

**Pädagogische Hochschule Freiburg
Bachelorstudiengang Lehramt Primarstufe**

Bachelorarbeit

**Hochbegabung in der Grundschule:
Wie lässt sich ein hochbegabtes Kind erkennen und
welche Förderungsmöglichkeiten gibt es?**

Prüfungsfach: Bildungswissenschaften

Vergabe des Themas: 30.10.2022

vorgelegt von: Name: Kristina Fix

Matrikelnr: 1612396

Korrektor/in: Prof. Dr. Andrea Eickhoff Óhidý

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	I
1. Einleitung.....	1
2. Hochbegabung.....	2
2.1 Begriff der Hochbegabung.....	2
2.2 Begabung.....	4
2.3 Intelligenz.....	4
2.4 Kreativität.....	5
2.5 Talent.....	6
2.6 Intellektuelle Hochbegabung.....	6
3. Begabungsfaktoren.....	7
3.1 Multifaktorielles Bedingungsmodell der Hochbegabung.....	7
3.2 Drei-Ringe-Modell.....	8
3.3 Münchner Hochbegabungsmodell.....	10
4. Hochbegabung erkennen.....	11
4.1 „Typische“ Merkmale der Hochbegabung.....	11
4.2 Verschiedene „Typen“ der Hochbegabten.....	14
4.3 Geschlechterspezifische Hochbegabung.....	16
4.4 Underachiever.....	18
4.5 Hochbegabte mit Migrationshintergrund.....	20
4.6 Lehrerurteil.....	20
4.7 Elternurteil.....	21
5. Mögliche Probleme der Hochbegabung.....	22
5.1 Fehler bei der Einschätzung von hochbegabten Kindern.....	22
5.2 Soziale Isolation von hochbegabten Kindern.....	22
6. Diagnostik der Hochbegabung.....	23
6.1 IQ- und Intelligenztestungen.....	23
6.2 Standardisierte Schulleistungstests.....	24
7. Förderung der Hochbegabten in der Grundschule.....	25
7.1 Wozu Hochbegabtenförderung?.....	25
7.2 Akzelerationsmodelle.....	25
7.2.1 Was wird unter Akzelerationsmodellen verstanden?.....	25
7.2.2 Frühe Einschulung.....	26
7.2.3 Flexible Schuleignungsphase/ Jahrgangsübergreifendes Lernen....	27

7.2.4 Klassenüberspringen - Chancen und Risiken.....	28
7.3 Enrichment.....	29
7.3.1 Was wird unter Enrichment verstanden?.....	29
7.3.2 Innere Differenzierung.....	30
7.3.2.1 Projektarbeit.....	30
7.3.2.2 Stationsarbeit.....	31
7.3.2.3 Wochenplanarbeit.....	31
7.3.2.4 Freie Arbeit.....	32
7.3.3 Äußere Differenzierung.....	33
7.3.3.1 Arbeitsgemeinschaften.....	33
7.3.3.2 Wettbewerbe.....	33
7.3.3.3 Pull- Out- Angebote.....	34
8. Fazit.....	34
Literaturverzeichnis.....	40
Eigenständigkeitserklärung.....	44

I Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei-Ringe-Modell der Begabung von Renzulli (1979).....	S. 8
Abbildung 2: Münchener Multifaktorielles Begabungsmodell nach Heller, Perlerth & Hany.....	S.10

1. Einleitung

„Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen“

(BMBF 2015, S. 88 zitiert nach Paul F. Brandwein, amerikanischer Psychologe (1912-1994)).

Nach diesem Zitat, bedeutet Chancengleichheit, dass jedes Kind die Möglichkeit erhalten soll, unabhängig von seinem/ ihrem „individuellen Leistungsvermögen“ (Schnell 2014, S. 6) gleich behandelt zu werden.

Laut dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015) gibt es pro Schule zwei Prozent hochbegabter Kinder. Das bedeutet, dass wir durchschnittlich mindestens zwei oder mehr SuS pro Klassenstufe haben (vgl. BMBF 2015, S. 40). Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass Lehrkräfte in irgendeiner Weise bereits Berührungspunkte mit dieser Thematik hatten, oder als angehende/r Lehrer/in noch haben werden. Um Chancengleichheit zu ermöglichen, sollte die Hochbegabung zunächst erkannt werden. Wird die Hochbegabung diagnostiziert, benötigen Kinder Förderungsmöglichkeiten, um ihr Leistungspotenzial voll auszuschöpfen zu können. Es stellt sich jedoch die Frage, ob und woran Lehrkräfte die Hochbegabung bei ihren SuS erkennen. Hierüber ist sich die Forschung uneinig (vgl. Szigeti 2007, S. 45). Lehrkräfte verfügen meistens über keine speziellen Fortbildungen, um hochbegabte SuS zu identifizieren (vgl. ebd., S. 45). Da ich als zukünftige Lehrerin großes und persönliches Interesse an dieser Thematik hege, ist das Ziel meiner Arbeit, Antworten auf die Fragen zu finden, wie ich ein hochbegabtes Kind erkennen kann und welche verschiedene Förderungsmöglichkeiten es gibt.

Es ist bekannt, dass hochbegabte Kinder nicht nur die “fleißigen“ und leistungsstarken SuS sind. Es gibt Kinder, bei denen Hochbegabung besonders schwer zu erkennen ist. Mögliche Faktoren, die das Erkennen erschweren sind z.B. Migrationshintergründe, Geschlechterklischees oder Underachiever. Es ist mir ein großes Anliegen, diese Gruppen ebenfalls in dieser wissenschaftlichen Arbeit aufzuführen und sie nicht auszugrenzen, da jeder die Chance erhalten soll, gehört zu werden.

Diese wissenschaftliche Arbeit gliedert sich wie folgt: Im ersten Teil der Arbeit sollen Begrifflichkeiten zum Thema der Hochbegabung geklärt werden. Der Begriff der Hochbegabung, wird mit anderen Begrifflichkeiten, wie Kreativität, Begabung, Talent sowie Intelligenz genauer betrachtet und definiert. Im nächsten Schritt werden

Begabungsfaktoren mitberücksichtigt, welche in Modellen verdeutlicht werden. Diese Modelle erklären, welche Faktoren eine Hochbegabung bedingen und welchen Einfluss sie auf die Entwicklung haben. Ein thematischer Schwerpunkt der Arbeit ist das Erkennen von Hochbegabten. Hierbei werden die Erkennungsmerkmale dargestellt und erläutert. Besonderes Augenmerk wird auf die geschlechterspezifischen Unterschiede und auf die Underachiever gelegt.

Anschließend gibt es einen kurzen Überblick über die Gefahren von Hochbegabung. Darunter fallen u.a. Falsch-Diagnosen und die damit verbundene Auswirkungen. Anschließend folgt ein Abschnitt zur Diagnostik der Hochbegabung. Ein weiterer thematischer Schwerpunkt der Arbeit ist die Darstellung der Förderungsmöglichkeit. Hierbei werden verschiedene Akzelerations- sowie Enrichment Maßnahmen vorgestellt und gegenseitig abgewogen. Die wissenschaftliche Arbeit wird durch ein Fazit abgerundet.

2. Hochbegabung

2.1 Begriff der Hochbegabung

Der Psychologe und Erfinder des Intelligenzquotienten William Stern (1871-1938) beschäftigte sich mit dem Begriff der Hochbegabung. Er befasste sich mit der Intelligenz von Kindern und Jugendlichen und bezeichnet den Begriff der Hochbegabung als „höchste Ausprägung der Intelligenz“ (Stapf 2008, S. 15 u. 16). Die Wissenschaft hingegen definiert Hochbegabung „als überragende kognitive Leistungsfähigkeit“ (Rohrman/Rohrman 2010, S.45). Es gibt eine Vielzahl von Definitionen und Meinungen für den Begriff Hochbegabung, wodurch eine allgemeine Definition nicht möglich ist.

Doch wie entstand der Begriff der Hochbegabung? Geschichtlich betrachtet wurde der Begriff „Genie“ synonym für Hochbegabung benutzt. Verwendet wurde das Wort „Genie“ für Menschen, welche besondere Leistungen erbringen. Jedoch wird der Begriff des „Genies“ im 20. Jahrhundert durch den Begriff des „Begabten“ bzw. „Hochbegabten“ ersetzt.

Bis zu den achtziger Jahren wurde in Deutschland versucht zwischen den Begrifflichkeiten „Talent“ sowie „Begabung“ zu unterscheiden. Der Begriff der Hochbegabung manifestierte sich im Laufe der Zeit im deutschsprachigen Raum (vgl. Szigeti 2007, S. 8). In einigen Kreisen wird der Begriff der Hochbegabung als „elitärer

Begriff“ gesehen, welcher mit „negativen Konnotationen verbunden ist“ (Stapf 2008, S.14). Beim genaueren Betrachten erscheint die Verbindung zwischen Elite und hochbegabten Menschen als unangebracht. Elite wird gleichgesetzt mit einer führenden Herrschaftsposition, bzw. einer Spitze der Macht (vgl. ebd., S.14). Allerdings gibt es in unserer Gesellschaft keine intellektuellen Hochbegabten die an der „Spitze einer Macht, Einkommens-, Prestige- oder Sozialhierarchie [...] stehen“ (ebd., S. 14). Daher ist diese Begrifflichkeit als disparat anzusehen.

In alltäglichen Situationen werden außenstehenden Menschen die Hochbegabung nicht sofort erkennen, da sie rein äußerlich nicht erkennbar ist. Mozart als musikalisch hochbegabter Mensch benötigte beispielsweise ein Musikinstrument, um seine musikalische Begabung zu präsentieren. Picasso dagegen benötigte als künstlerisch hochbegabter Mensch Papier und Farben, um seine Kreativität zu entfalten (vgl. ebd., S. 14). Die Unterschiede zwischen Hoch- und Nichthochbegabten ergibt sich oft in Situationen, in welcher ein Vergleich mit anderen Menschen hergestellt wird, die „kein Lied komponieren und kein Gemälde malen [...] können“ (ebd., S. 15), wie Mozart oder Picasso. Somit vergleichen und bewerten wir Menschen aufgrund herausragender Werke oder Personen, bei denen wir erhebliche Unterschiede in den Fähigkeiten festlegen können.

In der Mystik wurde das „Geniale“ mit dem Göttlichen gleichgesetzt. Im Christentum gilt das Geniale als „Gottesgabe“ (vgl. ebd., S. 16). Diese Behauptungen führten zu vielen Mutmaßungen und Annahmen hinsichtlich Hochbegabung. Historisch betrachtet gibt es zwei Annahmen:

1. Hochbegabte sind Personen, die Außergewöhnliches leisten, schwere Aufgaben lösen oder ungewöhnliche Werke schaffen (vgl. ebd., S.17).
2. Hochbegabte Menschen leisten in einem festgelegten Bereich eine hohe Leistung, die nur durch wenige Personen geleistet werden kann. Hierbei ist die Setzung einer quantitativen Grenze zwingend erforderlich (vgl. ebd., S.17).

Die Definitionen weisen Kriterien auf, die erfüllt werden müssen, um Hochbegabung zu definieren, jedoch ist es äußerst schwierig ein qualitatives Kriterium zu finden, „dass eine klare Trennung von Hochbegabten und Nicht-Hochbegabten ermöglicht“ (ebd., S.17). Da das Phänomen der Hochbegabung sehr komplex ist, werden die Begrifflichkeiten der Begabung, Intelligenz, Kreativität, Talent sowie intellektueller Hochbegabung zusätzlich erläutert, „um so einen Einblick in das Phänomen der Hochbegabung und dessen Begriffs zu erlangen“ (Szigeti 2007, S. 8).

2.2 Begabung

Hochbegabung lässt sich von dem Wort Begabung ableiten und wird daher synonym verwendet. Dabei wird der Begriff der Begabung heutzutage mit dem Begriff der Intelligenz gleichgesetzt. Es ist wichtig, diese Begrifflichkeiten zu unterscheiden. Die „Intellektuelle Begabung, sprich Intelligenz, bildet lediglich einen Teilaspekt aller Begabungen und somit ist der Begriff der Begabung wesentlich umfassender“ (Szigeti 2007, S.9). Allgemein wird zwischen folgenden fünf Bereichen unterschieden (ebd., S. 9):

- Intellektuelle Begabung (Intelligenz) (ebd., S. 9)
- Musisch-künstlerische Begabung (Leistungen auf musikischem Gebiet) (ebd., S.9)
- Psychomotorische Begabung (alle Bereiche, die körperliches Geschick betreffen) (ebd., S.9)
- Soziale Begabung (Empathie, Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft etc.) (ebd., S.9)
- Bildnerisch-Darstellende Begabung (ebd., S. 9)

Begabungen sind bei jedem Menschen in einer bestimmten Disposition vorhanden. Entscheidend für Dispositionen ist das Umfeld der Kinder, welche zur Entfaltung der Begabungslage beitragen (vgl. S.9). Ein Kind kann aus den fünf Bereichen „sowohl einen als auch mehrere Begabungsschwerpunkte haben“ (ebd., S. 10). Im Begabungsbegriff entfaltet sich der Begriff der Kreativität. Das begabte Kind kann sich „frei entfalten und selbständig zu neuen Erkenntnissen gelangen“ (ebd., S.10). Hinsichtlich der Grundschulzeit ist das vorteilhaft, da der Begabungsbegriff meist um den Schulbeginn herum beginnt (vgl. Trautmann 2016, S. 29). Des Weiteren setzen Begabungen stets „eine günstige, positive beeinflussende Umwelt voraus“ (Szigeti 2007, S. 10). Mit dieser Umwelt meint Szigeti Bildung und Erziehung (vgl. ebd., S. 10).

2.3 Intelligenz

Um den Begriff der Hochbegabung zu erfassen, stößt man unter anderem auf den Begriff der Intelligenz. Genau wie Begabung, ist auch dieser Begriff vielfältig und uneindeutig (vgl. Rohrman/Rohrman 2010, S. 32). Spearman definiert die Intelligenz als eine „einheitliche Größe bzw. ein einheitlicher Faktor, der intellektuelle Leistungen in unterschiedlichen Bereichen bestimmt („Generalfaktor-Modell““ (ebd., S.34). „Andere Modelle beschreiben Intelligenz als mehrdimensionales Konstrukt“ (ebd., S.34). Bis

heute setzt sich die Theorie der fluiden und kristallinen Intelligenz von Cattell durch (vgl. ebd., S. 34). Er geht von zwei „voneinander unabhängigen generellen Faktoren aus“ (ebd., S. 34). Die kristalline Intelligenz beinhaltet die kognitiven Fertigkeiten. Diese werden durch kulturelle sowie gesellschaftliche Erfahrungen erworben. Sie beinhalten u.a. den Wortschatz und das Sprachverständnis und sind abhängig von Lernerfahrungen. Demgegenüber umfasst die fluide Intelligenz die grundlegenden Denkfähigkeiten, welche für die Verarbeitung neuartiger Informationen zuständig sind. Hierunter fallen logische Schließungen sowie Erkenntnisse der Analogien. Es ist davon auszugehen, dass die fluide Intelligenz überwiegend angeboren ist und durch Umwelterfahrungen nicht verändert werden kann (vgl. ebd., S.34). Entwicklungspsychologische Forschungen gehen davon aus, dass die fluiden Fähigkeiten ihre Höchstform im Jugendalter erreichen, jedoch mit steigendem Alter abnehmen. Die kristallinen Fähigkeiten wachsen hingegen im Erwachsenenalter stetig an und bleiben im hohen Alter stabil erhalten (vgl. Preckel/Vock 2013, S. 30). Über die Jahre hinweg haben sich verschiedene Konzeptionen mit der Intelligenz befasst und einen „Eingang in die Entwicklung von Hochbegabungsmodellen gefunden“ (Rohrman et al., 2010, S.37). Jedoch stehen nach wie vor psychologische Testverfahren immer noch vorrangig, um ein Individuum als „hochbegabt“ einzustufen (vgl. ebd., S.34).

