



## Grundlagen der schulischen Begabtenförderung

### **Impressum**

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung  
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

#### **Autoren:**

Dr. Hanna Cronjäger  
Jan Kwietniewski  
Andrea Momma

#### **Redaktion:**

Jan Kwietniewski

#### **Grafische Gestaltung:**

Ulrike Bohl, KommunikationsDesign, Schenefeld

#### **Druck:**

MOD Offsetdruck GmbH, Dassow

#### **Titelbild:**

Andreas Bock

Auflage: März 2013 (1. Auflage)

Hamburg, 2013

# Grundlagen der schulischen Begabtenförderung

---



„Ich habe keine besondere  
Begabung, sondern bin  
nur leidenschaftlich neugierig.“

Albert Einstein: Einstein sagt, Alice Calaprice (Hrsg.),  
München/Zürich: Piper, 1997, S. 48

<b>Vorwort</b> .....	<b>6</b>
<b>Einleitung: Alle Kinder wollen gefördert werden!</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Begabungsverständnis: Besondere Begabung bzw. Hochbegabung verstehen</b> .....	<b>10</b>
1.1. Begriffsklärung .....	10
1.1.1. Was ist mit Begabung gemeint?.....	10
1.1.2. Besonders begabt oder hochbegabt – worin liegt der Unterschied?.....	11
1.1.3. Was ist unter Intelligenz zu verstehen? .....	13
1.1.4. Der Intelligenzquotient – Maß der Intelligenzausprägung.....	16
1.2. Von der Begabung zur Leistung .....	20
1.2.1. Zusammenhänge zwischen intellektueller Begabung und Schulleistungen .....	20
1.2.2. Begabt und trotzdem schlechte Leistungen? .....	23
<b>2. Begabungsdiagnostik: Besondere Begabung bzw. Hochbegabung erkennen</b> .....	<b>28</b>
2.1. Begabungsdiagnostik als Prozess .....	28
2.2. Erkennen von besonderer Begabung bzw. Hochbegabung .....	29
2.2.1. Diagnostischer Schritt 1: Beobachtung und Datensammlung .....	29
2.2.2. Diagnostischer Schritt 2: Kollegiale Einschätzung und Konkretisierung ...	32
2.2.3. Diagnostischer Schritt 3: Individuelle Zielbestimmung.....	37
2.2.4. Diagnostischer Schritt 4: Passung der Maßnahmen.....	38
2.2.5. Diagnostischer Schritt 5: Individueller Lernplan .....	39
<b>3. Begabtenförderung: Besonders Begabte bzw. Hochbegabte unterstützen</b> .....	<b>40</b>
3.1. Überblick über Elemente der Begabtenförderung .....	40
3.1.1. Selbst-/Fremdnomination .....	42
3.2. Schulische Fördermaßnahmen.....	42
3.2.1. Förderung durch Akzeleration.....	42
3.2.2. Förderung durch Enrichment .....	44
3.3. Außerschulische Fördermaßnahmen .....	48
<b>Literatur</b> .....	<b>50</b>
<b>Lesetipps</b> .....	<b>51</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>54</b>
Anhang 1: Angebot der Beratungsstelle besondere Begabungen.....	54
Anhang 2: Qualitätskriterien in der Begabtenförderung für die Schule .....	55
Anhang 3: Arbeitsblatt „Taxonomie der Lernziele im kognitiven Bereich“.....	61
Anhang 4: Informationen zum Underachievement .....	62
Anhang 5: Informationsblatt „Springen in der Schullaufbahn“.....	66
Anhang 6: Checkliste zur kriterienorientierten Beobachtung .....	68
Anhang 7: Das Lernentwicklungsblatt (LEBL).....	71
Anhang 8: Überblick über deutschsprachige Intelligenztests.....	74
Anhang 9: Hilfreiche Links.....	76

Nach dem Hamburgischen Schulgesetz (§ 3 Absatz 3) haben alle Hamburger Schulen den Auftrag, ihren Unterricht den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler so anzupassen, dass eine optimale Begabungs- und Lernentwicklung möglich ist.

Auch bezogen auf die besonders begabten und die hochbegabten Schülerinnen und Schüler sind damit die Fragen der Gestaltung von Unterricht und Lernbedingungen verbunden. Was brauchen diese Schülerinnen und Schüler, damit sie ihre individuellen Begabungen entfalten können? Und welche Konzepte braucht eine Schule, um allen Begabungen gerecht zu werden?

Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Stärken erfordert ein individuelles, diagnosegeleitetes und vielfältiges Lernangebot. Wichtig ist dabei, dass der Unterricht und der Umgang mit den Lerninhalten auf eine Vielzahl von Begabungen ausgerichtet ist, um den individuellen Lernzugängen gerecht zu werden.

Seit März 2012 ist die Beratungsstelle besondere Begabungen von der ehemaligen „Abteilung Qualitätsentwicklung“ (LIQ) zur „Abteilung Fortbildung“ (LIF) des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung gewechselt. Damit ist auf der strukturellen Ebene die Möglichkeit geschaffen worden, den Umgang mit Heterogenität und Individualisierung im Sinne der Inklusion konzeptionell stärker als bisher einzubinden: Die Angebote zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen und hochbegabten Schülerinnen und Schülern einerseits und die Angebote zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf andererseits sind in ihrer Zielsetzung auf einen alle individuellen Bedarfe berücksichtigenden differenzierten Unterricht ausgerichtet. Ebenso hat die Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen eine begabungsgerechte, inklusive Schule zum Ziel.

Bezogen auf die Bedürfnisse der besonders begabten und hochbegabten Schülerinnen und Schüler ist wichtig, dass sie in der Schule ein Umfeld finden, in dem sie wahrgenommen werden. Auch sie brauchen das sichere Gefühl, dass sie in ihren

Klassen und Schulen erwünscht sind. Und sie brauchen die Erfahrung und Sicherheit, dass es ein aktives Interesse daran gibt, für sie passende Angebote innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu finden. Hinzukommen muss eine passende, auch herausfordernde Umgebung, in der die intensive Beschäftigung mit einem Thema zu einer optimalen Begabungsentfaltung führen kann. Erst dann wird aus einer höheren Begabung eine besondere Leistung entstehen können.

Begabung ist eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene Lernentwicklung – garantiert diese aber nicht.

In der vorliegenden Publikation hat die Beratungsstelle besondere Begabungen des Landesinstitutes für Sie wichtige Basisinformationen zum Begabungsverständnis aufbereitet. Für Ihre Unterrichts- und Schulentwicklung erhalten Sie praktische Impulse und geeignete Förderkonzepte für besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus wird Ihnen ein Verfahren für die Begabungsdiagnostik in fünf Prozessschritten vorgestellt.

Wir hoffen, Sie mit dieser Publikation bei Ihrer Arbeit in der Schule unterstützen zu können und wünschen Ihnen dabei viel Erfolg.



Dr. Mareile Krause  
Leitung Abteilung Fortbildung  
Organisations- und Personalentwicklung

# Alle Kinder wollen gefördert werden!

Diese Aussage einer Lehrerin, die ich in einer Fortbildung gehört habe, kann als ein Leitsatz für alle Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen in der Schule gelten. Denn *alle* Kinder wollen in ihrer Individualität und Eigenart wahrgenommen und akzeptiert werden.

Das gilt auch für besonders begabte und hochbegabte Kinder und Jugendliche. Auch sie wollen individuell betrachtet werden und können darunter leiden, wenn ihre Eigenart im Unterricht oder in der Kommunikation mit der Lehrkraft keine spürbare Bedeutung erhält.

Alle Lehrkräfte werden täglich mit begabten Kindern konfrontiert: Alleine die Statistik besagt, dass in jeder Klasse besonders begabte Kinder sitzen (da sie je nach Definition mindestens 5% des Jahrgangs ausmachen) und in jeder Schule auch hochbegabte Kinder lernen (da sie ca. 2% jedes Jahrgangs ausmachen). Auch wenn die Schätzung für einzelne Schulen schwierig ist, müssen an dieser Stelle folgende Zahlen benannt werden: Auf Hamburg heruntergerechnet reden wir von ca. 4500 hochbegabten oder ca. 9000 (oder mehr) besonders begabten Kindern und Jugendlichen. Es ist also eine beträchtliche Gruppe, die nicht übersehen werden darf!

Dies sind wesentliche Gründe, weshalb die Frage der Begabung (oder der Intelligenz) als eines der Differenzierungsmerkmale beim individualisierten Lernen erkannt und anerkannt werden muss. Weiter macht das deutlich, weshalb jede Schule adäquate und präzise Maßnahmen zur Begabungs- und Begabtenförderung benötigt.

Die Begabtenförderung ist demzufolge ein anerkannter und wesentlicher Bestandteil des Unterrichts und Schullebens. Sie ist auch ein Merkmal der Qualitätssicherung jeder Schule und ein relevanter Faktor in der Schulentwicklung. Dies ist nicht nur ein Selbstverständnis, es gibt auch klare schulgesetzliche Bestimmungen dafür. Somit kann die Begabtenförderung als eine reguläre Aufgabe einer jeden Lehrkraft und jeder Schule bezeichnet werden.

Es wird heute also kaum mehr die grundsätzliche Frage gestellt: Sollen begabte Schülerinnen und Schüler *überhaupt* gefördert werden? Vielmehr wird gefragt: *Wie* geht das konkret? *Was* ist möglich auf der Ebene des Unterrichts – in der differenzierten Aufgabenstellung? *Was* ist möglich auf der Ebene der Organisation des Schulangebots? *Wie* kann die Schule als lebendiger Organismus auf die Bedarfe und Eigenarten der besonders begabten und hochbegabten Kinder und Jugendlichen reagieren und eingehen?

Diese Fragen werden seit mehreren Jahren auch in Hamburg gestellt. Die Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB) unterstützt seit 1996 Schulen und Eltern dabei, derartige Fragen konstruktiv zu beantworten. Das Angebot der Einrichtung beinhaltet einerseits die Möglichkeit zur individuellen Beratung in Bezug auf eine Schülerin oder einen Schüler. In diesem Rahmen wird sowohl die Entwicklungsgeschichte als auch die aktuelle Lern- und Leistungssituation umfassend durchleuchtet. Anschließend werden Fördermöglichkeiten diskutiert und vereinbart.

Außerdem gibt die BbB den Schulen Grundwissen zum Thema *Begabung* und *Begabtenförderung* an die Hand. Wie können begabte und hochbegabte Kinder und Jugendliche in der Schule erkannt werden? *Was* kann/muss ihnen angeboten werden? *Welche* Aufgaben und Angebote haben sich bereits bewährt? Zu diesen Fragen bieten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen an.

Das Anliegen dieser Publikation ist, die Grundinformationen aus unseren Fortbildungsbausteinen zusammenzufassen und den Lehrkräften zur Verfügung zu stellen. Der Aufbau und die dargestellten Inhalte orientieren sich dabei an dem Fortbildungscurriculum der BbB.

Das Anliegen dieser Publikation ist, die Grundinformationen aus unseren Fortbildungen zusammenzufassen und den Lehrkräften in einer ansprechenden Form zur Verfügung zu stellen.

Zu Beginn erfolgt in **Kapitel 1** eine Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen und dem Grundverständnis der Begabtenförderung: Es werden dabei Themen wie der *Intelligenzbegriff*, *Leistungsentwicklung* und *theoretische Modelle der Begabung und Hochbegabung* behandelt. Dieses Kapitel soll bei der theoretischen Annäherung an das Thema unterstützen. Das fördert unserer Erfahrung nach auch die Entwicklung von gezielten schulischen Konzepten.

**Kapitel 2** stellt anschließend *Erkennungsmöglichkeiten* vor. Im Vordergrund steht dabei die schulisch-pädagogische Diagnostik. Die Inhalte dieses Kapitels haben eine zentrale Bedeutung für die schulische Steuerung der Erkennungsprozesse und die Auswahl der Schülerinnen und Schüler für besondere Maßnahmen zur Begabtenförderung.

Im **Kapitel 3** werden alle Möglichkeiten der Begabtenförderung aufgezeigt, die einer Schule zur Verfügung stehen. Der Überblick soll nicht dazu auffordern, sie alle gleichermaßen und parallel umzusetzen. Vielmehr geht es darum, das Spektrum der Handlungsvielfalt aufzuzeigen und die am besten geeignete Maßnahme für die eigene Schule zu prüfen. Wir machen damit deutlich: Es gibt viele Möglichkeiten, doch fordert die Umsetzung stets Zeit, den Einsatz vieler Personen und die gute Teamarbeit in einer Schule!

Im abschließenden **Anhang** haben wir versucht, ein Maximum an praktischen Tipps und Hinweisen zusammenzustellen, die gegenwärtig in der BbB zur Verfügung stehen. Sicherlich sind die praxisrelevanten Hinweise nicht komplett und absolut. Sie schöpfen vor allem das große Thema der Förderung inner- und außerhalb der Schule nicht vollständig aus. Ich bin jedoch der Überzeugung, dass sie jeder interessierten Lehrkraft wichtige Informationen und Anregungen bieten. Zugleich sind wir für jegliche weiterführenden Anregungen und Anmerkungen dankbar. Diese werden zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Publikation beitragen.

Ich persönlich bin sehr stolz darauf, dass das Team der BbB mit dieser Broschüre auch seine Arbeitsweise und sein Selbstverständnis vorstellt. Auf diese Weise wird das Angebot der Einrichtung transparenter und nachvollziehbarer.

Ich danke allen, die zum Gelingen der Publikation beigetragen haben. Allen voran Frau Dr. Hanna Cronjäger, die die Konzeption der Publikation erarbeitet hat. Des Weiteren danke ich Frau Andrea Momma, die mit ihrer Schulerfahrung unermüdlich die Praxistauglichkeit der Inhalte dieser Publikation überprüft hat. Und ich bedanke mich bei Frau Annette Schwarz und Frau Ulrike Oppermann für ihre wertvolle Kritik und ihren Sachverstand.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern der Publikation viel Freude und Erfolg bei der Umsetzung des Theoriewissens in die schulische Praxis!



Jan Kwietniewski  
Leiter der Beratungsstelle besondere Begabungen

Januar 2013

# Kapitel 1: Begabungsverständnis

## Besondere Begabung bzw. Hochbegabung verstehen

- » In Ihrer Klasse unterrichten Sie vielleicht eine Schülerin, bei der Sie eine besondere Begabung vermuten und einen Schüler, bei dem in einem psychologischen Testverfahren eine Hochbegabung diagnostiziert wurde. Worin besteht der Unterschied zwischen diesen beiden Beschreibungen? Welche Folgen ergeben sich daraus für die Förderung dieser Schülerin oder dieses Schülers?

In diesem Kapitel werden die beiden Begriffe „besondere Begabung“ und „Hochbegabung“ erläutert. Zudem erfahren Sie, welche Rolle die Intelligenz spielt, welche Aussagekraft sie hat und welche Faktoren bei der Begabungsentwicklung und Begabtenförderung nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

### 1.1. Begriffsklärung

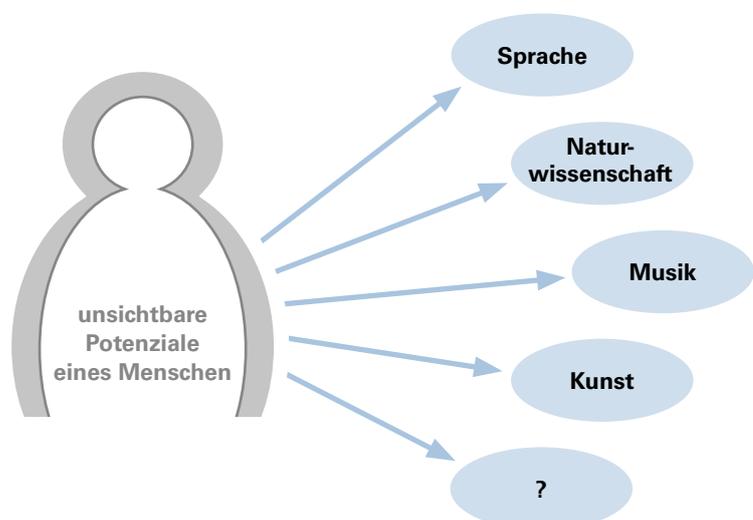
#### 1.1.1. Was ist mit Begabung gemeint?

Unter der Begabung eines Menschen kann allgemein sein ganzheitliches Entwicklungs- oder Leistungspotenzial verstanden werden.

Unter der Begabung eines Menschen kann allgemein sein ganzheitliches Entwicklungs- oder Leistungspotenzial verstanden werden. Sie stellt eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für eine konkrete Leistung dar. Kurz: Die Begabung ist nicht mit der Leistung gleichzusetzen. Eine Schülerin bzw. ein Schüler kann über eine hohe Begabung verfügen, diese muss aber nicht automatisch auch auf der Ebene der Leistung sichtbar werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine Begabung auch in beobachtbarer Leistung zeigt, steigt zwar mit der Höhe bzw. der Ausprägung einer Begabung, allerdings sind eine Reihe weiterer Faktoren wie z. B. günstige Umweltbedingungen (→ siehe Kapitel 1.1.3. „Was ist unter Intelligenz zu verstehen?“ und Kapitel 1.2.1. „Zusammenhänge zwischen intellektueller Begabung und Schulleistungen“) dazu notwendig.

Wird von „der“ Begabung eines Menschen gesprochen, so ist damit nicht die eine, „universelle“ Begabung gemeint. Vielmehr hat sich in den letzten Jahren ein mehrdimensionales Begabungsverständnis durchgesetzt (→ Informationskasten S. 11), das

**Grafik 1** Begabung kann sich in verschiedenen Leistungsbereichen zeigen



ein komplexes Gefüge unterschiedlicher Faktoren berücksichtigt. Üblicherweise werden dabei Begabungen in den vier folgenden Bereichen unterschieden:

- intellektuelle Begabung (auch: Intelligenz)
- künstlerisch-musische Begabung
- soziale Begabung und
- sportliche oder psychomotorische Begabung

Verschiedene Studien zeigen, dass die Ausprägung einer einzelnen Begabung oft – nicht immer(!) – mit der Höhe einer anderen Begabung einhergeht: So ist es z. B. wahrscheinlich, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler mit einer überdurchschnittlich stark ausgeprägten künstlerisch-musischen Begabung auch über eine überdurchschnittlich hohe intellektuelle Begabung verfügt.

Der Fokus dieser Broschüre liegt auf der intellektuellen Begabung, üblicherweise als Intelligenz bezeichnet, die im Kontext von Lernen und Schule besonders bedeutsam ist. So zeigen verschiedene empirische Studien übereinstimmend, dass die Intelligenz einer Schülerin oder eines Schülers in hohem Maße mit ihrer/seiner Schulleistung bzw. dem Schulerfolg zusammenhängt.

Bevor in Kapitel 1.1.3. „Was ist unter Intelligenz zu verstehen?“ die Intelligenz erklärt und ihre Bedeutung dargestellt wird, müssen vorab noch die beiden Begriffe „besondere Begabung“ und „Hochbegabung“ erläutert werden.

### **i** Die Heterogenität des Begabungsbegriffes

Die Problematik des Begabungsbegriffes liegt in seiner uneinheitlichen inhaltlichen Verwendung. Oft wird der Begriff der *Begabung* in inhaltliche Nähe zum Begriff der *Intelligenz* gestellt. Es gibt auch diverse Begabungsmodelle (wie z.B. *die Theorie der multiplen Intelligenzen* von Gardner), die die Begabung eines Menschen sehr bildhaft, aber wissenschaftlich diffus darstellen. Dies führt immer wieder zu inhaltlichen und begrifflichen Überlappungen und Unklarheiten. In der vorliegenden Broschüre und in unserer Arbeit verwenden wir den mehrdimensionalen Begabungsbegriff wie im Kapitel 1 „Begriffsklärung“ dargestellt. Wir halten ihn für geeignet, da er einen ganzheitlichen und empirisch fundierten Blick auf die Leistungen und Potenziale von Schülerinnen und Schülern erlaubt.

## 1.1.2. Besonders begabt oder hochbegabt – worin liegt der Unterschied?

Der Begriff der „Hochbegabung“ geht zurück auf den Beginn des 20. Jahrhunderts, der Begriff der „besonderen Begabung“ ist „jünger“. Für beide Begriffe findet sich eine breite Palette unterschiedlicher Definitionen. Ihnen ist gemein, dass sie dazu verwendet werden, eine vorhandene Begabung in ihrer Größe (oder auch: ihrem Ausprägungsgrad) zu beschreiben. Sie geben eine Antwort auf die Frage, wie hoch die Begabung eines Menschen ist.

Dies ist jedoch nur im Vergleich mit anderen möglich; die Begabung einer Schülerin im mathematischen Bereich können wir z.B. deshalb als hoch einschätzen, weil wir sie mit der Begabung bzw. der Leistung anderer Schülerinnen und Schüler ihrer Jahrgangsstufe vergleichen. Die Gruppe, mit der wir die Schülerin oder den Schüler vergleichen, nennt man Bezugsgruppe. Das Merkmal, das beurteilt werden soll (die Begabung), wird zu dieser Gruppe in Bezug gesetzt.

Einfacher ist die Einschätzung eines Merkmals dann, wenn man eine durchschnittliche Höhe der Merkmalsausprägung errechnen kann. Im künstlerischen Bereich ist dies nicht möglich, wohl aber im Bereich der Intelligenz. Das liegt daran, dass für die Intelligenz standardisierte Testverfahren (Intelligenztests) entwickelt wurden. Die in diesem Testverfahren gezeigten Leistungen lassen auf das zugrunde liegende Intelligenzpotenzial schließen.

