



Leseprobe aus Mähler et al., Hochbegabung und soziale Ungleichheit  
in der frühen Kindheit, ISBN 978-3-7799-7308-9

© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7308-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7308-9)

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	7
<b>1 Zum Verständnis von Hochbegabung</b>	11
1.1 Was ist Hochbegabung?	11
1.1.1 Begriffsklärung	11
1.1.2 Erklärungsmodelle für Hochbegabung	14
1.2 Die Bedeutung von Intelligenz	17
1.2.1 Definition und Modelle von Intelligenz	18
1.2.2 Erkenntnisse aus der Verhaltensgenetik	19
1.2.3 Stabilität von Intelligenz	21
1.3 Merkmale hochbegabter Kinder	22
1.3.1 Kognitive und sozial-emotionale Merkmale hochbegabter Vorschulkinder	24
1.3.2 „Underachievement“ in der Frühen Kindheit	27
1.4 Die Messung von Hochbegabung	29
1.4.1 Intelligenztestverfahren	29
1.4.2 Beobachtung und Nomination	33
1.4.3 Erfassung anderer Begabungsfaktoren	35
1.4.4 Zusammenfassung	38
<b>2 Bedeutung des Systems der Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung hoher kognitiver Begabungen</b>	39
2.1 Bildungspolitische Rahmungen	41
2.2 Fachliche Rahmungen	44
2.2.1 Fachliche Rahmungen durch wissenschaftliche Expertise	44
2.2.2 Fachliche Rahmungen durch fachschulische Lehrpläne	45
2.2.3 Fachliche Rahmungen durch hochschulische Qualifizierung	50
2.2.4 Fachliche Rahmungen durch Weiterqualifizierung	52
2.2.5 Fachliche Rahmungen durch Initiativen und Projekte	54
2.2.6 Zwischenfazit	57
2.3 Organisationale Rahmungen	58
2.3.1 Personale und zeitliche Ressourcen	58
2.3.2 Hochbegabung als Thema der Organisationsentwicklung	60
2.3.3 Hochbegabung und Vernetzung – Forschungsstand und Desiderata	61

2.4 Hochbegabung als pädagogische Aufgabe	64
2.4.1 Teilprozess Wahrnehmen	65
2.4.2 Teilprozess Beobachten	72
2.4.3 Teilprozess Planen	77
2.4.4 Teilprozess Fördern	79
<b>3 Hochbegabung und soziale Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen</b>	93
3.1 Grundlagen	93
3.1.1 Soziale Ungleichheit und ihre Reproduktion	95
3.1.2 Die Förderung benachteiligter Kinder und der Abbau sozialer Ungleichheiten	98
3.2 Soziale Ungleichheit in den Modellen zur Hochbegabung	102
3.3 Organisationale und strukturelle Aspekte der Förderung bei Benachteiligung	107
3.4 Wahrnehmen, Erkennen und Fördern von Hochbegabung unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheit	110
3.4.1 Diagnostik unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheit	110
3.4.2 Förderung unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheit	112
<b>4 Desiderate und Handlungsempfehlungen für die Professionalisierung im System der Kindertageseinrichtungen</b>	115
<b>Literatur</b>	123

# Einleitung

Die Begriffe Begabungsforschung und Begabtenförderung rufen spontan ganz unterschiedliche Assoziationen hervor: von Talentsichtung im Sport bis hin zur Elitförderung in Studienstiftungen. Auch in der Forschungsliteratur wird je nach Fachgebiet der Begabungsbegriff unterschiedlich gefasst. In einer langen psychologischen Forschungstradition ist Begabung seit jeher mit Intelligenz assoziiert, und dies gilt insbesondere für herausragende kognitive Begabung oder „Hochbegabung“ (vgl. Kap. 1). In dieser Publikation verwenden wir den Begriff „Hochbegabung“ und „hochbegabte Kinder“ im Sinne eines psychologischen Konstrukts, das ein besonderes kognitives Potential beschreibt, das durch das Zusammenwirken von Anlage- und Umweltfaktoren entsteht. Es ist damit kein breites Spektrum von Fähigkeiten gemeint, die bei allen Kindern in unterschiedlicher Ausprägung vorzufinden sind, sondern ausdrücklich eine überdurchschnittliche kognitive Begabung.