2.4 Kreativität

„Aus der Intelligenzforschung entwickelte sich das Konstrukt Kreativität, um Denkprozesse zu erklären, die nicht auf eine richtige Lösung eines Problems, sondern auf mehrere, nicht vorhersehbare Lösungsmöglichkeiten zielen“ (Lang 2004, S. 101).

Das Wort Kreativität stammt aus dem lateinischen Wort „creare“ und bedeutet so viel wie erschaffen, hervorbringen oder erzeugen (vgl. Trautmann 2016, S. 105). Holm-Hadulla bietet eine allgemeinspsychologische Definition für den Begriff der Kreativität an. Sie ist eine „Fähigkeit, etwas Neues zu schaffen, sei es eine Problemlösung, eine Entdeckung, Erfindung oder ein neues Produkt“ (ebd., S.105). Die Kreativitätsforschung geht auf Guilford und seinem Intelligenzstrukturkonzept zurück (vgl. Lang 2004, S. 101). Er versteht unter kreativem Denken folgende Fähigkeiten, die sich teils überlagern können. Das wären u.a

- Phantasie (Trautmann 2016, S. 105)
- Originalität (ebd., S.105)
- Humor (ebd., S.105)

- Flexibilität (ebd., S. 105)
- Sensibilität (ebd., S. 105)
- Denk- und Wortflüssigkeit (ebd., S.105)
- uvm.

„Die Nähe zur Begabung liegt u.a. in der Annahme, dass Kreativität ein nicht essenzieller Faktor ist“ (Trautmann 2016, S. 105). Daher darf Kreativität nicht mit Begabung gleichgesetzt werden. Vielmehr wird Kreativität als Leistungsmerkmal verstanden (vgl. ebd., S. 105). Nach heutigem Forschungsstand lässt sich Kreativität nicht nur mit kognitiven Fähigkeiten betrachten. Sie wird heutzutage in jedem Begabungsbereich eingesetzt und in Zusammenhang gebracht (vgl. Lang 2004, S. 101). Zudem gibt Kreativität „Individuen die Chance, Sinn und Bedeutung neu zu schaffen“ (Trautmann 2016, S. 105).

2.5 Talent

Howard Gardner (2005) definiert Talent, als etwas das sowohl individuell als auch unterschiedlich ausgeprägt ist. Talent lässt sich nicht nur beeinflussen, es kann in verschiedenen Kombinationen auftreten und veränderbar sein. Aktuell wird das Wort Talent synonym zum Begabungsbegriff verwendet und erscheint somit veraltet. Da unterschiedliche Konnotationen je nach Autor verwendet werden, lässt sich der Begriff des Talenten nicht eindeutig definieren (vgl. Trautmann 2016, S. 48). Meist entfaltet sich der Begriff auf einem bestimmten Gebiet, allerdings nur, wenn entsprechende Förderung für das Individuum stattfindet (vgl. Szigeti 2007, S. 13).

2.6 Intellektuelle Hochbegabung

Alle verwendeten Definitionen zeigen auf, was alles zum Bereich der Hochbegabung dazugehört. Diese Definitionen waren notwendig, um alle nachstehenden Kapitel besser zu verstehen. Da verschiedene Hochbegabungsmodelle, Förderungen und Diagnosen auf verschiedene Begabungsaspekte zurückzuführen sind, liegt der Schwerpunkt dieser wissenschaftlichen Arbeit auf der intellektuellen Hochbegabung. Begabungsbereiche wie künstlerische, oder musikalische sowie sportliche Begabungen werden nicht Bestandteil dieser Arbeit sein.

Nach dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015), wird unter der intellektuellen Hochbegabung eine „allgemeine Denk- und Lernfähigkeit verstanden“

(BMBF 2015, S. 16). Hierunter fallen Teilfähigkeiten wie bspw. „das logische Denken, das räumliche Vorstellungsvermögen, das Gedächtnis, Rechenfähigkeiten oder sprachliche Fähigkeiten“ (ebd., S. 16). Intellektuelle Hochbegabung ist somit ein Merkmal, welches „viele Aspekte des Lebens betrifft, denn in fast allen Lebensbereichen spielen Denken oder Problemlösen eine mehr oder weniger große Rolle“ (Preckel/Vock 2013, S. 13).

3. Begabungsfaktoren

3.1 Multifaktorielles Bedingungsmodell der Hochbegabung

Analog zu den unterschiedlichen Definitionen von Hochbegabung, existieren gleichermaßen verschiedene Begabungsmodelle. Die Modelle beschreiben, welche Faktoren sich durch Hochbegabung zusammensetzen lassen und welchen Einfluss sie auf die Entwicklung haben. Die Modelle dienen primär nicht dazu, die Frage nach der Veranlagung wie Intelligenz zu klären. Viel mehr will man herausfinden, woran die Hochbegabung erkannt wird und wie sie Leistungen erbringen kann bzw. durch was die Leistung gehindert wird (vgl. Reichardt 2018, S.35). Diese wissenschaftliche Arbeit greift das Drei-Ringe-Modell von Renzulli sowie das Münchner Multifaktorielles Begabungsmodell auf.

3.2 Drei-Ringe-Modell

Joseph S. Renzulli entwickelte 1979 das „Drei-Ringe-Modell“. Es gilt heutzutage als das „klassischste“ Modell und ermuntert andere Forscher zur Weiterentwicklung. Das Modell bildet theoretische Grundlagen vieler Forschungsarbeiten und praktischen Förderkonzepten (vgl. Szigeti 2007, S. 25).

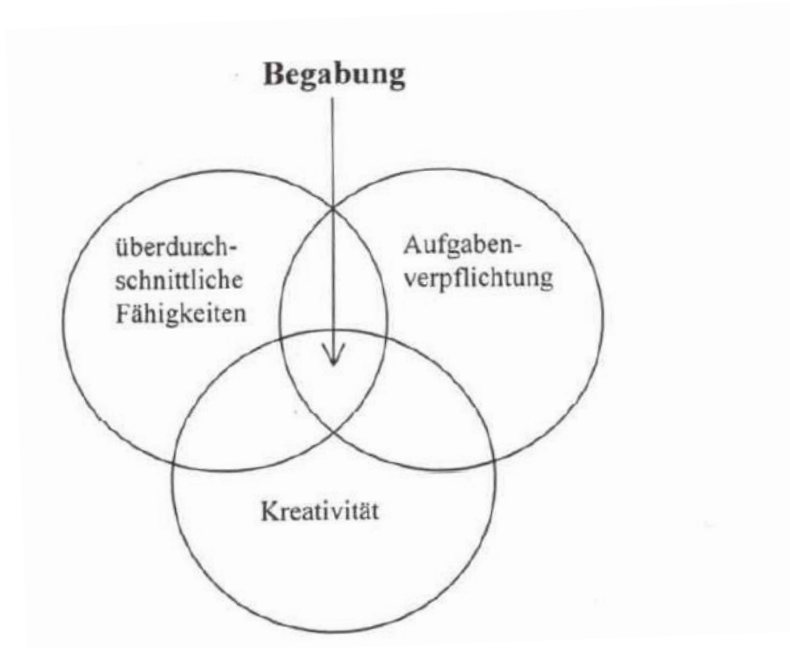


Abbildung 1: Drei-Ringe-Modell der Begabung von Renzulli (1979)
Quelle: Holling/ Kanning, 1999, S.9

Das Drei-Ringe-Modell stellt drei Komponenten dar: die überdurchschnittlichen Fähigkeiten, Aufgabenverpflichtung und Kreativität (vgl. Abbildung 1). Renzulli geht davon aus, „dass ein Mensch nicht hochbegabt geboren wird, sondern hochbegabtes Verhalten entwickelt“ (Trautmann 2016, S. 53). Nach dem Drei-Ringe-Modell umfasst der Begabungsbegriff eine Schnittmenge von „überdurchschnittlichen allgemeinen und spezifischen kognitiven Fähigkeiten, von Kreativität und weit überdurchschnittlicher Aufgabenverpflichtung“ (ebd., S. 52). Mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten sind sowohl die Intelligenz als auch spezifische Fähigkeiten gemeint (bspw. Anwendungen von Fähigkeiten auf bestimmten Wissensgebieten). Aufgabenverpflichtung bezeichnet die Fähigkeit, sich intensiv über einen längeren Zeitraum mit einer Aufgabe zu befassen (vgl. ebd., S. 52). „Sie besteht sowohl aus einer kognitiven, einer emotionalen als auch einer motivational-volitiven Komponente“ (ebd., S. 52 und 53). Hierzu gehören beispielsweise gedankliche Auseinandersetzungen. Die Komponente der Kreativität ist für Renzulli ein „originelles, produktives, flexibles und individuell-selbstständiges Vorgehen im Lösen von Aufgaben“ (ebd., S.53 nach Renzulli 1993).

Besteht eine Verbindung der drei Komponenten und gelingt sie in einem bestimmten Maße, entwickelt sich hochbegabtes Verhalten. Renzullis Ziel war es möglichst große Gruppen von „potenziell Hochbegabten“ erfassen zu können, um somit Förderprogramme interessanter zu gestalten (vgl. ebd., S. 53). Gleichzeitig sollen die Einsätze von Intelligenz- oder Schulleistungstests vermieden werden. Das Konzept ermöglicht „überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten in individuell angemessene, anspruchsvolle Lernangeboten herauszufordern“ (ebd., S. 54). Kritisch zu betrachten sind die sozialen Faktoren, welche in dem Modell nicht mitberücksichtigt werden. Sie beeinflussen jedoch die Entwicklung, intellektueller Fähigkeiten sowie das Arbeitsverhalten. Beim genaueren Betrachten ist „Renzullis Konstrukt [...] ein Hochleistungsmodell, da eine konsequent leistungsorientierte Arbeitshaltung per se vorausgesetzt wird“ (ebd., S. 54). Nach Stern (1916) ist Begabung zunächst einmal eine Leistungsvoraussetzung. Deshalb werden Kinder, die außergewöhnlich kreativ und intelligent sind und über ein geringes Durchhaltevermögen verfügen, nicht als hochbegabt angesehen. Gleiches trifft auf Kinder zu, welche zwar eine gute Intelligenz aufweisen und leistungsorientierte Arbeitshaltung zeigen, jedoch keine „überdurchschnittlicher Kreativität“ nachweisen können (vgl. ebd., S.54). Es lässt sich feststellen, dass das Drei-Ringe-Modell somit seine Grenzen aufweist.

3.3 Das Münchner Hochbegabungsmodell

„Das Münchner Hochbegabungsmodell war Ausgangspunkt einer breit angelegten Längsschnittstudie (Heller 1190,1992) deren Ziel es war, Voraussetzungen und Bedingungen herausragender kognitiver und nichtkognitiver Leistungen zu identifizieren“ (Kaup 2009, S. 81)

Aufgrund früherer Kritik (1994) gegenüber den eindimensionalen Intelligenztests, wurde das Münchner Hochbegabungsmodell entwickelt. Bei diesem Model gehen Heller, Perleth und Hany von “angeborenen Begabungskomponenten“ aus. Diese können sich durch “nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale“ (z.B. Interessen oder Arbeitsstille) und Auftreten von möglichen Sozialisationsfaktoren in Leistungen niederschlagen (vgl. Szigeti 2007, S. 35).

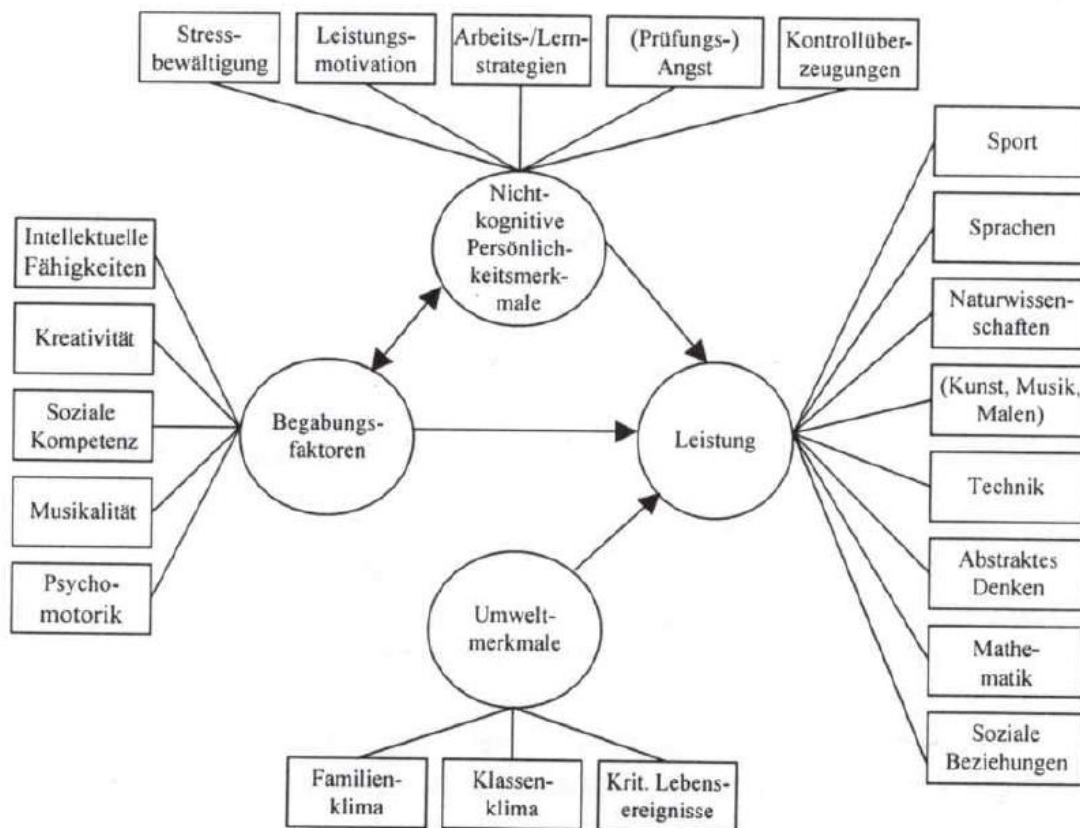


Abbildung 2: Münchener Multifaktorielles Begabungsmodell nach Heller, Perleth & Hany
Quelle: Holling/Kanning 1999, S. 18)

Die Abbildung 2 zeigt das Münchner Multifaktoriellen Begabungsmodell. Hierbei ist zu sehen, dass Hochbegabung sich nur entwickeln kann, wenn die Umweltfaktoren und die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale sich gegenseitig bedingen (vgl. Abbildung 2). Insgesamt unterscheidet das Modell fünf Begabungsfaktoren: die Intellektuellen Fähigkeiten, Kreativität, Soziale Kompetenz, Musikalität sowie Psychomotorik. Dabei

hat die Intellektuelle Begabung, wie in vielen anderen Modellen, höchste Priorität (vgl. Szigeti 2007, S. 35). Hochbegabung wird in diesem Modell, als eine „individuelle, kognitive, motivationale und soziale Möglichkeit“ (Szigeti 2007, S. 36) bezeichnet. Das Modell zielt darauf, Höchstleistungen in einem oder mehreren Gebieten zu erzielen. Favorisiert wird hier u.a. die mathematische, sprachliche oder künstlerische Ebene. Kritisch zu sehen ist das Modell bzgl. seines Begabungsbegriffes und der Tatsache, dass verschiedene Fähigkeiten „subsumiert“ werden (vgl. Szigeti 2007, S. 36). Im Gegenzug gibt es auch beachtliche Vorzüge im Münchner Begabungsmodell. Zum einen werden Begabungen nicht automatisch in außergewöhnliche Leistungen umgesetzt. Zum anderen wird „die Wechselwirkung zwischen Kind und seiner sozialen Umwelt [...] generell berücksichtigt“ (Trautmann 2016, S. 61).

