Akupunkturforschung gezeigt hat, dass sie Stress und Ängste abbauen. Die Selbststimulation erfolgt durch Klopfen auf die Akupunkturpunkte.

Das Erlernen von EFT erfolgt in mehreren einfachen Schritten. Zunächst lernen die Teilnehmer die Lage der neun Akupunkturpunkte, die im EFT-Protokoll verwendet werden (siehe Abbildung 1). Sie lernen, wie sie Akupunkturpunkte beklopfen und sich gleichzeitig auf den Auslöser für ihre Angst und/oder ihr körperliches Empfinden fokussieren. Dies zusammen mit Aussagen, die die Situation positiv umschreiben oder Merkmale von sich selbst hervorheben (Beispiele siehe unten unter „Wie mache ich EFT?“ unten für Beispiele). Um das Lernen zu erleichtern, empfiehlt es sich, die Anwendung von EFT zunächst an etwas zu üben, das im Alltag häufig vorkommt oder die sie leicht bewältigen können. Zum Beispiel wird EFT oft erfolgreich eingesetzt, um Schülern zu helfen von der Mittagspause zur Konzentration auf den Unterricht überzugehen oder zur Entspannung, um ins Bett zu gehen. Die prägnanten Schritte zur Durchführung von EFT sind in Kasten 1 dargestellt. Jüngere Kinder können beim Erlernen der EFT-Akupunkturpunkte und -Verfahren auch durch

11

verschiedene Bilderbücher unterstützt werden, die derzeit erhältlich sind und in denen die Figuren das Klopfen an den EFT-Akupunkturpunkten demonstrieren (z. B., *Gorilla Thumps and Bear Hugs by Alex Ortner*, *Be the Boss of Your Feelings: Emotional Freedom Techniques (EFT) for Children and Be the Boss of Your Thoughts: A Guide to Reduce Anxiety and Lower Stress by Jan Yordy*).

### Box 1. Wie man Emotional Freedom Techniques anwendet.

1. Beginnen Sie damit, das Gefühl (z. B. ängstlich, frustriert, wütend, enttäuscht, traurig, gestresst usw.) oder das Problem zu benennen und schätzen Sie auf einer Skala von 0 bis 10 ein, wie intensiv es ist, wobei 0 keine Intensität bedeutet und 10 das Schlimmste ist, das es sein kann.
2. Ein Einleitungssatz wird häufig bei Erwachsenen verwendet, ist aber bei Kindern nicht immer erforderlich. Ein Set-Up-Satz verbindet das Gefühl oder Problem mit einer positiven Aussage über die Situation oder sich selbst, mit der sich die Person leicht identifizieren kann. Beispiele für Set-Up-Sätze für Kinder sind: „Obwohl ich mir Sorgen mache, dass sie meine Idee nicht mögen werden, freue ich mich darauf, sie umzusetzen!“ oder „Auch wenn ich nicht gerne schreibe, bin ich ein tolles Kind“. Es gibt keine richtigen oder falschen Formulierungen. Die wichtigsten Aspekte sind, dass die Worte vom Kind stammen und sich auf seine Erfahrungen beziehen; je spezifischer sie sind, desto besser funktioniert EFT. Diese Worte können sich ändern, je nachdem, wie die Person klopft und verschiedene Schichten des Gefühls oder der Situation freilegt. Vertrauen Sie dem Kind und den Worten, die es verwendet.
3. Klopfen Sie auf den Punkt an der Handkante und wiederholen Sie dabei dreimal den Einleitungssatz. Wenn Sie während des EFT-Prozesses klopfen, verwenden Sie 2 - 3 Finger Ihrer dominanten Hand und üben Sie leichten bis festen Druck aus.
4. Klopfen Sie nun die übrigen EFT-Punkte mit einer kurzen Erinnerungssphrase. In den obigen Beispielen könnte eine Erinnerungssphrase lauten „Besorgniserregendes Klassenprojekt“ oder „Schreiben igitt!“ sein. Klopfen Sie jeden Punkt etwa 7 - 10 Mal und wiederholen Sie dabei die Erinnerungsformel. Auch hier gibt es keine richtige oder falsche Formulierung. Das Wichtigste ist, dass die Worte von dem Kind stammen und spezifisch für die Erfahrung des Kindes sind. Diese Worte können sich ändern, wenn die Person verschiedene Schichten des Gefühls oder der Situation aufdeckt oder freigibt. Vertrauen Sie dem Kind und den Worten, die es dabei verwendet. Die übrigen EFT-Punkte sind (siehe Abbildung 1 zur Veranschaulichung):
  - a. Augenbraue (am inneren Rand einer der beiden Augenbrauen)
  - b. Seitlich des Auges (auf dem knöchernen Bereich neben dem Auge)
  - c. Unter dem Auge (am Augenhöhlenknochen unter der Mitte des Auges)