In der Forschung zur Frühen Kindheit und zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist die Beschäftigung mit Begabung und insbesondere Hochbegabung ein eher vernachlässigtes Thema. Die zunehmende Beschäftigung mit interindividuellen Unterschieden zwischen Kindern hat in der frühen Kindheit eher die Beobachtung von Entwicklungsauffälligkeiten und -rückständen fokussiert, um rechtzeitig notwendige Diagnostik und Förderung einzuleiten. Alltagsintegrierte ebenso wie additive Fördermaßnahmen haben dabei die Unterstützung besonders benachteiligter Kinder zum Ziel. Im Gegensatz dazu scheinen gegen die Beschäftigung mit dem Thema Hochbegabung und erst recht mit der Förderung hochbegabter Kinder deutliche Vorbehalte zu bestehen, geht es doch anscheinend um Kinder, die bereits mit Vorteilen für die weitere Entwicklung ausgestattet sind. Dass auch diese Kinder einer besonderen Berücksichtigung bedürfen, wird in dieser Publikation ausführlich erörtert.

Eine besondere Brisanz ergibt sich dadurch, dass soziale Ungleichheit und Begabung in einem ungünstigen Verhältnis stehen. Soziale Ungleichheit ist eine zentrale Kategorie der Gesellschaftsforschung, die betont, dass unabhängig von der Tatsache der individuellen Unterschiede von Menschen (Un-)Gleichheit gesellschaftlich erzeugt wird. Soziale Ungleichheit entsteht gesellschaftlich durch „Formen der Begünstigung und Bevorrechtigung einiger, der Benachteiligung und Diskriminierung anderer“ (Kreckel 2001, S. 1730). Aus den großen Schulleistungsstudien wie PISA oder TIMMS ist bekannt, dass in Deutschland der Schulerfolg stärker als in anderen Ländern mit dem sozio-ökonomischen Hin-

tergrund der Familie zusammenhängt. Dies könnte auch schon für die Frühe Bildung die Frage aufwerfen, inwiefern in Kindertageseinrichtungen soziale Ungleichheit beachtet und soziale Teilhabe ermöglicht werden, um schon früh besondere Begabungen zu entdecken und zu fördern und sozialer Benachteiligung entgegenzuwirken.

„Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem heißt im Hinblick auf Begabtenförderung somit, die verborgenen Mechanismen der Verkopplung von Herkunft und Identifikation sichtbar zu machen und zu eliminieren, damit auch die Nachkommen nicht privilegierter Bevölkerungsschichten die Chance bekommen, ihr Potenzial auf eine ihnen adäquate Weise zu entfalten“ (Stamm 2009, S. 237).

Seit im Jahr 2009 die Bundesrepublik Deutschland die 2008 in Kraft getretene UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert hat, besteht eine breite gesellschaftliche Herausforderung darin, allen Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen. Dies gilt für die Bildung ebenso wie für Wohnen und Leben, Arbeit und Gesundheit, Teilhabe an Politik und Kultur. Seitdem wird unter dem Stichwort Inklusion auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen verhandelt, wie mit Heterogenität umzugehen sei, insbesondere im Bildungsbereich.

Mit dem Begriff „Inklusion“ ist aus einer ganz grundsätzlichen Perspektive gemeint, den Reichtum menschlichen Lebens für alle Menschen erlebbar werden zu lassen. Damit ist verbunden, dass dieser weite Inklusionsbegriff sich gegen jede Gruppenzuordnung richtet und stattdessen die individuelle Einmaligkeit des Menschen in den Mittelpunkt rückt. „Inklusion bemüht sich, alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und gemeinsam zu betrachten. Dabei kann es um unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkünfte, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen (etwa in den USA), soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen und anderes mehr gehen“ (Hinz et al. 2013, S. 16). Eine inklusive Bildung, Erziehung und Förderung berücksichtigt somit die Unterschiede in den Zugehörigkeiten, Lebenslagen und Entwicklungsbedingungen von Kindern und zielt darauf ab, daraus resultierende Teilhabebeschränkungen im alltäglichen Zusammenspiel sozialer und persönlicher Differenzlinien abzubauen (vgl. Lütje-Klose/Löser 2013, S. 134).

Für die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Hochbegabung und sozialer Ungleichheit wird in dieser Publikation die inklusive Bildung als Rahmen gewählt. Begabung und Hochbegabung implizieren ein besonderes Potential oder eine besondere Ausprägung von individuellen Merkmalen, die das Lerngeschehen beeinflussen und gleichzeitig aus der individuellen Lerngeschichte resultieren. In Bildungskontexten, d. h. in der Schule ebenso wie in Kindertageseinrichtungen, kommt diese Heterogenität zum Tragen und stellt auf jeder Altersstufe eine Anforderung für das pädagogische Fachpersonal, aber auch eine besondere Bildungsgelegenheit für die Kinder dar. Bildungsgerechtigkeit entsteht aus dieser