4. Hochbegabung erkennen

4.1 „typische“ Merkmale der Hochbegabung

„Die größten Talente liegen oft im Verborgenen“

(Titus M. Plautus, römischer Komödiendichter (um 254-184 v. Chr.) (BMBF 2015, S.36)

Viele Eltern und Lehrkräfte stehen vor der Frage: wie erkenne ich überhaupt ein hochbegabtes Kind? Während bei einigen Kindern eine Hochbegabung offensichtlich ist, fallen andere Kinder gar nicht auf. Ist der Klassenbeste direkt hochbegabt? Ist ein Kind, welches sich selbst das Lesen beibringt, hochbegabt (vgl. BMBF 2015, S.36)? Welche Merkmale lassen sich hochbegabten Kindern zuschreiben? Mit standardisierten Testverfahren wie IQ-Tests wird eine Möglichkeit geschaffen, hochbegabte Kinder zu diagnostizieren. Jedoch sind Verhaltensmerkmale für Lehrkräfte und Eltern meist aussagekräftiger als gängige Testergebnisse. Daher bemühen sich viele Schulen, solche Verhaltensmerkmale von Kindern bei der Ermittlung einer Hochbegabung zu berücksichtigen. Die Gruppen der Hochbegabten weisen trotz ihrer Heterogenität und Vielfalt gewisse „typische Merkmale“ auf (vgl. Webb 2017, S.41) die im Folgenden aufgelistet werden:

Säuglingsalter: Im Säuglingsalter besteht eine erhöhte Wachsamkeit (vgl. ebd., S. 42), Blickkontakt sowie eine frühe Entwicklung der Augen-Hand-Koordination (vgl.

Mähler/Hofmann 2005, S. 14). Hochbegabte Kinder überspringen bereits im frühen Kindesalter ganze Entwicklungsphasen, beispielsweise das Krabbeln (vgl. ebd., S. 14).

Schnelle Auffassungsgabe: Hochbegabte Kinder können Gedankengänge rasch miteinander verbinden (vgl. ebd., S. 42) und besitzen eigene Wertvorstellungen (vgl. Schnell 2014, S.14).

Hohe Denkansprüche: Die hochbegabten Kinder möchten gewisse Dinge genau verstehen und von den Erwachsenen erklärt bekommen. Jedoch gibt es auch schüchterne Hochbegabte, bei denen die Verhaltensweisen nicht erkennbar sind (vgl. BMBF 2015, S. 39).

Philosophische Aspekte: Sie befassen sich intensiv mit philosophischen Aspekten (z.B. Tod, Gott etc.) (vgl. Schnell 2014, S. 14).

Wissensdurst: Hochbegabte Kinder stellen viele Fragen und können daher als anstrengend empfunden werden (vgl. Mähler/Hofmann 2005, S. 14).

Interesse an Zahlen und Buchstaben: Kinder zeigen bereits in der Vorschulzeit großes Interesse an Zahlen und Buchstaben. Viele hochbegabte Kinder beherrschen das Alphabet bereits vor ihrer Einschulung (vgl. ebd., S. 14).

Auffälliges Schlafbedürfnis: Einige hochbegabte Kinder schlafen sehr viel (um das Erlebte zu verarbeiten), andere wiederum schlafen sehr wenig (vgl. ebd., S. 14).

Breites Interessensspektrum: Einige Hochbegabte haben nur in einem bestimmten Bereich großes Interesse (vgl. Webb 2017, S.42).

Perfektionismus: Hochbegabte Kinder wollen immer selbst etwas auf ihre eigene Art und Weise tun (vgl. Mönks/ Ypenburg 2015, S. 43). Aufgrund ihrer physischen Entwicklung beherrschen hochbegabte Kinder einige Dinge noch nicht, was zu Wutausbrüchen führen kann (vgl. Mähler/ Hofmann 2005, S. 16).

Sensibilität: Hochbegabte Kinder neigen dazu, sehr emotional zu sein. Sie nehmen früh Beziehungen und Ungerechtigkeiten wahr. Es wird ihnen eine große soziale Kompetenz zugeschrieben (vgl. ebd., S. 16).

Auffälliges Schulverhalten: Zappeln, reinreden und im Unterricht stören, all das kommt häufig bei hochbegabten Jungen zum Vorschein. Bei den Mädchen wiederum ist es das “vor sich her träumen“ (vgl. ebd., S. 17).

Phantasie und Kreativität: Viele hochbegabte Kinder haben eine außergewöhnliche Phantasie und besitzen zudem “imaginäre Freunde“ (vgl. ebd., S. 17).

Kommunikationsfähigkeit: Hochbegabte Kinder haben eine außergewöhnliche Kommunikationsfähigkeit, welche in Konfliktsituationen besonders deutlich werden.

Hierbei versuchen die Kinder, einen Streit durch verbale Auseinandersetzungen zu lösen (vgl. Kluge et al. 2004, S.41).

Weisen Kinder viele dieser genannten Merkmale auf, besteht die Möglichkeit, dass es sich um ein hochbegabtes Kind handeln **könnte** (vgl. Mähler/Hofmann 2005, S. 17). Sollten Diagnosen die Hochbegabung bestätigen, wird es für das betreffende Kind Auswirkungen auf das gesamte Leben haben (vgl. Webb 2017, S.43).

Nachfolgend wird diese wissenschaftliche Arbeit ausführlicher auf die **typischsten** Erkennungsmerkmalen von hochbegabten Kindern eingehen.

Verbale Fähigkeiten. Bereits im Kleinkindalter beginnen hochbegabte Kinder zu sprechen. Es gibt diesbezüglich Ausnahmen, Bspw. Hochbegabte, die sehr spät zu sprechen anfangen. Hochbegabte Kinder zeichnen sich später durch einen großen Wortschatz aus und bilden (meistens) problemlos grammatikalisch korrekte und komplexe Sätze. Sogar "Bedeutungsnuancen" bereiten Ihnen keine Schwierigkeiten (vgl. Webb 2017, S. 43). Aufgrund ihrer fortgeschrittenen Sprache finden sie Vergnügen daran, anderen Kindern Ähnlichkeiten und Unterschiede von Wörtern zu erklären.

Hochbegabte Kinder zeigen bereits vor Schuleintritt großes Interesse hinsichtlich Buchstaben und Zahlen. Durch ihre verbalen Fähigkeiten und ihrer Motivation, gelingt es ihnen, sich selbst das Lesen und Schreiben beizubringen, ohne elterliche Hilfe (vgl. ebd., S. 44).

Außergewöhnlich gutes Gedächtnis: Hochbegabte Kinder lernen gerne und schnell. Sie können sich Informationen gut einprägen und brauchen dazu weniger Zeit als Gleichaltrige. Wird ihnen eine Gute-Nacht-Geschichte vorgelesen, fallen ihnen jegliche Fehler beim Vorlesen auf. Zudem besitzen viele Hochbegabte Kinder ein fotografisches Gedächtnis (vgl. ebd., S. 44) und eignen sich gerne Wissen an. Sie stellen häufig den Eltern oder Lehrkräften "Warum-Fragen". Dem Kind ist häufig nicht bewusst, dass es einen "Störfaktor" für Erwachsene sein kann. Dabei werden Fragen nur aus reiner Neugier gestellt (vgl. ebd., S. 45).

Breites Interessenspektrum: Manche Hochbegabte zeigen in ihrem Alter verschiedene und anspruchsvolle Interessenschwerpunkte. Während einige Kinder „eine angeborene Prädisposition“ (ebd., S. 45) haben, wechseln anderen sprunghaft ihre Interessen.

Beispielsweise kann ein Kind in einer Sekunde sein Puzzle zusammensetzen und in der nächsten Sekunde plötzlich aufstehen und sich seinem Lieblingsinstrument widmen. Das hängt damit zusammen, dass Hochbegabte am liebsten alle Hobbys gleichzeitig machen würden und ihren Interessen zeitlich nicht gerecht werden. Bei den Lehrkräften und Eltern wirkt solch ein Verhalten als „zerfahren“ und gleichzeitig als irritierend (vgl. ebd., S. 45).

Verlangen nach Gründen und tiefem Verständnis: Durch ihre Kreativität neigen Hochbegabte Kinder dazu, verschiedene Normen und Traditionen in Frage zu stellen. Ein Einfaches „Weil es halt so ist!“ wird das Kind niemals akzeptieren, da solche Antworten unzufriedenstellend sind. Je kreativer die Kinder sind, desto mehr betrachten sie die Welt mit anderen Augen. Vor allem Erwachsene und Lehrende sollten sich bewusst sein, dass die Sicht der hochbegabten Kinder, sich stark gegenüber Nicht-Hochbegabter Kinder unterscheidet (vgl. ebd., S. 47 und 48). Deshalb empfinden die hochbegabten Kinder ihr Denken und Handeln als etwas Normales. Sie glauben, dass alle um sie herum „die Dinge genauso [...] sehen wie sie selbst“ (ebd., S.48). Die Kreativität lässt sich als „typisches Merkmal“ besonders hervorheben. Zum Beispiel haben viele hochbegabte Vorschulkinder einen imaginären Freund als Begleiter. Vor allem Erwachsene befürchten, dass die Kinder emotionale Belastbarkeit aufweisen könnten. Jedoch gibt es keinen Anlass dazu, solange ein Kind Zuneigung zeigt und bekommt. Der imaginäre Spielkamerad ist Ausdruck von hoher Intelligenz und Fantasievorstellungen und zeigt die Kreativität eines Kindes (vgl. ebd., S. 46).

4.2 Verschiedene „Typen“ der Hochbegabten

Jedes einzelne hochbegabte Kind entwickelt sich sehr unterschiedlich. Ihre Begabungen zeigen sie dabei auf verschiedene Art und Weisen (vgl. Rohrman/Rohrman 2010, S. 23). In der Forschung wird versucht, die hochbegabten Kinder in bestimmte „Typen einzuteilen“ (ebd., S. 23) und sie anhand bestimmter Merkmale zu beschreiben. Im Folgenden werden nach Rohrman/ Rohrman (2010) Schilderungen aufgeführt, welche „Typen“ von Hochbegabung es gibt. Diese Schilderungen werden an dieser Stelle nicht gegendert und im nächsten Kapitel aus der Sicht der geschlechterspezifischen Hochbegabung wieder aufgegriffen. Die Hochbegabten lassen sich wie folgt aufteilen: Die Erfolgreichen, die Schwierigen und die normalen Hochbegabten.

Die erfolgreichen Hochbegabten zeichnen sich dadurch aus, dass sie beispielsweise alle Hauptstädte auflisten, Dinosaurierarten bestimmen können uvm. Sie werden meist der kleine **Professor** genannt (vgl. Rohrman/ Rohrman 2010, S. 24). Das sind diejenigen, die zu der Kategorie der erfolgreich hochbegabten Kinder gehören. Auch die **Perfektionistin** unter den Hochbegabten gehört in diese Gruppierung. Sie versucht alles richtig zu machen und kann mit Misserfolgen schwer umgehen. Durch ihren Perfektionismus kann sie erstaunliches erreichen und mit Kritik dagegen weniger gut umgehen (vgl. ebd., S. 24). Nach Rohrman/ Rohrman (S. 24) gibt es neben dem Professor und der Perfektionistin auch die Sorte der **Streber**, welche zu den erfolgreichen Hochbegabten gehören. Das sind diejenigen, welche die besten Klassenarbeiten schreiben und verärgert sind, wenn jemand eine bessere Note geschrieben hat (vgl. ebd., S. 24). Die typisch **Beliebte** fällt nach Rohrman/ Rohrman ebenfalls in den Bereich der erfolgreich hochbegabten Kinder. Wir können uns unter diesen Hochbegabten sehr organisierte, freundlich und hilfsbereite Kinder vorstellen, welche sich gut in der Klasse durchsetzen und integrieren können. Typischerweise werden diese Kinder oft als Klassensprecherin gewählt (vgl. ebd. S. 25).

