



Claudia Mähler | Peter Cloos | Kirsten
Schuchardt | Katja Zehbe

Hochbegabung und soziale Ungleichheit in der frühen Kindheit

BELTZ JUVENTA

Claudia Mähler | Peter Cloos | Kirsten Schuchardt | Katja Zehbe
Hochbegabung und soziale Ungleichheit in der frühen Kindheit

Claudia Mähler | Peter Cloos |
Kirsten Schuchardt | Katja Zehbe

Hochbegabung und soziale Ungleichheit in der frühen Kindheit

BELTZ JUVENTA

Die Autor:innen

Claudia Mähler, Dr. rer. nat., ist Professorin für Pädagogische Psychologie und Diagnostik an der Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Psychologie.

Peter Cloos, Dr. phil., ist Professor für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Kirsten Schuchardt, Dr. rer. nat., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Psychologie.

Katja Zehbe, Dr. phil., vertritt die Professur für Kindheit und Sozialisation mit Schwerpunkt struktur- und prozessbezogene Steuerung an der Hochschule Neubrandenburg, Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7308-9 Print
ISBN 978-3-7799-7309-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	7
1 Zum Verständnis von Hochbegabung	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
2 Bedeutung des Systems der Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung hoher kognitiver Begabungen	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
3	Hochbegabung und soziale Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen	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
4	Desiderate und Handlungsempfehlungen für die Professionalisierung im System der Kindertageseinrichtungen	115
	Literatur	123

Einleitung

Die Begriffe Begabungsforschung und Begabtenförderung rufen spontan ganz unterschiedliche Assoziationen hervor: von Talentsichtung im Sport bis hin zur Elitelförderung 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.

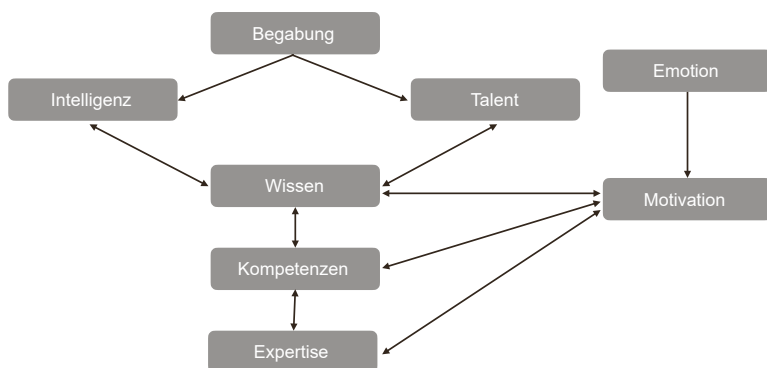
Eine weitere wichtige Unterscheidung betrifft die Frage, ob Hochbegabung als eindimensionales oder als mehrdimensionales Konstrukt definiert wird (Preckel/Vock 2013). Eindimensionale Definitionen berücksichtigen ein einzelnes Konstrukt (z. B. Intelligenz) oder einen spezifischen Leistungsbereich (z. 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.

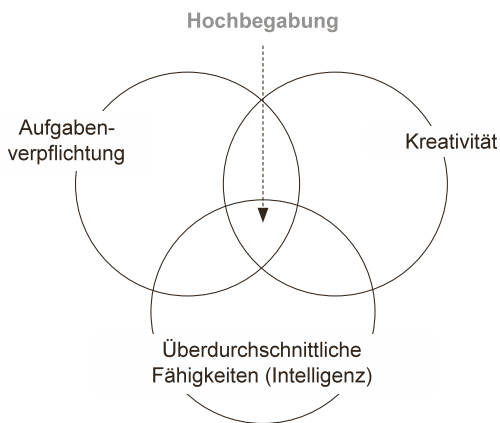
Mit dem dargestellten Modell können nicht nur die Begriffe voneinander abgegrenzt werden, es kann auch die Entwicklung von einer außergewöhnlichen Begabung als Potential hin zu einer außergewöhnlichen Expertise als Leistung beschrieben werden. Kognitive Hochbegabung konzentriert sich dabei auf den Pfad, 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.¹ 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.

und Schule sind Fach- und Lehrkräfte aber natürlich mit fließenden Übergängen konfrontiert, die auch bereits für Kinder mit überdurchschnittlicher Intelligenz die Frage eines besonderen adaptiven Umgangs aufwerfen.

1.2.1 Definition und Modelle von Intelligenz

Um Kinder mit intellektueller Hochbegabung zu verstehen und zu erkennen, ist ein kurzer Exkurs in Definitionen und Modellvorstellungen von Intelligenz hilfreich.

Trotz einer mehr als 100-jährigen Tradition der Intelligenzforschung existiert bis heute keine allgemeingültige und konsensuelle Definition von Intelligenz. Das liegt zum einen daran, dass die Bandbreite dessen, was als Intelligenz im Sinne von intelligentem Denken oder Handeln aufgefasst wird, sich zwischen den Forscher*innen sehr unterscheidet und auch gewandelt hat. Zum anderen kann man Intelligenz eben nicht direkt beobachten, sondern muss sie aus bestimmten Verhaltensweisen in bestimmten Situationen oder bei bestimmten Anforderungen erschließen. Dennoch gibt es verschiedene Definitionen, die Intelligenz auf einer sehr allgemeinen Ebene umreißen. So versteht Stern (1912) darunter die „Allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewusst auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens“ (ebd., S. 3). Wechsler (1944) meint damit wiederum die „Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 3), wobei letztere Definition nicht nur die Denkfähigkeit, sondern bereits die Handlungsebene mit einbezieht. Die Intelligenzforschung hat sich intensiv damit auseinandergesetzt, die Struktur von Intelligenz zu hinterfragen und zu prüfen, ob ein allgemeiner Generalfaktor oder aber verschiedene spezifische Faktoren eine intelligente Denkleistung erklären (Spinath 2010; Petermann/Daseking 2015; Preckel/Vock 2013). Modernere Modelle lösen diese Problematik, indem sie einen g-Faktor (general intelligence) annehmen, der sich aus verschiedenen spezifischeren Faktoren oder unterschiedlichen Fähigkeitsbereichen wie etwa Gedächtnis, auditive und visuelle Wahrnehmung, Verarbeitungsgeschwindigkeit, schlussfolgerndes Denken u. a. m. zusammensetzt, welche wiederum an einer größeren Zahl von einzelnen spezifischen Fähigkeiten und Teilleistungen festgemacht werden können – z. B. das „3-Ebenen-Modell der Intelligenz“ von Carroll (1993) oder das „Berliner Intelligenzstrukturmodell“ von Jäger/Süß/Beauducel (1997). Beobachtbar und damit auch prüfbar in einem Intelligenztest sind spezifische Fähigkeiten bei bestimmten Anforderungen im Alltag oder auch in bestimmten Aufgabenformaten im Rahmen der Tests. Erst auf einer übergeordneten Ebene ergibt sich aus dem gemeinsamen Auftreten verschiedener solcher spezifischen

Fähigkeiten auf einem besonders hohen Niveau eine übergreifende überdurchschnittliche Denkfähigkeit, die als Hochbegabung zu bezeichnen wäre.

1.2.2 Erkenntnisse aus der Verhaltensgenetik

Betrachten wir Hochbegabung als weit überdurchschnittliche Intelligenz (und in dieser Publikation im Kontext von sozialer Ungleichheit), so stellt sich unmittelbar die Frage nach ihrer Entstehung, Entwicklung und Beeinflussbarkeit. Dies ist ein „heißes Eisen“, wie Spinath (2010, S. 11) konstatiert: Es „haben die gesellschaftspolitische Brisanz des Themas, die bisweilen ideologische Färbung von Diskussionsbeiträgen sowie falsche Annahmen zur Ätiologie und Beeinflussbarkeit der Intelligenz zu Missverständnissen und interdisziplinären Irritationen geführt, die einen fruchtbaren Diskurs über Einflussgrößen auf die Intelligenzentwicklung und die Effekte interindividueller Unterschiede in der Ausprägung kognitiver Fähigkeiten erschwert, wenn nicht verhindert haben“ (ebd., S. 11). Besteht das Ziel in einer integrativen Perspektive auf Bildung und Entwicklung, so erscheint es jedoch unerlässlich, einige Ergebnisse der Verhaltensgenetik zur Kenntnis zu nehmen, um die Bedeutung der genetischen Einflüsse sowie der Umwelteinflüsse auf die Intelligenzentwicklung richtig einzuschätzen.

Die quantitative Verhaltensgenetik hat sich vor allem zwei methodische Zugänge zunutze gemacht, nämlich die sogenannte Zwillingsmethode und die Adoptionsmethode. Mit beiden Methoden werden Daten über Eigenschaften von Personen erhoben, die in bestimmter Weise genetische Ähnlichkeiten und Umwelähnlichkeiten aufweisen. Aus dem Vergleich von ein- und zweieiigen Zwillingen oder dem Vergleich von leiblichen Geschwistern mit Adoptivgeschwistern unter Berücksichtigung der Frage, ob sie gemeinsam oder getrennt aufwachsen, also ähnlichen oder unähnlichen Umwelteinflüssen ausgesetzt sind, kann man mit bestimmten rechnerischen Methoden Rückschlüsse auf die relative Bedeutung von Genen und Umwelt auf die Ausprägung von *Intelligenzunterschieden in einer Population* ziehen (zu einer Darstellung der relevanten Methoden siehe z. B. Asendorpf 2004). Aus diesen Berechnungen resultieren Schätzungen, wie groß der Einfluss der Erblichkeit, der geteilten Umwelteinflüsse und der nichtgeteilten Umwelteinflüsse auf die Intelligenzunterschiede zwischen Menschen ausfallen. Unter Erblichkeit wird das Ausmaß verstanden, in dem genetische Unterschiede zu den gemessenen Intelligenzunterschieden beitragen, zur geteilten Umwelt zählen Umweltmerkmale, die von gemeinsam aufwachsenden Kindern geteilt werden (also z. B. sozioökonomischer Status, Erziehungsstil der Eltern) und zur nichtgeteilten Umwelt solche Umwelteinflüsse, die auf gemeinsam aufwachsende Kinder unterschiedlich einwirken (z. B. eigene Freunde, eigene Erfahrungen in der Kindertagesstätte, zufällige Ereignisse) (Spinath 2010).

Die Ergebnisse aus zahlreichen solchen Studien der Verhaltensgenetik legen nahe, dass genetische Unterschiede etwa 50 bis 60 % der interindividuellen Unterschiede in der Intelligenz erklären. Der übrige Anteil wird durch geteilte und nichtgeteilte Umwelteinflüsse erklärt. Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Dies bedeutet *nicht*, dass bei einem einzelnen Kind 50 bis 60 % der Intelligenzleistung durch die genetischen Einflüsse und der Rest durch Umwelteinflüsse bedingt ist – das kann die Verhaltensgenetik nicht errechnen. Es bedeutet lediglich, dass *Intelligenzunterschiede* zwischen Kindern (und Personen jeglichen Alters) durch unterschiedlich große Anteile von genetischen und Umwelteinflüssen erklärt werden können. Und es macht deutlich, dass ein komplexes Zusammenspiel von Anlage und Umwelt für Intelligenzunterschiede (und damit auch für Hochbegabung) verantwortlich ist.

Besonders interessant ist, dass der relative Anteil der Erbllichkeit, also des genetischen Einflusses, sich mit dem Alter verändert (vgl. Überblick bei Plomin/Spinath 2004). Bei sehr jungen Kindern (2 bis 4 Jahre) ist er noch sehr gering (etwa 20 %), nimmt bis zum Schulalter zu (etwa 40 bis 50 %) und erreicht im Erwachsenenalter einen Anteil von 60 % und mehr an den Intelligenzunterschieden. Umgekehrt ist die Bedeutung der Umwelteinflüsse für die Ausprägung von Intelligenzunterschieden in der frühen Kindheit besonders groß und nimmt mit dem Alter ab. Als Erklärung für diese Befunde kann man anführen, dass die Entwicklung in der frühen Kindheit noch stark den Einflüssen und Vorgaben durch das Elternhaus und auch die Kindertageseinrichtung unterliegt, während mit zunehmendem Alter vermehrt selbstständige und selbstgewählte Aktivitäten ausgeübt werden und darin auch persönliche Neigungen und Fähigkeiten zum Ausdruck kommen. Diese Logik lässt sich auch auf die Entstehung von Hochbegabung in der frühen Kindheit anwenden und ist durch drei verschiedene Arten der Wechselwirkungen von Anlage und Umwelt beschreibbar (nach Scarr/McCartney 1983 und Plomin 1994; zitiert in Stöger/Schirner/Ziegler 2008):

1. Die *passive Anlage-Umwelt-Beziehung* (Genotyp-Umwelt-Kovariation) liegt dann vor, wenn Kinder mit ihren Eltern sowohl erbliche als auch Umwelteinflüsse teilen; insofern besteht eine genetisch bedingte Wahrscheinlichkeit, dass hochbegabte Kinder auch hochbegabte Eltern haben, mit denen sie eine anregende Umwelt teilen.
2. Mit der *reaktiven Anlage-Umwelt-Beziehung* wird beschrieben, dass Personen in der Umwelt des hochbegabten Kindes (z. B. pädagogische Fachkräfte) die besondere Begabung und damit verbundene Eigenschaften und Verhaltensweisen wahrnehmen und darauf reagieren, indem sie besondere Lerngelegenheiten schaffen.
3. Von *aktiver Anlage-Umwelt-Beziehung* spricht man, wenn Kinder oder später auch Jugendliche und Erwachsene sich aufgrund ihrer Hochbegabung ihre Umwelt aktiv passend gestalten und sich anspruchsvolle Spiele und Aktivi-

täten sowie anregende Interaktionspartner (ältere Kinder oder Erwachsene) suchen (vgl. Stöger/Schirner/Ziegler 2008, S. 16).

Insofern wird deutlich, dass in der frühen Kindheit vor allem die passive und reaktive Genotyp-Umwelt-Kovariation für die Ausprägung und Entwicklung der Hochbegabung relevant sind, was gleichzeitig die Bedeutung des Einflusses einer stimulierenden Umwelt gerade in der frühen Kindheit hervorhebt.

Die relative Bedeutung des Einflusses von Anlage und Umwelt auf die Entwicklung von Intelligenzunterschieden ändert sich jedoch nicht nur über die Lebensspanne, es sind auch auf einer Altersstufe Wechselwirkungen feststellbar. Befunde aus der Verhaltensgenetik konnten zeigen, dass Umweltbedingungen sich bei Menschen mit unterschiedlicher genetischer Ausstattung unterschiedlich auswirken. Eine wichtige Studie hatte hier die Wechselwirkungen zwischen höherem und niedrigerem sozioökonomischem Status und der Bedeutung von Umwelt und genetischen Einflüssen auf die Intelligenz zum Ziel und konnte zeigen, dass die Erbllichkeit bei Familien mit höherem sozioökonomischem Status mehr Varianz aufklärt (sich hier genetische Unterschiede also mehr entfalten), während bei Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status die geteilten Umwelteinflüsse besonders relevant waren (Trucker-Drob/Briley/Harden 2013). Offenbar gelingt es diesen Familien unterschiedlich gut, die Intelligenzentwicklung ihrer Kinder zu stimulieren, was gerade für Kinder aus benachteiligten Familien die Notwendigkeit externer Förderung deutlich macht.

Darüber hinaus ist hervorzuheben, dass die Befunde der Verhaltensgenetik keineswegs eine Sichtweise rechtfertigen, die den genetischen Einfluss auf Intelligenzunterschiede als „schicksalhafte Determination“ (Spinath 2010, S. 16) deutet. Zum einen können mit den vorgestellten Methoden lediglich Unterschiede zwischen Mitgliedern einer Kohorte erklärt werden, nicht aber individuelle Ausprägungen von Merkmalen wie z. B. der Intelligenz. Zum anderen ist die Entwicklung der Intelligenz bzw. die Ausbildung einer Hochbegabung eines individuellen Kindes das Ergebnis eines komplexen Zusammenwirkens von genetisch bedingten kognitiven Faktoren und zahlreichen Umweltfaktoren.

1.2.3 Stabilität von Intelligenz

Die substanzielle genetische Bedingtheit von Intelligenzunterschieden steht auch in Zusammenhang mit Befunden zur Stabilität von Intelligenz und kann auch hier zu Missverständnissen führen. Schon seit langer Zeit wird die Intelligenz als ein verhältnismäßig stabiles Persönlichkeitsmerkmal eingestuft (Rost 2013). Doch was ist mit dieser Stabilität gemeint? Selbstverständlich keine Niveaustabilität: Kinder entwickeln ihre Denkfähigkeiten stetig fort; die Intelligenzleistungen eines vierjährigen Kindes sind nicht zu vergleichen mit einem sechsjährigen,

fünfzehnjährigen oder erwachsenen Menschen. Es handelt sich vielmehr um eine Rangstabilität, d. h. die Verteilung in der Population bleibt trotz der Weiterentwicklung aller relativ stabil – als hochbegabt identifizierte Personen werden sich auch in weiteren Messungen mit großer Wahrscheinlichkeit als wiederum hochbegabt erweisen, ebenso wie eine niedrige Intelligenz oder Lernbehinderung über die Zeit meist erhalten bleibt. Die Stabilität schlägt sich in einem verhältnismäßig stabilen IQ der einzelnen Personen über die Zeit nieder. Allerdings macht der zuvor beschriebene Umwelteinfluss auf die Intelligenzunterschiede auch Veränderungen in der Rangreihe möglich, und zwar insbesondere in der frühen Kindheit: Entwicklungsvorsprünge und -rückstände können sich in Intelligenzmessungen niederschlagen, sich aber als nicht stabil erweisen. So hat sich in Längsschnittstudien, wie z. B. der Münchner LOGIK-Studie (Schneider 2008), herausgestellt, dass die Stabilität interindividueller Intelligenzunterschiede erst im Grundschulalter deutlich anwächst (Stöger/Schirner/Ziegler 2008). Insofern ist im Vorschulalter eine Hochbegabung noch nicht ausreichend stabil und dauerhaft vorherzusagen. Dies kann auf Einschränkungen in der Messung zurückzuführen sein (vgl. Kap. 1.4), aber auch auf den oben beschriebenen besonders großen Einfluss geteilter und nichtgeteilter Umweltvarianz. Folglich stellt gerade das Vorschulalter ein wichtiges Zeitfenster für Bildungsangebote im Elternhaus und in der Kindertageseinrichtung dar.

1.3 Merkmale hochbegabter Kinder

Hochbegabung ist durch eine weit überdurchschnittliche Intelligenz, d. h. intellektuelle Begabung definiert (s. o.). Diese überdurchschnittliche Begabung kann bei günstigen Umweltbedingungen zu besonderen Leistungen führen. Doch woran kann man hochbegabte Kinder erkennen? Ihre Intelligenz könnte man im Intelligenztest messen, aber sie sollte sich auch in beobachtbaren Verhaltensweisen im Alltag niederschlagen. Hierzu kann man eine Fülle von Behauptungen und Vorurteilen ausmachen. Mehr oder weniger seriöse Ratgeber geben interessierten, ehrgeizigen oder verzweifelten Eltern Auskunft über angebliche Merkmale von Kindern, die eine Hochbegabung belegen sollen. Trotz umfangreicher Forschung im Schul- und Erwachsenenalter existiert zudem noch immer die überholte Vorstellung, dass ‚Genie und Wahnsinn‘ nahe beieinanderlägen, dass also Hochbegabung mit einem erhöhten Risiko für psychische Auffälligkeiten einhergehe. Diese Annahme ist vielfach widerlegt. Insbesondere die umfangreiche Marburger Längsschnittstudie mit hochbegabten Kindern hat deutlich gezeigt, dass diese Kinder weder häufiger noch seltener psychische Auffälligkeiten entwickeln und eher eine bessere soziale Anpassung zeigen als ihre durchschnittlich begabten Altersgenoss*innen (Rost 1993, 2009). „Kluge Kinder sind nicht anders, nur klüger“,

lautet ein Aufsatz von Saum-Aldehoff (2000), der die Ergebnisse der Marburger Längsschnittstudie zusammenfasst. Hier wird provokativ auf die Erwartung angespielt, dass Kinder mit Hochbegabung besondere (meist problematische) Merkmale aufweisen würden, die sie von Kindern mit niedrigerer Begabung unterscheiden.

Wissenschaftlich wird diese Frage kontrovers diskutiert (Preckel/Vock 2013). Alltagsbeobachtungen legen oftmals eine asynchrone Entwicklung nahe, die durch Disparitäten zwischen kognitiver, physischer, psychomotorischer und sozial-emotionaler Entwicklung gekennzeichnet ist, die wissenschaftliche Befundlage dazu ist jedoch nicht überzeugend (Silverman 2002). Zwei gegensätzliche Annahmen liegen diesen Studien zugrunde: Mit der „Disharmoniehypothese“ wird die oben genannte Erwartung beschrieben, dass Hochbegabte große Unterschiede zwischen ihrer (positiven) intellektuellen und ihrer (problematischen) Persönlichkeitsentwicklung aufweisen. Im Gegensatz dazu lässt die „Harmoniehypothese“ eine insgesamt positive Gesamtentwicklung erwarten, bei der die überdurchschnittliche kognitive Entwicklung auch mit besonders günstiger Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Anpassung einhergeht (Preckel/Vock 2013). Wissenschaftliche Untersuchungen, so auch die o. g. Marburger Längsschnittstudie, stützen eindeutig die Harmoniehypothese und finden nur für eine kleine Gruppe von hochbegabten Kindern und Jugendlichen eine problematische Entwicklung. Dass sich die Disharmoniehypothese dennoch so hartnäckig hält, liegt sicher darin begründet, dass in der Öffentlichkeit vor allem problematische Einzelfälle bekannt werden und dass in Beratungsstellen zumeist jene Kinder vorgestellt werden, die tatsächlich von einer problematischen Entwicklung betroffen sind (auf die also die Disharmoniehypothese auch zutrifft). Im Gegensatz dazu finden sich in den unausgelesenen Stichproben wissenschaftlicher Untersuchungen auch hochbegabte Kinder, die keine Entwicklungsauffälligkeiten, sondern im Gegenteil gute Schulleistungen und eine gute soziale Integration aufweisen. Insofern kann die typische Entwicklung hochbegabter Kinder als eine überwiegend positive unauffällige Entwicklung beschrieben werden, wohingegen einige Kinder eine zwar untypische, aber dennoch problematische Entwicklung nehmen (vgl. Kap. 3.2).

Richten wir den Blick auf mögliche Kennzeichen von hochbegabten Kindern im Vorschulalter, so spielen hier große interindividuelle Unterschiede im Entwicklungstempo eine besondere Rolle. Insbesondere in der frühen Kindheit ist ein unterschiedliches Entwicklungstempo „normal“ (Koop/Seddig 2021). Große interindividuelle Unterschiede im Entwicklungsstand auf einer bestimmten Altersstufe sind also die Regel, nicht die Ausnahme. Wie groß Entwicklungsunterschiede in den schulischen Vorläuferfertigkeiten und auch in Intelligenz oder Arbeitsgedächtnis sein können und welche Herausforderungen an die Frühe Bildung damit verbunden sind, wird schon lange diskutiert (Mähler/Grube/Schuchardt 2017). Eine akzelerierte Entwicklung, also Entwicklungsvorsprünge in einzelnen

oder mehreren Entwicklungsbereichen, sollte jedoch nicht mit Hochbegabung verwechselt werden. Es kann sich um einen temporären und keineswegs stabilen Entwicklungsvorsprung handeln (Koop/Seddig 2021), der zudem auf bereichsspezifischem Wissen und nicht auf einer generell überdurchschnittlichen Begabung beruht. Eine gründliche, multimethodale und auch mehrfache Diagnostik (vgl. Kap. 1.4) kann hier angezeigt sein – es hat sich gezeigt, dass eine vorzeitige Einschulung aufgrund vorliegender Entwicklungsvorsprünge nur dann eine sinnvolle Maßnahme ist, wenn auch tatsächlich eine besonders hohe Intelligenz vorliegt (Vock/Preckel/Holling 2009).

Vieles spricht jedoch dafür, dass hochbegabte Kinder schon im Kindergarten Gleichaltrigen zumindest geistig überlegen sind und daher in der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten weit voraus. Die hohe Intelligenz geht zudem mit einer schnelleren kognitiven Entwicklung einher: hochbegabte Kinder lernen schneller und nehmen so mehr Wissen auf, was den Unterschied zu Gleichaltrigen zunehmend vergrößert – ein Phänomen, das „Schereneffekt“ oder „Matthäuseffekt“ genannt wird (Baudson et al. 2014, S. 101).

Die meisten Studien zur Entwicklung hochbegabter Kinder betrachten Schulkinder, Jugendliche und junge Erwachsene bezüglich ihrer kognitiven und Persönlichkeitsentwicklung sowie ihrer Schulleistungen und ihres Schul- und Berufserfolges. Für das Vorschulalter liegen wenige empirische Studien vor (z. B. Stöger/Schirner/Ziegler 2008), die sich mit Merkmalen sehr junger hochbegabter Kinder beschäftigen. Doch auch für das Vorschulalter lohnt die Beschäftigung mit der Frage, welche kognitiven leistungsbezogenen oder auch sozial-emotionalen Persönlichkeitsmerkmale mit der Hochbegabung einhergehen.

1.3.1 Kognitive und sozial-emotionale Merkmale hochbegabter Vorschulkinder

Werden leistungsbezogene Merkmale betrachtet, so liegt es nahe, bei Kindern im Schulalter ihre Schulleistungen zu untersuchen. Mittelhohe bis hohe Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Schulleistungen sind hier der typische Befund (z. B. Jensen 1998), was gleichzeitig bedeutet, dass gute Schulleistungen auch ohne Hochbegabung möglich sind und umgekehrt nicht alle hochbegabten Kinder exzellente Schulleistungen erbringen. Für das Vorschulalter gibt es keine derartige Leistungsmessung, weshalb kognitive Entwicklungsbereiche in den Blick genommen werden, die mit hoher Intelligenz möglicherweise einhergehen. Am eindeutigsten belegt ist ein hoher Zusammenhang von Intelligenz und Sprache, was bei hochbegabten Kindern häufig eine überdurchschnittliche Sprachentwicklung mit einem großen Wortschatz und auch komplexeren grammatischen Strukturen zur Folge hat (Stöger/Schirner/Ziegler 2008). Die Befunde zu grundlegenden kognitiven Funktionen wie Arbeitsgedächtnis und Informa-

tionsverarbeitungs-geschwindigkeit sind uneinheitlich; vielfach wird jedoch von besonders guten Gedächtnisleistungen und einem hohen Informationsverarbeitungstempo berichtet; gerade das besonders gute Gedächtnis scheint auch die Sprachentwicklung positiv zu beeinflussen (Papadopoulos 2020). So fand auch Kuger (2013), dass Arbeitsgedächtnis, Wortschatz und Vorwissen bei vierjährigen Kindern die besten Marker für spätere überdurchschnittliche Leistungen darstellen. Diskutiert wird auch eine erhöhte sensorische Aufmerksamkeit hochbegabter Kinder, die die Aufnahme einer überdurchschnittlichen Menge an Informationen aus verschiedenen Inhaltsbereichen auf verschiedenen Sinneskanälen ermöglichen soll (Papadopoulos 2020). Das entspricht der sogenannten „overexcitability“ (Dabrowski 1964), die sich in den Bereichen Psychomotorik, Sensorik, Intelligenz, Imagination und Emotionalität niederschlagen soll. Mit Vorschulkindern scheinen hierzu keine Studien vorzuliegen, und auch bei älteren Kindern sind die Befunde uneinheitlich (z. B. Wirthwein/Rost 2011); Übersensibilität scheint demnach kein einschlägiges Kennzeichen von Hochbegabung zu sein (Preckel/Vock 2013). Plausibel ist eine größere kognitive Flexibilität, die sich in guten exekutiven Funktionen (z. B. Inhibition und Strategiewechsel) niederschlägt; auch hierzu liegen zwar für ältere Kinder, nicht jedoch für das Vorschulalter bestätigende Befunde vor (Papadopoulos 2020).

Besonders interessant ist die Frage, ob den überdurchschnittlichen Schulleistungen hochbegabter Kinder auch Entwicklungsvorsprünge in diesen Bereichen vorausgehen. Dabei ist es grundsätzlich problematisch, frühe Lese-, Schreib- oder Rechenleistungen auf die besondere Begabung zurückzuführen, weil der Erwerb von Kulturtechniken immer auch durch die Lernumgebung und elterliche Förderung beeinflusst wird. Empirische Befunde legen nahe, dass das frühe Lesen bei Vorschulkindern ein Indikator für Hochbegabung sein kann, wenngleich auch hier gilt, dass es auch durchschnittlich begabte Kinder gibt, die bereits vor der Schule lesen können und umgekehrt hochbegabte Kinder, die keine Frühleser sind. Eine empirische Studie mit Frühlesern fand jedoch unter diesen überzufällig häufig Kinder mit (weit) überdurchschnittlichem IQ (Häuser/Schaarschmidt 1991). Die häufig beobachtete akzelerierte Sprachentwicklung fördert auch das Interesse an der Schriftsprache. Frühes Schreiben hingegen scheitert auch bei hochbegabten Kindern häufig an der nicht ausreichend entwickelten Feinmotorik. Bezüglich des Rechnens konnte gezeigt werden, dass Hochbegabung häufig mit einem verstärkten Interesse an Zahlen, geometrischen Figuren und visuell-räumlichen Beziehungen einhergeht (Stöger/Schirner/Ziegler 2008), auch Konstruktionsspiele werden bevorzugt. Wenn zu diesen Interessen auch Anregung und Übung hinzukommt, sind frühe Rechenleistungen wahrscheinlich. Insbesondere im Bereich Mathematik kommt dem frühen Vorwissen eine große Bedeutung für spätere Mathematikleistungen zu (Krajewski/Schneider 2006). So sind bei 6-jährigen Hochbegabten der Wortschatz und die numerischen Kompetenzen

sowie Allgemeinwissen die besten Prädiktoren für spätere besondere Leistungen (Kuger 2013).

Bereichsübergreifend wird Kindern mit Hochbegabung ein großer Wissensdurst attestiert, der sich im frühen Kindesalter in ausdauerndem Explorationsverhalten und später in gezielter Informationssuche niederschlägt (Lehwald 2017). Auch fallen hochbegabte Kinder durch besondere zielgerichtete Interessen auf und können sich für bestimmte Themen und Wissensdomänen besonders begeistern (Preckel et al. 2020). Ein gesteigertes Interesse kann auch bei jungen Kindern schon zu einer besonderen Motivation beitragen, sich ausdauernd und intensiv mit einem Inhaltsbereich (Zahlen, Buchstaben, Dinosaurier, Länder und Hauptstädte u. a. m.) zu beschäftigen. Während man bei hochbegabten Jugendlichen gezeigt hat, dass die Vielfalt der Interessen mit derjenigen von durchschnittlich begabten Jugendlichen vergleichbar ist, jedoch andere Interessen, nämlich Literatur, Mathematik und Musik im Vordergrund standen (Hoberg/Rost 2009), fand sich für das Vorschulalter die Entsprechung in einem ausgeprägten Interesse für Buchstaben und Zahlen (Stapf 2010). Auch vielfältige Spielideen können ein Anzeichen für Hochbegabung sein. Gelingt es hochbegabten Kindern nicht, ihre Ideen verständlich zu machen und andere Kinder dafür zu begeistern, werden Erwachsene als Übersetzer benötigt, um Ausgrenzung vorzubeugen und einen Rückzug des hochbegabten Kindes zu vermeiden (Baudson et al. 2014).

Hochbegabte Kinder fallen mitunter durch einen besonderen Perfektionismus auf, d. h. durch die Neigung, alles gut und richtig und in ihrem eigenen Sinne perfekt machen zu wollen. Diesem auch im Vorschulalter beobachtbaren Verhalten können unterschiedliche Motivationslagen zugrunde liegen, die sich sowohl positiv als auch negativ auf die Leistungsbereitschaft von hochbegabten Kindern auswirken können. So kann im positiven Falle die Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung dazu beitragen, sich mehr anzustrengen, um zu einem besseren (perfekteren) Ergebnis zu kommen, das dann zufriedener macht. Die Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung kann aber auch durch eine unrealistische Erwartung an die eigenen Möglichkeiten begründet sein. In diesem Falle führt die vermehrte Anstrengung über das Scheitern an den unrealistischen Zielen zu einer negativen Selbstbewertung (Papadopoulos 2020), die auf lange Sicht zu einer Abnahme der Leistungsmotivation und damit zum Verhindern außergewöhnlicher Leistungen beiträgt. Hier deutet sich eine negative Entwicklung an, bei der Begabung und Leistung nicht zusammenpassen; im schulischen Kontext wird dann von „Underachievement“ gesprochen.

1.3.2 „Underachievement“ in der Frühen Kindheit

Oben wurde beschrieben, dass die meisten Kinder mit Hochbegabung eine positive kognitive und Persönlichkeitsentwicklung nehmen. Nur wenige Kinder fallen durch eine problematische Entwicklung, mangelhafte soziale Anpassung und Abweichungen von der psychischen Gesundheit auf. Wie ist es zu erklären, dass es manchen Kindern nicht gelingt, ihr Potential zu entfalten und besondere Begabung in besondere Leistung umzusetzen? „Gravierende und anhaltende geistige Unterforderung sind ein Entwicklungsrisiko für hochbegabte Kinder. An das chronologische Alter gebundene Bildungsangebote sind für Hochbegabte nicht immer entwicklungsangemessen; hier sind Erwachsene gefordert, passende Umwelten zu schaffen“ (Baudson et al. 2014, S. 101). Zwar ist diese Aussage auf das Schulalter gemünzt, doch trifft sie in gleicher Weise auf das Vorschulalter zu. Auch im Vorschulalter kann durch mangelnde Passung der Bildungsangebote das Problem der Unterforderung auftreten, das hochbegabte Kinder daran hindert, ihr besonderes Potential zu entfalten. Eine solche mangelnde Passung zwischen Person und Umwelt, also zwischen den Entwicklungspotenzialen und -bedürfnissen der Kinder und den Angeboten der Umwelt, kann im ersten Schritt dazu beitragen, dass besondere Potenziale gar nicht auffallen, und birgt auf lange Sicht das Risiko von Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsstörungen (ebd.). Es ist also zu vermuten, dass auch im Vorschulalter, in dem ja noch keine Leistung gemessen wird, dennoch „Underachievement“ im Sinne einer Diskrepanz zwischen Begabung und Fähigkeiten einerseits und entwickelten Kompetenzen andererseits auftritt. Siegle (2018) gibt als Gründe für Underachievement (im Schulalter) unpassende Curricula, zu hohe elterliche Erwartungen, mangelndes elterliches Engagement und Unterstützung sowie Probleme mit Gleichaltrigen an. Alle diese Einflussfaktoren sind auch im Vorschulalter denkbar: Spiel- und Kommunikationsangebote, die nicht herausfordern, ehrgeizige Eltern, die ihre Kinder mit Förderangeboten überhäufen, Eltern, die die Entwicklung ihrer Kinder wenig unterstützen, und unbefriedigende Kontakte mit gleichaltrigen Kindern, mit denen es an gemeinsamen Interessen und Gesprächsstoff mangelt, können dazu beitragen, dass hochbegabte Vorschulkinder Anpassungsprobleme zeigen, sich zurückziehen, ihre Interessen verstecken und sich nicht weiterentwickeln.

Underachievement ist an die Kompetenzdefinition von Hochbegabung gebunden (Diskrepanz von Begabung und Leistung) und wurde bislang nur im Schulalter untersucht, in dem es spätestens gegen Ende des Grundschulalters auftritt. Die Angaben über die Häufigkeit des Vorkommens schwanken zwischen 11 % (Hanses/Rost 1998) und etwa 50 % (Ziegler/Stöger 2004), sodass offen ist, wie viele der hochbegabten Kinder tatsächlich eine problematische Entwicklung nehmen. Kennzeichen sind die erwartungswidrigen Schulleistungen, die dann ggf. mit einer problematischen sozial-emotionalen und Persönlichkeitsentwicklung einhergehen, wobei oft nicht eindeutig ist, was die Ursache und was die Folge ist.

Auch das gemeinsame Auftreten von Hochbegabung mit anderen psychischen Auffälligkeiten, wie z. B. Depression, Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADHS), oppositionelles Problemverhalten oder auch Autismus ohne ursächlichen Zusammenhang kann vorkommen, sodass eine gründliche multimodale Diagnostik erforderlich ist, um die Komorbiditäten genau zu verstehen. Obwohl dies alles unseres Wissens nach nur im Schulalter bislang wissenschaftlich beforscht wurde, sind die Überlegungen zum Underachievement und zu den Komorbiditäten auch für das Vorschulalter plausibel und es wird stets die Frage zu stellen sein, ob eine anhaltende Unterforderung und Nicht-Passung für beobachtete Verhaltensauffälligkeiten als Erklärung in Frage kommen. Als zugrundeliegender Prozess kann auch schon im Vorschulalter das *Modell der Spirale der Enttäuschungen* von Wiczerkowski/Prado (1993; in Preckel/Vock 2013) als relevant erachtet werden:

„Dieses Modell beschreibt, wie sich frustrierende Erlebnisse in Kindergarten und Schule bei einem hochbegabten Kind ansammeln, zu zunehmender Enttäuschung führen und über die Zeit zur Entwicklung von Minderleistungen beitragen können. Dauerhafte Unterforderung durch das nicht genügend herausfordernde Angebot in Kindergarten und Schule enttäuscht Kinder mit hohem intellektuellem Potenzial und starken intellektuellen Interessen. Einem Kind, das z. B. schon flüssig lesen und sich im Zahlenraum bis 100 sicher bewegen kann, bietet das reguläre Programm von Kindergarten und erstem Schuljahr nur noch wenig intellektuelle Herausforderungen. Wenn auf die bereits entwickelten Fähigkeiten nicht eingegangen wird, sondern das Kind gehalten ist, an allen Teilen des normalen Curriculums teilzunehmen und auch solche Inhalte zu üben, die es längst beherrscht, erlebt es eine ständige Diskrepanz zwischen seinen Fähigkeiten und den gestellten Anforderungen. Das Kind muss sich immer wieder einem Lerntempo anpassen, das seinen Fähigkeiten nicht entspricht“ (Preckel/Vock 2003, S. 86).

Die Folgen einer solchen Lern- und Entwicklungsumgebung können früh beginnen und sich schon in der Kindertageseinrichtung in Langeweile, mangelnder Aktivität und Anstrengungsbereitschaft äußern. Insbesondere die Enttäuschung darüber, die eigenen Kompetenzen nicht zeigen und einsetzen zu können, bei anderen nicht anzukommen und sich von Erwachsenen nicht richtig gesehen zu fühlen, können entweder zu rückzöglichem Verhalten oder auch zu oppositionellem Problemverhalten beitragen. Wenn diese Spirale schon im Vorschulalter beginnt und sich in der Schulzeit fortsetzt, ist eine problematische Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung vorgezeichnet. Rechtzeitige Diagnostik und anschließend passende Bildungsangebote können jedoch präventiv wirksam werden oder auch verändernd eingreifen.

1.4 Die Messung von Hochbegabung

1.4.1 Intelligenztestverfahren

Intelligenztests zählen zu den psychometrischen Testverfahren, die in der Individualdiagnostik die Erfassung des intellektuellen Potentials eines Kindes ermöglichen. Es gibt hierbei eine breite Palette von Testverfahren, die sich hinsichtlich des zugrundeliegenden Intelligenzmodells und der erfassten Fähigkeiten unterscheiden. Eindimensionale Testverfahren erfassen Intelligenz als Problemlösefähigkeit und als Fähigkeit zum logischen, schlussfolgernden Denken im Sinne des g-Faktors. Mehrdimensionale Verfahren erheben dagegen ein breites Spektrum kognitiver Fähigkeiten, die die allgemeine Intelligenz über ganz verschiedene Aufgabenanforderungen und -inhalte (figural, verbal und numerisch) erfassen und darüber hinaus auch bildungsrelevante Wissensbereiche enthalten, um ein umfassendes Begabungsprofil zu erstellen.

Zur Feststellung einer Hochbegabung sind Intelligenztests die bedeutsamsten und zuverlässigsten Diagnoseverfahren, die eine Reihe von Vorteilen mit sich bringen. So sind sie theoretisch fundiert und erfüllen die Standards der Testgütekriterien. Zudem orientieren sie sich in der Aufgabenform und -bearbeitung an dem entwicklungspsychologischen Alter der Kinder. Durch den Vergleich mit einer repräsentativen und umfangreichen Normstichprobe kann eine objektive Aussage zur relativen Position eines Kindes im Vergleich zur Altersgruppe getroffen werden. Letztlich konnten vielfache Forschungsstudien zeigen, dass Intelligenzleistungen den späteren Schul- und Berufserfolg vorhersagen können (Rost 2013).

Intelligenztests müssen, wie andere psychometrische Tests auch, gewissen Qualitätskriterien entsprechen (Bergold/Steinmayr 2019). Hinsichtlich der Normierung ist zu beachten, dass aktuelle Normdaten (nicht älter als zehn Jahre) zur Verfügung stehen sollten, um eine Fähigkeitsüberschätzung aufgrund von Generationseffekten (sogenannter Flynn-Effekt; Flynn, 1984) zu vermeiden. Zudem sollte die Normierungsstichprobe einen substanziellen Anteil hochbegabter Kinder enthalten, um eine exakte Einordnung innerhalb der Gruppe der hochbegabten Kinder zu ermöglichen. Bei der Aufgabenschwierigkeit sollte bedacht werden, dass nicht nur Aufgaben im niedrigen und mittleren, sondern auch genügend im hohen Schwierigkeitsbereich enthalten sind, um eine gute Differenzierung im weit überdurchschnittlichen IQ-Bereich zu ermöglichen und somit Deckeneffekte zu vermeiden. Letztlich muss hinsichtlich der Testfairness sichergestellt werden, dass nicht bestimmte Personengruppen (z. B. Kinder mit anderem ethnischen Hintergrund oder Kinder mit schwachen Deutschkenntnissen) durch die Testaufgaben systematisch benachteiligt werden.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass für den deutschen Sprachraum bisher kein Intelligenztestverfahren vorliegt, das speziell für die

Hochbegabungsdiagnostik im jungen Kindesalter entwickelt und anhand einer Hochbegabtenstichprobe normiert wurde. Es existiert jedoch eine Reihe von Intelligenztests, die sich grundsätzlich für den Einsatz im Vorschulalter eignen, die im Folgenden hinsichtlich des Altersbereichs, der erfassten Intelligenzleistungen und des Normierungszeitpunkts kurz vorgestellt werden:

CFT 1-R – Grundintelligenztest Skala 1 – Revision (Weiß/Osterland 2013)

- Altersbereich: 5;6–10;0 Jahre
- Erfasst wird die Grundintelligenz (fluide Intelligenz) mittels sprachfreiem figuralem Aufgabenmaterial anhand von sechs Subtests (1) Substitutionen, (2) Labyrinth, (3) Ähnlichkeiten, (4) Reihenfortsetzen, (5) Klassifikation und (6) Matrizen
- Normierung: 2010

IDS-P – Intelligence and Development Scale – Preschool: Intelligenz- und Entwicklungsskalen für das Vorschulalter (Grob et al. 2013)

- Altersbereich 3;0–5;11 Jahre
- Erfasst werden neben acht Subtests zur allgemeinen Entwicklung (Psychomotorik, sozial-emotionale Kompetenz, logisch-mathematisches Denken und Sprache) sieben überwiegend sprachfreie Subtests zur Grundintelligenz (1) Wahrnehmung Visuell, (2) Aufmerksamkeit Selektiv, (3) Gedächtnis Phonetisch, (4) Gedächtnis Räumlich-Visuell, (5) Gedächtnis Auditiv, (6) Denken Bildlich, (7) Denken Konzeptuell
- Normierung: 2010–2012

K-ABC II – Kaufman Assessment Battery for Children – Second Edition (Kaufman/Kaufman 2015)

- Altersbereich: 3;0–18;11 Jahre
- Erfasst werden anhand von insgesamt 20 Subtests (je nach Altersstufe) die sequenzielle Verarbeitung (phonologisches Arbeitsgedächtnis), simultane Verarbeitung (visuelle Muster und Reize), fluide Intelligenz (Fähigkeit zur Planung und zum schlussfolgernden Denken), Lernen (Langzeitgedächtnis) und kristalline Intelligenz (Wissen). Darüber hinaus können folgende Indizes ermittelt werden: Fluid-Kristallin-Index (FKI) als Maß für die generelle kognitive Leistungsfähigkeit, intellektueller Verarbeitungsindex (IVI) als Maß für umfassende mentale Verarbeitungsprozesse und der Sprachfreie Index (SFI).
- Normierung: 2013–2014

PITVA – Potsdamer Intelligenztest für das Vorschulalter
(Wyschkon/Esser 2019)

- Altersbereich: 4;0–6;6 Jahre
- Erfasst wird weitgehend sprach- und kulturfrei die nonverbale Intelligenz über drei Untertests: (1) Bilderreihen, (2) Seriations- bzw. Sortieraufgabe und (3) Matrizen
- Normierung: 2014

SON-R 2-8 – Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest 2-8 – Revision
(Tellegen/Laros/Petermann 2018)

- Altersbereich: 2;0–7;11 Jahre
- Erfasst werden die fluide Intelligenz und visuelle Verarbeitung an sechs sprachfreien Untertests aus drei Inhaltsbereichen: (1) abstraktes Denken (Kategorien, Analogien), (2) konkretes Denken (Situationen), (3) räumliches Verständnis (Puzzles, Mosaik, Zeichenmuster)
- Normierung: 2016–2017

Anmerkungen: Der Test ist zur Intelligenzdiagnostik bei Kindern mit kommunikativen Einschränkungen, Beeinträchtigungen im Bereich der Sprachentwicklung, Lernschwächen oder Entwicklungsrückständen entwickelt worden und hat vornehmlich Aufgaben von leichter und mittlerer Aufgabenschwierigkeit. Er ist daher für den Einsatz zur Hochbegabungsdiagnostik nur eingeschränkt möglich.