Perspektive durch die Chance, an angemessenen und adaptiven Bildungs- und Förderangeboten zu partizipieren. Die gegebene Heterogenität in den Entwicklungspotenzialen und in den aktualisierten Merkmalen der Kinder impliziert von vornherein, dass identische Bildungsangebote für alle Kinder nicht zielführend sind und keine Chancen- und Teilhabegerechtigkeit herbeiführen können. Ebenso wie Kinder mit Lernbeeinträchtigungen besonderer Unterstützung bedürfen, erfordert auch der Umgang mit Kindern mit besonderen Begabungen die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse. Kinder mit den unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen derselben Lernstimulation auszusetzen, wird die Effekte dieser Voraussetzungen manifestieren, während eine differenzierte Förderung dazu beitragen kann, unterschiedliche Potenziale zu nutzen und weiterzuentwickeln. Frühe Förderung sollte *allen* Kindern zugutekommen. Die Bedürfnisse eines jeden einzelnen Kindes stehen im Vordergrund, ohne dass die individuelle Förderung zu Lasten anderer Kinder gehen darf. Bildungsgerechtigkeit bedeutet demnach auch, den Zugang zu Bildungs- und Förderangeboten für diejenigen Kinder zu realisieren, die mit guten individuellen Lernvoraussetzungen in die Institution eintreten und deren besondere Begabung erkannt wird.

In dieser Publikation nähern wir uns der Betrachtung von Begabung und Hochbegabung aus interdisziplinärer Perspektive unter Berücksichtigung eines entwicklungspsychologischen und eines kindheitspädagogischen Forschungshintergrundes. Es soll ausdrücklich um die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit Kindern mit besonderen kognitiven Begabungen gehen, nicht um Begabung im Allgemeinen und auch nicht um das gesamte mögliche Begabungsspektrum. Psychologische und pädagogische Forschung haben hierzu unterschiedliche Forschungstraditionen und -wege eingeschlagen, die in den folgenden Kapiteln zum Ausdruck kommen werden.

Im Sinne der psychologischen Theoriebildung und empirischen Befundlage erarbeiten wir in Kapitel 1 den Begriff der Hochbegabung. Es wird um Definitionen und Modelle von Hochbegabung und ihrer Entstehung gehen, um die besondere Bedeutung von Intelligenz und insbesondere um Erkenntnisse der Wechselwirkungen zwischen Anlage und Umwelt bei der Entstehung von Hochbegabung in der frühen Kindheit. Merkmale von hochbegabten Kindern werden ebenso beschrieben wie Möglichkeiten ihrer testpsychologischen Erfassung und Beobachtung.

Kapitel 2 widmet sich der Bedeutung des Systems der Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung hoher kognitiver Begabungen. Ausgehend von einer inklusiven Perspektive auf Hochbegabung werden entlang einer Mehrebenenbetrachtung zunächst die bildungspolitischen, fachlichen und organisationalen Rahmungen und schließlich die Förderung von hochbegabten Kindern als pädagogische Aufgabe beschrieben. Nur selten wird in der einschlägigen frühpädagogischen Literatur der Begriff „Hochbegabung“ verwendet, daher ziehen wir hier auch Literatur zum Thema „Begabung“ und „besondere Begabung“ hinzu.

Gegenstand der Publikation ist jedoch das Verhältnis von Hochbegabung und sozialer Ungleichheit in der frühen Kindheit und daraus erwachsende Fragen nach der Bildungsgerechtigkeit bei hoher intellektueller Begabung (= Hochbegabung). Dies wird anschließend in Kapitel 3 zum Thema. Allerdings wird dabei deutlich werden, dass die Forschungslage hierzu in Bezug auf Kinder mit Hochbegabung äußerst bescheiden ausfällt. Die gewählte Mehrebenenbetrachtung kann die Lücken zumindest sichtbar machen. Auf Grundlage der Ausführungen in den Kapiteln 1 und 2 können jedoch vielfältige Überlegungen sowohl für das Erkennen (Diagnostik und Beobachtung) als auch für die Förderung (Intervention und Begleitung) vor dem Hintergrund einer mehrdimensionalen Betrachtung der Anforderungen von Inklusion angestellt werden. In der Konsequenz ergibt sich ein Veränderungsbedarf für die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im System der Kindertageseinrichtungen, der die bildungspolitischen, fachlichen und organisationalen Rahmungen mit einschließt und auf die pädagogische Arbeit mit hochbegabten Kindern in Kindertageseinrichtungen fokussiert. Dieser Veränderungsbedarf wird auf Basis der erzielten Ergebnisse der Publikation abschließend in Kapitel 4 in Handlungsempfehlungen kondensiert.