Neben den erfolgreichen Hochbegabten Kinder, gibt es auch die schwierigen Hochbegabten. Diese sind u.a. gekennzeichnet durch **die nervige Chaotin** (ebd., S. 25). Diese Personengruppe der Mädchen äußert sich durch ihre „hibbelige“ (ebd., S. 25) Art. Sie sind zum Teil unstrukturiert und es fällt ihnen schwer sich zu konzentrieren. Trotzdem können sie dem Unterricht gut folgen und nachvollziehen. Jedoch werden sie ungeduldig, wenn sie darauf warten müssen, dass die Klassenkameraden den Unterricht ebenfalls verstanden haben. Durch das lange Warten, werden sie als laut und anstrengend empfunden (vgl. ebd., S. 25). Der **Eigenbrötler** gehört ebenfalls zum Personenkreis der schwierig Hochbegabten (vgl. ebd., S. 25). Er meidet Kontakt zu Gleichaltrigen und beschäftigt sich mit „skurrilen speziellen Interessen und kann nichts mit Leuten anfangen, die dafür kein Verständnis haben“ (Rohrman/Rohrman 2010, S. 25). Der Eigenbrötler, fällt bei Gleichaltrigen durch seine direkte Art auf. Seitens der Eltern besteht die Sorge, dass die Kinder isoliert gegenüber ihren Mitschüler/ innen sind (vgl. ebd., S. 25). Eine weitere Gruppe, ist die der **Rebellen**. Sie fallen bereits im Kindergarten durch ihre „Warum-Fragen“ auf. Diese Gruppe interessiert sich nie für das, was Ihnen vorgegeben wird (bspw. im Unterricht), obwohl er/ sie durchaus viele Interessen verfolgt. Somit können sich die Kinder nicht gut anpassen und werden als disziplinos (vgl. ebd., S. 25) betrachtet. Dieses Verhalten spiegelt sich durch „Regeln infrage zu stellen und Grenzen

auszutesten“ (ebd., S. 25). Seitens der Lehrkräfte werden die **“Rebellen“** nicht als hochbegabt erkannt, sondern als „unerzogen oder renitent“ (ebd., S.25) wahrgenommen. Die letzten Gruppen der **“Schwierigen“** bezeichnen Rohrman/Rohrman als **“der/ die Aussteiger/ in“** (S.26). Ihr Selbstbewusstsein macht sich bereits im Kindergarten bemerkbar. Generell hat diese Gruppe Kinder mit der Grundschule keine Probleme, weil die Leistung als **“hoch“** angesehen werden problematisch wird es erst ab Klasse acht. In diesem Zeitraum sind sie der Meinung, dass sie vieles bereits können und zeigen im Unterrichtsgeschehen kein Interesse mehr. Er/ sie vertreibt sich die Zeit durch Quatschen im Unterricht, aus dem Fenster schauen oder negative Kommentare in den Unterricht reinzurufen (vgl. ebd. S. 26).

Neben den erfolgreich und den schwierigen Hochbegabten, gibt es eine weitere Kategorie, nämlich die der **unauffällig** hochbegabten Kinder (vgl. ebd., S. 26). Hierzu zählen beispielsweise „die ganz Normalen“ (ebd., S. 26). Nicht alle Kinder mögen es gerne im Mittelpunkt zu stehen, so auch die „normalen Kinder“ nicht. Sie wollen unter Freunden und Klassenkameraden möglichst nicht auffallen und dementieren alles, was bei ihnen als besonders auffällt. Ihr Ziel ist es, innerhalb der Klasse dazuzugehören (vgl. ebd., S. 26). Hierbei gehen sie sogar so weit, dass sie Fehler in ihre Antworten einbauen, oder mit Absicht eine schlechte Note in der Klassenarbeit schreiben, da richtige Antworten nicht „in“ (ebd., S. 26) sind. Wird bei diesen Kindern die Hochbegabung anerkannt, werden sie mit anderen Normen konfrontiert die als „normal“ gelten (vgl. ebd., S. 26).

4.3 Geschlechterspezifische Hochbegabung

Dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015) ist zu entnehmen, dass im Durchschnitt sowohl Jungen als auch Mädchen gleichermaßen eine hohe Intelligenz aufweisen (vgl. BMBF 2015, S. 22). Dieses gilt trotz Vorurteile auch für verbale oder mathematische Bereiche. Nur im Gebiet des „räumlichen Vorstellungsvermögen“ (BMBF 2015, S. 22), entwickeln Jungen bessere Leistungen als Mädchen. Dagegen lassen sich in anderen Bereichen wie räumliches Denken, keine Unterschiede zwischen hochbegabten Jungen und Mädchen erkennen (vgl. ebd., S. 22). Es gestaltet sich schwieriger, hochbegabte Mädchen zu identifizieren (vgl. Stapf 2008, S. 85), da Eltern „seltener an deren sehr hohe Begabung“ (ebd., S. 85) glauben. Des Weiteren verhalten

sich hochbegabte Mädchen unauffälliger als Jungen (vgl. ebd., S. 85). Es gibt zudem weitere Faktoren, welche dazu führen, dass Mädchen ihr Potenzial nicht ausschöpfen können (vgl. BMBF 2015, S. 22). Als ersten Punkt benennt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015) das Selbstvertrauen von Mädchen. Im Vergleich zu den Jungen, sehen sich Mädchen als weniger begabt und glauben daran, dass sie nur durch ihren Fleiß hervorragende Noten hervorbringen können. Verstärkt wird dieses Problem dadurch, dass Lehrkräfte nach dem gleichen Muster die Begabungen von Jungen und Mädchen mutmaßen (vgl. ebd., S. 23).

In einen Rollenkonflikt geraten Mädchen zunehmend in Gebieten wie Naturwissenschaft, Mathematik oder Technik. Da diese Bereiche als „typisch männlich“ (ebd., S. 23) bezeichnet werden, sinkt das Selbstvertrauen der Mädchen, in diesen Gebieten zu brillieren (vgl. ebd., S. 23). Außerdem haben viele Mädchen im Vergleich zu Jungen mehrere Interessensspektren. Die Jungen neigen dazu, sich einem speziellen Interesse zu widmen und somit ihr Begabungspotenzial auszuschöpfen. Die Vielseitigkeit, welches die Mädchen durch ihr Geschlecht mitbringen, kann dazu beitragen, dass sie „in einzelnen Fächern später nicht im gleichen Maße wie Jungen Spitzenleistungen erbringen“ (ebd., S. 23). Wie bereits in dem vorherigen Kapitel aufgeführten „Typen“ der Hochbegabten, treffen wir im Alltag weniger Rebellinnen als Rebellen (vgl. Rohrman/Rohrman 2010, S. 28). Das bedeutet nicht, dass es diese Art von hochbegabten Mädchen nicht gibt. Jedoch neigen sie dazu, sich einer Gruppe anzupassen, um nicht aufzufallen und „anders“ zu sein. Außerdem reagieren sie bei Unterforderung mit „Resignation und psychosomatischen Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen“ (BMBF 2015, S. 23). Jungs hingegen passen sich weniger der Gruppe an und rebellieren bei Unterforderung (vgl. ebd., S. 23). Da Mädchen meist weniger in ihrem Verhalten auffallen, fällt es zunehmend auch den Eltern schwerer, eine Hochbegabung zu vermuten. Das ist u.a. der Grund, weshalb weniger Beratungsstellen aufgesucht werden, um das Kind auf Hochbegabung testen zu lassen. Nur ein Viertel aller Mädchen werden in der Begabungsdiagnostik vorgestellt. Auch in Einrichtungen für Hochbegabte, finden wir mehr Jungen als Mädchen, die besonders gefördert werden (vgl. ebd., S. 23).

4.4 Underachiever

„Würdest du dich mehr anstrengen, dann könntest du viel bessere Noten erzielen!“ Solche, oder ähnliche Sprüche bekommen viele hochbegabte Kinder zu hören.

Doch was passiert, wenn man hochbegabt ist, die Leistung aber nicht der intellektuellen Begabung entspricht? Hierbei sprechen Psychologen von **Underachievement** (vgl. BMBF 2015, S. 30). In der Pädagogik wird Underachievement auch als „erwartungswidrige Minderleistung [...]“ (ebd., S. 30) bezeichnet. Hierbei wird genauer von der „schulischer Minderleistung“ (ebd., S. 30) gesprochen. Auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung bestimmt für das Underachievement eine ähnliche Definition: „Underachievement liegt immer dann vor, wenn die gezeigte Schulleistung eines Kindes deutlich hinter der Leistung zurückbleibt, die nach seiner intellektuellen Begabung zu erwarten wäre, ohne dass dafür äußere Umstände verantwortlich gemacht werden können“ (ebd., S. 30). Bezogen auf hochbegabte Kinder, wären demnach 12% Underachiever, die unter dem Klassendurchschnitt oder sogar noch weiter unter dem Schnitt liegen (vgl. Funken 2014, S. 120). Bestimmte Faktoren tragen dazu bei, dass Underachiever im Vergleich zu intellektuellen Hochbegabten ihr Begabungspotenzial nicht umsetzen können (vgl. Sziget 2007, S. 50). Zum einen kann es sich nach Sziget (2007, S. 50), um soziale oder persönlichkeitspsychologische Gründe handeln. Funken (2014, S. 121) dagegen spricht von Unterforderung wie Langeweile, oder das Suchen „nach Alternativen (wie Nebengespräche, Beschäftigung mit unterrichtsfremden Materialien wie Comics lesen oder malen, Tagträumereien usw.)“ (Funken 2014, S. 121).

Geschlechterspezifisch lässt sich feststellen, dass mehr Jungen als Mädchen als Underachiever erkannt werden. Die Autorin Funke vertritt die Ansicht, dass Probleme von hochbegabten Mädchen schneller übersehen werden, als bei Jungen (vgl. ebd., S. 121). Generell zeigt Funken (2014) auf, dass es viele hochbegabte Underachiever gibt die übersehen werden, weil sie ohne Bemühungen in der Schule gut ´durchkommen´ (vgl. ebd., S. 121). Das bedeutet, dass sie ohne hohe Lernleistungen in der Lage sind, „gute Noten zu erzielen“ (ebd., S. 121). Funken (2014, S. 121) kritisiert jedoch, dass dadurch bestimmte Lernstrategien nicht erworben werden. Diese sind allerdings in den weiterführenden Schulen von großer Bedeutung (bspw. beim Erlernen von Fremdsprachen).

Darüber hinaus nennt Funken (2014) einige Merkmale, anhand dessen Underachiever erkannt werden können:

-Erbringen außerschulischer Leistungen: SuS äußert sich nicht während dem Unterricht, erbringt jedoch besondere Leistungen außerhalb der Schule (vgl. Funken 2014, S. 122).

-Verständnis anhand neuen Unterrichtsthemen: SuS erfasst das neu Gelernte schnell, schweift jedoch im Laufe der Stunde des Unterrichtes ab (vgl. ebd., S. 122).

-Keine Meldungen im Unterricht: Das Kind meldet sich nicht freiwillig im Unterricht, kennt aber die Antwort auf Nachfrage, seitens der Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 122).

Hierbei gilt, wie bei der Merkmalerkennung von Hochbegabung, dass nicht jede Aussage gleich zu einem Underachiever führt. Underachievement ist laut Bundesministerium für Bildung und Forschung, nicht nur ein Hochbegabtenphänomen, sondern kann alle Begabungsbereiche betreffen (vgl. BMBF 2015, S. 31). Generell gibt es nicht nur im Bereich der Leistung Unterschiede zwischen Underachievern und leistungsstarken Hochbegabten. Das Sozialverhalten des Underachiever, weist ebenfalls drastische Unterschiede auf (vgl. Szigeti 2007, S. 52). Sowohl Szigeti (2007), als auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung führen das Selbstbild des Kindes auf. Laut Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015) haben hochbegabte Underachiever „häufig ein wenig positives Bild von sich selbst, finden sich unattraktiv und sind wenig glücklich und zufrieden“ (BMBF 2015, S. 32). Außerdem werden sie oft als Problemkinder bezeichnet (vgl. ebd., S. 32). Es stellt sich also die Frage, wie einem hochbegabten Underachiever geholfen werden kann. Zum einen ist es hilfreich, dass die betroffenen Kinder von allen Seiten Unterstützung erfahren. Des Weiteren sollte in Betracht gezogen werden, professionelle Hilfe zu suchen. Da Underachiever oftmals zu spät erkannt werden, ist es umso wichtiger, schulische Wissenslücken zu schließen. Es erfordert somit für alle Beteiligten eine gute Kooperation und Zusammenarbeit, vor allem im Hinblick auf Schule und Eltern der betroffenen Kinder (vgl. ebd., S. 35). Welche genauen Hilfen und Förderungen es für hochbegabte Kinder gibt, wird in den kommenden Kapiteln ausführlicher behandelt werden.

4.5 Hochbegabte mit Migrationshintergrund

Nicht nur im Bereich der Underachiever gibt es Probleme hochbegabte Kinder zu erkennen. Bei SuS aus benachteiligten Familien ist das Erkennen einer Hochbegabung besonders schwer. Beispielsweise ein Migrationskind, welches die deutsche Sprache noch erlernen muss, erbringt unter Umständen noch keine guten Leistungen in der Schule (vgl. BMBF 2015, S. 39). Erst in einer Gruppe von gleichermaßen betroffenen Kindern würde das hochbegabte Kind mit Migrationshintergrund durch bessere Leistung auffallen. Hierbei spielen Vorurteile jedoch eine große Rolle. Erreicht das genannte Kind im Deutschunterricht aufgrund seiner Defizite in der Sprache eine schlechte Note, erweckt es bei Lehrenden nicht zwangsläufig das Gefühl, dass dieses Kind hochbegabt sein könnte (vgl. ebd., S. 39). Durch solche eingeschränkten Sichtweisen lassen sich hochbegabte Kinder schnell übersehen (vgl. ebd., S. 39).

4.6 Lehrerurteil

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben, sind hochbegabte Kinder schwierig zu erkennen. Von Lehrkräften, die bereits einige Jahre unterrichten, wird aufgrund ihrer Erfahrungen erwartet, dass sie die SuS am besten beurteilen können (vgl. Lang 2004, S. 27). Doch sind Lehrende in der Lage, hochbegabte Kinder auf Anhieb zu identifizieren? Die Forschung ist sich nicht einig darüber, ob Lehrkräfte solche Beurteilungen über Grundschulkindern treffen können (vgl. Szigeti 2007, S. 45). Sie verfügen meistens über keine speziellen Fortbildungen, um hochbegabte SuS zu identifizieren. Zudem sind Lehrende in ihrem Schulalltag mit vielen Aufgaben konfrontiert, sodass wenig Zeit bleibt, das Leistungspotenzial der SuS auszuwerten (vgl. ebd., S. 45). Außerdem erschwert das Verhalten seitens der SuS die Merkmalerkennung. Laut einer Untersuchung von Pegnato und Birch (ebd., S. 45), wurde das Lehrerurteil im Bereich der Erkennung von Hochbegabung untersucht. Nur 45,1 % der SuS wurden von Lehrkräften als hochbegabt erkannt. Von diesem Prozentansatz wiederum wurden tatsächlich nur 26,6 % als hochbegabt diagnostiziert (vgl. ebd., S.46). „Die Problematik bei den Lehrerbeurteilungen besteht darin, dass diese bei ihrer Beurteilung immer die schulischen Leistungen mit einbeziehen“ (ebd., S. 46). Hierbei wird die Tatsache übersehen, dass „keine vollständig determinierte Relation zwischen Intelligenz und tatsächlich gezeigter Leistung existiert“ (ebd., S. 46).

Gute Noten eines SuS sprechen nicht zwangsläufig für eine Hochbegabung (vgl. ebd., S. 46), hierbei müssen viele weitere Faktoren miteinfließen wie zum Beispiel Kreativität oder Motivation (vgl. ebd., S. 45).