WNV – Wechsler Nonverbal Scale of Ability (Petermann 2014)

- Altersbereich: 4;0–21;11 Jahre
- Erfasst wird die allgemeine Intelligenz insgesamt über sechs Untertests, von denen für die Kinder im Vorschulalter folgende 4 durchgeführt werden: (1) Matrizen, (2) Zahlen-Symbol-Test, (3) Figuren legen und (4) Formen wiedererkennen
- Normierung: 2013

WPPSI-IV – Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Fourth Edition (Petermann/Daseking 2018)

- Altersbereich: 2;6–7;7 Jahre
- Die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit wird über 7–15 Subtests (je nach Altersstufe) erfasst, die sich zu den Subskalen Sprachverständnis, Visuell-räumliche Verarbeitung, Arbeitsgedächtnis, Fluides Schlussfolgern und Verarbeitungsgeschwindigkeit zuordnen lassen. Darüber hinaus können folgende Indizes ermittelt werden: Wortschatzerwerb, Nonverbaler Index, Allgemeiner Fähigkeitsindex, Kognitiver Leistungsindex
- Normierung: 2015–2017

Für den Altersbereich von 0 bis 2 Jahren liegen keine Intelligenztests vor. Hier bietet sich der Einsatz allgemeiner Entwicklungstests an, die in der Regel auch kognitive Beurteilungsskalen aufweisen. Die folgenden zwei Entwicklungstests sind an dieser Stelle für den Einsatz im Alter bis zu zwei Jahren zu empfehlen.

FREDI 0-3 – Frühkindliche Entwicklungsdiagnostik für Kinder von 0-3 Jahren (Mähler/Cartschau/Rohleder 2016)

- Altersbereich: 0–3;0 Jahre
- Erfasst werden neben Motorik, Sprache und der sozial-emotionalen Fähigkeiten die kognitive Entwicklung anhand der visuellen Wahrnehmung, der selektiven Aufmerksamkeit, den Gedächtnisfähigkeiten und dem bildlichen und konzeptionellen Denken.
- Normierung: 2012–2013

ET6-6 R – Entwicklungstest von sechs Monaten bis sechs Jahren – Revision (Petermann/Macha 2013)

- Altersbereich: 0;6–6;0 Jahre
- Erfasst werden neben der Körpermotorik, Handmotorik, Sprachentwicklung und der sozial-emotionalen Entwicklung die kognitive Entwicklung über verschiedene Aufgaben je nach Alter, die bspw. das Erkundungsverhalten, Imitation, Puzzelfertigkeiten, Anordnen und Sortieren von Formen und Gegenständen, Kategorisierverständnis, Gedächtnisfähigkeiten etc. beinhalten.
- Normierung: 2011–2012

Auch wenn der Einsatz von Intelligenztests im Vorschulalter möglich ist, sollte jedoch angemerkt werden, dass die Stabilität der Intelligenzmessung in dieser Altersgruppe nur sehr gering bis moderat ausfällt (vgl. Kap. 2.3). So konnte in Längsschnittstudien gezeigt werden, dass die Zusammenhänge zwischen wiederholten Intelligenzmessungen nur gering ausfallen, da es noch zu relativ vielen Rangreihenverschiebungen zwischen den Kindern kommt (Schneider/Niklas/Schmiedeler 2014). Die Stabilität steigt dann mit dem Grundschulalter deutlich an und bleibt vom Jugendalter bis ins Erwachsenenalter auf einem hohen Niveau (Rost 2013). Wie lässt sich aber diese niedrige Stabilität der Intelligenzmessung im Vorschulalter erklären? Zum einen unterscheiden sich die Kinder in den ersten Lebensjahren noch sehr stark in ihren individuellen Entwicklungsgeschwindigkeiten, sodass eine frühzeitig festgestellte Hochbegabung zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr vorliegen muss. Auch muss eine höhere Messfehleranfälligkeit berücksichtigt werden. So läuft die Durchführung einer testdiagnostischen Untersuchung in dieser Altersgruppe nicht immer problemlos ab, da die Aufmerksamkeitsspanne oftmals nur gering ist, die Kinder nicht immer motiviert an die Aufgabenbearbeitung herangehen und auch in ihrer Kooperationsbereitschaft

noch sehr sprunghaft sind, sodass sie möglicherweise schwächer abschneiden und somit die Intelligenzleistungen unterschätzt werden (Irblich/Renner 2009; Wyschkon 2015). Aufgrund dieser Einschränkungen fallen die Reliabilitäten der Intelligenzmessung im Vorschulalter nur gering aus.

Dennoch ist der Einsatz von Intelligenztest im Vorschulalter zu empfehlen, da sich durch den direkten Vergleich mit altersgleichen Kindern kognitive Entwicklungsvorsprünge in ganz verschiedenen Intelligenzbereichen aufdecken lassen. So sollte ein nonverbaler Intelligenztest vor allem die sprach- und kulturfreien Aspekte der fluiden Intelligenzanteile erfassen, um Kinder mit einem anderen ethnischen bzw. kulturellen Hintergrund und Deutsch als Zweitsprache sowie Kinder von Familien mit niedrigen Bildungsabschlüssen nicht zu übersehen. Zudem sollte ein mehrdimensionaler und somit umfassender Intelligenztest mit verschiedenen Begabungsfacetten zum Einsatz kommen, um ein differenziertes Bild der individuellen Leistungstärken und -schwächen zu erhalten und alle potenziellen Begabungsschwerpunkte zu berücksichtigen, sodass konkrete Ansatzpunkte für eine individuelle Förderung abgeleitet werden können (Rohrman/Rohrman, 2017).

1.4.2 Beobachtung und Nomination

Neben der psychometrischen Intelligenzmessung bieten sich für die Identifikation hochbegabter Kinder Beobachtungen bzw. Einschätzungen von Bezugspersonen an. Eltern und pädagogische Fachkräfte kennen die Kinder über eine längere Zeit und können Leistungsspitzen und -schwankungen erkennen und einordnen. Sie wissen von den besonderen Interessen des Kindes und kennen auch das Verhalten in nicht leistungsbezogenen Situationen. Pädagogische Fachkräfte können bei ihrer Einschätzung auf eine breitere Vergleichsbasis zurückgreifen, in der sie die Besonderheiten eines Kindes im Vergleich zu den altersgleichen Kindern beurteilen können. Mitunter sind Eltern jedoch die einzige Informationsquelle, wenn das Kind keine frühkindlichen Bildungseinrichtungen besucht. Fraglich ist, ob Eltern und pädagogische Fachkräfte das intellektuelle Potential eines Kindes tatsächlich zuverlässig einschätzen können. Die Schwierigkeit hierbei liegt darin, dass die Intelligenz eines Kindes nicht direkt beobachtet, sondern nur aus Leistungssituationen erschlossen werden kann.

Studien zur Nomination von hochbegabten Vorschulkindern liegen bislang nicht vor. Aber es ist zu vermuten, dass die Güte des Urteils von pädagogischen Fachkräften ähnlich der Lehrkraftnomination ausfällt. Wie eine aktuelle Metaanalyse (Machts et al. 2016) aufzeigt, ist der Zusammenhang zwischen eingeschätzter und tatsächlich gemessener Intelligenz mit $r=.50$ nur mittelhoch, während die Übereinstimmungsrate hinsichtlich einer eingeschätzten und tatsächlichen Hochbegabung mit $r=.36$ sogar noch geringer ausfällt. Ähnliche Be-

funde gibt es auch zu den Übereinstimmungsraten zwischen Elternurteil und Testdiagnostik (Perleth 2010a). So können Eltern sprachliche und wissensbezogene Kompetenzen ihrer Kinder besser beurteilen als nonverbale Intelligenzleistungen (ebd.). Dabei stimmen die Elternurteile hinsichtlich der Intelligenzleistungen bei Vorschulkindern besser mit der getesteten Intelligenzleistung überein als bei älteren Kindern, was nach Perleth (2010a) mit dem geringeren Einfluss von Vor- und Detailwissen bei Problemlöseaufgaben zusammenzuhängen scheint.

Zur Einschätzung einer möglichen Hochbegabung liegen auch sogenannte Checklisten vor, in denen typische Eigenschaften und Verhaltensweisen aufgelistet sind, die als Indikatoren für eine Hochbegabung gelten (vgl. typische Checklistenitems in Perleth 2010a). Solche Checklisten sind weit verbreitet, aber unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten kritisch zu betrachten. Wie verschiedene Studien aufzeigen, können Checklisten nicht zufriedenstellend zwischen hochbegabten und nicht hochbegabten Kindern differenzieren (ebd.). So werden schätzungsweise nur die Hälfte der hochbegabten Kinder als solche auch erkannt (Preckel/Vock, 2013). Allerdings wird auch eine hohe Anzahl von Kindern fälschlicherweise als hochbegabt eingestuft, wobei vor allem Eltern dazu neigen, die Begabung ihres Kindes zu überschätzen (Perleth 2010a; Schrader 2008). Wie Untersuchungen anhand der amerikanischen Gifted Rating Scales bei Vorschul- und Schulkindern deutlich machen, scheinen Checklisten besser dazu geeignet zu sein, nicht hochbegabte Kinder zu erkennen als hochbegabte Kinder korrekt zu identifizieren (Pfeiffer/Jarosevich 2007; Pfeiffer/Petscher 2008; Baudson et al. 2014). Als bedeutsame Indikatoren der Frühidentifikation von Hochbegabung haben sich hierbei sowohl ein stark ausgeprägtes Neugier- und Explorationsverhalten als auch ein akzelerierter Spracherwerb (größerer Wortschatz und komplexere Satzstrukturen) herauskristallisiert (Stöger/Schirner/Ziegler 2008).

Ein Grund für die mangelnde Treffsicherheit von Checklisten kann darin gesehen werden, dass viele der aufgeführten Merkmale in der Regel nicht wissenschaftlich geprüft sind (Perleth 2010a). So enthalten Checklisten oftmals kognitive und recht abstrakte Merkmale wie schlussfolgerndes Denken, die sich nicht direkt beobachten lassen. Auch werden Merkmale aufgeführt, die nicht unbedingt typisch für hochbegabte Kinder sind, wie z. B. ein geringes Schlafbedürfnis oder das Frühlesen (Stöger/Schirner/Ziegler 2008). Damit einher geht auch die Tatsache, dass hochbegabte Kinder eine sehr heterogene Gruppe darstellen, sodass viele Merkmale nicht repräsentativ für die Gesamtheit der hochbegabten Kinder sind (Bergold/Steinmayr 2019). Letztlich genügen Checklisten nicht den Gütekriterien der diagnostischen Standards, da keine objektiven Auswertungsschlüssel und standardisierten cut-off-Werte zur Unterscheidung von hochbegabten und nicht hochbegabten Kindern vorliegen und zudem auch keine Angaben zu den Trennschärfen der Items und zur Konstruktvalidität gemacht werden können (Preckel/Vock 2013).

Problematisch an solchen Fremdeinschätzungen ist dabei, dass die Beobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften unsystematisch sind und ihr Urteil bestimmten Verzerrungen unterliegt. Die Einschätzung einer möglichen Hochbegabung wird sowohl von sichtbaren Leistungen der Kinder als auch von den eigenen Erwartungen und Einstellungen beeinflusst. Vor allem mangelndes Wissen und Fehlannahmen münden in negative Stereotype (Janocha 2019). Wie Baudson (2010) zusammenfassend darstellt, werden bspw. Jungen eher als hochbegabt eingeschätzt als Mädchen. Auch sinkt die Identifikationswahrscheinlichkeit von Kindern, die nicht ausreichend deutsch sprechen und einen anderen kulturellen Hintergrund haben. Zudem werden Kinder, die neben der Hochbegabung besondere psychische Schwierigkeiten oder eine Behinderung haben, intellektuell unterschätzt. Demgegenüber wird Kindern von Eltern mit höherem Bildungshintergrund und einem höheren sozioökonomischen Status sowie Kindern mit besonders ausgeprägtem prosozialem Verhalten eher eine Hochbegabung zugesprochen.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass sich Checklisten nicht zur differenzierten Erfassung von Hochbegabung eignen (Perleth 2010a). Dabei hängt die Einschätzung kognitiver Merkmale stärker mit einer tatsächlichen Hochbegabung zusammen als soziale Kompetenzen, Selbstständigkeit oder Perfektionismus (Perleth/Preckel/Leithner 2008). Interessant ist an Checklisten jedoch, dass sie weitere typische Merkmale hochbegabter Kinder enthalten, die sich nicht durch testdiagnostische Verfahren ermitteln lassen.

1.4.3 Erfassung anderer Begabungsfaktoren

Hochbegabte Kinder zeigen über eine weitüberdurchschnittliche Intelligenz hinaus ein breites Spektrum von besonderen Fähigkeiten wie in Kapitel 1.3 dargestellt. Aus diesem Grund sollte die Diagnostik über die Intelligenzmessung und die Fremdeinschätzungen um weitere Bereiche erweitert werden. Ziel ist es hierbei, ein umfassendes Bild der Stärken und Entwicklungsvorsprünge zu erhalten und Hinweise abzuleiten, in welchen Bereichen mögliche Schwierigkeiten in der Umsetzung des kognitiven Potentials liegen könnten. Hierbei sollte die Diagnostik bei Kindern im Vorschulalter (1) weitere kognitive Fähigkeiten, (2) Interesse und Motivation sowie (3) die Fähigkeit zum divergenten Denken (d. h. Kreativität) umfassen.

Weitere kognitive Fähigkeiten

Kognitive Fähigkeiten werden allgemein in bereichsübergreifende Fähigkeiten, zu denen neben der Intelligenz auch die Funktionsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses sowie exekutive Funktionen zählen, und in bereichsspezifische

Fähigkeiten, die spezifische Wissensdomänen wie die Sprachentwicklung oder auch mathematisches Wissen umfassen, unterteilt.

Die einzelnen Arbeitsgedächtnisfunktionen entwickeln sich schon im frühen Kindesalter und können über die computerbasierte *Arbeitsgedächtnis-Testbatterie für Kinder (AGTB 5-12; Hasselhorn et al. 2012)* ab einem Alter von 5;0 Jahren erhoben werden. Insgesamt 12 Untertests ermöglichen eine differenzierte Diagnostik und die Erstellung eines breiten Profils der einzelnen Arbeitsgedächtnisbereiche. Zudem ist die adaptive Aufgabenbearbeitung besonders gut geeignet, auch bei den Vorschulkindern die individuelle Leistungsfähigkeit differenziert zu ermitteln.

Zur Erfassung der exekutiven Funktionen existiert momentan kein psychometrisches Testverfahren, jedoch lassen sich diese für Kinder im Alter von 2;0 bis 6;11 Jahren über eine Fremdeinschätzung anhand des *Verhaltensinventars zur Beurteilung exekutiver Funktionen für das Kindergartenalter-BRIEF-P (Gioia/Espy/Isquith 2013)* erheben. Die Eltern oder auch pädagogische Fachkräfte sollen hierbei die Ausprägung der exekutiven Funktionen in alltagstypischen Situationen einschätzen, die sich zu den Skalen Inhibition, Aufmerksamkeitswechsel, Emotionale Kontrolle, Arbeitsgedächtnis und Planen/Organisieren sowie einem Gesamtwert zuordnen lassen.

Die Erfassung der bereichsspezifischen Fähigkeiten gewinnt mit zunehmendem Alter mit Blick auf den Schuleintritt an Bedeutung. Mit dem *Würzburger Vorschultest (WVT, Endlich et al. 2016)* liegt ein Testverfahren vor, das im letzten Kindergartenjahr frühe schriftsprachliche Fähigkeiten (z. B. Buchstabenkenntnis, phonologische Bewusstheit), mathematische (Vorläufer)Fertigkeiten (z. B. Zahlenkenntnis, Addition und Subtraktion) und sprachliche Fertigkeiten (z. B. Wortschatz, grammatikalische Kompetenzen) anhand einer umfassenden Aufgabenbatterie erhebt. Dieses Testverfahren eignet sich insbesondere für die Diagnostik von hochbegabten Kindern, da die Normierung auch eine gute Differenzierung im oberen Leistungsbereich ermöglicht.

Sollen die sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten schon vor dem 5. Lebensjahr gemessen werden, muss auf Testverfahren zurückgegriffen werden, die eigentlich für die Erhebung von Entwicklungsauffälligkeiten konzipiert sind:

- So erlaubt der *Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren (SET 3-5; Petermann 2016)* die Erfassung des Wortschatzes, der Phonetik/Phonologie, der Bildung Semantischer Relationen, der Grammatik und Morphologie sowie die pragmatischen Fähigkeiten.
- Auch der *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK 2; Grimm 2016)* für 2;0 bis 2;11 Jahre und der *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5; Grimm 2015)* für 3;0 bis 5;11 Jahre ermöglicht eine Sprachentwicklungsdiagnostik anhand einer Reihe von Untertests zur rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitung.

- Mit dem *Test mathematischer Basiskompetenzen im Kindergartenalter (MBK-0*; Krajewski 2018) können die numerischen Basiskompetenzen im Alter von 4;0 bis 6;11 Jahren anhand einer Aufgabenbatterie zu Zahlwörtern und Ziffern ohne Größenbezug, Zahl-Größen-Verknüpfung und Zahlrelationen umfassend erhoben werden.

Interesse und Motivation

Psychometrische Verfahren zur Erhebung des Interesses und der Motivation zum Lernen liegen für das Vorschulalter nicht vor. Jedoch bietet die *Leuvenner Engagiertheitsskala (LES-K*, Laevers 2007) die Möglichkeit, anhand von 48 typischen Alltagssituationen einen Hinweis auf das Verhalten von Vorschulkindern zu erlangen. So werden die Eltern bzw. die pädagogischen Fachkräfte beispielsweise darum gebeten einzuschätzen, ob das Kind bei Problemen nachfragt, ob es bei Problemen überraschende Lösungen anbietet oder auch nachfragt, wie Dinge funktionieren. Eine Normierung und Auswertungshilfen liegen für dieses Verfahren nicht vor, sodass die Skala nur grobe Hinweise zur Einschätzung des kindlichen Interesses bietet.

Kreativität

Unter Kreativität wird die Fähigkeit zum divergenten Denken verstanden, die in einigen der oben genannten Hochbegabungsmodellen einen bedeutsamen Faktor darstellt. Die Erfassung dieses Konstrukts ist jedoch nicht unproblematisch, da sich kreatives Denken in ganz neuartigen und originellen Denkmöglichkeiten äußert und zudem sehr situationsabhängig ist und somit die Messung erschwert (Krampen/Eberwein 2017). Divergentes Denken lässt sich durch die drei Konzepte Ideenflüssigkeit, Ideenflexibilität und Originalität operationalisieren, die sich nach Preckel/Vock (2013) auch testdiagnostisch gut erfassen lassen. Es existieren zwar einige ältere Testverfahren, jedoch gibt es in den letzten Jahren kaum Forschungsstudien und neuere Entwicklungen in diesem Bereich. Im Folgenden werden drei Messinstrumente für das Vorschulalter vorgestellt, allerdings ist der Einsatz dieser Verfahren aufgrund der veralteten Normen und der z. T. fehlenden Validierungsstudien zum gegenwärtigen Zeitpunkt kritisch zu betrachten.

Der *Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder* (Version für die psychologische Anwendungspraxis; *KVS-P*; Krampen 1996) erfasst bei Kindern im Alter von vier bis zwölf Jahren weitgehend sprachfrei die Produktion von neuen Ideen anhand von sechs Untertests mit kinästhetischen, verbalen und zeichnerischen Aufgaben, die sich den beiden übergeordneten Skalen Ideenflüssigkeit und -flexibilität zuordnen lassen. Hierbei sollen sich die Kinder z. B. verschiedenste Fortbewegungsarten ausdenken, sich überlegen, was man alles mit einem Bierdeckel tun könnte oder auch Zeichnungen verschiedenartig vervollständigen.

Der *Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z; Urban/Jellen 1995)* erfasst die Kreativität im Zeichnen für Kinder ab fünf Jahren bis ins hohe Erwachsenenalter. Die Aufgabe besteht dabei darin, sechs figurale Elemente zu einem Bild zeichnerisch zusammenzufügen, das hinsichtlich 14 Kategorien (z. B. Ergänzungen, Verbindungen, neue Elemente, Humor, Unkonventionalität) ausgewertet wird.

Eine andere Möglichkeit zur Erfassung der Kreativität stellt die Selbstauskunft der Kinder über das *Strukturierte Interview zu kreativen Verhaltensweisen von Vor- und Primarschulkindern (SIK-II; Krampen 1995)* dar, in dem die Kinder sich selbst anhand einer Liste von 14 typischen kreativen Verhaltensweisen (z. B. Denkst du dir manchmal Bildergeschichten aus und malst dazu ein Bilderbuch? Löst du manchmal Aufgaben anders (aber trotzdem ganz richtig), als ihr es im Kindergarten gezeigt bekommen habt? Nimmst du zum Spielen Dinge, die eigentlich zu etwas ganz anderem gedacht sind?) sowie sechs Items zur Kontrolle der sozialen Erwünschtheit einschätzen sollen.

1.4.4 Zusammenfassung

Wie sollte nun zusammenfassend eine fundierte Diagnostik von Hochbegabung im Vorschulalter gestaltet sein? Aufgrund der oben dargestellten Ausführungen sollte die Diagnostik sowohl *multimethodal* aufgestellt werden, indem unterschiedliche Informationsquellen und Diagnostikansätze verwendet werden, die sich aus standardisierten Testverfahren und Beobachtungshilfen zusammensetzen sollten, als auch *multimodal*, indem verschiedene Begabungs- und Persönlichkeitsbereiche in die Diagnostik einfließen (auch Preckel/Vock 2013). Hierbei lässt sich erstens feststellen, dass eine testgestützte Diagnostik der intellektuellen Leistungsfähigkeit von hoher Bedeutung ist, um Entwicklungsvorsprünge und Leistungsspitzen in den verschiedenen Intelligenzfacetten zu objektivieren. Aufgrund der eingeschränkten Reliabilität von Intelligenztests und der niedrigen Stabilität von Intelligenzleistungen im Vorschulalter ist der alleinige Einsatz jedoch nicht sinnvoll und kann ggf. zu Fehleinschätzungen führen. Vielmehr sollte die Diagnostik um eine genaue Beobachtung der Risikofaktoren und Ressourcen des sozialen Umfeldes sowie weitere kindbezogene Faktoren wie Arbeitsverhalten, Motivation und Interessen ergänzt werden, um ein umfassendes Bild zu erhalten. Erst die Zusammenschau der vielfältigen Diagnostikansätze und Begabungsbereiche erlaubt, dass möglichst keine hochbegabten Kinder übersehen werden (Reduktion des α -Fehlers bzw. Fehler erster Art) und andererseits keine Kinder als fälschlich hochbegabt eingeschätzt werden (Reduktion des β -Fehlers bzw. Fehler zweiter Art).

2 Bedeutung des Systems der Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung hoher kognitiver Begabungen

Im Folgenden wird die Perspektive der psychologischen Theoriebildung und empirischen Befundlage zum Begriff der Hochbegabung, den Merkmalen hochbegabter Kinder sowie der Messung von Hochbegabung und anderer Begabungsfaktoren um einen Blick auf das System der Kindertageseinrichtungen für die Entwicklung hoher kognitiver Begabungen aus erziehungswissenschaftlicher Betrachtungsweise erweitert. Das folgende Kapitel stellt den aktuellen Diskurs sowie den Stand der Forschung hinsichtlich des Erkennens und Förderns von Hochbegabungen bei Kindern in der frühkindlichen Bildung und Erziehung dar und nimmt dabei auf die inklusionsorientierte Arbeit Bezug.

Der Kindertageseinrichtung kommt als Organisation wie Institution der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung unter anderem die Aufgabe zu, Kinder individuell in ihrer Entwicklung wahrzunehmen, zu beobachten, zu fördern und zu begleiten (Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004). Pädagogische Fachkräfte stehen demnach in der Verantwortung, die pädagogische (inklusionsorientierte) Arbeit auf die Kinder, genauer: auf ihre Lebenslagen und Lebenswelten sowie auf ihre Entwicklungsstände, Persönlichkeit, Bedürfnisse und Bedarfe abzustimmen (u. a. Deutsches Jugendinstitut 2011). Der anerkennende und respektvolle Umgang mit Vielfalt und Individualität steht dabei im Vordergrund. Kein Kind darf aufgrund von Behinderung, Geschlecht, Alter, natio-ethno-kulturellem Hintergrund und sozio-ökonomischen Verhältnissen (Prengel 2010) diskriminiert werden.

Die Umsetzung einer (hoch-)begabungsgerechten pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtung muss u. E. unmittelbar mit der Querschnittsaufgabe zur Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen (vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004, S. 5) zusammengedacht werden. Der Text folgt daher einer organisationalen und mehrdimensionalen Perspektive auf Inklusion und Hochbegabung in Anlehnung an Heimlich und den Index für Inklusion (vgl. Booth/Ainscow 2019, S. 64; Heimlich 2013, S. 25), nach der sich Inklusion nicht hinreichend realisieren lässt, wenn inklusive Ziele nur auf einer Systemebene umgesetzt werden. Kindertageseinrichtungen werden dabei als sich entwickelnde Systeme verstanden, die spezifische Werte und Anforderungen

aktiv auf den Ebenen Kind – Spiel- und Lernsituationen – Team – Organisation – Unterstützungssysteme gestalten (müssen).

Insgesamt wird hieran anschließend davon ausgegangen, dass das Ziel einer Umsetzung von Inklusion über Professionalisierung nur dann zufriedenstellend erreicht werden kann, wenn diese als ein mehrdimensionaler Prozess betrachtet wird (Friederich/Schoyerer 2016), wie er z. B. in Überlegungen von Matthias Urban et al. (2011) aufgenommen wird (im Folgenden Cloos 2021, S. 136). Hier wird der Rahmen weiter gefasst als beim Modell von Heimlich, das vor allen Dingen das pädagogische Kerngeschäft der Interaktionsarbeit mit Kindern im Kontext von Teamarbeit, Organisationsentwicklung und der Vernetzung der Organisation beleuchtet. Die Überlegungen von Urban et al. (2011) sind breiter angelegt, weil die individuelle, institutionelle bzw. teambezogene und interinstitutionelle Ebene in Zusammenhang mit (bildungs-)politischen Entscheidungen betrachtet wird. Die Kompetenz eines professionellen Systems ergibt sich demnach nicht durch die Weiterentwicklung einzelner Systemebenen, sondern durch die Art und Weise der Beziehungen zwischen diesen. Matthias Urban et al. weisen u. a. auf die hohe Bedeutung einer kohärenten Politik hin, die auf der Zusammenarbeit mit zentralen Interessengruppen basiert (ebd., vgl. auch Friederich/Schoyerer, 2016, S. 46). Sie unterstreichen, dass die Potenziale der Professionsentwicklung erheblich eingeschränkt werden, wenn Entwicklungen auf einer Ebene des Professionsystems mit Entwicklungen auf anderen Ebenen im Widerspruch stehen. Im Kontext von Hochbegabung kann das z. B. heißen: Maßnahmen der Förderung professioneller Kompetenzen bei pädagogischen Fachkräften im Bereich von Hochbegabung würden an Grenzen stoßen, wenn nicht auch im Handlungsfeld die Notwendigkeit dieses Professionalisierungsbedarfs bildungspolitisch unterstützt wird.

Nachfolgend schließt die Argumentation an diese Modelle an, spezifiziert sie jedoch thematisch noch einmal aus. Es werden folgende Aspekte thematisiert, die im Kontext von Hochbegabung bedeutsam sind: Neben den bildungspolitischen Kontextbedingungen (vgl. Kap. 2.1) werden die fachlichen (vgl. Kap. 2.2) und organisationalen Rahmungen (vgl. Kap. 2.3) aufgearbeitet. Zudem wird – den oben dargestellten Vorstellungen entsprechend – betrachtet, wie Inklusion und Professionalisierung systemisch umgesetzt werden können. Dabei werden auch bereits Fragestellungen im Kontext von sozialer Ungleichheit thematisiert, wenn sie in den hier rezipierten Diskursen und Studien Thema sind. In Kapitel 3 wird später jedoch noch einmal eine vertiefte Auseinandersetzung mit (un-)gleichheitsrelevanten Aspekten vorgenommen.

2.1 Bildungspolitische Rahmungen

Das Erkennen von Bedarfen und Bedürfnissen, Interessen und (Hoch-)Begabung sowie die Förderung von Kindern ist fest in der aktuellen Gesetzgebung, in bildungspolitischen Handlungsempfehlungen sowie den bundeslandspezifischen frühkindlichen Bildungsplänen verankert. So nimmt beispielsweise die Kinderrechtskonvention (Vereinte Nationen 1989/1992, Art. 29) auf Begabung Bezug:

„[Die] Bildung des Kindes [muss] darauf gerichtet [...] sein a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“.

Gemäß der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland hat jeder junge Mensch „ohne Rücksicht auf Herkunft und wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechenden Erziehung und Ausbildung“ (Bundesamt für Justiz, 1949/2020, Art. 11 (1)).

Während in Deutschland den Institutionen der Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes ein umfassender, allgemeiner „Förderungsauftrag“ (SGB 8, § 22 (3)) zukommt, wird das Erkennen und Fördern von (hoch-)begabten Kindern als Spezifikum des Förderungsauftrags platziert. Grundlegend formuliert die *Jugendminister- und Kultusministerkonferenz* im „*Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung*“ von 2004 den Anspruch auf eine „begabungsgerechte Förderung aller Kinder“ (Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004, S. 3). Die „Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen einschließlich Hochbegabung“ (ebd., S. 9) stellt dabei eine Querschnittsaufgabe dar. Als grundlegende Voraussetzung werden zudem die „Berücksichtigung der Fragen, Interessen und Themen der Kinder“ sowie die „systematische Beobachtung [...] und Dokumentation und pädagogische Reflexion der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse“ (ebd., S. 16 f.) postuliert. Dabei wird eher allgemein von (besonderen) Begabungen gesprochen, ohne dass an dieser Stelle hohe kognitive Begabungen ins Blickfeld gerückt werden.

Auch die *Kultusministerkonferenz* formuliert 2009 in ihrer „*Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung*“ die „begabungsgerechte und entwicklungsgerechte Förderung“ (Kultusministerkonferenz 2009, S. 2) als

„grundständige[n] Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrages aller Bildungseinrichtungen“ (ebd.). Diese „soll in der gesamten Lernbiographie der Kinder und Jugendlichen vom Elementarbereich über die Primar- und Sekundarstufe hinaus bis in den Tertiärbereich umgesetzt werden“ (ebd.).

Auf der Basis des individuellen Entwicklungsstandes und der Lern- und Leistungsfähigkeit sind integrative wie segregierende Fördersettings angedacht, die Enrichment- und Akzelerations-Programme sowie die Einrichtung spezieller

Lerngruppen mit besonderen Leistungsanforderungen umsetzen (ebd.). Die Grundsatzposition bezieht sich auch auf Kinder mit „hoher intellektueller Begabung“ (ebd., S. 2). Neben pädagogischen Grundsätzen wird hier deutlich darauf verwiesen, dass

„in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern [...] daher die Vermittlung grundlegender Kompetenzen auf den Gebieten der pädagogischen Diagnostik, Beratung und Förderung von begabten und hochbegabten Kindern und Jugendlichen erforderlich“ ist (ebd.).

Zudem sollen die „Vermittlung von Kompetenzen im Kontext von individueller Entwicklung, Persönlichkeit und Lebenswelt, Kenntnisse über Institutionen, Maßnahmen und Programme einer begabungsgerechten Förderung“ verpflichtende Bestandteile der Aus- und Fortbildung sein (ebd.). Auch sieht das Positionspapier vor, dass die Maßnahmen „durch qualifizierende Fortbildungsangebote, die zur Professionalisierung in der Beratung und in der Unterstützung fall- und praxisorientierter Begleitung von Kindertageseinrichtungen und Schulen beitragen“ (ebd., S. 3), ergänzt werden. Ferner wird darauf hingewiesen, dass eine „begabungsgerechte Förderung von Anfang an [...] die Erarbeitung, Umsetzung und Fortschreibung von Konzepten und die Einrichtung von schulartübergreifenden Netzwerken“ (ebd.) erfordere: „In der Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und ihrer Umsetzung in begabtgerechtes Unterrichtshandeln kooperieren wissenschaftliche, vorschulische, schulische und psychologische Einrichtungen“ (ebd.). Damit wird hier eine Perspektive eingenommen, die eher bildungsressortübergreifend und systemisch angelegt ist.

Entsprechend der Maßgaben der Jugend- und Kultusministerkonferenz von 2004 präzisieren die verpflichtend zu erstellenden und fortzuschreibenden bundeslandspezifischen frühkindlichen Bildungspläne die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen (Jugendministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz 2004, S. 3). So findet der Anspruch auf (individuelle) Förderung von Begabung in diesen Bildungsplänen grundsätzlich Beachtung (Koop/Riefling 2017a). Nach einer Analyse von Rohrmann (2016) wird das Thema Hochbegabung in den frühkindlichen Bildungsplänen von acht Bundesländern mit Stand 02.03.2016² mehr oder weniger umfassend behandelt (Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen). Eine genauere Betrachtung zeigt, dass das Thema in den Plänen dieser Bundesländer sehr unterschiedlich bearbeitet wird. Das kann dann bedeuten, dass – wie im Bundesland Niedersachsen – der Begriff

2 Sechs Bundesländer (Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Saarland) haben seitdem ihre frühkindlichen Bildungspläne novelliert. Diese novellierten Versionen sind daher nicht Gegenstand der Analysen nach Rohrmann (2016).

Hochbegabung zusammen mit besonderen Begabungen zweimal im Kontext von Beobachtungsverfahren zur Identifizierung von Förderbedarfen genannt wird, oder wie in Baden-Württemberg in der Ausformulierung pädagogischer Grundlagen ganz zu Anfang des Kapitels von einer „begabungsgerechte[n] Förderung“ (Ministerium für Kultus 2011, S. 6) und der Berücksichtigung individueller Unterschiede gesprochen wird, der Begriff Hochbegabung im Dokument aber keine Erwähnung findet. Hessen wiederum widmet sich unter der Überschrift „Kinder mit besonderen Bedürfnissen: (drohende) Behinderung, erhöhte Entwicklungsrisiken, Hochbegabung“ (Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2005, S. 45) auf einer ganzen Seite dem Thema Hochbegabung und erwähnt diese zusätzlich im Kontext von Elterngesprächen und Netzwerkarbeit. Auch in der in 2019 aktualisierten Version wird dies mit leicht verändertem Titel beibehalten. Zum Teil, wie beispielsweise in den Bildungsempfehlungen der Hansestadt Hamburg (2012), werden besondere Begabungen einige Male genannt, dann aber immer in Zusammenhang mit besonderen Bedürfnissen. Geht man davon aus, dass Bildungspläne nicht nur eine orientierende, sondern auch eine steuernde Funktion im System der Kindertagesbetreuung einnehmen (Smidt/Schmidt 2012), dann kann vermutet werden, dass eine geringe Beachtung des Themas Hochbegabung dort auch zu einer geringeren Berücksichtigung in dem jeweiligen Bundesland führt, wenn nicht andere steuernde Instanzen oder andere Akteur*innen das Thema im Betreuungssystem verankern. So werden bspw. in den bundeslandspezifischen Kita-Gesetzen Schwerpunkte gesetzt (u. a. in Niedersachsen).

Den Überlegungen dieses Abschnitts folgend zeigt sich, dass das Thema Hochbegabung bildungspolitisch zumindest thematisch in Deutschland verankert ist, in den Bundesländern jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung programmatisch Beachtung findet. Auch zeigt sich, dass hier kaum eine Abgrenzung zwischen (besonderen) Begabungen und Hochbegabung vorgenommen wird. Aus Perspektive von Inklusion kann es als problematisch erachtet werden, dass Hochbegabung zum Teil im Kontext von Besonderheiten und Unterstützungsmaßnahmen in einer implizit negativen Konnotation behandelt wird und Hochbegabte als homogene Gruppe und nicht als divers beschrieben werden. Hinweise, wie das Thema konkret in der pädagogischen Praxis aufgegriffen werden könnte, fehlen von politischer Seite weitgehend. Insgesamt kann hier von einer fehlenden bildungspolitischen Kohärenz gesprochen werden: Das Thema Hochbegabung reiht sich dann in eine Vielzahl an Anforderungen ein, in deren Rahmen durch bildungspolitische Dokumente Professionalisierungserwartungen an das Feld herangetragen werden. Es fehlt aber an konkreten Hinweisen, Rahmenbedingungen und Maßnahmen, wie diese Erwartung in der Praxis umgesetzt werden kann (Viernickel et al. 2013; Cloos 2021).

2.2 Fachliche Rahmungen

Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, wie gut im System der Kindertagesbetreuung nicht nur bildungspolitisch, sondern auch fachlich Rahmenbedingungen vorliegen, die für die pädagogische Arbeit im Kontext von Hochbegabung förderlich sind.

2.2.1 Fachliche Rahmungen durch wissenschaftliche Expertise

Grundlegend kann festgehalten werden, dass das Thema Hochbegabung im Feld der Frühen Bildung vor allen Dingen in praxisnahen Publikationen Beachtung findet (u. a. Koop et al. 2010). Weder in einschlägigen forschungs- und theoriebasierten Grundlagenwerken (u. a. Stamm/Edelmann 2013; Braches-Chyrek et al. 2020; Schmidt/Smidt 2018; jedoch Hajszan et al. 2013) noch in einschlägigen frühpädagogischen Fachzeitschriften wird das Thema platziert. Zuweilen wird sich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen in Grundlagenwerken zum Thema Begabung angenommen (Preckel/Vock 2021; Müller-Oppliger 2021; Koop/Seddig 2021) oder es wird zusammen mit dem Thema Hochbegabung in der Grundschule (Fortenbacher 2006) behandelt. Die psychologische Hochbegabungsforschung wird in genannten praxisnahen Publikationen aufgegriffen. In aktuellen, eher interdisziplinär ausgerichteten Publikationen hat die frühe Hochbegabtenförderung noch keinen Eingang gefunden (u. a. Müller-Oppliger/Weigand 2021).

Auch eine vertiefte forschungsorientierte Beschäftigung findet in der Frühen Bildung kaum statt (vgl. auch Kap. 2.4). Es fehlen nicht nur empirische Grundlagenstudien (jedoch: Kuger 2013) und damit grundlegendes empirisches Wissen über den pädagogischen Umgang mit Hochbegabung in Kindertageseinrichtungen (Koop/Seddig 2021), sondern auch eine differenzierte und vertiefende empirische Betrachtung von Einzelaspekten, die im Kontext von Hochbegabung relevant sein können (wie z. B. die Zusammenarbeit mit Eltern, Übergangmanagement in die Grundschule, diagnostische Kompetenzen zu Hochbegabung; vgl. auch Kap. 2.4). Zudem fehlt es weitgehend an Erkenntnissen aus Evaluations- und Interventionsstudien, die Wirkungsweisen von Programmen und Modellvorhaben, von Qualifizierungen und Interventionen oder auch Vernetzungsmaßnahmen aufzeigen. Auch zur Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf Hochbegabung gibt es bislang nur sehr wenige Daten. Janocha (2019, S. 47) zeigt, dass 31 % der befragten Fachkräfte (N = 205) das Thema Hochbegabung in Ausbildung oder Studium behandelt und weitere 11 % hierzu eine thematisch einschlägige Fort- oder Weiterbildung besucht haben. 58 % der befragten Fachkräfte gaben hingegen an, bisher keine fachliche Einführung oder thematische Bearbeitung des Themas Hochbegabung in Aus-, Fort- und Weiterbildung erhalten zu haben.

Ein größerer Teil der Literatur nimmt auch keine Abgrenzung zwischen Hochbegabung, besonderen und anderen Begabungen bzw. Talenten vor. Somit ist die Basis für wissenschaftlich basierte Empfehlungen für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen im Kontext von Hochbegabung als insgesamt äußerst dünn zu bezeichnen. Aus diesem Grund wird auch in einschlägigen Beiträgen auf internationale Studienergebnisse aus Ländern zurückgegriffen, bei denen jedoch eine Übertragbarkeit aufgrund der sehr unterschiedlichen länderspezifischen Erbringungskontexte und Rahmenbedingungen in den Systemen der Kindertagesbetreuung angezweifelt wird (Kuger 2013). Auch finden sich kaum Mehrebenenbetrachtungen, wie sie in dieser Publikation vorgenommen werden, die es ermöglichen, der Frage nachzugehen, wie das Thema Hochbegabung im System der Kindertagesbetreuung insgesamt verankert ist.

2.2.2 Fachliche Rahmungen durch fachschulische Lehrpläne

Im Rahmen einer eigenen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) von fachschulischen Curricula wurden bundesweit gültige und für die fachschulische Qualifizierung bedeutsame bildungspolitische Dokumente analysiert sowie die Curricula der einzelnen Bundesländer in Bezug auf die fachgebundenen Inhalte untersucht.³

Die Bundesebene

Auf der Bundesebene sind das Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher*innen an Fachschulen und Fachakademien (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 in der Fassung vom 24.11.2017) (Kultusministerkonferenz 2017), der Entwurf eines „Länderübergreifenden Lehrplans Erzieherin/Erzieher“ (Stand 01.07.2012) und der von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2000 beschlossene Rahmenplan für die Fachschule für Sozialpädagogik (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020) (Kultusministerkonferenz 2020) für die Untersuchung relevant.

Im Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher*innen werden sechs Handlungsfelder für die fachschulische Qualifizierung genannt, in denen auf Grundlage einer professionellen Haltung Kompetenzen entwickelt werden sollen, die auch für die Begabungsförderung relevant sein können. Hierzu zählen etwa die Handlungsfelder „Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstüt-

3 Für die Recherche wurden die Ressourcen des Bildungsservers genutzt. So konnte nicht berücksichtigt werden, dass möglicherweise in einigen Bundesländern neue Entwürfe vorliegen, die schon für die Fachschulausbildung genutzt werden. Ergänzend zu erwähnen ist, dass die Erzieher*innenausbildung eine Breitbandausbildung ist, sodass sich die fachschulischen Curricula nicht nur auf das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen beziehen.

zen und fördern“, „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten“ und „in Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten“ (ebd., S. 2). Die Begriffe Begabung und Hochbegabung finden hier jedoch keine Erwähnung. Eher wird im Beschluss allgemein über die Förderung von Bildung und Entwicklung und Kenntnisse zu „Entwicklungsfaktoren, -aufgaben und -prozessen in verschiedenen Lebensphasen“ (ebd., S. 18) geschrieben sowie „exemplarisch vertieftes Wissen zu Entwicklungsbesonderheiten“ und „fachtheoretisches Wissen über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur Erfassung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen“ (ebd., S. 19) erwartet. Zudem geht es darum, „didaktisch-methodisches Wissen zur fachkompetenten Förderung“ und darauf bezogene Kompetenzen zu entwickeln, um „individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ressourcenorientiert zu begleiten“ (ebd., S. 20).

Im Entwurf eines „Länderübergreifenden Lehrplans Erzieherin/Erzieher“ (Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher e.V. [Böfae] 2012; Stand 01.07.2012) entwickelt die Böfae die im KMK Beschluss genannten Handlungsfelder als Lernfelder weiter und nennt im Lernfeld 3 „Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern“ den Begriff der Hochbegabung einmal. Das Lernfeld zielt darauf ab, unterschiedliche Lebenswelten und Lebenssituationen von Kindern wahrzunehmen, sich mit Vielfalt auseinander zu setzen und unter Berücksichtigung dieser Aspekte allen „orientiert an ihren individuellen Ressourcen eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen“ (Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher e.V. [Böfae 2012, S. 29). In diesem Sinne sind „Entwicklungsbesonderheiten bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wie körperliche und geistige Beeinträchtigungen, Hochbegabung“ (ebd.) Inhalt des Lernfeldes. Allerdings lässt sich beobachten, dass hier ein additives Verständnis von Entwicklungsbesonderheiten aufscheint: Zwar wird in diesem Lernfeld ein breites Verständnis von Diversität und Inklusion vertreten, wenn die Rede von der „Vielfalt der Lebenswelten und Lebenssituationen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einer pluralistischen und sich ständig verändernden Gesellschaft“ (ebd., S. 29) ist, „Entwicklungsbesonderheiten“ werden jedoch eher von sozialen Kontexten und gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen abgekoppelt als eine Spezifik aufgeführt, denen sich Fachkräfte zusätzlich zu widmen haben.

Bei der Aktualisierung ihrer fachschulischen Curricula haben sich einige Bundesländer an diesem „Länderübergreifenden Lehrplan“ orientiert und haben dessen Formulierungen übernommen. Im von der KMK 2000 beschlossenen Rahmenplan für die Fachschule für Sozialpädagogik (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020) wurde der Entwurf des Länderübergreifenden Lehrplans übernommen (Kultusministerkonferenz 2020), sodass auch hier im Lernfeld 3 der Begriff der Hochbegabung aufgeführt wird.

Die Landesebene

Die Analyse der länderspezifischen Lehrpläne ermöglichte die Identifizierung von drei Typen, denen diese zugeordnet werden können:

- Länderübergreifender Lehrplan
- Länderübergreifender Lehrplan plus
- Unterrichtsfach-, bildungsbereichsbezogene und/oder handlungsfeldspezifische Erweiterung

Diese drei Typen werden nachfolgend beschrieben.