Besondere Begabung wird unterschiedlich definiert.

## Hochbegabung

Der Begriff der „Hochbegabung“ bezieht sich ausschließlich auf die Höhe eines in einem standardisierten Testverfahren ermittelten Wertes. Auf eine Hochbegabung wird dann geschlossen, wenn die dort gezeigte Leistung weit überdurchschnittlich ist.

Statistisch ausgedrückt muss dazu das Testergebnis zwei Standardabweichungen (→ Informationskasten S. 13) über der Durchschnittsleistung einer Bezugsgruppe (z. B. Schulklasse) liegen. Üblicherweise wird in den entsprechenden Testverfahren ein sogenannter Intelligenzquotient (IQ) ermittelt, der den Grad der Abweichung der gezeigten Leistungen von der Durchschnittsleistung angibt. Numerisch ausgedrückt wird von einer Hochbegabung ab einem IQ von  $\geq 130$  ausgegangen. Solche Werte sind statistisch gesehen sehr selten und werden nur von etwa 2% der Bevölkerung erreicht. Oder anders formuliert: **Eine Schülerin oder ein Schüler kann als „hochbegabt“ bezeichnet werden, wenn sie/er nach der Durchführung eines entsprechenden Testverfahrens zu den zwei Prozent der Besten ihrer/seiner gesamten Altersgruppe gehört.**

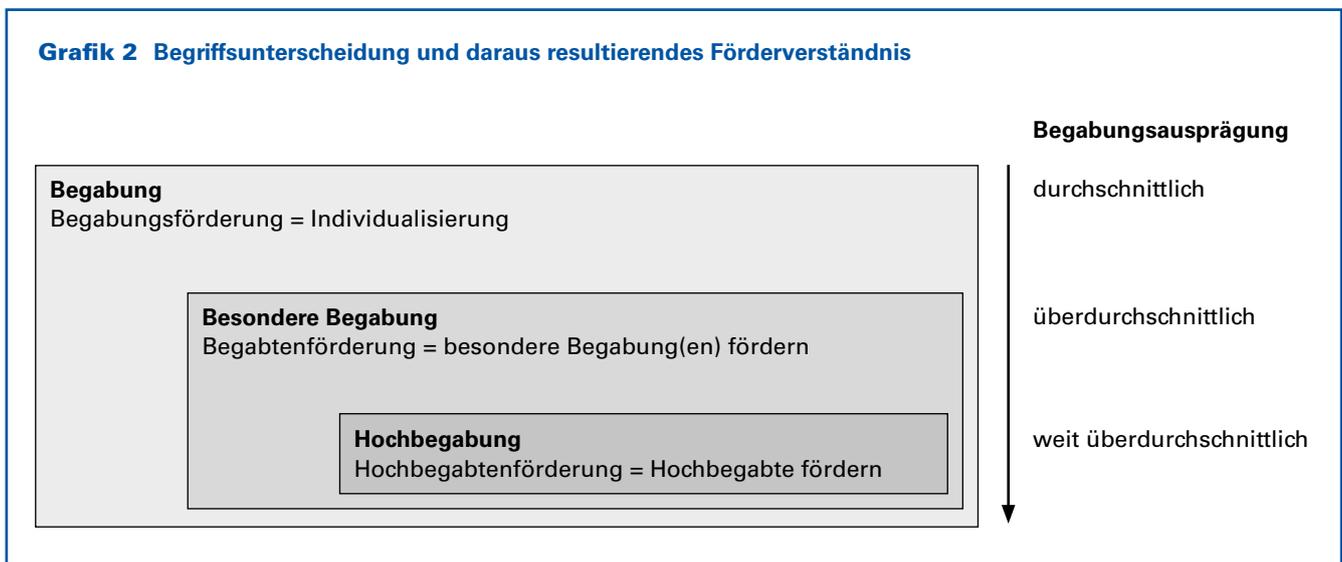
Der Begriff der Hochbegabung bezieht sich ausschließlich auf die Höhe eines in einem standardisierten Testverfahren ermittelten Wertes.

## Besondere Begabung

Für den Begriff der „besonderen Begabung“ gibt es zwei Definitionen:

1. Er beschreibt einerseits die Größe eines vermuteten Potenzials, welches überdurchschnittlichen Leistungen in einem oder mehreren Bereichen (wie Kunst, Musik, Mathematik, Sport etc.) zugrunde liegt. In diesem Fall wird der Begriff oft synonym mit dem Begriff des Talents gebraucht.
2. Er wird auch dann verwendet, wenn die gezeigte Leistung in einem standardisierten Testverfahren überdurchschnittlich ist, d. h. mindestens eine Standardabweichung positiv vom Mittelwert abweicht. Numerisch ausgedrückt: Ein Intelligenzquotient (IQ) von  $115 \leq IQ \leq 129$ , der anhand einer Leistung in einem standardisierten Testverfahren ermittelt wird, fällt in den Bereich, in dem von einer besonderen (intellektuellen) Begabung gesprochen wird.

Grafik 2 veranschaulicht die drei Begabungsbegriffe der (durchschnittlichen) Begabung, besonderen Begabung und Hochbegabung.





## Kleiner Statistik-Guide: Standardabweichung

### ■ Idee der Standardabweichung

Die Standardabweichung ist – wie ihr Name schon erahnen lässt – ein Maß für die durchschnittliche Abweichung des gemessenen Wertes eines Merkmals vom Durchschnittswert (Mittelwert). Ist die Standardabweichung klein, liegen die gemessenen Werte näher am Mittelwert, während eine größere Standardabweichung eine größere Distanz zum Mittelwert anzeigt. In diesem Fall liegt eine breitere Streuung der gemessenen Werte um den Mittelwert vor. In der Statistik wird die Standardabweichung für eine Stichprobe mit dem Kleinbuchstaben „s“ bezeichnet.

### ■ Interpretation der Standardabweichung

Ebenso wie der Mittelwert wird auch die Standardabweichung immer in der Einheit des untersuchten Merkmals angegeben. Für normalverteilte Merkmale gilt, dass im Intervall von einer Standardabweichung ober- und unterhalb des Mittelwerts (also  $\pm 1s$ ) rund 68 Prozent aller gemessenen Werte liegen. Kennt man also Mittel-

wert und Standardabweichung, weiß man, wo 68 Prozent der Werte liegen. Im Intervall von zwei Standardabweichungen ober- und unterhalb des Mittelwerts (also  $\pm 2s$ ) liegen sogar knapp 96 Prozent aller gemessenen Werte.

### ■ Kleines Pausensnack-Beispiel

Gefragt wurden 30 Schülerinnen und Schüler, wieviel Geld sie in der zurückliegenden Pause ausgegeben haben, um sich einen Pausensnack zu kaufen. Der Mittelwert liegt bei 1,50€, die Standardabweichung bei  $s = 0,60$ €. Das heißt, dass die durchschnittliche Abweichung aller Antworten zum Mittelwert 0,60€ beträgt. Da die Verteilung normalverteilt ist, lässt sich ableiten, dass rund 68 Prozent aller Befragten der Stichprobe in der zurückliegenden Pause einen Betrag zwischen 0,90€ und 2,10€ ausgegeben haben (nämlich  $1,50\text{€} \pm 0,60\text{€}$ ). Knapp 96 Prozent liegen mit den Kosten für ihren Pausensnack im Bereich von 0,30€ bis 2,70€ ( $1,50\text{€} \pm 2 \text{ mal } 0,60\text{€}$ ).

### 1.1.3. Was ist unter Intelligenz zu verstehen?

Unter Intelligenz wird das relativ zeitstabile Potenzial eines Menschen verstanden, das ihn dazu befähigt, auch neuartige kognitive Aufgaben schnell und erfolgreich zu lösen. In fast allen Definitionen von Intelligenz finden sich die drei nachstehenden Gemeinsamkeiten (Rost, 2009):

- Fähigkeit zum Problemlösen unter Zeitdruck
- Schnelligkeit und Effektivität in der Informationsverarbeitung und
- Höhe der Ausprägung bereichsspezifischer Fähigkeiten (numerischer, verbaler und anderer Fähigkeiten)

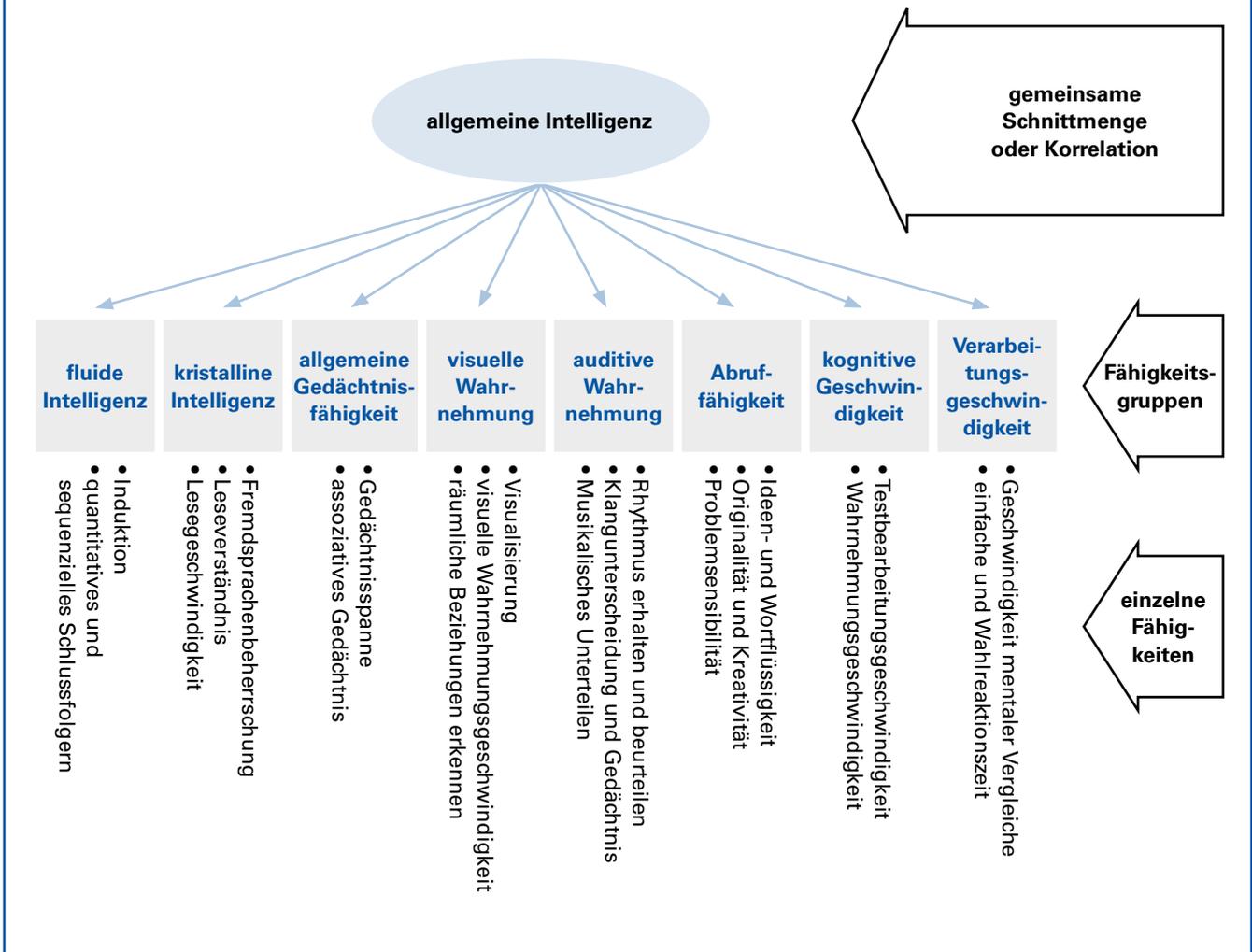
Intelligenz wird als das relativ zeitstabile Potenzial eines Menschen verstanden, neuartige kognitive Aufgaben schnell und erfolgreich zu lösen.

#### Strukturelle Vorstellung von Intelligenz

Der Begriff der „Intelligenz“ ist ein Konstrukt, das aus Forschungserkenntnissen erschlossen wurde. Die Struktur dieses Konstrukts wird in den heutzutage gängigen Intelligenztheorien als hierarchisch verstanden: Die allgemeine Intelligenz (auch „Generalfaktor“ oder „g-Faktor“ genannt) ist das übergeordnete, nicht sichtbare Konstrukt, dem verschiedene Fähigkeitsgruppen (auch „Intelligenzfaktoren“ genannt) untergeordnet sind. Je nach Definitionsansatz kann die Anzahl dieser Fähigkeitsgruppen bzw. Intelligenzfaktoren variieren. Sie stellen eine Bündelung mehrerer ähnlicher Fähigkeiten dar. Die Zugehörigkeit einer Fähigkeit zu einem solchen Intelligenzfaktor basiert auf Ergebnissen der Intelligenzforschung, die zeigen konnte, dass systematische Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Fähigkeiten bestehen. Somit kann die komplexe Vielfalt menschlicher Fähigkeiten auf wenige Wirkfaktoren reduziert werden. Grafik 3 (s. S. 14) zeigt ein entsprechendes hierarchisches Modell mit acht Intelligenzfaktoren, das ursprünglich von Carroll (1993) beschrieben wurde.

**Grafik 3 Three-Stratum-Modell (hierarchisches Intelligenzmodell)**

(nach Carroll, 1993; modifiziert von Holling, Preckel & Vock, 2004)



Lässt sich daraus schließen, dass sich eine hohe Ausprägung in nur einem Intelligenzfaktor zeigen kann, in den anderen Intelligenzfaktoren hingegen nicht?

Zu dieser Frage wurden in einer über 100-jährigen Forschungsgeschichte zahlreiche differenzierte Überlegungen getroffen. Der heutige Stand der Forschung ist, dass die Intelligenzfaktoren nicht völlig unabhängig nebeneinander existieren, sondern dass alle Intelligenzfaktoren miteinander zusammenhängen. Das bedeutet, dass bei einer hohen Ausprägung eines Intelligenzfaktors die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass auch die anderen Faktoren eine hohe Ausprägung aufweisen. Ist ein Intelligenzfaktor sehr gering, ist davon auszugehen, dass auch die anderen Intelligenzfaktoren niedriger ausgeprägt sind. Eine hohe Ausprägung nur eines einzigen Intelligenzfaktors liegt hingegen statistisch gesehen eher selten vor, kann jedoch in Einzelfällen auftreten.

**Mit hoher Wahrscheinlichkeit sind also die einzelnen Intelligenzfaktoren eines Menschen ähnlich groß in ihrer Ausprägung. Kurz gesagt: Mit der Bezeichnung „allgemeine Intelligenz“ ist ein Querschnitt der Ausprägung aller Intelligenzfaktoren gemeint. Dieser Querschnitt wird dann im Rahmen von standardisierten Intelligenztestungen zu schätzen versucht.**

- **Vererbt oder entwickelt?**

Der genetisch ererbte Anteil der Intelligenz wird in unterschiedlichen Definitionen relativ einheitlich auf ca. 50–60 Prozent geschätzt. Die verbleibenden 40–50 Prozent der intellektuellen Leistungsfähigkeit sind damit auf die Interaktion zwischen individuell ererbtem Potenzial und Umwelteinflüssen zurückzuführen. Wenn wir also eine Schülerin oder einen Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt betrachten, ist ihre oder seine Intelligenz immer ein Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen dem anlagebedingten Potenzial zur Leistung und der Interaktion mit der sozialen Umgebung (wie z. B. Familie und Schule).

- **Vorstellungen zur Stabilität von Intelligenz**

Nach aktuellem Stand der Forschung muss davon ausgegangen werden, dass sich die Intelligenz eines Menschen im Laufe seiner Entwicklung verändert. Diese Entwicklung ist an Prozesse der Reifung gebunden und verläuft nicht gleichmäßig linear, sondern sprunghaft und dynamisch. Im Verlauf der Reifung gibt es sowohl Phasen schnellerer als auch langsamerer Entwicklung. Insbesondere bis zum 9. Lebensjahr ist die Intelligenzentwicklung pro Lebensjahr als sehr dynamisch und sehr hoch zu bezeichnen. Vom 9. bis zum 14. Lebensjahr folgt eine Phase mittleren Zuwachses und mittlerer Veränderungsgeschwindigkeit der Intelligenzstruktur. Anschließend wird der Zugewinn an Intelligenz pro Lebensjahr deutlich geringer und das individuelle Intelligenzniveau sowie die Intelligenzstruktur stabilisieren sich.

Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass die Intelligenzentwicklung sich nicht nur auf die allgemeine Zunahme von Intelligenz bezieht, sondern auch auf die Veränderung innerhalb der Intelligenzstruktur. Die oben beschriebenen Intelligenzfaktoren entwickeln sich alle individuell zu unterschiedlichen Zeiten, d. h., dass die individuellen Ausprägungen der Intelligenzbestandteile eines Kindes und Jugendlichen zu verschiedenen Zeitpunkten sehr unterschiedlich aussehen können (Shakeshaft, Seghier & Price, 2011).

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass vor allem ein **im Kindesalter ermittelter Intelligenzwert nicht bis ins Erwachsenenalter gültig bleiben muss**. Zur Erklärung der Intelligenzentwicklung können am besten zwei der in Grafik 3 beschriebenen Intelligenzfaktoren herangezogen werden: die fluide und die kristalline Intelligenz. Diese beiden

### **Intelligenz**

... ist das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen einem Kind und seinem Umfeld.

... verändert sich bis zur Pubertät dynamisch.

... ist eine Persönlichkeitseigenschaft und muss geschätzt werden.

## **i** Die Veränderbarkeit der Intelligenz

Raymond Cattell, US-amerikanischer Psychologe, prägte die Begriffe der sog. fluiden und kristallinen Intelligenz bereits in den 1960er Jahren. Inhaltlich angelehnt an chemische Formen flüssiger (fluider) und kristallisierter (kristalliner) Stoffe mit entsprechenden Eigenschaften, stellte er ein Modell der Intelligenz vor, das bis heute Bedeutung besitzt. Nach Cattell wird die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit – bzw. die allgemeine Intelligenz – von diesen zwei Intelligenzanteilen geprägt.

### ■ **Entwicklung der fluiden Intelligenz**

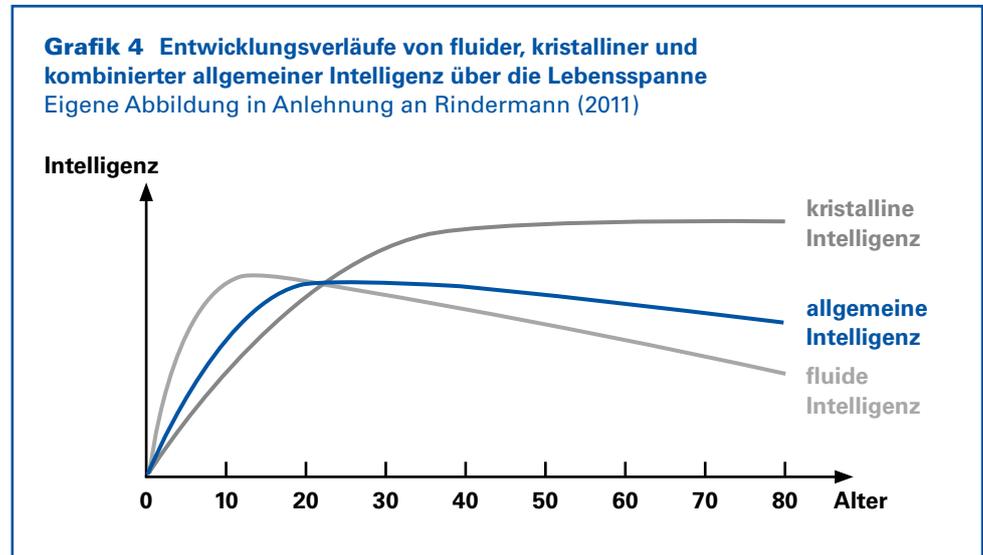
Unter der fluiden Intelligenz wird eine kognitive Fähigkeit verstanden, die weitestgehend unabhängig von Inhalten und Vorwissen ist. Sie wirkt sich auf alle Wahrnehmungs- und Denkbereiche aus (z.B. das logische Schlussfolgern). Gerade bei der fluiden Intelligenz ist eine enge Verbindung zu allgemeinen Reifungsprozessen gut belegt: Sie steigt in der Kindheit und Jugend rapide an, bleibt auf dem erreichten Niveau bis ca. zum 40. bis 45. Lebensjahr und sinkt dann im Alter langsam ab. Inhaltlich gesehen erfolgt

die Entwicklung der fluiden Intelligenz vor allem durch eine Zunahme der Geschwindigkeit in der Verarbeitung von Informationen sowie durch die wachsende Kapazität des Arbeitsgedächtnisses.

### ■ **Entwicklung der kristallinen Intelligenz**

Die kristalline Intelligenz wird als kultur-, inhalts- und schulgebundener Intelligenzanteil verstanden (z.B. das Erlernen von Sprachen und Faktenwissen). Im Gegensatz zur fluiden Intelligenz baut sich die kristalline Intelligenz deutlich langsamer auf: Der erste Schritt ist dabei die Sprachentwicklung, nach welcher sie kontinuierlich erweitert wird. Inhaltlich geht die Entwicklung der kristallinen Intelligenz vor allem mit der steigenden Komplexität und der Vernetzung des Wissens einher. Diese Prozesse können sich bis weit in das hohe Alter fortsetzen. Starke Einflüsse auf die Entwicklung der kristallinen Intelligenz nehmen die Erziehung, die Bildung und das eigenständige Auseinandersetzen mit Inhalten (vgl. Rindermann, 2011).