Auf der einen Seite stellt die Forschung die Annahme, dass Lehrende zu wenig geschult sind, um hochbegabte Kinder zu identifizieren, andererseits zeigt Sziget (2007) auf, dass die Forschung dafür plädiert, an den Beurteilungen der Lehrenden festzuhalten (vgl. ebd., S. 46). Für die Beurteilungen der Lehrkräfte spricht, je nach Lehrkraft, die Berufserfahrung. Außerdem entsteht bei den Beobachtungen seitens der Lehrkräfte keine klassische Testsituation, wie bei einem IQ-Test. Dadurch sind SuS nicht „aufgeregt“ und der Beobachtungszeitraum seitens der Lehrkräfte; beträgt mehrere Monate, sodass die Urteilsfähigkeit stetig verbessert wird (vgl. ebd., S. 47). Es ist jedoch fraglich, wie ungeschulte Lehrkräfte hochbegabte Kinder erkennen können. Die Arbeit mit hochbegabten SuS bedarf „zwingend diagnostische Kompetenzen, Bedingungswissen und spezifische Handlungskompetenzen“ (vgl. ebd., S. 47).

4.7 Elternurteil

„Wenn das Lehrerurteil nicht immer zuverlässig ist, stellt sich die Frage, ob die Eltern hochbegabter Kinder besser in der Lage sind, deren besondere Fähigkeiten zu erkennen“ (Jost 1999, S. 21). Einige Eltern versuchen bei ihren Kindern bereits im frühen Stadium der Entwicklung, nach möglichen Hinweisen einer Hochbegabung zu suchen. Sind mehrere Kinder im Haushalt vorhanden, fallen Unterschiede in den Entwicklungen mehr auf als bei einem Einzelkind. Jedoch ist das Erkennen einer Hochbegabung laut dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015) in den ersten Lebensjahren kaum möglich (vgl. BMBF 2015, S. 57). „Auch danach bleiben Anzeichen für eine hohe Begabung lediglich Anzeichen“ (ebd., S. 57). Es muss demnach ein „Mindestalter“ (ebd., S. 57) sowie ein gewisser Entwicklungsstand vorhanden sein, um eine „hohe intellektuelle Begabung“ (ebd., S. 57) festzustellen (vgl. ebd., S. 57). Holling/ Kanning (1999) sind der Ansicht, dass sich „biografische Checklisten“ (ebd., S. 57) im Kleinkindalter als nützlich erwiesen haben (vgl. ebd., S.57). Diese Vorgehensweise erscheint plausibel, weil Eltern bei ihren Kindern „die individuelle Entwicklungsgeschwindigkeit und die Kapazitäten [...] beobachten und einschätzen“ (ebd., S.57) können. Zu bedenken ist nach Holling/ Kanning (1999), dass den Eltern „der Vergleich mit Gleichaltrigen fehlt“ (ebd., S. 57). Während Holling/ Kanning (1999), behaupten, dass Eltern gegenüber ihren Kindern meist „positiv voreingenommen“ (ebd.,

S. 57) sind, vertritt Ey-Ehlers (2001) die Ansicht, dass die Eltern von hochbegabten Kindern „unter- als zu überschätzen“ (Ey-Ehlers 2001, S. 90). Nichtsdestotrotz kommt den Eltern eine bedeutende Rolle, beim Erkennen ihrer hochbegabten Kinder zu, vor allem bei Vorschul- oder Grundschulkindern (vgl. ebd., S. 90). Zum einen kommt eine „Selbstnomination der Kinder erst mit zunehmenden Alter in Frage“ (ebd., S. 90), zum anderen wurde bereits im vorherigen Kapitel das Fehlen der Fortbildungen seitens der Lehrkräfte erläutert.

5. Mögliche Probleme der Hochbegabung

5.1 Fehler bei der Einschätzung von hochbegabten Kindern

Das erste und meist häufigste Problem bei der Einschätzung von hochbegabten Kindern ist das Nichterkennen der Hochbegabung (vgl. BMBF 2015, S. 40). Das in dem vorherigen Kapitel erläuterte Phänomen der Underachiever stellt somit ein mögliches Problem im Bereich der Hochbegabung dar. Ein weiterer Fehler ist das falsche Einschätzen einer Hochbegabung. Die Problematik kommt dadurch zustande, dass die Eltern keine Vergleichsmöglichkeiten haben und ihr Kind fälschlicherweise als „hochbegabt“ einschätzen. Gleiches kann Lehrkräften passieren, wenn ein Kind permanent gute, bis sehr gute Leistungen erzielt. Welche Folgen resultieren aus beiden Fehlern? Beim Nichterkennen der Hochbegabung leidet das Kind im Bereich des Selbstwertgefühls und langweilt sich im Unterricht. Somit gehen Förderungen verloren und sind schwer wieder aufzuholen. Beim Fehler der Falscheinschätzung werden permanent zu hohe Erwartungen an das Kind gestellt, welches sich ebenfalls negativ auf das Selbstwertgefühl auswirkt (vgl. BMBF 2015, S. 40). Um solche Fehler zu vermeiden, rät das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015) sich auf zuverlässige Informationen und Quellen zu verlassen (vgl. ebd., S. 40).

5.2 Soziale Isolation von hochbegabten Kindern

Die Grundbedürfnisse, um seine Persönlichkeit entfalten zu können, ist das Dazugehören in einer Gruppe und das „Gefühl des Sich- Entfaltens“ (Szigeti 2007, S. 64). Wenn ein Kind sich automatisch durch seine Begabung von den Klassenkameraden unterscheidet, leidet meistens eines der Grundbedürfnisse. Entwickelt das Kind mehr von seiner Persönlichkeit, wird es schwieriger, sich einer Gruppe anzupassen. Je mehr es einer Gruppe angehört, desto weniger kann sich das hochbegabte Kind entfalten (vgl. ebd., S.

65). Durch solche sozialen Problematiken manifestieren sich Schäden im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd., S. 65). Es wird kein Gleichgewicht zwischen den beiden Grundbedürfnissen geschaffen. Vor allem bei der Dazugehörigkeit innerhalb der Klasse fällt es den hochbegabten Kindern besonders schwer, sich anzupassen. Sie werden oft als „Spinner tituliert und von ihren Mitschülern ausgelacht“ (ebd., S. 65). Außerdem werden sie bei Diskussionen von der Klasse ausgeschlossen, da die hochbegabten SuS andere Sichtweisen als ihre Mitschüler/ innen teilen (vgl. ebd., S. 65). Auch Neid führt seitens der Mitschüler/ innen ebenfalls zum Ausschluss der Gruppenzugehörigkeit. Allgemein können die gesamten Ausgrenzungen der hochbegabten Kinder zur Isolation führen (vgl. ebd., S. 65). Um Ausgrenzungen zu umgehen, muss ein Mittelweg zwischen beiden Grundbedürfnissen gefunden werden. Hierbei können Lehrkräfte versuchen, nicht nur die kognitiven Stärken der hochbegabten Kinder zu fördern, sondern anderweitige Stärken der Kinder zu betonen (z.B. ihr Gerechtigkeitssinn) (vgl. ebd., S. 65).

6.Diagnostik der Hochbegabung

6.1 IQ- und Intelligenztestungen

Für das Erkennen der Hochbegabung wurden in den vorherigen Kapiteln ausführlicher die Lehrkräftebeurteilungen sowie Elternurteile aufgezeigt. Diese Beobachtungsverfahren sind sinnvoll im Bereich der Diagnostik. Um Unsicherheiten zu klären, ob ein Kind tatsächlich hochbegabt ist oder nicht, werden im klassischen Fall, die sogenannten Intelligenz Quotienten, kurz gesagt IQ- Testungen, durchgeführt. Der IQ beinhaltet eine Norm, bzw. eine Maßzahl „um ein individuelles Testergebnis im Vergleich zu einer Bezugsgruppe einzuordnen“ (BMBF 2015, S. 46). Von einem IQ - Wert ab 130 wird von einer hohen intellektuellen Hochbegabung gesprochen. Bei einem so hohen Wert, wird davon ausgegangen, dass Personen „überdurchschnittlich intelligent“ (ebd., S. 19) sind. Es ist fraglich, ob dieser Grenzwert bei jedem Kind die gleiche Aussagekraft hat. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015) ist ebenfalls der Meinung, dass es in der Schule bzw. im Alltag keinen Grenzwert von 130 bedarf, „um zu entscheiden, ob eine hohe intellektuelle Begabung vorliegt“ (BMBF 2015, S. 19). Hierbei ermöglichen Intelligenztests, spätestens ab Beginn des Schulalters, „eine relativ zuverlässige Abschätzung der intellektuellen Begabung“ (ebd., S. 46). Diese Testmöglichkeiten bieten einen Vergleich zwischen gleichaltrigen Kindern. Daraus ergibt sich die Höhe der Intelligenz des Kindes. Außerdem lassen sich durch Testverfahren Stärken sowie

Schwächen bestimmen und können für spezifische Förderungen für das jeweilige Kind weiterverarbeitet werden (vgl. ebd., S. 46). Die Intelligenztests sind so aufgebaut, dass bestimmte Gütekriterien vorliegen müssen. „Die Hauptgütekriterien sind die Objektivität, die Zuverlässigkeit (Reliabilität) und die Gültigkeit (Validität) eines Tests“ (BMBF 2015, S. 48).

Ein möglicher Anlass für die Durchführung eines Intelligenztest ist, dass die Eltern und das Kind verunsichert sind und wissen möchten, in welchem Bereich die intellektuellen Fähigkeiten liegen. Des Weiteren sind Intelligenz bzw. IQ- Testungen sinnvoll, wenn es um eine vorzeitige Einschulung geht, oder abgeklärt werden soll, weshalb ein plötzlicher Leistungsabfall vorliegt (vgl. Preckel/ Vock 2013, S. 99). Problematiken von Testungen entstehen u.a. durch Deckeneffekte. Ist ein Test so einfach zu lösen, dass viele getesteten Personen einen hohen Wert erreichen, wird von einem Deckeneffekt gesprochen. Solche Probleme entstehen dann, wenn sich ein Mangel an schwierigen Aufgaben in den Testungen ergibt. Mit solchen Problematiken setzen sich die Hochbegabungsdiagnostiken auseinander. In Deutschland ist hierfür u.a. der „Berliner Intelligenzstruktur-Test für Jugendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik“ (ebd., S. 103) zuständig.

6.2 Standardisierte Schulleistungstests

Durch Standardisierte Schulleistungstests werden Leistungsniveaus der SuS objektiv erfasst (vgl. Preckel/ Vock 2013, S. 120). In der Regel sind solche angewandten Tests fachspezifisch (vgl. ebd., S. 121). Bei den Ergebnissen von standardisierten Tests „sind Schulnoten im Hinblick auf die Messqualität eindeutig überlegen, sie sind [...] reliabler und valider“ (ebd., S. 120). Bei den Schulleistungstests bleibt die Messgüte im Bereich der Gütekriterien Validität und Reliabilität „deutlich hinter der von Intelligenztests zurück“ (ebd., S. 120). Werden Schulleistungstests für das Diagnostizieren hochbegabter Kinder verwendet, stößt man auf Defizite. Zwischen „Hochbegabten und Leistungsstarken kommt es hier leicht zu Deckeneffekten“ (ebd., S. 121). Um solche Deckungen zu vermeiden, wurde das Akzelerationsmodell entwickelt. Hieraus werden SuS Aufgaben präsentiert, „die für deutlich ältere Kinder oder Jugendliche entwickelt wurden“ (ebd., S. 122).

7. Förderung der Hochbegabten in der Grundschule

7.1 Wozu Hochbegabtenförderung?

„Jedem Kind zur optimalen Entfaltung seiner individuellen Persönlichkeit zu verhelfen ist der Auftrag des Staates an die Schule“ (BMBF 2015, S. 88).

Das bedeutet, dass jedes Kind zunächst eine individuelle Förderung bekommen sollte. Dabei spielt es keine Rolle, ob ein Kind hochbegabt ist oder nicht. Generell ist der Unterricht an Schulen lediglich dem Durchschnitt aller Kinder angepasst. Hochbegabte Kinder, die schneller als ihre Mitschüler/ innen im Unterricht arbeiten, fühlen sich unterfordert und langweilen sich schnell (vgl. Szigeti 2007, S. 74). Der Schulalltag zeigt, dass die Leistungsfähigkeit „vollkommen heterogen sind“ (ebd., S. 74). Jedoch müssen alle SuS gleich viel Lernstoff zur selben Zeit erarbeiten. Nach Mönks/ Ypenburg (2005), bedeutet das, dass schwache SuS „dieser Norm in der Regel nicht nachkommen“ (Mönk/ Ypenburg 2005, S. 62) können und somit auch Underachiever eventuell Probleme hätten, dem Unterricht zu folgen. Es stellt sich allgemein die Frage, wie Schulen grundsätzlich auf solche Leistungsheterogenität reagieren sollen. Werden hochbegabte Kinder **nur** dem Durchschnitt angepasst, wird ihr Leistungspotenzial eingegrenzt. In der Schule sollte es jedoch darum gehen, die Stärken der Kinder zu fördern.

Um das Zitat nochmals aufzugreifen, ist es Aufgabe der Schule, auf jedes Individuum einzugehen und spezielle Förderungsprogramme zu erarbeiten (vgl. Szigeti 2007, S. 74). Es kann nach Mönk/ Ypenburg (2005) von hochbegabten SuS nicht verlangt werden, sich dem Leistungsdurchschnitt der Schulen anzupassen. Wird das Potenzial der hochbegabten Kinder nicht gefördert, kann dies „zu bleibenden Persönlichkeitsschäden“ (Mönk/ Ypenburg 2005, S. 63) führen. „Ein nach Schwierigkeit und Tempo differenziertes Lernstoffangebot sollte die Regel sein und nicht die Ausnahme“ (Mönk/ Ypenburg 2005, S. 63). Nachfolgend werden genauere Förderungsmaßnahmen erläutert.