Die Publikation ist eine leicht überarbeitete Fassung einer im Auftrag der Karg-Stiftung erstellten Expertise. Wir danken der Karg-Stiftung, dass sie die Möglichkeit der Publikation der Expertise geschaffen hat und so einer breiteren Öffentlichkeit unsere Überlegungen zum Verhältnis von Hochbegabung und sozialer Ungleichheit in der frühen Kindheit zur Verfügung gestellt werden können. Mit dem Ziel des Abbaus von sozialen Ungleichheiten, der Ermöglichung von sozialer Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit für alle in einem inklusiven Sinne konnte somit einer bislang in der Frühen Bildung vernachlässigten Perspektive auf junge Kinder mit Hochbegabung Raum gegeben werden. Wir hoffen, dass die Publikation dazu beiträgt, das Verhältnis stärker in Forschung, Praxis und Bildungspolitik zu beachten und die damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen in den Fokus zu rücken. Besonderer Dank gilt Nadine Seddig, die bei der Karg-Stiftung den Prozess der Erarbeitung der Expertise und der anschließenden Überführung in eine Publikation mit großem Engagement begleitet hat. Wir danken auch Thora Schwarze, die beim Korrektorat der Expertise unterstützt hat.

# 1 Zum Verständnis von Hochbegabung

## 1.1 Was ist Hochbegabung?

Menschen aller Altersstufen zeigen in den verschiedensten Lebensbereichen ganz unterschiedliche Leistungen. Schon sehr lange beschäftigen sich die psychologische und pädagogische Forschung mit der Frage, wie solche Leistungsunterschiede zu verstehen, zu beschreiben, zu messen und zu erklären sind. Aus dem gesamten denkbaren heterogenen Leistungsspektrum wird es hier nur um besondere, außergewöhnliche Leistungen und um besondere Begabung bzw. Hochbegabung gehen. Dazu ist es in einem ersten Schritt erforderlich, genauer zu definieren, was mit „Hochbegabung“ gemeint ist und diesen Begriff mit verwandten Begriffen wie z. B. Begabung, Intelligenz, Talent oder Kompetenz in Beziehung zu setzen. Die hierzu existierenden impliziten Theorien oder Laienvorstellungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen oder Schule werden weiter unten reflektiert, hier geht es zunächst um explizite Theorien in der psychologischen Forschungstradition zur Hochbegabung. In einem zweiten Schritt werden kurz Modelle vorgestellt, die die Entstehung außergewöhnlicher Leistungen zu erklären versuchen.

### 1.1.1 Begriffsklärung

Hochbegabung ist ein vielschichtiger Begriff, der sowohl in der Forschung als auch im pädagogischen Feld in Kindertagesstätte oder Schule unterschiedlich verstanden und genutzt wird. Die erste Abgrenzung ergibt sich zum Begriff „Begabung“, demgegenüber die Hochbegabung „mehr davon“, also eine besondere Ausprägung impliziert. Schon dies ist jedoch keineswegs einvernehmlich; an vielen Stellen insbesondere der pädagogischen Fachliteratur (Koop et al. 2010) wird bereits die „Begabung“ als das Besondere gesehen, das Kinder von der Entwicklungsnorm in einem Entwicklungsbereich abgrenzt und das „Außergewöhnlich-Sein“ begründet.

Ein wichtiges Unterscheidungskriterium betrifft die Frage, ob Hochbegabung als ein Potential für außergewöhnliche Leistungen oder aber als ein Ausdruck außergewöhnlicher Begabung aufgefasst wird (Preckel/Vock 2013). Im ersteren



Fall handelt es sich um eine Kompetenzdefinition: Personen werden als hochbegabt bezeichnet, die aufgrund von Anlagefaktoren (und ggf. weiteren Persönlichkeitsfaktoren) ein besonderes Entwicklungspotential aufweisen, unabhängig davon, ob sich dieses Potential auch in besonderer Leistung niederschlägt. Im Gegensatz dazu wird im zweiten Fall die sichtbare außergewöhnliche Leistung zum Kriterium gemacht, sodass hier eine Performanzdefinition vorliegt: Zwar wird angenommen, dass auch hier besondere Begabung und günstige Umstände zusammenkommen, die Hochbegabung wird aber an der sichtbaren Leistung festgemacht. Preckel/Vock (2013) erwähnen, dass bei Kindern eher Kompetenzdefinitionen (also z. B. eine hohe gemessene Intelligenz) und bei Erwachsenen eher Performanzdefinitionen (also z. B. weit überdurchschnittliche Studienleistungen) dominieren. Dies ist im Hinblick auf das Vorschulalter insofern interessant, als es die Frage aufwirft, wie in diesem Alter sowohl das Potential eines Kindes auf angemessene Weise erfasst werden kann, als auch, welche Leistungen von Vorschulkindern als Performanz auf einer besonders hohen Ebene oder Qualität gelten können.