Typ Länderübergreifender Lehrplan

In Bayern (2017), Berlin (Schuljahr 2016/2017), Brandenburg (2014), Hessen (2015), Nordrhein-Westfalen (2021) Saarland (2013) und Sachsen-Anhalt (2014) stellt der Länderübergreifende Lehrplan (Böfae 2012) bzw. der aktuell gültige Beschluss der KMK zum Rahmenplan für Fachschulen (2020) die Grundlage für die Formulierung von Lernfeldern dar. Davon getrennt werden auch unterrichtsfachbezogene Inhalte thematisiert. Da hier die Formulierungen weitgehend übernommen werden, findet sich hier im Lernfeld 3 „Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern“ erneut der Begriff der Hochbegabung, ohne dass weitere Ausführungen erfolgen. Das Thema Förderung wird an vielen Stellen aufgegriffen („fördern die Selbstbildungspotenziale von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen; fördern die Bereitschaft von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, produktiv und selbstständig Probleme zu lösen“; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2014, S. 16). Die Lehrpläne zielen darauf ab, dass die Lernenden im Lernfeld „Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten“ ein „vertieftes didaktisch-methodisches Wissen zur fachkompetenten Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ausgewählten Bildungsbereichen“ erlangen (ebd., S. 41).

Länderübergreifenden Lehrplan plus

Beim Typus „Länderübergreifender Lehrplan plus“ werden in den Bundesländern Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zwar die Beschreibungen des Länderübergreifenden Lehrplans (2012) übernommen, diese jedoch zum Teil ergänzt und zum Teil modifiziert. Dies kann dann unterschiedliche Auswirkungen darauf haben, inwieweit auf (Hoch-)Begabung eingegangen wird. In Sachsen-Anhalt und Thüringen findet (Hoch-)Begabung keine weitere Erwähnung mehr. In Hessen wurden zwar die Lernfelder des Länderübergreifenden Lehrplans (2012) im

Lehrplan für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an der Fachschule für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik (Hessisches Kultusministerium 2015) übernommen, diese jedoch Bildungsbereichen zugeordnet, was aber auch nicht zur einer häufigeren Nennung von (Hoch-)Begabung führt. Jedoch wird der allgemeinen und bereichsspezifischen Förderung von Kindern ein größerer Raum als in anderen Rahmenplänen gegeben, wenn z. B. im Bildungsbereich „Mathematik, Naturwissenschaft und Technik“ von „der Förderung und Erweckung des Forscherdrangs von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (ebd., S. 58) gesprochen werden. Im Kontrast dazu werden im Lehrplan für Sachsen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2020) Begabung und Begabungsförderung bereits in der Kurzcharakteristik des Bildungsganges erwähnt. „Es ist die Aufgabe von Erzieherinnen und Erziehern, Bildungsprozesse zu ermöglichen, zu unterstützen und anzuregen. Im Rahmen ihrer Tätigkeit tragen sie Verantwortung für die individuelle Förderung von Begabungen sowie den Abbau von Benachteiligungen“ (ebd., S. 6). Begabungen finden hier nicht nur als entwicklungsbezogene Besonderheiten, sondern auch bildungsbereichsbezogen Erwähnung. So wird im Lernfeld „Kulturelle Ausdrucksmöglichkeiten und Kreativität weiterentwickeln“ formuliert, Fachschüler*innen sollen „Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, ausgehend von deren Bedürfnissen und Interessen sowie Fähigkeiten und Unterstützungsbedarfen [motivieren], sich in individueller Form auszudrücken und [...] Talente und Begabungen“ (ebd., S. 19) zu fördern. Aber auch hier werden Hochbegabungen im Kontext *entwicklungsbezogener Besonderheiten* thematisch. Das hier vertretene Verständnis von (Hoch-)Begabung setzt einerseits an der allgemeinen Bildsamkeit des Kindes an, ordnet diese aber den Entwicklungsauffälligkeiten zu.

Unterrichtsfach-, bildungsbereichsbezogene und/oder handlungsfeldspezifische Erweiterung

Bildungspläne, die diesem Typ zugeordnet wurden, greifen die Lernfelder aus dem länderübergreifenden Lernplan (2012) auf, modifizieren und verbinden diese mit Unterrichtsfach-, bildungsbereichsbezogenen und/oder handlungsfeldspezifischen Inhalten. Das heißt, es finden sich hier Lernfelder, die sich auf einzelne Unterrichtsfächer beziehen (z. B. Englisch) und/oder Kompetenzen zusätzlich für Bildungsbereiche wie Musik, Bewegung, Sprache, Natur etc. oder auch für Handlungsfelder, für die die Breitbandausbildung für Erzieher*innen qualifiziert (Kindertageseinrichtungen, Hilfen zur Erziehung, Kinder- und Jugendarbeit etc.). Die Modifizierungen werden jeweils unterschiedlich vorgenommen.

Im Bildungsplan der Fachschule für Sozialpädagogik der Hansestadt Hamburg (2013) und im Rahmenplan Fachschule für Sozialpädagogik in Bremen (2008) findet der Begriff der (Hoch-)Begabung keine Erwähnung. Auch in den Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche Theorie und Praxis in

der Fachschule Sozialpädagogik (2016) von Niedersachsen wird er nicht erwähnt, obwohl es dort ein fachschulisches Innovationsvorhaben zur „Förderung besonderer Begabungen als Ausbildungsinhalt in der Fachschule Sozialpädagogik“ (Zirfas-Steinacker/Rakebrandt 2008) gegeben hat. In Baden-Württemberg findet im Lernfeld „Emotionale, soziale und kognitive Lern- und Bildungsprozesse planen, eröffnen und begleiten“ auch Hochbegabung eine Erwähnung: Neben dem Stichwort „lernmethodische Kompetenzen von Kindern“ wird neben „Metakognition“ und „Scaffolding“ auch der „Umgang mit individuellen Unterschieden, z. B. Hochbegabte“ aufgelistet. Diagnostik findet in Zusammenhang mit Sprache eine Erwähnung.

Im vorläufigen Rahmenplan der Fachschule für Sozialwesen in Mecklenburg-Vorpommern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2016) wird – ähnlich wie im ländergemeinsamen Lehrplan im Modul 2: „Entwicklung, Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen“ – Hochbegabung erwähnt und diese in „Entwicklungs- und Verhaltensabweichungen“ einsortiert: „pädagogische Handlungsmöglichkeiten zur Begleitung von Entwicklungs- und Verhaltensabweichungen z. B.: Angststörungen, Hochbegabung, sozial-emotionale Entwicklungsabweichungen sowie ausgewählte Entwicklungsauffälligkeiten“ (ebd., S. 39).

Der Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen in Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2011) beinhaltet 13 Module, die nur teilweise mit dem auch 2011 herausgegebenen Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil der KMK (2011) übereinstimmen und Kompetenzen nicht nur fachbezogen, sondern entlang der Unterrichtsfächer definieren. Im Lernmodul 7 – Bildungsprozesse anregen und unterstützen – wird die Kompetenz formuliert: „Besondere Begabungen wahrnehmen und in der Arbeit angemessen berücksichtigen“ (ebd., S. 20). Als inhaltliche Orientierung wird hier „Hochbegabung“ (ebd., S. 21) angegeben.

Zusammenfassung

Insgesamt kann festgehalten werden, dass in den fachschulischen Curricula und den bundesweiten Rahmenrichtlinien Begabungen, Begabungsförderung und Hochbegabung nur teilweise Erwähnung finden. Die Formulierung eines „Länderübergreifenden Lehrplans Erzieherin/Erzieher“ hat dazu geführt, dass in vielen Bundesländern Hochbegabung zwar als Begriff aufgeführt wird, dieser wird dann in Listen von „Entwicklungsauffälligkeiten“ zu den besonderen Förderbedarfen zugeordnet. In den Curricula wird auf Förderung in sehr unterschiedlicher Weise eingegangen und dies sonderpädagogisch, bildungsbereichs-, unterrichtsfachbezogen und handlungsfeldspezifisch ausbuchstabiert. Der Begriff der Diagnostik wird kaum erwähnt und wenn doch, nicht genauer erläutert. Das Thema (Hoch-)Begabung wird auch nicht mit spezifischen Bildungsbereichen verknüpft, sondern wird als eine unspezifizierte allgemeine Kategorie geführt.

2.2.3 Fachliche Rahmungen durch hochschulische Qualifizierung

Für die Kindheitspädagogik an Hochschulen liegen eine Vielzahl an Qualifikations- bzw. Berufsprofilen vor, die Ausdruck der Suchbewegungen der Kindheitspädagogik nach einer eigenen disziplinären Kontur sind (Hechler/Hykel/Pasterneck 2021). In den einschlägigen Dokumenten wie dem Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“, „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Frühen Kindheit (2009), dem Qualifikationsprofil „Frühpädagogik studieren“ (Robert Bosch Stiftung 2008) und dem erweiterten Qualifikationsprofil der Robert Bosch Stiftung (2011) sowie dem Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge vom Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015) findet Hochbegabung keine Erwähnung. Lediglich in einem Dokument der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Landesverband Baden Württemberg (2015), das in Zusammenarbeit mit dem Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg entstanden ist, werden Beratungsstellen für Hochbegabung als mögliches Berufsfeld genannt. Eine differenzierte Auswertung der Modulhandbücher und Studieninhalte der kindheitspädagogischen Studiengänge in Bezug auf das Thema Hochbegabung steht noch aus. Eine Durchsicht von Modulhandbüchern einer Stichprobe von 29 der 129 auf der in der Studiengangsdatenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte⁴ gelisteten kindheitspädagogischen Studiengänge⁵ ergab, dass in vier Studiengängen Begabung allgemein⁶ und in zwei Studiengängen Hochbegabung genannt wird.

„Die Studentinnen und Studenten besitzen Kenntnisse über differenzielle Entwicklungsverläufe wie Entwicklungsverzögerungen und -störungen sowie Hochbegabung bei Kindern in der frühen und mittleren Kindheit. Sie sind dazu in der Lage, diese angemessen unter Berücksichtigung des Inklusionsgedankens zu begleiten, darüber

4 Siehe <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank>.

5 Einbezogen wurden nicht nur genuin kindheitspädagogische, sondern auch affine Studiengänge mit Schwerpunkt Kindheitspädagogik und kindheitspädagogische Studiengänge mit Schwerpunkt Leitung/Management. Es wurden je nach bundeslandspezifischer Dichte der Studiengänge pro Bundesland mindestens ein Studiengang ausgewählt. Es wurden unterschiedliche Trägerschaften berücksichtigt und dann diejenigen ausgewählt, bei denen Modulhandbücher online zur Verfügung standen.

6 So heißt es im Modulhandbuch des berufs begleitenden BA-Studiengangs Frühpädagogik aus Soest: „Das Recht auf Bildung sichert, dass jedes Kind in seiner Entwicklung so unterstützt wird, dass es sich als Persönlichkeit entfalten und seine Fähigkeiten und Begabungen kreativ einsetzen kann“ (2021; S. 4; https://www.fh-swf.de/media/neu_np/hv_2/downloads_der_studiengangsseiten/fb_bg_3/fruehpaedagogik_b_a____berufsbeleitendes_verbundstudium_/Modulhandbuch_VFP_FPO_2019_15.04.2021.pdf).

Auskunft zu geben und weitere kompetente Ansprechpartner hinzuzuziehen“ (Modulhandbuch Evangelische Hochschule Berlin: BA Kindheitspädagogik 2017, S. 44).⁷

„(Früh-)Förderung bei Entwicklungsrisiken, spezifischen individuellen Voraussetzungen und Beeinträchtigungen im Spektrum von Lern- oder Sinnesbeeinträchtigung, Hochbegabung, motorischen, sprachlichen und emotional-sozialen Voraussetzungen“ (Modulhandbuch FH Erfurt BA Führen und Leiten in der Kindheitspädagogik 2020, S. 9).⁸

Deutlich wird auch hier, dass Hochbegabung eher dem Kontext von problematischen Entwicklungsverläufen zugeordnet wird, auch wenn z. B. in Berlin ein Bezug zur Inklusion hergestellt wird.

In Deutschland findet sich darüber hinaus ein Masterstudiengang mit dem Titel „Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung“⁹ und in der Schweiz der berufsbegleitende Masterstudiengang „Integrative Begabungs- und Begabtenförderung“¹⁰, bei dem auch die Themen Hochbegabung und Kindheitspädagogik verankert sind.

Grundlegend deuten Studien darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte mit einem akademischen Abschluss über Kompetenzen verfügen, die für die Unterstützung und Förderung von Hochbegabung dienlich sein können, wie ein höheres Maß an Reflexivität bei der Fallbearbeitung in Teamgesprächen (Cloos/Göbel/Lemke 2015). Die Befundlage ist hier allerdings insgesamt nicht eindeutig. Ob ein akademischer Abschluss zu einer höheren Förderqualität und einer besseren Adaptivität in der Förderung führen kann, wird in internationalen Studien unterschiedlich diskutiert (zusammenfassend: Stamm 2014). Allerdings kann vermutet werden, dass aufgrund der spezifischen Ausrichtung der Studiengänge und aufgrund kindheitspädagogischer Forschungsanstrengungen in Bezug auf Themen wie Interaktionsqualität, domänenspezifisches Lernen etc. eine hohe Sensibilisierung der Studierenden in Bezug auf Themen erzielt wird, die auch für die Förderung von Kindern mit Hochbegabung dienlich sein können (auch Kapitel 2.4).

Insgesamt könnte es hilfreich sein, das Thema Hochbegabung stärker in der hochschulischen Qualifizierung zu verankern, denn gerade von akademischen Fachkräften ist ein hohes Maß an Kompetenzen bei der Förderqualität und (inklusive) Reflexivität zu erwarten. Dies könnte auch dadurch geschehen, dass

7 Siehe <https://www.fh-erfurt.de/soz/be/studium/bachelor-leiten-und-fuehren-in-der-kindheitspaedagogik/studien-pruefungsordnung/>.

8 https://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2_PDF/STUDIUM_ab_2020/BA_Kindheitspaedagogik/Studienordnung_Modulhandbuch_Kindheitspaedagogik.pdf.

9 <https://home.uni-leipzig.de/masterbuk/>.

10 <http://www.begabungsforderung-schweiz.ch/masterstudiengang-masma>.

Zertifikationskurse eingerichtet werden, die zusätzlich oder parallel im Studium erworben und/oder auch von Externen besucht werden können.

2.2.4 Fachliche Rahmungen durch Weiterqualifizierung

Grundlegend muss festgestellt werden, dass zwar in der Frühen Bildung eine hohe Weiterbildungsbeteiligung vorzufinden ist. Jedoch besteht das Missverhältnis, dass sich eine intensive Weiterbildungsnutzung kaum im Gehalt niederschlägt, die Teilnahme in der Regel nicht auf strategischer Personalplanung beruht und die Effekte der Weiterbildung eingeschränkt werden, weil vor allen Dingen kurzfristige Angebote genutzt werden sowie der Wissenstransfer in den Teams nicht hinreichend sichergestellt zu sein scheint (Buschle/Gruber 2018). Schäfers/Wegner (2020) kommen auf Basis ihrer Analyse von Forschungsergebnissen zu den Kompetenzen und Gelingensbedingungen von qualitativ hochwertiger Förderung in Kindertageseinrichtungen zu dem Schluss, „dass ein großer Bedarf an Fortbildungen [und] Weiterbildungen auf Seiten der Fachkräfte besteht, um Fördermaßnahmen effektiv sowie fach- und sachgerecht in den Kitaalltag zu integrieren“ (ebd., S. 81). Sie stellen auch fest, dass ein hohes Engagement zur Steigerung von Förderkompetenzen trotz beispielsweise fünfmaliger Fortbildung nicht eine „gesteigerte alltagsintegrierte Anregung und Förderung der mathematischen Entwicklung der Kinder“ (ebd.) zur Folge habe.

Für die berufsbegleitende Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte stehen aktuell umfassende Fortbildungsangebote u. a. von auf das Thema spezialisierten Anbietern, wie dem Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF), dem Institut zur Förderung hochbegabter Vorschulkinder (IHVO), der Kleinen Fische Raule-Stiftung, dem Institut für integrative Lerntherapie und Weiterbildung GmbH (IFLW) sowie der KARG-Stiftung, zur Verfügung, aber auch weitere Angebote von kleineren und größeren Weiterbildungseinrichtungen. Daneben gibt es eine Vielzahl von eintägigen Fortbildungen regionaler Anbieter.

Betrachtet man insgesamt die Anzahl und die Ausrichtung aktuell vorhandener Qualifizierungsangebote zum Thema Hochbegabung, dann kann festgestellt werden, dass es hier eine hohe Variabilität an Fort- und Weiterbildungen gibt. Angebote finden sich

- von Stiftungen, Instituten oder Zentren, die über einen längeren Zeitraum in mehreren Seminarblöcken theoretisch wie praxisnah verschiedene Themen vertiefen und mit einem Zertifikat abschließen,
- von regionalen Anbietern oder Vereinen, bei denen über einen eher kürzeren Zeitraum vor allem praxisnah ein Fortbildungscurriculum durchlaufen und ohne Zertifikat abgeschlossen wird,

- als Inhouse-Schulungen, die pädagogische Fachkräfte bei bestimmten Anbietern oder Arbeitgeber*innen im Rahmen regulärer Fort- und Weiterbildungsprogramms einkaufen bzw. buchen können.

Grundlegend beschäftigen sich die Angebote mit dem Erkennen und Fördern von Begabung und Hochbegabung, verfolgen jedoch unterschiedliche Ziele. Während ein Teil der Qualifizierungsangebote grundlegend für die direkte pädagogische Arbeit mit Kindern mit Hochbegabung im „Vorschulalter“ qualifizieren möchte, geht es anderen Angeboten um die Beratung und Begleitung der Fachkräfte und Eltern. Unterschiede bestehen bei den Angeboten somit in der Berücksichtigung flankierender Themen wie Zusammenarbeit mit Eltern, Vernetzung und alltagsintegrierter Förderung. Das in dieser Publikation abgebildete breite Aufgabenverständnis in Zusammenhang mit Hochbegabung bildet sich in den Qualifizierungsangeboten im Bereich der frühen Kindheit nicht vollständig ab. Insgesamt werden Kinder im Alter von 0 bis ca. 4 bis 5 Jahren in den analysierten Qualifizierungskonzepten weitestgehend ausgeblendet (die ausgewiesenen Qualifizierungsmaßnahmen richten sich vor allem auf Kinder, die vor der Einschulung stehen). Auch wird ein eher curriculares, kanonisiertes und scholarisiertes Anliegen sichtbar. Die unterschiedliche Dauer der Qualifizierungsangebote führt möglicherweise zu einer unterschiedlichen Intensität in der Auseinandersetzung mit Inhalten. Indem (digitale) Selbstlernkurse und (auch im blended learning) angeleitete Qualifizierungsprogramme angeboten werden, wird die Angebotspalette auch um niedrigschwellige Zugänge für Interessent*innen erweitert. Dies hat aber zur Folge, dass die Angebote bei den Kursteilnehmer*innen sehr wahrscheinlich sehr unterschiedliche Kompetenzprofile hervorbringen. Die regional ungleiche Verteilung der Anbietenden verweist dabei auf ein nicht lückenloses Netz für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema Hochbegabung in Kindertageseinrichtungen.

Insbesondere die über einen längeren Zeitraum (ein bis zwei Jahre) angelegten Qualifizierungsangebote bieten einen Abschluss mit Zertifikat an. Die Uneinheitlichkeit der Bezeichnungen dieser Zertifikate generiert wiederum einen Trend zur Intransparenz beruflicher Qualifikationen und erhöht die Gefahr der Entgrenzung von Professionalität. Inwiefern die angegebenen Zertifikate rechtlich geschützt, d. h. nur von einem bestimmten Anbieter zertifiziert werden dürfen bzw. mit einem eigenen Berufsprofil legitimiert sind, wäre noch zu prüfen.¹¹ Unbekannt ist auch, wie viele Fachkräfte durch die bestehenden Weiterbildungsangebote überhaupt erreicht werden, da bestehende Untersuchungen

11 Eine Vielzahl von Berufsbezeichnungen sind in Deutschland nicht geschützt, bspw. der Ernährungsberater, sodass sich jede*r Mensch so nennen darf, ohne dies nachweisen zu müssen. Inwiefern dies für die oben genannten Qualifizierungsangebote zutrifft, müsste rechtlich geprüft werden und war nicht Gegenstand dieser Publikation.

zur Weiterbildungsnutzung und Weiterbildungsbedarfen in der Frühen Bildung (Beher/Walter 2012) das Thema Hochbegabung nicht aufgreifen. Es besteht auch kein empirisches Wissen zur Qualität der jeweiligen Angebote.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass das bestehende Qualifizierungsangebot somit zwar eine Vielzahl von inhaltlichen Schwerpunktsetzungen für Interessent*innen ermöglicht, jedoch durch den geringen Grad der Systematisierung auch eine gewisse Beliebigkeit im Angebotspektrum zu finden ist. Aufgrund fehlender Standards bleibt unklar, wie Angebote gestaltet werden sollten, damit sie eine hinreichende Grundlage für Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften in der Förderung von Kindern mit Hochbegabung bieten. Wünschenswert könnte es sein, Mindeststandards für die Weiterqualifizierung auszuformulieren.

2.2.5 Fachliche Rahmungen durch Initiativen und Projekte

In den Bundesländern werden aktuell unterschiedliche Projekte und Initiativen durchgeführt, um das Erkennen und Fördern von Kindern mit Hochbegabung im System der Kindertageseinrichtungen voranzubringen. Hier ist allerdings eine mehr oder weniger dynamische Entwicklung zu beobachten, sodass es in dieser Publikation schwerfällt, alle Initiativen zu erfassen. Die Vorhaben beziehen sich weitgehend auf¹²

- eine zusätzliche ministeriale Zuständigkeit für Begabtenförderung in einzelnen Bundesländern;
- Projekte und Initiativen in Zuständigkeit einzelner Landesregierungen;
- Projekte und Initiativen in geteilter Zuständigkeit einzelner Landesregierungen und Stiftungen zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte sowie
- außerinstitutionelle Angebote zur Förderung von Kindern.

In den Bundesländern Bremen, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen wird eine zusätzliche Zuständigkeit für Begabtenförderung auf der ministerialen Ebene ausgewiesen. Dies bedeutet, dass das jeweilige Ministerium die Begabtenförderung als eigenen Aufgabenbereich definiert, die

12 Die folgende Darstellung ist das Ergebnis einer eigenen Recherche in den LänderSpecials der Internetplattform www.begabungslotse.de, die in enger Abstimmung mit den Ansprechpartner*innen für Begabungs- und Begabtenförderung der jeweiligen Kultusministerien oder Senatsverwaltungen aufbereitet wurden sowie der Internetplattform www.fachportal-hochbegabung.de, welches in Abstimmung mit den Landesministerien erstellt wurde (Stand: November 2021). Es konnte nicht überprüft werden, ob die vor Kurzem erst aktualisierten Angaben auch die tatsächlichen Aktivitäten in den Bundesländern widerspiegeln. Bei einigen Angaben bleibt auch unklar, wie deutlich das Angebot auf hochbegabte Kinder ausgerichtet ist.

Relevanz der Thematik bildungspolitisch unterstreicht und sich damit auch in der Verantwortung sieht, Maßnahmen strukturell im Land zu verankern.

Projekte und Initiativen in Zuständigkeit von Landesregierungen sind in Rheinland-Pfalz, dem Saarland und Niedersachsen angesiedelt. So unterstützt das Land Rheinland-Pfalz als Hauptförderungsmittelgeber das KinderCollege Neuwied, welches für Kinder und Jugendliche im Alter von 4 bis 18 Jahren spezifische Angebote im Bereich der Hochbegabtenförderung gestaltet. Die Akademie (Hoch-)Begabung in Sachsen richtet Studientage für Kinder im letzten Kindergartenjahr aus. In Rheinland-Pfalz hat die Landesregierung eine Kooperation mit den „Entdeckerschulen“ ermöglicht, sodass Kinder mit Hochbegabung im Rahmen des Projekts „Frühe Hochbegabtenförderung in Rheinland-Pfalz“ an den wöchentlich stattfindenden Entdeckertagen in einer der 16 ausgewiesenen Entdeckerschulen teilnehmen können. Das Land Thüringen hat das Netzwerk „Thüringen – Land der kleinen Forscher“ auf den Weg gebracht. Durch praxisnahe Fortbildungsangebote will das Land Kindertageseinrichtungen dabei unterstützen, MINT-Bildungsangebote zu etablieren. 854 Kindertageseinrichtungen, das sind ca. 2/3 der vorhandenen Einrichtungen, sind in diesem Netzwerk miteinander verbunden. Insgesamt wurden bereits 105 dieser Einrichtungen zertifiziert, über 5.000 Fachkräfte sind aktiv involviert bzw. qualifiziert worden. Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen zu fördern, muss aber noch nicht zwangsläufig bedeuten, dass dies auch in besonderer Weise hochbegabten Kindergartenkindern zugutekommt (vgl. Kap 2.3). Das Land Berlin fördert über zwei Jahre bis Ende 2022 das Modellprojekt „Begabungen in Kitas fördern“, an dem sieben Kindertageseinrichtungen teilnehmen. Die Einrichtungen sollen vorurteilsbewusst und unter Berücksichtigung von Diversität ihre Arbeit konzeptionell auf das Erkennen und Fördern von Begabungen ausrichten. Das Projekt beinhaltet Qualifizierungsmodule, Netzwerktreffen, Fachtage, fachliche, organisatorische und wissenschaftliche Begleitung, Vernetzung mit Expert*innen und den Austausch über eine interne Online-Plattform.¹³

Projekte und Initiativen in geteilter Zuständigkeit von Ländern und Stiftungen finden sich in Berlin, Hessen und Bayern. So steht das Land Berlin in Kooperation u. a. mit dem Haus der kleinen Forscher, das mittlerweile bundesweit mehr als 5.000 Einrichtungen vor allem im MINT-Bereich qualifiziert und zertifiziert hat. In Berlin bestehen darüber hinaus Kooperationen mit Sportvereinen und für den künstlerischen Bereich eine Zusammenarbeit mit dem KinderKünstezentrum

13 Ergänzend erwähnt werden kann das in Niedersachsen im Schuljahr 2005/2006 an einem schulischen Standort durchgeführte Innovationsvorhaben „Förderung besonderer Begabungen als Ausbildungsinhalt in der Fachschule Sozialpädagogik“, das jedoch eher ein allgemeines Verständnis von Begabungsförderung verfolgte (Zirfas et al. 2008)). Der Bericht plädiert für eine „flächendeckende Entstehung von Kooperationsverbänden niedersächsischer Schulen in Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten“ (ebd., S. 14), die wohl aber nicht umgesetzt wurde.

und dem Projekt TuKi (Theater und Kita). In Hessen fördert das Ministerium die Fortbildung der Raule-Stiftung zum Thema „Begabungspädagogische Fachkraft – Stiftung Kleine Füchse“ (vgl. Kap. 2.2.4). In Bayern wurde das Modellprojekt „FitZ – Fit in die Zukunft“ in Rosenheim ins Leben gerufen. Wie in Bayern gibt es auch in anderen Bundesländern darüber hinaus Konsultationseinrichtungen, Konsultationsverbände sowie Netzwerke, die sich durch eine Zusammenarbeit von Stiftungen und Ministerien in den vergangenen Jahren etabliert haben. So sind in gemeinsamer Verantwortung der KARG-Stiftung mit den Ministerien einzelner Länder nachhaltige Strukturen für die Begabtenförderung entstanden: In Bremen haben sich im Netzwerk „Durchgängige Begabungsförderung“ Kindertageseinrichtungen und (Grund-)Schulen in insgesamt 12 Verbänden zusammengeschlossen. In vier dieser Verbände sind Kindertageseinrichtungen aktiv. In Niedersachsen sind in Kooperation mit der KARG-Stiftung und der Landesregierung seit 2004 mehrere Konsultationskitas und seit 2016 90 Konsultationsverbände mit insgesamt 123 Kindertageseinrichtungen qualifiziert und begleitet worden. In Sachsen ist der KARG-Campus in Zusammenarbeit der KARG-Stiftung mit dem Freistaat Sachsen entstanden. Hier werden insgesamt fünf Tandems aus je einer Kindertageseinrichtung und einer Grundschule zu Konsultationseinrichtungen qualifiziert. Im Saarland wird das gleiche Format mit dem in 2021 gestarteten KARG-Campus Kita Saarland verfolgt. In Bayern existiert an drei Standorten mit insgesamt vier Kindertageseinrichtungen für den Schwerpunkt (Hoch-)Begabung ebenfalls eine Qualifizierung und Begleitung von Einrichtungen durch die KARG-Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Ministerium. Eine dieser Einrichtungen ist als Konsultationseinrichtung in das Konsultationsnetzwerk der KARG-Stiftung eingebunden. In Schleswig-Holstein gibt es seit 2012 insgesamt fünf Kompetenzzentren, bestehend aus je einer Kindertageseinrichtung und einer Grundschule, ebenfalls in geteilter Verantwortung des landesspezifischen Bildungsministeriums und der KARG-Stiftung. In Niedersachsen hat 2022 der KARG-Campus mit insgesamt acht Einrichtungen gestartet. In Berlin befindet sich nach Landesangaben ein Netzwerk im Aufbau.

Außerinstitutionelle Angebote fokussieren vor allem den MINT-Bereich, die motorische sowie die künstlerische Bildung. So finden sich in vielen Bundesländern an verschiedenen Hochschul- und Universitätsstandorten Kinderunis, die ein breites Spektrum an Themenangeboten für Kindern mit (Hoch-)Begabung entfalten. In Kooperationen mit Sportvereinen und künstlerischen Einrichtungen werden zudem Angebote an Kinder weit vor dem Schulalter gerichtet. Im gesamten Bundesgebiet stehen darüber hinaus insgesamt über hundert Beratungsstellen für Hochbegabung der (Fach-)Öffentlichkeit zur Verfügung.

Es ist davon auszugehen, dass es noch weitere Initiativen und Kindertageseinrichtungen gibt, die sich im Bereich der Hochbegabtenförderung engagieren. Diese gehen dann wahrscheinlich eher nicht auf eine Initiative der Bundesländer, sondern vor allem auf die Initiative freier Träger und Stiftungen zurück.

Auch wenn die hier aufgelisteten Aktivitäten nicht mit anderen flächendeckend umgesetzten Modellvorhaben (beispielsweise Bundesprogramm Sprach-Kitas: <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/>; Bildung durch Sprache und Schrift (BISS): <https://www.biss-sprachbildung.de/>) verglichen werden können, ist doch die Breite der Aktivitäten in den Bundesländern hervorzuheben. Positiv zu bewerten ist, dass – allerdings mit jeweils unterschiedlicher Reichweite – versucht wird, nachhaltig zu wirken, erstens, weil durch die Modellvorhaben Netzwerkbildung betrieben wird und zweitens Konsultationskitas mit dem Schwerpunkt Hochbegabung implementiert werden, über die Strukturen geschaffen werden, über die wiederum Wissen und Erfahrungen weitergegeben werden können. Davon profitieren also auch Fachkräfte, die nicht direkt in den Modell-Projekten aktiv involviert sind. Im Sinne einer inklusiven Organisationsentwicklung (vgl. Booth/Ainscow 2019, S. 63) ist festzustellen, dass das Thema Hochbegabung in den Modellvorhaben auf unterschiedlichen Ebenen organisational verankert wird: in der Vernetzung, der Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte und der alltäglichen pädagogischen Arbeit. Dass die Landministerien hier aktiv sind, unterstreicht, dass sie der Hochbegabtenförderung und Qualifizierung des pädagogischen Personals für die (Fach-)Politik und Gesellschaft eine hohe Bedeutung beimessen. Es ist davon auszugehen, dass die entstandenen bzw. sich im Entstehen befindenden Strukturen eine tiefergehende Verankerung des Themas Hochbegabung in den nächsten Jahren bewirken werden.

2.2.6 Zwischenfazit

Insgesamt muss festgestellt werden, dass die empirische Basis zum Thema Hochbegabung und Kindertageseinrichtungen in der frühpädagogischen Forschung recht dünn ist. Damit fehlt nicht nur grundlegendes empirisches Wissen über den pädagogischen Umgang mit Hochbegabung in Kindertageseinrichtungen, sondern auch eine differenzierte und vertiefende empirische Betrachtung von Einzelaspekten, wie wir sie in den Kapiteln 2.3 bis 2.4 thematisieren. Zu empfehlen ist hier, die Forschungsanstrengungen erheblich zu erhöhen. Auf diese Weise könnte dann das Thema auch stärker in wissenschaftliche Grundlagenwerke integriert werden. In der fachschulischen Qualifizierung ist das Thema der Hochbegabung zwar stichpunktartig verankert, es fehlt allerdings an Wissen, ob und inwiefern das Thema überhaupt in der fachschulischen Qualifizierung aufgegriffen wird. Hier wäre es vielleicht hilfreich, Basismodule für die Beschäftigung mit dem Thema Hochbegabung zu formulieren, die anschließend in der Fachschulausbildung implementiert werden können. Da das Thema der Hochbegabung in der kindheitspädagogischen Forschung wenig verankert ist, ist es auch nicht verwunderlich, dass Hochbegabung in der Hochschulqualifizierung kaum einen Platz findet. Eine neu zu ins Leben zu rufende Initiative mit Studiengangsleitungen

könnte dazu beitragen, die Möglichkeiten der Implementierung des Themas in der Hochschulqualifizierung zu erkunden. Vor dem Hintergrund, dass frühpädagogischen Fachkräften in ihrer Grundqualifizierung nicht hinreichend Wissen zum Thema Hochbegabung vermittelt werden kann, ist positiv hervorzuheben, dass hier einige Weiterbildungen vorhanden sind. Allerdings sollte überlegt werden, ob die Formulierung von einheitlichen (Mindest-)Standards dabei helfen könnte, der Unübersichtlichkeit auf dem Weiterbildungsmarkt entgegenzuwirken. Positiv anzumerken ist zudem, dass von den Bundesländern und von einzelnen zivilgesellschaftlichen Akteur*innen Initiativen und Projekte angestoßen wurden, die gleichzeitig Wert darauf legen, das Thema auf unterschiedlichen Ebenen nachhaltig zu implementieren. Ziel müsste sein, auch dauerhaft Netzwerke für frühkindliche Bildung und Hochbegabung flächendeckend auszubauen.

2.3 Organisationale Rahmungen

2.3.1 Personale und zeitliche Ressourcen

Grundlegend wird davon ausgegangen, dass die Begleitung von Kindern mit Hochbegabung einen erhöhten Ressourcenaufwand erfordert (Kuger 2013), dem durch bessere Personalschlüssel und kleine Gruppengrößen sowie ausreichend mittelbare Arbeitszeit begegnet werden kann. Berücksichtigt werden muss, dass die Planung und Reflexion der Förderung, Absprachen mit Eltern sowie die Vernetzung mit anderen Akteur*innen der Hochbegabtenförderung zeitintensiv sind. Kuger (2013, S. 263) verweist mit Bezug auf amerikanische Studien auf die hohe Bedeutung von globalem Enrichment im Kontext von Hochbegabtenförderung: Je höher die Förderqualität in der Gruppe sei, desto besser könne es gelingen, Hochbegabte in der gesamten Gruppe zu fördern. Eine hohe Förderqualität kann jedoch besser erreicht werden, wenn hinreichende Rahmenbedingungen vorhanden sind.

Die Förderung von Kindern mit Hochbegabung benötigt erhöhte Ressourcen. Unterschiedliche Studien zeigen allerdings auf, dass aus Perspektive wissenschaftlicher Standards und auf Basis subjektiver Einschätzungen von Fachkräften weder der Personalschlüssel noch die Gruppengrößen und auch nicht die zur Verfügung stehende mittelbare Arbeitszeit ausreicht, um Kinder (auch ohne Hochbegabung) den professionellen Erwartungen entsprechend fördern zu können. Der Personalschlüssel regelt grundlegend das Verhältnis der Anzahl von Kindern gerechnet auf eine pädagogische Fachkraft. Als bundeseinheitlicher Qualitätsstandard für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren wird ein Personalschlüssel von 1:3 (Bock-Famulla et al. 2020) sowie für Kinder von drei Jahren bis zur Einschulung ein Personalschlüssel von 1:7,5 für eine optimale pädagogische Arbeit empfohlen. Allerdings kamen in Kindergartengruppen 2018 im Durchschnitt auf eine

Fachkraft 8,9 Kinder und in Krippengruppen 4,2 Kinder, wobei in einzelnen Bundesländern sehr unterschiedliche Entwicklungsdynamiken zu beobachten sind (vgl. ebd., S. 13).

Studien zu den Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen zeigen an, dass sich die Fachkräfte belastet fühlen, weil sie meinen, nicht ausreichend Zeit für die mittelbare Arbeit und die pädagogische Arbeit mit den Kindern zu haben und dass der Zeitdruck insgesamt zu hoch sei (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 160). So zeigen auch Behrens et al. (2011), dass Fachkräfte selbst formulieren, mehr „unverplante Zeit“ für individuelle Förderung zu benötigen (vgl. ebd., S. 95 ff.). Allerdings meinen nur 177 von 522 befragten Fachkräften, individuelle Förderung sei mit den vorhandenen Rahmenbedingungen umsetzbar (vgl. ebd., S. 49). Auch deuten die Studien auf ein Ungleichgewicht zwischen geforderten Anstrengungen und zu erwartenden Belohnungen (Bezahlung, Wertschätzung) hin, sodass es bei 72 % des Personals zu Gratifikationskrisen kommt (Schreyer et al. 2014). Das Autor*innenteam der AQUA-Studie stellt fest: „Die vielfältigen, komplexen und sich ständig weiter entwickelnden Aufgaben in einer Kindertageseinrichtung fordern von den Fachkräften ihren Tribut: Immer mehr fühlen sich stark belastet“ (ebd., S. 78). Der Grad der Burnout-Gefährdung läge bei 36 % (vgl. ebd., S. 188). Angesichts dieser empirischen Daten ist auch zu erwarten, dass eine an das Team und die Einrichtungen herangetragene Erwartung, Hochbegabtenförderung zu betreiben, als eine weitere zusätzliche Belastung empfunden wird, zumal die Fachkräfte davon ausgehen, dass nicht hinreichend gute Rahmenbedingungen für eine gute Qualität im Regelbetrieb vorhanden sind. Projekte zur Hochbegabtenförderung sollten folglich den erhöhten Ressourcenbedarf berücksichtigen.

Grundlegend stellt sich die Frage, wie denn im System der Kindertagesbetreuung dem erhöhten Ressourcenbedarf für die Förderung von hochbegabten Kindern strukturell nachgekommen werden kann. Dass es hierzu keine Regelungen gibt, kann als eine strukturelle Benachteiligung von hochbegabten Kindern angesehen werden, zumal die Rahmenbedingungen insgesamt nicht ausreichen, alle Kinder in der Kindertageseinrichtung zu fördern. Im Kontext von besonderen Förderbedarfen bei zugeschriebener Behinderung sind im System der Kindertagesbetreuung erhöhte Ressourcen vorgesehen (Heimlich/Behr 2006). Für den Bereich der frühkindlichen Bildung liegen bislang keine Erkenntnisse vor, inwiefern Hochbegabung im Rahmen eines identifizierten Mehrbedarfs an Förderung (dem sogenannten Integrationsstatus¹⁴) in Kindertageseinrichtungen relevant gemacht

14 Eltern können beim zuständigen Amt für ihr Kind einen Integrationsstatus beantragen, wenn ein festgestellter Mehrbedarf an Förderung nachgewiesen werden kann. Ausschlaggebend sind hier oftmals Diagnosen im Kontext von Entwicklungsbesonderheiten, Entwicklungsauffälligkeiten, Behinderung und Krankheit. Der Integrationsstatus ist damit der Zuschreibung der bereits erwähnten „special needs“ (in Deutschland wird damit häufig ein festgestellter Förderbedarf gemeint) ähnlich.

wird. Allerdings wird im Kontext des sogenannten Ressourcen-Etikettierungs-dilemmas (Kornmann 1994) diskutiert, ob die damit verbundenen Gefahren der Stigmatisierung und der erhöhte Aufwand für Eltern und Einrichtungen für die Bewilligung von Ressourcen aus inklusiver Perspektive angemessen ist. So stellt sich auch die Frage, ob die Zuweisung eines spezifischen Status als besonders förderbedürftig bei hochbegabten Kindern zielführend ist. Allerdings muss es dauerhaft Lösungen für die ressourcenbedingte Benachteiligung von Kindern mit Hochbegabung im System der Kindertagesbetreuung geben. Eine Möglichkeit wäre, hier flächendeckend Kindertageseinrichtungen vorzuhalten, die über eine spezifische Expertise in Bezug auf Hochbegabung verfügen und mit Grundschulen kooperieren, die diesen Schwerpunkt aufweisen. Zudem wäre es denkbar, eine finanzielle und personale sogenannte verlässliche Grundausstattung im Sinne einer bereits in einzelnen Bundesländern für Grundschulen erprobten Throughput-Finanzierungen auch für die Kindertageseinrichtungen zu erproben (und damit die überwiegend implementierte Inputfinanzierung abzulösen). Hier könnte Einrichtungen basierend auf statistischen Mittelwerten der Region ein entsprechend erhöhter Personalschlüssel finanziert werden, der die Beantragung zusätzlicher finanzieller und personaler Ressourcen obsolet machen soll. Hierüber könnte das angesprochene Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma umgangen und eine insgesamt eher defizitorientierte Perspektive durch eine stärkere Ressourcenorientierung überwunden werden.

2.3.2 Hochbegabung als Thema der Organisationsentwicklung

Im System der Kindertageseinrichtungen werden Maßnahmen der Organisationsentwicklung als strategische Interventionen in Organisationen wenig beachtet (Cloos et al. 2021), obwohl sich diese in einem epochalen Wandel befindet und dies auf organisationaler Ebene zu erheblichen Entwicklungserwartungen und auch empirisch nachweisbar zu vielfältigen organisationalen Modifikationen führt. Dabei könnte Organisationsentwicklung auf produktive Weise das Verhältnis zwischen internen organisationalen Veränderungsprozessen und Veränderungen in der organisationalen Umwelt gestalten. Anders als in der Frühpädagogik verwendete komplementäre Konzepte wie Qualitätsmanagement und -entwicklung sowie Evaluation würde es die Möglichkeiten der partizipativen und mehrdimensionalen Gestaltung von Organisationen eröffnen (ebd.). Strategien der Organisationsentwicklung werden in der Kindheitspädagogik kaum durch einen darauf bezogenen Diskurs und durch empirische Forschung wissenschaftlich fundiert. Zugleich lässt sich feststellen, dass Organisationsentwicklung themenbezogen in der Praxis von Innovationsvorhaben und Modellprojekten bei den Themengebieten Diversität und Inklusion, Naturwissenschaften, Gesundheitsprävention und Bewegung integriert wird. Die Bezugnahmen auf Organisationsentwicklung

sind jeweils sehr unterschiedlich gestaltet. Eine theoretische Absicherung durch konkrete Bezüge auf Ansätze der Organisationsentwicklung finden sich ebenso selten wie die explizite Verwendung von Organisationsentwicklung-Designs.

Das Projekt KARG Campus (Fiebeler/Steenbuck 2020) ist eine Maßnahme im Kontext elementarer Begabtenförderung, die wie auch andere Konzepte in der frühpädagogischen Praxis (u. a. IQUAnet Jerg/Schumann/Thalheim 2014) auf Konzepte der Organisationsentwicklung zurückgreift. Hier werden Personal-, Organisations- und Netzwerkentwicklung integriert gedacht und ein Modell verfolgt, das Organisationsentwicklung als organisationsinternen und -übergreifenden Prozess der Weiterentwicklung und Gestaltung begreift und Intensivkurse, einrichtungsinterne Fortbildungen, Leitungsforen, Situationsanalyse und Prozessbegleitung, regionale Netzwerktreffen und Tagungen miteinander verknüpft. Organisationsentwicklung ist hier als mehrdimensionaler Prozess konzipiert. Dies scheint beim Thema Hochbegabung insbesondere vor dem Hintergrund, dass die individuelle Förderung hochbegabter Kinder organisational abzusichern ist, sinnvoll zu sein. Allerdings bleibt unklar, welchem konkreten Modell der Organisationsentwicklung gefolgt wird. Insgesamt sollten Konzepte der Organisationsentwicklung im Kontext von Hochbegabung stärker durch Organisationsentwicklungs-Theorien und -Modelle und durch Forschung zu ihren Effekten abgesichert werden.

2.3.3 Hochbegabung und Vernetzung – Forschungsstand und Desiderata

In pädagogischen Arbeitsfeldern wird Vernetzung zunehmend als Handlungs- und Steuerungsstrategie angesehen. Professionelle Herausforderungen sollen nicht mehr durch spezialisierte Einzelmaßnahmen bearbeitet werden, sondern durch eine Struktur von Kooperationsbeziehungen und durch multiprofessionelle Zusammenarbeit professioneller Akteur*innen (Bauer 2018). Kindertageseinrichtungen werden in der aktuellen Fachdebatte als vernetzte Institutionen angesehen (Peucker et al. 2010). Dies hat viel damit zu tun, dass sich in der Nach-PISA-Debatte der Druck auf Kindertageseinrichtungen erhöht, die Kooperationsbeziehungen zu kulturellen und sozialen sowie gesundheits- und bildungsbezogenen Diensten und Netzwerken auszuweiten und dabei stärker sozialraumbezogen zu agieren (Kobelt Neuhaus/Refle 2013). Dies soll auch mit dem Anspruch geschehen, einer umfassenden Förderung der Kinder in allen Bildungsbereichen zu genügen und den Schutz der Kinder u. a. vor Armut (Hock/Holz/Kopplow 2014), Missbrauch und Vernachlässigung (Maywald 2016), Exklusion und sozialen Ungleichheitsbedingungen (Baader/Freytag 2017) unter der Bedingung von Inklusion (Prenzel 2010) zu garantieren. Insbesondere durch die Erweiterung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen lässt sich eine zunehmende Ausweitung der Zu-

sammenarbeit mit Kooperationspartner*innen aus der kulturellen Bildung, der Naturwissenschaft, der Sprachförderung etc. feststellen (u. a. Seckinger, 2010). Die sozial-, gesundheits- und bildungspolitische Erwartung an eine zunehmende Kooperation von Kindertageseinrichtungen steht auch in Zusammenhang mit einem Diskurs, der formuliert, dass mit dem Ziel der anschlussfähigen Gestaltung von kontinuierlichen Entwicklungs- bzw. Bildungsbiografien der Kinder in gemeinsamer Verantwortung (Bleckmann/Schmidt 2012) der Versäulung von Bildungsarten und sozialen Dienstleistungen entgegengewirkt werden soll. Die frühpädagogische Forschung zur Inklusion betont, dass Kindertageseinrichtungen dem Ziel der Inklusion nur näherkommen, wenn sie im Kontext einer organisationalen Veränderung auf mehreren Ebenen regionale Netzwerke bilden (Heimlich 2013; Booth/Ainscow/Kingston 2020).