Intelligenzanteile besitzen jeweils spezifische Entwicklungseigenschaften und bedingen gemeinsam das spezifische Bild der allgemeinen Intelligenzentwicklung (→ Grafik 4).



#### 1.1.4. Der Intelligenzquotient – Maß der Intelligenzausprägung

In verschiedenen Testverfahren zur Erfassung des Ausprägungsgrades von Intelligenz (Intelligenztests) wird versucht, mittels geeigneter Aufgaben einen Rückschluss von der tatsächlich beobachtbaren Leistung auf die allgemeine Intelligenz eines Menschen zu ziehen. Denn ebenso wie Begabungen in anderen, nicht-intellektuellen Bereichen, ist auch die Intelligenz eines Menschen nicht direkt sichtbar, sondern kann nur aus beobachtbarem Verhalten bzw. Leistungen erschlossen werden.

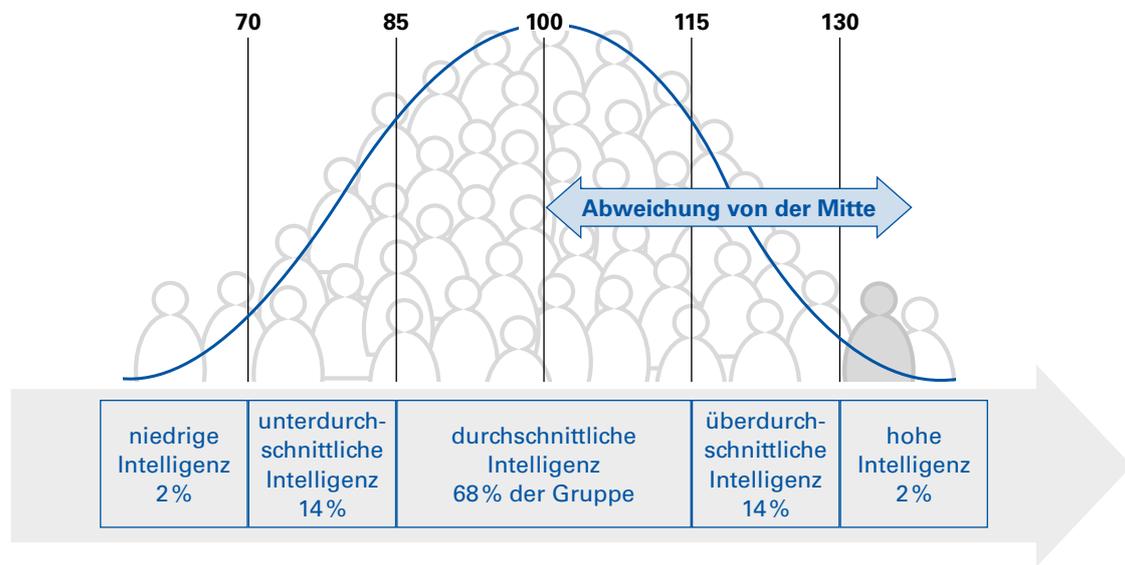
Bei der Messung der Intelligenz wird als allgemeines Maß der sogenannte Intelligenzquotient herangezogen. Der Intelligenzquotient in seiner heutigen Form wurde im Jahr 1939 von David Wechsler vorgestellt. Zu seiner Berechnung wird der individuell ermittelte Intelligenzwert ins Verhältnis zu den ermittelten Intelligenzwerten einer Bezugsgruppe (Alter) gesetzt. Dieses Vorgehen war damals sehr innovativ, denn bis dato stellte der berechnete Intelligenzquotient faktisch nur einen sinngetreuen Quotienten (nämlich aus Intelligenz und Lebensalter) dar. Der daher rührende Begriff des Intelligenzquotienten ist eigentlich dieser Periode geschuldet und heute nicht mehr ganz zutreffend (→ siehe auch Informationskasten S. 18).

##### Wann gilt ein Intelligenzquotient als „hoch“?

Betrachtet man ganz allgemein die Verteilung von Merkmalsausprägungen in der Gesamtbevölkerung oder für große Bevölkerungsgruppen, ergibt sich die von Carl-Friedrich Gauß beschriebene charakteristische glockenförmige Kurve („Gauß’sche Glockenkurve“ oder „Gauß’sche Normalverteilung“). Bei dieser finden sich die meisten Werte um die Mitte herum (→ Grafik 5, S.17), während sich an den Rändern eine deutliche Abflachung der Kurve zeigt.

Die meisten Menschen (etwas mehr als zwei Drittel der Bevölkerung) weisen einen Intelligenzquotienten im mittleren Bereich auf, also in einem IQ-Bereich um den Durchschnittswert 100 ( $85 \leq IQ \leq 115$ ). Vergleichsweise weniger Menschen zeigen geringere

**Grafik 5 Normalverteilung des Intelligenzquotienten**



oder höhere Intelligenzausprägungen: So weisen nur knapp 14 Prozent der Bevölkerung einen überdurchschnittlich hohen IQ auf ( $IQ \geq 115$ ). Ebenfalls bei nur knapp 14 Prozent wird ein unterdurchschnittlicher IQ, der kleiner ist als 85, errechnet. Noch seltener finden sich in der Bevölkerung Personen mit extrem hohen oder extrem niedrigen Intelligenzwerten: Nur gut 2 Prozent zeigen einen IQ, der gleich oder höher ist als 130; ebenfalls nur gut 2 Prozent weisen einen IQ auf, der niedriger ist als 70. Die in Grafik 5 grau hinterlegte Figur liegt – entsprechend der Hochbegabungsdefinition aus Kapitel 1.1.2. mit einem  $IQ \geq 130$  im Bereich der Hochbegabung.

### Grenzen des Intelligenzquotienten

Neben dem dargestellten Vorteil des IQ als quantifizierbare Größe der Intelligenz sollte jedoch stets berücksichtigt werden, dass ein IQ keinen allgemeingültigen oder zeitübergreifend feststehenden Wert darstellt ( $\rightarrow$  Kapitel 1.1.3. „Was ist unter Intelligenz zu verstehen?“, Abschnitt „Vorstellungen zur Stabilität von Intelligenz“). Mit der Intelligenzmessung bzw. der Interpretation des IQ sind spezifische Schwierigkeiten verbunden. Die drei wichtigsten werden hier benannt:

- Der IQ abstrahiert von der Höhe einer tatsächlichen Leistung auf die Höhe der Intelligenz, und zwar auf der Grundlage einer standardisierten Messung. Grundsätzlich gilt jedoch, dass psychische Merkmale nie ganz exakt gemessen werden können. Ein konkreter Testwert gibt immer nur eine Schätzung des „wahren“ Intelligenzwertes wieder. Diese Schätzung ist mit Ungenauigkeiten verbunden, dem sogenannten Messfehler (z.B. Aufregung, Hektik am Tag der Testung, Müdigkeit etc.). Dieser Messfehler bedingt, dass der wahre Wert der Intelligenz nicht unbedingt genau identisch mit dem ermittelten Wert sein muss. Mit hoher Wahrscheinlichkeit liegt er aber in unmittelbarer Nähe des ermittelten Wertes. Diese Tatsache hat auch besondere Auswirkungen auf IQ-basierte Definitionen von Hochbegabung. **Angenommen, eine Schülerin bzw. ein Schüler erreicht auf der Grundlage eines standardisierten Intelligenztests einen IQ-Wert von 129. Mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit liegt ihr/sein „wahrer“ Intelligenzwert nun um diesen Wert von  $IQ=129$ . Vor dem**

Die Intelligenz eines Menschen wird auf der Grundlage der erreichten Testleistungen geschätzt.



## Die Anfänge der Intelligenzforschung

### ■ Der erste Intelligenztest ...

Alfred Binet und Théodore Simon entwickelten 1905 den ersten Intelligenztest, den Binet-Simon-Test. Ihr Ziel war es ursprünglich, die medizinisch-pädagogische Begutachtung von Kindern im Alter zwischen 3 und 11 Jahren bei der Sonderschulzuweisung zu objektivieren. Der Test bestand aus 30 schwierigkeitsgestaffelten Aufgaben, die der Ermittlung eines spezifischen „Intelligenzalters“ dienten. Dieses ergab sich aus der Anzahl der richtigen Lösungen bei den verschiedenen Aufgaben und konnte höher, niedriger oder genauso hoch wie das tatsächliche Lebensalter ausfallen.

### ■ ... der erste Intelligenzquotient ...

Mit diesen Überlegungen legten Binet und Simon den Grundstein für den von William Stern 1912 entwickelten Intelligenzquotienten (IQ). Stern, ein bedeutender Hamburger Wissenschaftler und Psychologe, berechnete den Intelligenzwert noch als Quotient: Das ermittelte Intelligenzalter wurde durch das Lebensalter dividiert. Später wurde das Ergebnis noch mit 100 multipliziert, um Nachkommastellen zu vermeiden. Lag z. B. ein Intelligenzalter von 12 bei einem 10-jährigen Kind vor, ergab sich ein Intelligenzquotient von  $IQ = 12 / 10 * 100 = 120$ .

### ■ ... und seine Tücken.

Diese Berechnungsmethode erwies sich jedoch wegen der Eigentümlichkeiten der unterschiedlichen Entwicklungsverläufe von Intelligenz und Lebensalter als ungünstig. Da sich der Anstieg der Intelligenz über das Lebensalter hinweg verlangsamt, das Lebensalter jedoch stetig steigt, müssen Intelligenzausprägungen, die auf diese Weise als Quotient berechnet werden, mit höherem Alter immer geringer werden. Daher wurde von dieser Methode schließlich abgesehen. Geblieben ist aber der Name, auch wenn es sich beim heute verwendeten Intelligenzquotienten faktisch nicht mehr um einen Quotienten handelt, denn eigentlich wird – entsprechend Wechslers innovativer Idee – eher ein „Abweichungs-Intelligenzwert“ genutzt.

**Hintergrund des  $IQ \geq 130$ -Kriteriums für Hochbegabung kann jedoch keine Hochbegabung angenommen werden, weil der wahre Wert auch deutlich unterhalb des gemessenen Wertes liegen könnte.**

Diese Feststellung spielt bei Gutachten eine besondere Rolle. Für die schulische Förderung (→ Kapitel 3.2. „Schulische Fördermaßnahmen“) besonders begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler ist dies jedoch in der Regel nicht entscheidend.

- Ein Intelligenztest misst nur das, wofür er konstruiert wurde. Jedem Intelligenztest liegt eine bestimmte Intelligenztheorie zugrunde. (→ Kapitel 1.1.3. „Was ist unter Intelligenz zu verstehen?“) Streng genommen erlaubt ein IQ nur Aussagen über die im Test verwendeten Intelligenzkonstrukte.
- **Bei der Interpretation eines IQ müssen sowohl die Situation der Testung als auch das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen bei der Durchführung berücksichtigt werden.** So kann beispielsweise bei einem Kind, dessen Leistungen in der Schule sehr wechselhaft ausfallen, überprüft werden, inwiefern sich auch in der Testsituation Unterschiede bei der Bearbeitung verschiedener Aufgabentypen zeigen. Dadurch können Hinweise auf aufgabenspezifische Schwierigkeiten herausgefunden werden, denen z.B. eine Wahrnehmungsstörung zugrunde liegen könnte. Gleichzeitig hat auch das Verhalten während der Testung eine mögliche

Aussagekraft, indem beobachtet wird, wie das Kind an die Aufgaben herangeht oder wie es mit aufgabenspezifischen Ängsten oder Schwierigkeiten umgeht.

## Arten von Intelligenztests

Intelligenztests, die im Rahmen einer standardisierten Intelligenzdiagnostik zum Einsatz kommen, werden in sogenannte ein- und mehrdimensionale Intelligenztests untergliedert. Eine zweite Unterteilung differenziert zwischen sprachfreien und sprachgebundenen Testverfahren. Beide Merkmale (Dimensionalität und Sprachgebundenheit) werden nachstehend erläutert. → Ein Überblick über die gängigen deutschsprachigen Intelligenztests findet sich in Anhang 8, S. 74/75.

### • Ein- oder mehrdimensionale Testverfahren

Während eindimensionale Testverfahren zur Messung der allgemeinen Intelligenz (Grundintelligenztest) herangezogen werden und auf nur wenigen Aufgabenarten fußen, ermöglichen mehrdimensionale Testverfahren die Messung unterschiedlicher Intelligenzaspekte. Sie ermöglichen ebenfalls eine differenziertere Aussage über das

Intelligenzprofil. Ein Intelligenzprofil kann als eine Übersicht verstanden werden, in der individuelle Stärken und Schwächen der getesteten Person aufgezeigt werden. **Das Wissen darum, welche Testart (ein- oder mehrdimensional) durchgeführt wurde und die Kenntnis der zugrunde liegenden Testannahmen sind für das Verständnis des erzielten Ergebnisses essentiell.**

Interessiert beispielsweise lediglich eine Schätzung der allgemeinen Intelligenz, ist ein mehrdimensionales Verfahren mit Profilanalyse nicht notwendig. Umgekehrt bringt die Verwendung eines globalen Tests zur allgemeinen Intelligenzausprägung wenig, wenn individuelle Stärken und Schwächen ermittelt werden sollen. **Die Testauswahl muss sich also nach der individuellen Fragestellung richten!**

Mit den mehrdimensionalen Testverfahren – unabhängig davon, ob der globale Intelligenzwert eine Hochbegabungsdiagnose rechtfertigt, also  $IQ \geq 130$  aufweist – können bedeutsame Kenntnisse erlangt werden, die für die weitere Leistungsentwicklung von hoher Bedeutung sind. Dem numerisch gleichen Intelligenzwert zweier Schülerinnen und Schüler können dabei zwei ganz unterschiedliche Intelligenzprofile zugrunde liegen, da die Stärken und Schwächen bei jedem Kind oder Jugendlichen unterschiedlich ausfallen.

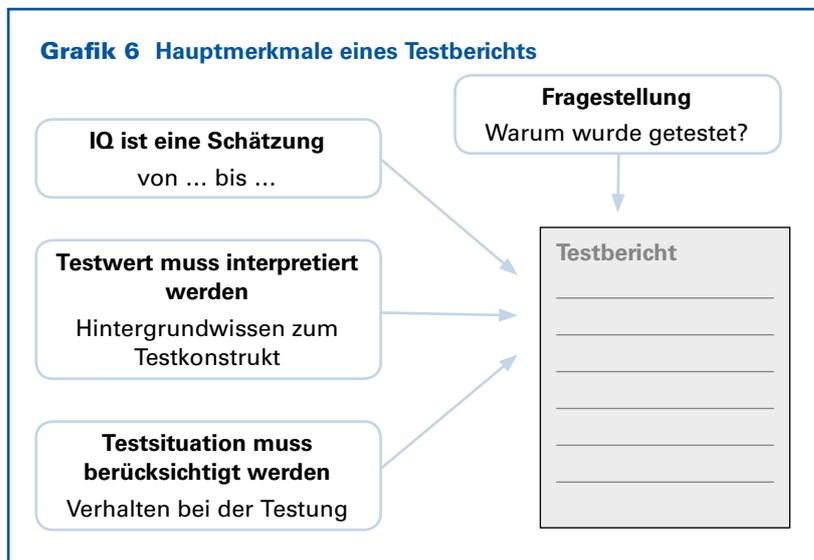
- **Sprachfreie oder sprachgebundene Testverfahren**

Neben der Dimensionalität von Testverfahren ist es sinnvoll, auch zwischen sprachfreien und sprachgebundenen Testverfahren zu differenzieren. Die Ergebnisse sprachfreier Verfahren können dabei als unabhängig vom Grad der Sprachbeherrschung verstanden werden. Sie eignen sich besonders für Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten im Lese- oder Hörverstehen besitzen oder aufgrund eines Migrationshintergrundes nicht über ausreichende/gesicherte sprachliche Fähigkeiten in der Sprache des jeweiligen Testverfahrens verfügen.

### Herausforderungen der Intelligenztestung bei besonderer Begabung bzw. Hochbegabung

Die im Rahmen von Einzeltestungen erzielten Ergebnisse in einem Testverfahren gelten als zuverlässigster Beleg für die intellektuelle Begabungsausprägung oder Intelligenz. Allerdings sind mit der Anwendung herkömmlicher Intelligenztests zur Messung besonders hoher Begabungsausprägungen spezifische Probleme verbunden. Da diese Verfahren für durchschnittliche Begabungsausprägungen konzipiert wurden, sind die eingesetzten Testaufgaben oftmals nicht ausreichend schwierig, um innerhalb der Gruppe der überdurchschnittlich Begabten zu differenzieren. Daraus resultieren sogenannte Deckeneffekte: Ein Test wird für Schülerinnen und Schüler zu leicht und kann die Stärken nicht mehr messen. Eine differenzierte Begabungseinschätzung, d.h. ein Profil insbesondere der individuellen Stärken, wird damit wenig bis gar nicht möglich.

Eine Lösung liegt in spezifischen Verfahren für die standardisierte Intelligenzdiagnostik Hochbegabter. Entsprechende Tests liegen im deutschsprachigen Raum bereits vor (z.B. BIS-HB, Jäger et al., 2006, siehe Anhang 8, S. 74/75 „Überblick über deutschsprachige Intelligenztests“).



Die Kenntnis der zugrunde liegenden Testannahmen ist für das Verständnis des erzielten Ergebnisses essentiell.

## 1.2. Von der Begabung zur Leistung

### 1.2.1. Zusammenhänge zwischen intellektueller Begabung und Schulleistungen

Es wird häufig automatisch angenommen, dass Schülerinnen und Schüler, denen in einem standardisierten Intelligenztest eine intellektuelle besondere Begabung oder Hochbegabung „bescheinigt“ wurde, diese Begabung mühelos in eine entsprechend überdurchschnittliche bzw. weit überdurchschnittliche Leistung „übersetzen“ könnten. Quasi aus sich selbst heraus sollen diese Schülerinnen und Schüler ihre Begabungen in Leistungen umwandeln.

#### **i** Intelligenz und (Schul-)Erfolg

Die Intelligenz stellt einen sehr wichtigen Erklärungsfaktor schulischer Leistungen dar. Dies konnte im Rahmen von vielen Schulleistungsstudien aufgezeigt werden. Allerdings erklärt auch dieser Faktor nur **ca. 50% der Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern**. Weitere Einflussfaktoren, wie z. B. Übung oder das aufgaben- und bereichsspezifische Vorwissen, erweisen sich in vielen Studien ebenfalls als bedeutsam für die Erklärung schulischer Leistungen. Intelligenz ist jedoch der wichtigste Einzelfaktor, der die Schulleistung bedingt.

In verschiedenen empirischen Langzeitstudien fanden sich sehr unterschiedliche Belege dafür, inwiefern auch über den Schulkontext hinaus eine hohe Intelligenz mit einem allgemein „erfolgreichen Leben“ zusammenhängt. Sicher ist, dass ein hohes Potenzial als eine günstige Voraussetzung dafür angesehen werden kann. **Damit exzellente Leistungen gezeigt werden, muss jedoch ein erfolgreicher Lernprozess stattfinden.** Tendenziell weisen die Ergebnisse dabei in die Richtung, dass Hochbegabung „(...) nachgewiesenermaßen ein sehr guter Prädiktor für alle Aspekte von Lebenserfolg“ ist (Broschüre „Hochbegabung und Schule“ des Hessischen Kultusministeriums, 2008; S. 54).

**Die jahrelange Forschung stellt jedoch deutlich heraus, dass zwar ein Zusammenhang zwischen einem IQ-Wert und der schulischen Leistung einer Schülerin oder eines Schülers besteht, dieser jedoch lediglich als mittelmäßig stark bezeichnet werden kann.** Das bedeutet, dass eine Hochbegabung nicht automatisch zu weit überdurchschnittlichen Schulleistungen führen muss! Eine hohe Intelligenz ist dementsprechend keine Garantie für Schulerfolg oder ein erfolgreiches Berufsleben. Allerdings sind die Ausgangsbedingungen für den Erfolg als günstig anzusehen (→ Informationskasten links). Damit stellt sich die Frage, welche Einflussfaktoren zusätzlich wichtig sind, um herausragende Leistungen erbringen zu können.