- d. Unter der Nase (auf halbem Weg zwischen Nase und Oberlippe)
  - e. Kinn (auf halbem Weg zwischen Unterlippe und Kinnspitze)
  - f. Schlüsselbein (Suchen Sie vom Schlüsselbein aus die U-förmige Kerbe [etwa dort, wo ein Mann seine Krawatte bindet]. Von dieser Kerbe aus, bewegen Sie sich etwa 2" nach rechts oder links zu einer kleinen Vertiefung unmittelbar unter dem Schlüsselbein).
  - g. Unter dem Arm (unter dem Arm auf beiden Seiten des Körpers, auf halbem Weg zwischen der Vorder- und Rückseite des Körpers, normalerweise direkt an der Naht des Hemdes und etwa 4" unter jeder Achselhöhle).
  - h. Oben am Kopf (am Scheitel des Kopfes)
5. Wenn Sie die erste Sequenz des Klopfens beendet haben, bewerten Sie erneut die Intensität des Gefühls oder der Situation. Setzen Sie die Klopfsequenz in Schritt 4 fort, bis die Intensität auf null gesunken ist. Denken Sie daran - der Wortlaut kann sich ändern, wenn die Person klopft und verschiedene Schichten des Gefühls oder der Situation aufdeckt oder freigibt. Vertrauen Sie dem Kind und den Worten, die es die es während des Prozesses verwendet.

### **EFT-Beispiele aus der Praxis**

In der Studie von Gaesser und Karan (2017) und in Studien, die derzeit in Bearbeitung sind, haben hochbegabte Schüler berichtet, dass sie EFT effektiv wirksam zum Umgang mit Ängsten in Bezug auf Menschenmengen, Versagens- und Leistungsangst, generalisierte Sorgen und die Linderung ihrer körperlichen Symptome der Angst (z. B. Kopf- und Bauchschmerzen, schnelles Atmen) einsetzen. Darüber hinaus haben sie berichtet, dass die Anwendung von EFT ihnen geholfen hat, selbstbewusster an Aufgaben und an soziale Situationen heranzugehen, beim Einschlafen, bei der Konzentration und dabei die Hausaufgaben zu erledigen. Die folgenden Beispiele von hochbegabten Schülern und ihren Lehrpersonen, die EFT erfolgreich angewendet haben, stammen aus den Studien dieser Autoren. Anstelle der echten Namen wurden Pseudonyme verwendet.

**Zwischenprüfungen und Wettbewerbe mit mehr Leichtigkeit meistern.** Eine Gruppe von Schülern einer sehr leistungsstarken High School begann in der Mitte des Schuljahres mit EFT-ausgebildeten Absolventen zu arbeiten. Jeder Schüler der High School besuchte drei einstündige Sitzungen, um die Anwendung von EFT zu erlernen und zu verfeinern. Viele von ihnen standen unter großem Stress, weil sie kurz vor den Zwischenprüfungen standen. Diejenigen, die in der Mittel- und Oberstufe waren, waren in Abschlussjahrgängen mitten in den Bewerbungen für das College und/oder warteten ungeduldig auf die Zusage der besten