Insgesamt ist allerdings das empirische Wissen zu Vernetzungsarbeit von Kindertageseinrichtungen gering. In einer aktuell an der Universität Hildesheim durchgeführten Studie „Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum“ zeigt sich, dass Kindertageseinrichtungen kongruent zu ausgebildeten Organisationsidentitäten verschiedene Vernetzungsschwerpunkte (z. B. Optimierung von Bildung, Normalisierung von Familien, Professionalisierung, Gemeinwesenarbeit) und unterschiedliche Vernetzungsmodi etablieren, was sich schließlich in diversen Netzwerkstrukturen ausdrückt. Das Spektrum reicht von Kindertageseinrichtungen, die Vernetzung primär als Strategie sehen, um bildungsbezogene Ressourcen für die Einrichtung zu generieren, bis hin zu Kindertageseinrichtungen, die sich vernetzen, um in einem multiprofessionellen Setting sozialräumliche Strukturen zu entwickeln (Töpfer/Karner/Cloos 2022).

Auch in Bezug auf die Frage, mit wem sich Kindertageseinrichtungen im Kontext des Themenbereichs Hochbegabung vernetzen soll, bestehen aktuell keine gesicherten empirischen Erkenntnisse. Zudem fällt auf, dass das Thema Vernetzung kaum in einschlägigen Fachbüchern zum Thema Hochbegabung diskutiert wird.¹⁵ Grundsätzlich wird in der Literatur zu Netzwerkarbeit zwischen fallbezogener Vernetzung und fallübergreifender Vernetzung unterschieden (Ziegenhain et al. 2010). Eine fallübergreifende Vernetzung hat eine dauerhafte Kooperation, gegenseitige Information und übergreifende Fallkoordination zum Ziel und kann dazu beitragen, dass die Zusammenarbeit, wenn sie dann im Einzelfall notwendig ist, bereits auf gemeinsame Erfahrungen in der Kooperation beruht und ein koordiniertes Fallmanagement ermöglicht. Darüber hinaus kann sie dazu dienen, zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen, die unterschiedliche Ziele verfolgen (Betroffenennetzwerke, Initiativen, Behörden, pädagogischer Arbeit

15 Ein knapper Hinweis findet sich z. B. Hajszan et al. (2013). Ausführlicher beschäftigen sich Solzbacher et al. (2010) mit dieser Frage und weitere Autor*innen in einem Kapitel zu Kooperation und Netzwerken.

vor Ort), zu vermitteln und die Bedeutung des jeweils zu bearbeitenden Themas in der Öffentlichkeit zu transportieren.

Fasst man die allgemeinen Befunde der Forschung zur Netzwerkarbeit zusammen, dann ergeben sich folgende Ziele, Aufgaben und Themen der Netzwerkarbeit. Neben der Absicherung der professionellen einzelfallbezogenen Arbeit vor Ort wird eine fallübergreifende Netzwerkarbeit benötigt für

- die Entwicklung von gemeinsamen Handlungsstrategien für die Einzelfallarbeit im Rahmen fallübergreifender Vernetzung in der Kommune oder Region, auch im Kontext der Diagnostik von Hochbegabung: Hier kann z. B. geklärt werden, wer in welchen Fällen ansprechbar und/oder zuständig ist, wer unterstützen oder zusätzliche Angebote bereithalten kann; Kooperationspartner*innen können hier sein: Jugendamt, Beratungsstellen mit Schwerpunkt Hochbegabung, Kinderärzt*innen, niedergelassene Kinderpsycholog*innen, Sozialpädiatrische Zentren, Erziehungs- und Familienberatungsstellen und regionale Vereine.
- die Identifizierung und den Abbau von strukturellen Löchern in der Zusammenarbeit, von Informationsdefiziten, Kommunikationsbarrieren etc. durch gemeinsamen Austausch in den Netzwerken;
- die Sichtbarmachung und strukturelle Verankerung des Themas in der lokalen bzw. regionalen Bildungsinfrastruktur;
- die Gestaltung des Übergangsmangements im Kontext von institutionellen Übergängen, hier im Übergang vom Kindergarten in die Schule, um diese koordiniert zu gestalten, den einzelfallbezogenen Informationsaustausch zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule anzuregen, die Beratung der Eltern im Übergang abzustimmen und gemeinsame Bildungsangebote, die Kindern mit Hochbegabung zugutekommen, durchzuführen (Bergs-Winkels 2020);
- die bildungsbezogene Vernetzung im Rahmen der Akquise von Ressourcen für die pädagogische Arbeit vor Ort und in der Kommune/Region, um hier zusätzliche, für Kinder mit Hochbegabung unterstützende Bildungsangebote anbieten zu können; Kooperationspartner*innen könnten hier sein: Bibliotheken, (Naturkunde-)Museen, Haus der Kleinen Forscher, Mini-Mathematikum, regionale Kinderforscherzentren, Künstler*innen, Eltern mit spezifischem Expert*innenwissen, Philosoph*innen (Philosophieren mit Kindern) etc.
- die vernetzte Professionalisierung u. a. durch gemeinsame Fortbildungen und gemeinsame Falldiskussionen, um multiprofessionell am Einzelfall und aus Fehlern zu lernen, durch die Vernetzung der lokalen Netzwerke; kooperiert werden könnte hier mit Fortbildungsanbietern, Hochschulen, Stiftungen, Trägern etc.

- die vernetzte Organisationsentwicklung z. B. durch die Etablierung von Modell- und Konsultationskindertageseinrichtungen und von Verbänden, bei denen das gemeinsame Lernen im Vordergrund steht (z. B. KARG Campus).

An diese Überlegungen anschließend müssten weitere Forschungsanstrengungen unternommen werden, über die erkundet werden könnte, mit welchen Akteur*innen sich Kindertageseinrichtungen in welcher Art (z. B. fallbezogen oder fallübergreifend) und in welcher Qualität von Beziehungen in Bezug auf welches Thema und welche Aufgaben im Kontext von Hochbegabung (u. a. Förderung, Diagnostik, Beratung, Übergangsgestaltung, Professionalisierung) vernetzen.

2.4 Hochbegabung als pädagogische Aufgabe

Der Diskurs um die Begriffe „Beobachtung“, „Diagnostik“ und „Förderung“ wird innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit divers und breit geführt. Eine Vielzahl von Richtlinien, Handreichungen, Ratgebern und Fachartikeln sowie wissenschaftlichen Beiträgen und Verfahren beschäftigen sich mit dem Anspruch an pädagogische Fachkräfte, Kinder individuell in den Blick zu nehmen, ihre Potenziale, Bedarfe und Bedürfnisse wahrzunehmen und sie individuell zu fördern (zusammenfassend u. a. Dumont 2019; Zehbe 2021). Deutlich wird demnach, dass es beim „Erkennen und Fördern“ grundsätzlich um das differenzierte Wahrnehmen, Beobachten, Einschätzen und Dokumentieren der Entwicklung und der Bildungsprozesse der Kinder sowie das Ermöglichen bzw. Planen und Gestalten von individuellen Lern- und Bildungsprozessen geht, die auf Beobachtungen beruhen (vgl. u. a. Deutsches Jugendinstitut 2011, S. 98–110).

In professionstheoretischer Perspektive werden die hier genannten Prozesse als Fallarbeit beschrieben und zwischen den vier Schritten der Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation unterschieden. In der Praxis der Fallarbeit werden die hier heuristisch genannten Prozessschritte nicht stringent hintereinander abgearbeitet, sondern zirkulär bearbeitet. Das heißt auch, dass auf Basis der Evaluation einer Intervention und auf Grundlage der neu erzielten Erkenntnisse in der Regel weitere Fallarbeitsschritte angeschlossen werden. Während im Rahmen von Anamnese Informationen zum Fall gesammelt, zusammengestellt, die Hintergründe eines Falles erkundet, von Erfahrungen mit dem Fall berichtet, die Fallkontexte geklärt, das Nicht-Wissen zum Fall benannt und die Frage beantwortet werden soll, warum etwas zum Fall gemacht wird, geht es bei der Diagnose um eine Bewertung der in der Anamnese zusammengetragenen Informationen. Die Informationen werden im Hinblick auf die Fragen „Wer hat welches Problem?“ (nicht: „Was ist das Problem?“) (Braun/Grasshoff/Schweppe 2011) und „Was soll gelernt oder entwickelt werden?“ verdichtet. Bei der Intervention wird die Frage

beantwortet, welche Maßnahme, Intervention oder Förderung an die Diagnose angeschlossen werden kann. Unterschieden werden kann hier wiederum zwischen Prozessen der Planung und der Durchführung der Intervention (Cloos/Göbel/Lemke 2015), die im Nachgang durch Evaluationen überprüft werden.

Von diesen Überlegungen ausgehend sollen im Folgenden vier Schritte unterschieden werden: Beim Teilprozess *Wahrnehmen* geht es darum, dass pädagogische Fachkräfte über eine hinreichende Sensibilität und ausreichend Wissen über das Thema Hochbegabung verfügen, damit Hochbegabung im Zusammenspiel mit Eltern und externen Stellen erkannt bzw. überhaupt der Bedarf gesehen wird, eine Abklärung vorzunehmen. Beim Teilprozess *Beobachten* geht es im frühpädagogischen Alltag darum, Informationen zu den Kindern mit Hochbegabung im Rahmen einer *pädagogischen* Förder- und Prozessdiagnostik zu sammeln. Bei der *Planung* werden aus Beobachtungen und Dokumentationen passende Maßnahmen abgeleitet, die dann in die *Förderung* der Kinder münden.¹⁶ Eine „begabungsorientierte frühe Bildung“ zeichnet sich dabei „durch das Zusammenspiel einer reflektierten, fundierten Haltung zum Thema Hochbegabung mit einer stärkenorientierten Diagnostik, einer individuellen Förderung der jeweiligen Stärken der Kinder und einer beratenden Kooperation mit Eltern und weiteren Institutionen“ aus (Koop 2017, S. 8; auch Koop/Riefing, 2017b).

2.4.1 Teilprozess Wahrnehmen

Das professionelle Wahrnehmen wird als eine Kernkompetenz frühpädagogischen Handelns beschrieben, deren Bedeutung sich auch empirisch zeigt (Mischo et al. 2020). Beim Teilprozess *Wahrnehmen* geht es darum – wie oben beschrieben –, dass pädagogische Fachkräfte über eine hinreichende Sensibilität und ausreichend Wissen über das Thema Hochbegabung verfügen, sodass diese im Fall von Hochbegabung vor dem Hintergrund pädagogischer Orientierungen im Kontext einer inklusiven Haltung pädagogisch angemessen reagieren und damit die weiteren Prozesse der pädagogischen Begleitung der hochbegabten Kinder anstoßen können.

Konkret bedeutet dies: Nehmen Fachkräfte wahr, dass ein Kind möglicherweise hochbegabt sein könnte, oder wird an sie z. B. durch Eltern die Vermutung herangetragen, bedarf es *erstens* (1) ausreichend Hintergrundwissen, was Hochbegabung ist, welche Merkmale für eine Hochbegabung sprechen könnten und welche Instrumente und Prozesse dabei unterstützen können, Hinweise auf Hochbegabung zu erhalten. Im Fall von Hochbegabung bedarf es hier aber auch hinreichend Wissen über die Limitationen des Erkennens (vgl. auch Kap. 1) und die Fallstricke des Verkennens von Hochbegabung (vgl. auch Kap. 3). *Zweitens* (2)

16 Der Teilschritt der Evaluation wird hier im Abschnitt zur Planung thematisiert.

wird Wissen darum benötigt, welche Kommunikationsprozesse mit den Eltern und welche externen Stellen (u. a. Beratungsstellen) beim Erkennen von Hochbegabung unterstützen können. *Drittens* (3) bedarf es spezifischer pädagogischer Orientierungen sowie diversitätssensibler und (hoch)begabungsförderlicher Kulturen und Praktiken in Organisationen, um hochbegabte Kinder erkennen zu können.

(1) *Das Erkennen von (Hoch-)Begabung bei Kindern durch Fachkräfte:* In der einschlägigen Fach- und Ratgeberliteratur für pädagogische Fachkräfte und Eltern (u. a. Webb 2017; Bergs-Winkels/Schmitz 2018; Rohrmann/Rohrmann 2017; Koop/Seddig 2021) wird Wissen zur Entwicklung hochbegabter Kinder sowie mögliche Besonderheiten und Herausforderungen (u. a. Rohrmann/Rohrmann 2017) zur Verfügung gestellt. Allerdings konnte die Analyse aus Kapitel 2.1 bis 2.2 aufzeigen, dass der fachliche Rahmen für dieses Wissen noch nicht hinreichend ausgestaltet ist. Zudem ist von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtung nicht zu erwarten, dass sie *Hochbegabung erkennen*, zumal dies einer umfangreicheren diagnostischen Abklärung bedürfte (vgl. Kap. 1.4)¹⁷. Es wäre jedoch schon hinreichend, wenn sie eine gewisse Sensibilität für das Thema haben, das heißt, dass ihnen grundlegende Informationen zum Thema vorliegen, sie Merkmale von Hochbegabung sowie Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik kennen. So sollte es ihnen möglich sein, zumindest Hinweise auf eine mögliche Hochbegabung zu erkennen, um ggfs. eine ausführlichere Diagnostik anzustoßen. Da jedoch zu vermuten ist, dass durch die fach- und hochschulische Qualifizierung und durch Weiterbildung das notwendige Wissen im Feld Kindertageseinrichtungen für eine hinreichende Sensibilisierung für das Thema noch nicht ausreichend vermittelt ist, ist davon auszugehen, dass hochbegabte Kinder in Kindertageseinrichtungen häufig nicht erkannt werden oder dass auf Vermutungen nicht angemessen reagiert wird. Studien zu Lehrkräften, so eine aktuelle Zusammenfassung von Müller-Opplinger (2021, S. 228) zeigen an, dass ca. 40 bis 50 % der (hoch-)begabten Kinder übersehen würden und als besonders begabt nominierte Kinder zu 70 % „nicht wirklich besonders begabt“ (ebd.) seien. Die Genauigkeit der Einschätzung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen in Deutschland ist nicht untersucht und dürfte sicherlich nicht höher liegen.

Albers (2015) identifiziert insgesamt „eine erhebliche Forschungslücke in der Früherkennung potenziell hochbegabter Kinder in Kindertageseinrichtungen (insbesondere im Altersbereich bis drei)“ (ebd., S. 161). Er zeigt, dass pädagogische

17 Die Durchführung einer solchen, in Kapitel 1.4. beschriebenen „Statusorientierten Begabungsdiagnostik“ (Ballestrini/Stöger 2016, S. 7), die dazu dient, Hochbegabte zu erkennen, kann sehr sinnvoll sein. Sie überschreitet jedoch deutlich die Möglichkeiten des Personals in Kindertageseinrichtungen und unterscheidet sich von einer dort zu favorisierenden „Förderorientierten Begabungsdiagnostik“ (ebd., S. 10).

Fachkräfte eher unsicher in der Einordnung begabungsspezifischer Eigenschaften bei Kindern sind. So identifizierten pädagogische Fachkräfte bspw. nonverbales Verhalten eines Kindes eher als geringes Engagement und wenig Eigentätigkeit, während die Analyse des erhobenen Videomaterials zeigte, dass diese identifizierten Kinder sich „lange und ausdauernd mit einem Gegenstand beschäftigen, ohne sich sprachlich zu äußern“ (ebd., S. 160). Kindliches Verhalten wurde von den pädagogischen Fachkräften zudem als störend beschrieben, obwohl aus „der wissenschaftlichen Perspektive [dieses Verhalten] als besonders engagiert aufgefasst und gedeutet wurde“ (ebd., S. 161).

Auch Janocha (2019) zeigt in ihrer Arbeit empirisch auf, dass pädagogische Fachkräfte „Schwierigkeiten haben, Merkmale von Hochbegabung zu erkennen“ und Klischees und Vorurteile zum Thema Hochbegabung von pädagogischen Fachkräften „häufig als Wahrheit angesehen“ werden (ebd., S. 48). Kritisch anzumerken ist, dass die hier aufgeführten Studien eine geringe empirische Reichweite haben und die Generalisierung der Erkenntnisse stark angezweifelt werden muss. Höltge (2019) wiederum verweist darauf, dass (angehende) Fachkräfte im Bereich der Diagnostik sich selbst grundsätzlich im mittleren bis hohen Bereich einschätzen, sich also eher überschätzen.

Um Hochbegabung zu erkennen, könnte es zusätzlich dienlich sein, dass pädagogische Fachkräfte auch über bereichsspezifische Diagnosekompetenzen verfügen, weil sich Hochbegabung in bereichsspezifischen Leistungen zeigen kann (vgl. Kap. 1; Koop/Seddig 2021). Allerdings muss hier relativierend festgestellt werden, dass das empirische Wissen zur Frage, über welche Diagnosekompetenzen pädagogische Fachkräfte in für Hochbegabung möglicherweise relevanten Kompetenzbereichen verfügen und wie man die Wahrnehmungskompetenzen von Fachkräften messen kann (Mischo et al. 2020), eher gering ist. Dass valide Testverfahren vorhanden sind, wie es z. B. Schäfers und Wegner (2020) für den Bereich Naturwissenschaft feststellen, bedeutet nicht, dass diese auch kompetent angewendet werden können. Vorhandene Studien verweisen eher auf nicht gut ausgebaute Kompetenzen, wie z. B. die Studie zur Diagnosekompetenz von Erzieher*innen in Bezug auf die Einschätzung von schulrelevanten Kompetenzen (Dollinger 2013). In Bezug auf den Kompetenzbereich der Mathematik kommt die Studie zu dem Schluss:

„Ein Blick auf die Analysen der Einschätzungen hinsichtlich der mathematischen Kompetenz der Kinder zeigt, dass diese von den Pädagogen signifikant unterschätzt wird [...] und die Erzieher zwischen den Fähigkeiten der Kinder durchwegs nur sehr wenig differenzieren können und bessere Kinder im mathematischen Bereich noch weiter unterschätzt werden als durchschnittliche“ (ebd., S. 121).

Auch lässt sich in der Gesamtschau der untersuchten Kompetenzbereiche Wortschatz, Lesen, Phonologische Bewusstheit und Mathematik feststellen, dass „die

Differenzierungsfähigkeit in allen Bereichen im Mittel in etwa gleich [...], allerdings insgesamt eher schwach“ (ebd., S. 123) ausgeprägt ist. „Die relative Leistungsposition wird demnach in den einzelnen Bereichen ungefähr gleich (un-)präzise eingeschätzt. Die Leistungsstreuung wird meist unterschätzt. Somit kann die Hypothese, dass Erzieher die verschiedenen Kompetenzbereiche im Mittel gleich präzise einschätzen, nicht gehalten werden“ (ebd.). Da die Leistungsstreuung unterschätzt wird, kann vermutet werden, dass Hochbegabung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtung eher nicht gut erkannt wird.¹⁸

Möglicherweise ist es aber auch nicht zielführend, dass alle pädagogischen Fachkräfte über eine Sensibilität in Bezug auf das Erkennen von Hochbegabung oder von mit Hochbegabung potenziell verbundenen Kompetenzen verfügen. Müller-Opplinger (2021) plädiert in diesem Kontext dafür, dass „eine in Begabungs- und Begabtenförderung explizit ausgebildete Fachperson im multiprofessionellen Team“ (ebd., S. 228) vorhanden ist.

Im Kontext der Anforderung des Erkennens von Hochbegabung wird in der Fachliteratur zuweilen auch auf Checklisten verwiesen (vgl. auch Kap. 1.4). Die in teils internetbasierten Ratgebern präsentierten Checklisten sind jedoch eher als „unsystematische Zusammenstellung von teils schwammig formulierten Eigenschaften“ und häufig bei begabten Kindern beobachtete „Verhaltensweisen“ zu verstehen, die ein leichtes und frühzeitiges Erkennen von hochbegabten Kindern suggerieren (Rohrman/Rohrman 2017, S. 41). Diese Checklisten arbeiten mit zuschreibenden und essentialisierenden Kategorien (Perleth 2010b) und fördern damit kein reflexives und inklusives Verständnis von Hochbegabung. Zuweilen wird im Kontext der Aufgabe des Wahrnehmens auch auf spezifische Screeningverfahren verwiesen, wie der Beobachtungsbogen BBK 3-6, der auf der Grundlage mehrdimensionaler Konzepte von Hochbegabung zur Früherkennung von Entwicklungsgefährdungen sowie zur Früherkennung von besonderen Begabungen bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren erarbeitet wurde (Frey/Duhm/Althaus 2008). Der BBK 3-6 soll von pädagogischen Fachkräften durchgeführt werden können, dem Verfahren wird eine hohe Validität zugeschrieben. Allerdings liegt die Normierung schon fast 20 Jahre zurück und es ist festzustellen, dass die frühkindliche Entwicklung (insbesondere in kognitiven Bereichen) in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat. Viele Kinder weisen mit Schuleintritt vermehrte Kompetenzen auf, sodass die Normierung vielleicht nicht mehr ganz den Kinderleistungen entspricht. Für die Erkennung von Hochbegabung

18 Für verschiedene Kompetenzbereiche liegen vereinzelt Instrumente zur Überprüfung der Wahrnehmungskompetenz vor. Tracy et al. (2012) haben beispielsweise im Projekt SprachKoPF zur Sprachförderkompetenz von kindheitspädagogischen Fachkräften aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ein Instrument zur Erfassung des Wissens und Könnens der Fachkräfte entwickelt, mit dem sie z. B. herausarbeiten, dass ein höherer Schulabschluss mit besserem Wissen in Bezug auf Sprachförderung in Zusammenhang steht.

interessant sind die Skalen Arbeitsorientierung, Erstlesen, Rechnen und Schreiben, Sprachliche Reflexivität und Sprachentwicklung sowie Spielintensität. Problematisch ist die Skala zur Medienkompetenz, da die hier verwendeten Items überholt zu sein scheinen.

Im Gegensatz zum Schulalter, für das umfassende Beobachtungs- und Fragebögen zur Begabungsabklärung vorliegen (vgl. Müller-Oppliger 2021, S. 229 ff.), sind Instrumente, die auch von Fachkräften im Feld der frühen Kindheit eingesetzt werden könnten, neben dem genannten Screening nicht vorhanden.

Weiterführend wäre es möglicherweise sinnvoller, die Sensibilisierung für das Thema über Fallbeispiele zu erreichen, um so auch die Limitationen des Erkennens (vgl. Kap. 1) und die Fallstricke des Verkennens von Hochbegabung reflektieren zu können. Die kasuistische Arbeit mit Fallbeispielen, wie sie sich zum Beispiel im Kontext von Inklusion etabliert (u. a. Zehbe/Krähnert/Cloos 2021), erweist sich gerade dann als zielführend, wenn es um komplexe Fragen des Fallverstehens geht. Dabei könnte auch der Blick auf ein „frühes intensives Interesse [und auf] Leidenschaften“ (Koop/Seddig 2021, S. 265) gerichtet werden.

(2) Kommunikationsprozesse mit Eltern und externen Stellen: Es ist nicht davon auszugehen, dass alle hochbegabten Kinder bzw. Kinder, die das Potential zur Hochbegabung aufweisen, in Kindertageseinrichtungen durch Fachkräfte bereits als solche wahrgenommen werden. So kann es sein, dass von Eltern Vermutungen, Beobachtungen und Einschätzungen in Richtung einer Hochbegabung an die pädagogischen Fachkräfte herangetragen werden. Aber auch im Fall, dass die pädagogischen Fachkräfte vermuten, es können sich bei einem Kind um eine Hochbegabung handeln, besteht die Notwendigkeit, in den Dialog mit den Eltern zu gehen und auch zu überlegen, ob eine externe Diagnostik vorgenommen werden kann. Hochbegabtdiagnostik ist selbstverständlich keine Aufgabe von Kindertageseinrichtungen. Die Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Hochbegabung ist allerdings noch wenig beschrieben (Koop/Welzien 2010) und auch nicht empirisch untersucht. Aktuelle Studien zur Zusammenarbeit mit Eltern, auch in Bezug auf spezifische Förderbedarfe der Kinder, zeigen empirisch die widersprüchlichen und komplexen Anforderungen auf, die mit der Zusammenarbeit mit Eltern verbunden sind (Betz 2015; Krähnert/Zehbe/Cloos 2022). Folglich kann vermutet werden, dass es in der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit Hochbegabung besondere Herausforderungen zu bewerkstelligen gibt. So berichten Koop/Welzien (2010), dass Eltern „dem starken Verlangen ihres Kindes nach kognitiver Stimulation nachkommen“ (ebd., S. 340) wollen und zugleich von den Fachkräften als „zu ‚ehrgeizig‘“ (ebd.) wahrgenommen würden. Auch würden bei den Eltern Unsicherheiten in Bezug auf den Zeitpunkt der Einschulung bestehen. Zudem besteht die Anforderung der Kooperation und Vernetzung, wenn es z. B. darum geht, im Rahmen externer Expertise Diagnostik vorzunehmen (vgl. Kap. 2.3.3).

(3) *Diversitätssensible und (hoch)begabungsförderliche Kulturen in Organisationen:* Da die Hochbegabung bei Kindern bis zu sechs Jahren nicht einfach zu erkennen und zu diagnostizieren ist, Checklisten und Screenings nicht immer zielführend sind, kann es gewinnbringend sein, diversitätssensible und (hoch-)begabungsförderliche Kulturen in Organisationen zu schaffen, durch die die Potenziale erhöht werden, dass mögliche Hochbegabungen im Zusammenspiel von Kindertageseinrichtung, Eltern und externen Partner*innen erkannt werden können. Es geht darum, „Gelegenheiten [zu] schaffen, um spezifische Interessen von Kindern erkennen zu können“ (Koop/Seddig 2021, S. 266). Hier bedarf es einer ressourcenorientierten, also Stärken und Schwächen zugleich berücksichtigenden, bedarfs- und bedürfnisorientierten, interessenfokussierenden und achtsamen Perspektive auf das Kind in seinen individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen.

In der Fachliteratur wird der pädagogischen Haltung und Selbstreflexion in diesem Kontext, vor allem in Bezug auf das Bild vom Kind und die Vorstellung von Hochbegabung (vgl. u. a. Koop/Riefling 2017b, S. 67; Rohrmann/Rohrmann 2017, S. 128–129) eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Derweil weisen Schwer und Solzbacher (2014) darauf hin, dass es empirisch aktuell noch weitestgehend ungeklärt ist, was genau unter einer professionellen pädagogischen Haltung zu fassen sei. Zudem scheint die Veränderung von Haltungen als eine besonders herausfordernde Aufgabe, da Haltungen sich nur langsam und durch kontinuierliche Auseinandersetzung ändern (aus habitustheoretischer Perspektive: Cloos/Lochner 2021) und aus einer inklusiven und professionstheoretischen Perspektive nach Prengel (2010) und Heimlich (2013) gesellschaftlich verankert sind. Gesellschaftliche Rahmungen haben einen wesentlichen Einfluss darauf, wie diversitätssensibel Potenziale von Kindern erkannt werden können. Nach dem Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2019) geht es darum – der Entwicklung von individuellen professionellen Haltungen vorgelagert – auf einer organisationalen Ebene inklusive Kulturen zu entfalten (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Die Dimensionen des Index für Inklusive Schulentwicklung



(Booth/Ainscow 2019, S. 63)

Die Schaffung inklusiver – und damit auch diversitätssensibler und begabungsförderlicher – Kulturen in Organisationen geht somit Hand in Hand mit der Etablierung inklusiver, organisationaler Strukturen und der Entwicklung inklusiver Praktiken. Keine dieser drei Aspekte kann demnach ohne die anderen gedacht werden. Die Relevanz pädagogischer Haltung steht damit im direkten Verhältnis zu organisationalen Strukturen, Kulturen und Praktiken.

Zwischenfazit

Fasst man die Überlegungen bis hierhin zusammen, dann scheint in Bezug auf die Sensibilität für das Thema Hochbegabung im Sinne eines besseren Erkennens von potentiellen Fällen in Kindertageseinrichtungen ein erheblicher Professionalisierungsbedarf zu bestehen. Diesem kann zum einen durch den Ausbau allgemeiner Wahrnehmungskompetenzen und zum anderen durch die Schulung des Blickes in Bezug auf Merkmale von Hochbegabung in begegnet werden. Dies könnte über die Arbeit mit Fallbeispielen erreicht, müsste aber auch durch die stärkere Implementierung des Wissens zum Thema Hochbegabung in der pädagogischen Praxis angestrebt werden. Zielführend könnte auch sein, mehr frühpädagogisches Praxispersonal in Bezug auf das Thema weiterzubilden, sodass diese als Expert*innen in der pädagogischen Praxis eingesetzt und zu Rate gezogen werden können. Der Einsatz von Screenings und Checklisten ist eher kritisch zu sehen. Das Wahrnehmen von Hochbegabung kann aber nicht alleine Aufgabe von einzelnen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen sein. Somit braucht es erstens der Schaffung inklusiver – und damit auch diversitätssensibler und begabungsförderlicher – Kulturen in Organisationen, die zweitens durch eine vernetzte Arbeit mit Eltern und weiteren Organisationen, wie z. B. kinderpsychologischen Fachstellen, abgesichert wird.

2.4.2 Teilprozess Beobachten

Beim Teilprozess Beobachten geht es darum, im frühpädagogischen Alltag Informationen zu den Kindern mit Hochbegabung im Rahmen einer *pädagogischen Förder- und Prozessdiagnostik*¹⁹ zu sammeln. Diese Informationssuche sollte im Rahmen einer pädagogischen Diagnostik multiperspektivisch angelegt sein und das Ziel der Förderung des Kindes in seinen Lernumwelten durch den Nachvollzug und das Verstehen seiner Interessen, Lernwege, Motivationen, Ressourcen etc. haben. In diesem Sinne kann sie sich nicht allein auf den Aspekt der Hochbegabung des Kindes beziehen, sollte aber so ausgerichtet sein, dass sie grundsätzlich die Förderung der hochbegabten Kinder unterstützen kann. Balestrini/Stöger (2016) schlagen im Sinne einer „Förderorientierten Begabungsdiagnostik“ (ebd., S. 10) vor, sich nicht auf einen Ist-Stand zu fokussieren, sondern die Lernpfade der Kinder in den Blick zu nehmen. „Um einen solchen Lernpfad zu konstruieren, erfolgt die planmäßig-kontinuierliche und systematische Betrachtung umfangreicher individueller und kontextueller Merkmale“ (ebd.). Noch deutlicher als bei der Interpretation einer Statusdiagnostik (vgl. Kap. 1.4) bedarf es hier der Berücksichtigung von Umweltmerkmalen: Wie können Merkmale der Umwelt (Familie, Peers, Lernangebote etc.) und des Kindes in der pädagogischen Diagnostik Beachtung finden, um passgenaue Unterstützung anbieten zu können. Eine pädagogische Diagnostik mit dem Ziel der Förderung der Kinder ist immer dialogisch angelegt und bezieht die Perspektiven der Kinder, der Eltern und der Kindergruppe mit ein (Schulz/Cloos 2013; Müller-Oppliger 2021, S. 226 ff.).

In der überwiegend praxisbezogenen frühpädagogischen Literatur zu hochbegabten Kindern werden sowohl standardisierte – wie z. B. Testverfahren und Screenings – als auch prozessorientierte Beobachtungsinstrumente und -verfahren – wie z. B. Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al. 2007) – benannt (Bergs-Winkels/Schmitz 2018). In der Regel geben diese Verfahren keine Hinweise darauf, wie sie bei Kindern mit Hochbegabung zum Einsatz kommen können. Auch besteht kein empirisches Wissen dazu, ob sie überhaupt zur Förderung von hochbegabten Kindern geeignet sind. Vor dem Hintergrund der bisherigen Diskussion wird allerdings vermutet, dass sie ein spezifisches Potential für die Förderung und Begleitung von Kindern mit Hochbegabung aufweisen könnten, z. B. weil sie erlauben, ein genaueres Bild über die Interessen und Lernwege der Kinder zu erhalten. Dies müsste aber noch empirisch erhärtet werden.

An standardisierten Verfahren kann in Bezug auf ihre Förderungspotenziale kritisiert werden, dass sie „kaum in umfassendere pädagogische Konzepte oder auch Programme und Trainings zur Förderung kindlicher Kompetenzen eingebettet sind. Somit lassen die erzielten Ergebnisse auch nur mittelbar Schlüsse zur

19 Im Feld der Kindertageseinrichtungen wird hier eher selten von pädagogischer Diagnostik gesprochen, sondern eher von Beobachtung.

Art und Weise des nachfolgenden pädagogischen Handelns zu, zumal sie auch darüber keine Aussagen treffen, wie ein potenziell sich nachfolgendes Handeln pädagogisch-konzeptionell zu rahmen sei“ (Schulz/Cloos 2013, S. 793). Demgegenüber stellen prozessorientierte Verfahren „die individuellen Ressourcen, Kompetenzen und die Stärken eines jeden Kindes in ihrer situativen und sozialen Eingebundenheit in das Zentrum der pädagogischen Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 789). Sie haben das Ziel des prozesshaften Verstehens von Bildungsprozessen, des Nachvollzugs des kindlichen Handelns und Denkens sowie der darauf basierenden methodenbasierten Förderung. Aussagen über die jeweiligen Kompetenzniveaus der Kinder können nicht getroffen werden.

Da Screenings und insbesondere prozessorientierte Verfahren zum Teil sehr aufwändig in der Durchführung sind und zum Teil nur wenige Male im Jahr durchgeführt werden, sind ebenso für die Gestaltung der Förderung freie und damit methodisch weniger strukturierte Beobachtungen notwendig. Für die Förderung von Kindern im pädagogischen Alltag, beispielsweise beim Spiel, beim Essen, bei der Bilderbuchbetrachtung oder auch beim Angebot, sind Beobachtungen auf der Basis professions- und lerntheoretischer Annahmen unerlässlich, damit die Begleitung des Lernens der Kinder in hohem Maße adaptiv, das heißt u. a. orientiert am Interesse, dem Entwicklungsstand der Kinder und der Handlungssituation, geschehen kann (Jooß-Weinbach 2012; Beckerle et al. 2018; Mackowiak/Wadepohl/Beckerle 2021).

Beobachtungsverfahren und ihre Potenziale zur Förderung von hochbegabten Kindern

In der Fachliteratur werden zum einen Beobachtungsbögen und -verfahren wie die ‚Sieben Intelligenzen‘, der Beobachtungsbogen „Kompetenzen und Interessen von Kindern“ (KOMPIK), die Bildungs- und Lerngeschichten (BuLG; Leu et al. 2007) sowie das Konzept der Individuellen Lernstandsanalyse-Transition (IleA T; Geiling/Liebers/Prenzel 2015) als geeignete Unterstützung in der pädagogischen Begleitung (hoch)begabter Kinder aufgeführt (vgl. Rohrmann/Rohrmann 2017, S. 135–138). Auch standardisierte allgemeine Beobachtungsinstrumente wie bspw. die Entwicklungstabelle nach Kuno Beller und die Grenzsteine der Entwicklung nach Andres und Laewen (Macha/Petermann 2015) werden pädagogischen Fachkräften in einschlägigen Ratgebern empfohlen (vgl. Bergs-Winkels/Schmitz 2018, S. 31). Darüber hinaus wird die Leuener Engagiertheitskala (LES-K) für den Krippenbereich als gewinnbringendes Instrument aufgeführt (Albers 2015). Auch wird auf die Möglichkeit hingewiesen, bei hochbegabten Kindern in Kindertageseinrichtungen standardisierte Verfahren zu einzelnen Kompetenzbereichen über Above-Level oder Off-Level Testungen, also z. B. für eine ältere Gruppe normierte Tests zu nutzen, um auf diese Weise Entwicklungsvorsprünge identifizieren zu können (Koop/Seddig 2021).

Ein hohes Potential zur Förderung können die genannten Verfahren entfalten, wenn sie in der pädagogischen Praxis verbreitet sind und häufig genutzt werden. Viernickel et al. (2013) zeigen allerdings auf, dass pädagogische Fachkräfte für die individuelle Förderung von Kindern jedoch häufiger selbst erstellte Beobachtungsbögen und Kopiervorlagen aus Portfolios nutzen (vgl. ebd., S. 88), deren Nutzen für die individuelle Förderung wissenschaftlich stark angezweifelt wird (Schulz/Cloos 2015). Allerdings sind prozessorientierte Verfahren wie die Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al. 2007) ebenso weit verbreitet, stärker als Testverfahren und Screenings (Viernickel et al. 2013). Interessant ist nicht nur die Frage, wie häufig angegeben wird, dass die genannten Verfahren genutzt werden, sondern auch die Frage, wie häufig Fachkräfte bei der Einschätzung von Förderbedarfen auf diese Verfahren zurückgreifen würden. Peters et al. (2021) haben Fachkräften Fallvignetten vorgelegt und sie beurteilen lassen, ob ein Kind zusätzlichen Förderbedarf hat. Die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte verweist auf die Bedeutung allgemeiner Beobachtungen, was noch einmal die Relevanz dieser für den pädagogischen Alltag hervorhebt. 17,9 % beziehen sich auf etablierte Beobachtungsverfahren (bspw. SISMIC, SELDAK) und 15,1 % auf Testverfahren wie den SET-K (vgl. ebd., S. 43).

Kritisch muss jedoch mit Viernickel et al. (2013) diskutiert werden, dass Zeiten der mittelbaren Arbeitszeit häufig nicht ausreichen, um die Verfahren mit guter Qualität durchführen zu können. Auch Rohrman und Rohrman (2017, S. 135 f.) diskutieren kritisch, dass es hinreichender Rahmenbedingungen bedürfe, um Beobachtung in einer guten Qualität in Förderung zu überführen. Zudem weisen ethnographische Studien darauf hin, dass in der Beobachtungssituation weniger ein offener Blick die Beobachtung strukturiert, sondern Selektionen durch Beobachtungspläne, Beobachtungsbögen und Annahmen, was eine gute Beobachtungssituation ist, den Blick präfigurieren (Schulz/Cloos 2015). Bei der Anwendung der Verfahren würde zudem die Erwachsenenperspektive im Vordergrund stehen (vgl. Steudel 2008, S. 110; Urban et al. 2015, S. 252), was den Nachvollzug kindlicher Lernwege erschwere. Auch seien die Verfahren wenig diversitätsreflexiv angelegt, weil sie das individuelle Lernen der Kinder in den Kindertageseinrichtungen in den Mittelpunkt stellen, grundlegende Ressourcen und Risiken in der Lernumwelt der Kinder jedoch nicht beachten (Schulz/Cloos 2013). Somit entsprechen Sie auch kaum einer förderorientierten Begabungsdiagnostik, wie sie Balestrini/Stöger (2016) einfordern.

Infrage steht somit, ob die Verfahren das leisten, was sie *allgemein* für die Förderung von Kindern versprechen. Damit ist auch weitgehend offen, ob ihnen dann auch in der Förderung von Kindern *mit Hochbegabung* ein besonderes Potential zukommt. Da sie den Fokus auf die spezifischen Interessen der Kinder und ihre Lernwege ausrichten, kann ihnen allgemein auch ein gewisses Potenzial für die Förderung von Kindern mit Hochbegabung zugesprochen werden, das aber noch empirisch zu erhärten wäre.

Aus unserer Perspektive wäre das Potential dieser Verfahren genau dann erhöht, wenn diese, wie in Kapitel 1 beschrieben, auch den Blick auf besondere Merkmale von hochbegabten Kindern lenken würden, also auf die Beobachtung ihrer sprachlichen Kompetenzen, der kognitiven Flexibilität, des hohen Informationsverarbeitungstempos, auf den hohen Wissensdurst, das zielgerichtete Interesse, die vielfältigen Spielideen und domänenspezifische Kompetenzen im frühen Lesen, verstärktes Interesse an Zahlen, geometrischen Figuren und visuell-räumlichen Beziehungen, auch an naturwissenschaftlichen und philosophischen Inhalten. Eine Sensibilisierung durch die Verfahren wäre dann möglich, wenn die pädagogischen Fachkräfte entweder allgemein Wissen in Bezug auf die genannten Themen aufweisen oder die Verfahren selber in Bezug auf diese Themen sensibilisieren und auch eine kritische Reflexion der Möglichkeiten einschließen, inwieweit in der pädagogischen Praxis solche Aspekte beobachtet werden können.

Eine kritische Analyse von Rohrmann/Rohrmann (2017) zur Anwendung von Beobachtungsverfahren zeigt, dass nicht jedes empfohlene Verfahren für eine Prozessdiagnostik von Kindern mit Hochbegabung grundlegend geeignet ist. Sie diskutieren (ebd., S. 135 f.) z. B. den Einsatz des wissenschaftlich eher umstrittenen Konzepts „Sieben Intelligenzen“ nach Gardner (1991) aufgrund der sehr subjektiven Auslegung und Zufälligkeit der Fragen sowie eines recht großen Interpretationsspielraums der Antworten (ebd., S. 136; vgl. auch Kap. 1.1). Beim KOMPIK (Krause 2017) und auch bei anderen Verfahren fehle es bislang an „konkrete[n] Erfahrungen in der Anwendung bei Kindern mit deutlichen Entwicklungsvorsprüngen und besonderen Begabungen“ (ebd., S. 137). Auch die Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al. 2007) wird in ihrer Umsetzung eher kritisch angesehen. Das in der Praxis gängige Verfahren, lediglich ein bis zwei Lerngeschichten pro Jahr und pro Kind zu verfassen, würde eine darauf basierende, fundierte und kontinuierliche Analyse und Planung der nächsten Schritte erschweren (vgl. ebd., S. 137). Es bräuchte demnach vielmehr eine sehr engmaschige Umsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten. Der Nutzung der Verfahren im Übergang von der Kita in die Grundschule (hierauf ausgerichtet: ILeA-T) steht im Wege, dass die durch Beobachtung gewonnenen Erkenntnisse von Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen nicht in der Schule für eine anschlussfähige Förderung der Kinder genutzt werden (Urban et al. 2015).

Potenziale freier Beobachtung

Mit der zunehmenden Etablierung von Beobachtungsverfahren wurde der verfahrensgeleiteten Beobachtung gegenüber der freien Beobachtung in der frühpädagogischen Diskussion der Vorzug gegeben (Schulz/Cloos 2013; Völkel/Viernickel 2018). Im Kontext der Diskussion um eine qualitätsvolle Interaktionsgestaltung, kognitive Anregung und Sprachförderung werden jedoch in den letzten Jahren

wieder stärker situative adaptive Kompetenzen der Erfassung von Lernausgangslagen und Interessen der Kinder – um z. B. Scaffolding (Vygotskij 1978) betreiben zu können – für die Förderung betont. Dies bedeutet, dass auch die Förderung in Alltagssituationen wie beim Freispiel, beim Essen, der Bilderbuchbetrachtung etc. sich an den Interessen und dem Entwicklungsstand der Kinder auszurichten hat. Insgesamt liegen in Deutschland nur wenige Studien vor, die die Kompetenzen von Fachkräften der Beobachtung in der Fördersituation untersucht haben. Zugänglich ist diese Kompetenz vor allen Dingen mit solchen methodischen Designs, in denen Fachkräfte angehalten sind, Vignetten zum Beispiel als videografierte Alltagssituationen einzuschätzen. Bei der schon benannten Studie SprachKopf konnten nur etwas mehr als die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte die Beobachtungsaufgaben richtig lösen (vgl. Tracy et al. 2012, S. 78). Weniger als ein Drittel der Befragten wählte eine angemessene Auswahl in Bezug auf die Fördermaßnahmen (ebd.).

Thole et al. (2016) haben in ihrem Forschungsprojekt „Wissensbasierte Deutungs- und Handlungskompetenzen von pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen“ auf der Grundlage der Auswertung von Video-Stimulated-Recall-Interviews u. a. drei Typen des Umgangs mit Wissen herausgearbeitet. Beim *Etikettierendem Typus* würde überwiegend mit „starrten Zuschreibungen“ (ebd., S. 133) gearbeitet. Mehrperspektivität und Kontextabhängigkeit würden ausgeschlossen. Beim *situativ-alltagspraktischen Typus* würden Alltagsbeschreibungen das „Fehlen von fachlichen oder sonstigen Kriterien zur professionellen Beurteilung der gezeigten Situationen“ (ebd., S. 136) kompensieren. Beim wissensbasierten Typus sei „eine Sensibilität für die Sichtweisen der Kinder oder der Eltern und das Vermögen, unterschiedliche Theorieperspektiven und Wissenskontexte aufzurufen“ (ebd., S. 138) sowie eigene Standpunkte und Deutungen zu hinterfragen beobachtbar. „Über die Art und Weise der reflektierenden Kommentierung [würde] sichtbar, dass pädagogisches Handeln eine begründete und wissensbasierte Praxis ist, die immer auch situativ angepasst und in Hinsicht auf die individuellen Kinder gestaltet, moduliert und modifiziert werden muss sowie von der Fähigkeit bestimmt wird, Perspektivwechsel und -übernahmen zu realisieren“ (ebd., S. 140). Im Feld der Kindertageseinrichtungen seien die ersten beiden Typen dominierend, was darauf schließen lässt, dass für die Förderung von Hochbegabung vermutete förderliche Beobachtungskompetenzen bei den Fachkräften wenig ausgebaut sind.