#### Einflussfaktoren auf die Leistungsentwicklung

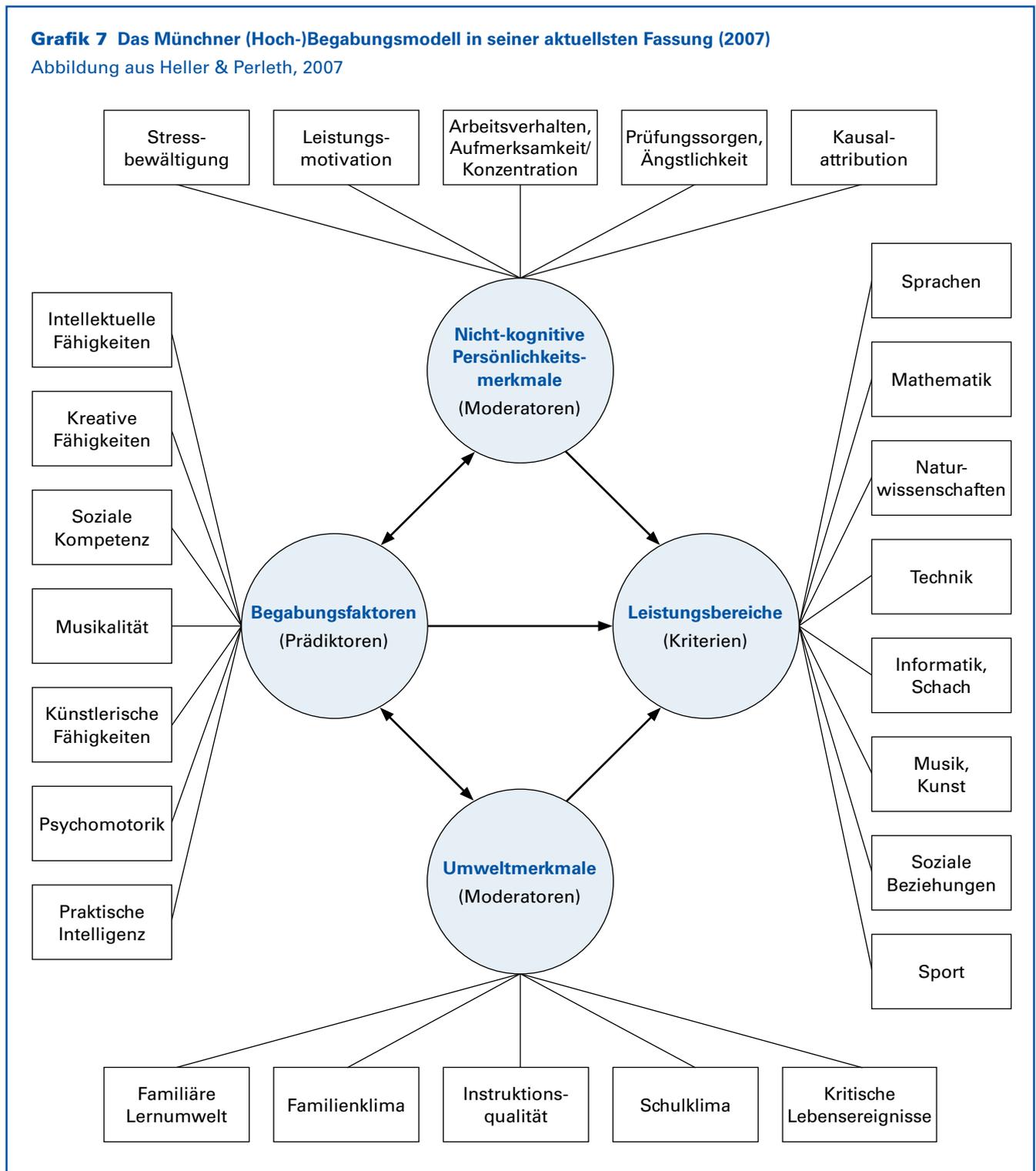
Die Frage nach den spezifischen Einflussfaktoren auf die Leistungsentwicklung ist in der Forschung (noch) nicht einheitlich geklärt. Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass zwischen Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen unterschieden werden muss. Beispielhaft stellt das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell von Heller (2001) (→ Grafik 7, S. 21) dar, welche Einflussfaktoren innerhalb dieser beiden Gruppen als relevant angenommen werden können.

Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell folgt einem mehrdimensionalen Begriffsverständnis von Begabung. Die unterschiedlichen Begabungen sind hier benannt als „Begabungsfaktoren“. Beispielsweise wird zwischen einer intellektuellen Begabung (im Modell benannt als: Intellektuelle Fähigkeiten) und einer sozialen Begabung (im Modell benannt als: Soziale Kompetenz) differenziert. Insgesamt werden sieben Begabungsfaktoren als nicht-sichtbare Potenziale aufgeführt. Auch „Leistungen“ werden in diesem Modell in unterschiedliche Bereiche eingeteilt, beispielsweise in den Bereich „Sprachen“ oder „Mathematik“ etc. Insgesamt werden dabei acht spezifische Leistungsbereiche unterschieden.

Als beeinflussende Größen – im Modell bezeichnet als sogenannte Moderatoren der Beziehung zwischen Begabungen auf der einen und Leistungen auf der anderen Seite – werden in diesem Modell zwei Merkmalsgruppen genannt: zum einen nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale, zum anderen Umweltmerkmale. Beide Merkmalsgruppen sollen nachstehend genauer betrachtet werden.

**Grafik 7 Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell in seiner aktuellsten Fassung (2007)**

Abbildung aus Heller & Perleth, 2007



- **Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale**

Unter den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen werden im Münchner (Hoch-)Begabungsmodell fünf Merkmale zusammengefasst:

- **Stressbewältigung:** die Fähigkeit einer Schülerin oder eines Schülers, Strategien zur Stressbewältigung für sich gewinnbringend anzuwenden (z.B. in Prüfungssituationen)
- **Leistungsmotivation:** die Bereitschaft, durch eigenen Einsatz Aufgaben zu lösen und Ziele zu erreichen; verbunden mit der konkreten Hoffnung, bei der Durchführung einer Aufgabe Erfolg zu haben (statt Furcht vor Misserfolg)
- **Arbeits-/Lernstrategien:** die Kompetenz einer Schülerin oder eines Schülers, richtige Methoden und Strategien zum erfolgreichen Lernen anzuwenden
- **(Prüfungs-)Angst:** die Fähigkeit einer Schülerin oder eines Schülers, mit allgemeinen Ängsten, speziell jedoch mit Prüfungsängsten, positiv umzugehen und die Anspannung vor einer Aufgabe positiv zu nutzen
- **Kontrollüberzeugungen (sog. Kausalattributionen):** das Muster einer Schülerin oder eines Schülers, mit dem Erfolg oder Misserfolg erklärt wird: Eine Schülerin oder ein Schüler schreibt Leistungserfolge eher sich selbst (z.B. erlerntes Wissen, eigene Anstrengung) zu, bei Leistungsmisserfolg wird dagegen genau geprüft, inwiefern dieser tatsächlich auf eigene Ursachen (z.B. mangelndes Wissen, mangelnde Anstrengung) oder eher auf äußere Umstände (z.B. zu schwierige Aufgaben) zurückzuführen ist.

In diesem Zusammenhang beschreibt das Münchner Modell, dass beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Ängstlichkeit in Prüfungssituationen, die nicht über geeignete Selbstregulationsstrategien verfügen, ihre Begabung in schulischen Leistungssituationen (wie Klassenarbeiten) nicht angemessen zeigen können.

- **Umweltmerkmale**

Folgende fünf Merkmale werden im Modell auf der Ebene der Umwelt als förderlich beschrieben:

- eine **familiäre Lernumwelt**, die kognitive Leistungen und Ausdauer herausfordert und wertschätzt und die kindliche Neugier fördert, anstatt sie auszubremsen
- **Familienklima:** eine dem Kind zugewandte positive Haltung und Erziehung, in der mit Akzeptanz und Verständnis angemessen auf Erfolgs- und Misserfolgs-erlebnisse des Kindes reagiert wird, sowie ein wertschätzender Kommunikationsstil in der Familie
- eine **hohe Instruktionsqualität**, ein ausgewogenes Verhältnis von Anleitung und Selbststeuerungsmöglichkeiten (sowohl im familiären als auch schulischen Bereich) sowie eine an Bildungsstandards orientierte Unterrichtsgestaltung
- ein **lernförderliches Schulklima:** ein am individuellen Wohlbefinden und der persönlichen Entwicklung orientiertes Miteinander zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern (sowie zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander); dabei werden die intellektuellen Leistungen herausgefordert und wertgeschätzt.



## Münchner Modell: Begabungs- oder Leistungsmodell?

Kritiker des Münchner (Hoch-)Begabungsmodells betonen, dass dies keine Antwort auf die im Modelltitel geführte Bezeichnung „(Hoch-) Begabungsmodell“ anbiete: Vielmehr gehe es in diesem (und ähnlichen) Modellen nicht um die Entstehung von Hochbegabung, sondern um die Umsetzung vorhandener Begabungen in Leistung. Streng genommen müsse dieses Modell, wie auch manch anderes, demnach als „(Hoch-)Leistungsmodell“ bezeichnet werden.

Nichtsdestotrotz veranschaulicht das Münchner Modell das komplexe Wirkgefüge unterschiedlicher Einflussfaktoren auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern. Damit stellt es auch einen hilfreichen Beitrag und diagnostischen Ansatzpunkt im Fall von Schulleistungsschwierigkeiten dar. Zudem veranschaulicht es den Stellenwert der unterschiedlichen Größen im Zusammenspiel: Während Begabungen als Prädiktoren der Leistung und damit als zentrale Größen bezeichnet werden, kommt den Personen- und den Umweltmerkmalen lediglich eine „moderierende“ Bedeutung zu. Sie werden damit etwas weniger stark gewichtet.

- die **Abwesenheit kritischer Lebensereignisse**: Kritische Lebensereignisse, wie beispielsweise der Verlust eines Elternteils oder einer wichtigen Bezugsperson, existenziell bedrohliche körperliche Verletzungen des Kindes selbst oder eines Elternteils bzw. einer wichtigen Bezugsperson, andere traumatische Lebensereignisse, psychische und/oder physische Vernachlässigung oder konstante kognitive Unterforderung sind als Risikofaktoren für die Leistungsentwicklung anzusehen. Wichtig ist dabei, dass die Existenz eines einzelnen Risikofaktors nicht entscheidend ist; ausschlaggebend ist die Intensität der Risikofaktoren sowie ihre Anzahl, der Zeitpunkt ihres Auftretens und ihre zeitliche Dauer. Je intensiver und je früher Risikofaktoren erlebt werden, desto stärker und nachhaltiger ist ihre negative Wirkung.

Insgesamt ist es also z. B. wahrscheinlicher, dass Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Begabungsprägung diese auch tatsächlich in Leistungen umsetzen können, wenn sie von einem positiven Familien- und lernförderlichen Schulklima profitieren. Kommt es vorrangig zu einem Fehlen günstiger oder einem Zusammenwirken negativer Einflussfaktoren, kann daraus eine geringere Leistung resultieren als aufgrund der vorhandenen Begabung zu erwarten wäre.

Nachstehend wird die Gruppe von Schülerinnen und Schülern eingehender betrachtet, die aus dieser Sicht „deutlich unter ihren Möglichkeiten“ bleibt.

Eine hohe Intelligenz ist keine Garantie für Schulerfolg oder ein erfolgreiches Berufsleben.

## 1.2.2. Begabt und trotzdem schlechte Leistungen?

Wie bereits in Kapitel 1.2.1. („Zusammenhänge zwischen intellektueller Begabung und Schulleistungen“) ausgeführt, wird häufig mit der Intelligenzprägung einer Schülerin bzw. eines Schülers eine konkrete Leistungserwartung verbunden: So wird bei Schülerinnen und Schülern mit einer besonderen Begabung auch von überdurch-

### **i** Auswirkungen kultureller Unterschiede auf die Definition von Underachievement

#### ■ **Gesellschafts- oder Individualproblem?**

Im deutschsprachigen Raum wird ein individualisiertes Konzeptverständnis von Underachievement bevorzugt. Hier wird es weniger als institutionelles Problem, sondern vielmehr als individuell zu verantwortendes Phänomen aufgefasst. Diese Sichtweise erklärt, weshalb im deutschsprachigen Raum ein besonderes Augenmerk auf die Identifikation spezifischer Persönlichkeitseigenschaften oder familiärer Bedingungen gelegt wird.

Im US-amerikanischen Raum werden eher Merkmale der Systemebene Schule betrachtet, um das Phänomen Underachievement zu analysieren.

In Asien richtet sich die Beurteilung von Underachievement rein nach dem Grad der persönlichen Anstrengung. Die Ausprägung der Begabung wird dort überwiegend vernachlässigt.

#### ■ **Low- oder Underachiever?**

In den angelsächsischen Ländern dominiert eine begabungsunabhängige, ausschließlich leistungsbezogene Definition. Damit wird Underachievement in diesen Ländern bereits angenommen, wenn die erbrachte Leistung von der mittleren Leistung einer sozialen Bezugsgruppe deutlich nach unten abweicht. Daraus resultiert ein breiteres Begriffsverständnis: der Begriff „Underachiever“ wird dabei synonym mit den im deutschsprachigen Raum sogenannten „schlechten Schülern“ („low achiever“) verwendet.

schnittlichen Schulleistungen ausgegangen, bei einer Hochbegabung werden entsprechend exzellente Schulleistungen erwartet. Bleiben diese aus, werden Fragen nach den Ursachen laut. Was liegt dieser „Minderleistung“ – auch als „Underachievement“ bezeichnet – zugrunde?

Seit ca. den 1950er Jahren wird **der Begriff des sogenannten Underachievement verwendet, um solche „erwartungswidrigen Leistungen“** zu beschreiben. Bis heute wird das Underachievement-Konstrukt sehr heterogen definiert und verwendet, so dass sich Ergebnisse unterschiedlicher Studien kaum vergleichen lassen. Auch

bestehen je nach kulturellem Kontext ein unterschiedliches Begriffsverständnis und unterschiedliche Annahmen zum Erstauftreten und Verlauf dieses Phänomens (→ Informationskasten links).

Relativ übereinstimmend wird im deutschsprachigen Raum die sogenannte Intelligenz-Diskrepanz-Definition von Underachievement verwendet: Schülerinnen bzw. Schüler werden danach als Underachiever bezeichnet, wenn sie deutlich niedrigere (Schul-)Leistungen (erfasst in einem allgemeinen Schulleistungstest oder Schulnoten) erbringen, als aufgrund ihrer Intelligenz zu erwarten wäre; wobei von einem mindestens durchschnittlichen Intelligenzniveau ausgegangen wird.

Wendet man diese Definition an, mehren sich die Hinweise aus empirischen Studien

darauf, dass deutlich mehr Jungen als Mädchen als Underachiever zu bezeichnen sind; das Verhältnis wird in der Forschung als 3:1 bzw. 2:1 angegeben.

Underachievement wird eher als ein bereichsübergreifendes und nicht als bereichs- oder fachspezifisches Phänomen betrachtet, auch wenn in der Praxis oft ein Bezug zu den Lernerfolgen in Kernbereichen wie z. B. im Lesen, Schreiben und Rechnen hergestellt wird. In der psychologischen Diagnostik zählt Underachievement zu den so-

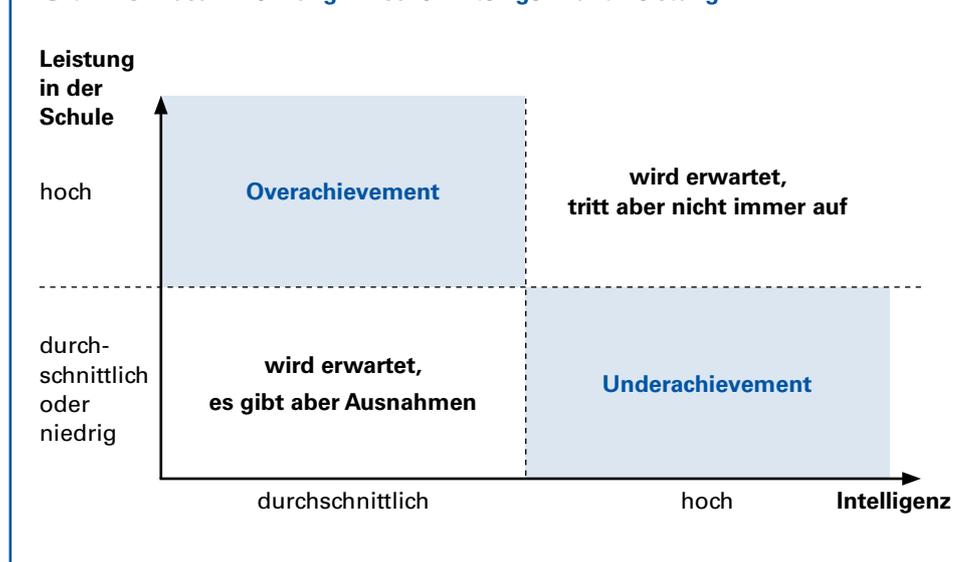
## **i** Zeitliche Entwicklung des Underachievements

Verschiedene Studien zeigen, dass

- Underachievement erstmals in den mittleren Grundschuljahren sichtbar wird.
- ein deutliches Erscheinungsbild im Verlauf der Sekundarstufe I gezeigt wird (insbesondere zwischen der 7. und 9. Klasse).

In der Literatur wird die Entwicklung von Underachievement (ohne geeignete pädagogisch-psychologische Intervention) überwiegend als relativ zeitlich stabil beschrieben. Dabei existieren durchaus empirische Befunde, die nahelegen, dass Underachievement auch als ein vorübergehendes Phänomen angesehen werden kann. So zeigte sich in einigen Studien ein „bemerkenswerter Anteil an Underachievern, die im Verlaufe der Schulkarriere ihre ungünstige Entwicklungsbahn korrigieren und mit den hochbegabten Achievern gleichziehen“ (Stamm, 2007, S. 20).

**Grafik 8 Zusammenhang zwischen Intelligenz und Leistung**



## **i** Feststellung von „Underachievement“

### ■ **Intelligenz versus tatsächliche Leistung**

In der Praxis wird oftmals die Differenz aus den Ergebnissen, die eine Schülerin bzw. ein Schüler in einem Intelligenztest erreicht und ihren/seinen Ergebnissen in einem Schulleistungstest gebildet. Dabei werden beide Ergebnisse standardisiert, damit sie nach einer gemeinsamen Metrik zu verrechnen sind. Liegt der Standardwert des Intelligenztests deutlich über dem des Schulleistungstests, wird von Underachievement ausgegangen.

### ■ **Erwartete versus tatsächliche Leistung**

In der Forschung wird üblicherweise nicht die Diskrepanz zwischen Intelligenz und Leistung errechnet, sondern vielmehr die Differenz zwischen der aus der Intelligenz abgeleiteten, d. h. der zu erwartenden Leistung und der tatsächlich erbrachten Leistung. Underachievement liegt damit vor, wenn die zu erwartende Leistung deutlich über der tatsächlich erbrachten Leistung liegt.

nannten Lernstörungen. Im Gegensatz dazu lassen sich die sogenannten Lernschwächen auf einen abgrenzbaren Bereich spezifizieren.

Aus der Diskrepanz-Definition ergibt sich folgendes Problem: Wie hoch muss die Diskrepanz zwischen Intelligenz und Leistung sein, um von Underachievement sprechen zu können (→ Informationskasten auf dieser Seite). Da – wie bereits dargestellt – ohnehin nicht von einer Übereinstimmung zwischen Intelligenz und Schulleistung auszugehen ist, wird die Beantwortung der Frage, was als eine deutliche Diskrepanz zu bezeichnen ist, nicht einfacher. Wenn nämlich Intelligenz und Schulleistung nicht eins zu eins miteinander zusammenhängen, und wenn eine Diskrepanz zwischen Intelligenz und Schulleistung „normal“ ist, wann ist eine Diskrepanz zwischen Intelligenz und Leistung dann groß genug, um von Underachievement sprechen zu können?

**Ein zentrales Problem des Underachievement-Konzepts liegt damit in der Definition von Standards, ab wann die Diskrepanz ausreichend groß ist, um von Underachievement zu sprechen.** Eine Mindesthöhe dieser Intelligenz-Diskrepanz ist bislang nicht einheitlich definiert worden. IQ-basierte Ansätze schlagen zur Lösung dieses Problems konkrete Prozentränge der Intelligenz und der Schulleistung von Schülerinnen bzw. Schülern vor, um von Underachievement auszugehen.

### **Hochbegabte Underachiever**

**Im deutschsprachigen Raum werden unter dem Begriff der „hochbegabten Underachiever“ hochbegabte Schülerinnen und Schüler verstanden, deren Notendurchschnitt erwartungswidrig dem der durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schüler gleicht oder diesen sogar noch unterschreitet.**

Es ist von einem Anteil von 12–13 Prozent unter den hochbegabten Schülerinnen und Schülern auszugehen, die als Underachiever zu bezeichnen sind (Rost, 2009). Anteilsmäßig ist die Gruppe der hochbegabten Underachiever an der Gesamtbevölkerung bzw. an der entsprechenden Altersgruppe damit sehr klein (ca. 0,2–0,3 Prozent): Von 1000 Schülerinnen und Schülern weisen nach dem  $IQ \geq 130$  Kriterium ca. 20–22 eine Hochbegabung auf, von denen jedoch nur 2–4 als Underachiever zu bezeichnen sind, da sie in ihren Schulleistungen deutlich unter ihrem intellektuellen Potenzial bleiben bzw. ihr Notendurchschnitt dem der normal begabten Schülerinnen und Schüler entspricht.

Als Underachievement wird eine erwartungswidrig niedrige Leistung bezeichnet.

Die meisten hochbegabten  
Kinder und Jugendlichen  
sind in der Schule erfolgreich.

**Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Mehrzahl (87–88 Prozent) hochbegabter Schülerinnen bzw. Schüler gute bis sehr gute schulische Leistungen erbringt.**

Dieser Aussage steht die pädagogische Praxis gegenüber, in der die Hochbegabung oft vorschnell als Erklärung herangezogen wird, um schlechte Schulleistungen zu erklären (oder auch zu rechtfertigen) (→ Informationskasten unten).

Wie bereits im Münchner (Hoch-)Begabungsmodell von Heller (2001) (→ Grafik 7, S. 21) dargestellt, können Schulleistungen nicht allein durch das Merkmal Intelligenz (bzw. andere Begabungen) erklärt werden. Vielmehr müssen bei der Erklärung, wie es zu einer gelungenen oder aber auch misslungenen „Übersetzung von Begabung(en) in Leistung(en)“ kommt, auch Persönlichkeits- und Umweltmerkmale betrachtet werden. In der Forschung hat sich dabei besonders das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern als relevant herausgestellt.