*...besser lernen mit ABA/VB*

Colleges ihrer Wahl. Viele der Studenten berichteten von Konzentrationsschwierigkeiten und Schlafstörungen, erhöhter Launenhaftigkeit und psychosomatischen Symptome, wie Magen- und Kopfschmerzen. Als diese Studenten EFT erlernten und sie anzuwenden begannen, berichteten sie, dass ihre Konzentrationsfähigkeit zunahm und erhalten blieb sowie eine größere Leichtigkeit beim Angehen und Abschließen von Schularbeiten und Projekten. Darüber hinaus stellten sie fest, dass sie in der Lage waren, schneller einzuschlafen und die ganze Nacht durchzuschlafen konnten. Sie verbrachten mehr Zeit mit Freunden, weil sie weniger besorgt waren. Die Schüler waren so begeistert von den Ergebnissen, dass das Klopfen schnell zur Norm in ihrer Schule wurde, um Stress zu bewältigen. Mehrere Schüler hatten auch den Eindruck, dass es ihre Fähigkeit bei Sportveranstaltungen und Musikwettbewerben verbesserte und beschlossen, es ihren Mitschülern beizubringen, die ebenfalls von besserer Konzentration und besseren Ergebnisse berichteten.

**Von der Isolation zur Zugehörigkeit.** Ben war ein hochbegabter, leistungsstarker Mittelschüler mit einer Vorliebe für alles Technische und einem aufgeweckten, satirischen Sinn für Humor. In seiner Freizeit arbeitete er mit seinem Vater an der Entwicklung einer künstlichen Intelligenz, die Internetsuchende bei ihrer Urlaubsplanung unterstützt. Ben kämpfte stark mit Angstzuständen, welche zu häufigen Zusammenbrüchen während des Tages führten. Ben machte laute, abfällige Bemerkungen über sich und schlug sich selbst und/oder mit dem Kopf gegen eine Wand oder auf einen Schreibtisch. In der Schule wurde Ben in einem 8:1:1-Klassenzimmer untergebracht (d. h., ein Klassenzimmer mit acht Kindern, einem Lehrer und einem Assistenten) und er wurde einem 1:1 Assistenten zugewiesen (d. h., der Assistent des Lehrers wurde ausschließlich für die Arbeit mit Ben abgestellt), um ihm bei seinen emotionalen und verhaltensbezogenen Bedürfnissen zu unterstützen, wodurch er sich sozial isoliert und akademisch deutlich unterfordert fühlte. Um Ben zu helfen, sich weniger isoliert zu fühlen, haben seine Eltern ihn ermutigt, einem Robotik-Club außerhalb der Schule beizutreten. Ben hatte viel Spaß an den Aktivitäten, kämpfte aber immer noch mit Angstausschüben, die so stark waren, dass er Gefahr lief, aus dem Club ausgeschlossen zu werden. Ben begann eine Einzeltherapie mit einer ausgebildeten Studentin, um EFT in drei Sitzungen zu erlernen. Zeitgleich mit dem Beginn dieser EFT-Sitzungen nahm Bens Robotik-Team an einem Wochenende an einem regionalen Wettbewerb teil. Dort wurde entschieden, welche Teams auf Landesebene weiterkommen würden. In der ersten Runde des Wettbewerbs funktionierte der Roboter des Teams nicht richtig und sie erzielten nur wenige Punkte. Bens

14

Melody Learning Center e. K. \* Inhaberin: Silke Johnson \* Stadtgrabenstr. 8 \* D-78187 Geisingen \*

Eingetragen Amtsgericht Stuttgart

HRA 733193\*\*

0049/ 1520 966 2756 \* [info@melodycenter.ch](mailto:info@melodycenter.ch) \* [www.melodycenter.ch](http://www.melodycenter.ch)