Wenn also „freie Beobachtung“ nicht nur im Vorfeld einer Fördermaßnahme geschehen soll, sondern in der Interaktionssituation mit dem Kind, dann erweisen sich z. B. Methoden der gemeinsamen Planung der Fördersituation *mit dem Kind* als hilfreich. Im Projekt KoAkiK (Mai et al. 2020) wurden mittels des Verfahrens B-LuKA videografierte dyadische Fachkraft-Kind-Interaktionen untersucht und bewertet sowie festgestellt, dass die Fachkräfte wenig Äußerungen zeigen, die die Aufgaben- und Zielklärung sowie die Planung des Vorgehens in der Interakti-

onssituation mit dem Kind initiieren. Solche Äußerungen wären für eine adaptive Förderung jedoch wichtig, um die „Anpassung der Problemstellung an die individuellen kognitiven Voraussetzungen sowie entwicklungspsychologischen Besonderheiten des Kindes“ (ebd., S. 336) zu erzielen (auch Jooß-Weinbach 2012).

Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwar der Nutzen von pädagogischer Förder- und Prozessdiagnostik bei hochbegabten Kindern außer Frage steht, allerdings weitestgehend offenbleibt, ob die Potenziale bestehender (prozessorientierter) Verfahren auch bei der Förderung von Kindern mit Hochbegabung genutzt werden können. Ein größeres Potential hätten sie, wenn sie nicht nur professionell eingesetzt, sondern in Bezug auf das Thema Hochbegabung erweitert würden, sodass mit ihnen besser auf die spezifischen Bedarfe von hochbegabten Kindern eingegangen werden könnte. Insbesondere in Bezug auf die Kompetenzen, Kinder adaptiv in alltäglichen Situationen zu fördern, ist empirisch Skepsis angezeigt, dass hier in der frühpädagogischen Praxis eine alltagsintegrierte Förderung von Kindern gelingen kann. Maßnahmen sollten hier nicht nur darauf abzielen, die bestehenden Ansätze einer prozessorientierten Beobachtung weiter zu entwickeln, sondern insbesondere die adaptiven Kompetenzen in der frühpädagogischen Praxis zu erhöhen. Um die Sicherheit einer aufgrund von Beobachtungen durch pädagogische Fachkräfte ausgesprochenen Einschätzung eines Kindes als „hochbegabt“ zu erhöhen, kann eine Intelligenzdiagnostik durch entsprechende Fachkräfte sinnvoll sein (vgl. Kap. 1).

2.4.3 Teilprozess Planen

Im Rahmen von Förderung ist es die Aufgabe, aus Beobachtungen und Dokumentationen passende Maßnahmen abzuleiten und diese zu evaluieren (vgl. Peters et al. 2021, S. 40). Dies kann individuell von der Fachkraft oder in Teamgesprächen oder aber auch gemeinsam mit den Eltern und weiteren Fachkräften in Förderplangesprächen gestaltet werden. In Bezug auf individuelle Begabungsförderung besteht in der Literatur Konsens, dass diese „die Adaption des Förder- und Förderangebotes der Lernumgebung an die Forder- und Förderbedürfnisse des Kindes mit dem Ziel einer optimalen Potenzialentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung“ (Fischer 2015, S. 35 f.) meint. Entsprechend rücken in der Literatur die Raumgestaltung, Materialien, die Kommunikation im Team sowie die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern und auch Aspekte der Übergangsgestaltung in den Blick (u. a. Bergs-Winkels/Schmitz 2018; Webb 2017).

Aus empirischen Analysen zur Planung und Umsetzung pädagogischer Angebote und individueller Förderung wird deutlich, dass das telos von Förderung,

also Ziel und Anliegen, gerade im Kontext von Inklusion unklarer denn je ist (vgl. Zehbe 2021, S. 225, Behrensen et al. 2011, S. 64). Zehbe (2021) zeigt in ihrer Studie zu individueller Förderung im Kontext von Inklusion, dass pädagogische Fachkräfte mit der Herausforderung konfrontiert sind, einem doppelten Auftrag gerecht zu werden: So sollen sie auf der programmatischen Ebene Kinder sowohl chancengleich und chancengerecht fördern – und damit im Sinne von Prävention eine vertikale Ordnung von Kindern vornehmen – als auch inklusiv arbeiten – und somit eine horizontale Ordnung etablieren. Pädagogische Fachkräfte bearbeiten dieses unauflösbare, jedoch genuin pädagogische Spannungsfeld (Prenzel 2010; Hinz 2013; Redlich et al. 2015) auf drei verschiedene Weisen: Entweder sie entwerfen das Erreichen der standardisierten Entwicklungsnorm als telos, fokussieren die intraindividuelle Entwicklungslogik als Ziel und Anliegen oder betrachten die Abwendung von jeglichen inter- wie intraindividuellen Normen als adäquaten Weg. Sowohl auf der programmatischen Ebene als auch in der Performanz ist damit unklar, was das Anliegen von Förderung in praxi sein soll. Ethnografische Studien zur Anwendung von prozessorientierten Beobachtungsverfahren zeigen zudem auf, dass Beobachtungen durch permanente Selektionsleistungen geprägt sind, die das „Lernen des Kindes als institutionelle Leistung des Kindergartens“ (Schulz/Cloos 2015, S. 203) hervorbringen. „Dabei wird das Kind als Kindergartenkind hervorgebracht, das sich entlang der Bildungserwartung der Institution bildet“ (ebd.). Zur Konsequenz hat dies, dass das, was an Förderung für Kinder entworfen wird, eher den antizipierten Erwartungen, sich als Bildungseinrichtung zu platzieren, entspricht, als dass hierüber eine Förderplanung an den individuellen Interessen und Kompetenzen des Kindes ansetzt. Rekonstruktive Auswertungen von Teamgesprächen zeigen zudem, dass pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Schwierigkeiten haben, Erkenntnisse aus der Beobachtung der Kinder in Teamgesprächen (Cloos/Göbel/Lemke 2015) und auch Elterngesprächen (Urban et al. 2015; Krähnert/Zehbe/Cloos 2022) in eine konkrete und reflektierte Förderplanung zu überführen und Förderungen auf Grundlage von Evaluationen vergangener Maßnahmen zu entwickeln. Den Fachkräften fällt es schwer, aus den vielfältigen gesammelten Informationen nächste Schritte abzuleiten.

„Diagnostische Annahmen werden häufig nicht ausformuliert, werden in den Anamneseprozess eingelagert und schwingen vor dem Hintergrund eines weitestgehend geteilten Erfahrungs- und Fallwissens der Fachkräfte implizit mit. Das heißt auch, dass für eine Diagnose Elemente aus der Anamnese verdichtet werden und eine eindeutige Diagnose mitunter nicht vollständig ausformuliert wird. Zudem werden mögliche Interventionen oft nur punktuell angesprochen und wenig konkret geplant bzw. auf einen anderen Besprechungszeitpunkt verschoben. Nicht selten anzutreffen ist, dass eher vage Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden, aber keine konkrete Interventionsplanung vollzogen wird“ (Cloos/Göbel/Lemke 2015, S. 144).

Auch sind Fachkräfte eher darum bemüht, die Beobachtungen in vorgegebene Kategorien bruchlos einzupassen. Dabei kommt es zu „keinen Antizipationen der Perspektive des Kindes. Zur Bearbeitung eines Beobachtungsbogens wird es dabei gewissermaßen und ausschließlich innerhalb vorgegebener Beobachtungskategorien als bogenkonformes und damit erfassbares Einrichtungschild hergestellt“ (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019, S. 273). In der Konsequenz kann daraus abgeleitet werden, dass eher bruchlose Adaption und weniger professionell-diagnostische Kompetenz die Planung von Förderung anleitet. Um eine differenzierte Lernumgebung zu schaffen und das Kind mit Hochbegabung individuell fördern zu können, bedarf es allerdings einer erhöhten Aufmerksamkeit auf die Frage, welche pädagogischen Strategien, Materialien und welche Angebote genau benötigt werden, um eine qualifizierte Förderung betreiben zu können (Kuger 2013).

Zwischenfazit

Insgesamt kann die Kompetenz im frühpädagogischen Feld, auf Basis von Beobachtungen Förderprozesse individuell zu planen, als noch nicht hinreichend ausgeprägt beschrieben werden. Hier bedarf es einer Unterstützung der pädagogischen Praxis nicht nur durch weitere Forschungserkenntnisse und einer stärkeren Implementierung des Themas Förderplanung im Fachdiskurs und in der Weiterbildung, sondern auch die Entwicklung geeigneter Instrumente, die prozessorientiert die Förderplanung unterstützen können. Zudem wäre es wichtig, intern in den Einrichtungen Strukturen zu etablieren und zu gestalten, die den multiprofessionellen Austausch sichern, da dies idealiter die Qualität pädagogischer Arbeit erhöhen kann.

2.4.4 Teilprozess Fördern

Dem Begriff der Förderung kam bis vor Kurzem in der Früh- und Kindheitspädagogik in theoretischer und empirischer Hinsicht wenig Aufmerksamkeit zu (außer: Kluczniok/Roßbach/Große 2010; Behrensen et al. 2011; Behrensen/Solzbacher 2015). Im Kern diskutieren die wenigen vorliegenden Beiträge und Studien, „wie stark dem eigeninitiativen, spielerisch-situativen und zweckfreiem Lernen kleiner Kinder in eher alltagsorientierten Konzepten Raum gegeben werden sollte und stellen skeptisch die Frage, in welchem Ausmaß und welcher Komposition angeleitete und instruktive Formate im Kindergartenalltag eingesetzt werden können“ (Fläming 2017, S. 21). Sie fragen, inwiefern die Institutionen Kita – Schule – Familie für Förderanliegen (auch schulvorbereitend) instrumentalisiert werden (sollten). (Individuelle) Förderung zeigt sich zumindest auf der kommunikativen Ebene als Versuch eine curriculare Brücke zwischen Kindertageseinrichtung und Schule zu spannen (vgl. Zehbe 2021, S. 27). Insbesondere im Kontext der

Diskussion um Interaktionsqualität und Sprachförderung sind in den letzten Jahren jedoch Bemühungen zu identifizieren, Fragen der Förderung genauer nachzugehen (u. a. Kammermeyer/Jester 2020; Zehbe 2021).

Grundlegend wird Förderung in der frühpädagogischen Fachliteratur im Spannungsfeld von angebots- und situationsorientierter Förderung auf der einen Seite sowie zwischen allgemeiner und bereichsspezifischer Förderung auf der anderen Seite beschrieben (vgl. Kluczniok/Roßbach/Große 2010, S. 135). Insgesamt wird in der Frühpädagogik dafür plädiert, keine der vier möglichen Kombinationen zu favorisieren, sondern insgesamt eine „Balance“ (ebd.) zu erzielen. Dabei ist auch zu entscheiden, wann Standardisierung und wann Individualisierung der Förderung notwendig und zielführend ist (vgl. Zehbe 2021, S. 215). Auch ist jeweils zu fragen, welche Normorientierungen mit dem jeweiligen Förderangebot verbunden sind (ebd., S. 13) und was warum mit welchem Ziel z. B. vor dem Hintergrund welcher Vorstellungen von ‚normaler‘ Entwicklung gefördert werden soll.

Grundsätzlich haben im Anschluss an die PISA-Diskussion vermehrt angebotsorientierte und bereichsspezifische Programme z. B. im Kontext zeitlich und methodisch durchstrukturierter Trainings Einzug in den Kindergarten gehalten. Zwar können diese zum Teil auch Effekte in Bezug auf die Entwicklung kindlicher Kompetenzen, auch mit kompensatorischen Effekten nachweisen (Kaiser-Kratzmann 2018), insgesamt wird allerdings in den letzten Jahren verstärkt eine qualitativ hochwertige alltagsintegrierte Förderung favorisiert.

Kluczniok/Roßbach/Große (2010) haben ein Vier-Felder-Schema entwickelt, das unterschiedliche Ausrichtungen der Förderung unterscheidet. Dieses kann auch in Bezug auf die Förderung von Kindern mit Hochbegabung angewendet werden. Nach diesem Schema kann die Förderung entweder *situationsorientiert* geschehen und dabei *allgemein grundlegende Kompetenzen* z. B. im Bereich kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten fördern. Sie kann aber auch *bereichsspezifisch* ausgerichtet sein, kann also bestimmte Bildungsbereiche ansprechen, wie naturwissenschaftliche und ästhetische Bildung. Auch eine *angebotsorientierte Förderung*, die zusätzliche Angebote schafft, kann allgemein oder -bereichsspezifisch geschehen.

Während eine *situationsspezifische*, das heißt alltagsintegrierte Förderung die Möglichkeit eröffnet, inklusionsorientiert allen Kindern eine differenzierte, an den jeweiligen Bedürfnissen der Kinder ausgerichtete, pädagogisch wertvolle Begleitung etwa im Rahmen der Projektarbeit zu bieten, können – im Sinne einer *angebotsorientierten* Förderung zusätzliche Angebote und Programme für oder mit (hoch-)begabten Kindern das alltägliche Angebot ergänzen. International eher selten zu finden sind in der frühen Kindheit solche Programme, die segregierend für leistungshomogene Kindergruppen konzipiert sind, zumal dieses dem inklusiven Anspruch der Kindertagesbetreuung kaum gerecht werden würden. Allerdings muss auch festgestellt werden, dass die Differenz zwi-

schen Situations- und Angebotsorientierung theoretisch wenig beschrieben ist. Während kognitive Anregung beim Mittagessen eindeutig situationsorientiert (bzw. alltagsintegriert) und ein Sprachtraining angebotsorientiert (bzw. additiv) anzusehen ist, kann ein naturwissenschaftliches Angebot oder Projektarbeit mehr oder weniger situations- oder angebotsorientiert ausgerichtet sein.

Bezogen auf die Förderung von hochbegabten Kindern in der frühen Bildung diskutiert Kuger (2013) kritisch:

„Es ist unklar, aufgrund welcher theoretischen Grundlage ein unter welchen Voraussetzungen bei welchen Dingen welche für Ziele angestrebt werden sollten eine solche theoretische Fundierung wäre allerdings hilfreich um den Stellenwert der Begabungsförderung zu begründen und einzelne Fördermaßnahmen individuell passend abzuleiten“ (ebd., S. 65).

Beachtet werden muss auch, dass die Förderung in der Kindertageseinrichtung nicht als alleiniger Faktor für eine gelungene Förderung von hochbegabten Kindern angesehen werden kann, zumal das Zusammenspiel zwischen häuslichen und institutionellen Lernumwelten eine erhebliche Rolle spielt (vgl. ebd., S. 263).²⁰

Programmatisch werden grundlegende Leitlinien einer frühen Förderung von (hoch-)begabten Kindern formuliert (im Folgenden vgl. Kuger 2013, S. 68 ff.), die aus allgemeinen Überlegungen zur Förderung im Kindesalter abgeleitet werden. Erstens soll die Förderung *alltagsnah* geschehen, also an Themen des Alltags der Kinder anknüpfen. Nicht abstrakte, sondern konkrete Aufgabenstellungen aus der Lebenswelt der Kinder sollen in der alltagsnahen Förderung aufgegriffen werden. Darüber hinaus soll die Förderung eher *beiläufig* und *situationsgebunden* und weniger durch gezielte Trainings geschehen. Drittens wird eine *kind- oder lernerzentrierte* Ausrichtung der Förderung durch eine Gestaltung von Lernumwelten favorisiert, wobei durchaus unterschiedlich stark diskutiert wird, wann und wie pädagogische Fachkräfte aktiv werden, damit Kinder unterstützt werden, die Angebote in der Lernumwelt auch zu nutzen. Viertens wird eine *Problem- oder Prozessorientierung* in der frühen Begabtenförderung hervorgehoben: „Ziel problemorientierten Arbeitens ist es, über sich in ihrer Komplexität steigern den Problemlösesituationen zu einem Ausbau eigener Handlungskompetenz zu gelangen“ (ebd., S. 68). Fünftens wird eine *ressourcen- bzw. stärkenorientierte Ausrichtung* der Förderung unterstützt. Schließlich soll die Förderung in Bezug auf die Inhalte und deren Komplexität sowie die genutzten Techniken und Materialien möglichst *offen* gestaltet sein, sodass auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden kann.

20 Beachtet werden muss, dass Kuger (2013) nicht Kinder mit Hoch-, sondern mit besonderen Begabungen in den Blick genommen hat.

Zusammengefasst sollte eine Hochbegabtenförderung in der frühen Kindheit den Grundprinzipien der *Individualisierung* und *Flexibilisierung* entsprechen (vgl. ebd., S. 69). Diese Grundprinzipien unterscheiden sich wenig von den allgemeinen Prinzipien der Förderung von Kindern im Kindergartenalter in Deutschland, können jedoch im Sinne einer inklusiven Hochbegabtenförderung deutlich machen, dass die Förderung von hochbegabten und nicht hochbegabten Kindern keine grundsätzlich unterschiedlichen Arbeitsweisen verfolgt.

Im Kontext von Hochbegabung wird in Zusammenhang mit Förderung auch von *Enrichment* gesprochen und dies von *Akzeleration* unterschieden (vgl. Kuger 2013, S. 72 ff.). *Enrichment* bedeutet hier, dass die Förderung insgesamt in der pädagogischen Arbeit genau dann angereichert werden soll, wenn Kindern mit Hochbegabung in der Gruppe zu finden sind. Nachfolgend wird ersichtlich, wie die Förderung in Form von *Enrichment* in der Kindertageseinrichtung allgemein und bereichsspezifisch im pädagogischen Alltag oder als zusätzliches Angebot geschehen kann. Demgegenüber bezieht sich *Akzeleration* als Förderstrategie auf die Beschleunigung des Lernens, z. B. in Form des Überspringens einer Schulstufe. Im Kontext der Frühen Bildung kommt hier laut Kuger (2013) als Strategie nur eine frühere Einschulung in Betracht.

Nachfolgend werden den vorausgegangenen Überlegungen entsprechend Möglichkeiten der Förderung im Kontext von Hochbegabung entlang folgender Dimensionen unterschieden (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Förderstrategien bei Hochbegabung

Förderung	Enrichment in der Kindertageseinrichtung	als Förderung im pädagogischen Alltag: individuelle Förderung, Enrichment für alle und globale kognitive Anregung	allgemein
			bereichsspezifisch
		als zusätzliche Förderung	allgemein
		bereichsspezifisch	
	Akzeleration außerhalb der Kindertageseinrichtung	frühere Einschulung	

Enrichment als Förderung im pädagogischen Alltag

Als Strategien des Enrichment in der Kindertageseinrichtung als Förderung im Alltag werden im Folgenden fünf Möglichkeiten unterschieden:

- individuelle Förderung;
- Enrichment für alle;
- globale kognitive Anregung;
- domänenspezifische Anregung;
- Anwendung spezifischer Methoden der Förderung im Alltag.

Individuelle Förderung: Eine situationsorientierte-allgemeine oder -bereichsspezifische individuelle Förderung von (hochbegabten) Kindern erfordert, wie bereits thematisiert, die Kompetenz und die Rahmenbedingungen, die Förderung individuell im Alltag an die Bedürfnisse des Kindes anzupassen. Die TALIS-Studie der Starting Strong-Studien der OECD (TALIS Starting Strong 2019) verweist auf die positive Selbsteinschätzung der pädagogischen Fachkräfte ihrer eigenen adaptiven Kompetenzen. So stimmt der Großteil der in Deutschland befragten Fachkräfte folgenden Aussagen zu: 1) „I present activities that extend children’s abilities“, 2) „I give different activities to suit different children’s level of development“ und 3) „I give different activities to suit different children’s interests“ (ebd., S. 59). Grundsätzlich äußern sich pädagogische Fachkräfte positiv dazu, dass in der Kindertageseinrichtung gezielt (Peters et al. 2021) bzw. individuell gefördert wird, jedoch halten nur 25 bis 30 % von ihnen individuelle Förderung für umsetzbar (Behrensen et al. 2011). Individuelle Förderung weckt damit bei einem Großteil der Fachkräfte auch Widerwillen: Ein Großteil von ihnen meint, dass individuelle Förderung zu Überforderung beim Kind führe, unrealistische Ansprüche an die Einrichtungen stelle sowie unangemessene Erwartungen bei Eltern erzeuge und Mehrarbeit bedeute (vgl. ebd., S. 48). Zugleich stimmt ein Großteil der Fachkräfte zu, dass individuelle Förderung wichtig sei, um Defizite des Kindes auszugleichen und das Kind optimal auf die Schule vorzubereiten. Zustimmung findet ebenfalls, dass individuelle Förderung zur Förderung von Begabung beiträgt und Kreativitätspotenziale des Kindes freisetze (vgl. ebd.).

Ca. ein Drittel (Peters et al. 2021) bzw. zwei Drittel der befragten pädagogischen Fachkräfte (N= 563) (vgl. Behrensen et al. 2011, S. 28) beachte nach eigenen Angaben die individuellen Merkmale des Kindes, seinen Entwicklungsstand und Bedürfnisse in der Förderung. Ca. der Hälfte der pädagogischen Fachkräfte stehen zudem „keine organisatorischen Strukturen in den Einrichtungen“, bspw. durch ausreichende mittelbare Zeit, zur Verfügung, um begabungsgerechte Förderung zu planen; fachlicher Austausch und Rat im Kollegium fällt dadurch in die Zeit des unmittelbaren pädagogischen Alltags mit den Kindern hinein (ebd., S. 109).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass pädagogische Fachkräfte individuelle Förderung in Kindertageseinrichtungen eher als „pädagogische Grundhaltung und nicht als eine Methode“ (Behrensen/Solzbacher 2015, S. 6), als Merkmal von Qualitätsentwicklung (vgl. Behrensen et al. 2011, S. 48), Professionalisierungsbestreben oder Begabungsförderung verstehen (vgl. ebd., S. 64).

Enrichment für alle: Eine Strategie der Förderung von hochbegabten Kindern im Alltag könnte die *Generalisierung von Enrichment* sein (Kuger 2013). Dies wird auch für die Krippe empfohlen, wo die Möglichkeiten der Diagnostik von Hochbegabung stark eingeschränkt sind (Rösler 2017) und in diesem Altersbereich allerhöchstens testdiagnostisch Entwicklungsvorsprünge identifiziert werden können. Je höher die globale Qualität der frühkindlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen ist, desto wahrscheinlicher ist, dass Kinder mit Hochbegabung von dem Besuch einer Kindertageseinrichtung profitieren können. Diese Strategie ist dann zielführend, wenn die Qualität sich an den grundlegenden Leitlinien einer inklusiv ausgerichteten Begabungsförderung orientiert und dies nicht zu höheren Leistungserwartungen bei allen Kindern führt. Eine Strategie des *Enrichment für alle* ist die Anreicherung der Spiel- und Lernumwelt durch vielfältige und herausfordernde Materialien mit steigendem Schwierigkeitsgrad (vgl. Kuger 2013, S. 77). Empfohlen werden unter anderem Materialien, die eine eigenständige Fehlerkontrolle ermöglichen (Hajszan et al. 2013). Auch das Freispiel stellt eine Möglichkeit dar, wenn dieses ebenfalls zur Förderung „genutzt“ wird. Kuger (2013) hat in ihrer Studie zu besonders begabten Kindern noch einmal empirisch unterstrichen, dass „besonders begabte Kinder nicht übermäßig von bestimmten Anregungsbedingungen“ (ebd., S. 263) profitieren. Ihre Ergebnisse sprechen eher dafür, dass die hohe Anregungsqualität der Lernwelten insgesamt einen Effekt hat (ebd.). „Kinder, die in qualitativ hochwertigeren Anregungsumwelten leben, können ihr Begabungsniveau eher halten oder in etwas weniger hohes Begabungsniveau ausbauen. Kinder in weniger anregenden Umwelten verlieren eher eine besondere Ausprägung ihres Begabungsniveaus oder verbleiben auf einem mittleren oder unterdurchschnittlichen Begabungsniveau“ (ebd.). Bemerkenswert ist, dass „einige der ursprünglich nicht besonders begabten Kinder ihr Begabungsniveau im Austausch mit den von ihnen erlebten Anregungsbedingung derart steigern, dass sie am Ende der Kindergartenzeit dann doch unter die Kinder mit besonderen Begabungen fallen“ (ebd.). Sie plädiert in diesem Sinne auch dafür, „die Komplementarität der beiden Lernumwelten“ (ebd.), also auch die Anregungsqualität in Kindertageseinrichtung *und* Familie, stärker zu beachten.

Hinweise zur Anreicherung der Qualität liefern spezifische *frühkindliche Ansätze*, die vor allen Dingen international diskutiert und auch für die Übertragung auf den deutschen Kontext vorgeschlagen werden, wie bspw. der entwicklungspädagogische Ansatz (Pramling Samuelsson/Asplund Carlsson 2007; auch: Schenker 2010b), metakognitive Ansätze – die die Bedeutung von lernmethodischen Kompetenzen hervorheben (Gisbert 2004) – und High Scope-Ansätze (vgl.

Stamm 2010, S. 171 ff.; auch: Hajszan et al. 2013). Eingesetzt werden könnte auch der Ansatz „Tools of the Mind“ (Jester 2021), der auf theoretischen Annahmen von Lev Vygotsky beruht. Die hier benannten Ansätze gehen in hohem Maße konform mit den oben beschriebenen Leitlinien einer frühen Förderung von (hoch-) begabten Kindern. Empirische Erkenntnisse zur Übertragung und Umsetzung dieser Ansätze liegen in Deutschland nicht vor. Eher kann davon ausgegangen werden, dass spezifische Aspekte dieser Ansätze im pädagogischen Alltag für die Umsetzung in der pädagogischen Praxis vorgeschlagen werden (Kammermeyer/Jester 2020). Inwieweit diese Vorschläge tatsächlich auch in der pädagogischen Praxis aufgegriffen werden, ist schwer zu sagen.

Vereinzelt liegen auch Programme vor, die die Qualität der Förderung insgesamt anregen wollen und auch auf besondere bzw. Hochbegabungen abzielen. Hierzu zählt bspw. das Programm „Krippen mit Grips“ (KRIPS) der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Universität Würzburg, die etwa die notwendigen Bedingungen der Förderungentwicklungsschneller Kinder in Krippen untersucht (Rösler 2017). Hierfür wurde ein pädagogisches Konzept entwickelt und die Effekte auf die soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder in den Blick genommen. Der entstandene Erziehungsleitfaden „WÜRFEL – Würzburger frühpädagogischer Erziehungsleitfaden“ (Bäuerlein et al. 2017) soll vorteilhafte Effekte für die begabungsgerechte Förderung im Krippenbereich haben.

Globale kognitive Anregung: Insgesamt wird das Thema der allgemeinen kognitiven Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen als eine alltagsintegrierte Strategie in den letzten Jahren stärker diskutiert. „Kognitive Aktivierung beinhaltet Handlungsweisen der Lehrenden, die eine aktive, konstruktive und diskursive Auseinandersetzung mit Inhalten anregen und auf diese Weise Verstehens- und Problemlöseprozesse von Kindern unterstützen. Darüber hinaus werden Lernmotivation und Freude gestärkt“ (Mackowiak/Wadepohl 2017, S. 234). Als besonders qualitätssichernde Techniken der Lernunterstützung werden in der aktuellen Diskussion das Sustained Shared Thinking und Scaffolding hervorgehoben. Während Sustained Shared Thinking als ein „Ko-konstruktiver Prozess verstanden [wird], bei dem Fachkraft und Kind(er) gemeinsam und gleichberechtigt an einem Thema arbeiten“ (ebd.), wird das Scaffolding als Prozess beschrieben, „indem die Fachkraft dem Kind eine Art Gerüst bietet, um ein vorab von ihr definiertes Ziel zu erreichen“ (ebd.). Beide Techniken beinhalten wiederum verschiedene Strategien der Förderung, wie zum Beispiel das Erstellen von offenen Fragen, der Hinweis auf Widersprüche oder auch Feedback. Roßbach/Sechtig/Freund (2010) formulieren auf der Basis empirischer Forschung, „dass eine stärker kognitiv orientierte Förderung erfolgreiche Wege gehen kann, wenn Fördermaßnahmen in die üblichen spielerischen Aktivitäten der Kinder im Kindergarten eingebettet werden“ (ebd., S. 14).

An diese Techniken anknüpfend beschreiben Kammermeyer/Jester (2020) bestimmte „Maßnahmen zur kognitiven Anregung im Alltag“ (ebd., S. 226). Dies beinhaltet, Selbstgespräche der Kinder wert zu schätzen und denkbegleitend zu sprechen, Kinder anzuregen, „sich selbst als denkende wahrzunehmen und gemeinsam nachzudenken“ (ebd., S. 227), „offene Fragen [zu] stellen und Kinder zum Fragenstellen [zu] ermutigen“ (ebd., S. 228), „Aufmerksamkeit auf das [zu] lenken, was über das Hier und Jetzt hinausgeht“ (ebd. S. 229), „zum Vergleichen an[z]uregen“ (ebd., S. 230) sowie „zum Herstellen von Zusammenhängen“ (ebd. S. 231), das „Planen und Erinnern“ (ebd., S. 233), das „Nachdenken über das eigene Lernen“ (ebd.) anzuregen sowie das „Infragestellen“ (ebd., S. 232) zu unterstützen. Empirisch unklar ist jedoch, ob und wie diese allgemeinen Empfehlungen zur kognitiven Anregung bei Kindern mit Hochbegabung dienlich sind.

Domänenspezifische Anregung: Erst nach der sogenannten PISA-Debatte ab den 2000er Jahren wurde stärker für eine domänenspezifische Ausrichtung der Förderung plädiert. Weiter wird darum gestritten, wie stark auf Konzepte der Selbstbildung oder auf domänenspezifische Förderung gesetzt werden soll (Kaiser-Kratzmann 2018). Kuger (2013) verweist in diesem Zusammenhang auch auf das Missverständnis, dass domänenspezifische Förderung mit einer ausschließlichen Vorbereitung auf die Schule gleichgesetzt wird. Sie diskutiert die Ergebnisse internationaler Studien und stellt heraus, dass „spezielle Kinder mit besonderen Begabungen häufig schon früh Interesse an akademischen Arbeitsbereichen zeigen und ihnen derartige Inhalte und Lerngelegenheiten nicht vorenthalten werden dürfen. Es wäre eine Verletzung der international hoch gehaltenen Maxime individuellen Förderens“ (ebd., S. 85 f.).

Bei der domänenspezifischen Förderung in der frühen Kindheit geht es darum, eine Balance zwischen einer Förderung in Bezug auf einzelne Domänen und der Verknüpfung unterschiedlicher Domänen in der Förderung zu finden. Ein breites Angebot mit der Möglichkeit der Verknüpfung von Domänen kann den sehr unterschiedliche Interessen von Kindern mit Hochbegabung nachkommen. Dabei scheint eine qualitätsvolle sprachliche Anregung zentral auch für die bereichsspezifische Förderung zu sein, wie dies z. B. für die naturwissenschaftliche Bildung herausgearbeitet wurde (Rank et al. 2018). Allerdings zeigen Studien zur Sprachförderung und zur Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen den Professionalisierungsbedarf in Bezug auf die Qualität des sprachlichen Inputs auf, der für hochbegabte Kinder wichtig zu sein scheint. Zwar kann festgehalten werden, dass Kinder mit Hochbegabung und ausreichenden deutschen Sprachkenntnissen in der Regel keine besondere Sprachförderung benötigen. Allerdings kann angenommen werden, dass eine auch in den Studien zur alltagsintegrierten Sprachförderung thematisierte hohe Interaktionsqualität für die Förderung von Kindern mit Hochbegabung besonders förderlich ist.

Im Projekt KoAkiK (Mai et al. 2020) konnten wie in ähnlichen Studien (u. a. Tourner 2016) erhebliche interindividuelle Unterschiede im sprachlichen Input

von Fachkräften ermittelt werden (vgl. ebd., S. 34). Die Studienergebnisse zeigen an, dass der Redeanteil der Fachkräfte höher ist als der der Kinder, nur ein Drittel der Redebeiträge der Fachkräfte Anregung zum Sprechen der Kinder bietet und anspruchsvolle Begründungen von den Fachkräften vorgenommen und nicht bei den Kindern initiiert werden. Reflexionen des Handelns in der Fördersituation, die dazu beitragen können, „selbstgesteuerte Lern- und Problemlöseprozesse bei Kindern zu fördern“ (ebd., S. 349), seien zu selten zu finden. Dies dürfte insgesamt die Anregungsqualität der Interaktionen erheblich schmälern. Studien zur alltagsintegrierten Sprachförderung zeigen auf, dass sprachanregende Fördertechniken in unterschiedlichen Alltagssituationen unterschiedlich häufig vorkommen. In dyadischen Bilderbuchbetrachtungen sind diese häufiger zu finden als in Essens- und Spielsituationen (Beckerle et al. 2018; ähnliche Ergebnisse u. a. auch bei Wildgruber et al. 2016). In strukturierten und planbaren Situationen wurde ein höhere Sprachanregungsqualität festgestellt. Hieraus könnte entweder geschlussfolgert werden, dass spezifische Settings für die Förderung von Kindern besser geeignet sind oder dass das Potential einzelner Settings von Fachkräften nicht ausgeschöpft wird (Wildgruber et al. 2016).

Hormann/Neugebauer/Koch (2021) diskutieren im Rahmen der Studie „Fühlen, Denken, Sprechen“ zur alltagsintegrierten Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen jedoch, dass nicht die Häufigkeit des Einsatzes von Sprachfördertechniken entscheidend ist, sondern wie diese situativ in Dialogstrukturen integriert werden. Sie stellen fest:

„Die Nutzungshäufigkeit verschiedener SLS gibt [...] nur verhältnismäßig wenig Aufschluss über die Qualität des Sprachangebots. Als bestimmend hierfür wurde der Dialogcharakter der Fachkraft-Kind-Interaktionen herausgestellt. Dieser wurde [...] durch zwei Merkmale der Gespräche abgebildet: die „Anzahl der Dialoge“ und die „durchschnittliche Anzahl der Sprecherwechsel pro Dialog“ (ebd., S. 92).

Göbel/Cloos/Hormann (2021) können auf Basis einer qualitativen Teilstudie herausarbeiten, dass eine gelingende „alltagsintegrierte Sprachbildung nicht nur vom Wissen um SLS [Sprach-Lehr-Strategien] und deren ‚lehrbuchhaftem‘ Gebrauch ab [hängt]“ (ebd., S. 123). Für das Gelingen seien das „Aufgreifen der Themen und Fragestellungen der Kinder sowie das Herstellen gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit“ (ebd.) wesentlich. Sie arbeiten drei Interaktionstypen heraus.

„Im ersten Typus verunmöglicht die strikte Fokussierung der Fachkraft auf einen reibungslosen, organisationalen Ablauf des Settings die Entstehung langanhaltender Dialoge mit den Kindern. Im Zuge der Lernorientierung steht die Wissensvermittlung und -prüfung im Vordergrund der von den Fachkräften gesteuerten, sprachlichen Interaktionen. Lediglich im dritten Typus gelingt es, Themen und Relevanzsetzungen der Kinder in kontingenten Dialogen aufzugreifen und zuzulassen. Es bestätigt sich damit, dass eine sprachanregende Gestaltung alltäglicher Interaktionen eine

intensive kindliche Partizipation in Gesprächssituationen sowie – auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte – ein entsprechend hohes Maß an Handlungskompetenz und Sensitivität im Ermöglichen von Sprachräumen und im situationsspezifischen Einsatz sprachlicher Lehrstrategien voraussetzt“ (ebd.).

Für die domänenspezifische Förderung liegen mittlerweile vielfältige Konzepte vor. Einige von ihnen werden auch für die Förderung von hochbegabten Kindern vorgeschlagen, ohne dass diese spezifisch für diese Gruppe ausgerichtet sind, um Kinder mit und ohne Hochbegabung zugleich fördern zu können. Auch wird darüber gestritten, wie die Förderung ausgerichtet werden soll und auf welcher empirischen Basis welche Kompetenzen zu fördern sind (Kucharz et al. 2020). In den letzten Jahren hat sich das empirische Wissen in Bezug auf die Bedingungen der domänenspezifischen Förderung, insbesondere auch im Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung erheblich ausgeweitet (Anders et al. 2018). Auch werden die Vorschläge zur Implementierung weiter ausdifferenziert, z. B. bei der Unterstützung der biologischen Beobachtungskompetenz (Klemm et al. 2019) oder der Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen im Rollenspiel (Friedrich/Jestand 2021). Grundsätzlich wird ein hoher Professionalisierungsbedarf festgestellt (Skorsetz et al. 2020). In aktuellen Studien wird u. a. darauf verwiesen²¹, dass naturwissenschaftliche Förderung zu Lernzuwächsen führt, wenn die Kinder nicht nur sprachlich häufig an den Interaktionen beteiligt werden, sondern „wenn diese mit Vorwissenaktivierung als Scaffoldingmaßnahme einhergeht“ (Bürgermeister et al. 2019, S. 19). Schäfers und Wegner (2020) weisen kritisch darauf hin, „dass Erzieher*innen als Fachkräfte in den Kitas [...] nicht für die Vermittlung und Förderung von naturwissenschaftlicher Bildung“ ausgebildet sind, „um binnendifferenziert den Ansprüchen unterschiedlicher Leistungsniveaus entsprechen zu können“ (ebd., S. 84). Es könnte also sein, dass hochbegabte Kinder von diesen Angeboten gar nicht besonders profitieren oder das Potential der Förderung dieser Angebote nicht ausgeschöpft wird. Zum Teil werden empfohlene Programme wie das Enrichmentprojekt „Mathe für kleine Asse“ der Universität Münster (Leitung: Prof. Dr. Kämpnick), bei dem Kinder im Vorschulalter gezielt Impulse für die frühe mathematische Bildung in Kleingruppen mit Kindern aus der Grundschule erhalten sollen, nicht mehr durchgeführt. Auch wird u. a. das Angebot der Stiftung der „Haus der kleinen Forschung“ als Möglichkeit der Unterstützung der Förderung von naturwissenschaftlicher Bildung bei hochbegabten Kindern aufgeführt. Maßnahmen können hier allerdings auch angebotsorientiert ausgerichtet sein. Insgesamt fehlt es hier an Erfahrungsberichten und empirischen Studien zum spezifischen Umgang mit hochbegabten Kindern in der alltagsintegrierten Förderung.

21 Die Breite der Studienergebnisse kann in dieser Publikation nicht aufbereitet werden.

Ein eher bereichsübergreifender Förderansatz ergibt sich in der Förderung des wissenschaftlichen Denkens. Lange Zeit war umstritten, ob Kinder im Vorschulalter überhaupt in der Lage sind, wissenschaftlich zu denken – im Sinne der Fähigkeit zum Experimentieren und zur Interpretation von Evidenz. Neuere Studien belegen jedoch basale und sich im Alter zwischen 4 und 6 Jahren deutlich entwickelnde Fähigkeiten hierzu, mit der Einschränkung, dass viele dieser jungen Kinder den eigentlichen Prozess des Experimentierens, also des gezielten Überprüfens von Hypothesen, noch nicht reflektieren können (Piekny/Grube/Mähler 2014). Hier könnte ein spannendes Förderfeld für Kinder mit Hochbegabung sein, deren besondere kognitive Kompetenzen in diesem Bereich einen Vorsprung erwarten lassen und die auf diese Weise schon früh an Naturwissenschaften und forschendes Denken herangeführt werden könnten.

Zusammengefasst fehlt es an theoretisch und empirisch abgesicherten Modellen, die begründen, welche domänenspezifische Förderung mit welchen Methoden und in Bezug auf welche Kompetenzen unter welchen Bedingungen dann auch für die Förderung von hochbegabten Kindern in Kindertageseinrichtungen hilfreich sein könnte (vgl. Kuger 2013, S. 65).

Anwendung spezifischer Methoden der Förderung im Alltag: Darüber hinaus werden in der vorliegenden Fachliteratur spezifische Methoden der Förderung im Alltag beschrieben, wie die Förderung dyadischen Konstellationen, die Projektarbeit und das Mentoring. Mai et al. (2020) weisen mit Studienergebnissen von König (2009) und Tournier (2016) darauf hin, dass in „komplexeren Situationen des Kita-Alltags (z. B. im Freispiel) deutlich weniger lernunterstützende (insbesondere kognitiv anregende) Interaktionen stattfinden“ (ebd., S. 348) als in dyadischen Konstellationen. Hieraus kann die hohe Bedeutung *dyadischer Interaktionen* für eine kognitiv anregende Förderung vermutet werden. Allerdings ist die Förderung in dyadischen Konstellationen zeitaufwändig und lässt sich immer nur vereinzelt im Kita-Alltag umsetzen, sodass für eine Binnendifferenzierung in der Förderung in der Gruppe bzw. der Gruppierung von Kindern plädiert wird (Kuger 2013). Dies entspricht dem Anspruch der Individualisierung und Flexibilisierung und kann zudem unter den Maßgaben von Inklusion umgesetzt werden. Auch die *Projektarbeit* wird als spezifische Methode der Begabtenförderung aufgeführt, da hier eine Individualisierung des Lernens, ausgerichtet an spezifischen Interessen, möglich ist (Hajszan et al. 2013). Projektarbeit könnte allerdings nicht nur alltagsintegriert, sondern auch angebotsorientiert ausgerichtet sein. Ebenso wird auf Formen des *Mentorings* durch ältere Kinder, Jugendliche oder Erwachsene verwiesen (ebd.). Bei allen diesen Vorschlägen fehlt es weitgehend an differenzierten Analysen und empirischen Studien für den deutschsprachigen Raum, sodass offenbleiben muss, wie gewinnbringend diese Ansätze tatsächlich sind.

Enrichment als zusätzliche Förderung

Neben der Förderung im Alltag können einige der oben beschriebenen Programme, Maßnahmen oder Methoden auch stärker angebotsorientiert eingesetzt werden. Zusätzliche Angebote werden eher *additiv* dazu genutzt, eine spezifische Gruppe zielorientiert zu fördern, wobei die Methoden, Zeiträume und Materialien der Förderung in der Regel durch das jeweilige Programm oder Training vorgesehen sind. Die Wirksamkeit dieser Trainings wird durchaus kritisch diskutiert: Auch wenn Interventionsstudien durchaus Effekte von Trainings nachweisen, ist noch wenig darüber ausgesagt, wie gut Trainings jeweils implementiert und an die Anforderungen des pädagogischen Alltags angepasst werden können (Schneider, 2019) oder ob sie auch regelmäßig aktualisiert werden. Kritisch muss auch diskutiert werden, dass sie sich in der Regel an Kinder richten, die mehr oder weniger Förderung benötigen, jedoch nicht auf Kinder mit Hochbegabung ausgerichtet sind und auch nicht flexibel eingesetzt werden können. Zu überprüfen wäre, ob es hier hilfreich ist, wenn vorhanden, die Trainings einzusetzen, die für eine ältere Alterskohorte gedacht sind. Auch hier können wieder Programme zur allgemeinen kognitiven und sprachlichen Anregung und domänenspezifische Angebote unterschieden werden.

Neben Trainings zur Sprachförderung (zur Übersicht: Egert/Hopf 2016) finden sich nur vereinzelt allgemeine kognitive Trainings, wie etwa das auf dem Denktraining für Kinder aufbauende aktualisierte digitale Programm „Denkspiele mit Elfe und Mathis“ (Lenhard/Lenhard/Klauer 2012). Neben Programmen, die in der Kindertageseinrichtung eingesetzt werden können, finden sich vielfältige Angebote, die auch außerhalb genutzt werden können. Deren Besuch erfordert jedoch einen höheren Aufwand an Ressourcen (Anfahrt etc.). So können naturwissenschaftlich-technische Museen wie auch Science Center, Lernwerkstätten und weitere naturwissenschaftliche Angebote genutzt werden (u. a. Helleum, phaeno, Kinder-Akademie Fulda, Grüne Schule Braunschweig, GOFEX – Grundschullabor für Offenes Experimentieren, INSPIRATA – Zentrum für mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung e.V., Mini-Mathematikum), die in den letzten Jahren ihr Programm stärker auch an den Interessen von Kindergartenkindern ausgerichtet haben. Aber auch hier bleibt unklar, ob die Programme zur Begabungsförderung auch Hochbegabte unterstützen.

Akzeleration durch frühe Einschulung

Als eine weitere Option der Förderung kann die Akzeleration beschrieben werden, die im Kontext des Kindergartenalters auf eine frühere Einschulung begrenzt ist (Kuger 2013; Preckel/Vock 2021; Koop/Seddig 2021). Grundsätzlich wird aus wissenschaftlicher Perspektive im Fall von Hochbegabung der Erfolg einer frühen Einschulung positiv bewertet (zusammenfassend: Kuger 2013; Preckel/Vock,

2021). Studien zur Begleitung von Kindern und Eltern in Übergangsprozessen zeigen jedoch die hohen Anforderungen, die mit dieser Aufgabe verbunden sind (u. a. Krähnert/Zehbe/Cloos 2022). Sie streichen ein hohes Verletzungspotential für die Eltern bei Kindern heraus, denen eine negative Abweichung von der Norm zugeschrieben wird. Ob dies bei Eltern von hochbegabten Kindern ebenso zu finden ist, müsste in Einzelfallstudien geklärt werden. Erste Hinweise zu den komplexen Anforderungen geben die von Bergs-Winkel/Schmitz (2018) aufgeführten Fallbeispiele. Es ist davon auszugehen, dass Transitionen auch für Eltern mit besonderen Herausforderungen verbunden sind, da u. a. die Entscheidung zur frühen Einschulung gut abgewogen, Anträge gestellt und eine passende Schule gesucht werden muss (Koop/Steenbuck 2011; Bergs-Winkels 2020): Es müssen „individuell passgenaue Wege zur Früheinschulung gefunden werden [...] und [...] verschiedene Stellen/Personen [müssen] in diesen Prozess integriert werden“ (Bergs-Winkels 2020, S. 152). Empirisch offen ist, wie die allgemein entwickelten Maßnahmen zur Übergangsgestaltung (zur Übersicht: Cloos/Oehlmann/Sitter 2013) auch bei Kindern mit Hochbegabung förderlich sein können. Insbesondere das Konzept der Kinder-Patenschaft könnte hier unterstützend wirken.