## Underachievement – Theorie trifft Praxis

### ■ Geringe Identifikationsrate

Es hat sich gezeigt, dass hochbegabte Underachiever selten von Lehrkräften als solche erkannt werden, während die Identifikation hochbegabter „Achiever“ (also hochbegabter Schülerinnen bzw. Schüler mit sehr guten und guten Leistungen) Lehrkräften oft gut gelingt.

### ■ Hohe Überschätzungsrate

In der Praxis steht allerdings sowohl diese seltene Identifikationsrate als auch der geringe prozentuale Anteil hochbegabter Underachiever in großem Widerspruch zu der Häufigkeit, mit der sich Lehrkräfte mit der Underachievement-Vermutung durch Eltern schwach leistender Schülerinnen bzw. Schüler konfrontiert sehen. So wird Underachievement häufig dann als Erklärung herangezogen, wenn die Intelligenz als alleiniger Garant für Schulerfolg angenommen wird und andere Faktoren vernachlässigt werden.

### ■ Was tun bei Verdacht?

Besteht ein begründeter Verdacht auf Underachievement, sollten Sie als Lehrerin oder als Lehrer externe Unterstützung (z.B. bei REBBZ oder der BbB) hinzuziehen, um gemeinsam, mit Blick von außen, die Lage zu klären und einen individuellen Förderplan für die Schülerin oder den Schüler zu erarbeiten.

## Selbstkonzept von Underachievern

Das Selbstkonzept, also die Gesamtheit der Annahmen einer Schülerin bzw. eines Schülers darüber, was sie/er zu leisten vermag, wird als zentral dafür angesehen, wie Schülerinnen bzw. Schüler – ganz unabhängig vom Begabungsgrad – ihre Begabung in Leistung umzusetzen vermögen.

Bei Schülerinnen bzw. Schülern mit Underachievement finden sich auffällig häufig:

- negative Selbstkonzepte, also negative Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten
- Selbstwertprobleme, insbesondere starke Unterlegenheitsgefühle gegenüber anderen
- schwache Selbstwirksamkeitsannahmen, d. h. eine nur sehr geringe Überzeugung, dass die eigenen Kompetenzen ausreichen, um eine gewünschte Handlung erfolgreich selbst ausführen zu können, oder anders gesagt: Der Glaube daran, eine konkrete Leistungssituation eigenständig bewältigen zu können, ist bei Underachievern sehr schwach ausgeprägt.
- ein ungünstiger Erklärungsstil (auch: Attributionsstil) für Erfolge und Misserfolge: Paradoxerweise erklären sich diese Schülerinnen und Schüler trotz durchschnittlicher oder sogar überdurchschnittlicher Intelligenz ihre Misserfolge eher mit einem Fähigkeitsmangel, also mit internalen Gründen, während sie Erfolge eher externalen Ursachen zuschreiben (z. B. Glück, Zufall oder Aufgabenleichtigkeit). Ein so geartetes Erklärungsmuster für (Miss-)Erfolge verhindert dabei fatalerweise auch langfristig den Aufbau von Selbstwirksamkeit bzw. einem positiven Selbstkonzept, da kein Zusammenhang zwischen eigenem Handeln einerseits und den erzielten Lernerfolgen andererseits hergestellt wird.

Das Selbstkonzept der hochbegabten Underachiever spielt eine Schlüsselrolle für das Verständnis der Ursachen für diese Störung

Aufgrund der dargestellten Merkmale wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass diese Schülerinnen bzw. Schüler vorrangig „Defizite beim strategischen Lernen“ und in der Lernmotivation entwickeln. Bei der Einleitung der Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen für hochbegabte Underachiever muss darauf geachtet werden, dass – neben dem Ausgleich der möglichen Defizite im Leistungsbereich – auch Interventionsmaßnahmen zur Veränderung des Selbstkonzeptes aufgestellt werden.

→ Weitere Informationen und praktische Hinweise zu diesem Thema finden Sie in Anhang 4: „Informationen zum Underachievement“. Beachten Sie ebenfalls die Lesetipps auf S. 51.

# Kapitel 2: Begabungsdiagnostik

## Besondere Begabung bzw. Hochbegabung erkennen

- » Wie kann ich besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler in meinem Unterricht erkennen? Diese Frage haben Sie sich bestimmt schon gestellt. Vielleicht haben Sie Schülerinnen und Schüler in Ihrer Klasse, die nicht unbedingt mit Fleiß und Leistung glänzen, Ihnen aber das Gefühl vermitteln, „da steckt viel mehr drin.“ Ist ein Intelligenztest in diesem Fall sinnvoll? Reichen ein Gespräch mit Kollegen und schulinterne Förderangebote, damit sich die Schülerin oder der Schüler entfalten kann?

In diesem Kapitel werden Strategien vorgestellt, die Ihnen das Erkennen besonders begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler erleichtern und ermöglichen können. Zudem erfahren Sie, in welchen Fällen eine Intelligenzdiagnostik sinnvoll ist und in welchen Fällen auf sie verzichtet werden kann.

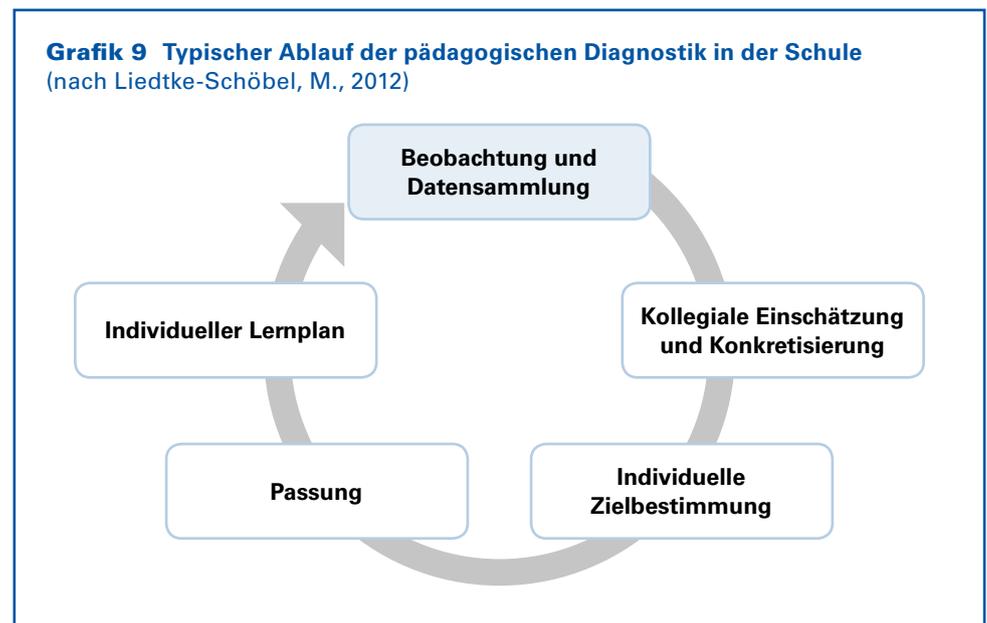
### 2.1. Begabungsdiagnostik als Prozess

In Kapitel 1 („Begabungsverständnis“) wurde bereits dargestellt, dass eine besondere Begabung bzw. eine Hochbegabung ausschließlich als ein Potenzial für das Erbringen überdurchschnittlicher bzw. exzellenter Leistung verstanden werden kann und sich nicht zwangsläufig auch in einer (exzellenten) Leistung niederschlägt. Dabei wurde deutlich, dass die Begabung einer Schülerin oder eines Schülers verschiedene Merkmale und Facetten besitzen kann und dass mit der Entwicklung des Kindes auch dynamische Veränderungen möglich sind.

Das Erkennen von Begabungen ist keine einmalige Angelegenheit, es ist vielmehr ein Prozess des Beobachtens und Entdeckens, in dem immer wieder neue Einschätzungen möglich sind.

Aus diesen beiden Gründen ist das Erkennen von Begabungen keine einmalige Angelegenheit (nach dem Motto: Ist ein Kind besonders begabt? Ja/Nein) – es ist vielmehr ein Prozess des Beobachtens und Entdeckens, in dem immer wieder neue Einschätzungen möglich sind. **Schulische Begabungsdiagnostik ist in diesem Sinne eng mit der individuellen Entwicklung einer Schülerin oder eines Schülers und ihrer oder seiner individuellen Förderung verbunden!** Nur so wird die Begabungsdiagnostik der Komplexität der menschlichen Begabung und ihrer Vielfalt gerecht. Begabungsdiagnostik folgt dem üblichen Ablauf der pädagogischen Diagnostik. Idealtypisch lässt sich dieser Ablauf als ein Kreislauf von fünf diagnostischen Schritten darstellen (→ Grafik 9).

**Grafik 9 Typischer Ablauf der pädagogischen Diagnostik in der Schule**  
(nach Liedtke-Schöbel, M., 2012)



Die schulische Diagnostik im Bereich Begabtenförderung basiert auf diesem Schema und folgt allgemein folgenden pädagogischen Grundsätzen:

- (Begabungs-)Diagnostik ist ein Prozess, in dem immer wieder neue Erkenntnisse gewonnen werden können.
- (Begabungs-)Diagnostik ist förderorientiert: Sie muss schülernah, prozessorientiert, dialogisch und lernwegsbegleitend erfolgen.

Dieses Verständnis von Diagnostik ist im Kontext von Schule und Pädagogik üblich. Im Forschungs- und Therapiekontext ist dagegen oft die Feststellung eines momentanen Zustandes wichtig (deshalb wird dort die Bezeichnung „Status- oder Ergebnisdiagnostik“ verwendet). Dies kann als Ergänzung zur pädagogischen Diagnostik wichtig sein.

Wie unterschiedliche diagnostische Verfahren im Kontext der Begabtenförderung integriert werden können, werden wir nachfolgend näher beschreiben.

Ausführliche Überlegungen zu den Grundsätzen und Methoden sowie Beispiele zum Thema pädagogische Diagnostik finden Sie in der Publikation des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung „Alle kommen mit“ (Liedtke-Schöbel, M., 2012).

Im Forschungs- und Therapiekontext ist die Feststellung eines momentanen Zustandes wichtig. Dies kann als Ergänzung zur pädagogischen Diagnostik wichtig sein.

## 2.2. Erkennen von besonderer Begabung bzw. Hochbegabung

### 2.2.1. Diagnostischer Schritt 1: Beobachtung und Datensammlung

Zu diesem diagnostischen Schritt gehören die freie Beobachtung, die Auswertung der schulischen Lernstandserhebungen sowie Informationen aus Gesprächen mit den Eltern und der Schülerin oder dem Schüler selbst.

#### Freie Beobachtung

Der Erkennungsprozess beginnt bei der freien Beobachtung in der Klasse oder der Lerngruppe. Dort können verschiedene Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung der Aufgaben und im sozialen Miteinander beobachtet werden. Dazu gehören v.a. die Feststellung der individuellen Lernvoraussetzungen (Was kann die Schülerin oder der Schüler bereits? Hat sie oder er bereits einen Wissensvorsprung?) und die fortlaufende Lernprozessanalyse (Wie reagiert die Schülerin oder der Schüler auf die Angebote und Aufgabenstellungen? Wie schnell ist sie oder er in der Lage, sich neue Inhalte anzueignen?).

Die wichtigste Grundlage für die Beobachtung ist die Sensibilität für das Thema. Hier hilft der Leitsatz: Besonders begabte Kinder gibt es in jeder Klasse. Zusätzlich kann auch das Wissen über Hochbegabung und die Besonderheiten im Lernprozess der begabten Schülerinnen und Schüler die Beobachtungsfähigkeit einer Lehrkraft verbessern. Dieses theoretische Wissen kann durch das Angebot der Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB) sowie durch einschlägige überregionale Fortbildungsangebote erworben und vertieft werden.

Entscheidend ist, dass die Beobachtung in unterschiedlichen Lernsituationen, Unterrichtsfächern und bei differenzierten Aufgabenstellungen erfolgt. Es ist optimal, wenn alle Lehrkräfte eingebunden sind, um eine Erfassung von verschiedenen Begabungsbereichen und -formen zu ermöglichen.



## Begabungsdiagnostik: Vier Augen sehen mehr als zwei

Besteht der Hinweis auf eine besondere Begabung oder Hochbegabung, kann es hilfreich sein – abseits der eigenen Beobachtung – auch eine kriterienorientierte Fremdbeobachtung einzuholen. Eine Möglichkeit besteht beispielsweise darin, eine Fachkollegin oder einen Fachkollegen, der die Klasse bzw. die Schülerin oder den Schüler gut kennt, zu bitten, ihre bzw. seine Verhaltensbeobachtungen in derselben Checkliste zu systematisieren und im Anschluss in einen kollegialen Austausch über die beiderseitigen Beobachtungen zu treten. Schülerinnen und Schüler zeigen ihre Begabungen manchmal in verschiedenen Fächern oder bei verschiedenen Lehrkräften, so dass der Austausch darüber sehr sinnvoll sein kann.

Bei der freien Beobachtung dürfen die „systematischen Beobachtungsverzerrungen“ nicht außer Acht gelassen werden (→ Informationskasten unten): Diese können das Bild oder die Einschätzung einer Schülerin oder eines Schülers verfälschen. Zu diesen Beobachtungsverzerrungen gehören auch allgemeine Annahmen, die in der Gesellschaft über die besondere Begabung bzw. die Hochbegabung verbreitet sind.

Folgende Verzerrungen können die Einschätzung des Begabungsniveaus von Schülerinnen und Schülern negativ beeinflussen:

- **Bildungsniveau:** Das Wissen über ein geringeres Bildungsniveau der Eltern beeinflusst die Einschätzung der Begabung des Kindes.
- **Migrationshintergrund:** Aufgrund von etwaigen Sprachschwierigkeiten oder unterschiedlichen Kulturstandards wird eine besondere Begabung seltener für möglich gehalten.
- **Geschlecht:** Bei den Jungen wird seltener eine sprachliche besondere Begabung und bei den Mädchen seltener eine naturwissenschaftliche oder mathematische besondere Begabung vermutet.
- **Vornamen:** bestimmte Vornamen der Kinder werden mit geringem Bildungsniveau der Eltern und einer bestimmten Zuschreibung ans Kind in Verbindung gebracht (z. B. der sprichwörtliche „Kevin“).

Um das Potenzial der Schülerinnen und Schüler aus diesen Gruppen nicht zu übersehen, sind ein besonders sorgfältiges Beobachten und ein regelmäßiger Austausch mit Kolleginnen und Kollegen oder den Eltern nötig.



## Freie Beobachtung: Stolpersteine bei der Einschätzung der Begabung

Im Schulalltag kann eine freie Beobachtung durch verschiedene Faktoren erschwert sein:

### ■ Trennung von Begabung und Leistung ist schwierig

Es ist oft schwierig, im Unterricht zwischen Begabung und Leistung zu unterscheiden, da die Lehrkräfte in erster Linie Leistung bewerten und beurteilen müssen. Die weniger leistungsorientierten Begabten werden unsichtbar.

### ■ Generalisierte Eindrücke überwiegen

Kennt man eine Schülerin oder einen Schüler schon über einen längeren Zeitraum, hat sich häufig ein bestimmtes Bild ergeben. Es kann dann im Schulalltag schwerfallen, manche Stärken und Schwächen wahrzunehmen, die nicht ins Bild zu passen scheinen.

### ■ Nicht alle Unterrichtsmethoden sind für Beobachtungen geeignet

Je nach Unterrichtsphase und -methode können unterschiedliche Stärken und Schwächen gezeigt werden. Offene Aufgaben oder Projektarbeit sind beispielsweise gute Gelegenheiten, um Begabungsausprägung sowie Arbeits- und Sozialverhalten beobachten zu können.

### ■ Das Begabungsverständnis beeinflusst die Beobachtung

Jede Beobachtung beruht auf der individuellen Erfahrung und dem Wissen um ein Thema. Das Wissen, über welche individuelle Merkmale begabte Kinder und Jugendliche sich auszeichnen, hilft, sich bei der Beobachtung zu sensibilisieren.

### ■ Geschlechtsstereotypen beeinflussen die Zuschreibung der Begabung

Jungen und Mädchen werden immer noch vermeintliche geschlechtsspezifische Begabungen zugeschrieben, obwohl diese Unterschiede kaum objektiv nachweisbar sind. Das kann nachweislich die Beobachtung beeinflussen.

## Lernstandserhebungen

Die freie Beobachtung kann durch zusätzliche Daten abgerundet und ergänzt werden. Beispielsweise können Ergebnisse standardisierter Schulleistungstests herangezogen werden. In Hamburg eignen sich hierfür insbesondere folgende Verfahren:

- **KERMIT**

Unter dem Motto „Kompetenzen ermitteln“ (KERMIT) werden alljährlich in den Jahrgangsstufen 2, 3, 5, 7, 8 und 9 standardisierte Leistungstests an den allgemeinen Schulen durchgeführt. Mit diesen Erhebungen wird untersucht, inwiefern die Schülerinnen und Schüler Anforderungen bewältigen, die sich aus den Hamburger Bildungsplänen und aus den von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten nationalen Bildungsstandards ableiten lassen. Erfasst werden zentrale Kompetenzbereiche in verschiedenen Fächern:

Erhebung	Zeitpunkt	Testinhalte
KERMIT 2	Ende Jg. 2	Deutsch, Mathematik
KERMIT 3	Ende Jg. 3	Deutsch, optional Mathematik
KERMIT 5	Anfang Jg. 5	Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften
KERMIT 7	Anfang Jg. 7	Deutsch, Mathematik, Englisch (ab SJ 2013/2014), Naturwissenschaften
KERMIT 8	Mitte Jg. 8	Deutsch, optional Mathematik und/oder erste Fremdsprache (Englisch, Französisch)
KERMIT 9	Mitte Jg. 9	Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften

**Tabelle 1**  
**Überblick über Lernstandserhebungen in Hamburg**  
**(Stand: Schuljahr 2012/13)**

An staatlichen Schulen werden die Erhebungen flächendeckend durchgeführt. An Schulen in freier Trägerschaft (mit einigen Ausnahmen) ist die Teilnahme an den deutschlandweiten Lernstandserhebungen in den Jahrgangsstufen 3 und 8 vorgeschrieben. In den anderen Jahrgangsstufen können die Schulen selbst entscheiden, ob ihre Schülerinnen und Schüler die Tests bearbeiten sollen. Derzeit nehmen die meisten Schulen in freier Trägerschaft an den freiwilligen Erhebungen teil, um die Leistungen ihrer Klassen mit den Ergebnissen aktueller Referenzgruppen zu vergleichen.

Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) stellt die Testmaterialien zur Verfügung, übernimmt die Dateneingabe, wertet die Tests aus und erstellt für jede Schule eine Ergebnismeldung. Die Ergebnisse sollen den Lehrkräften und Schulleitungen Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung geben und liefern zuverlässige Informationen über den Leistungsstand der untersuchten Lerngruppen. Darüber hinaus werden die Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zurückgemeldet, wobei diese Ergebnisse aufgrund tagesformabhängiger Schwankungen mit größerer Unsicherheit behaftet sind als die durchschnittlichen Klassenleistungen. Daher ersetzen die KERMIT-Erhebungen keine Individualdiagnostik, sondern dienen als Screening-Instrumente, die eine Grundlage für weitere Beobachtungen und ggf. eine individuelle Diagnostik sein können.

Lernstandsergebnisse ersetzen nicht die Individualdiagnostik, sondern dienen als Screening-Instrumente, die eine Grundlage für weitere Beobachtungen und ggf. eine individuelle Diagnostik sein können.

- **KEKS**

Kompetenz-Erfassung in Kita und Schule (KEKS). Mithilfe dieser Reihe standardisierter Tests können Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis max. 16 Jahren erfasst werden (von der Kita bis zur Sek. I). Dabei werden Kompetenzen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und sprachliche Kompetenzen in verschiedenen Herkunftssprachen erfasst. Da die Tests normiert sind, ermöglichen sie Lehrkräften, die erfassten Kompetenzen einer Schülerin oder eines Schülers einzustufen, und zwar sowohl in Bezug auf die jeweilige Altersgruppe bzw. Klassenstufe als auch in Bezug auf eine einheitliche Kompetenzskala. Somit kann zu einem frühen Zeitpunkt in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ein Eindruck über individuelle Stärken und Schwächen sowie ggf. über den Bedarf an gezielter Förderung gewonnen werden – auch unabhängig von der jeweiligen sozialen Referenzgruppe.

### Vertiefende Gespräche

Gerade besonders begabte und hochbegabte Kinder und Jugendliche können außerschulisch ein großes Interesse an einem Wissensgebiet entwickeln oder eine herausragende Kompetenz in einem Bereich erwerben.

Nicht vergessen werden dürfen die außerschulischen Interessen, Leistungen und Erfolge der Schülerinnen und Schüler. Gerade besonders begabte und hochbegabte Kinder und Jugendliche können außerschulisch ein großes Interesse an einem Wissensgebiet entwickeln oder eine herausragende Kompetenz in einem Bereich erwerben. Um Informationen hierzu zu gewinnen, bieten sich Elterngespräche (z.B. im Rahmen der Lernentwicklungsgespräche) sowie persönliche Gespräche mit der Schülerin bzw. dem Schüler an. Geeignet sind zudem die Portfolioarbeit oder das Erfragen der Selbsteinschätzung eines Schülers oder einer Schülerin.