*...besser lernen mit ABA/VB*

Mutter beobachtete von der Tribüne aus, dass Ben zu laufen begann, was oft den Beginn eines Zusammenbruchs signalisierte. Sie bemerkte jedoch, dass er auf die Seite seiner Hand tippte und stattdessen wieder zur Ruhe kam. Der Roboter des Teams reagierte auch in der zweiten Runde nicht gut auf Befehle, was dazu führte, dass das Team weiter zurückfiel. Bens Mutter berichtete, dass dies unter normalen Umständen zu viel Angst in Ben geführt hätte, und er wäre sicher von seinem Trainer aufgefordert worden, wegen eines Ausbruchs das Spiel zu verlassen. Ben wendete jedoch die Abfolge der EFT-Klopfpunkte an und wurde so ruhig, so dass er bei seiner Mannschaft blieb. Nach dem Wettkampf berichtete Ben der Studentin, die ihn in EFT unterrichtet hatte, dass er bei der Anwendung der Klopfsequenz erkannte, dass die Programmierschwierigkeiten des Roboters auf Interferenzen durch die Leuchtstoffröhren in der Turnhalle zurückzuführen waren. Ben war verantwortlich für die dritte Runde des Teams und programmierte den Roboter auf der Grundlage seines neuen Verständnisses für das Problem. Der Roboter bewältigte alle Aufgaben bis auf eine erfolgreich, was dem Team genug Punkte einbrachte, um in die Endrunde einzuziehen. In der Endrunde wurde Ben ausgewählt, um eine Frage darüber zu beantworten, was die Teilnahme am Robotik-Team für ihn bedeute. Seine Mutter berichtete, dass Ben eine herzerwärmende Antwort zum Thema Zugehörigkeit gab, die ihr und mehreren Juroren Tränen in die Augen trieb. Nachdem Ben geendet hatte, machte einer der Juroren eine Bemerkung über die körperliche Betonung, die Ben seiner Rede durch das Klopfen auf Handkante gab. Ben berichtete freudig, dass dies die Art und Weise sei, wie er die EFT-Seite des Handpunktes stimuliere, um seine Angst vor dem Sprechen in der Öffentlichkeit zu bewältigen. Bens Rede brachte genug Punkte, um das Team in den Landeswettbewerb zu bringen. Noch wichtiger für seine Mutter war, dass sie sah, wie Bens Mannschaftskameraden ihn mit einer neuen Wertschätzung umarmten und, was das Team für ihn und das Team für sich gegenseitig bedeutete.

**Neue Hoffnung: Die Erfahrungen einer Grundschullehrerin mit EFT.** Frau Martin war wie viele Lehrer gestresst, weil sie versuchte, den steigenden Anforderungen von standardisierten Tests und Lehrplänen gerecht zu werden. Sie nahm an einer Fortbildung teil, die Lehrern helfen sollte, EFT für sich selbst zu erlernen und es dann an ihre Schüler weiterzugeben. Diese Schulung umfasste eine 3-stündige erste Sitzung zum Erlernen von EFT und mehrere Folgesitzungen, um die Anwendung für sich selbst zu verfeinern und, um sie bei der Umsetzung in ihrem Unterricht zu unterstützen. Als eine erfahrene Lehrerin mit großer Leidenschaft für ihre Arbeit und Engagement für ihre Schüler, war sie sehr entmutigt und stand kurz vor einem Burnout, da sie sich bemühte, die Bedürfnisse ihrer überdurchschnittlich

15

Melody Learning Center e. K. \* Inhaberin: Silke Johnson \* Stadtgrabenstr. 8 \* D-78187 Geisingen \*

Eingetragen Amtsgericht Stuttgart

HRA 733193\*\*

0049/ 1520 966 2756 \* [info@melodycenter.ch](mailto:info@melodycenter.ch) \* [www.melodycenter.ch](http://www.melodycenter.ch)