7.2 Akzelerationsmodelle

7.2.1 Was wird unter Akzelerationsmodellen verstanden?

Akzeleration meint das „schnellere Durchlaufen der Schullaufbahn“ (Szigeti 2007, S. 75). Hierbei ist nicht eine „künstlich generierte Beschleunigung der kindlichen Entwicklung“ (ebd., S. 75) gemeint. Vielmehr soll die Gestaltung des Unterrichts dem Niveau des Kindes sowie seiner Kompetenzen und Motivation entsprechen. Zudem ist nicht „die Entwicklung des hochbegabten Kindes, sondern der Unterricht beschleunigt, um der

schnellen Auffassungskapazität [...] zu genügen“ (ebd., S. 76). Generell werden Akzelerationen verwendet „um den Lehrplan flexibel an den aktuellen Kompetenzstand der Schülerin bzw. des Schülers anzupassen“ (Preckel/ Vock 2013, S. 153). Außerdem sind Akzelerationsmaßnahmen kostenneutral (vgl. Reketat 2001, S. 85). Dadurch bedarf es grundsätzlich keiner weiteren Lehrkräfte sowie Räumlichkeiten (vgl. Szigeti 2007, S. 76). In der Praxis wird wenig Gebrauch gemacht von der Akzeleration. Gründe seitens der Lehrkräfte, die dagegen sprechen sind u.a. „fehlende emotionale Reife der Kinder“ (Reketat 2001, S. 85). Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass diesbezüglich wissenschaftliche Belege bis heute fehlen (ebd., S. 85). Die Autorin Reketat (2001) vertritt die Ansicht, dass bei begabten Kindern in gleicher Altersstufe nicht davon auszugehen ist, dass jedes Kind die gleichen Entwicklungen durchläuft (emotional, körperlich, intellektuell usw.). Sie ist der Meinung, dass das Alter nicht als Ausleseberechtigung geeignet erscheint. Szigeti (2007) vertritt ebenfalls den gleichen Ansatz wie Reketat (2001). Sie ist der Auffassung, dass Entwicklungen von Kindern ebenfalls immer unterschiedlich verlaufen, sodass es adäquat erscheint, die jeweils betroffenen Kindern individuell zu betrachten. Sie ist der Meinung, dass effiziente Akzeleration zur Entscheidung verhelfen können (vgl. Szigeti 2007, S. 76). In den weiteren Unterkapiteln werden Akzelerationsmaßnahmen mit ihren Vor- und Nachteilen vorgestellt.

7.2.2 Frühe Einschulung

In vielen Ländern werden Kinder bereits mit vier oder fünf Jahren eingeschult. Ebenfalls steigt in Deutschland die Tendenz der frühen Einschulung (vgl. Rohrman/ Rohrman 2010, S. 183). Eine Früheinschulung ist ein Förderungsansatz für hochbegabte Kinder. Der häufigste Hinderungsgrund der Früheinschulung sind Verhaltensauffälligkeiten seitens des Kindes (vgl. Völkening 2017, S.49). Erscheint den Eltern das Verhalten suspekt, sind sie daran gehindert, dass „Kind früher einzuschulen“ (ebd., S. 49). Erfahrungsgemäß verhalten sich Kinder speziell bei einer Unterforderung impulsiv oder zurückhaltend. Dieses Verhalten wird von Außenstehenden meistens falsch interpretiert. Viele Menschen betrachten solch ein Verhalten als Defizit und schlussfolgern daraus keine Unterforderung des Kindes. Genauso prekär werden Eltern, wenn es darum geht, dass ihre Kinder sich „zunächst ältere Kinder als Spielpartner suchen und plötzlich isoliert sind, wenn die älteren Kinder eingeschult werden“ (ebd., S. 49). Diese Verhaltensmuster

und die ständige Unterforderung werden häufig falsch interpretiert. Als Resultat ergibt sich daraus, dass hochbegabte Kinder weiterhin Unterforderung erfahren müssen. Als Lösung eines solchen Problems bietet Völkening (2017) Hospitationen an. Dabei kann das betroffene Kind die Schule einmal in der Woche besuchen, später wird die Hospitation auf zwei Tage verlängert. Findet sich das Kind zurecht, wird es paar Monate später eingeschult. Das Kind besucht weiterhin die Kindertagesstätte, wenn es nicht seine Hospitationstage an der Schule hat (vgl. ebd., S.49). Frühe Einschulungen sind „nur dann sinnvoll, wenn die Lernumgebung des Kindergartens nicht mehr genügend Herausforderungen für sie bereitstellen kann“ (Rohrmann/ Rohrmann 2010, S. 183). Gleichzeitig führen Rohrmann/ Rohrmann auf (2010), dass kein Anlass besteht ein hochbegabtes Kind einzuschulen, wenn es sich in der Kindertagesstätte „wohl fühlt, spannende Dinge entdecken kann und nicht ständig unterfordert ist“ (ebd., S. 183 und 184). Fördert der Kindergarten hochbegabte Kinder, ist es von großer Bedeutung, dass die hospitierte Grundschule Binnendifferenzierung anbietet. Außerdem soll den Kindern Zeit und Raum gegeben werden, um sich individuell entwickeln zu können (vgl. ebd., S. 184). Solche Förderungsmaßnahmen sollen nicht nur hochbegabten Kindern ermöglicht werden, sondern grundsätzlich allen Kindern, die neugierig sind und im Elternhaus und der Tagesstätte bereits Förderung erfahren (vgl. ebd., S. 184). Findet keine Binnendifferenzierung zwischen Kindergarten und Schule statt, ist es durchaus vorteilhaft, dass Kind frühzeitig einzuschulen. Die Voraussetzungen einer frühen Einschulung sind außer der „körperlichen Schulreife die Erwartung, dass das betreffende Kind den Leistungsanforderungen der ersten Klasse gewachsen sein wird“ (ebd., S. 184). Preckel/ Vock (2013) haben festgestellt, dass es bezüglich der frühen Einschulung, noch keine „wissenschaftlich abgesicherten Standards“ (Preckel/ Vock 2013, S. 159) existieren. Die frühe Einschulung ist für die Schulen leicht umzusetzen, es ist jedoch nötig, mit dem betreffenden Eltern und dem Kind über diese Maßnahmen zu sprechen.

7.2.3 Flexible Schuleingangsphase/ Jahrgangsübergreifendes Lernen

Deutschlandweit gibt es einige Schulen, die eine flexible Schuleingangsphase ermöglichen. Es besteht die Möglichkeit, dass hochbegabte Kinder die Grundschule in einem bis drei Jahren vollenden können. Sie durchlaufen die Schule schneller, ohne „formal eine Klasse übersprungen zu haben“ (Szigeti 2007, S.80). Die ersten beiden Klassen werden jahrgangsübergreifend, oder jahrgangsintern unterrichtet (vgl. Kaup

2009, S. 182). Es bedarf jedoch bei einer internen Jahrgangsmischung Förderungsprogrammen. Deshalb entscheidet die Schulkonferenz, welcher der beiden Formen gewählt werden. Nachfolgend wird die jahrgangsübergreifende Förderungsform vorgestellt. Die individuelle Förderung beim Jahrgangsübergreifendem Lernen wird von den Lehrkräften schriftlich dokumentiert, um die Entwicklungen der hochbegabten Kinder nachzuverfolgen (vgl. Kaup 2009, S. 183). Entsteht eine Gruppe leistungsstarker SuS wird das schnelle „Lernen Normalität“ (Kaup 2009, S. 183). Dadurch entsteht eine große Möglichkeit, hochbegabte Kinder zu fördern. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015) nennt als weitere große Chance, dass ältere sowie jüngere SuS an diesem Modell teilnehmen können, ohne dabei die Klassen zu wechseln (vgl. BMBF 2015, S. 101). Zu beachten ist, dass diese Modellart für Lehrkräfte eine große Herausforderung birgt. Sie müssen auf jedes einzelne Individuum eingehen und versuchen die individuellen Stärken zu fördern. Zudem eignen sich jahrgangsgemischten Klassen nur dann, wenn Lehrkräften genügend Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. ebd., S. 102).

7.2.4 Klassenüberspringen - Chancen und Risiken

Eine weitere beliebte Akzelerationsmaßnahme ist das Überspringen einer Klasse. Rechtlich betrachtet lässt sich das Überspringen in allen Bundesländern durchführen. Kindern ist es erlaubt, zweimal „zu springen“. Es ist sowohl in der Grundschule als auch ein weiteres Mal auf dem Gymnasium erlaubt (vgl. Holling/ Kanning 1999, S. 70). Diese Möglichkeit kann an Grundschulen kostenfrei durchgeführt werden und lässt sich gut umsetzen (vgl. Reketat 2001, S. 87). Für hochbegabte Kinder ist dieser Schritt dann sinnvoll, wenn sie leistungsstark und motiviert sind (vgl. Völkening 2017, S. 47). Ein weiterer Grund eine Klasse zu überspringen, besteht bei einer permanenten Unterforderung. Die einzigen und wichtigsten Studien, die im Bereich des Überspringens erfolgt sind, „führte Annette Heinbokel (1996, 2004)“ (Preckel/ Vock 2013, S. 160) durch. 1990 wurden „alle niedersächsischen Grundschulen, Gymnasien und Gesamtschulen nach ihren Erfahrungen mit dem Überspringen von Klassen während der 1980er Jahre“ (ebd., S. 160) befragt. Bezogen auf alle Grundschulen, hatten nur 0,4 % Erfahrungen mit zwei Springer/innen, innerhalb zehn Jahren. Die Studie zeigte einen Anstieg in den darauffolgenden Jahren, jedoch nur im Bereich der Grundschule. Gymnasien dagegen hatten kaum Erfahrung sammeln können mit „Springern“. Das

könnte unter anderem daran liegen, dass Grundschul Kinder den Unterrichtsstoff leichter aufholen können als die Springer an weiterführenden Schulen (vgl. ebd., S. 160). Durch die Studien konnten festgestellt werden, dass bei den Kindern beim Überspringen nur selten Lern- und Leistungsschwierigkeiten auftauchen. Lediglich bei zwei Prozent aller Kinder, die eine Klasse übersprungen haben, wurden Leistungsschwierigkeiten wahrgenommen. Die Schwierigkeit lag u.a. daran, dass die SuS durch ihr hohes Lernpotenzial schnell zu den Klassenbesten gehörten. Folglich wären weitere Förderungsangebote nötig gewesen. Doch nicht nur Heinbokels Studie kam auf diese Ergebnisse, „auch empirische Studien kommen zu dem Schluss, dass sich für die große Mehrheit der Springerinnen und Springer keine negativen Auswirkungen finden lassen“ (ebd., S. 161). Deshalb kam Heinbokel (1996a) zu dem Entschluss, dass SuS mindestens „überdurchschnittliche Leistungen erbringen“ (Holling/ Kanning 1999, S. 71) sollten, um eine Klasse zu überspringen. Lehrkräfte äußern sich oft kritisch, dass Kinder eine Klasse überspringen. Sie bemängeln die „emotional-sozialen Reife der Kinder und Jugendlichen“ (Holling/ Kanning 1999, S. 71). Hierbei wird jedoch nicht bedacht, dass bei hochbegabten Kindern die soziale Unreife häufig durch Unterforderung entsteht. Deshalb sollten nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Psychologen sowie die Eltern bei der Entscheidung hinzugezogen werden (vgl. ebd., S. 71). Nach dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015) stellt sich jedes Kind durch das Überspringen einer großen Herausforderung. Es ist jedoch eine Möglichkeit, der Unterforderung entgegenzuwirken. Außerdem können hochbegabte Kinder sich mit neuen Thematiken auseinandersetzen (vgl. BMBF 2015, S. 102). Das Überspringen bietet viele Chancen und sollte mit dem betroffenen Kind durchgesprochen werden.

7.3 Enrichment

7.3.1 Was wird unter Enrichment verstanden?

Enrichment bedeutet so viel wie „Anreicherung“ (vgl. Kaup 2009, S. 188) und bietet „neben der Akzeleration, ein weiteres zentrales Prinzip der Förderung von hochbegabten Schülern“ (Völkening 2017, S. 51). Mit Enrichment werden Themen innerhalb des Lehrplans „vertieft oder verbreitert (vertikales Enrichment) oder mit Inhalten bereichert, die im normalen Unterricht nicht vorgesehen waren (horizontales Enrichment)“ (Szigeti 2007, S. 80). Hochbegabte Kinder sollen durch Enrichment komplexe Aufgabenstrukturen lösen, Lernstrategien entwickeln und anwenden. Außerdem haben

SuS die Möglichkeit, kreativ zu arbeiten und sich als Experimentierforscher/ innen zu beweisen (vgl. ebd., S. 81). Im Vordergrund des Enrichment steht die individuelle Förderung des hochbegabten Kindes auf allen Ebenen (intellektuell, emotional etc.). Wird Enrichment innerhalb der Klassen angeboten, wird es entsprechend vom Schulgesetz an „alle Kinder gewährleistet“ (Kaup. 2009, S. 188). Es gibt keine zeitlichen Eingrenzungen bei der Anwendung. Die Lehrkräfte können das Material je nach Bedarf anwenden (vgl. Szigeti 2007, S. 81). Das wiederum ist häufig mit einem erhöhten Arbeitsbedarf verbunden, vor allem wenn Lehrkräfte die Materialien selbst erstellen müssen (vgl. Kaup 2009, S. 189).

7.3.2 Innere Differenzierung

„Enrichment-Maßnahmen, die der inneren Differenzierung angehören, werden innerhalb des Klassenverbandes durchgeführt“ (Szigeti 2007, S. 81). Hochbegabte SuS bekommen ihre eigenen, individuellen Lernmaterialien bereitgestellt. Bei der Erstellung der Lernmaterialien werden „Begabungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und allgemeine Kenntnisse, sowie Lerngeschwindigkeit, Geschick und soziale Bedürfnisse berücksichtigt“ (ebd., S. 81). Somit profitieren nicht nur hochbegabte Kinder von den Materialien, sondern alle Kinder. Besonders vorteilhaft ist die innere Differenzierung dann, wenn Kinder während ihrer selbstständigen Bearbeitung der Materialien, Fragen entwickeln, auf die der Lehrer effektiv eingehen kann (vgl. ebd., S. 81). Nachfolgend werden verschiedene innere Differenzierungen von offenem Unterricht vorgestellt (vgl. ebd., S. 81 und 82).

7.3.2.1 Projektarbeit

Die Projektarbeit ermöglicht Kindern gemeinsam und fächerübergreifend zu lernen. Dabei geht es um Projekte über einen längerfristigen Zeitraum. Es werden soziale Kompetenzen gefördert sowie die Teamfähigkeiten verbessert. Projektarbeit impliziert Selbstständigkeit als auch Organisationstalent (vgl. Szigeti 2007, S. 89). Projektarbeit bietet die Chance, dass hochbegabte Kinder „mit außerschulischen Partner zusammenarbeiten (z.B. Museen, Musikschulen, Büchereien etc.) und die Schule nach außen [...] repräsentieren“ können (Kaup 2009, S. 191). SuS haben nicht nur die Möglichkeit, sich mit einem Projekt intensiv auseinanderzusetzen. Es bietet zudem die

Möglichkeit, dass Eltern die Begabungen ihrer Kinder betrachten können (vgl. ebd., S. 191).