Zwischenfazit

In der frühpädagogischen Debatte besteht noch konzeptionell Unklarheit in Bezug auf den Begriff Förderung. Förderansinnen auch bei hochbegabten Kindern lassen sich grob entlang Situations- und Angebotsorientierung sowie entlang allgemeiner oder domänenspezifischer Förderung einsortieren, allerdings besteht auch bei der Förderung von hochbegabten Kindern weitgehend theoretische Unklarheit, wie die Förderung zu konzeptualisieren sei. Im deutschsprachigen Raum fehlt es weitgehend an Studien zum Umgang mit Hochbegabung in Kindertageseinrichtungen, allerdings können zunehmende Forschungsaktivitäten in Bezug auf Bereiche identifiziert werden, die für die Förderung bei Hochbegabung in der frühen Kindheit relevant sind. Viele in der deutschsprachigen Fachliteratur diskutierten Vorschläge zur Förderung von Kindern erscheinen zwar plausibel, sind allerdings weder theoretisch noch empirisch gut für die Förderung bei Hochbegabung abgesichert. Sie basieren auf Vermutungen über mögliche Zusammenhänge. Daraus folgt, dass hier noch erhebliche Forschungsanstrengungen zu unternehmen sind, damit eine pädagogische Praxis der Förderung von hochbegabten Kindern besser empirisch abgesichert werden kann. Ergänzt werden könnten diese empirischen Untersuchungen durch exemplarische und genauere Beschreibung von Best-Practice, zumal viele Aspekte sich nicht empirisch aufklären lassen. Aus qualitativen Studien und kasuistischen Fallbeschreibungen könnten dann zum Beispiel Expert*innenempfehlungen dazu entwickelt werden, wie eine Lernumgebung für hochbegabte Kinder in der Kindertageseinrichtung umgesetzt werden kann und welche Methoden wann wie eingesetzt werden kön-

nen. Hier würden Fallbeschreibungen zu einzelnen Kindern helfen, die den Blick auf die Anforderungen der Förderung im pädagogischen Alltag bei pädagogischen Fachkräften schärfen.

Sicherlich wäre es überdies hilfreich, eine inklusive Perspektive einzunehmen, wenn die Absicht, hochbegabte Kinder zu fördern, nicht dazu führen soll, dass nur die hochbegabten Kinder oder die spezifischen Merkmale des hochbegabten Kindes im Blick der Förderung sind. So weisen unter anderem Studien von Kuger (2013) darauf hin, dass insgesamt eine hohe Förderqualität der Lernumwelten in Kindertageseinrichtung und Familie sowie ein hoher Grad der Individualisierung dazu beitragen können, dass Kinder, die zunächst nicht als hochbegabt gelten, besondere Begabung entfalten und Kinder, bei denen Hochbegabung schon festgestellt wurde, von der Förderung im Kindergarten wie alle anderen Kinder profitieren. Hierfür bedarf es nicht nur einer Professionalisierung für eine inklusive Förderung in Kindertageseinrichtungen insgesamt, sondern auch den politischen Willen, hierfür hinreichende Rahmenbedingungen zu schaffen.

3 Hochbegabung und soziale Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen

3.1 Grundlagen

Im wissenschaftlichen Kontext werden die beiden Themen soziale Ungleichheit und Hochbegabung selten in ein Verhältnis gesetzt. Es mag damit zusammenhängen, dass der Fokus der Ungleichheitsforschung vor allen Dingen soziale Ungleichheit im Kontext von Benachteiligung diskutiert. Hochbegabung wird dann möglicherweise mit der anderen Seite der Medaille assoziiert: mit der ungleichen Privilegierung einzelner Bevölkerungsgruppen (Stamm 2009). Eine sozialwissenschaftliche Begabungsforschung (Böker/Horvath 2018b) betont auch hier, dass Personen aus privilegierten Bevölkerungsschichten in Programmen der Begabtenförderung bevorzugt werden. Das Thema der Hochbegabung ist zudem (bildungs-)politisch aufgeladen. Grob formuliert stehen sich (bildungs-)politisch zwei Lager gegenüber: die einen, die soziale Ungleichheit abbauen wollen, und die anderen, die eher das Augenmerk darauf richten, individuelle Entwicklung und Leistung zu fördern. In diesem Sinne wird Hochbegabung möglicherweise eher als Faktor angesehen, der dazu beiträgt, soziale Ungleichheit zu verstärken. Hochbegabung wird dann womöglich einseitig mit Leistungsförderung und meritokratischen Prinzipien verbunden (Horvath 2021). Vermutlich geschieht dies auch, weil vor allen Dingen solche Förderprogramme im Kontext von Hochbegabung im Blick sind, die wie Studienförderprogramme, Förderung auf Basis der Beurteilung spezifischer Leistungen und auf Grundlage vorhandener Potenziale insbesondere bei älteren Schüler*innen oder Erwachsenen zum Einsatz kommen und bei denen immer wieder eine soziale Selektivität festgestellt wird (Stamm 2007). Möglicherweise wird dann auch eine frühe Begabtenförderung mit einer frühen Selektion privilegierter Gruppen verknüpft.²² Auch könnte hier relevant sein, dass die Gruppe der Hochbegabten im Vergleich zu anderen von gruppen-

22 „Vor allem Pierre Bourdieu hat diese Chancenungleichheit aus soziologischer Perspektive systematisch reflektiert und die sozialen Privilegien naturalisierende ‚Begabungsideologie‘ als konstitutives Element der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Herrschaftsstrukturen theoretisch und empirisch dargelegt. Soziale Privilegien werden nach Bourdieu mittels der Begabungsideologie in individuelle Verdienste umgewandelt. Was also eigentlich sozusagen ‚soziale Mitgift‘ ist, wird als persönliche Begabung verstanden und erfährt dadurch eine individuelle und gesellschaftliche Legitimation“ (Riefling/Koop 2018, S. 283).

bezogener Benachteiligung Betroffener als weniger bedeutsam erachtet wird, weil die Anzahl der besonders Begabten oder Hochbegabten viel geringer ist als die Gruppe der benachteiligten Menschen. Denkbar ist auch, dass in der Praxis davon ausgegangen wird, Kinder mit Hochbegabung würden aufgrund ihrer Potenziale ‚ihren Weg schon gehen werden‘. Möglicherweise wird daher diese Gruppe von Kindern weniger zum Gegenstand einer (un-)gleichheitssensiblen Perspektivierung. Solcher Art Vereinseitigungen tragen insgesamt dazu bei, dass sich dem Thema Hochbegabung auch in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung kaum angenommen wird. Zugespitzt formuliert: Die geringe wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema lässt sich auch dadurch erklären, dass das Thema bildungspolitisch zu hoch aufgeladen ist.

Ein Seitenblick in die sozialwissenschaftliche Begabungsforschung kann hier die Perspektive auf den Zusammenhang von Hochbegabung und sozialer Ungleichheit weiten.²³ Eine sozialwissenschaftliche Begabungs- und Hochbegabungsforschung würde den „sozialen Charakter“ dieses Themas beleuchten und würde (Hoch-)Begabung als „politisches Projekt, als Element pädagogischer Diskurse, als Technologie der Subjektivierung und der Steuerung von Bildungssystemen oder auch als Komponente komplexer Rechtfertigungs- und Erklärungsordnungen in den Blick“ nehmen (Böker/Horvath 2018a, S. 8). Eine solche Perspektive sensibilisiert dafür, „nach den (bildungspolitischen, aber auch pädagogischen und medialen) Diskursen der Begabung – nach ihrer Einbettung in breitere politische und gesellschaftliche Konstellationen, den ihnen zugrundeliegenden politischen Rationalitäten und Gerechtigkeitsvorstellungen sowie den in ihnen realisierten Begabungsverständnissen“ (ebd.) zu fragen. Aus einer solchen Perspektive wird dann auch nachvollziehbar, wie Hochbegabung in der Frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung (nicht) Thema wird, welche bildungspolitischen Rahmungen für den Abbau von Chancenungleichheit im Kontext von Hochbegabung förder- oder hinderlich sind. Zudem können damit auch die bildungspolitischen Ambivalenzen des Diskurses um (Hoch-)Begabung sichtbar gemacht werden, denn das Themenfeld Hochbegabung und soziale Ungleichheit wird hauptsächlich im Kontext der Frage diskutiert, inwieweit Begabtenförderung zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit beiträgt. Die Ausrichtung des Diskurses führt möglicherweise dazu, dass die Zusammenhänge von Hochbegabung und sozialer Ungleichheit nicht hinreichend differenziert in den Blick genommen werden. Eine sozialwissenschaftliche Perspektivierung

23 Auch kann hierüber noch einmal auf den Konstruktcharakter jeder sozialen Kategorie hingewiesen werden: Während sich die Sozialwissenschaften ausführlich mit der sozialen Konstruktion von Kategorien, wie z. B. Gender und Behinderung, die ehemals „als individuelle, quasi-natürliche Eigenheiten“ (Böker/Horvath 2018a, S. 7) gefasst wurden, beschäftigten, hat im Kontext von Begabung und Hochbegabung „eine solche Neubewertung und Neukonstruktion als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Auseinandersetzung bislang nur vereinzelt oder in Ansätzen stattgefunden“ (ebd., S. 8).

von (Hoch-)Begabung und Begabungsförderung soll dementsprechend nicht nur einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begabungsdiskurs dienen, sondern im Gegenteil – unter Hinzuziehung einer interdisziplinären Perspektive – einen Beitrag dazu leisten, solchen Diskursen entgegenzutreten, die (Hoch-)Begabungen in diskriminierender Form eher privilegierten Bevölkerungsgruppen zurechnen (ebd., S. 14).

An diese Überlegungen anschließend können vier Argumente begründen, warum sich eine Beschäftigung mit dem Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Hochbegabung in der frühen Kindheit lohnt:

- Das erste Argument betont, dass eine Nichtberücksichtigung des Themas zu einer Verschärfung sozialer Ungleichheit führen kann. Dies liegt darin begründet, dass Personen, die eine Hochbegabung aufweisen, zugleich auch von sozialer Benachteiligung betroffen sein können. Würden ihre spezifischen Potenziale nicht entdeckt und gefördert und könnten diese auch nicht in spezifische Leistungen übersetzt werden, wären sie in doppelter Weise von sozialer Ungleichheit betroffen, da für sie zum Beispiel die soziale Mobilität erschwert wäre (Stamm 2013).
- Das zweite Argument bezieht sich auf die Frage der sozialen Teilhabe und Inklusion. Die von der UN verbrieften Rechte der Kinder auch im Kontext von Inklusion setzen darauf, die gesellschaftliche Teilhabe für alle Kinder zu gewährleisten. Dies gilt auch für Kinder mit Hochbegabung, die zugleich von sozialer Ungleichheit betroffen sind.
- Das dritte Argument ist wissenschaftlich ausgerichtet. Die Forschung zu Hochbegabung (in der frühen Kindheit) weist einen erheblichen Nachholbedarf im Kontext von sozialer Ungleichheit auf. Diese Lücke gilt es zu schließen, wenn daraus geeignete pädagogische Maßnahmen abgeleitet werden sollen.
- Das vierte Argument betrifft die Spezifik des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen. Hier ist in vielerlei Hinsicht eine andere Logik vorzufinden, die im Kontrast zu den Logiken in Handlungsfeldern wie z. B. Schule und Hochschule steht. So spielen etwa Leistungsprinzipien eine geringere Rolle. Das System der Kindertagesbetreuung ist nicht selektiv organisiert. Begabtenförderungsprogramme zum Beispiel in Form von Stipendien finden sich hier ebenso nicht.

3.1.1 Soziale Ungleichheit und ihre Reproduktion

Zunächst sind die Fragen zu klären, was überhaupt unter sozialer Ungleichheit verstanden werden kann, wie die Entstehung von sozialer Ungleichheit erklärt wird und welche Möglichkeiten ihres Abbaus insbesondere im Kontext der Kindertagesbetreuung bestehen.

Soziale Ungleichheit als zentrale Kategorie der Gesellschaftsforschung betont, dass – unabhängig von der Tatsache der individuellen Unterschiede von Menschen – (Un-)Gleichheit gesellschaftlich erzeugt wird. Nach Kreckel (2001) ist damit stets von „gesellschaftlich verankerten Formen der Begünstigung und Bevorrechtigung einiger, der Benachteiligung und Diskriminierung anderer, jedoch nicht von deren unterschiedlicher biologischer Grundausstattung“ (ebd., S. 1730) die Rede. Mit dieser „wird allgemein die ungleiche Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen in einer Gesellschaft und ihrer daraus resultierenden unterschiedlichen Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe bezeichnet“ (Züchner 2018, S. 868). Nach Kreckel (2004) liegt soziale Ungleichheit genau dort vor, „wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkung erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen, Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (ebd., S. 17).

Im engeren Sinne ist dann von sozialer Ungleichheit in vertikaler Form die Rede, wenn diese mit einer vertikal strukturierten Gesellschaft von „hierarchisch übereinander angeordneten Abstufungen (Klassen, Schichten, Statusgruppen o. ä.)“ (Kreckel 2004, S. 17) verbunden ist. Von sozialer Benachteiligung betroffen sind aber nicht nur die Angehörigen spezifischer Klassen oder Schichten, sondern auch, wenn „bestimmte soziale Differenzierungen es mit sich bringen, dass einzelne Individuen in dauerhafter Weise begünstigt, andere benachteiligt sind“ (Kreckel 2001, S. 1731). Aus Heterogenitätsdimensionen (Geschlecht, Gesundheit, Staatsangehörigkeit, Religion, Alter, Migration etc.) ergeben sich aufgrund struktureller Benachteiligungen oder Bevorteiligungen soziale Ungleichheiten. Wie aus Differenzen soziale Ungleichheiten entstehen, kann dann für unterschiedliche Gruppen sehr different sein. D. h. aber auch, dass Differenzen nicht generell mit sozialen Ungleichheiten verbunden sein müssen. Kreckel (2001) geht davon aus, dass „nicht-vertikale Ungleichheiten zunehmend strukturprägendes Gewicht gewonnen“ (ebd., S. 1732) haben, wie zum Beispiel die Benachteiligung von sogenannten Minderheiten, der ungleiche Zugang zu wohlfahrtstaatlichen Leistungen in unterschiedlichen Regionen, aber auch geschlechtsspezifisch verankerte Ungleichheiten.

In Bezug auf die Frage, wie soziale Ungleichheiten entstehen, besteht keine Einigkeit. Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Überlegungen zum Abbau sozialer Ungleichheit wird auf zwei Ansätze verwiesen:

- Erstens wird zentral auf Milieutheorien zurückgegriffen, die die Entstehung sozialer Ungleichheit mit der Ausstattung und dem Zugriff auf verschiedene Kapitalsorten erklären. Bourdieu (1982) geht davon aus, dass die Zusammensetzung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital für die Frage sozialer Ungleichheit entscheidend ist. Bedeutsam sind also neben dem ökonomischen

mischen Besitz an Kapitalien auch der Besitz kultureller Güter, die gelebte kulturelle Praxis, aber auch das Vorhandensein von Bildungszertifikaten sowie, im Sinne sozialen Kapitals, die Zugehörigkeit zu spezifischen gesellschaftlichen Gruppen und der Rückgriff auf Ressourcen aus Beziehungsnetzwerken. Verknüpft mit seiner Habitustheorie (vgl. Schwingel 1998, S. 53) ist wesentlich in Bezug auf die Frage der Herausbildung von spezifischen, in sozialen Feldern habitualisierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die „feine Unterschiede“ produzieren und damit die Position einer Person oder Gruppe innerhalb der sozialen Struktur der Gesellschaft bestimmen. Auf diese Weise werden soziale Unterschiede (re-)produziert, ohne dass dies den handelnden Personen in der sozialen Situation unbedingt bewusst sein muss.

- Auf andere Art und Weise wird in dem Modell von Boudon (1974) die Entstehung von sozialer Ungleichheit erklärt. Dieses Modell erklärt Ungleichheit über zwei zentrale Faktoren, die sogenannten primären und sekundären Herkunftseffekte. „Primäre Herkunftseffekte vollziehen sich über die Performanz der Kinder und Jugendlichen, die wiederum durch die Sozialisation im Elternhaus hervorgebracht wird. Diese trifft dann auf die Selektionsleistung des Bildungssystems und führt somit zur Verteilung im Bildungssystem“ (Kratzmann 2018, S. 254; auch Becker/Lauterbach 2011). Sekundäre Herkunftseffekte ergeben sich aus dem Entscheidungsverhalten der Eltern innerhalb des Bildungssystems (z. B.: Wann soll die Einschulung erfolgen?) und sind verknüpft mit ihren Abwägungen im Hinblick auf erwartete Bildungsrenditen und -kosten (vgl. ebd.). Im Kontext von Hochbegabung könnte dies zum Beispiel bedeuten, dass der Besuch eines Gymnasiums trotz Hochbegabung von den Eltern des Kindes nicht angestrebt wird, da die damit verbundenen Kosten als zu hoch und die Wahrscheinlichkeit von sozialer Mobilität als zu gering eingeschätzt werden.

Daraus folgt, dass die Entstehung sozialer und bildungsbezogener Ungleichheiten *nur multikausal und mehrdimensional* erklärt werden kann (vgl. Becker/Lauterbach 2016, S. 25). Darunter fällt auch, dass die *Schnittstellen zwischen Bildungsinstitutionen und Eltern* in das Forschungsinteresse gerückt werden müssen, um die Mikroebene sozialer Praxis mit den Makrophänomenen sozialer Ungleichheit in Beziehung setzen zu können (vgl. Hirschauer 2016, S. 11). Dabei wird davon ausgegangen, dass milieuspezifische Orientierungsmuster und familiäre Bildungsarrangements (Moll 2020) Bildungserfolg und Teilhabechancen prägen, dass aber dem jeweiligen Verhältnis zwischen familiären und einrichtungsbezogenen Bildungsarrangements (Hachfeld et al. 2016) insbesondere für die Abfederung von ungleichheitsbedingten Unterschieden eine hohe Bedeutung beigemessen werden muss.

Im Fall der Hochbegabung bedeutet dies, dass Kinder mit Hochbegabung aufgrund ihrer Kategorisierung als Hochbegabte, im Unterschied zu benach-

teiligten Gruppen, nicht generell von sozialer Ungleichheit betroffen sind. Im Gegenteil: Aufgrund ihrer ausgewiesenen oder ihrer zugesprochenen Kompetenzen haben sie im Lebenslauf im Durchschnitt möglicherweise mehr Vorteile als diejenigen, die nicht als hochbegabt beschrieben werden können. Im Fall von Hochbegabung liegt dann Benachteiligung im Sinne primärer Effekte vor, wenn sie einer Gruppe angehören, die in Bezug auf die vorhandenen Ressourcen zur gesellschaftlichen Teilhabe benachteiligt ist und auch Bildungsinstitutionen nicht hinreichend durch geeignete Maßnahmen darauf einwirken, dass geringeren Teilhabechancen vorgebeugt oder entgegengewirkt wird. Dabei ist aber noch ungeklärt, welche Hochbegabten mit welchen Differenzmerkmalen besonders von sozialer Benachteiligung betroffen sind oder ob sogar die Hochbegabung die gruppenbedingte Benachteiligung kompensieren kann. Soziale Ungleichheit kann aber (gleichzeitig) durch sekundäre Effekte begünstigt sein, wenn also die Entscheidungen der Eltern dazu führen, dass das hochbegabte Kind institutionell keine auf die Begabung abgestimmten institutionellen Rahmenbedingungen der Förderung erhält.

3.1.2 Die Förderung benachteiligter Kinder und der Abbau sozialer Ungleichheiten

Eng mit der Frage nach der Entstehung sozialer Ungleichheiten verbunden ist die Frage nach den Potenzialen ihres Abbaus bzw. ihrer Kompensation. Dies wäre dann der Fall, wenn sich durch spezifische Maßnahmen in Bezug auf bestimmte Merkmale (Zugang, Kompetenzen, erreichte Bildungszertifikate etc.) die Unterschiede zwischen den von Ungleichheit betroffenen und nicht betroffenen Gruppen deutlich verringern würden. Kompensation ist in der Regel nicht gegeben, wenn alle gleichermaßen von einer Maßnahme profitieren (Betz 2010), da diejenigen, die bereits über mehr Kompetenzen (z. B. im Bereich Mathematik) verfügen, von einer Fördermaßnahme häufig stärker profitieren als diejenigen mit weniger Ressourcen. Eine Maßnahme würde dann die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht verringern, sondern vergrößern (Matthäuseffekt).

In der Frühpädagogik werden mit Bezug auf die oben diskutierten Modelle unterschiedliche Möglichkeiten des Abbaus von sozialen Ungleichheiten diskutiert. So führen Erikson/Jonsson (1996) unter Bezugnahme auf Bourdieu und Boudon aus (vgl. auch Stamm 2013, S. 686), dass primäre Herkunftseffekte abhängig vom Grad der Bereitstellung (frühkindlicher) Bildungsinstitutionen, vom Grad ihrer förderlichen und kompensatorischen Effekte für benachteiligte Kinder und dem Grad des Angebots von speziellen Förder- und Präventionsprogrammen abgeschwächt werden können. Sekundäre Herkunftseffekte können durch institutionelle Maßnahmen wie durch den Ausbau des Angebotes in benachteiligten Stadtteilen, eine Ausdehnung der Schulpflichtzeit, frühere Einschulung und

durch Abschaffung von Gebühren beeinflusst werden. Dies aufgreifend stellen wir im Folgenden fünf Ebenen dar, an denen Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheit ansetzen können:

1) *Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung und Potenziale der Kompensation sozialer Unterschiede:* In Bezug auf die Frage nach dem Besuch einer Kindertageseinrichtung wird erstens festgestellt, dass diese als lernförderliche Umgebung nicht von allen Bevölkerungsgruppen gleichermaßen besucht werden (Klinkhammer/Erhard 2018), denn „Kinder aus armen Familien, aus ethnischen Minderheiten und von Arbeitslosigkeit betroffene Eltern [sind] seltener in solchen Einrichtungen zu finden“ (Betz et al. 2017, S. 29). Noch deutlicher lässt sich diese soziale Selektivität beim Besuch von Kindertageseinrichtungen im Krippenalter feststellen (Kreyenfeld/Krapf 2016; Bildungsberichterstattung 2020, S. 87). Kreyenfeld/Krapf (2016) stellen sogar fest, dass die sozialen Unterschiede in der Nutzung von Tageseinrichtungen über die Jahre zugenommen haben. Allerdings lässt die Datenlage häufig nicht zu, genau zu differenzieren, welche Gruppen genau Kindertageseinrichtungen (nicht) besuchen. Aktuell kommen Studien zu dem Schluss, dass auch die Praxis der Auswahl der Nutzer*innen bei den Trägern sozial selektiv erfolgt (Hogrebe et al. 2021). Zudem deuten Befunde darauf hin, dass die Lage der Einrichtung – z. B. in einem Stadtteil – zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch eine geringere soziale Durchmischung beitragen kann (Becker/Schober 2017). Zumindest zeigen die Daten des Bildungsberichtes, dass Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache häufiger Kindergartengruppen besuchen, die einen hohen Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache haben (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2012, S. 245). Dies dürfte Effekte auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit haben.

Generell wird aber festgestellt, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung positive Effekte bei benachteiligten Kindern gegenüber dem Nicht-Besuch hat (Kratzmann/Schneider 2009). Negative primäre Herkunftseffekte könnten hierüber abgeschwächt werden (vgl. Becker 2010, S. 130). Grundlegend wird festgehalten, dass ein längerer Kindergartenbesuch sich positiv auf den späteren Schulerfolg auswirkt, dieser also bereits kompensatorische Effekte nach sich zieht. So verweisen Ergebnisse der IGLU-Studie darauf, dass Grundschul Kinder über bessere Lesekompetenzen verfügen, „wenn sie mehr als ein Jahr eine vorschulische Einrichtung besucht haben“ (Betz 2010, S. 123). Allerdings verweisen Studien auch darauf, dass „Kinder aus unteren Sozialschichten und Kinder mit Migrationshintergrund trotz des Besuchs von Kindertageseinrichtungen ungünstigere schulische Bildungschancen“ aufweisen „als Kinder aus höheren Sozialschichten oder ohne Migrationshintergrund“ (ebd., S. 124). Das sogenannte „Präventions-Dilemma“ beschreibt so auch den Umstand, dass Kinder von gleichen Bildungsangeboten aufgrund ihrer sozio-ökonomischen und kulturellen Ressourcen unterschiedlich profitieren (vgl. Lafranchi/Burgener Woeffray 2013,

S. 609). Grundsätzlich wird aber festgehalten, dass die Effekte vorschulischer Förderung dann größer sind, wenn die Qualität der Einrichtung höher ist (Anders 2013). Allerdings besuchen Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund häufiger Kindertageseinrichtungen, die eine niedrigere pädagogische Qualität aufweisen (Becker/Schober 2017).

2) *Effekte einer domänenspezifischen Förderung auf den Abbau sozialer Ungleichheit*: Empirisch unstrittig ist, dass eine domänenspezifische Förderung von Kindern Effekte auf die Kompetenzentwicklung bei Kindern hat. Studien zu schulischen Vorläuferkompetenzen gehen davon aus, dass insbesondere sprachliche und mathematische Kompetenzen in hohem Maße späteren Schulerfolg voraussagen können (Kaiser-Kratzmann 2018). Sie verdeutlichen aber auch, dass nicht allein bereichsspezifische Fertigkeiten wie phonologische Bewusstheit oder frühe Zahlenkenntnis, sondern auch bereichsübergreifende Fähigkeiten, z. B. in den Bereichen Arbeitsgedächtnis oder Metakognition, eine hohe Bedeutung für den Schulerfolg haben und in Verbindung mit bereichsspezifischen Fertigkeiten zu betrachten sind (vgl. Mähler et al. 2015, S. 61). Kaiser-Kratzmann (2018) stellt mit Bezug auf internationale Studien heraus, dass „positive Effekte einer institutionellen Förderung auf die Entwicklung sozioökonomisch benachteiligter Kinder zu finden sind“ (ebd., S. 259). Diese Studien heben hervor, dass genau dann auch besonders hohe Effekte zu verzeichnen sind, wenn ressourcenintensive Programme zur Förderung benachteiligter Kinder genutzt werden (vgl. ebd., S. 260). Allerdings lassen sich solche Programme nicht auf den deutschen Kontext übertragen. Kritisch betrachtet werden muss, dass die domänenspezifische Förderung zwar positive Effekte bei benachteiligten Kindern haben kann, dies aber insgesamt nicht kompensatorisch wirkt, weil (auch gemäß des sogenannten „Präventions-Dilemmas“) Kinder aus Familien mit mehr Ressourcenausstattung von der Förderung mehr profitieren, sodass die Ungleichheit sich möglicherweise verstärkt (Betz 2010; Cloos 2017). Insofern ist die domänenspezifische Förderung für alle nach dem „Gießkannenprinzip“ nicht zweifelsfrei zielführend im Sinne der Reduzierung sozialer Ungleichheit.

3) *Die Verknüpfung von familiären und institutionellen Lernumwelten*: Viele Studien weisen auf die milieuspezifisch unterschiedliche Mobilisierung von Ressourcen für kindliche Bildungsbiografien hin (Lange/Xyländer 2011). Analysen von AID:A-Daten bei Kita-Kindern zeigen erhebliche soziale Unterschiede in den familiären Bildungs- und Betreuungsarrangements auf (Moll/Betz 2014). Laut EDUCARE Studie liegt eine umfassende familiäre Nutzung von sogenannten enrichment activities bei milieuspezifisch differierender Zusammensetzung von Bildungsangeboten vor (Betz/Bischoff-Pabst/Moll 2020). Da Bildungsarrangements eine hohe Bedeutung für die Persistenz sozialer Ungleichheiten zugeschrieben wird, wird an Kindertageseinrichtungen zunehmend die Aufgabe

adressiert, in der Zusammenarbeit mit den Eltern kompensatorisch das parental involvement auch in Bezug auf die von ihnen genutzten Bildungsarrangements zu fördern (Betz et al. 2017). Dabei wird davon ausgegangen, dass Elternengagement, frühkindliche Bildung und eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern „ein hohes Potenzial zur Verbesserung von Bildungschancen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten in sich [bergen]“ (Betz et al. 2017, S. 116). Hinzu kommt, dass bei Kindern bis drei Jahren laut der Studie „Kinder in Deutschland – KiD 0-3“ Belastungsfaktoren der Eltern stärker kumulieren, je niedrigerer der Bildungsstand der Eltern ist (Walper/Müller/Liel 2019).²⁴

4) *Maßnahmen im Übergang zur Grundschule*: Wenn also der Kindergarten, wie oben gezeigt, die intraindividuellen Unterschiede von Kindern mit unterschiedlichen familiären, sozialen und bildungsbezogenen Ressourcen nicht ausgleichen kann und die familiäre Förderung im Kindergartenalter einen wichtigen Einfluss auf Schulerfolg hat, dann ist auf Grundlage der weiteren hier referierten Ergebnisse auch davon auszugehen, dass sich diese Unterschiede im Übergang noch einmal verstärken können (Cloos 2017). Bemerkenswert ist, dass die Frage, wie sozialen Ungleichheiten im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule begegnet werden kann, wissenschaftlich und pädagogisch-didaktisch bislang kaum bearbeitet wurde (ebd.).

5) *Abbau institutionell und habituell verankerter Diskriminierung*: Eine weitere Perspektive auf den Abbau sozialer Ungleichheiten beleuchtet, „inwiefern die *Mikroebene sozialer Praxis* in einzelnen Situationen und Interaktion *mit Makrophänomenen sozialer Ungleichheit bzw. Bildungsungleichheit* in einem wechselseitig aufeinander verweisenden Zusammenhang“ (Betz et al. 2017, S. 39; i. O. k.) stehen. Hierdurch gerät in den Blick „*wie* und *wieso* sich auf der Makroebene gut beobachtbare und bereits vielfach dokumentierte Bildungsungleichheiten durch die Praxis reproduzieren“ (ebd., i. O. k.). Somit sind auch im alltäglichen pädagogischen Geschehen in der Kindertageseinrichtung Ungleichheit reproduzierende Mechanismen zu beobachten (vgl. Betz et al. 2017, S. 30). Diese können sich zum Beispiel durch einen monolingualen Habitus (Gogolin 2008), durch Unsichtbarkeit von Vielfaltsmerkmalen etwa in Spielmaterialien, durch verbale Diskriminierungen etc. ausdrücken und sind in Bezug auf unterschiedliche Differenzmerkmale vielfältig belegt (unter anderem Kuhn 2013; Kubandt 2016). Hinzu kommen Formen der institutionellen Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009), zum Beispiel in Form nicht vorhandener Informationsmaterialien, von Anmeldeformularen, die nur in deutscher Sprache verfasst sind. Das Ressourcen-Eti-

24 Hier wurden umfangreich Risikofaktoren erfasst, wie z. B. Armut, Familienstruktur, Elternschaft und Biografie, Partnergewalt und Stress in der Partnerschaft, Depressionsrisiko etc.

kettierungs-Dilemma (Kornmann 1994) kann ebenso zu einer institutionellen Diskriminierung von Gruppen aufgrund von institutionellen Kategorisierungsprozessen führen. Auch belegen Studien, dass ein spezifischer Habitus bei Fachkräften dazu beitragen kann, dass spezifische Normalvorstellungen an Kinder und Eltern herangetragen und auf diese Weise soziale Ungleichheiten reproduziert werden (Bischoff 2017). In der Inklusions-, Diversitäts- und Migrations- sowie der Geschlechterforschung sind solche Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit und der Verringerung von Teilhabechancen breit diskutiert worden (aktuell: Georgi/Karakaşoğlu 2022). Auch liegen bereits einige Konzepte vor, wie im pädagogischen Alltag diesen Mechanismen entgegengewirkt werden kann (u. a. Wagner 2008). Allerdings bleibt weitgehend unklar, ob und wie solche Mechanismen bei benachteiligten Familien mit Kindern mit Hochbegabung wirken und auf welche Weise hier eine pädagogische Reaktion erfolgen kann.

3.2 Soziale Ungleichheit in den Modellen zur Hochbegabung

„Der Blick auf die international verfügbaren Analysen fördert einen lediglich rudimentären Wissensstand zutage. Zwar beinhaltet er eine große Menge an Erkenntnissen sowohl über hochbegabte Kinder als auch über Kinder und Jugendliche mit Minoritätshintergrund, aber kaum etwas über deren Kombination“ (Stamm 2007, S. 231). Unseren Recherchen zufolge hat dieses Zitat noch immer weitgehend Gültigkeit, insbesondere für die frühe Kindheit. Daher versuchen wir hier, das Verhältnis von sozialer Ungleichheit und Hochbegabung aus der Perspektive der in Kapitel 1 vorgestellten Modelle zur Hochbegabung zu erörtern.

Grundlegend ist dabei die Auffassung, Hochbegabung als ein mehrdimensionales Konstrukt zu betrachten, d. h. mehrere Dimensionen besonderer Begabung und Leistung in den Blick zu nehmen, deren Entwicklung zudem als multifaktoriell bedingt betrachtet wird. Zwar betrachten wir hier weiterhin die überdurchschnittliche Intelligenz als das Kriterium für Hochbegabung, doch die Entstehung und Weiterentwicklung dieses Potentials umfassen einen Entwicklungsprozess, auf den soziale Ungleichheit auf verschiedene Weise und zu verschiedenen Entwicklungszeitpunkten Einfluss nehmen kann.

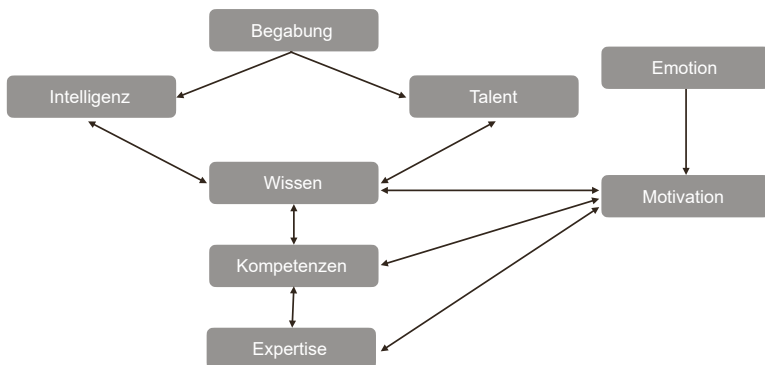
Besonders relevant sind hier alle Modelle von Hochbegabung, die das Zusammenwirken von Individuum und Umwelt für die Ausbildung von besonderem Potential und besonderer Leistung thematisieren. So werden im Differenzierten Begabungs- und Talentmodell von Gagné (1993, 2005) für den Übergang von Begabungen in Talente intrapersonale Katalysatoren und Umwelt-Katalysatoren verantwortlich gemacht. In ähnlicher Weise formuliert das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller/Perleth/Hany (1994) ein Zusammenwirken von Begabungsfaktoren, nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltmerkmalen als Ursache für das Entstehen außergewöhnlicher Leistungen. Es liegt auf der Hand, dass vor allem dem Umweltaspekt für die Frage sozialer Ungleichheit besondere Bedeutung zukommt. Alle oben genannten Kategorien sozialer Ungleichheit (sozio-ökonomischer Status, Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit, Armut u. a. m.) sind relevante Bestandteile des Umwelteinflusses und somit der Rahmenbedingungen auf die Entwicklung von Begabung und können so zu Benachteiligungen für die Aktualisierung von Hochbegabung führen.

Auch das systemtheoretische Hochbegabungsmodell von Ziegler (2005), das sogenannte Aktiotop-Modell, kann aufzeigen, wo soziale Ungleichheit die Entfaltung eines besonderen Begabungspotentials behindern kann. Nach diesem Modell stellt die Umwelt passende Lerngelegenheiten für das Handlungsrepertoire eines Kindes zur Verfügung, wodurch erweiterte Lernziele verfolgt und so Handlungsmöglichkeiten ausgebaut und erweitert werden können. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die Umwelt, d. h. sowohl das Elternhaus als auch die Kindertageseinrichtung, auf der Basis von genauer Beobachtung und Wahrnehmung zu einer besonderen Begabung passende Lernziele formuliert und entsprechend unterstützt (Kuger 2013). Die Wahrscheinlichkeit hierfür ist jedoch bei Kindern, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind, geringer.

Aus biografiethoretischer Perspektive können dem Modell von Gagné (1993, 2005) zufolge zudem bestimmte Ereignisse dazu beitragen, besondere Kompetenzen in besondere Leistungen zu überführen, oder eben auch das Gegenteil zu bewirken. Es ist denkbar, dass auch hier soziale Ungleichheiten zu Buche schlagen, indem Kinder Situationen erleben, die sich motivierend oder aber demotivierend auf die Verfolgung eigener Interessen und die Ausbildung von besonderen Leistungen auswirken.

Einen noch präziseren Blick auf mögliche Ansatzpunkte sozialer Ungleichheit bei der Entwicklung von Hochbegabung erlaubt das Modell von Deiglmayr/Schalk/Stern (2017; vgl. Kap. 1, vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Modell von Deiglmayr/Schalk/Stern (2017)



Obwohl hier die Umwelt als Einflussfaktor gar nicht konzipiert ist, weil lediglich die Abgrenzung verwandter Begriffe geleistet werden soll, lassen sich hier Einflüsse auf den Entwicklungsverlauf verorten. Intellektuelle Hochbegabung nimmt den Weg von der Begabung (angeboren) über die Intelligenz (realisiertes Begabungspotential) zu Wissen, Kompetenzen und schließlich Expertise.

Betrachten wir zunächst den hier vielleicht wichtigsten Faktor sozialer Ungleichheit, den sozio-ökonomischen Hintergrund der Familie. Häufig wird argumentiert, dass Kinder aus niedrigeren sozio-ökonomischen Schichten mit geringerer Begabung ausgestattet seien, da sie häufig auch Eltern mit geringerer Begabung und niedrigerer Schulbildung haben. Bedeutsam scheint insbesondere die Schulbildung der Eltern zu sein (Roth 2015), denn Eltern mit höherer Bildung schaffen eine anregende Lernumgebung in einer ökonomisch besser situierten Umgebung (Kuger 2013) und ein Lernklima, in dem sie mehr mit ihren Kindern sprechen und sich mit ihnen beschäftigen.²⁵ Schon früh in der Entwicklung trägt der Anregungsgehalt der Umwelt zu einem besseren Ausbau neuronaler Netzwerke und damit besseren kognitiven Ressourcen bei. In gleicher Weise kann auch die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen große Unterschiede im Anregungsgehalt aufweisen (Kluczniok 2018). Insofern ist bereits die Entwicklung von Begabung zu (realisierter) Intelligenz von sozialer Ungleichheit beeinflusst. Im weiteren Entwicklungsverlauf nimmt der sozio-ökonomische Hintergrund auch Einfluss auf die Bereitstellung von anregenden Lernmaterialien zum Wissenserwerb, sowohl im Kindergarten- als auch im Schulalter. Zum Ausbau von

25 Die Annahmen werden auch kritisch betrachtet. Die Indikatoren, die z. B. zur Beschreibung der häuslichen Lernumwelt und des parental involvement von Familien herangezogen werden, sind zum Teil nicht präzise genug, sodass bei einer differenzierten Betrachtung Unterschiede zwischen Gruppen möglicherweise weniger deutlich ausfallen würden und durch die Forschung „vornehmlich an den Zielen und Bedarfen der Bildungsinstitutionen“ (Betz et al. 2017, S. 160) und nicht an den Interessen der Eltern angeknüpft wird.

Wissen und besonderen Kompetenzen kommt dem Üben und längerfristigen Durchhalten einschlägiger Tätigkeiten eine besondere Bedeutung zu. Auch hierzu braucht es eine Umgebung, d. h. ein Elternhaus, eine Kindertageseinrichtung und eine schulische Umgebung, die das Potential eines Kindes erkannt hat und in der Lage ist, das Lernen und Üben zu unterstützen. In der frühen Kindheit ist „Üben“ keine typische Tätigkeit. Es geschieht eher beiläufig in informellen Lernsituationen und es scheint im deutschsprachigen Raum dazu keine Forschung zu geben. Doch auch hier kann die Unterstützung darin bestehen, die ausdauernde Beschäftigung mit bestimmten Inhalten zu fördern und so auch die Motivation und den Spaß, also die emotionale Beteiligung an einer Sache zu stimulieren.

Kinder in Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status können dadurch benachteiligt sein, dass weder Eltern noch Kindertageseinrichtung oder Schule ihre besondere Begabung und ihre besonderen Interessen wahrnehmen. Darüber hinaus verfügen benachteiligte Familien in geringer Weise über geeignete Ressourcen zur Förderung ihrer Kinder, während Mittelschichtfamilien durchschnittlich mehr für die Förderung ihrer Kinder aufwenden und somit ein stärkeres parental involvement (Epstein 1987) zeigen. Familien mit Migrationshintergrund zeigen zudem häufig eine „Kultur der Bescheidenheit“ (Tan 2005, S. 15) und tendieren zur Anpassung oder auch Distanzierung von der Mehrheitskultur (El-Mafaalani 2012). Auch dies kann dazu beitragen, dass sie potenziell hochbegabte Kinder nicht in einer Weise unterstützen, die zur Entfaltung des besonderen Potentials führt.

Ein besonderes Risiko, nicht als hochbegabt wahrgenommen zu werden, haben Kinder mit Mehrsprachigkeit, die im Vorschulalter noch nicht durch für hochbegabte Kinder typische besonders gute Deutschkenntnisse auffallen. Ein Rückstand in der Sprachentwicklung lässt eine Hochbegabung unwahrscheinlich erscheinen und die Zuschreibung des Merkmals „Deutsch als Zweitsprache“ kann den Blick auf eine vorhandene Hochbegabung verstellen und dazu beitragen, dass keine im Sinne der Hochbegabung passende Lernumgebung bereitgestellt wird.

Alle bislang aufgeführten Faktoren sozialer Ungleichheit stellen somit ein Risiko dafür dar, dass für betroffene Kinder auf lange Sicht der Aufbau von besonderem Wissen, besonderen Kenntnissen und schließlich von Expertise erschwert wird.

Auch die in Kapitel 1.2 beschriebenen Modelle von Intelligenz können hinzugezogen werden, um den Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Hochbegabung aufzuklären, insbesondere die drei Arten der Wechselwirkungen von Anlage und Umwelt (passive, reaktive und aktive Anlage-Umwelt-Beziehung).

Mit der *passiven Anlage-Umwelt-Beziehung* wird beschrieben, dass Kinder mit ihren Eltern sowohl erbliche als auch Umwelteinflüsse teilen; insofern besteht eine genetisch bedingte Wahrscheinlichkeit, dass hochbegabte Kinder auch hochbegabte Eltern haben, mit denen sie eine anregende Umwelt teilen. Werden jedoch soziale Faktoren hinzugezogen, könnte sich ergeben, dass bereits auf Seiten

der Eltern Potential nicht in einer Weise entwickelt wurde, dass für die Kinder aktuell eine ausreichend anregende Umwelt bereitsteht.

Die *reaktive Anlage-Umwelt-Beziehung* liegt dann vor, wenn Personen in der Umwelt des hochbegabten Kindes (z. B. Eltern oder Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung) die besondere Begabung und damit verbundene Eigenschaften und Verhaltensweisen wahrnehmen und darauf reagieren, indem sie besondere Lerngelegenheiten schaffen. Wir haben oben schon erörtert, dass soziale Ungleichheit dazu führen kann, dass Potenziale auf Seiten der Kinder nicht vermutet und nicht wahrgenommen werden, sodass keine adäquaten Entwicklungs- und Lernangebote gemacht werden und eine Förderung der Hochbegabung nicht stattfindet. Da die Studien zur relativen Bedeutung von Anlage und Umwelt für die Intelligenzunterschiede zwischen Kindern aufgezeigt haben, dass gerade in der *frühen Kindheit* der Einfluss von Umweltfaktoren besonders groß ist (während später die genetischen Einflussfaktoren stärker zu Buche schlagen; Plomin/Spinath 2004), ist gerade diese reaktive Anlage-Umwelt-Beziehung für den Umgang mit Hochbegabung in der Kindertagesstätte von entscheidender Bedeutung: Wenn hier aufgrund von sozialer Benachteiligung eine Hochbegabung nicht erwartet und nicht wahrgenommen wird, entsteht für diese Kinder ein doppelter Nachteil, denn die ausbleibende individuelle, auf das Kind abgestimmte Förderung kann den Ausbau eines besonderen Potentials in einer dafür besonders sensiblen Entwicklungsphase verhindern. Auch könnten Eltern, die ein geringeres Gewicht auf die Qualität einer Kindertageseinrichtung legen, es versäumen, eine für die Entwicklung einer Hochbegabung besonders geeignete Einrichtung zu wählen, und so zu Nachteilen für das Kind beitragen.

Und schließlich spricht man von *aktiver Anlage-Umwelt-Beziehung*, wenn Kinder oder später auch Jugendliche und Erwachsene sich aufgrund ihrer Hochbegabung ihre Umwelt aktiv passend gestalten und sich anspruchsvolle Spiele und Aktivitäten sowie anregende Interaktionspartner*innen (ältere Kinder oder Erwachsene) suchen. Auch wenn diese Wechselwirkung bei jüngeren Kindern weniger relevant erscheint als die reaktive Anlage-Umwelt-Beziehung, so kann dennoch nicht ausgeschlossen werden, dass hochbegabte Kinder aus unterschiedlichen sozialen Milieus bzw. benachteiligte Kinder unterschiedliche Bedingungen in Kindertageseinrichtungen vorfinden, z. B. durch die Ausstattung der Einrichtungen, durch das Einzugsgebiet und durch Peers in der Einrichtung, die in mehr oder weniger guter Weise dazu geeignet sind, zur Entfaltung des Potenzials eines hochbegabten Kindes beizutragen.