großen Klasse zu erfüllen. Viele ihrer Schüler hatten Schwierigkeiten mit der grundlegenden Selbstregulierung in Bezug auf Verhalten und Emotionen aufgrund einschneidender Erfahrungen außerhalb der Schule. Frau Martin verbrachte einen Großteil ihres Tages damit, die Tränen einiger Schüler zu trocknen, mit den Ausbrüchen anderer umzugehen und ganz allgemein zu versuchen Schüler zu motivieren, sich an Aktivitäten zu beteiligen. Wie in ihrer Ausbildung wurde Frau Martin mit der Anwendung von EFT zunächst bei sich selbst vertraut gemacht, indem sie es täglich zu ein oder zwei festen Zeiten anwendete. Das tat sie mindestens einen Monat lang, bevor sie es ihren Schülern vorstellte. Während dieser Zeit berichtete sie von einer Abnahme ihrer Anspannung, mehr Leichtigkeit und erhöhter Konzentration bei der Bewältigung von Aufgaben am Tag und sie schlief nachts leichter ein. Außerdem berichtete Frau Martin, dass sie es als wichtig empfand, sich Zeit zu nehmen, um die EFT-Anwendung für sich selbst zu beherrschen, um dann in der Lage zu sein, es ihren Schülern effektiv beizubringen. Sie begann den EFT-Lernprozess ihren Schülern an einem Teddybären zu demonstrieren, um das Klopfen der EFT-Punkte zu zeigen. Sie nutzte das EFT-Geschichtenbuch „Gorilla Thumps and Bear Hugs“, um den Schülern zu helfen, zu erkennen und zu besprechen, wann sie EFT bei ihren eigenen Ängsten, Frustrationen und Enttäuschungen anwenden können. Gleichzeitig begann sie, EFT zu festen Zeiten am Tag anzuwenden, um den Schülern bei der Umstellung und Beruhigung zu helfen. Zu diesen Zeiten gehörten, wenn sie morgens zum ersten Mal in die Klasse kamen, wenn sie vom Mittagessen kamen, jedes Mal, wenn sich die Klasse für eine Aktivität anstellen musste und beim Gang durch die Flure. Frau Martin berichtete später, dass diese Beständigkeit entscheidend dafür war, dass ihre Schüler EFT beherrschten und später in der Lage sind, es in stressigeren Zeiten anzuwenden. Außerdem stellte sie fest, dass es den ganzen Tag über ein beruhigendes Gefühl bei den Kindern auslöste. Als sich ihre Schüler an EFT gewöhnt hatten, war es einfacher, es dann auch zu anderen Zeiten während des Schultages anzuwenden, wenn sie Frustrationen oder Ängste verspürten, wie zum Beispiel bei Schularbeiten, Prüfungen oder in Momenten, in denen das Teilen lernen schwierig war. „Wir sollten das klopfen“ war ein Satz, den die Kinder häufig sagten, wenn sie erkannten, dass sie oder ihre Mitschüler etwas brauchten, das ihnen half, Frustration zu bewältigen oder sich auf eine Aufgabe einzulassen. Als Ergebnis der regelmäßigen Anwendung von EFT in ihrer Klasse berichtete Frau Martin von einem deutlichen Rückgang der Ausbrüche ihrer Schüler und von einem größeren Engagement. Des Weiteren beobachtete sie die Fähigkeit der Schüler, mit Leichtigkeit zu wechseln, ihre fokussierte Aufmerksamkeit und die allgemeine Aufgabenerledigung. Darüber hinaus stellte Frau Martin ein neues Gefühl der positiven Freude an ihrer Arbeit und mehr Zeit für kreative Aktivitäten im Klassenzimmer fest.

## **Zusammenfassung**

16

Melody Learning Center e. K. \* Inhaberin: Silke Johnson \* Stadtgrabenstr. 8 \* D-78187 Geisingen \*

Eingetragen Amtsgericht Stuttgart

HRA 733193\*\*

0049/ 1520 966 2756 \* [info@melodycenter.ch](mailto:info@melodycenter.ch) \* [www.melodycenter.ch](http://www.melodycenter.ch)



...besser lernen mit ABA/VB

Begabte Jugendliche haben viele Interessen, die sie erforschen, mit einzigartigen Einblicken und Perspektiven, die sie mit anderen teilen können. Ihnen evidenzbasierte Techniken wie EFT zu vermitteln, kann ihnen wirksam bei der Bewältigung von angstauslösenden Stressoren, denen sie begegnen, helfen, so dass sie ihre Aufmerksamkeit und Energie leichter auf die Dinge richten können, die sie leidenschaftlich lieben sowie auf ihre Talente. Die Einbindung von gehirngerechten Übungen und stressreduzierende Lernkonzepte in den Unterricht einfließen zu lassen, kann die Lernerfahrung beleben und gleichzeitig hochbegabte Schüler dabei unterstützen zu verstehen, wie ihr Körper auf Stress und Ängste reagiert. Mit diesem Wissen können Pädagogen begabten Schülern besser bei der erfolgreichen Anwendung von Managementtechniken wie EFT und den Prozess der Umwandlung dieser Fähigkeiten in ein lebenslanges Werkzeug helfen.