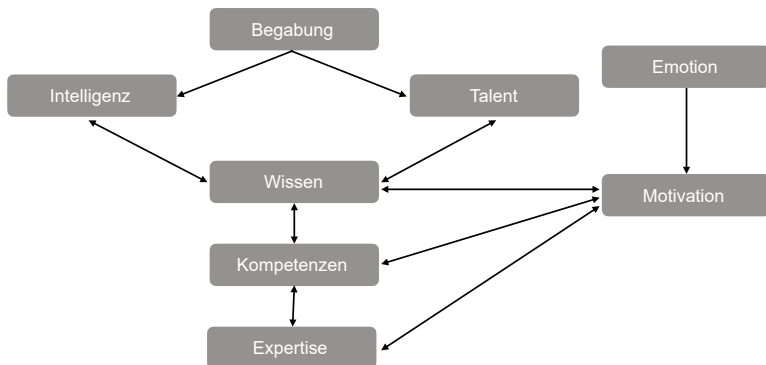
Eine weitere wichtige Unterscheidung betrifft die Frage, ob Hochbegabung als eindimensionales oder als mehrdimensionales Konstrukt definiert wird (Preckel/Vock 2013). Eindimensionale Definitionen berücksichtigen ein einzelnes Konstrukt (z. B. Intelligenz) oder einen spezifischen Leistungsbereich (z. B. sprachliche Fähigkeiten) zur Definition der Hochbegabung, während mehrdimensionale Definitionen das Zusammenwirken mehrerer Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Intelligenz, Kreativität, Motivation), ggf. auch in Wechselwirkung mit Umweltgegebenheiten, für den Begriff Hochbegabung zugrunde legen (Preckel/Vock 2013). Auch diese Unterscheidung ist für das Verständnis von und den Umgang mit Hochbegabung im Vorschulalter relevant, da sich für Diagnostik und Förderung im pädagogischen Feld ganz unterschiedliche Ansatzpunkte ergeben.

In der Psychologie ist die Forschung zur Hochbegabung sehr eng mit der Forschung zur Intelligenz verbunden. Hier wird gefragt: Was ist eine intelligente Leistung? Wodurch ist außergewöhnliche Intelligenz gekennzeichnet? Durch welche Begabungsfaktoren kann man außergewöhnliche Leistungen erklären? Wie kann man diese Begabungsfaktoren angemessen erfassen? Im Sinne dieser Tradition wird hier Hochbegabung als intellektuelle Hochbegabung definiert: „Intellektuelle Hochbegabung kennzeichnet dabei ein extrem hoch ausgeprägtes leistungsbezogenes Potential für Informationsverarbeitung, Lernen und Wissensaneignung, abstraktes Denken sowie Problemlösen (entweder generell oder auch in einer bestimmten Domäne)“ (Preckel/Vock 2013, S. 13). Damit wird Hochbegabung auf einen umgrenzten Fähigkeitsbereich eingeschränkt, nämlich in erster Linie auf kognitive Prozesse und Leistungen. In der Intelligenzforschung haben sich Theorien und Modelle nicht durchgesetzt, die unterschiedliche und voneinander unabhängige Intelligenzen postuliert haben. So formulierte z. B. Gardner (1983, 1998, 1999) das Modell der multiplen Intelligenzen, das Raum

geben sollte für unterschiedliche, auch nicht-kognitive Begabungen und sich von einer allgemeinen Intelligenz abgrenzt. Die von ihm benannten Intelligenzarten sind die linguistische, die logisch-mathematische, die visuell-räumliche, die musikalische, die körperlich-kinästhetische, die sozial-interpersonale, die naturalistische und die existentielle Intelligenz. Wenngleich das Modell in der pädagogischen Praxis durchaus interessante Ansatzpunkte zur Wahrnehmung interindividueller Unterschiede und zu einer adaptiven Förderung bietet, hat es sich empirisch wenig bewährt und viel Kritik erfahren (z. B. Rost 2008). Bis heute liegt der Fokus des Begriffs Intelligenz somit auf kognitiven Fähigkeiten, andere Begabungsaspekte sind davon abzugrenzen.

Eine überzeugende Ordnung hierzu liefert das Modell von Deiglmayr/Schalk/Stern (2017). Dieses Modell integriert die im Kontext von Hochbegabung relevanten und verwandten Begriffe auf einer allgemeinen Ebene und lässt gleichzeitig Raum für spezifische Inhalte und Gebiete von Begabung und Leistung.