## 2.2.2. Diagnostischer Schritt 2: Kollegiale Einschätzung und Konkretisierung

Die durch Beobachtung und Gespräche mit der Schülerin oder dem Schüler gesammelten Einschätzungen können durch weitere Schritte systematisiert und konkretisiert werden. Dazu zählen: Kollegialer Austausch, Einsatz der Checklisten, standardisierte Diagnostik und das Erstellen einer Dokumentation der Beobachtungen bzw. eines individuellen Förderplanes.

- **Kollegialer Austausch der Beobachtungen**

Im zweiten Schritt der pädagogischen Diagnostik müssen die unterschiedlichen Beobachtungen und Einschätzungen bzgl. der Frage einer besonderen Begabung oder einer Hochbegabung miteinander ausgetauscht und diskutiert werden:

- Welche Erkenntnisse liegen genau vor (Wo zeigt sich die besondere Begabung, oder was begründet die Vermutung einer Hochbegabung)?
- Ist von einer generellen höheren Begabung (fach- und bereichsübergreifend) auszugehen, oder gibt es eine Stärke, die sich in einem oder in einigen wenigen Bereichen zeigt?
- Ggf.: Welche Fördermöglichkeiten wurden bereits ausprobiert, und wie hat die Schülerin oder der Schüler darauf reagiert?
- Ggf.: Welche weiteren Maßnahmen erscheinen zukünftig sinnvoll?

Auf dieser Grundlage können dann Ideen für die weitere Förderung entwickelt werden, was zugleich zum nächsten diagnostischen Schritt überleitet (s. Schritt 3: Förderung bzw. Förderplan).

### • Checklisten – Kriterienorientierte Beobachtung

Nicht immer sind die Beobachtungen und Einschätzungen der Beteiligten bzgl. einer besonderen Begabung oder einer Hochbegabung deckungsgleich, zuweilen sind sie sogar widersprüchlich. In solchen Fällen kann es sinnvoll sein, die Einschätzung durch weitere Beobachtungen auf inhaltliche Kriterien zu stützen oder eine vertiefende individuelle Diagnostik einzuleiten. **Es gibt keine Verhaltensweisen, die ALLE besonders begabten und hochbegabten Schülerinnen und Schüler zeigen!** Es gibt aber Merkmale im allgemeinen Lernverhalten oder in den Bereichen Sprache, Mathematik und Wissen, denen eine „diagnostische Hinweisfunktion nicht abgesprochen werden kann“ (Perleth, 2010; S. 65). Diese beobachtbaren (Verhaltens-)Merkmale sind dabei meistens dem Bereich der kognitiven Umsetzung von Unterrichtsinhalten zuzuordnen (→ Informationskasten unten). Ein „Katalog von Eigenschaften“ liegt Instrumenten wie Checklisten oder Fragebögen zugrunde, mit deren Hilfe die Beobachtung systematisiert werden kann: Mithilfe dieser Instrumente kann die spezifische Ausprägung jedes Merkmals für eine Schülerin oder einen Schüler eingeschätzt werden.

Für Hamburger Lehrkräfte hat die BbB eine Checkliste entwickelt, die sie im Anhang 6 finden. Darin werden die bereichsübergreifenden Begabungsmerkmale systematisch aufgelistet. Diese Merkmale sind hilfreich, um eine intellektuelle Begabung (oder die allgemeine Denkfähigkeit) gezielt zu erfassen oder zu beobachten.

Im Hinblick auf spezielle Begabungsbereiche (wie z.B. Sprache oder Naturwissenschaften) können auch entsprechende Merkmalslisten entwickelt werden. Diese müssen sich eng an dem jeweiligen Alter und dem schulischen Curriculum orientieren. Sie finden im Anhang 6 hierzu ein Beispiel aus einem Projekt der BbB.

Eine kriterienorientierte Beobachtung ist generell sinnvoll, um:

- die aus der freien Beobachtung resultierende Vermutung systematisch zu überprüfen.
- den genannten Beobachtungsverzerrungen zu begegnen.
- gemeinsam mit einer Kollegin bzw. einem Kollegen identische Merkmale gezielt zu beobachten und sich darüber auszutauschen.
- Schülerinnen oder Schüler für Förderangebote auswählen zu können.
- Kriterien für eine besondere Begabung in einem Elterngespräch eindeutig benennen zu können.



## Denken besonders Begabte und Hochbegabte anders?

### ■ Quantitative Unterschiede dominieren

In empirischen Studien unterschieden sich besonders begabte bzw. hochbegabte von durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern insbesondere in quantitativen Aspekten ihrer Denk- und Lernprozesse:

- schnellerer Wissenserwerb
- höhere Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses
- effektiverer Einsatz von Lernstrategien
- schnelleres Erkennen abstrakter Relationen
- höheres Lösungsvermögen bei komplexen (Denk-) Aufgaben (nicht bei einfachen Aufgaben!)

Allerdings sind diese Aspekte bei jedem besonders begabten und hochbegabten Kind und Jugendlichen unterschiedlich stark ausgeprägt.

### ■ Keine qualitativen Unterschiede belegbar

Unklar ist bislang, inwiefern sich abseits dieser quantitativen auch qualitative Unterschiede, d. h. eine grund-

sätzlich andere Organisation des Denkens und Lernens, bei besonders Begabten oder Hochbegabten finden. Von einer grundsätzlich anderen „kognitiven Architektur“ (Stapf, 2010; S. 42) kann bislang nicht ausgegangen werden.

### ■ Vorteil bei der Automatisierung – weniger Wiederholung beim Lernen nötig

Interessanterweise scheinen sich besonders Begabte oder Hochbegabte *nicht direkt* in der Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung von durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern zu unterscheiden. Stattdessen haben begabte oder hochbegabte Schülerinnen und Schüler den Vorteil, Gelerntes schneller automatisieren zu können. Ihnen stehen dadurch rascher neue Aufmerksamkeitsreserven für weitere Informationen zur Verfügung, sie sind sozusagen schneller wieder „startbereit“ zum Neu-, Weiter- oder Umlernen.

Um die Checklisten bestmöglich nutzen zu können, ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler unter veränderter Aufgabenstellung zu beobachten. Da sich ein hohes Begabungsniveau nicht unbedingt bei Routine- oder Reproduktionsaufgaben zeigt, ist es günstig, eine komplexe oder offene Aufgabenstellung zu wählen. Hinweise auf eine überdurchschnittliche Begabung lassen sich so klarer erkennen. **Es gibt also gute Gründe, die Checklisten zum Systematisieren der Beobachtungen in der Schule zu verwenden.**

Mithilfe der Checklisten kann die spezifische Ausprägung jedes Begabungsmerkmals für eine Schülerin oder einen Schüler genauer eingeschätzt werden.

Allerdings gibt es auch hier „Stolpersteine“:

- Nicht jede Checkliste erfüllt den Zweck, wertvolle diagnostische Hinweise zu liefern. Es gibt zahlreiche Selbsteinschätzungstests für Eltern und Jugendliche, die auf keiner wissenschaftlichen Grundlage beruhen.
- Alle in einem Beobachtungsbogen aufgezählten Merkmale sind mögliche Merkmale oder mögliche Verhaltensweisen eines besonders begabten oder hochbegabten Kindes oder Jugendlichen. Eine besondere oder hohe Begabung lässt sich mit Checklisten nicht sicher diagnostizieren!
- Bei einer Beobachtung muss auch der Vergleichsrahmen berücksichtigt werden: Handelt es sich um eine sehr leistungsstarke Klasse, ist das Verhalten einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers anders zu beurteilen als in einer leistungsschwachen Klasse.

• **Standardisierte Intelligenzdiagnostik (Testdiagnostik)**

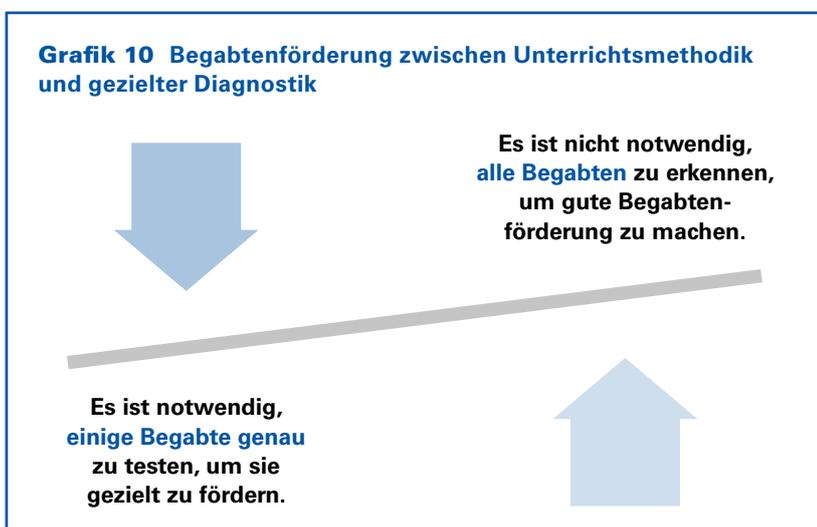
Für die Einleitung der meisten schulischen Fördermaßnahmen (wie z. B. die Teilnahme an einem Enrichmentkurs wie ProbEx) ist ein Wissen über die genaue Ausprägung der Begabung oder die Begabungsstruktur einer Schülerin oder eines Schülers nicht notwendig.

Eine standardisierte Intelligenzdiagnostik kann jedoch sinnvoll und hilfreich sein bei offenen Fragen (z. B. bei Verhaltensauffälligkeiten, sehr schwankenden Leistungen oder einer gravierenden Abweichung zwischen der Begabung und der Leistung). Auch bei langfristigen pädagogischen Entscheidungen kann eine solche Diagnostik herangezogen werden. Die individuelle Intelligenzdiagnostik und die Analyse des Intelligenzprofils kann in solchen Fällen eine Entscheidung erleichtern. Sie kann auch dabei helfen, die Ursachen für das problematische Verhalten herauszufinden. Auf dieser Grundlage können gezielt geeignete Maßnahmen in die Wege geleitet werden.

Erst diese Informationen erlauben eine Integration der testdiagnostischen Ergebnisse in die allgemeine Einschätzung der Begabungsentwicklung einer Schülerin oder eines Schülers.

Eine Testdiagnostik findet stets im Rahmen einer Entwicklungsdiagnostik statt. Das bedeutet, dass im Vordergrund der Diagnostik nicht die Zahlen und Testwerte stehen dürfen, sondern die Interpretation und Bedeutung der Ergebnisse für die Ausgestaltung der Förderung eines Kindes oder eines Jugendlichen.

Die Einleitung der individuellen Testdiagnostik muss immer gut überlegt und an eine konkrete Fragestellung gebunden sein.



Bei der Integration von Testergebnissen in den Kreislauf der pädagogischen Diagnostik sind insbesondere die folgenden Aspekte zu beachten:

- **Bei psychometrischen Messungen gibt es keine absoluten, sondern nur relative Ergebnisse.** Das bedeutet, dass z.B. ein 8- und ein 10-jähriges Kind mit jeweils einem IQ von 120 eine sehr unterschiedliche Abweichung von dem jeweiligen Durchschnittswert der Gruppe haben können (sich also in dem Begabungsniveau unterscheiden können).
- **Je jünger das Kind ist, desto schwieriger ist die Vorhersage, wie die Intelligenz des Kindes sich in den nächsten Jahren entwickeln wird;** so kann das Intelligenzniveau eines 5-jährigen Kindes nach zwei Jahren im Vergleich zu der Gruppe höher oder niedriger ausfallen. Dadurch verändert sich die relative Position des Kindes innerhalb der Gruppe.
- **Jede psychologische Testung ist nur bedingt genau** und hat eine variable „Zone der Ungenauigkeit“ (Quiaser-Pohl, C. et al., 2010) – einen sogenannten Standardmessfehler; die Größe dieser Ungenauigkeit ist vom Alter des Kindes und von der Art des verwendeten Tests abhängig.

Die standardisierte Diagnostik darf nur von einer fachkundigen Person durchgeführt werden.

**Die Testwerte zu erheben, erscheint manchmal einfach; sie zu interpretieren, verlangt nach einer spezifischen Kompetenz. Deshalb darf die standardisierte Diagnostik nur von einer fachkundigen Person durchgeführt werden. Lassen Sie sich immer von ihr zu den Ergebnissen ausführlich beraten!**



## Ansprechpartner/-innen für Begabungsdiagnostik in Hamburg

### ■ Schulinterne Beratung: Beratungslehrkraft vor Ort

Bestehen Hinweise auf eine besondere Begabung oder Hochbegabung, können Sie mit der Beratungslehrerin oder dem Beratungslehrer Ihrer Schule Rücksprache halten. Die Beratungslehrkräfte sind qualifiziert, ein eindimensionales, sprachfreies Testverfahren fachgerecht durchzuführen und auszuwerten. Die so gewonnenen Ergebnisse können als erste Einschätzung auf testdiagnostischer Ebene verstanden werden. Es sollte jedoch ausdrücklich berücksichtigt werden, dass auf Grundlage dieser Testverfahren keine Aussagen über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu treffen sind.

### ■ Schulübergreifende Beratung: Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB)

Erscheint eine standardisierte Intelligenzdiagnostik notwendig und/oder reichen die schulinternen Erkennungsmöglichkeiten nicht aus, um die Fragen zur Begabung einer Schülerin oder eines Schülers zu klären, können Sie sich als Lehrerin oder Lehrer einer allgemeinbildenden Schule in Hamburg an die Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB) wenden. Im jeweiligen Einzelfall wird dann geprüft, ob eine standardisierte Intelligenzdiagnostik ein sinnvoller nächster Schritt ist. Die Testung kann durch entsprechend ausgebildete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der BbB erfolgen.

### ■ Erweiterung des Expertenpools

Bei Schwierigkeiten im Hinblick auf die Integration besonders begabter oder hochbegabter Schülerinnen und Schüler kooperiert die BbB mit Expertinnen und Experten, z. B. mit Kolleginnen und Kollegen aus Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) und mit niedergelassenen Psychologinnen und Psychologen mit entsprechendem Schwerpunkt.

• **Dokumentation**

Um alle gesammelten Informationen und Beobachtungen zu dokumentieren und eine Förderung initiieren zu können, gibt es seit April 2006 das sogenannte Lernentwicklungsblatt (LEBL). Dieses Instrument wurde im Jahr 2011 evaluiert und steht nun in einer überarbeiteten Form als „LEBL-Version 2011“ zur Verfügung. Seit Beginn des Schuljahres 2012/13 ist die Benutzung des LEBL optional. Die BbB empfiehlt jedoch weiterhin eine Nutzung dieses Instrumentes, wenn explizite Maßnahmen für besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler initiiert oder vereinbart werden.

Das Lernentwicklungsblatt enthält Aussagen zum Leistungsstand, zur Lernentwicklung und zum Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler. In das Lernentwicklungsblatt werden außerdem Empfehlungen zur Teilnahme an bestimmten Fördermaßnahmen aufgenommen. Das LEBL verfolgt somit zwei Ziele: Zum einen dient es als strukturierende Hilfe bei der Dokumentation des Entwicklungsstandes besonders begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Zum anderen stellt es eine Grundlage zur gezielten Steuerung von Fördermaßnahmen dar. Ein besonderer Vorteil des LEBL besteht darin, dass es als fortlaufendes Dokumentationsinstrument auf ein-

**Im Lernentwicklungsblatt können Erkenntnisse zum Leistungsstand, zur Lernentwicklung und zum Arbeitsverhalten der besonders begabten und hochbegabten Schülerinnen und Schüler festgehalten werden (I.). Des Weiteren werden darin Empfehlungen zur Teilnahme an bestimmten Fördermaßnahmen sowie deren Auswirkung festgehalten (u.).**

**Lernentwicklungsblatt – LEBL**  
zur Dokumentation des Entwicklungsstandes und der Förderung besonders begabter, hochbegabter und hochleistender Schülerinnen und Schüler

**Anlegen des LEBL im Schuljahr**

Name: \_\_\_\_\_ Geburtsdatum: \_\_\_\_\_ Geschlecht  w  m  Migrationshintergrund  nein  ja

Anlass: \_\_\_\_\_  besondere Begabung  Hochbegabung  Hochleistung  Vermutung einer besonderen Begabung oder Hochbegabung

Klassenlehrkraft: \_\_\_\_\_ Schule: \_\_\_\_\_

Datum der Zeugnis-Konferenz: \_\_\_\_\_ Unterschrift Vorsitz der Zeugnis-Konferenz: \_\_\_\_\_

**I. Beschreibung der Merkmale**

**A. Allgemeine Denkfähigkeiten**  ankreuzen und Beobachtungen eintragen

**B. Spezifische Begabungsbereiche**

sprachlich

mathematisch-räumlich

naturwissenschaftlich-technisch

sozial-gesellschaftlich

musisch-ästhetisch

sportlich-motorisch

**C. Verhaltensmerkmale**  
(z.B. Lern- und Arbeitsverhalten, Leistungsmotivat)

**II. Zusätzliche Informationen**

Intelligenztestung (Testverfahren, Datum, Ergebnis)

Fragebögen und Checklisten (z.B. AMB, KEKS)

Lernstandserhebung

weitere Informationen und Besonderheiten (z.B. von Eltern)

**nächste Schritte**

 BbB

**Lernentwicklungsblatt – LEBL: Verlauf der Förderung**

**III. Förderung und Entwicklung der Schülerin / des Schülers** \_\_\_\_\_ (Name)  pro Maßnahme eine Zeile verwenden und ggf. durch weitere Seite ergänzen

Schuljahr / Klasse	Förderziel	beschlossene Fördermaßnahme	verantwortlich für die Umsetzung in der Schule	Bemerkungen (z.B. Teilnahme, Rückmeldung, Zielerreichung, allgemeine Entwicklung, Fortsetzung des LEBL)
		<input type="checkbox"/> schulisch <input type="checkbox"/> außerschulisch Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft		
		<input type="checkbox"/> schulisch <input type="checkbox"/> außerschulisch Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft		
		<input type="checkbox"/> schulisch <input type="checkbox"/> außerschulisch Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft		
		<input type="checkbox"/> schulisch <input type="checkbox"/> außerschulisch Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft		
		<input type="checkbox"/> schulisch <input type="checkbox"/> außerschulisch Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft		

 BbB

LEBL (Version 2011), Beratungsstelle besondere Begabungen BbB, Hamburg, Seite: 2

fache Weise ein Prozess- und Entwicklungsmonitoring dieser Schülerinnen und Schüler auch über Klassenstufen und Schulformen hinweg ermöglicht. Lediglich die erste Seite wird beim ersten Anlegen des LEBL einmalig ausgefüllt, alle anderen Informationen werden schuljährlich ergänzt.

Neben der reinen Dokumentation der diagnostischen Erkenntnisse und der individuellen Entwicklung einer Schülerin oder eines Schülers kann das LEBL für weitere, eher systembezogene Einsatzmöglichkeiten herangezogen werden:

- Die Sichtung aller LEBL-Bögen einer Schule ermöglicht es nicht nur, einen Überblick über die begabten Schülerinnen und Schüler der Schule zu erhalten, sondern auch für sie passende Förderangebote ins Leben zu rufen.
- Die Eintragungen in das LEBL können als Unterstützung für die Lehrkraft bei Lernentwicklungsgesprächen mit Eltern oder der Schülerin bzw. dem Schüler selbst genutzt werden.
- Das LEBL kann als strukturierende Gesprächsgrundlage in Konferenzen dienen, oder dazu, um den Blick für Begabungen zu schulen und sich auf Grundlage identischer Begabungsmerkmale mit Kolleginnen und Kollegen über die Begabungsausprägung einer Schülerin bzw. eines Schülers zu verständigen.

Weitere Informationen rund um das Thema LEBL finden sich unter dem Link: [www.li.hamburg.de/lebl](http://www.li.hamburg.de/lebl)

Ein vollständiges LEBL kann dem Anhang 7 ab S. 71 entnommen werden. Weitere Informationen rund um das Thema LEBL sowie die Dateien zum Download finden sich unter dem Link: [www.li.hamburg.de/lebl](http://www.li.hamburg.de/lebl)

Wenn in einer Schule auf die Verwendung des LEBL verzichtet wird, sollte darauf geachtet werden, dass die Beobachtungen und Maßnahmen mit anderen Instrumenten oder Vorlagen festgehalten und nachvollziehbar dokumentiert werden.

### 2.2.3. Diagnostischer Schritt 3: Individuelle Zielbestimmung

Die gesammelte Einschätzung sollte im nächsten Schritt mit der Schülerin oder dem Schüler besprochen werden. Wichtigste Zielsetzung dabei ist, noch vor der Bestimmung der Lern- und Fördermaßnahmen die Perspektive des Lernenden in die Zielbestimmung einzubeziehen. Dabei sind vor allem zwei Punkte zu beachten: die Selbsteinschätzung und die Ziele.

#### • **Selbsteinschätzung der Schülerin oder des Schülers**

Ein direktes Gespräch mit der Schülerin bzw. dem Schüler über besondere Interessen und Stärken oder außerschulische Aktivitäten kann neue Perspektiven für die Gestaltung der Förderung eröffnen. Ihre oder seine Ziele und Wünsche können dann in die Entwicklung eines gemeinsamen Konzeptes für die schulische Förderung einbezogen werden. Hierbei kann ebenfalls die aus der Beobachtung oder anderer Maßnahmen vorliegende Einschätzung über die Begabungsschwerpunkte verifiziert werden.