### **Interessenkonflikt**

Der/die Autor(en) erklärte(n) keine potenziellen Interessenkonflikte in Bezug auf die Forschung, Autorenschaft und/oder Veröffentlichung dieses Artikels.

### **Finanzierung**

Der/die Autor(en) erhielt(n) keine finanzielle Unterstützung für die Forschung, Autorschaft und/oder Veröffentlichung dieses Artikels.

### **ORCID iD**

Amy H. Gaesser <https://orcid.org/0000-0003-4035-1326>

### **Quellen**

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Arens, A. K., Becker, M., & Möller, J. (2017). Social and dimensional comparisons in math and verbal test anxiety: Within-and cross-domain relations with achievement and the mediating role of academic self-concept. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 240-252. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.08.005
- Banks, A. (2005). The developmental impact of trauma. In D. Comstock (Ed.), *Diversity and development: Critical contexts that shape our lives and relationships* (pp. 185-212). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Baum, S. M., & Olenchak, F. R. (2002). The alphabet children: GT, ADHD, and more. *Exceptionality*, 10, 77-91.
- Becker, M., & Neumann, M. (2016). Context-related changes in academic self-concept development: On the long-term persistence of big-fishlittle-pond effects. *Learning and Instruction*, 45, 31-39. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.06.003

17

Melody Learning Center e. K. \* Inhaberin: Silke Johnson \* Stadtgrabenstr. 8 \* D-78187 Geisingen \*

Eingetragen Amtsgericht Stuttgart

HRA 733193\*\*

0049/ 1520 966 2756 \* [info@melodycenter.ch](mailto:info@melodycenter.ch) \* [www.melodycenter.ch](http://www.melodycenter.ch)



*...besser lernen mit ABA/VB*

- Bishop, S. J. (2007). Neurocognitive mechanisms of anxiety: An integrative account. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 307-316. doi:10.1016/j.tics.2007.05.008
- Blanchette, I., & Richards, A. (2010). The influence of affect on higher-level cognition: A review of research on interpretation, judgment, decisionmaking and reasoning. *Cognition & Emotion*, 24, 561-595.
- Church, D., Yount, G., & Brooks, A. (2012). The effect of Emotional Freedom Technique (EFT) on stress biochemistry: A randomized controlled trial. *The Journal of Nervous and Mental Disorder*, 200, 891-896. doi:10.1097/NMD.0b013e31826b9fc1
- Coleman, L. J. (2012). Lived experience, mixed messages, and stigma. In T. L. Cross & J. L. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents* (pp. 371-392). Waco, TX: Prufrock Press.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93, 163-172. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x
- Damian, L. E., Negru-Subtirica, O., Stoeber, J., & Băban, A. (2017). Perfectionistic concerns predict increases in adolescents' anxiety symptoms: A three-wave longitudinal study. *Anxiety, Stress, & Coping*, 30, 551-561. doi:10.1080/10615806.2016.1271877
- Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2009). *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *European Psychologist*, 14, 168-176.
- Desautels, L. L. (2016). Energy and calm: Brain breaks and focused attention practices. Retrieved from <https://www.edutopia.org/blog/brain-breaks-focused-attention-practices-lori-desautels>
- Desautels, L. L., & McKnight, M. (2016). *Unwritten, the story of a living system: A pathway to enlivening and transforming education*. Deadwood, OR: Wyatt-MacKenzie Publishing.
- Eysenck, M. W., & Derakshan, N. (2011). New perspectives in attentional control theory. *Personality and Individual Differences*, 50, 955-960.
- Fletcher, K. L., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49, 668-677. doi:10.1002/pits.21623
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative perfectionism in psychopathology: A comment on Slade and Owens' Dual Process Model. *Behavior Modification*, 30, 472-495. doi:10.1177/0145445506288026