Zusammenfassend dürfte deutlich geworden sein, dass soziale Ungleichheit aufgrund verschiedener Merkmale des Elternhauses eine kompensatorische Entwicklungsförderung auf Seiten der institutionellen Bildung erforderlich macht, um Bildungsgerechtigkeit für Kinder mit Hochbegabung zu erreichen.

3.3 Organisationale und strukturelle Aspekte der Förderung bei Benachteiligung

Wie in Kapitel 2 dargestellt, braucht es, um eine inklusive Begabungsförderung zu erreichen und Professionalisierung kohärent voranzubringen, eine Umsetzung von Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen. Dies gilt auch, wenn das Thema Hochbegabung mit Fragen sozialer Ungleichheit verknüpft wird, zumal der Abbau von sozialen Ungleichheiten strukturelle und personelle (vgl. Kap. 3.1) Maßnahmen verknüpfen soll. Die Maßnahmen sollten auf der individuellen Ebene der einzelnen Person in der Bildungssituation gerecht werden, auf der strukturellen Ebene sollten sie Möglichkeiten für eine gerechte Verteilung von Bildungsmöglichkeiten schaffen.

Die Analysen in Kapitel 2 konnten verdeutlichen, dass das Thema der Hochbegabung zwar bildungspolitisch Erwähnung findet, in fachschulischen Curricula genannt wird und in einigen Initiativen, Projekten und Weiterbildungen aufgegriffen wird. Die vorgenommenen Recherchen konnten aber auch aufzeigen, dass das Thema Hochbegabung nicht mit Fragen der sozialen Ungleichheit verknüpft wird. In der wissenschaftlichen Diskussion sind zwar Ansätze einer inklusiven Begabtenförderung zu finden (u. a. Schenker 2010a; Hajszan et al. 2013). Inklusion wird hier weniger deutlich ungleichheitstheoretisch und stärker didaktisch ausformuliert. Auch wenn sich eine inklusive und ungleichheitstheoretisch informierte kindheitspädagogische Forschung herausgebildet hat, findet hier kaum eine Berücksichtigung des Themas Hochbegabung statt. Grundsätzlich kann aber davon ausgegangen werden, dass mit einer solchen Form der Thematisierung auch den Vorurteilen in Bezug auf das Thema Hochbegabung in Fachpraxis und Forschung entgegengewirkt wird. Inklusion scheint hier möglicherweise ein Schlüsselbegriff zu sein, der die Fachdiskussion anregen könnte.

Die Analysen konnten auch aufzeigen, dass der Begriff der Hochbegabung häufiger im Kontext von Abweichung und besonderen Förderbedarfen thematisiert wird und dann auch nicht die Gruppe der hochbegabten Kinder einer genaueren und differenzierteren Betrachtung unterzogen werden. Kinder mit Hochbegabung werden hier nicht nur als Gruppe verbesodert, sondern auch homogenisiert, was einer inklusiven und ungleichheitssensiblen Umgangsweise entgegenwirkt. Hier bedarf es im deutschsprachigen Kontext auch einer Ausdifferenzierung des Wissens, wie hochbegabte Kinder in Bezug auf welche differenztheoretisch bedeutsamen Merkmale unterschieden werden können.

Organisational betrachtet würde die Förderung von benachteiligten hochbegabten Kindern einen erheblichen Aufwand an Zeit, Personal und Qualifizierung sowie eine Steigerung der pädagogischen Qualität insgesamt (globales Enrichment) erfordern. Angesichts des Fachkräftemangels, der aktuell feststellbaren hohen Belastung des Personals, die nur wenig feststellbaren Verbesserungen in

Bezug auf den Fachkraft-Kind-Schlüssel, mittelbare Arbeitszeit und Ressourcen für Fachberatung und Supervision, ist große Skepsis angesagt, ob denn strukturell und organisational eine flächendeckende Ausrichtung der pädagogischen Arbeit an den Erfordernissen einer Förderung von benachteiligten hochbegabten Kindern möglich ist. Regional verankerte Initiativen und Projekte könnten hier jedoch besonders unterstützend wirken, wenn sie auf Nachhaltigkeit setzen, z. B. hochwertiges qualifiziertes Personal auch in Bezug auf das Thema weiterbilden und Initiativen unterstützen, die eine Vernetzung und regionale Verankerung des Themas voranbringen. Für die Weiterentwicklung der Förderung von Kindern mit Hochbegabung könnte es ebenso förderlich sein, wenn bestehende Projekte und Initiativen ihre Arbeit deutlich inklusiv und differenztheoretisch sensibel anlegen.

Aber auch strukturell müssten die Teilhabemöglichkeiten für benachteiligte hochbegabte Kinder verbessert werden. In Kapitel 3.1.2. wurde herausgearbeitet, dass benachteiligte Kinder seltener oder später als Kinder aus nicht benachteiligten Bevölkerungsgruppen eine Kindertageseinrichtung besuchen, ihnen schon bei der Anmeldung Barrieren begegnen, die Förderung in Kindertageseinrichtungen in Monaten betrachtet von kürzerer Dauer ist und sie zusätzlich im Durchschnitt institutionell schlechtere Bedingungen zur Förderung vorfinden. Die Studie von Kuger (2013) zeigt in Bezug auf Kinder mit *besonderen* Begabungen für das erste Kindergartenjahr: „Kinder, die zum ersten Messzeitpunkt bereits länger in einer institutionellen Kindertagesbetreuung waren, werden zu diesem Zeitpunkt alterskorrigiert auch häufiger mit besonderen, höheren Begabungen identifiziert. Kinder mit weniger langen Betreuungszeiten zu MZP 1 werden zunächst weniger wahrscheinlich als besonders begabt identifiziert“ (ebd., S. 250). Da benachteiligte Kinder potenziell später Betreuungsangebote nutzen, ist hier von einem Effekt in Bezug auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit bei besonders begabten Kindern auszugehen. Die Studie lieferte auch Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung von Kindern über zwei Messpunkte (1. bis 3. Kindergartenjahr bzw. 4. bis 7 Lebensjahr). Hier zeigten sich unterschiedliche Gruppen von Kindern. Die Gruppe an Kindern, die zwischen Messzeitpunkt 1 und 5 stabil als besonders begabt identifiziert wurde, unterschieden sich von anderen Gruppen am stärksten durch eine längere Verweildauer in der außerhäuslichen Betreuung schon vor Messzeitpunkt 1 und durch eine bessere domänenspezifische Prozessqualität in der Familie. Interessant sind auch die Ergebnisse im Vergleich der Gruppen, die stabil über beide Messzeitpunkte entweder der Gruppe der besonders begabten oder der nicht besonders begabten Kinder zugeordnet werden konnten: „Diese beiden Gruppen trennen neben der Kindergartenbesuchsdauer und der domänenspezifischen Förderung auch signifikant ungünstigere familiäre Rahmenbedingungen wie eine geringe elterliche Bildung, ein niedriger familialer SES sowie deutlich weniger Hobbys, dafür jedoch eine statistisch bedeutsam höhere Betreuungsintensität im Kindergarten“ (ebd., S. 246).

Auch kann die Studie herausarbeiten: „Die Entwicklung der Begabungsprofile der Kinder kovariiert in der Folge abhängig von den Anregungsbedingungen Familie und Kindergarten, wobei eine sich verbessernde Entwicklung mit besseren familialen und institutionellen Anregungsbedingungen einhergeht, eine sich verschlechternde mit schlechteren familialen Anregungsbedingungen. Von einem Anfangsschub der zusätzlichen Anregungsmöglichkeiten des Kindergartens dauerhaft [...] profitieren zu können, bedarf es zusätzlich zumindest guter familialer Anregung“ (Kuger 2013, S. 250). Bemerkenswert ist auch, welche Merkmale in der Familie und welche Merkmale in der Kindertageseinrichtung relevant sind: „Dabei spielen im familialen Kreis eher Anregungsmerkmale eine Rolle, die domänenspezifische Aspekte der Förderung und das Anregungspotenzial in kognitiv angereicherten Eltern-Kind-Interaktion betonen, so wie im Kindergarten eher Merkmale, die globale Aspekte der Interaktionsqualität der Klarheit der Regeln und der individuellen Förderung unterstreichen“ (ebd.). Die Studie bestätigt damit das in Kapitel 3.1.2 thematisierte, für soziale Ungleichheit relevante Zusammenwirken von familiären und institutionellen Lernumwelten auch bei besonders begabten Kindern.²⁶

Maßnahmen der Hochbegabtenförderung müssten auch an diesen strukturellen Aspekten ansetzen. Je mehr strukturelle Barrieren beim Zugang abgebaut werden, je länger hochbegabte und benachteiligte Kinder das Angebot der Kindertagesbetreuung nutzen und dort auch vergleichbare gute Rahmenbedingungen vorfinden, desto wahrscheinlicher scheint es zu sein, dass die Potenziale von hochbegabten benachteiligten Kindern auch entwickelt werden können.

Wie in Kapitel 2 bereits deutlich wurde, kann die Gestaltung des Übergangs in die Grundschule mit besonderen Belastungen auch für Eltern von Kindern mit Hochbegabung und mit Benachteiligungen verbunden sein. Das Thema Hochbegabung und Benachteiligung sollte in bestehende Konzepte der Gestaltung von Übergängen in die Grundschule integriert werden, um zu verhindern, dass sekundäre Herkunftseffekte greifen. Die Benachteiligung kann sich verstärken, wenn benachteiligte hochbegabte Kinder nicht ihrer Hochbegabung entsprechend im letzten Kindergartenjahr gefördert werden, kein Austausch zwischen Kindergarten und Grundschule auch in Bezug auf die Hochbegabung stattfindet und benachteiligte Eltern z. B. nicht hinreichend in Bezug auf den angemessenen Zeitpunkt der Einschulung oder in Bezug auf die Wahl einer passenden Schule beraten werden.

26 Allerdings muss einschränkend festgestellt werden, dass hier die Gruppe der besonders begabten Kinder, also eine insgesamt größere Gruppe im Blick war und eine einzelne Studie noch keine insgesamt hinreichend aussagekräftigen Ergebnisse liefern kann.

3.4 Wahrnehmen, Erkennen und Fördern von Hochbegabung unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheit

Den Umgang mit Hochbegabung in der Kindertageseinrichtung haben wir in Kapitel 2 als pädagogische Aufgabe mit verschiedenen Komponenten beschrieben, von denen hier Diagnose und Förderung unter Berücksichtigung von sozialer Ungleichheit genauer unter die Lupe genommen werden sollen. Hochbegabung zu erkennen und angemessen zu fördern, stellt für pädagogische Fachkräfte eine Herausforderung dar, die bei benachteiligten Kindern noch größer ausfällt.

3.4.1 Diagnostik unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheit

Die große Bedeutung der (häuslichen und institutionellen) Umwelt beginnt bei der Identifikation von Hochbegabung. Die besondere Begabung eines Kindes wahrzunehmen und als solche zu erkennen, erfordert sowohl Kenntnisse über die Merkmale hochbegabter Kinder als auch über mögliche Entwicklungsrisiken, die durch soziale Ungleichheit entstehen können. Wir hatten oben die Merkmale kognitiv hochbegabter Kinder beschrieben (vgl. Kap. 1.3.1) – akzelerierte Sprachentwicklung, gutes Gedächtnis und schnelle Informationsverarbeitung, hohes Potential für logisches schlussfolgerndes Denken, Ideenreichtum und Kreativität, gute Vorläuferkompetenzen wie phonologische und numerische Bewusstheit sowie möglicherweise frühes Lesen und Rechnen. All diese Merkmale werden nicht bei allen hochbegabten Kindern zu beobachten sein, und die Wahrscheinlichkeit ihrer Ausprägung könnte auch mit sozialer Ungleichheit zusammenhängen. So ist es wahrscheinlicher, dass Kinder, die unter Bedingungen von sozialer Benachteiligung aufwachsen, eher bereichsübergreifende Merkmale von Begabung wie eine schnelle Auffassungsgabe, Ideenreichtum, ein gutes Gedächtnis und gute logische Denkfähigkeiten aufweisen, als dass sie durch bereichsspezifische Merkmale wie gute Vorläuferkompetenzen, Wissensvorsprünge oder gute sprachliche Fähigkeiten auffallen. Letztere sind nämlich in höherem Maße bildungsabhängig, sodass Kinder aus einem hier wenig anregenden und förderlichen Elternhaus eine geringere Chance haben, diese bereichsspezifischen Wissensbausteine überdurchschnittlich gut zu entwickeln. Für pädagogische Fachkräfte bedeutet dies, dass sie besonders aufmerksam für bereichsübergreifende Kompetenzen sein sollten und das Fehlen von bereichsspezifischen besonderen Vorsprüngen oder Leistungen nicht unbedingt als Ausschlusskriterium für eine Hochbegabung werten sollten.

Eine gründliche Beobachtung des Spiel- und Explorationsverhaltens kann Aufschluss darüber geben, ob ein Kind in besonderer Weise in der Lage ist, z. B. Regeln zu erkennen und zu abstrahieren, mit Neugier Unbekanntes zu erforschen,

viele Details zu behalten, anderen etwas zu erklären etc. Selbstverständlich reicht hier eine einmalige Beobachtung nicht aus, sondern die beobachtende Begleitung über längere Zeiträume mit einer Dokumentation von Entwicklungsveränderungen ist erforderlich. Standardisierte Beobachtungsverfahren oder Screenings (vgl. Kap. 2.4.2) können dabei behilflich sein, sind aber im Grunde nicht dafür optimiert, Diversität und erst recht soziale Ungleichheit zu berücksichtigen.

Schon in Kap. 1.4 haben wir dafür plädiert, die Feststellung einer Hochbegabung an eine Intelligenzdiagnostik durch Fachleute mit hierfür geeigneten Testverfahren zu knüpfen. Dies gilt in besonderer Weise für potenziell hochbegabte Kinder, die von einer Form der Benachteiligung betroffen sind. Gerade weil wir hohe Intelligenz als ein Potential zur Entfaltung besonderer Kompetenzen und in der Folge zu besonderen Leistungen auffassen, kann es durchaus sein, dass dieses Potential vor allem in der frühen Kindheit (noch) nicht im Verhalten und im Alltagshandeln erkennbar ist. Selbst gut ausgebildete und aufmerksame pädagogische Fachkräfte können daher eine Hochbegabung bei Kindern übersehen, insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern, die nicht die als typisch bekannten Verhaltensmerkmale zeigen. Daher ist bei möglicherweise auch nur kleinen Hinweisen auf eine Hochbegabung eine Intelligenzdiagnostik angeraten, wenn diese für den Umgang mit dem Kind, für eine Beratung der Eltern oder für eine Schullaufbahntscheidung von Bedeutung ist. Ein Intelligenztest kann zu mehr Sicherheit in der Identifikation von Hochbegabung beitragen, weil dort grundlegende kognitive Kompetenzen überprüft werden, die im Alltag nicht unbedingt beobachtbar sind. Dass auch die Intelligenzmessung im Vorschulalter Limitationen unterworfen ist, wurde bereits oben diskutiert. Dennoch dient sie der Objektivierung von subjektiven Eindrücken pädagogischer Fachkräfte, was gerade für benachteiligte Kinder auch eine Chance des Erkennens besonderer Begabung darstellen kann. U. E. wiegt dieses Argument schwerer als die bekannten Einschränkungen der Intelligenzmessung im Vorschulalter wie die mangelnde Reliabilität der Messung oder die noch nicht gesicherte Stabilität der Intelligenz in der frühen Kindheit.

Allerdings sollte unter dem Gesichtspunkt der sozialen Ungleichheit der Aspekt der Testfairness nicht außer Acht gelassen werden. Verschiedene Intelligenztests sind in unterschiedlichem Maße kulturabhängig, je nachdem, welches Aufgabenspektrum sie abdecken (vgl. Kap. 1.4.1), und sie sind in unterschiedlichem Ausmaß sprachlastig bzw. sprachfrei. Es ist daher nicht auszuschließen, dass Kinder aus anderen ethnischen bzw. kulturellen Kontexten mit dem im Intelligenztest verwendeten Material oder den dort erfassten Konzepten zu wenig vertraut sind, als dass sich eine Hochbegabung herausstellt. Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, insbesondere wenn auch Rückstände in der Sprachentwicklung bestehen, sind (weitgehend) sprachfreie Tests einzusetzen, um zumindest eine Schätzung der non-verbalen Intelligenzfähigkeiten zu erhalten.

3.4.2 Förderung unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheit

Die Bedeutung institutioneller Bildung für die Kompensation sozialer Ungleichheit und auch damit verbundene Schwierigkeiten wurden oben in Kap. 3.1.2 erörtert. In ihrer umfangreichen Längsschnittstudie konnte Kuger (2013) zeigen, dass im Verlauf der Kindergartenjahre sowohl der Anregungsgehalt im Elternhaus, der sozio-ökonomische Status der Familie und die Bildungsjahre der Eltern als auch das Gruppenklima, die Beziehungsgestaltung durch die pädagogischen Fachkräfte und die Breite des Angebots in der Kindertageseinrichtung auf die Entwicklung der Begabung der Kinder Einfluss nahmen. In dieser Studie wurden in großem Umfang beide Lernumfelder im Hinblick auf die Ausprägung von Begabung der Kinder berücksichtigt, allerdings wurde das Thema der sozialen Benachteiligung nicht explizit behandelt.

Wie könnte also eine Förderung von Hochbegabung unter Berücksichtigung von sozialer Ungleichheit aussehen? „Gute Begabtenförderung scheint sich von guter allgemeiner, d. h. qualitativ hochwertiger Regelförderung nicht abzugrenzen, sondern sie lediglich in einzelnen Bereichen zu erweitern. So wird in der Begabtenförderung ein etwas erweitertes Methodenrepertoire genutzt und die Anreicherung der Lernangebote stärker betont als in der Regelförderung“ (Kuger 2013, S. 261). Als Ziel ist demnach eine qualitativ hochwertige Förderung für alle Kinder anzustreben, die für Kinder mit besonderen Begabungen um Maßnahmen des Enrichment, also der Anreicherung, erweitert wird. Hierbei sind die besonderen Merkmale von Kindern mit Hochbegabung zu berücksichtigen – es geht also vor allem um Angebote des vertiefenden Denkens, der intensiven Auseinandersetzung mit für die Kinder interessanten Themenbereichen.

In der Studie von Kuger (2013) wurde festgestellt, dass begabte Kinder im Elternhaus eher domänenspezifische Anregungen (z. B. zur Sprachförderung beim Bilderbuchlesen oder zur Steigerung der Vorläuferkompetenzen im Hinblick auf die Schulfähigkeit) erhalten hatten und in der Kindertageseinrichtung eher von einer positiven Beziehungsgestaltung, einer breiten Anregung und nicht von eher schulnahen Angeboten profitiert haben. Hier könnte sich jedoch ein wichtiger Unterschied für benachteiligte Kinder mit Hochbegabung ergeben: Ihnen könnte im familiären ggfs. bildungsfernen Umfeld die bereichsspezifische Förderung fehlen, sodass hier die institutionelle Förderung kompensatorische Angebote machen sollte.

In diesem Sinne schlagen wir daher eine Art zweistufiges Vorgehen vor: Qualitativ hochwertige und anregende Förderung für alle Kinder (mit oder ohne identifizierte besondere Begabung) sollte *in einem ersten Schritt* im Sinne einer Förderung „ins Blaue“ dazu führen, dass im Verhalten der Kinder Varianz erzeugt wird und dass besondere Begabungen sichtbar werden. Dies kann nur geschehen, wenn auch intellektuell anspruchsvolle und herausfordernde Angebote gemacht werden, auf die Kinder mit hoher kognitiver Begabung besonders ansprechen.

Allerdings sollten in der frühen Kindheit hierbei die altersbedingten Begrenzungen der Informationsverarbeitung berücksichtigt werden (Spinath 2015). In einem *zweiten Schritt* sollte im Sinne einer kompensatorischen Förderung für benachteiligte Kinder auch ein bereichsspezifisches Förderangebot integriert werden, etwa im Sinne einer Sprachförderung (z. B. durch Methoden des *sustained shared thinking*; Kammermeyer/Jester 2020), oder im Sinne der Förderung von schulischen Vorläuferkompetenzen als Unterstützung der Schulfähigkeit. Für sozial benachteiligte Kinder mit einer Hochbegabung ist dies von besonderer Bedeutung, denn die Realisierung der besonderen kognitiven Leistungsfähigkeit im Verlauf der Schullaufbahn hängt nicht zuletzt von der Beherrschung der Bildungssprache Deutsch und von gutem bereichsspezifischem Vorwissen ab. Nach Spinath (2015) haben zahlreiche Studien belegen können, dass Kinder mit ungünstigen Entwicklungsbedingungen in prekären Familienverhältnissen von gezielten Förderprogrammen haben profitieren können, während manche gezielte Trainings bei nicht benachteiligten Kindern keine Effekte erzielten. Daraus könnte man den Schluss ziehen, dass sich insbesondere der Einsatz für benachteiligte Kinder lohnt, um ihnen durch kompensatorische Angebote zu helfen, ihre Potenziale zu entfalten. In der Logik des Modells von Deiglmayr/Schalk/Stern (2017; vgl. Kap. 1) hatten wir argumentiert, dass die Umwelt einen entscheidenden Einfluss darauf hat, dass aus einer angeborenen Begabung eine realisierte Intelligenz und damit ein Potential für besondere kognitive Leistungen entsteht. Soziale Ungleichheit kann dazu beitragen, dass im Elternhaus Bedingungen vorgefunden werden, die eine solche Entwicklung verhindern. Daher entsteht für die Bildung in der Kindertageseinrichtung der Auftrag einer kompensatorischen Entwicklungsförderung.

Durch die beschriebenen allgemeinen breiten Enrichment-Angebote und möglicher domänenspezifischer Förderung können sich positive Effekte der Lernumwelt nicht nur im Hinblick auf messbare kognitive Leistungen und Wissenszuwachs niederschlagen. Es können auch indirekte Wirkungen eintreten, indem eine anregende und stimulierende Umwelt auch die Entwicklung nicht-kognitiver Persönlichkeitsmerkmale unterstützt – so können sich z. B. Motivation und Ausdauer und in besonderer Weise auch die Kreativität entfalten, was sich langfristig positiv auf das Sozial- und Arbeitsverhalten auswirkt (Kuger 2013). Auch für dieses Ziel ist die soziale Ungleichheit in besonderer Weise in den Blick zu nehmen, um für betroffene Kinder durch kompensatorische Förderung die Entwicklungschancen zu verbessern.

Dass hier die Kindertageseinrichtungen in besonderer Weise gefordert sind, hat auch die längsschnittliche Begleitung der Entwicklung von besonders begabten Kindern im Verlauf der Vorschuljahre gezeigt (Kuger 2013): Kinder, die zu Beginn des Besuchs einer Kindergartengruppe den besonders Begabten zugehörig waren und diese überdurchschnittlichen Testwerte am Ende der Kindergartenzeit nicht mehr aufwiesen, waren durch eine weniger ‚gute‘ familiäre Lernumwelt

gekennzeichnet. Offenbar ist es durch das Angebot der Kindertageseinrichtung nicht gelungen, die hier fehlende Unterstützung aufzufangen – genau das wäre jedoch das Ziel einer kompensatorischen Förderung. Dafür kommen mehrere Gründe in Frage: Möglicherweise waren pädagogische Fachkräfte sich aufgrund der in Kapitel 3.1 beschriebenen habituell verankerten Vorurteile bzw. Einstellungen (Bischoff 2017), die zur Herstellung sozialer Ungleichheit beitragen, insbesondere auch in Fällen von Kindern, die mehrfach beeinträchtigt sind, nicht bewusst und haben daher kein individuelles adaptives Angebot realisiert. Möglicherweise wurde versäumt, die Kinder entsprechend ihrer eigentlich vorhandenen besonderen Begabung zu adressieren und zu motivieren und im Sinne inklusiver Bildung individualisiert Lern- und Leistungspotenziale zur Entfaltung zu bringen. Werden hochbegabte benachteiligte Kinder von den Fachkräften nur als Benachteiligte adressiert, übernehmen sie dies möglicherweise in ihr Selbstkonzept, sodass die Motivation gering bleibt, außerordentliche Leistungen zu zeigen. Insofern können Kindertageseinrichtungen nur dann eine motivierende Rolle für die Individualentwicklung benachteiligter Kinder mit Hochbegabung einnehmen, wenn sich pädagogische Fachkräfte dieser Aufgabe bewusst zuwenden.

Nicht zuletzt ist jedoch auch noch auf die gemeinsame Wirkung von familiärer und institutioneller Lernumwelt hinzuweisen: Damit sich ein besonderes Begabungspotential entfalten kann, ist ein Ineinandergreifen beider Welten unerlässlich. Der Abbau sozialer Ungleichheit bei hochbegabten Kindern erfordert nicht nur, die Kindertageseinrichtungen als einen Bildungsort zu betrachten, der hochbegabten Kindern in Bezug auf ihre Hochbegabung spezifische Förderangebote schafft, die in der Familie nicht vorhanden sind, sondern erfordert auch, – wenn jeweils notwendig –

- familiäre und institutionelle Lernwelten besser miteinander zu vernetzen, ohne dass dies zu einer weiteren Stigmatisierung von benachteiligten Eltern führt,
- sich mit den Familien über die Notwendigkeit und den Wert von spezifischen Förderangeboten auszutauschen,
- Eltern dabei zu unterstützen, dass sie die Kinder in der Familie individuell fördern oder sie gemeinsam mit ihren Kindern bestimmte externe Angebote wahrnehmen,
- aufgrund der mehrfachen Belastung von benachteiligten Familien den Fokus nicht allein auf die Hochbegabung des Kindes zu legen, sondern die Begleitung in eine umfangreiche diversitätssensible Unterstützung der Eltern einzubetten.

4 Desiderate und Handlungsempfehlungen für die Professionalisierung im System der Kindertageseinrichtungen

In der Publikation wurden – nach einer Darstellung des entwicklungspsychologischen Verständnisses von Hochbegabung, ihrer Entstehung und Messung – der aktuelle Diskurs sowie der Stand der Forschung hinsichtlich des Erkennens und Förderns von Hochbegabungen bei Kindern in der frühkindlichen Bildung und Erziehung dargestellt und eine inklusionsorientierte Perspektive eingenommen. Betont wurde, dass die Umsetzung einer (hoch-)begabungsgerechten pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen unmittelbar mit der Querschnittsaufgabe zur Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen zusammengedacht werden muss. Die Bedeutung einer organisationalen und mehrdimensionalen Perspektive auf Inklusion und Hochbegabung wurde herausgestellt, denn Inklusion lässt sich nicht hinreichend realisieren, wenn inklusive Ziele nur auf einer Systemebene umgesetzt werden. In diesem Sinne wurde der Publikation auch ein mehrdimensionales Professionalisierungsmodell zugrunde gelegt und die bildungspolitischen, die fachlichen und organisationalen Rahmungen analysiert sowie Hochbegabung als pädagogische Aufgabe beschrieben. Die Ergebnisse dieser Analyse wurden dann in Kapitel 3 auf das Thema soziale Ungleichheit bezogen.

Nachfolgend werden dieser Gliederung entsprechend die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und darauf aufbauend Handlungsempfehlungen formuliert, die jeweils in Bezug auf das Thema soziale Ungleichheit spezifiziert werden.

Bildungspolitische Rahmungen

1. *Bildungspolitisch* ist frühe Hochbegabung im Kindesalter als Thema in Deutschland verankert. In den Bundesländern findet dies jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung Beachtung. Insgesamt kann hier von einer fehlenden bildungspolitischen Kohärenz gesprochen werden, da sich das Thema Hochbegabung in eine Vielzahl an Anforderungen einreicht, die an Kindertageseinrichtungen gerichtet werden, ohne dass Hinweise erfolgen, wie diese Erwartung in der Praxis umgesetzt werden kann. Eine Abgrenzung zwischen (besonderen) Begabungen und Hochbegabung wird dabei kaum vorgenom-

men und Hochbegabung zum Teil im Kontext von Besonderheiten in einer implizit negativen Konnotation behandelt. Hochbegabte werden als homogene Gruppe beschrieben. Ihre Diversität findet keine Beachtung. Zu empfehlen ist hier, dass die bildungspolitische Perspektive auf Hochbegabung grundlegend inklusionsorientiert auszurichten ist. Hier bedarf es bildungspolitisch konkreter Rahmungen, über die sichergestellt werden kann, dass die Förderung von Kindern mit Hochbegabung in Kindertageseinrichtungen inklusionsorientiert umgesetzt werden kann (z. B. Leitlinien, über Modellvorhaben, Etablierung von Beratungs- und Netzwerkstrukturen).

2. Da sich aber insgesamt in Kindertageseinrichtungen noch wenig mit dem Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Hochbegabung auseinandergesetzt wird, bedarf es einer *Auseinandersetzung mit diskursiven Barrieren* und *einer aktiven bildungspolitischen Anregung*, sich mit dem Thema in der pädagogischen Praxis intensiver zu beschäftigen.
3. Maßnahmen der Förderung von hochbegabten Kindern sollten nicht nur auf der individuellen Ebene der einzelnen Person in der Bildungssituation gerecht werden. Bildungspolitisch sollten auch auf *der strukturellen Ebene* Möglichkeiten für eine gerechte Verteilung von Bildungsmöglichkeiten geschaffen werden.
4. Grundsätzlich sollte im Blick sein, dass der *Zugang zu hochwertigen frühkindlichen Bildungsangeboten* für alle Kinder unabhängig von soziostrukturellen Bedingungen möglich ist und auch die Qualität und die Rahmenbedingungen der Förderangebote nicht soziostrukturell zur Benachteiligung führen. Je mehr strukturelle Barrieren beim Zugang abgebaut werden, je länger hochbegabte benachteiligte Kinder das Angebot der Kindertagesbetreuung nutzen und dort auch vergleichbare gute Rahmenbedingungen vorfinden, desto wahrscheinlich scheint es zu sein, dass die Potenziale von hochbegabten benachteiligten Kindern auch entwickelt werden können.
5. Angesichts schlechter Ressourcenausstattung von Kindertageseinrichtungen (Personalschlüssel, hochwertig qualifiziertes Personal, mittelbare Arbeitszeit, Möglichkeiten der Supervision) sollte die pädagogische Arbeit durch *bildungspolitische Maßnahmen* strukturell noch besser an den Erfordernissen einer Förderung von benachteiligten hochbegabten Kindern ausgerichtet werden.
6. Die Etablierung *diversitätssensibler Organisationskulturen* könnte dazu beitragen, dass institutionelle Diskriminierung auch bei benachteiligten hochbegabten Kindern abgebaut wird.

Fachliche Rahmungen

7. Die *empirische Basis* zum Umgang mit Hochbegabung in Kindertageseinrichtungen ist sehr dünn, sodass nicht nur grundlegendes empirisches Wissen, sondern auch eine differenzierte und vertiefende empirische Betrachtung von

Einzelaspekten fehlt. Bestehende Publikationen zum Thema Hochbegabung können damit nur bedingt empirisch gesichert Handlungsempfehlungen an die pädagogische Praxis vermitteln. Zu empfehlen ist hier, die Forschungsanstrengungen erheblich zu erhöhen und dabei auch das Verhältnis von Hochbegabung und sozialer Ungleichheit in den Blick zu nehmen. Es handelt sich hierbei um eine besondere Art von twice exceptional children.²⁷ Auf diese Weise könnte das Thema dann auch stärker in wissenschaftliche Grundlagenwerke integriert werden, um den wissenschaftlichen Diskurs zum Thema in der Kindheitspädagogik und seinen Bezugsdisziplinen anzuregen und die Qualifizierung des pädagogischen Personals zu fundieren. Über Forschung könnten spezifische Aspekte genauer in den Blick genommen werden, wie z. B. Vorstellungen von Hochbegabung beim pädagogischen Personal, pädagogischer Umgang mit benachteiligten hochbegabten Kindern, die Gestaltung anregungsreicher Lernumwelten mit Material, die Gestaltung des Übergangs in die Grundschule bei Kindern mit Hochbegabung etc. Auch ein stärkerer interdisziplinärer Austausch z. B. mit der psychologischen Forschung, die über recht umfangreiche Befunde für das Schulalter verfügt, könnte gewinnbringend sein.

8. In der *fachschulischen Qualifizierung* ist das Thema der Hochbegabung zwar curricular stichpunktartig verankert, es fehlt aber an Wissen, ob und inwiefern das Thema überhaupt in der fachschulischen Qualifizierung aufgegriffen wird. Hier könnte es hilfreich sein, Basismodule für die Beschäftigung mit dem Thema Hochbegabung zu formulieren, die anschließend in der Fachschulausbildung implementiert werden können.
9. Da das Thema der Hochbegabung in der kindheitspädagogischen Forschung wenig verankert ist, ist es auch nicht verwunderlich, dass Hochbegabung in der *Hochschulqualifizierung* kaum einen Platz findet. Hier könnte eine Initiative mit Studiengangsleitungen dazu beitragen, die Möglichkeiten der Implementierung des Themas in der Hochschulqualifizierung zu erkunden.
10. Da nicht davon auszugehen ist, dass Fachkräften in Kindertageseinrichtungen in ihrer Grundqualifizierung hinreichend Wissen zum Thema Hochbegabung vermittelt werden kann, ist positiv hervorzuheben, dass hier einige *Weiterbildungen* vorhanden sind. Allerdings sollte überlegt werden, ob die Formulierung von einheitlichen (Mindest-)Standards dabei helfen könnte, der Unübersichtlichkeit auf dem Weiterbildungsmarkt entgegenzuwirken.

27 Unter dem Begriff twice exceptional children werden Kinder mit Hochbegabung zusammengefasst, die neben der Diagnose Hochbegabung noch eine oder mehrere weitere Diagnosen haben, bspw. Legasthenie, AD(H)S oder Dyskalkulie. Kinder dieser Zuschreibungskategorie haben damit sowohl einen zugeschriebenen besonderen Förderbedarf aufgrund einer Hochbegabung als auch einer Beeinträchtigung, wie Baum/Schader (2021) feststellen.

11. Positiv hervorzuheben ist, dass – wie oben beschrieben – von den Bundesländern und von einzelnen zivilgesellschaftlichen Akteur*innen einige *Initiativen* und *Projekte* angestoßen wurden, die gleichzeitig auch Wert darauf legen, das Thema auf unterschiedlichen Ebenen nachhaltig zu implementieren. Ziel müsste sein, auch dauerhaft Netzwerke für frühkindliche Bildung und Hochbegabung flächendeckend zu implementieren. Bei diesen sollte eine inklusive Perspektive auf hochbegabte Kinder noch stärker Berücksichtigung finden. Wünschenswert wäre, dass die Ergebnisse solcher Vorhaben – bildungspolitisch unterstützt – auch zu einer nachhaltigen Implementierung der inklusiven Förderung von Kindern mit Hochbegabung in Kindertageseinrichtungen führen.

Organisationalen Rahmungen

12. Es wurde herausgestellt, dass die *organisationalen Bedingungen* für eine Förderung von hochbegabten Kindern in der Frühen Bildung insgesamt unzureichend sind, zumal Kindertageseinrichtungen schon jetzt mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen dem Anspruch, die steigenden Anforderungen zu bewältigen, an ihre Belastungsgrenzen stoßen. Vor diesem Hintergrund müsste der Anspruch an Kindertageseinrichtungen, eine inklusive Förderung von Kindern mit Hochbegabung zu gewährleisten, mit neuen Modellen der weiteren Ausstattung mit Ressourcen begleitet werden. Hier wäre es denkbar, eine finanzielle und personale sogenannte verlässliche Grundausrüstung (Throughout-Finanzierungen)²⁸ auch für die Kindertageseinrichtungen zu erproben und damit die überwiegend implementierte Inputfinanzierung abzulösen.
13. Außerdem wurde die Bedeutung von *Organisationsentwicklung* auch in der inklusiven Förderung von hochbegabten Kindern unterstrichen, zumal sich hierüber auf produktive Weise das Verhältnis zwischen internen organisationalen Veränderungsprozessen und Veränderungen in der organisationalen Umwelt gestalten lässt. Insbesondere bei KARG Campus wird auf Konzepte der Organisationsentwicklung zurückgegriffen und Personal-, Organisations- und Netzwerkentwicklung integriert gedacht. Allerdings bleibt unklar, welchem konkreten Modell der Organisationsentwicklung gefolgt wird. Insgesamt sollten Konzepte der Organisationsentwicklung im Kontext von Hochbegabung

28 Dies meint, dass vor allem finanzielle Ressourcen nicht mehr nur auf Antrag hin bereitgestellt werden (Input-Finanzierung). Outputfinanzierung hingegen würde die Bereitstellung von Geldern entsprechend des erzielten Outputs bezeichnen. Diese Logiken haben wir überwiegend an Universitäten und Hochschulen, wo nach der Anzahl der Absolvent*innen Gelder festgelegt werden und fließen. Throughout-Finanzierung stellt hingegen finanzielle und auch personelle Mittel bereit, ohne auf Anträge oder Output zu schauen; hierzu Meijer (1999, S. 174).

stärker durch Organisationsentwicklungstheorien und -modelle und durch Forschung zu ihren Effekten abgesichert werden.

14. Zudem wurde *Vernetzung* als zentrale Aufgabe im Bereich der Förderung von hochbegabten Kindern beschrieben. Zur Frage, mit wem sich im Kontext des Themenbereichs Hochbegabung vernetzt werden soll, besteht aktuell kaum fachliches und empirisches Wissen. Es müssten weitere Forschungsanstrengungen unternommen werden, damit differenzierte Modelle der Vernetzung im Kontext von Hochbegabung entwickelt werden können.

Hochbegabung als pädagogische Aufgabe

15. In Bezug auf die Sensibilität für das Thema Hochbegabung im Sinne eines besseren und inklusiven *Wahrnehmens und Erkennens* von potenziellen Fällen in Kindertageseinrichtungen besteht ein erheblicher Professionalisierungsbedarf. Diesem kann zum einen durch den Ausbau allgemeiner Wahrnehmungskompetenzen durch die Schulung eines inklusiven Blickes in Bezug auf Merkmale von Hochbegabung begegnet werden. Dies könnte über die Arbeit mit Fallbeispielen erreicht werden, müsste aber auch durch die stärkere Implementierung des Wissens zum Thema Hochbegabung in der pädagogischen Praxis angestrebt werden. Zielführend könnte auch sein, mehr frühpädagogisches Praxispersonal in Bezug auf das Thema weiterzubilden, sodass diese als Expert*innen in der pädagogischen Praxis eingesetzt und zu Rate gezogen werden können. Gute Kenntnisse der möglichen Erkennungsmerkmale von Kindern mit Hochbegabung sind hierbei entscheidend, denn das Übersehen einer Hochbegabung kann ebenso wie die fälschliche Zuschreibung einer Hochbegabung für betroffene Kinder gravierende Konsequenzen haben. Das Wahrnehmen von Hochbegabung kann aber nicht allein Aufgabe von einzelnen Fachkräften von Kindertageseinrichtungen sein. Somit braucht es erstens die Schaffung inklusiver – und damit auch diversitätssensibler und begabungsförderlicher – Kulturen in Organisationen, die zweitens durch eine vernetzte Arbeit mit Eltern und weiteren Organisationen abgesichert wird. Von besonderer Bedeutung ist hier die Offenheit gegenüber einer von Facheinrichtungen durchgeführten testpsychologischen Intelligenzdiagnostik.
16. Da bereichsspezifische Merkmale (gute schulische Vorläuferkompetenzen, Wissensvorsprünge oder gute sprachliche Fähigkeiten) in höherem Maße bildungsabhängig sind, sollten pädagogische Fachkräfte bei benachteiligten Kindern besonders aufmerksam für *bereichsübergreifende Kompetenzen* sein und das Fehlen von bereichsspezifischen besonderen Vorsprüngen oder Leistungen nicht unbedingt als Ausschlusskriterium für eine Hochbegabung werten. Die Feststellung einer Hochbegabung sollte durch Fachleute mit hierfür geeigneten Testverfahren erfolgen. Dies gilt in besonderer Weise für potenziell hochbegabte Kinder, die von irgendeiner Form der Benachteiligung betrof-

fen sind. Selbst gut ausgebildete und aufmerksame pädagogische Fachkräfte können daher eine Hochbegabung bei Kindern übersehen, insbesondere bei benachteiligten Kindern, die nicht die als typisch bekannten Verhaltensmerkmale von Hochbegabten zeigen. Daher ist bei möglicherweise *auch nur kleinen Hinweisen auf eine Hochbegabung eine Intelligenzdiagnostik angeraten*, wenn diese für den Umgang mit dem Kind, für eine Beratung der Eltern oder für eine Schullaufbahnentscheidung von Bedeutung ist. Weitere kognitive oder sozial-emotionale Merkmale sollten mithilfe von Beobachtung und geeigneten psychometrischen Testverfahren ebenfalls untersucht werden. Der Einsatz von Screenings und Checklisten ist aufgrund mangelnder Validität der Verfahren kritisch zu hinterfragen.

17. Auch wenn der Nutzen von *pädagogischer Förder- und Prozessdiagnostik* bei der inklusiven Förderung von hochbegabten Kindern in Kindertageseinrichtungen außer Frage steht, bleibt weitestgehend offen, ob die Potenziale bestehender (prozessorientierter) Verfahren auch bei der inklusiven Förderung von Kindern mit Hochbegabung genutzt werden können. Ein größeres Potenzial hätten sie, wenn sie in Bezug auf das Thema Hochbegabung erweitert würden, sodass mit ihnen besser auf die spezifischen Bedarfe von hochbegabten Kindern eingegangen werden könnte. Die Verfahren müssten auch in Bezug auf Fragen der Diversitätsreflexivität geschärft werden, sollen hochbegabte und benachteiligte Kinder mit ihnen gefördert werden. Insbesondere in Bezug auf die Kompetenzen, Kinder in alltäglichen Situationen adaptiv zu fördern, ist empirisch Skepsis angezeigt, dass hier in der frühpädagogischen Praxis eine alltagsintegrierte Förderung von Kindern gelingen kann. Maßnahmen sollten hier auch darauf abzielen, die adaptiven Kompetenzen in der frühpädagogischen Praxis zu erhöhen.
18. Insgesamt können Kompetenzen der *Förderplanung* im frühpädagogischen Feld als noch nicht hinreichend ausgeprägt beschrieben werden. Hier bedarf es einer Unterstützung der pädagogischen Praxis nicht nur durch weitere Forschungserkenntnisse und eine stärkere Implementierung des Themas Förderplanung im Fachdiskurs und in der Weiterbildung, sondern auch die Entwicklung geeigneter Instrumente, die prozessorientiert eine inklusive Förderplanung unterstützen können. Zudem wäre es wichtig, intern in den Einrichtungen Strukturen zu etablieren und zu gestalten, die den multiprofessionellen Austausch sichern, da dies idealiter die Qualität pädagogischer Arbeit erhöhen kann.
19. In der frühpädagogischen Debatte besteht noch theoretisch und konzeptionell Unklarheit in Bezug auf den Begriff *Förderung* und in Bezug auf die Frage, wie eine inklusive Förderung von hochbegabten Kindern zu konzeptualisieren ist. Viele in der deutschsprachigen Fachliteratur diskutierten Vorschläge zur Förderung von Kindern erscheinen zwar plausibel, sind allerdings weder theoretisch noch empirisch gut für die Förderung bei Hochbegabung abge-

- sichert. Daraus folgt, dass hier noch *erhebliche Forschungsanstrengungen* zu unternehmen sind, damit eine pädagogische Praxis der inklusiven Förderung von hochbegabten Kindern besser empirisch abgesichert werden kann.
20. Ergänzt werden könnten diese empirischen Untersuchungen durch exemplarische und genauere *Beschreibung von Good-Practice*. Aus qualitativen Studien und kasuistischen Fallbeschreibungen könnten dann auch Expert*innenempfehlungen zum Beispiel dazu entwickelt werden, wie eine Lernumgebung und -begleitung für hochbegabte Kinder in der Kindertageseinrichtung umgesetzt werden kann, welche Methoden wann wie eingesetzt werden können. Sicherlich werden hier auch Fallbeschreibungen zu einzelnen Kindern helfen, die den Blick auf die Anforderungen der inklusiven Förderung im pädagogischen Alltag bei pädagogischen Fachkräften schärfen.
 21. Auf Basis vorliegender empirischer Erkenntnisse sollte insgesamt eine *hohe Förderqualität* in Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Grad der Individualisierung angestrebt werden, die sich an den beschriebenen *Leitlinien der Förderung von Hochbegabung* in Kindertageseinrichtungen orientiert, die allerdings noch inklusionsorientiert auszuformulieren sind.
 22. Von der Förderung sollten *alle Kinder* profitieren können: benachteiligte Kinder mit noch nicht oder bereits festgestellter Hochbegabung. Insgesamt ist eine qualitativ hochwertige Förderung für alle Kinder anzustreben, die für Kinder mit besonderen Begabungen um Maßnahmen des Enrichment, also der Anreicherung, erweitert wird. Hierbei sind die besonderen Merkmale von Kindern mit Hochbegabung zu berücksichtigen – es geht also vor allem um Angebote des vertiefenden Denkens, der intensiven Auseinandersetzung mit für die Kinder interessanten Themenbereichen. Aus einer inklusiven Perspektive sollte eine Förderung zugleich nicht nur die spezifischen Merkmale des hochbegabten Kindes im Blick haben, sondern das „ganze“ Kind in seinen lebensweltlichen Zusammenhängen. Damit werden dann auch mehrfach benachteiligte Kinder bzw. *twice exceptional children* in den Blick genommen.
 23. Ein *zweistufiges Vorgehen* wird als besonders sinnvoll erachtet: Qualitativ hochwertige und anregende Förderung für alle Kinder (mit oder ohne identifizierte besondere Begabung) sollte im Sinne einer *Förderung „ins Blaue“* dazu führen, dass im Verhalten der Kinder Varianz erzeugt wird und dass besondere Begabungen sichtbar werden. Dies kann nur geschehen, wenn auch intellektuell anspruchsvolle und herausfordernde Angebote gemacht werden, auf die Kinder mit hoher kognitiver Begabung besonders ansprechen. In einem zweiten Schritt sollte im Sinne einer kompensatorischen Förderung für benachteiligte Kinder auch ein bereichsspezifisches Förderangebot gemacht werden, z. B. im Sinne einer Sprachförderung oder im Sinne der Förderung von schulischen Vorläuferkompetenzen als Unterstützung der Schulfähigkeit. Für sozial benachteiligte Kinder mit einer Hochbegabung ist dies von besonderer Bedeutung, denn die Realisierung der besonderen kognitiven

Leistungsfähigkeit im Verlauf der Schullaufbahn hängt nicht zuletzt von der Beherrschung der Bildungssprache Deutsch und von gutem bereichsspezifischem Vorwissen ab.