#### • **Lernziele und Lernmotivation der Schülerin oder des Schülers**

Ein weiter Aspekt des Gesprächs ist die Zielformulierung aus der Perspektive des Lernenden. Die Klärung der Fragen wie „Was will ich lernen, entwickeln oder erreichen?“ erlaubt die Klärung der Motivation für die Gestaltung der individuellen und selbstgesteuerten Lernprozesse. Zugleich ist das eine gute Grundlage für die Klärung der Anstrengungsbereitschaft. Alle diese Aspekte (sog. nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale, siehe auch Kapitel 1.2.1. „Zusammenhänge zwischen intellektueller Begabung und Schulleistungen“) sind als vermittelnde Variablen in der Begabungsentwicklung sehr wesentlich und helfen, die Potenziale der Schülerin oder des Schülers besser zu klären und zugleich passgenaue Maßnahmen festzulegen.

## 2.2.4. Diagnostischer Schritt 4: Passung der Maßnahmen

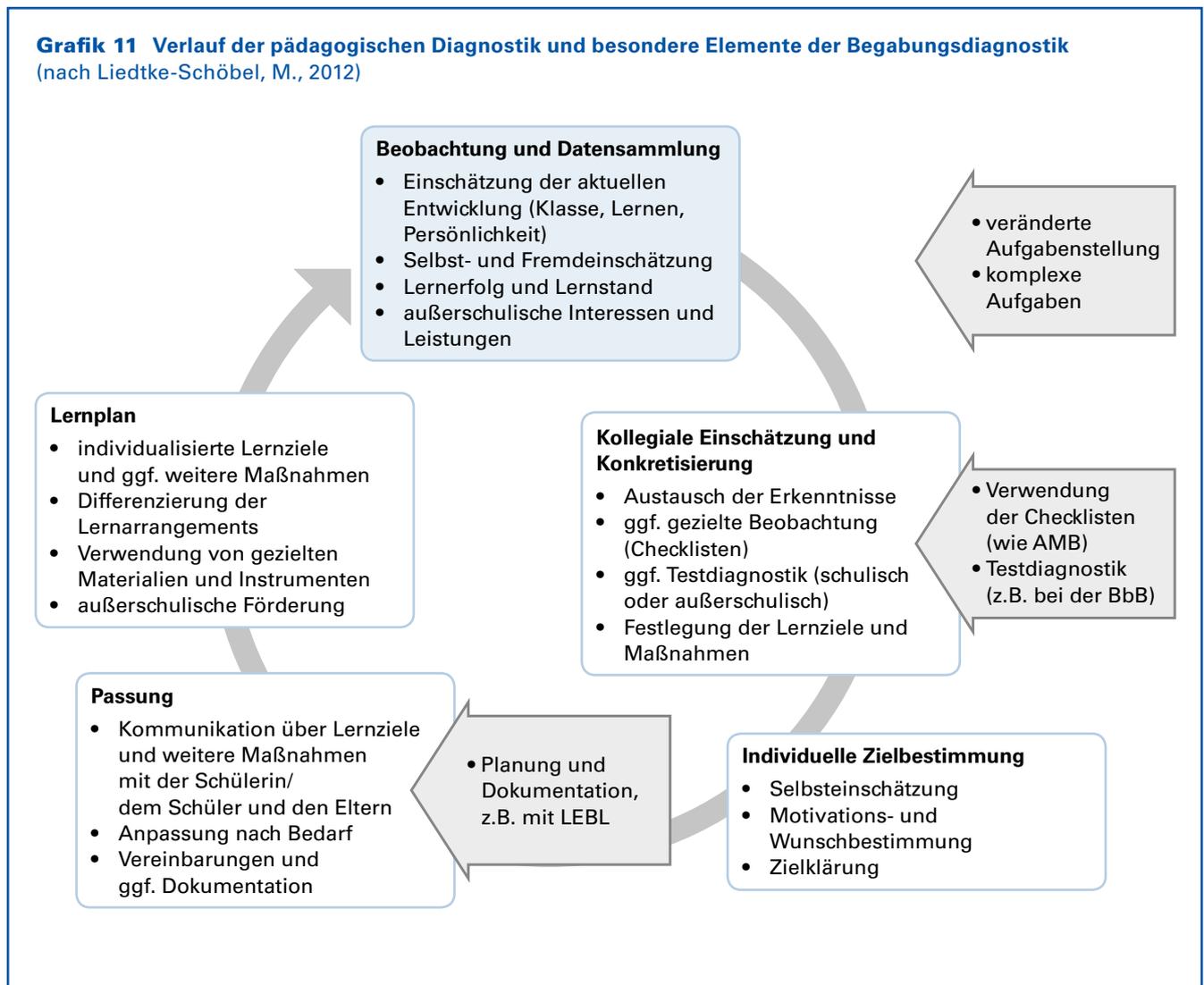
Die Passung von Förderangeboten bzw. Aufgabenformaten zu den jeweiligen individuellen Stärken und Schwächen der Schülerin oder des Schülers, ihren oder seinen Motiven und Zielen sowie der Einschätzung der Lehrkraft bzw. der Lernausgangslage darf im diagnostischen Prozess nicht vergessen werden.

Dieser Schritt schließt vorübergehend den Prozess des Erkennens in der Schule ab. Die Lehrkraft (i. d. R. die Klassenlehrkraft) sichtet die Ergebnisse und die Einschätzung, diskutiert sie in einem gemeinsamen Gespräch mit den Eltern, der Schülerin oder dem Schüler (z. B. im Rahmen der Lernentwicklungsgespräche) und schließt mit ihr/ihm individuelle Lernvereinbarungen ab. Diese Vereinbarungen sollten für einen festgelegten Zeitraum gelten und in regelmäßigen Abständen überprüft und ggf. angepasst werden. Dabei ist die Passung von Förderangeboten bzw. Aufgabenformaten zwischen den jeweiligen individuellen Stärken und Schwächen der Schülerin bzw. des Schülers, ihrer oder seiner Motivation und ihren/seinen Zielen sowie der Einschätzung der Lehrkraft bzw. der Lernausgangslage zentral: Nicht jedes Angebot passt für jede(n) besonders begabte(n) oder hochbegabte(n) Schülerin oder Schüler; nicht jedes selbstgesteckte Ziel ist möglich und realistisch. Vor allem die einzelnen Schritte zu den von der Schülerin/dem Schüler selbst entwickelten Zielen benötigen eine beratende Einflussnahme durch die Lehrperson. Diese sollte dabei einerseits die Fähigkeiten und Motivation der Schülerin oder des Schülers beachten, andererseits auch die inhaltliche Zielsetzung der Lernpläne und die organisatorischen Möglichkeiten der Schule berücksichtigen. Erst auf dieser Grundlage sind passgenaue und individuelle Lernpläne und Lernarrangements möglich. **Die vereinbarten Maßnahmen sollten (z.B. im LEBL) für eine weitere Auswertung festgehalten werden.**

## 2.2.5. Diagnostischer Schritt 5: Individueller Lernplan

**Die eingeleiteten Förderschnitte oder -maßnahmen sind zugleich Elemente der weiteren Diagnostik.** Dabei kann einerseits beobachtet und festgehalten werden, wie schnell der Lernzuwachs bei den angebotenen Aufgaben erfolgte. Andererseits ermöglicht dies die Feststellung, in welchen Bereichen die entwickelten Interessen und die Motivation für die Veränderung oder Erweiterung der Förderung sprechen. Die Reflektion über den Erfolg (bzw. den Misserfolg) der durchgeführten Förderung fließt in die weitere Einschätzung mit ein und führt zurück zu Schritt 1 im Kreislauf der pädagogischen Diagnostik.

In dem nachfolgenden Schema fassen wir nun die besonderen Aspekte der Begabungsdiagnostik noch einmal zusammen:



# Kapitel 3: Begabtenförderung

## Besonders Begabte bzw. Hochbegabte unterstützen

- » Nach dem Hamburger Schulgesetz sind alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihres Potenzials zu fördern (→ Informationskasten unten). **Die Begabtenförderung ist somit eine Regelaufgabe jeder Schule und jeder Lehrkraft.** Welche Fördermaßnahmen stehen Ihnen für die Umsetzung dieser Forderung zur Verfügung? Wie ist die Förderung einer Schülerin oder eines Schülers mit einer Hochbegabung innerhalb des Regelunterrichtes zu realisieren?

Ziel dieses Kapitels ist es, Ihnen erste Antworten auf diese beiden Fragen anzubieten, d.h. einen Überblick über grundsätzliche Fördermaßnahmen für besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler und Anregungen für Aufgabenstellungen im Unterricht zu geben. Im Anschluss erfolgen Informationen über die Angebote der Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB) in Hamburg.

### 3.1. Überblick über Elemente der Begabtenförderung

In der Begabtenförderung wird zwischen schulischen und außerschulischen Fördermaßnahmen unterschieden. Die schulische Förderung wird in zwei große Bereiche unterteilt: In die Akzeleration, d.h. die Beschleunigung der Schullaufbahn, und in Angebote des Enrichments (qualitative Anreicherung), die die Schaffung komplexer Lerngelegenheiten zum Ziel haben. Die Akzeleration findet nur im schulischen Kontext statt, Enrichment kann sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule umgesetzt werden. Die Grafik 12 auf S. 41 veranschaulicht die Struktur der unterschiedlichen Fördermaßnahmen.

Eine gelungene Förderung besonders begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler ist eine Kombination schulischer und außerschulischer Förderung, die sich an den individuellen Bedürfnissen und dem Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen orientiert. **Wichtig ist, dass nicht jede Maßnahme für jede einzelne Schülerin oder jeden einzelnen Schüler tatsächlich geeignet ist: Besonders begabte oder hochbegabte Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich genauso stark in ihrer Interessensausprägung und ihren Stärken und Schwächen wie durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler.** In der Praxis stellt sich daher die Suche nach einer geeigneten Förderung oft als ein Kreislauf des Ausprobierens und (Wieder-)Anbietens dar, bis passende Aufgaben gefunden worden sind. In diesem Sinne ist die Förderung eng mit der pädagogischen Diagnostik verwoben (siehe dazu auch Kapitel 2.2. „Erkennen von besonderer Begabung bzw. Hochbegabung“). Schülerinnen und Schü-

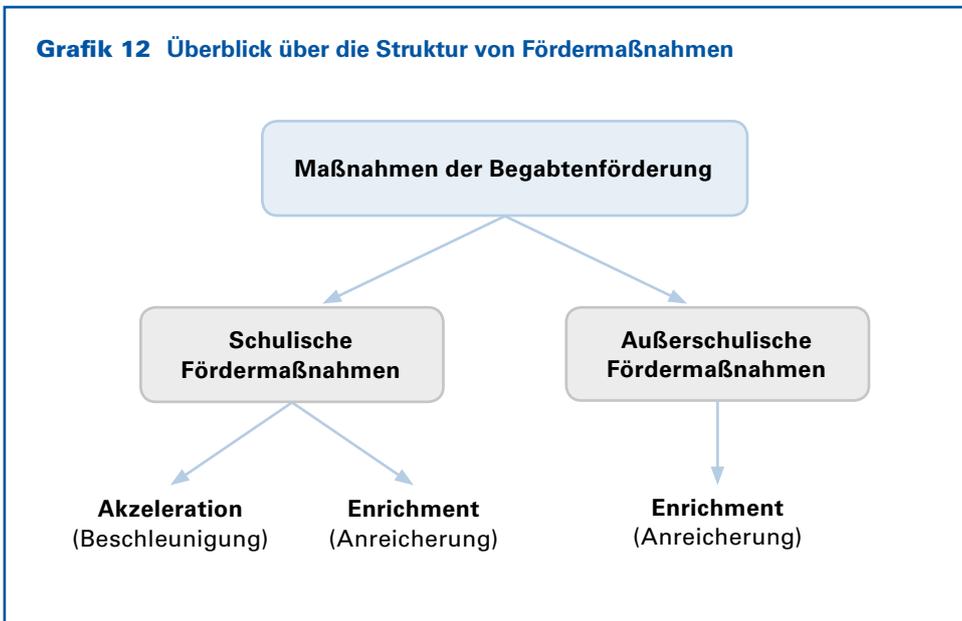


#### Begabtenförderung im Hamburger Schulgesetz

Nach § 3, Absatz 3 des Hamburgischen Schulgesetzes liegt es in der Verantwortung der einzelnen Schule, „Unterricht und Erziehung (...) so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen, Interessen und Neigungen gestärkt und bis zur vollen Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit gefördert und gefordert werden.“

Ferner wird auch der Auftrag der Schule u.a. wie folgt formuliert: „Unterricht und Erziehung sind auf die Entfaltung der geistigen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten sowie auf die Stärkung der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler auszurichten.“ (Hamburgisches Schulgesetz in der Fassung vom 21. September 2010, § 2, Absatz 2). Die Anpassung des Unterrichts an die „geistigen“ Voraussetzungen des Kindes kann ebenfalls als Grundlage der Begabtenförderung verstanden werden.

**Grafik 12** Überblick über die Struktur von Fördermaßnahmen



ler mit einer besonderen Begabung oder einer Hochbegabung sind nicht zwangsläufig an einer Förderung interessiert: Die Zustimmung zur Teilnahme an einer Fördermaßnahme ist immer eine individuelle Entscheidung der Schülerin oder des Schülers! Das hat nicht unbedingt etwas mit einer negativen oder abwehrenden Haltung der Schülerin oder des Schülers zu tun, sondern kann auch in Zusammenhang stehen mit der allgemeinen Lernatmosphäre innerhalb der Klasse und der Schule. Wenn anerkannt ist, dass jede Schülerin und jeder Schüler individuelle Stärken und Schwächen hat und diese gleichermaßen beachtet werden, dann kann es jeder Schülerin und jedem Schüler leichter fallen, individuelle Aufgaben und Förderangebote wahrzunehmen.

Für eine erfolgreiche Förderung ist eine feste Verankerung der Begabtenförderung im System Schule notwendig (→ Informationskasten rechts). Bei allgemeinen oder speziellen Fragen zur schulischen Begabtenförderung berät die Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB).

Im Folgenden werden die verschiedenen Zugangswege und Teilnahmevoraussetzungen für einzelne Fördermaßnahmen knapp umrissen, bevor die Maßnahmen selbst vorgestellt werden.

### **i** Begabtenförderung im System Schule

Die Aufgabe der schulischen Begabtenförderung stellt sich nicht nur der einzelnen Lehrkraft, sondern dem ganzen System Schule. Damit die Maßnahmen zur Begabtenförderung nicht nur in Einzelfällen ergriffen und zielgerichtet eingesetzt werden, sondern für alle Schülerinnen und Schüler erreichbar sind, ist ein schulspezifisches Konzept notwendig, in dem festgelegt ist, wie die Potenziale der Schülerinnen und Schüler erkannt und gefördert werden sollen. **Ein schulinternes Konzept der Begabtenförderung ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal jeder Schule!** Durch ein ausgeprägtes und transparentes Konzept ist die schulische Begabtenförderung kein Einzelphänomen mehr, sondern ein Bestandteil des schulischen Lebens. Ein Leitfaden zur schulinternen Umsetzung entsprechender Qualitätskriterien zur Realisierung einer Begabtenförderung auf Schulebene findet sich in Anhang 2.

### 3.1.1. Selbst-/Fremdnomination

So verschieden wie die Fördermaßnahmen und -angebote selbst sind auch die Zugangswege und Teilnahmevoraussetzungen für Schülerinnen und Schüler. Oft werden zur Teilnahme an einer Fördermaßnahme Begabungsbeurteilungen vorausgesetzt, die auch als Nomination bezeichnet werden. Diese Begabungsbeurteilungen können als

Selbst- oder als Fremdnomination erfolgen: Bei der Selbstnomination entscheidet die Schülerin oder der Schüler selbst, ob sie/er sich hinsichtlich ihrer/seiner Interessen und Kompetenzen für ein Angebot eignet. Bei der Fremdnomination entscheiden andere Personen, z.B. Lehrkräfte, Kursleitungen, z.T. auch unter Rückgriff auf spezielle Kriterien oder Ergebnisse aus standardisierten Tests, über die Eignung und Möglichkeit der Teilnahme an einem Förderangebot.

#### **i** Tipps für die Selbst- und Fremdnomination

Im Fall der Selbstnomination kann die Einschätzung eigener Fähigkeiten seitens der Schülerin bzw. des Schülers auch als Förderung der Selbstentwicklung verstanden werden: Sie unterstützt die Schülerinnen und Schüler darin, ihre eigenen Stärken wahrzunehmen und anzuerkennen. Viele besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler unterschätzen ihr eigenes Potenzial und brauchen daher eine gezielte Rückmeldung als Orientierung.

## 3.2. Schulische Fördermaßnahmen

Nachstehend werden für die schulischen Fördermaßnahmen der Akzeleration und des Enrichment konkrete Möglichkeiten vorgestellt. Informationskästen halten zusätzlich Anregungen zur Gestaltung in der Unterrichtspraxis bereit.

### 3.2.1. Förderung durch Akzeleration

Akzeleration bezeichnet das Erlernen eines Stoffes in verkürzter Zeit. Allgemein stehen Schülerinnen und Schülern in Deutschland vier Varianten der Akzeleration zur Verfügung:

- **Vorzeitige Einschulung**

Die vorzeitige Einschulung umfasst die Möglichkeit, ein Kind noch vor Eintritt des schulpflichtigen Alters einzuschulen. Das schulpflichtige Alter wird dabei durch einen Stichtag bestimmt, der in den Bundesländern nicht einheitlich ist. Kinder, die bis zum 30. Juni eines Jahres das 6. Lebensjahr vollendet haben, gelten in Hamburg als schulpflichtig. Auf Antrag der Sorgeberechtigten können Kinder aber auch vor Beginn der Schulpflicht eingeschult werden. Siehe Hamburgisches Schulgesetz (aktuelle Fassung vom 5. April 2012, § 38, Absatz 2): „Kinder, die nach dem 30. Juni das 6. Lebensjahr vollenden, können unter Berücksichtigung ihres geistigen, seelischen, körperlichen und sprachlichen Entwicklungsstandes auf Antrag der Sorgeberechtigten zu Beginn des Schuljahres in die Schule aufgenommen werden. Mit der Aufnahme beginnt die Schulpflicht.“ Bei Fragen zur vorzeitigen Einschulung berät die Beratungsstelle besondere Begabungen.

- **Überspringen einer Klassenstufe**

Das Überspringen einer oder mehrerer Klassenstufen kann in allen Schulformen stattfinden (→ Informationskasten S. 43). **Diese Maßnahme kommt, wenn sie genau geprüft und richtig ausgewählt ist, den individuellen Interessen und der Leistungsent-**

**wicklung eines besonders begabten oder hochbegabten Kindes oder Jugendlichen sehr entgegen.** Sie ist auch wissenschaftlich gesehen eine der erfolgreichsten Maßnahmen der Begabtenförderung (vgl. Hattie, 2009). Der Erfolg des Überspringens basiert darauf, dass besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler in der Regel keine Schwierigkeiten haben, den versäumten Stoff in kürzerer Zeit aufzuarbeiten. In der Regel sind sie sogar schnell wieder an der Leistungsspitze der neuen Lerngruppe zu finden. Bevor das Überspringen als Förderung ausgewählt wird, müssen jedoch bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein: Die Schülerin oder der Schüler muss in allen Fächern ein überdurchschnittliches Leistungspotenzial zeigen, sich grundsätzlich sehr schnell neuen Lernstoff aneignen und durch ihre bzw.

seine körperliche und seelische Entwicklung in der Lage sein, die Herausforderungen des Lerngruppenwechsels, des Nachholens von Unterrichtsstoff und des gemeinsamen Lernens mit teilweise erheblich älteren Mitschülerinnen und Mitschülern zu meistern. Unbedingt zu beachten ist, dass alle Beteiligten (Schülerin bzw. Schüler, Lehrkräfte und Eltern) die Entscheidung gemeinsam treffen und gut darauf vorbereitet sind. Bestandteil der Vorbereitung sollte eine vorherige Probezeit in der neuen Klasse sein. Ausführliche Informationen für Lehrkräfte und Eltern können auch dem „Informationsblatt Springerförderung“ der BbB in Anhang 5 entnommen werden.

Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse übersprungen haben, können zudem über die BbB eine individuelle Förderung beantragen. Informationen dazu finden sich auf der Homepage der BbB unter dem Link: [www.li.hamburg.de/beratung-foerderung](http://www.li.hamburg.de/beratung-foerderung)

- **Teilspringen**

Teilspringen, manchmal auch als Gastunterricht bezeichnet, bedeutet die Teilnahme in einem Fach am Unterricht einer höheren Klassenstufe. Die Schülerin oder der Schüler verbleibt in ihrem bzw. seinem Klassenverband, wird aber in besagtem Fach in einer anderen Klasse einer höheren Jahrgangsstufe unterrichtet. Die Fächer der Stammklasse und der höheren Klasse müssen dabei nicht auf derselben Zeitleiste liegen. Versäumter Inhalt soll, wenn nötig, nachgearbeitet werden. Diese Maßnahme ist ideal für Schülerinnen und Schüler, die über eine besondere Begabungsausprägung in spezifischen Bereichen verfügen oder insbesondere in einem Fach überdurchschnittliche Leistungen zeigen. Allerdings stößt diese Maßnahme v.a. in der 4. Klasse an ihre Grenzen, sofern nicht eine weiterführende Schule in der Nähe ist, die sich beteiligt. Ist dies nicht der Fall, müssen genaue Vereinbarungen getroffen werden, mit welchem Lernstoff das Kind seine freie Zeit im jeweiligen Unterricht der 4. Klasse ausfüllt. Hier können z.B. Knobelspiele, Lernspiele am Computer oder vertiefende Aufgaben und Projektarbeit eine Alternative darstellen.