18

Melody Learning Center e. K. \* Inhaberin: Silke Johnson \* Stadtgrabenstr. 8 \* D-78187 Geisingen \*

Eingetragen Amtsgericht Stuttgart

HRA 733193\*\*

0049/ 1520 966 2756 \* [info@melodycenter.ch](mailto:info@melodycenter.ch) \* [www.melodycenter.ch](http://www.melodycenter.ch)





- Fonseca, C. (2011). Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings. Waco, TX: Prufrock Press.
- Gaesser, A. H., & Karan, O. C. (2017). A randomized controlled comparison of Emotional Freedom Technique and cognitive-behavioral therapy to reduce adolescent anxiety: A pilot study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 23, 102-108.  
doi:10.1089/acm.2015.0316
- Geake, J. (2009). *The brain at school: Educational neuroscience in the classroom*. Berkshire, England: McGraw-Hill Education.
- Greenspon, T. S. (2014). Is there an antidote to perfectionism? *Psychology in the Schools*, 51, 986-998.
- Guignard, J. H., Jacquet, A. Y., & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: A paradox in intellectual giftedness? *PLoS ONE*, 7(7), 1-6. doi:10.1371/journal.pone.0041043
- Harrison, G. E., & Van Haneghan, J. P. (2011). The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 669-697.  
doi:10.1177/016235321103400407
- Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted children*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Hodapp, V. (1989). Anxiety, fear of failure, and achievement: Two pathanalytical models. *Anxiety Research*, 1, 301-312.
- Hopko, D. R., Crittendon, J. A., Grant, E., & Wilson, S. A. (2005). The impact of anxiety on performance IQ. *Anxiety, Stress, & Coping*, 18(1), 17-35
- Kerr, B. A., & Multon, K. D. (2015). The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling & Development*, 93, 183-191.  
doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00194.x
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 913-924.
- Moon, S. M. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of high ability children: What do we know?* (pp. 213-222). Washington, DC: Prufrock Press.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48, 259-274.



- Nicpon-Foley, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55, 3-17. doi:10.1177/0016986210382575
- Ortner, A. (2016). *Gorilla thumps and Bear hugs: A tapping solution children's story*. Carlsbad, CA: Hay House.
- Owen, R. G., & Slade, P. D. (2008). So perfect it's positively harmful? Reflections on the adaptiveness and maladaptiveness of positive and negative perfectionism. *Behavior Modification*, 32, 928-937. doi:10.1177/0145445508319667
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34, 545-562.
- Parker, W. D. (2002). Perfectionism and adjustment in gifted children. In G. L. Flett, P. L. Hewitt, G. L. Flett, & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research and treatment* (pp. 133-148). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10458-005
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280-282. doi:10.1177/0016986209346946
- Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development*, 93, 153- 162. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00191.x
- Peterson, J. S., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences in gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53, 34-49.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50, 148-168. doi:10.1177/001698620605000305
- Reis, S. M., & Gaesser, A. H. (2015). Gender, adolescence, and giftedness. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 91-120). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rinn, A. N. (2007). Effects of programmatic selectivity on the academic achievement, academic self-concepts, and aspirations of gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 232-245.
- Roeper, A. (2009). The emperor has no clothes: Exquisite perception, stress, and the gifted child. In S. Daniels & M. Piechowski (Eds.), *Living with intensity* (pp. 73-82). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Sapolsky, R. M. (2003). Taming stress: An emerging understanding of the brain's stress pathways points toward treatments for anxiety and depression beyond valium and Prozac. *Scientific American*, 289, 86-95. doi:10.1038/scientificamerican0903-86
- Sapolsky, R. M. (2004). *Why zebras don't get ulcers: The acclaimed guide to stress, stress-related diseases, and coping* (3rd ed.). New York, NY: St. Martin's Press.