Abbildung 1: Begriffe im Kontext von Hochbegabung



(nach Deiglmayr/Schalk/Stern 2017, S. 2)

Als Begabung wird hier das überwiegend genetisch determinierte, angeborene Potential einer Person verstanden. Begabungen können Kinder in vielen Bereichen haben, kognitive (Sprache oder Denken) ebenso wie nicht kognitive (z. B. Motorik oder Musikalität). Handelt es sich um kognitive Begabungen, wird hier der Begriff Intelligenz favorisiert, andere Begabungen werden unter dem Begriff Talent zusammengefasst. Intelligenz und Talent gehen über die reine Begabung hinaus, denn sie stellen bereits eine Realisierung der in der Person verankerten Begabungen dar. Zur weiteren Entwicklung von Intelligenz und Talent(en) braucht es Wissen und Kompetenzen, also im Langzeitgedächtnis gespeicherte Informationen (Wissen) und Fertigkeiten, mit diesen Informationen umzugehen (Kompetenzen): „Hohe Intelligenz wie hohes Talent drücken sich in einem schnellen und leichten Erwerb von Wissen aus, das sich in Kompetenzen manifestiert. Niedrige

Intelligenz oder niedriges Talent erklären, warum Wissen und Kompetenzen in bestimmten Bereichen nur mühsam oder sogar gar nicht erworben werden können“ (Deiglmayr/Schalk/Stern 2017, S. 4). Damit schließlich eine Person über Expertise in einem Gebiet verfügt, ist eine lange Phase des Lernens erforderlich, in der sowohl Wissen angeeignet wird als auch Fertigkeiten erworben, eingeübt und perfektioniert werden (z. B. beim Erlernen eines Musikinstruments). In der Abbildung 1 findet sich daher auch noch der wichtige Beitrag von Einflussfaktoren jenseits der Begabung, nämlich Emotionen und Motivation, die auf alle Phasen der Leistungsentwicklung Einfluss nehmen.

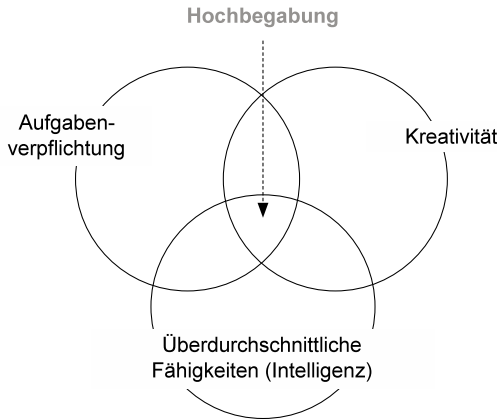
Mit dem dargestellten Modell können nicht nur die Begriffe voneinander abgegrenzt werden, es kann auch die Entwicklung von einer außergewöhnlichen Begabung als Potential hin zu einer außergewöhnlichen Expertise als Leistung beschrieben werden. Kognitive Hochbegabung konzentriert sich dabei auf den Pfad, der über die Intelligenz läuft und somit kognitive Kompetenzen beschreibt; andere besondere Begabungen fallen unter die Talente. Welche Rolle die Umwelt eines Kindes in Elternhaus, Kindertageseinrichtung oder Schule bei der Realisierung besonderer Begabung spielt, wird im Folgenden durch Erklärungsmodelle zur Hochbegabung dargestellt.

### **1.1.2 Erklärungsmodelle für Hochbegabung**

Die Eingrenzung des Begriffes Hochbegabung auf die intellektuelle Begabung liefert noch keine Erklärung dafür, wie aus einer besonderen intellektuellen Begabung auch eine besondere Leistung oder Expertise entsteht. Die Intelligenz als kognitive Ressource spielt dabei zwar eine besondere Rolle (davon weiter unten), sie ist jedoch nicht hinreichend zur Entwicklung von besonderen Leistungen. Es war daher folgerichtig, Hochbegabung nicht nur eindimensional zu konzeptualisieren, sondern mehrdimensionale Modelle der Hochbegabung zu entwickeln. In diesen Modellen werden oftmals mehrere Dimensionen von besonderer Leistung beachtet, die nach dem hier favorisierten und oben dargestellten Entwicklungsmodell eher unter die Talente fallen würden. Dennoch sind diese mehrfaktoriellen Modelle auch für die intellektuelle Hochbegabung relevant, denn sie bieten einen Rahmen für die Erklärung von Hochbegabung, indem sie berücksichtigen, dass nicht eine einzige Ursache besondere Leistungen erklären kann. Sie verstehen also Hochbegabung als mehrfaktoriell oder auch multifaktoriell bedingt: Meist kommen mehrere Ursachen zusammen, die von einer besonderen Begabung zu einer besonderen Leistung führen. Diese mehreren Ursachen können sowohl in der Person des Kindes liegen als auch in der Umwelt begründet sein. Insofern sind diese Modelle insbesondere für den Aspekt der Förderung und der hier diskutierten Bildungsgerechtigkeit von großer Relevanz.