7.3.2.2 Stationsarbeit

Während eine Projektarbeit offener gestaltet ist und meistens mit allen SuS gemeinsam erfolgt, bietet eine Stationsarbeit mehrere verschiedene Themengebiete an. Dabei sind Stationen nicht unbedingt aufeinander aufgebaut, sodass keine bestimmte Reihenfolge eingehalten werden muss. Jedem Kind ist es selbst überlassen, ob es eine Station allein, oder in Gruppen bearbeiten möchte. Hierbei stehen Pflichtaufgaben sowie Wahlaufgaben mit unterschiedlichen Lernniveaus zur Verfügung (vgl. Szigeti 2007, S. 82). Die Stationsarbeiten bieten hochbegabten SuS die Möglichkeit, unterschiedliche Schwierigkeitsstufen zu durchlaufen. Der gesamte Unterricht ist nicht lehrerzentriert, sondern frei und offen gestaltet. Das kommt den hochbegabten Kindern zugute, da sie permanent selbstständig arbeiten können. Sie erlernen in dieser Zeit, verschiedene Lerntechniken, die sie anwenden müssen. Ein weiterer Vorteil bietet nicht nur die kognitive Förderung, sondern auch die Steigerung der sozialen Kompetenzen (vgl. ebd., S. 83). Die SuS erhalten die Möglichkeit, in Partner- oder Gruppenarbeit die Aufgaben zu bearbeiten.

7.3.2.3 Wochenplanarbeit

Während Stationsarbeiten festgelegte Themen sind, dürfen SuS die Wochenplanarbeit mitbestimmen (Fach, Inhalt usw.). Für Lehrkräfte ist es wichtig, dass der Anspruch für hochbegabte SuS individuell ausgerichtet ist. Außerdem sollte ein differenziertes Lerntempo angeboten werden. Mit der Wochenplanarbeit können nicht nur Lehrkräfte, sondern auch die Eltern die Ergebnisse kommentieren und beobachten (vgl. Kaup 2009, S. 192). Im Unterschied zur Stationsarbeit wird der Wochenplan selbstständig erarbeitet. Zu Beginn eröffnet die Lehrkraft den Unterricht, in dem er/ sie das Thema einführt. Danach werden die Aufgaben in Form von Pflicht- und Wahlaufgaben bearbeitet (vgl. Szigeti 2007, S. 83). Durch das selbständige Arbeiten seitens der SuS hat die Lehrkraft die Möglichkeit, bei Problemen individuelle Hilfestellung zu leisten. Die Hochbegabten können mit Zusatzmaterialien betreut werden, welche ihrem Leistungsniveau entsprechen. Der Wochenplan bietet außerdem die Möglichkeit, dass SuS ihre Aufgaben selbstständig kontrollieren können. Das wiederum führt zur Förderung der Selbstständigkeit. Nach Szigeti (2007) kann durch den Wochenplan Frustration bei

Hochbegabten vermieden werden. Das gelingt u.a. durch „die Ausbalancierung der Begabungs- und Leistungsunterschiede“ (Szigeti 2007, S. 85). Außerdem entsteht keine „Konkurrenzsituation“, da jedes Kind selbstständig seine Aufgaben bearbeitet. Ein weiterer positiver Aspekt ergibt sich daraus, dass hochbegabte Kinder ihre Wünsche beim Erstellen des Wochenplans äußern dürfen. Durch die Bearbeitung aller Pflicht- und Zusatzaufgaben langweilen sich hochbegabte nicht im Unterricht. „Eine gelungene Arbeit mit dem Wochenplan steigert die Motivation und das intrinsische Lernen sowohl bei hochbegabten als auch bei lernschwächeren Kindern“ (Szigeti 2007, S. 85).

7.3.2.4 Freie Arbeit

Ein weiteres Konzept, welches beim offenen Unterricht zu tragen kommt, ist das freie Arbeiten. Im Vergleich zur Wochenplanarbeit, in der Pflichtaufgaben vorhanden und zu erfüllen sind, ist der Inhalt der Freiarbeit „frei wählbar“ (vgl. Szigeti 2007, S. 86). Die SuS haben die Möglichkeit z.B. Karteien zu bearbeiten, zu basteln uvm. Zwar dürfen Inhalte frei gewählt werden, trotzdem müssen gewisse Regeln bei der Freiarbeit eingehalten werden. Die Freiarbeit ist durch den Stundenplan ersichtlich und ermöglicht den SuS sich in den Gruppen zu vermischen. Die Lehrkräfte haben ähnlich wie bei der Wochenplanarbeit eine „Beobachterrolle“. Den Kindern soll vermittelt werden, dass sie ihre Aufgaben selbständig lösen können und sich ihre Zeit selbst einteilen dürfen (vgl. Kaup 2009, S. 192 und 193). Damit die Freiarbeit gut funktionieren kann, „bedarf es einer Routine und Selbstverständlichkeit, um Vermeidungsverhalten (z.B. von Underachievern) entgegenzuwirken“ (Kaup 2009, S. 193). Dafür werden Klassenräume zunächst „entsprechend ausgestattet“ (Szigeti 2007, S. 87). Die Lehrkräfte richten die Räume und Arbeitsecken mit ansprechendem Material aus. Die vorgesehene Freiarbeitstheke soll eine „Lesecke [...] Klassenbücherei, [...] Forschertisch und Thementisch sowie einen Druckbereich beinhalten“ (ebd., S. 87). Es ist wichtig darauf zu achten, dass es nicht „zu viele Materialien“ gibt, damit die SuS nicht überfordert sind. Für hochbegabte Kinder sollte darauf geachtet werden, dass Knobelaufgaben vorhanden sind. Genauso wie bei der Wochenplanarbeit, bietet die Freiarbeit Möglichkeiten zur Entfaltung von Kreativität. Die Kinder können gemeinsam mit anderen Mitschüler/ innen das Material auf ihre Einsetzbarkeit im Unterricht prüfen und geben falls denn Lehrkräften Rückmeldungen geben. Die Freiarbeit eignet sich nicht nur für Hochbegabte, sondern ebenfalls für leistungsschwache Kinder.

7.3.3 Äußere Differenzierung

Eine weitere Möglichkeit der Differenzierung bietet der offene Unterricht nach “außen“. Unter äußere Differenzierung wird das „außerschulisches Lernen“ (Kaup 2009, S. 191) verstanden. Durch verschiedene Kursangebote werden Kinder ausgelasteter. Nachfolgend werden Differenzierungsmaßnahmen wie Arbeitsgemeinschaften, Wettbewerbe sowie Pull-Out-Angebote vorgestellt.

7.3.3.1 Arbeitsgemeinschaften

Arbeitsgemeinschaften sind an vielen Grundschulen in Deutschland vorzufinden. Die Angebote sind vielseitig, von Computer bis zum Theater sind verschiedene Möglichkeiten vorhanden (vgl. Szigeti 2007, S. 92). Es werden somit viele Interessen seitens der SuS vertreten. Arbeitsgemeinschaften bieten sich an, um die sozialen Ebenen von Hochbegabten auszugleichen. Sie bieten zudem viele Herausforderungen für begabte SuS. Durch das gemeinsame Zeitverbringen mit anderen SuS außerhalb des “normalen Unterrichts“, erleben sie ein Gefühl des Miteinanders, was ebenfalls zur Stärkung des Selbstbewusstseins führt. Außerdem erfahren hochbegabte SuS Akzeptanz und Anerkennung durch Gleichgesinnte (vgl. ebd., S. 93). Dadurch das Arbeitsgemeinschaften nachmittags stattfinden, sinkt die Konzentrationsfähigkeit der SuS, welches einen kleinen Nachteil darstellt.

7.3.3.2 Wettbewerbe

Wettbewerbe ermöglichen hochbegabten SuS, anderen Menschen zu zeigen, was sie leisten können. Für sie gibt es verschiedene Arten von Wettbewerben, wie beispielsweise Mathe-Olympiaden, Heureka, Schülerwettbewerb, Jugend-forscht, Lesewettbewerbe, demokratisches- Handeln uvm. (Völkening 2017, S. 54 und 55). Sie können ihre Erfolge feiern, ihre Grenzen kennenlernen sowie Begeisterung für neue Thematiken entwickeln (vgl. Völkening 2017, S. 53). Solche Teilnahmen steigern bei SuS die Motivation und sind wertvolle Maßnahmen der Hochbegabtenförderungen. Seitens der Lehrkräfte ist es wichtig, die hochbegabten SuS zu ermuntern und sie auf Wettbewerbe aufmerksam zu machen (vgl. BMBF 2015, S. 107). Es besteht außerdem die Möglichkeit „ein Projekt für die Einreichung bei einem Wettbewerb gemeinsam vorzubereiten“ (BMBF 2015, S. 107).

Somit werden hochbegabte Kinder in ihrer sozialen Kompetenz gefördert und das Konkurrenzdenken minimiert.

7.3.3.3 Pull- Out- Angebote

Eine weitere Möglichkeit, um hochbegabte Kinder zu fördern, besteht mit Pull-Out-Angeboten. Bei diesem Angebot werden hochbegabte SuS aus ihrer Klasse „befreit“ und mit „anderen Hochbegabten zum Teil schülerübergreifend zusammengebracht“ (BMBF 2015, S. 108). Die SuS haben die Chance, gemeinsam mit anderen Hochbegabten an „eigenen Projekten zu arbeiten, die sie später ihren Klassenkameraden vorstellen“ (ebd., S. 108). Diese Form der Arbeit ist dann von Vorteil, wenn die Kinder bereits ohne Hilfe einer Lehrkraft auskommen. Jedoch ist Deutschlandweit die Verbreitung dieses Modells noch zurückhaltend (vgl. BMBF 2015, S. 108).

8. Fazit

„Die größten Talente liegen oft im Verborgenen“

(Titus M. Plautus, römischer Komödiendichter (um 254-184 v. Chr.) (BMBF 2015, S.36))

Dieses Zitat verdeutlicht uns, wie schwierig es ist, hochbegabte Kinder zu entdecken. Aus diesem Grund wurde zu Beginn der Arbeit die Frage gestellt, woran hochbegabte Kinder erkannt werden und welche Förderungsmöglichkeiten es für sie gibt. Um dieser Frage nachzugehen, wurde zu Beginn versucht für den Begriff der Hochbegabung eine allgemeingültige Definition zu finden. Da der Begriff sehr komplex ist, wurden weitere Begrifflichkeiten wie Kreativität, Begabung, Intelligenz sowie Talent dazu gezogen, um zu verdeutlichen, wie vielseitig der Begriff der Hochbegabung ist.

Doch nicht nur der Begriff weist eine große Vielfalt und Komplexität auf. Selbst das Erkennen der hochbegabten Kinder erscheint mindestens genauso komplex. Es gibt viele Ansätze, um hochbegabte Kinder zu erkennen und verschiedene Modelle, die versuchen die Hochbegabung zu erforschen. Es wurde festgestellt, dass gewisse „typische“ Merkmale bei der Erkennung von Hochbegabung durchaus vorhanden sind. Hierbei wurden u.a. die schnelle Auffassungsaufgabe (vgl. Mähler/Hofmann 2005, S.42), Interessen an Zahlen und Buchstaben (vgl. ebd., S. 14), ein breites Interessenspektrum (vgl. Webb 2017, S. 42) und Perfektionismus (vgl. Mönks/ Ypenburg 2015, S. 43)

genannt. Nicht nur „positiven“ Verhaltensweisen deuten auf eine Hochbegabung hin. Genauso können „negative“ Verhaltensweisen auftreten, welche nicht zwangsläufig auf typische Merkmale einer Hochbegabung hindeuten. Hierunter fallen vor allem das Zappeln, oder Stören im Unterricht sowie das „vor sich hinträumen“ (vgl. Mähler/Hofmann 2015, S. 17). In der Literatur werden nicht nur typische Merkmale angeboten, sondern auch verschieden „Typen“ der Hochbegabung. Nach Rohrmann/Rohrmann (2010) gibt es durchaus den kleinen Professor, der sein Wissen gerne teilt (S. 24). Eine Perfektionistin, welche mit Misserfolgen schwer umgehen kann, oder Rebellen welche als disziplinos angesehen werden (vgl. ebd., S. 25). Es ist jedoch fraglich, ob und inwieweit diese Stereotypen verallgemeinert werden können. Bis heute werden Vorurteile gegenüber Mädchen geäußert, zum Beispiel, dass Jungen besser in mathematischen Gebieten seien. Es gilt jedoch, dass Mädchen gleichermaßen wie Jungen eine hohe Intelligenz nachweisen können (vgl. BMBF 2015, S.22). Es gibt demnach kein Unterschied zwischen hochbegabten Jungen und Mädchen (vgl. ebd., S. 22).

Nach Rohrmann/ Rohrmann (2010), gibt es außerdem noch, die geschlechterneutrale Gruppe der „Unauffällig Hochbegabten“ (vgl. ebd., S. 26). Diese Hochbegabtengruppe ist besonders schwer zu identifizieren, da sie durch ihr Verhalten oder durch ihre Leistungen kaum auffallen (vgl. ebd., S. 26).

Im Bereich der Underachiever wurde festgestellt, dass auch diese Gruppe der Hochbegabten, schwierig zu erkennen ist. Die Problematik beim Underachievement liegt bei der Unterforderung der betroffenen Kinder. Meistens können sie „gut durch die Klasse durchkommen“, weshalb sie innerhalb der Klassen nicht als Hochbegabte auffallen. Gleichermäßen sieht es im Bereich der Hochbegabten mit Migrationshintergrund aus. Bei SuS aus benachteiligten Familien, bzw. Migrationskinder, welche die deutsche Sprache noch erlernen, ist das Erkennen der Hochbegabung besonders schwer (vgl. BMBF 2015, S. 39). Diese Gruppe der Hochbegabten fällt dann auf, wenn sie sich in einer Gruppe gleichermaßen betroffenen Kindern aufhalten. Dabei wird meistens der Leistungsunterschied deutlich (vgl. ebd., S. 39).

Die gesamten Auflistungen der Erkennungsmerkmale sind jedoch nur Möglichkeiten, um eine Hochbegabung zu erkennen. Um eine sichere Hochbegabung zu diagnostizieren, bedarf es Testungen wie dem klassischen IQ-Test. Zwar dürfen Lehrkräfte keine Diagnosen stellen, jedoch spielen sie eine große Rolle in der Diagnostik. Durch ihre

aktive Beobachterrolle können sie die Stärken von hochbegabten Kindern, erkennen und sie dann optimal fördern.