24. Dabei sollte die *alltagsorientierte Förderung* zwischen einer allgemeinen und bereichsspezifischen Förderung variieren und um zusätzliche additive bzw. angebotsorientierte allgemeine und bereichsspezifischen Förderung ergänzt werden. Bei der alltagsorientierten Förderung sind insbesondere Formen des Enrichment für alle und der globalen und domänenspezifischen kognitiven Anregung zu unterstützen. Bestehende *zusätzliche Förderangebote* sollten noch besser auf die inklusive Förderung von Kindern mit Hochbegabung ausgerichtet werden. Hier könnten Konzepte entwickelt werden, wie ihre Angebote den spezifischen Interessen von Kindern mit Hochbegabung gerecht werden können.
25. Nicht zuletzt ist jedoch auch noch auf die gemeinsame Wirkung von familiärer und institutioneller Lernumwelt hinzuweisen: Damit ein besonderes Begabungspotential sich entfalten kann, ist ein Ineinandergreifen beider Welten unerlässlich. Dazu gehört, sich mit den Familien über die Notwendigkeit und den Wert von spezifischen Förderangeboten auszutauschen und Eltern dabei zu unterstützen, dass sie die Kinder in der Familie individuell fördern oder gemeinsam mit ihren Kindern bestimmte externe Angebote wahrnehmen.

Zusammengenommen machen die hier formulierten Desiderate und Handlungsempfehlungen deutlich, dass der Weg hin zu einer adaptiven, individualisierten adäquaten Förderung von Kindern mit Hochbegabung und sozialer Benachteiligung noch lang sein könnte. Man mag einwenden, dass es sich nur um eine kleine Gruppe von Kindern handelt, doch auch diese Gruppe von Kindern hat nach der UN-Menschenrechtskonvention einen gesetzlich formulierten Rechtsanspruch auf eine begabungsgerechte Förderung (vgl. Kapitel 2). Zwischen diesem Rechtsanspruch und der aktuellen Bildungspolitik ebenso wie der pädagogischen Praxis klafft noch eine erhebliche Lücke, zu deren Schließung Forschung, Aus- und Weiterbildung sowie Praxis einen substanziellen Beitrag leisten können.

Literatur

- Albers, T. (2015): Identifikation von Begabungen in der Krippe? Handlungsanforderungen im Kontext einer inklusiven Frühpädagogik. In: Solzbacher, C./Weigand, G./Schreiber, P. (Hrsg.): *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 151–163.
- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, H. 2, S. 237–275.
- Anders, Y./Barenthien, J./Hardy, I./Hartinger, A./Kästner, R./Leuchter, M. (Hrsg.) (2018): *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 10)*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Asendorpf, J. B. (2004): *Psychologie der Persönlichkeit*. 3. Auflage. Berlin: Springer.
- Baader, M. S./Freytag, T. (Hrsg.) (2017): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Balestrini, D. P./Stöger, H. (2016): Zugänge der Begabungsdiagnostik im Vergleich. In: *Journal für Begabtenförderung*, H. 1, S. 6–16.
- Baudson, T. G. (2010): Nominierungen von Schülerinnen und Schülern für Begabtenfördermaßnahmen. In: Preckel, F./Schneider, W./Holling, H. (Hrsg.): *Diagnostik von Hochbegabung (Tests und Trends: Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – N. F., Band 8)*. Göttingen: Hogrefe, S. 89–117.
- Baudson, T. G./Wollschläger, R./Vock, M./Preckel, F. (2014): Intellektuelle Hochbegabung. In: Lohaus, A./Glüer, M. (Hrsg.): *Entwicklungsförderung im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe, S. 99–116.
- Bauer, P. (2018): Multiprofessionalität. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): *Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 727–739.
- Bäuerlein, K./Lübbecke, C./Roesler, J./Stumpf, E./Weber, A./Schneider, W. (2017): *WÜRFEL. Würzburger frühpädagogischer Erziehungsleitfaden für Kinderkrippen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Baum, S./Schader, R. (2021): „Twice Exceptionality“ – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich. In: Müller-Opliger, V./Weigand, G. (Hrsg.): *Handbuch Begabung*. Weinheim: Beltz, S. 588–600.
- Becker, B./Schober, P. S. (2017): Not Just Any Child Care Center? Social and Ethnic Disparities in the Use of Early Education Institutions With a Beneficial Learning Environment. In: *Early Education and Development* 28, H. 8, S. 1011–1034.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2011): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 104–120.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2016): Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–41.
- Becker, R. (2010): Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung. Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–160.
- Beckerle, C./Mackowiak, K./Koch, K./Löffler, C./Heil, J./Pauer, I. et al. (2018): Der Einsatz von Sprachfödertechniken in unterschiedlichen Settings in Kindertageseinrichtungen. In: *Frühe Bildung* 7, H. 4, S. 215–222.

- Beckmann, E./Minnaert, A. (2018): Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. In: *Frontiers in Psychology* 9, S. 504.
- Behr, K./Walter, M. (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen; zehn Fragen – zehn Antworten. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Behrens, B./Solzbacher, C. (2015): Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule. Osnabrück: nifbe. www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Individuelle_F%C3%B6rderung_online.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Behrens, B./Sauerhering, M./Solzbacher, C./Warnecke, W. (2011): Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bergold, S./Steinmayr, R. (2019): Intelligenzdiagnostik bei Hochbegabung und sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen. In: Zimmermann, F./Möller, J./Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: Schulische Diagnostik und Leistungsbeurteilung*. Hannover: Klett/Kallmeyer, S. 178–192.
- Bergs-Winkels, D./Schmitz, S. (2018): Begabungen sichtbar machen. Individuell Fördern im vorschulischen Bereich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bergs-Winkels, D. (2020): Den Übergang von der Kita in die Grundschule anschlussfähig gestalten – Herausforderungen und Ziele. In: Fischer, C./Fischer-Ontrup, C./Käpnick, F./Neuber, N./Solzbacher, C./Zwitserlood, P. (Hrsg.): *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! I. Beiträge aus der Begabungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 143–157.
- Betz, T. (2010): Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 113–134.
- Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T./Bischoff, S./Eunicke, N./Kayser, L. B./Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T./Bischoff-Pabst, S./Moll, F. d. (Hrsg.) (2020): *Leitbilder »guter« Kindheit und ungleiches Kinderleben (Kindheitspädagogische Beiträge)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bildungsberichterstattung, A. (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Bischoff, S. (2017): *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (Kindheitspädagogische Beiträge)*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bleckmann, P./Schmidt, V. (Hrsg.) (2012): *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bock-Famulla, K./Münchow, A./Frings, J./Kempf, F./Schütz, J. (2020): *Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2019*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Böker, A./Horvath, K. (2018a): Ausgangspunkte und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung. In: Böker, A./Horvath, K. (Hrsg.): *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 7–26.
- Böker, A./Horvath, K. (Hrsg.) (2018b): *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Booth, T./Ainscow, M. (2019): *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.

- Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D. (2020): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen: Handreichung für die Praxis (Jugendhilfe und Sozialarbeit, Für den Gebrauch in Deutschland überarbeitete Fassung). Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GEW.
- Boudon, R. (1974): Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society (Wiley series in urban research). New York, NY: Wiley.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.) (2020): Handbuch Frühe Kindheit. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Braun, A./Grasshoff, G./Schweppe, C. (2011): Sozialpädagogische Fallarbeit München: Reinhardt.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Frühen Kindheit (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“, Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Köln.
- Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher e.V. (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf (Abfrage: 01.09.2016).
- Bürgermeister, A./Große, G./Leuchter, M./Studhalter, U./Saalbach, H. (2019): Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Kindern in naturwissenschaftlichen Lerngelegenheiten im Kindergarten. Ein Blick auf die Quantität kindlicher Redebeiträge. In: Frühe Bildung 8, H. 1, S. 13–21.
- Buschle, C./Gruber, V. (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Carroll, J. B. (1993): Human cognitive abilities. New York: Cambridge University Press.
- Cloos, P. (2017): Soziale Ungleichheit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Baader, M. S./Freytag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–205.
- Cloos, P. (2021): Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung. Chancen, Ambivalenzen und Widersprüche. In: König, A. (Hrsg.): Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 141–160.
- Cloos, P./Lochner, B. (2021): Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. Überlegungen zu einer habitustheoretischen Didaktik. In: Lochner, B./Kaul, I./Gramelt, K. (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim: Beltz Juventa, S. 18–55.
- Cloos, P./Gerstenberg, F./Krähnert, I. (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, P./Göbel, A./Lemke, I. (2015): Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In: König, A./Leu, H. R./Viernickel, S. (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 144–162.
- Cloos, P./Oehlmann, S./Sitter, M. (2013): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 547–567.
- Cloos, P./Iller, C./Prigge, J./Simon, S. (2021): Expertise zum Thema „Organisationsentwicklung“ für das Forum KITA-Entwicklung. Unveröffentlichtes Manuskript. Hildesheim.
- Dabrowski, K. (1964): Positive disintegration. Boston: Little, Brown.
- Deiglmayr, A./Schalk, L./Stern, E. (2017): Begabung, Intelligenz, Talent, Wissen, Kompetenz und Expertise: eine Begriffsklärung. In: Trautwein, U./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Tests und Trends – Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik (Band 15 Begabungen und Talente). Göttingen: Hogrefe, S. 1–16.

- Deutsches Jugendinstitut (2011): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dollinger, S. (2013): Diagnosegenauigkeit von ErzieherInnen und LehrerInnen: Einschätzung schulrelevanter Kompetenzen in der Übergangsphase. Wiesbaden: Springer VS.
- Dumont, H. (2019): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, H. 2, S. 249–277.
- Egert, F./Hopf, M. (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. In: Kindheit und Entwicklung 25, H. 3, S. 153–163.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=971103>.
- Endlich, D./Berger, N./Küspert, P./Lenhard, W./Marx, P./Weber, J./Schneider, W. (2016): WVT. Würzburger Vorschultest. Erfassung schriftsprachlicher und mathematischer (Vorläufer-)Fertigkeiten und sprachlicher Kompetenzen im letzten Kindergartenjahr. Göttingen: Hogrefe.
- Epstein, J. L. (1987): Parent involvement: What research says to administrators. *Education and urban society*, 18, H. 2, S. 119–136.
- Erikson, R./Jonsson, J. O. (1996): Explaining class inequality in education: The Swedish case. In: Erikson, R./Jonsson, J. O. (Hrsg.): Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. Boulder: Westview Press, S. 1–63.
- Fiebler, A./Steenbuck, O. (2020): Karg Campus. Qualifizierung für Kita, Schule und Beratung. Frankfurt am Main: KARG-Stiftung.
- Fischer, C. (2015): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Band 31). 3. Auflage. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Flämig, K. (2017): Freiwillig und verbindlich. Ethnografische Studien zu »Angeboten« in der Kindertageseinrichtung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Flynn, J. R. (1984): The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. In: *Psychological Bulletin* 95, H. 1, S. 29–51.
- Fortenbacher, A. (2006): Hochbegabung bei Vor- und Grundschulkindern. Verhaltensmerkmale, Risiken, Förderung. Saarbrücken: VDM, Müller.
- Frey, A./Duhm, E./Althaus, D. (2008): Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder. BBK 3-6. Göttingen: Hogrefe.
- Friederich, T./Schoyerer, G. (2016): Professionalisierung des Systems Kindertagesbetreuung. Zum Verhältnis von Fachkräften, Strukturen und Kontexten. In: Friederich, T./Lechner, H./Schneider, H./Schoyerer, G./Ueffing, C. M. (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim: Beltz Juventa, S. 38–63.
- Friedrich, G./Jestand, S. (2021): Ich wäre der Verkäufer und du ... Frühe mathematische Bildung in Rollenspielen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gagné, F. (1993): Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: Heller, K. A./Mönks, F. J./Passow, A. H. (Hrsg.): International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon, S. 69–87.
- Gagné, F. (2005): From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In: Sternberg, R. J./Davidson, J. E. (Hrsg.): Conceptions of giftedness. 2. Auflage. Cambridge, NY: Cambridge University Press. S. 98–119.
- Gardner, H. (1983): Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Gardner, H. (1998): Are there additional intelligences? The case for naturalistic, spiritual, and existential intelligences. In: Kane, J. (Hrsg.): Education, information, and transformation. Englewood, Cliffs, NJ: Prentice Hall, S. 111–131.
- Gardner, H. (1999): Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.
- Geiling, U./Liebers, K./Prengel, A. (Hrsg.) (2015): ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungsanalyse im Übergang. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Georgi, V. B./Karakasoğlu, Y. (Hrsg.) (2022): Bildung in früher Kindheit. Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita (Migration, Diversity und Bildung). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Landesverband Baden-Württemberg. (2015): Kindheitspädagogik. Qualifizierung und Praxisfelder: Informationen über die Studiengänge der frühkindlichen Bildung und Berufsperspektiven für Kindheitspädagog/innen (in Zusammenarbeit mit dem Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg). Stuttgart: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg.
- Gioia, G. A./Espy, K. A./Isquith, P. K. (2013): BRIEF-P. Verhaltensinventar zur Beurteilung exekutiver Funktionen für das Kindergartenalter. Bern: Huber.
- Gisbert, K. (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern (Beiträge zur Bildungsqualität). Weinheim: Beltz.
- Göbel, A./Cloos, P./Hormann, O. (2021): Sprachförderliche Interaktionen von pädagogischen Fachkräften und Kindern im Alltag von Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse der qualitativen Videoanalyse. In: von Salisch, M./Hormann, O./Cloos, P./Koch, K./Mähler, C. (Hrsg.): Fühlen, Denken, Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen (Sprachliche Bildung, Band 7). Münster: Waxmann, S. 97–123.
- Gogolin, I. (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. unveränderte Auflage. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grimm, H. (2015): Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (3;0-5;11 Jahre) Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2016): Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (2;0–2;11 Jahre) Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten SETK-2. Göttingen: Hogrefe.
- Grob, A./Reimann, G./Gut, J./Frischknecht, M.-C. (2013): Intelligence and Development Scales Preschool (IDS-P). Intelligenz- und Entwicklungsskalen für das Vorschulalter. Bern: Huber.
- Hachfeld, A./Anders, Y./Kuger, S./W. Smidt. (2016): Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds. The role of types of partnership activities and pre-school characteristics. In: Early Child Development and Care 186, H. 1, S. 190–211.
- Hajszan, M./Hartel, B./Hartmann, W./Stoll, M. (2013): Inklusive Begabtenförderung. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 667–679.
- Hanses, P./Rost, D. H. (1998): Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever – „Gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 12, H. 1, S. 53–71.
- Hansestadt Hamburg (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. 2. überarbeitete Auflage. Hamburg: Behörde für Arbeit Soziales Familie und Integration Abt. Familie und Kinderbetreuung. www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Hasselhorn, M./Schumann-Hengsteler, R./Gronauer, J./Grube, D./Mähler, C./Schmid, I./Seitz-Stein, K./Zoelch, C. (2012): Arbeitsgedächtnistestbatterie für Kinder von 5 bis 12 Jahren. AGTB 5-12; Manual. Göttingen: Hogrefe.

- Häuser, D./Schaarschmidt, U. (1991): Früherkennung und Frühförderung von Begabung – Erste Ergebnisse einer entwicklungs-psychologischen Untersuchung an lesenden und/oder rechnenden Vorschulkindern. In: Mönks, F. J./Lehwald, G. (Hrsg.): Exploration, Kompetenz, Begabung. München: Ernst Reinhardt, S. 79–87.
- Hechler, D./Hykel, T./Pasternack, P. (2021): Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Heimlich, U./Behr, I. (2006): Integrative Erziehung. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, S. 211–216.
- Heimlich, U. (2013): Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Heller, K. A./Perleth, C./Hany, E. A. (1994): Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. In: Einsichten – Forschung der Ludwig-Maximilians-Universität München, H. 1, S. 18–22.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015): Lehrplan für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an der Fachschule für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik. Version 13 (Stand: Januar 2015).
- Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen; Entwurf für die Erprobungsphase (Stand: März 2005). Wiesbaden.
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion-online 7, H. 1.
- Hinz, A./Boban, I./Gille, N./Kirzeder, A./Laufer, K./Trescher, E. (2013): Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirschauer, S. (2016): Intersituativität. Teleinteraktionen und Koaktivitäten jenseits von Mikro und Makro / Intersituativity. Tele-Interaction and Coactivity beyond Micro and Macro. Interaktion – Organisation – Gesellschaft revisited, S. 109–133. //www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110509243-008/html (Abfrage: 16.05.2022).
- Hoberg, K./Rost, D. H. (2009): Interessen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann, S. 339–366.
- Hock, B./Holz, G./Kopplow, M. (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hogrebe, N./Mierendorff, J./Nebe, G./Schulder, S. (2021): Platzvergabeprozesse in Kindertageseinrichtungen. Aufnahmekriterien aus Sicht pädagogischer Fachkräfte unter Berücksichtigung der Trägerorganisationen. In: Brockmann, L./Hack, C./Pomykaj, A./Böttcher, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 90–113.
- Höltge, L./Ehm, J.-H./Hartmann, U./Hasselhorn, M. (2019): Teachers' Self-efficacy Beliefs Regarding Assessment and Promotion of School-relevant Skills of Preschool Children. In: Early child development and care 189, H. 2, S. 339–351.
- Hormann, O./Neugebauer, L./Koch, K. (2021): Entwicklung der Dialogstrukturen und Sprachlehrstrategien der pädagogischen Fachkräfte. In: von Salisch, M./Hormann, O./Cloos, P./Koch, K./Mähler, C. (Hrsg.): Fühlen, Denken, Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen (Sprachliche Bildung, Band 7). Münster: Waxmann, S. 81–96.
- Horvath, K. (2021): Elite, Begabung und soziale Ungleichheit – ungelöste Gerechtigkeitsfragen. In: Müller-Opliger, V./Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim: Beltz, S. 77–87.
- Irblich, D./Renner, G. (2009): Diagnostik in der klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Jahre. Göttingen: Hogrefe.

- Jäger, A. O./Süß, H.-M./Beauducel, A. (1997): Berliner Intelligenzstruktur-Test. Göttingen: Hogrefe.
- Janocha, J. (2019): Das hochbegabte Kind in der Kita und die Rolle der pädagogischen Fachkraft. Bachelor-Thesis. Hamburg: HAW Hamburg. Verfügbar unter: https://reposit.haw-hamburg.de/bitstream/20.500.12738/8803/1/2019Janocha_Jacqueline_BA.pdf.
- Jensen, A. R. (1998): The g factor: The science of mental ability, human evolution, behavior and intelligence. Westport: Praeger.
- Jerg, J./Schumann, W./Thalheim, S. (Hrsg.) (2014): Vielfalt gemeinsam gestalten. Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Kommunen. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekts IQUAnet. Reutlingen: Diakonie-Verlag.
- Jester, M. (2021): Tool of the Minds. In: Schmidt, T./Sauerbrey, U./Smidt, W. (Hrsg.): Frühpädagogische Handlungskonzepte. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme. Stuttgart: UTB, S. 301–316.
- Jooß-Weinbach, M. (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz. (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Kaiser-Kratzmann, J. (2018): Eine domänenspezifische Betrachtung des Lernens von Kindern vor dem Hintergrund der Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Bloch, B./Cloos, P./Koch, S./Schulz, M./Smidt, W. (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Weinheim: Beltz Juventa, S. 252–266.
- Kammermeyer, G./Jester, M. (2020): Kognitive Bildung und Förderung. In: Roos, J./Roux, S. (Hrsg.): Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Hürth: Carl Link, S. 225–235.
- Kaufman, A. S./Kaufman, N. L. (2015): KABC-II. Kaufman Assessment Battery for Children – II. Deutschsprachige Fassung von P. Melchers und M. Melchers. Frankfurt am Main: Pearson.
- Klemm, J./Kohlhauf, L./Boone, W. J./Sodian, B./Neuhaus, B. J. (2019): Förderung biologischer Beobachtungskompetenz im Kindergarten. In: Frühe Bildung 8, H. 1, S. 22–29.
- Klinkhammer, N./Erhard, K. (2018): Gleiche Teilhabemöglichkeiten für alle? Aktuelle Erkenntnisse über Zugangsbarrieren in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystemen. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/278953/zugangsbarrieren?p=all (Abfrage: 10.12.2021).
- Kluczniok, K. (2018): Pädagogische Qualität im Kindergarten. In: Schmidt, T./Smidt, W. (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster: Waxmann, S. 407–426.
- Kluczniok, K./Roßbach, H.-G./Große, C. (2010): Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Ein Systematisierungsversuch. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 7). München: Deutsches Jugendinstitut, S. 133–152.
- Kobelt Neuhaus, D./Refle, G. (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. München: DJI.
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Koop, C./Riefing, M. (2017a): Hochbegabung in der Kindertagesstätte – überhaupt (m)ein Thema? In: Koop, C./Riefing, M. (Hrsg.): Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung 10, S. 6–10.

- Koop, C./Riefling, M. (2017b): Schlussfolgerungen für die Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften im Feld Hochbegabung. In: Koop, C./Riefling, M. (Hrsg.): Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung 10, S. 67–73.
- Koop, C./Seddig, N. (2021): Frühes Erkennen von Hochbegabung. In: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim: Beltz, S. 260–273.
- Koop, C./Steenbeck, O. (2011): Herausforderung Übergänge. Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung. www.pedocs.de/volltexte/2014/9144/pdf/Karg_Hefte_1_2011.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Koop, C./Welzien, S. (2010): Im Dialog mit Eltern. In: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./KARG-Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar: das Netz, S. 339–345.
- Koop, C. (2017): Hochbegabte Kinder in der Kita – Grundlagen für die Elternberatung. In: KitaFachtexte. Verfügbar unter: www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Koop_2017_HochbegabteKinder.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./KARG-Stiftung (Hrsg.) (2010): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar: das Netz.
- Kornmann, R. (1994): Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 17, H. 1, S. 51–59.
- Krähnert, I./Zehbe, K./Cloos, P. (2022): Polyvalenz und Vulneranz. Empirische Perspektiven auf inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Elterngesprächen (Kindheitspädagogische Beiträge). Weinheim: Beltz Juventa.
- Krajewski, K./Schneider, W. (2006): Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 53, H. 4, S. 246–262.
- Krajewski, K. (2018): Test mathematischer Basiskompetenzen im Kindergartenalter MBK 0. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G./Eberwein, M. (2017): Diagnostik von Kreativität bei Vorschul- und Schulkindern. In: Trautwein, U./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Begabungen und Talente. Göttingen: Hogrefe, S. 103–124.
- Krampen, G. (1995): Strukturiertes Interview zu kreativen Verhaltensweisen von Vor- und Primarschulkindern (SIK-II). Trier: Universität Trier.
- Krampen, G. (1996): Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder. Version für die psychologische Praxis (KVS-P). Göttingen: Hogrefe.
- Kratzmann, J./Schneider, T. (2009): Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 61, S. 211–234.
- Kratzmann, J. (2018): Eine domänenspezifische Betrachtung des Lernens von Kindern vor dem Hintergrund der Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Bloch, B./Cloos, P./Koch, S./Schulz, M./Smidt, W. (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 252–266.
- Krause, M. (2017): Kompetenzen und Interessen von Kindern (KOMPIK). In: Erpenbeck, J./von Rosenstil, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 355–361.
- Kreckel, R. (2001): Soziale Ungleichheit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H./Böllert, K. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage. Neuwied: Luchterhand, S. 1729–1735.
- Kreckel, R. (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit (Theorie und Gesellschaft, Band 25). 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt/New York: Campus.

- Kreyenfeld, M./Krapf, S. (2016): Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–144.
- Kubandt, M. (2016): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kucharz, D./Öz, L./Schmidt, J. K./Skorsetz, N. (Hrsg.) (2020): *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 13)*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden)*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuger, S. (2013): *Lernumwelten von Kindergartenkindern mit besonderen Begabungen*. Münster: Waxmann.
- Kuhn, M. (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2009): Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Kultusministerkonferenz (2017): *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i. d. F. vom 24.11.2017)*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Kultusministerkonferenz (2020): *Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020)*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Laevers, F. (2007): *Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K*. Handbuch. 2. überarbeitete deutsche Ausgabe. Erkelenz: Berufskolleg Erkelenz, Fachschule für Sozialpädagogik.
- Lafranchi, A./Burgener Woeffray, A. (2013): Familien in Risikosituationen durch frühkindliche Bildung erreichen. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 603–616.
- Lange, A./Xyländer, M. (Hrsg.) (2011): *Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Lehwald, G. (2017): *Motivation trifft Begabung. Begabte Kinder und Jugendliche verstehen und gezielt fördern*. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, A./Lenhard, W./Klauer, K. J. (2012): *Denkspiele mit Elfe und Mathis. Förderung des logischen Denkvermögens für das Vor- und Grundschulalter: Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Leu, H. R./Flämig, K./Frankenstein, Y./Koch, S./Pack, I./Schneider, K. (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: das Netz.
- Lütje-Klose, B./Löser, J. (2013): Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 134–147.
- Macha, T./Petermann, F. (2015): Grenzsteine der Entwicklung. In: *Pädiatrie* 27, H. 2, S. 43–45.
- Machts, N./Kaiser, J./Schmidt, F. T. C./Möller, J. (2016): Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. In: *Educational Research Review* 19, S. 85–103.
- Mackowiak, K./Wadepohl, H. (2017): Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag. Aktuelle Trends und Perspektiven. In: Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre, S. 229–250.
- Mackowiak, K./Wadepohl, H./Beckerle, C. (Hrsg.) (2021): *Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Mähler, C./Cartschau, F./Rohleder, K. (2016): FREDI 0-3. Frühkindliche Entwicklungsdiagnostik für Kinder von 0-3 Jahren. Göttingen: Hogrefe.
- Mähler, C./Grube, D./Schuchardt, K. (2017): Interindividuelle Unterschiede kognitiver Kompetenzen als Herausforderung für die frühkindliche Bildung. In: Pädagogische Rundschau 71, H. 3-4, S. 349-366.
- Mähler, C./Piekny, J./von Goldammer, A./Balke-Melcher, C./Schuchardt, K./Grube, D. (2015): Kognitive Kompetenzen als Prädiktoren für Schulleistungen im Grundschulalter. In: Cloos, P./Koch, K./Mähler, C. (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 60-77.
- Mai, M./Keller, L./Linck, S./Mackowiak, K. (2020): Mikroanalytische Erfassung einer lernerstützenden Interaktionsgestaltung durch pädagogische Fachkräfte im Kita-Alltag. In: Weltzien, D./Wadepohl, H./Nentwig-Gesemann, I./Alemzadeh, M. (Hrsg.): Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Freiburg im Breisgau: FEL, S. 327-359.
- Maywald, J. (2016): Kinderschutz in der Kita. Ein praktischer Leitfaden für Erzieherinnen und Erzieher. Freiburg: Herder.
- Meijer, C. J. W. (Hrsg.) (1999): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. Middelfart, Europ. Agency for Development in Special Needs Education.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2011): Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen, Fachrichtung: Sozialpädagogik: https://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-rp.de/Lehrplaene/Dokumente/Lehrplan_2010_11/FS_Erzieher_Lehrplan_Komplett.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2014): Rahmenlehrplan. Berufsbezogener Lernbereich Bildungsgänge für Sozialwesen in der Fachschule. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/berufliche_bildung/bb/Sozialpaedagogik-RLP_FS_2014_Brandenburg.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2016): Rahmenplan Fachschule für Sozialwesen, Bildungsgang: Staatlich anerkannte Erzieherin/Staatlich anerkannter Erzieher. www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene-fachschulen/rp_fs_erzieher.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Information zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15. März 2011. www.kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Mischo, C./Wolstein, K./Tietze, S./Peters, S. (2020): Professionelle Wahrnehmung bei Kita-Fachkräften. Erfassung, Generalisierbarkeit und Zusammenhänge. In: Journal for educational research online 12, H. 3, S. 23-49. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/21185/pdf/JERO_2020_3_Mischo_et_al_Professionelle_Wahrnehmung.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Moll, F. d./Betz, T. (2014): Inequality in preschool education and care in Germany. In: International Studies in Sociology of Education 24, H. 3, S. 237-271.
- Moll, F. d. (2020): Milieuspezifische Bildungs- und Betreuungsarrangements und elterliche Sollensvorstellungen in der frühen Kindheit. In: Betz, T./Bischoff-Pabst, S./Moll, F. d. (Hrsg.): Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben. Weinheim: Beltz Juventa, S. 90-116.
- Müller-Oppliger, S. (2021): Pädagogische Diagnostik – Potenzialerschließung und Förderdiagnostik. In: Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim: Beltz, S. 224-238.
- Müller-Oppliger, V./Weigand, G. (Hrsg.) (2021): Handbuch Begabung. Weinheim: Beltz.

- Papadopoulos, D. (2020): Psychological Framework for Gifted Children's Cognitive and Socio-Emotional Development: A Review of the Research Literature and Implications. In: *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 8, H. 1, S. 305–323.
- Perleth, C. (2010a): Checklisten in der Hochbegabungsdiagnostik. In: Preckel, F./Schneider, W./Holling, H. (Hrsg.): *Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends (Band 8)*. Göttingen: Hogrefe, S. 65–87.
- Perleth, C. (2010b): Elternchecklisten richtig gewichten. In: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./KARG-Stiftung (Hrsg.): *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten*. Weimar: das Netz, S. 191–194.
- Perleth, C./Preckel, F./Leithner, C. (2008): Husten Hochbegabte häufiger? Oder: Eignen sich Checklisten für Eltern zur Diagnostik hochbegabter Kinder und Jugendlicher? In: *News-&Science* 18, S. 31–35.
- Petermann, F. (Hrsg.) (2014): *Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV)*. Deutsche Bearbeitung. Frankfurt am Main: Pearson Assessment.
- Petermann, F. (2016): *Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren. SET 3-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F./Daseking, M. (2015): *Diagnostische Erhebungsverfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F./Daseking, M. (Hrsg.) (2018): *WPPSI-IV. Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Fourth Edition. Deutschsprachige Adaption nach D. Wechsler. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Frankfurt am Main: Pearson Assessment.
- Petermann, F./Macha, T. (2013): *Entwicklungstest von sechs Monaten bis sechs Jahren – Revision*. Frankfurt am Main: Pearson Assessment.
- Peters, S./Holtge, L./Buchholz, J./Hartmann, U./Ehm, J.-H./Hasselhorn, M. (2021): Wie sind die Kenntnisse pädagogischer Fachkräfte zu Diagnostik und Förderung einzuschätzen? In: *Frühe Bildung* 10, H. 1, S. 39–48.
- Peucker, C./Gragert, N./Pluto, L./Seckinger, M. (2010): *Kindertagesbetreuung unter der Lupe. Befunde zu Ansprüchen an eine Förderung von Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Piekny, J./Grube, D./Mähler, C. (2014): The Development of Experimentation and Evidence Evaluation Skills at Preschool Age. In: *International Journal of Science Education* 36, H. 2, S. 334–354.
- Pfeiffer, S. I./Jarosevich, T. (2007): The Gifted Rating Scales-school Form. In: *Gifted Child Quarterly* 51, H. 1, S. 39–50.
- Pfeiffer, S. I./Petscher, Y. (2008): Identifying young gifted children using the Gifted Rating Scale-Preschool/Kindergarten Form. In: *Gifted Child Quarterly* 52, H. 1, S. 19–29.
- Plomin, R. (1994): *Genetics and experience. The interplay between nature and nurture*. Thousand Oaks: Sage.
- Plomin, R./Spinath, F. M. (2004): Intelligence: Genetics, genes, and genomics. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 86, H. 1, S. 112–129.
- Pramling Samuelsson, I./Asplund Carlsson, M. (2007): *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Preckel, F./Vock, M. (2013): *Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Preckel, F./Vock, M. (2021): *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten. 2. überarbeitete Auflage*. Göttingen: Hogrefe.
- Preckel, F./Golle, J./Grabner, R./Jarvin, L./Kozbelt, A./Müllensiefen, D./Olszewski-Kubilius, P./Subotnik, R./Schneider, W./Vock, M./Worrell, F. C. (2020): Talent development in achievement domains. A psychological framework for within and cross-domain research. In: *Perspectives on Psychological Science* 15, H. 3, S. 691–722.
- Prengel, A. (2010): *Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Rank, A./Wildemann, A./Pauen, S./Harteringer, A. (2018): Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita: Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen, sprachliche Anregungsqualität und sprachliche sowie naturwissenschaftliche Fähigkeiten der Kinder. In: Anders, Y./Barentzen, J./Hardy, I./Harteringer, A./Kästner, R./Leuchter, M. et al. (Hrsg.): Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 10). Opladen: Barbara Budrich, S. 139–252.
- Redlich, H./Moser, V./Schäfer, L./Wachtel, G./Zehbe, K. (Hrsg.) (2015): Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. In: Phi Delta Kappan 60, H. 3, S. 180–184.
- Riefing, M./Koop, C. (2018): ‚Elitekind‘ und ‚Kopftuchmädchen‘. Perspektiven der Begabungsförderung im Lichte der Rationalen Pädagogik. In: Böker, A./Horvath, K. (Hrsg.): Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 263–284.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Rohrmann, S./Rohrmann, T. (2017): Begabte Kinder in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rohrmann, T. (2016): Begabung, Hochbegabung und Begabtenförderung in Bildungsplänen und Bildungsprogrammen für Kitas in den deutschen Bundesländern. Ergänzung zu den Veröffentlichungen. www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/Begabung_Bildungsplaene_2016.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Rösler, J. (2017): Krippen mit Grips. Kognitive Begabung in Kinderkrippen fördern. In: Koop, C./Riefing, M. (Hrsg.): Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung 10, S. 10–17.
- Roßbach, H.-G./Sechtig, J./Freund, U. (2010): Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“. Ergebnisse der Kindergartenphase. Bamberg: University of Bamberg Press. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:vbv:473-opus-2894> (Abfrage: 16.05.2022).
- Rost, D. H. (Hrsg.) (1993): Lebensumweltanalyse hochbegabter Grundschul Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. (2008): Multiple Intelligenzen, multiple Irritationen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 22, H. 2, S. 97–112.
- Rost, D. H. (2013): Handbuch Intelligenz. Weinheim: Beltz.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2009): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. 2. erweiterte Auflage. Münster: Waxmann.
- Roth, G. (2015): Intelligenz, Hochbegabung und Persönlichkeit. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Intelligenz und Begabung, Unterricht und Klassenführung. Münster: Waxmann, S. 76–116.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2020): Lehrplan Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik, Fachrichtungsbezogener Bereich Klassenstufen 1 bis 3. Dresden. http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2188_lp_erzieher_2020_Ue_final.pdf?v2 (Abfrage: 16.05.2022).
- Saum-Aldehoff, T. (2000): Kluge Kinder sind nicht anders – nur klüger. In: Psychologie heute 9, S. 46–51.
- Scarr, S./McCartney, K. (1983): How people make their own environments: A theory of genotype-environment effects. In: Child Development 54, S. 424–435.
- Schäfers, M. S./Wegner, C. (2020): Diagnose und Förderung von naturwissenschaftlicher Begabung in der Kita. Darstellung des aktuellen Forschungsstands. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 15, H. 1, S. 70–86.

- Schenker, I. (2010a): Inklusive Hochbegabtenförderung in der Kindertagesstätte. In: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./KARG-Stiftung (Hrsg.): *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten*. Weimar: das Netz, S. 271–289.
- Schenker, I. (2010b): Spielen ist Lernen – das Konzept der Entwicklungspädagogik. In: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./KARG-Stiftung (Hrsg.): *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten*. Weimar: das Netz, S. 293–305.
- Schmidt, T./Smidt, W. (Hrsg.) (2018): *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann.
- Schneider, W. (2019): Programme zur Förderung kognitiver Fähigkeiten in Vorschule und Schule: Wie effektiv sind sie, und wie gut sind die Verfahren praktisch implementiert? In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 33, H. 1, S. 5–16.
- Schneider, W. (Hrsg.) (2008): *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK*. Weinheim: Beltz.
- Schneider, W./Niklas, F./Schmiedeler, S. (2014): Intellectual development from early childhood to early adulthood: The impact of early IQ differences on stability and change over time. In: *Learning and Individual Differences* 32, 156–162.
- Schrader, F.-W. (2008): Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 168–177.
- Schreyer, I./Krause, M./Brandl, M./Nicko, O. (2014): *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter: http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- Schulz, M./Cloos, P. (2013): Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 787–800.
- Schulz, M./Cloos, P. (2015): Professionelle Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: Cloos, P./Koch, K./Mähler, C. (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 192–206.
- Schwer, C./Solzbacher, C. (2014): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwingel, M. (1998): *Pierre Bourdieu zur Einführung (Zur Einführung, Band 168)*. 2. Auflage. Hamburg: Junius.
- Seckinger, M. (2010): Kooperation zwischen Kindergarten und Schule. Kein einfaches Unternehmen. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten?* München: Deutsches Jugendinstitut, S. 201–213.
- Siegle, D. (2018): Understanding underachievement. In: Pfeiffer, S. I. (Hrsg.): *Handbook of giftedness in children*. Cham: Springer, S. 285–297.
- Silverman, L. K. (2002): Asynchronous development. In: Neihart, M./Reis, S. M./Robinson, N. M./Moon, S. M. (Hrsg.): *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press, S. 31–37.
- Skorsetz, N./Röder, L./Schmidt, J. K./Kucharz, D. (2020): Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung. In: Kucharz, D./Öz, L./Schmidt, J. K./Skorsetz, N. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*, Band 13). Opladen: Barbara Budrich, S. 26–125.
- Smidt, W./Schmidt, T. (2012): Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 10, H. 3, S. 244–256.

- Solzbacher, C./Welzien, S. (2010): Die Bedeutung von Netzwerken im Elementarbereich. In: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./KARG-Stiftung (Hrsg.): *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten*. Weimar: das Netz, S. 327–335.
- Spinath, F. (2010): Intelligenzforschung: Fluch und Fortschritt 2.0. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung*. Münster: Waxmann, S. 11–35.
- Spinath, F. (2015): Intelligent geboren oder Schlau gemacht? Falsch gestellte Fragen und bessere Antworten. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Intelligenz und Begabung, Unterricht und Klassenführung*. Münster: Waxmann, S. 47–72.
- Stamm, M. (2007): Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 3, S. 227–242.
- Stamm, M. (2009): *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Stuttgart: UTB; Haupt.
- Stamm, M. (2013): Soziale Mobilität durch frühindliche Bildung? In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 681–694.
- Stamm, M. (2014): Theoretische und empirische Konturen der internationalen kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: Betz, T./Cloos, P. (Hrsg.): *Kindheit und Profession*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 116–129.
- Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.) (2013): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stapf, A. (2010): *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. 5. aktualisierte Auflage. München: C. H. Beck.
- Stern, W. (1912): Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und ihre Anwendung bei Schulkindern. In: Schumann, F. (Hrsg.): *Bericht über den V. Kongreß für experimentelle Psychologie in Berlin vom 16.-20. April 1912*. Leipzig: Barth, S. 1–109.
- Studel, A. (2008): *Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. Entwicklung einer professionellen Methode für die pädagogische Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Stöger, H./Schirner, S./Ziegler, A. (2008): Ist die Identifikation Begabter schon im Vorschulalter möglich? In: *Diskurs Kindheits- und Jugendförderung* 3, H. 1, S. 7–24.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015): *Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge*. www.fbts.de/fileadmin/fbts/Arbeitskreise/Studiengangstag/Berufsprofil_01.06.2015_END_Kopie.pdf (Abfrage: 16.05.2022).
- TALIS Starting Strong (2019): *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce. Ländernotiz Deutschland*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/providing-quality-early-childhood-education-and-care_301005d1-en#page61 (Abfrage: 16.05.2022).
- Tan, D. (2005): Migrant und missverstanden. Sichtbarmachung von Hochbegabung bei Migranten. In: *Labyrinth* 85, S. 13–18.
- Tellegen, P. J./Laros, J. A./Petermann, F. (2018): SON-R 2-8. Nonverbaler Intelligenztest. Göttingen: Hogrefe.
- Thole, W./Milbradt, B./Göbel, S./Rißmann, M. (2016): *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Töpfer, T./Karner, B./Cloos, P. (2022): Vernetzung(en) als Auftrag an Kindertageseinrichtungen. Konzeptualisierungen in Bildungsplänen. In: *Frühe Bildung* 11 (eingereicht).
- Tournier, M. (2016): *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich. Eine qualitativ-quantitative Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Tracy, R./Thoma, D./Ofner, D./Michel, M./Sybel, C. (2012): *Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte. SprachKOPF. Schlussbericht des Vorhabens. Projektlauzeit: 01.03.2009–29.02.2012*. <https://doi.org/10.2314/GBV:780023420> (Abfrage: 16.05.2022).
- Tucker-Drob, E. M./Briley, D. H./Harden, K. P. (2013): Genetic and environmental influences in cognition across development and context. In: *Current Directions in psychological science* 22, H. 5, S. 249–355.

- Urban, K. K./Jellen, H. G. (1995): Test zum Schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z). Frankfurt am Main: Swets Test Services.
- Urban, M./Cloos, P./Meser, K./Richter, A./Schulz, M./Velten, J. (2015): Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings. Opladen: Budrich.
- Urban, M./Lazzari, A./Vandenbroeck, M./Peeters, J./van Laere, K. (2011): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. London, Ghent: University of East London. www.vbjk.be/en/node/3559 (Abfrage: 13.04.2016).
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.
- Viernickel, S./Voss, A./Mauz, E./Gerstenberg, F./Schumann, M. (2013): STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Berlin: Alice Salomon Hochschule. www.gew.de/Binaries/Binary109551/STEGE_NRW_Abschlussbericht.pdf (Abfrage: 06.11.2017).
- Vock, M./Preckel, F./Holling, H. (2009): Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.
- Völkel, P./Viernickel, S. (2018): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Vygotskij, L. S. (1978): Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Walper, S./Müller, D./Liel, C. (2019): Unterstützung von belasteten Eltern bei der Förderung ihrer Kinder: Neue Ansätze der Familienbildung. In: Lepperhoff, J./Correll, L. (Hrsg.): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 182–195.
- Webb, J. T. (2017): Hochbegabte Kinder. Das große Handbuch für Eltern. 2. unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe.
- Webb, J. T./Amend, E. R./Webb, N. E./Goerss, J./Beljan, P./Olenchak, F. R. (2015): Doppel Diagnosen und Fehldiagnosen bei Hochbegabung. Ein Ratgeber für Fachpersonen und Betroffene. Bern: Hans Huber.
- Wechsler, D. (1944): The measurement of adult intelligence. 3. Auflage. Baltimore, MD, Williams & Wilcins.
- Weiß, R. H./Osterland, J. (2013): CFT 1-R. Grundintelligenztest Skala 1 – Revision. Göttingen: Hogrefe.
- Wieczerkowski, W./Prado, T. M. (1993): Spiral of disappointment: Decline in achievement among gifted adolescents. In: European Journal for High Ability 4, H. 2, 126–141.
- Wildgruber, A./Wertfein, M./Wirts, C./Kammermeier, M./Danay, E. (2016): Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. In: Frühe Bildung 5, H. 4, S. 206–213.
- Wirthwein, L./Rost, D. H. (2011): Focussing on overexcitabilities: Studies with intellectually gifted and academically talented adults. In: Personality and Individual Differences 51, H. 3, S. 337–342.
- Wyschkon, A. (2015): Erfassung und prognostische Bedeutung der nonverbalen Intelligenz im Vorschulalter: Analyse vorliegender Testverfahren und Kurzvorstellung des PIT-VA. In: Esser, G./Hasselhorn, M./Schneider, W. (Hrsg.): Diagnostik im Vorschulalter. Test und Trends (Band 13). Göttingen: Hogrefe, S. 1–179.
- Wyschkon, A./Esser, G. (2019): Potsdamer Intelligenztest für das Vorschulalter. Göttingen: Hogrefe.
- Zehbe, K. (2021): Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.

- Zehbe, K./Krähnert, I./Cloos, P. (2021): Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Ziegenhain, U./Schöllhorn, A./Künster, A. K./Hofer, A./König, C./Fegert, Jörg, M. (Hrsg.) (2010): Modellprojekt Guter Start ins Kinderleben – Werkbuch Vernetzung. Chancen und Stolpersteine interdisziplinärer Kooperation und Vernetzung im Bereich Früher Hilfen und im Kinderschutz. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen.
- Ziegler, A. (2005): The Actiotope Model of Giftedness. In: Sternberg, R. J./Davidson, J. E. (Hrsg.): Conceptions of giftedness. 2. Auflage. Cambridge, NY: Cambridge University Press, S. 411–434.
- Ziegler, A./Stöger, H. (2004): Editorial commentary. In: Psychology Science 46, S. 300–302.
- Zirfas-Steinacker, D./Rakebrandt, S. (2008): Begabungsförderung. Ein Thema für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Bericht zum Innovationsvorhaben des Niedersächsischen Kultusministeriums an der Fachschule Sozialpädagogik. Walsrode. https://www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/files/begabtenfoerderung/begabungsforderung_Endf.pdf (Abruf: 16.05.2022).
- Züchner, I. (2018): Soziale Ungleichheiten im Kindes- und Jugendalter. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 867–880.