Sehr bekannt geworden als eines der ersten mehrdimensionalen Hochbegabungsmodelle ist das „Drei-Ringe-Modell“ von Renzulli (1978).

Abbildung 2: „Drei-Ringe-Modell“ von Renzulli (1978)



In diesem Modell ist mit Hochbegabung die Schnittmenge dreier in der Person verankerten Merkmale gemeint, die gemeinsam als Ergebnis die Hochbegabung darstellen. Zu überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten kommt eine besondere Kreativität, die sich in flexiblem, originellem und produktivem Vorgehen äußert, und eine Aufgabenverpflichtung, womit hohe Motivation und Volition gemeint sind. Kann ein Kind diese drei Merkmale realisieren und in Handlung umsetzen, kann hochbegabtes Verhalten entstehen. Während die Motivation z. B. zum ausdauernden Weitermachen und Üben auch in anderen Modellen (s. o.) eine wichtige Rolle spielt, wird hier insbesondere die Bedeutung der Kreativität hervorgehoben: Hochbegabung soll zu etwas Neuartigem führen. Empirisch ist das Modell nur schwer überprüfbar, da zum einen die Messung von Kreativität eine schwierige Herausforderung darstellt (über die bis heute kein Konsens herrscht) und da zum anderen wenig klar ist, wie die gemeinsamen Wirkmechanismen und Wechselwirkungen zu verstehen sind: Wie hoch müssen alle drei Merkmale ausgeprägt sein, damit Hochbegabung daraus resultiert? Auch differenziert das Modell nicht zwischen Hochbegabung als Kompetenz und als Performanz, da es sowohl die (angeborene) Begabung als auch die Leistung (Schnittmenge aller Einflussfaktoren) ins Modell aufnimmt. Die Umwelt als möglicher Einflussfaktor wird in diesem Modell gar nicht berücksichtigt. Gleichwohl hat das Modell in der Praxis Anklang gefunden, vor allem weil die Berücksichtigung von Kreativität und Motivation zahlreiche Ansatzpunkte für mögliche Interventionen liefert, nicht nur im schulischen, sondern auch im vorschulischen Kontext.

Eine bedeutsame Weiterentwicklung stellt das „Differenzierte Begabungs- und Talentmodell“ von Gagné (1993, 2005) dar. Hier wird zwischen Begabungen

als angeborene Fähigkeiten (intellektuelle, kreative, soziale und sensomotorische) und Talenten als systematisch entwickelte Fertigkeiten in verschiedenen Gebieten (z. B. akademisch, technisch-handwerklich, forschend, künstlerisch, sportlich, sozial) unterschieden. Durch Lernen, Training und Übung kann Begabung in Talent übergehen, wobei zu dieser Entwicklung intrapersonale Katalysatoren, also Merkmale auf Seiten des Kindes wie physische Verfassung (z. B. Gesundheit und Behinderung), Motivation (z. B. Interesse, Ausdauer, Bedürfnisse), Wille (z. B. Anstrengung, Beharrlichkeit), Selbstregulation (z. B. Konzentration, Planung) und Persönlichkeit (z. B. Temperament, Selbstvertrauen) auf der einen sowie Umwelt-Katalysatoren wie das Umfeld (z. B. physisch, kulturell), Personen (z. B. Eltern, Lehrkräfte, Peers), Interventionen (z. B. Programme, Aktivitäten) und Ereignisse (z. B. Begegnungen, besondere Lebensereignisse) auf der anderen Seite beitragen. In diesem Modell wird die multifaktorielle Verursachung herausragender Leistungen (hier als Talent) besonders deutlich. Die Hochbegabung ist hier auf den Bereich der angeborenen Fähigkeiten beschränkt.

In ganz ähnlicher Weise ist das „Münchener Hochbegabungsmodell“ von Heller/Perleth/Hany (1994) konzipiert. Hier wirken ebenfalls nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und Umweltmerkmale auf die unterschiedlichen Begabungsfaktoren ein, sodass außergewöhnliche Leistungen in verschiedenen Bereichen (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Sport, Kunst, Musik, Technik, soziale Beziehungen) entstehen können. Noch einen Schritt weiter geht das systemtheoretische Hochbegabungsmodell von Ziegler (2005), das sogenannte „Aktiotop-Modell“. Ob ein Kind oder eine Person zu außergewöhnlicher Leistung befähigt wird, hängt hier von einem gelungenen Zusammenwirken verschiedener Systemaspekte ab. Ausgehend von zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt vorliegendem Handlungsrepertoire ergeben sich Lernziele, die zu einer Erweiterung des subjektiven Handlungsraumes beitragen können, wenn die Umwelt in Form von passenden Lerngelegenheiten und unterstützenden Materialien und Personen entsprechende Handlungsmöglichkeiten bereitstellt. Der Schwerpunkt liegt hier weniger auf der Begabung als auf dem zu erweiternden Handlungsrepertoire. Zwar sind auch hier die Mechanismen des Zusammenwirkens nicht eindeutig definiert, das Modell bietet jedoch vielfältige Ansatzpunkte der Förderung von Hochbegabung. Pädagogische Fachkräfte könnten als Mentor\*innen mit den Kindern Lernziele setzen, für die sie passende Lerngelegenheiten bereitstellen können und so systematisch zur Entwicklung von Leistungsexzellenz beitragen.