...besser lernen mit ABA/VB

- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 71-79). Waco, TX: Prufrock Press.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and the gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183-196.
- Sezgin, N., & Özcan, B. (2009). The effect of progressive muscular relaxation and Emotional Freedom Techniques on test anxiety in high school students: A randomized blind controlled study. *Energy Psychology: Theory, Research, & Treatment*, 1, 23-29.
- Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23, 39-44.
- Silverman, L., & Conarton, S. (2005). Gifted development: It's not easy being green. In D. Comstock (Ed.), *Diversity and development: Critical contexts that shape our lives and relationships* (pp. 233-251). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Silverman, L. S. (2013). Asynchronous development: Theoretical bases and current applications. In C. S. Neville, M. M. Piechowski, & S. S. Tolan (Eds.), *Off the charts: Asynchrony and the high ability child* (pp. 18-47). Unionville, NY: Royal Fireworks Press.
- Speirs-Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted highschool students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31, 198-206.  
doi:10.1080/02783190903177564
- Stapleton, P., Mackay, E., Chatwin, H., Murphy, D., Porter, B., Thibault, S., & Pidgeon, A. (2017). Effectiveness of a school-based Emotional Freedom Techniques intervention for promoting student wellbeing. *Adolescent Psychiatry*, 7(2), 1-15.  
doi:10.2174/22106766076661711011 65425
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47, 423-428. doi:10.1016/j.paid.2009.04.014
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Strohm, K. H. (2017). *The impact of overexcitabilities on teacher referrals for gifted education* (Doctoral dissertation, Widener University). Available from ProQuest Digital Dissertations. (ProQuest No: 10684131)
- Teicher, M. H., Anderson, S., Polcari, A., Anderson, C., & Navalta, C. (2002). Developmental neurobiology of childhood stress and trauma. *Psychiatric Clinics of North America*, 25, 397-426.
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children* (ERIC Digest E527). Retrieved from 7/27/18 from [www.ericdigests.org/1995-1/social.htm](http://www.ericdigests.org/1995-1/social.htm)



*...besser lernen mit ABA/VB*

Whiting, G. W. (2006). From at risk to at promise: Developing scholar identities among Black males. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 222-229. Yordy, J. (2007). *Be the boss of your feelings: Emotional Freedom Techniques (EFT) for children*. Toronto, Ontario, Canada: Author.

Yordy, J. (2013). *Be the boss of your thoughts: A guide to reduce anxiety and lower stress*. Toronto, Ontario, Canada: Author.

Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999a). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305-329. doi:10.1006/ceps.1998.0985

Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999b). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Anxiety, Stress, & Coping*, 12, 163-189. doi:10.1080/10615809908248328

Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2015). A comparison of multiple facets of self-concept in gifted vs. non-identified Israeli students. *High Ability Studies*, 26, 211-226. doi:10.1080/13598139.2015.1095076

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2004). Test anxiety among gifted students: Causes, indications, and educational interventions for teachers and parents. *Journal of the Gifted and Talented Education Council*, 17, 29-42.

Ziegler, A. S., Chow, A. P. Y., Chow, P. C. W., Luk, F., & Wong, E. K. (2004). Academic self-concept of gifted students: When the big fish becomes small. *Gifted and Talented International*, 19, 91-97.

## **Biografie**

Amy H. Gaesser, PhD, ist Assistenzprofessorin für Beratungserziehung am College at Brockport der Staatlichen Universität von New York. Sie ist eine zertifizierte Schulberaterin des Staates New York und eine zertifizierte Beraterin mit über 20 Jahren Erfahrung in der psychischen Gesundheit und im akademischen Bereich.

Link zur Original-Studie: **Befriending Anxiety to Reach Potential: Strategies to Empower Our Gifted Youth**: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1076217518786983>

Herzlichen Dank an Dr. Amy H. Gaesser für die Erlaubnis die gesamte Studie zu übersetzen und zu posten.

Herzlichen Dank an Sabrina Liebich für die Übersetzung vom Englischen ins Deutsche.