Die Schulen sowie die Bildungspolitik müssen in jedem Fall Möglichkeiten schaffen, um Kinder mit Migrationshintergrund oder Underachievern zu unterstützen. Hierfür wäre es hilfreich, dass die Bildungspolitik die Möglichkeit ergreift und Lehrkräften Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich der Hochbegabung anbietet. Die Forschung ist ebenfalls der Meinung, dass Lehrkräfte zu wenig geschult sind, um hochbegabte Kinder zu erkennen (vgl. Szigeti 2007, S. 46). Die Arbeit mit hochbegabten SuS bedarf „zwingend diagnostische Kompetenzen, Bedingungswissen und spezifische Handlungskompetenzen“ (Szigeti 2007, S.47). Gleichwohl plädiert die Forschung dafür, an den Beurteilungen seitens der Lehrkräfte festzuhalten (vgl. ebd., S. 46). Der Lehreralltag ist vollgepackt mit Planung, Organisation, Stundenplänen und Bildungsplänen. Nichtsdestotrotz bemerken Lehrkräfte schneller Verhaltensänderungen, vor allem als Klassenlehrer/in. Es ist deshalb vorteilhaft, dass Lehrkräfte die Kompetenzen der Beurteilungen von Hochbegabten erteilt werden darf. Je nach Hochschule könnten Student/in im OSP oder im ISP auf hochbegabten Kindern treffen. Deshalb erscheint es sinnvoll, sich Vorwissen zum Thema Hochbegabung im Studium bzw. im Referendariat anzueignen.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Arbeit bestand darin, optimale Förderungsmöglichkeiten für hochbegabte Kinder zu finden. Wurde die Hochbegabung diagnostiziert, gibt es vielseitige Förderungsmöglichkeiten. Die innere Differenzierung ermöglicht selbst Kindern ohne Begabung eine individuelle Förderung. Durch kooperatives und selbständiges Arbeiten erhalten die SuS die Möglichkeit, auf ihrem Leistungsniveau zu arbeiten. Durch entdeckendes und forschendes Lernen können hochbegabte SuS in ihren Interessen gefördert werden. Da ein strukturierter und guter Unterricht bestimmte Kriterien erfüllen muss, sollte immer die Form der inneren Differenzierung angeboten werden.

Akzelerationsmodelle werden verwendet, um den Unterricht zu beschleunigen (vgl. Szigeti 2007, S. 76). Außerdem soll der Kompetenzstand der SuS angepasst werden (vgl. Preckel/ Vock 2013, S. 153). Bei dieser Modellart werden keine zusätzlichen Lehrkräfte benötigt. Außerdem sind diese Maßnahmen kostengünstig und von der Schule tragbar. Zu den Modellen gehören u.a. die frühe Einschulung, jahrgangsübergreifendes Lernen

sowie das Überspringen von Klassen. Jede dieser Möglichkeiten muss gut durchdacht und gemeinsam mit dem Kind erörtert werden. Deshalb ist es wichtig, dass sich das betroffene Kind mit der Entscheidung der Förderungsart wohl fühlt. Wie die Analysen in der Arbeit gezeigt haben, hat jede der Möglichkeiten sowohl Vor- als auch Nachteile.

Die frühe Einschulung bringt den Vorteil, dass SuS gefördert werden, wenn die Lernumgebung der Kindertagesstätte dem Kind nicht mehr gerecht werden (vgl. Rohrman/ Rohrman 2010, S. 183). Dementgegen braucht ein hochbegabtes Kind nicht früher eingeschult werden, wenn kein Anlass der Unterforderung besteht.

Die Klasse zu überspringen, ist ein großer Schritt für hochbegabte Kinder. Sie werden meistens aus ihrem gewohnten Umfeld gerissen, welches zu Schwierigkeiten führen kann. Jedoch konnte durch eine Studie von Heinbroke (1996a) bestätigt werden, „dass sich für die große Mehrheit der Springerinnen und Springer keine negativen Auswirkungen finden lassen“ (Preckel/ Vock 2013, S. 161). Solche empirischen Untersuchungen können zweifellos viele Ängste der Eltern abschaffen, wenn sie vor dieser Entscheidung stehen.

Eine geeignete Förderungsform ist die flexible Schuleignungsphase bzw. das jahrgangsübergreifende Lernen. Hochbegabte SuS können durch eine Durchmischung auf Gleichgesinnte treffen und sich optimal ergänzen. Den Hochbegabten wird die Möglichkeit geboten, schwächeren Kinder Hilfestellung zu leisten und sich als Experte/in wahrzunehmen. Eine Schwachstelle besitzt dieses Modell nur im Bereich der Ressourcen. Sind diese nicht- oder zu wenig vorhanden, ist es schwierig jahrgangsübergreifendes Lernen anzubieten (vgl. BMBF 2015, S. 102).

Enrichment ist im Vergleich zu den Akzelerationsmodellen eine weitere Möglichkeit der Differenzierung. Es wird getrennt in innere und äußere Differenzierung. Die innere Differenzierung des Enrichment bietet Angebote innerhalb der Schule an. Die äußere Differenzierung findet außerhalb des Unterrichts statt. Möglichkeiten des inneren Enrichment sind, Projektarbeiten, Stationsarbeiten, Wochenplanarbeit sowie die Freiarbeit. Während eine Projektarbeit offener gestaltet ist und sich nur einem Thema widmet, bietet die Stationsarbeit mehr Themengebiete an. Für Aufgaben, die hochbegabten Kinder lieber in Gruppen erarbeiten möchten, eignen sich besonders Projektarbeiten sowie Stationsarbeiten. Haben wir mit hochbegabten Kindern zu tun,

welche lieber individuell lernen, bieten Wochenplanarbeiten und Freiarbeit mehr Zuflucht. Es sind sehr individuelle Förderungsmöglichkeiten, sodass diese wissenschaftliche Arbeit keine vollständige Antwort liefern kann, welche der Förderungen die geeignetere ist. Dafür sind die hochbegabten Kinder viel zu unterschiedlich. Hierbei muss Rücksicht auf die Persönlichkeiten, die Vorlieben und die Individualität der betreffenden Person genommen werden.

Nicht nur inneren Differenzierungen des Enrichment sollten in Betracht gezogen werden. Auch außerschulische Förderungen wie Wettbewerbe, Arbeitsgemeinschaften, oder Pull-Out- Angebote sollten in Erwägung gezogen werden.

Das Ziel der Arbeit, Merkmale der Hochbegabung zu erkennen und Förderungsaspekte zu finden, wurde erfüllt. Es besteht jedoch ein großer Bedarf bei der Schulung für Lehrpersonen, Eltern und den betroffenen Kindern selbst. In der Literatur lässt sich vieles im Bereich der Erkennung und Förderung von Hochbegabten finden. Die Umsetzung an Schulen scheint aber nach wie vor noch nicht ersichtlich. Es gibt zu wenig Schulen, die mit Programmen für hochbegabte Kinder werben. Das könnte u.a. daran liegen, dass es kaum Schulen mit dem Schwerpunkt der Hochbegabung gibt. Hierbei stößt die wissenschaftliche Arbeit an ihre Grenzen.

Ich habe für mich während der Bearbeitung gelernt, dass Kinder nicht leicht abgestempelt werden dürfen, nur weil sie verhaltensauffällig sind. Außerdem sollte jedes Kind die Möglichkeit bekommen, eine gerechte Förderung zu erhalten. Als angehende Lehrerin ist es wichtig, dass ich meinen Fokus auf die Individualität des Kindes lege und dieses entsprechend fördern kann. Weiterhin zeigt diese Arbeit einige Lücken in der Bildungspolitik. Hochbegabte müssen mehr gehört werden und es bedarf einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Thematik. Meiner Meinung nach wären Extra-Klassen vorteilhaft. Eine Extra-Klasse für Hochbegabte würde Konkurrenzdenken minimieren, da SuS auf dem gleichen Leistungsstand wären. Somit hätten die Kinder die Möglichkeit, den Unterrichtsstoff aus dem Bildungsplan schneller zu erarbeiten. Durch meine Erfahrungen im OSP und ISP habe ich gelernt, wie wichtig die Arbeit mit positiver Verstärkung ist. Manchmal benötigen die SuS einfach „nur“ ein offenes Ohr und wollen gehört werden. Mit positiver Verstärkung könnte gezielt mit hochbegabten SuS gearbeitet werden. Den intellektuellen starken hochbegabten Kindern erscheint es „normal“, viele Aufgaben richtig zu lösen. Als Lehrkraft finde ich es wichtig, dass die SuS dafür

Anerkennung bzw. Lob bekommen sollten. Hierbei könnten auf die positive Verstärkung Belohnungssysteme folgen, vor allem für Underachiever.

Etwas abwechslungsreich und kreativ wäre die Arbeit mit Computern oder iPads. Hierbei würde es sich anbieten, den SuS verschiedene Programme mit unterschiedlichen Lernstufen anzubieten. Die iPads könnten entweder als feste Lernzeit im Unterricht eingesetzt werden oder wenn das Gefühl besteht, dass die Kinder "eine Verschnaufpause" benötigen. Zudem würden alle SuS von diesem Ansatz profitieren. Letztendlich ist es fraglich, ob die Schule genug Ressourcen für solch eine Digitalisierung hat.

Eine weitere gute Möglichkeit sehe ich im Erstellen von „individuellen Zusatzmaterialien“. Die SuS würden wie gewohnt im Bereich der inneren Differenzierung mit Wochenplänen arbeiten. Zusätzlich könnten Lehrkräfte individuelle Zusatzpakete für die hochbegabten Kinder erstellen. Das bietet den Vorteil, dass den "schnellen" Hochbegabten immer Aufgaben zur Verfügung stehen, welche individuell auf sie zugeschnitten sind. Somit geraten die Kinder nicht in Langeweile, falls sie vorzeitig mit ihrem Wochenplan fertig sind. Außerdem wären diese Kinder gefordert und gefördert, da Aufgaben mit einem höheren Schwierigkeitsgrad ausgestattet wären. Jedoch bereitet ein Erstellen von Zusatzmaterial viel Zeit, Aufwand und Mühe. Deshalb würde ich mir für die Zukunft wünschen, dass Lehrkräfte zusätzliche Hilfe von der Bildungspolitik erhalten. Hilfe könnte beispielsweise Teamteaching beinhalten, oder zusätzliche Pädagogische Fachkräfte, welche für Hochbegabte SuS geschult sind. Damit würde jedes hochbegabte Kind, zumindest ansatzweise die Chancengleichheit erhalten, die es benötigt.

Literaturverzeichnis:

Brunner, Esther/ Dominik Gyseler/ Peter Lienhard (2005): Hochbegabung - (k)ein Problem? Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung, Zug, Schweiz: Klett und Balmer AG.

Ey- Ehlers, Carina (2001): Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Eine Herausforderung für die pädagogische Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Identifikation und Förderung., 1. Aufl., Stuttgart, Deutschland: Ibidem Verlag.

Funken, Yvonne (2014): Begabungsmanagement in der Grundschule: Ein Beitrag gegen Benachteiligung individueller Begabungen und zur Förderung kognitiv-emotionaler Intelligenz, 1. Aufl., Göttingen, Deutschland: Cuvillier Verlag.

Heller, Kurt (2007): Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung: Forschungsergebnisse aus vier Dekaden, 1., Aufl., Münster, Deutschland: LIT Verlag.

Holling, Heinz/ Uwe Kanning (1999): Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten, 1. Aufl., 1999, Göttingen, Deutschland: Hogrefe Verlag.

Jost, Monika (1999): Extra-Klasse? - Hochbegabte in der Schule erkennen und begleiten, Wiesbaden, Deutschland: Universum Verlag.

Kaup, Gudula (2009): Das hochbegabte Kind im schulischen Interaktionsprozess der Primarstufe: Eine Studie über Hochbegabungskonzeptionen von Grund- und Sonderschullehrkräften, Hamburg, Deutschland: Dr. Kovač Verlag.

Kluge, Karl-J. / Nina Marcus / Martina Nitsche (2004): Hochbegabung ist machbar. Ideen, Leitlinien und Erprobtes für Eltern, Erzieher und Lehrer (kognitiv) intelligenter Kinder, in: Kluge, Karl-J (Hrsg.), Angewandte Begabungspädagogik & -psychologie in Familie, Schule und Berufswelt, Münster, Deutschland: LIT Verlag.

Lang, Andreas (2004): Begabte Kinder- beim Schulanfang im toten Winkel? Begabungsförderung in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung des Anfangsunterrichts, Berlin, Deutschland: Tenea Verlag.

Mähler, Bettina/ Gerlinde Hofmann/ Klaus Pitter (2005): Ist mein Kind hochbegabt?: Besondere Fähigkeiten erkennen, akzeptieren und fördern, 2. Aufl., Hamburg, Deutschland: Rowohlt

Miethe, Ingrid/ Anja Tervooren/ Norbert Ricken (2017): Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung, 1. Aufl., Wiesbaden, Deutschland: Springer VS.

Mönks, Franz J. / Irene H. Ypenburg, (2005): Unser Kind ist hochbegabt, 4. Aufl., München, Deutschland: Ernst Verlag.

Preckel, Franzis / Miriam Vock (2013): Hochbegabung Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Förderungsmöglichkeiten, Göttingen, Deutschland: Hogrefe Verlag.

Reichardt, Eliane (2018): Hochbegabt? Potenziale erkennen und fördern, München, Deutschland: Irisiana Verlag.

Reketat, Heike (2001): Offener Unterricht- Eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen!? Münster, Deutschland: LIT Verlag.

Rohrmann, Sabine / Tim Rohrmann (2010): Hochbegabte Kinder und Jugendliche Diagnostik- Förderung- Beratung, 2. Aufl., München, Deutschland: Ernst Reinhardt Verlag.

Stapf, Aiga (2008): Hochbegabte Kinder Persönlichkeit Entwicklung Förderung, 4. Aufl., München, Deutschland: C.H. Beck Verlag.

Szigeti, Andrea (2007): Förderung von Hochbegabten durch die Regelschule, Saarbrücken, Deutschland: VDM Verlag.

Schnell, Dagmar (2014): Hochbegabung in der Grundschule: Erkennung und Förderung mathematisch begabter Kinder, 1. Aufl., Hamburg, Deutschland: Diplomica Verlag.

Trautmann, Thomas (2016): Einführung in die Hochbegabtenpädagogik, Baltmannsweiler. Deutschland: Schneider Verlag.

Völkening, Claudia (2017): Hochbegabte Schüler erkennen, verstehen & fördern: Praxisratgeber für die Grundschule (1. bis 4. Klasse), 1. Aufl., Hamburg, Deutschland: AOL-Verlag.

Webb, James T./ Janet L. Gore/ Edward R. Amend / Arlene R. De Vries (2017): Hochbegabte Kinder. Das große Handbuch für Eltern. 2. Aufl., Bern, Schweiz: Hogrefe Verlag.

Wittmann, Anna Julia (2003): Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen, Göttingen, Deutschland: Hogrefe Verlag.

Internetquellen:

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Wegweiser für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Paderborn, Deutschland: Bonifatius GmbH. Online aufrufbar unter: *Begabte Kinder finden und fördern (uni.lu) [zuletzt abgerufen am 20.12.2022].

Quellen der Abbildungen:

Holling, Heinz/ Uwe Kanning (1999): Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten, 1. Aufl., 1999, Göttingen, Deutschland: Hogrefe Verlag.

Eigenständigkeitserklärung

„Ich Kristina Fix versichere, dass ich die Arbeit: Hochbegabung in der Grundschule:
Wie lässt sich ein hochbegabtes Kind erkennen und welche Förderungsmöglichkeiten gibt es? Selbstständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, dass ich alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe und dass die Arbeit noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Bachelorarbeit oder anderweitige Prüfungsleistung eingereicht wurde. Darüber hinaus versichere ich, dass die schriftliche Form und die elektronische Datei identisch sind.“

Friesenheim, den 02.01.2023
(Datum)

Kristina Fix
(Unterschrift)