Zusammenfassend wird aus der Betrachtung der verschiedenen Modelle zur Erklärung von Hochbegabung deutlich, dass eindimensionale Modelle zu kurz greifen, weshalb mehrdimensionale und systemische Modelle mit der Vorstellung von multifaktorieller Bedingtheit von besonderen Leistungen entwickelt wurden. Gleichzeitig machen die notwendigerweise komplexen Modelle deutlich, dass so viele verschiedene Faktoren auf die Entwicklung von Hochbegabung und vor allem außergewöhnlicher Leistung Einfluss nehmen können, dass Verallgemei-

nerungen schwierig sind. Beratung und Förderung führen in der Praxis oftmals zu gut begründeten Einzelfallentscheidungen, für die je individuelle Begabungen, Handlungsmöglichkeiten und Umweltbedingungen zu berücksichtigen sind. Die Modelle geben aber auch Anlass, die verschiedenen möglichen Einflussfaktoren genauer unter die Lupe zu nehmen, um ihre möglichen Wechselwirkungen besser zu verstehen. Für die intellektuelle Hochbegabung von Kindern im Vorschulalter, um die es in dieser Publikation geht, ist also die Bedeutung und Entwicklung von Intelligenz ebenso zu betrachten wie der Umgang mit Begabung in wichtigen Entwicklungskontexten wie der Kindertageseinrichtung.

## 1.2 Die Bedeutung von Intelligenz

Unabhängig davon, ob Hochbegabung als eindimensionales oder als mehrdimensionales Konstrukt verstanden wird, spielt die Intelligenz eine wichtige Rolle: Eine überdurchschnittliche kognitive oder intellektuelle Leistungsfähigkeit ist das wesentliche Merkmal einer Hochbegabung. Zu dieser besonderen Intelligenz können bzw. müssen dann noch andere Faktoren wie z. B. Kreativität und Motivation hinzukommen – ohne die überdurchschnittliche Intelligenz würden diese Faktoren jedoch nicht zu weit überdurchschnittlichen intellektuellen Leistungen führen. Gemessen wird die Intelligenz mit sogenannten Intelligenztests (vgl. Kap. 1.4.1), die für die verschiedensten Altersgruppen vom Vorschulalter bis ins hohe Erwachsenenalter vorliegen. In der Psychologie hat die Intelligenzforschung eine lange Tradition, wobei sich sowohl die Modelle als auch die diagnostischen Zugänge und die daraus zu gewinnenden Messwerte weiterentwickelt haben. Heutzutage wird die Intelligenz an der jeweiligen Alterskohorte normiert und eine individuelle Person mit dieser Altersgruppe anhand des Intelligenzquotienten (IQ) verglichen. Die Intelligenz gilt als ein in der Population normalverteiltes Merkmal und mit dem IQ wird diese Varianz abgebildet. Standardisierte Intelligenztests sind so konstruiert und normiert, dass der Mittelwert des IQ bei 100 liegt und der Normalbereich (68,2 % einer Alterskohorte) von 85 bis 115 reicht. Mit einem IQ zwischen 115 und 130 wird eine überdurchschnittliche Intelligenz bezeichnet (13,6 % der Alterskohorte) und ab einem IQ von 130 gilt eine Person als hochbegabt (2,1 % der Alterskohorte). Dies ist als eine Konvention zu verstehen. Es bedeutet nicht, dass das Denken von Personen mit einem IQ von 128 sich qualitativ bedeutsam von einer Person mit einem IQ von 130 unterscheidet.<sup>1</sup> Durch die Festlegung auf diese Grenze ergibt sich allerdings, dass bei konsequenter Anwendung dieses Kriteriums nur sehr wenige Menschen (nämlich 2 %) als hochbegabt einzustufen sind. In der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtung

---

1 Die Problematik der Messung der Intelligenz insbesondere bei sehr jungen Kindern wird später im Kapitel zur Diagnostik thematisiert.