- **Gruppenspringen**

Überspringen mehrere Schülerinnen und Schüler gemeinsam eine Klassenstufe, wird dies als Gruppenspringen bezeichnet. Dabei kann es sich um eine kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern oder um eine ganze neue Klasse handeln. Diese Schülerinnen und Schüler durchlaufen während der restlichen Schulzeit gemeinsam ein komprimiertes Curriculum und „überspringen“ so eine Jahrgangsstufe. Entsprechende

## **i** Wie oft wird in Hamburg eine Klasse übersprungen?

Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2009/10 bzw. 2011/12 eine Klassenstufe übersprungen, getrennt nach Schulform:

Schuljahr	GS	GYM	GES/HRS	Gesamt
2009/2010	62	98	48	208

Schuljahr	GS	GYM	STS	Gesamt
2011/2012	89	67	53	209

Quelle: Herbststatistik der Hamburger Behörde

Für das Schuljahr 2010/2011 liegen die Springerzahlen nicht vor.

GS = Grundschule; GYM = Gymnasium; STS = Stadtteilschule; GES/HRS = Gesamtschule sowie Haupt- und Realschule

Die Maßnahme des Springens hat sich für intellektuell weit überdurchschnittlich begabte bzw. hochbegabte und zugleich unterforderte Schülerinnen und Schüler als sehr effektiv erwiesen.

Klassen werden oft auch als „Springerklassen“ oder „Schnelllernklassen“ bezeichnet. In einem von 2001 bis 2005 durchgeführten Schulversuch (Sen, 2011), bei dem Springerklassen als Maßnahme der Begabtenförderung an sieben Hamburger Gymnasien untersucht wurden, zeigte sich, dass Springerklassen für leistungsstarke und leistungswillige besonders Begabte eine gut angenommene Maßnahme darstellten. Die „Springer“ selbst und die Schulen bewerteten den Versuch positiv. Allerdings waren die Auswahlkriterien für die Springerklassen sehr leistungsorientiert, so dass viele besonders begabte Schülerinnen und Schüler für die Maßnahme gar nicht empfohlen wurden.

Vor dem Hintergrund der Lernzeitverkürzung (G 8) haben sich die meisten beteiligten Gymnasien nach Ende des Schulversuchs entschlossen, die Springerklassen einzustellen. Ausnahme ist das Gymnasium Grootmoor, das weiterhin eine Springerklasse (ab der 6. Klassenstufe) führt.

### 3.2.2. Förderung durch Enrichment

Die Maßnahmen des Enrichment basieren auf dem Wissen, dass sich Lernprozesse besonders begabter bzw. hochbegabter Schülerinnen und Schüler von denen durchschnittlich begabter Schülerinnen und Schüler unterscheiden (→ Informationskasten S. 33: „Denken besonders Begabte und Hochbegabte anders?“ in Kapitel 2 „Begabungsdagnostik“). Insbesondere durch eine schnellere Automatisierung des Gelernten und durch eine höhere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses können besonders Begabte im Vergleich zu anderen Schülerinnen und Schülern den Lernstoff in kürzerer Zeit beherrschen.

Die Angebote des Enrichment können sehr vielfältig sein. Im schulischen Kontext lassen sie sich unterteilen in Fördermaßnahmen, die innerhalb des bestehenden Klassenverbandes umgesetzt werden und solche, die außerhalb des Klassenverbandes (aber noch im Kontext von Schule) erfolgen. Grafik 13 zeigt eine Übersicht über mögliche Enrichment-Fördermaßnahmen in der Schule. Nachstehend wird sowohl auf Angebote im als auch auf solche außerhalb des Klassenverbandes eingegangen.

**Grafik 13 Enrichment im Kontext von Schule**

Enrichment in der Schule		
Im Klassenverband	Außerhalb des Klassenverbandes	Zusatzangebote am Nachmittag
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgabenformate</li> <li>• Projektarbeit/ Forscheraufgaben</li> <li>• Lernstoffstraffung</li> <li>• Gruppenbildung</li> <li>• Wettbewerbe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drehtürmodell</li> <li>• Klassen- oder jahrgangsübergreifende Gruppenbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahlpflichtkurse</li> <li>• Arbeitsgemeinschaften</li> <li>• Wettbewerbskurse</li> </ul>

#### Enrichment: Förderung im Klassenverband

Das Ziel einer integrativen schulischen Begabtenförderung auf Ebene des Unterrichts liegt darin, herausfordernde, d.h. an die Bedürfnisse besonders begabter bzw. hochbegabter Schülerinnen und Schüler angepasste Lernsituationen zu schaffen (→ Informationskasten S. 45 oben). Grundsätzlich sind Merkmale, die einen begabtenfördernden Unterricht kennzeichnen, dieselben, die auch allgemein einen guten Unterricht ausmachen (vgl. Meyer, 2007 und Hattie, 2009); sie sind also nicht per se als begabtenspezifisch zu beschreiben.

Eine wichtige Rolle spielt das herrschende Leistungsklima: Sind besondere oder gar exzellente (auch nicht fachbezogene) Leistungen in einer Klasse und einer ganzen Schule willkommen, sind Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichen Potenzialen wesentlich motivierter, exzellente Leistungen zu erreichen und die eigenen Begabungs-

stärken zu zeigen und weiter zu entfalten. Herrscht dagegen in einer Klasse oder Schule eine Gleichgültigkeit dem Thema gegenüber oder gar eine negative Leistungssicht, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sich gerade besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit ihren Begabungen und Fähigkeiten „verstecken“ und sich bemühen, ein durchschnittliches Leistungsniveau zu zeigen.

Im Klassenverband sind folgende Enrichmentmaßnahmen möglich:

- **Geeignete Aufgabenformate**

Zu den Aufgabenformaten, die den Lernprozess besonders begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler aufgreifen, zählen vorrangig komplexe und offene Aufgabenformate. Letztere ermöglichen mehrere Antwortmöglichkeiten oder Lösungswege und sind daher als herausfordernder und umfassender anzusehen als Aufgaben mit einem einzigen möglichen Ergebnis bzw. nur einem Lösungsweg. In welcher Art und Weise die Aufgaben gelöst werden, entscheidet dabei die Schülerin oder der Schüler selbstständig. (Für entsprechende, fachspezifische Aufgabenformate siehe Lesetipps ab S. 51; Beispiele → Informationskasten)

## **i** Nicht nur Strukturen sind wichtig

Abseits struktureller Maßnahmen, die auf Ebene der Schule zu verorten sind, gibt es eine Reihe von Möglichkeiten für Lehrkräfte, um die individuelle Förderung im Sinne des Enrichment zu begleiten, zu strukturieren und zu dokumentieren. Dabei lassen sich vor allem die drei nachstehenden Möglichkeiten nennen:

- Führen von Talentportfolios
- Erstellen von Lernverträgen
- Mentoring bzw. Lernbegleitung

Diese Möglichkeiten können, unabhängig von den strukturellen Gegebenheiten einer Schule, die individuelle Begabungsentwicklung unterstützen und das Gefühl vermitteln, „ich werde in meiner Eigenart gesehen“.

## **i** Beispiele für geeignete Aufgabenformate zur Begabtenförderung

### **Fermi-Aufgaben:**

Enrico Fermi (1901–1954), Physiker und Nobelpreisträger, nach dem diese offenen Aufgabenformate benannt sind, interessierte sich bei seinen Studierenden für deren Denkvermögen und analytisches Vorgehen bei der Lösung komplexer Fragen. Legendäre Popularität erreichte seine Frage: „Wie viele Klavierstimmer gibt es in Chicago?“. Entsprechend ist es typisch für Fermi-Aufgaben, dass sie erst durch die Formulierung von Annahmen, Schätzungen oder das Einholen weiterer Informationen zu lösen sind. Üblicherweise sind sie sehr realitätsbezogen. Beispielsweise könnte eine Fermi-Aufgabe im Mathematikunterricht lauten: Alle Menschen der Welt bilden eine Kette. Wie oft lässt sich die Kette um die Erde „wickeln“?

### **Weitere Beispiele:**

- **Offene Aufgabenstellungen in Mathematik:**

Es werden möglichst wenige Informationen zur Lösung einer Aufgabe gegeben.

- **Textaufgaben in Mathematik** (Quelle für zwei erste Beispiele: [www.kira.uni-dortmund.de](http://www.kira.uni-dortmund.de), Zugriff am 21.08.2012):

- geschlossene Aufgabe: Ein Kinobesitzer will am ruhigen Montag Kunden anlocken. Daher bietet er an diesem Tag alle Karten zu 3 € statt 8 € an. Statt der üblichen 30 Besucher kommen 50. Hat sich die Aktion gelohnt?

- offene Aufgabe: Ein Kinobesitzer will am ruhigen Montag seine Auslastung verbessern. Üblicherweise kommen nur ca. 30 Besucher. Seine Konkurrenz lockt die Besucher montags mit niedrigeren Preisen, das möchte er nun auch machen. Wann genau lohnt sich seine Aktion?

- Aufgabe ohne Vorgabe des Lösungsweges: Schreibe alle Aufgaben auf, die das Ergebnis 49 haben.

- **Aufgaben aus der Geometrie:**

- geschlossene Aufgabe: Ein Rechteck hat die Seitenlängen  $a=5$  cm und  $b=12$  cm. Berechne den Flächeninhalt.

- geöffnete Aufgabe: Ein Rechteck hat einen Flächeninhalt von  $60 \text{ cm}^2$  (oder  $6,0 \text{ dm}^2$ ). Gib alle möglichen Seitenlängen des Rechtecks an.

- **Komplexe Aufgaben im Deutschunterricht:**

- Textarbeit: Schreibe aus dem Text ein Märchen, eine Reportage, einen Bericht; Schreibe drei Geschichten, eine davon ist wahr, zwei sind erlogen.

- Texte so verändern, dass man sie gerade noch lesen kann (z.B. ohne Selbstlaute)

- Satz des Tages oder der Woche: Untersuche an diesem Satz alles, was dir einfällt: Wortarten, Rechtschreibphänomene, Grammatik

S. 45 unten, vergl. auch Anhang 3 mit dem Arbeitsblatt „Taxonomie der Lernziele im kognitiven Bereich“).

- **Projektarbeit, Forscheraufgaben**

In der Projektarbeit oder bei Forscheraufgaben wählen sich Schülerinnen und Schüler ein Thema entweder frei nach Interesse oder passend zum gerade aktuellen Lehrstoff selbst aus und erforschen dieses mittels Literatur, Internet, Expertenbefragung etc. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden in einer Präsentation, einem Referat, einem Poster oder einem kleinen Buch schriftlich festgehalten und den Mitschülerinnen und -schülern vorgestellt. Ein sehr gutes Beispiel für das Vorgehen bei der Projektarbeit bzw. bei Forscheraufgaben bietet das Schulische Enrichmentmodell (SEM) nach Renzulli (2001). Es bietet eine komplexe und zugleich praktische Handlungsanweisung zur Umsetzung von Projektarbeitsphasen in diesem Sinne an (→ Literaturliste). Dieses Angebot, besonders die interessenorientierte Projektarbeit, eignet sich zudem sehr gut als Grundlage für eine kriterienorientierte Beobachtung (→ in Kapitel 2.2.2. Unterpunkt „Checklisten – Kriterienorientierte Beobachtung“, S. 33).

- **Compacting: Lernstoffstraffung**

Compacting bedeutet, dass durch Straffen des Unterrichtsstoffes und Reduzierung von Wiederholungsphasen Zeit für andere vertiefende Lernangebote (wie Enrichment) geschaffen wird. Es ist eine Maßnahme, die sowohl Elemente der Akzeleration als auch des Enrichment beinhaltet.

Besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler leiden darunter, wenn sie Unterrichtsstoff zu häufig wiederholen müssen. Für sie sind Wiederholungen, die für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler oft unerlässlich sind, „verschwendete“ Zeit und ein „Motivationskiller“. Um dies aufzufangen, kann der individuelle Lernprozess des Unterrichtsstoffes verkürzt werden und somit Zeit für andere Aufgabenformate oder Fördermaßnahmen gewonnen sowie Langeweile und Unterforderung ausgebremst werden. Die Schülerin bzw. der Schüler zeigt dafür z. B. durch einen Test, über welches Fachwissen und welche Kompetenzen sie bzw. er bereits verfügt.

Besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler leiden darunter, wenn sie Unterrichtsstoff zu häufig wiederholen müssen.

#### Grafik 14 Vorgehen bei der Lernstoffstraffung (Compacting)

**Benennen!**

- Welcher Stoff soll abgedeckt bzw. gestrafft werden?
- Welche konkreten Hinweise (Kompetenzen, Situation) sprechen für die Komprimierung?

**Beweisen!**

- Was genau kann weggelassen werden?
- Wie soll das Können gezeigt werden?

**Verändern!**

- Welche Maßnahmen dürfen gemacht werden?
- Enrichment? Akzeleration? Wahlfach? Spezielle Aktivitäten oder Projekte? Autodidaktisches Lernen?

- **Bildung von Niveau- oder Interessensgruppen bei Gruppenarbeiten**

Innerhalb eines Faches können für einen bestimmten Zeitrahmen oder für eine inhaltliche Aufgabe homogenere Kleingruppen nach verschiedenen Kriterien gebildet werden (→ Informationskasten S. 47). Dadurch wird die Möglichkeit eines Austausches mit „Gleichgesinnten“ hergestellt. Zudem müssen die schnelleren Lerner nicht warten, und die Schülerinnen und Schüler, die eine Vertiefung oder Wiederholung benötigen, können diesem Bedürfnis in Ruhe nachgehen.

- **Teilnahme an qualifizierten Wettbewerben**

Wettbewerbe stellen eine sehr sinnvolle Möglichkeit dar, den Unterricht mit ergänzenden Inhalten anzureichern und/oder besonders begabte Schülerinnen und Schüler herauszufordern. Bei vielen Wettbewerben sind neben Wissen und Forscherdrang auch Teamfähigkeit und strukturelles Vorgehen Inhalt und Ziel der Förderung. Eine Internetadresse, die eine ausführliche Übersicht über Wettbewerbe in Hamburg anbietet, findet sich in Anhang 9.

Informationen können auch dem Hamburger Bildungsserver entnommen werden ([www.bildungsserver.hamburg.de/bildung-hamburg/wettbewerbe](http://www.bildungsserver.hamburg.de/bildung-hamburg/wettbewerbe)).

### Enrichment: Förderung außerhalb des Klassenverbandes

Auch außerhalb des Klassenverbandes können Fördermaßnahmen im Sinne des Enrichment realisiert werden. Vor allem die nachstehenden Möglichkeiten bieten sich an:

- **Drehtürmodell**

Unter der „Drehtür“ versteht man ein Modell der Förderung, bei dem eine Schülerin oder ein Schüler für eine gewisse Zeitspanne den Regelunterricht verlässt, um anderen Förderangeboten nachzukommen (z. B. dem Erstellen einer eigenen Projektarbeit, dem Arbeiten im Forscherraum oder in der Bibliothek). In dieser Zeit kann die Schülerin oder der Schüler sowohl alleine als auch mit Schülern anderer Klassen, z.B. auch jahrgangsübergreifend arbeiten.

- **Bildung von klassen- oder jahrgangsübergreifenden Gruppen (Grouping)**

Hierbei werden mehrere Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen oder Jahrgängen in einer Maßnahme zusammengefasst. In einem bestimmten Fach oder für einen Projekttag bzw. eine Projektwoche werden der Klassenrahmen aufgelöst und Niveau- oder Interessensgruppen gebildet (→ Informationskasten rechts).

#### **i** Beispiele von Niveau- und Interessensgrouping

- In der 4. Klassenstufe einer Grundschule werden für zwei Deutschstunden pro Woche die Klassenstrukturen aufgelöst und klassenübergreifende Niveaugruppen gebildet.
- In der 3. Klassenstufe einer Grundschule wird gerade im Sachunterricht das Thema „Herbst“ als ein Herbsttag eingeführt, an dem es mehrere Stationen und Aufgaben gibt, die die Kinder je nach Interesse bearbeiten können.
- Alternativ lässt sich Grouping auch mit dem Drehtürmodell kombinieren: Für eine bestimmte Zeitspanne, z. B. von den Herbstferien bis zu den Weihnachtsferien, wird jeden Mittwoch zwei Stunden lang der Kurs „Kreatives Schreiben“ und „Chinesische Schriftzeichen“ für die 9. und 10. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums angeboten. Besonders begabte oder hochbegabte Schülerinnen und Schüler nehmen daran parallel zum regulären Unterricht teil.

- **Wahlpflichtkurse, freiwillige Arbeitsgemeinschaften und Wettbewerbskurse**

Diverse Arbeitsgemeinschaften und Wahlpflichtkurse können am Nachmittag stattfinden. Sie bieten die Möglichkeit, Wettbewerbe zu integrieren und Themenbereiche abzudecken, die im Lehrplan sonst nicht vorgesehen sind. Hierzu gehören auch alle Angebote aus den Bereichen Musik, Sport, Theater, Kunst, Medien etc., die nicht nur der Begabtenförderung, sondern auch der Begabungsentfaltung dienen. Es sind beide Formen der Nomination möglich, sowohl die „freie Wahl“ nach Interesse, als auch die Empfehlung durch die Lehrkraft, die sich an der Begabungsausprägung einer Schülerin oder eines Schülers orientiert.

Auch außerhalb des Klassenverbandes können Fördermaßnahmen im Sinne des Enrichment realisiert werden.

### 3.3. Außerschulische Fördermaßnahmen

Zwar nimmt die schulische Begabtenförderung einen bedeutenden Teil der Förderung besonders begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler ein, es gibt jedoch darüber hinaus eine Vielzahl weiterer Fördermöglichkeiten im außerschulischen Bereich. Die außerschulische Förderung ersetzt dabei aber in keiner Weise innerschulische Förderung. Die externen Angebote können die schulischen Fördermaßnahmen ergänzen und zusätzliche Lernwelten außerhalb der Schule und der schulischen Peergruppen anbieten. Diese außerschulischen Lerngruppen sind auch für besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler sehr förderlich, um deren fachliche und emotional-soziale Kompetenzen zu entwickeln. Der Wechsel der Bezugspersonen, andere Lernformen und Zugänge sowie eine neue Peergroup ermöglichen neue, individuell bedeutungsvolle Eindrücke und Erfahrungen. Außerschulische Maßnahmen fördern in hohem Maße die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden.

**Tabelle 2**  
**Übersicht über**  
**außerschulische**  
**Förderangebote der BbB**

In der nachfolgenden Tabelle wird das außerschulische Förderangebot der BbB für das Schuljahr 2012/13 beschrieben.

Angebot	Inhaltliche Beschreibung	Klassenstufe
<b>Detego</b>	Die Schülerinnen und Schüler erforschen historische Ereignisse in Hamburg. Sie arbeiten an unterschiedlichen Themen und Fragestellungen mit dem Schwerpunkt „Geschichte und Forschungsmethodik“.	7 und 8
<b>Junior-Akademie</b>	Die JuniorAkademie St. Peter-Ording ist ein gemeinsames außerschulisches Enrichmentangebot der Bundesländer Hamburg und Schleswig-Holstein. Die Teilnehmenden können einen der insgesamt acht Kurse aus unterschiedlichen Wissensbereichen wählen. Die fachliche Arbeit in den Kursen wird durch kursübergreifende Angebote (Chor, Big Band, Kunstatelier, Sport, Exkursionen) ergänzt. Die Akademie findet während der Sommerferien statt.	8 bis 10
<b>Kreatives Schreiben</b>	In den Kursen werden unterschiedliche Textsorten, z.B. Gedichte, Geschichten, Dialoge geschrieben. Abwechslungsreiche Aufgabenstellungen regen die Fantasie an und lassen kreative Werke entstehen. Kontinuierlich gibt es Rückmeldungen, die oft wertvolle Hinweise für eine Überarbeitung und das weitere Schreiben geben. Das eigene kreative Schreiben wird bereichert und weiterentwickelt.	5 bis 12 (13)
<b>Kreatives Schreiben (Aufbau)</b>	In den Aufbaukursen wird die sprachliche Kompetenz mit verschiedenen Möglichkeiten der medialen Umsetzung interdisziplinär verknüpft. Verschiedene Aspekte und Genres des Schreibens und journalistischen Arbeitens werden vertieft.	5 bis 12 (13)
<b>PriMa</b>	Förder- und Forschungsvorhaben für mathematisch besonders interessierte oder besonders begabte Schülerinnen und Schüler. Kooperationspartner der BbB sind hierbei die Arbeitsgruppe für Begabungsforschung und Begabtenförderung an der Universität Hamburg sowie die William-Stern-Gesellschaft.	3
<b>ProbEx</b>	Die Schülerinnen und Schüler erforschen spannende Phänomene aus der Welt der Chemie und führen Experimente unter Anleitung erfahrener Lehrkräfte selbstständig durch. Eine anschließende Teilnahme am Wettbewerb NATEX wird vorbereitet.	4
<b>Python</b>	Thema ist das Arbeiten mit der professionellen Programmiersprache Python. Informatiker vermitteln Techniken und Strategien des Programmierens mit dem Ziel, ein eigenes Programm zu entwickeln. Kooperationspartner ist die TU Harburg.	9
<b>Robotik</b>	Die Kurse finden als Feriencamp statt. Sie beinhalten das Konstruieren und Programmieren von Robotern mit Lego-Mindstorms. Dabei erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Einblicke in die Bereiche Infotronik und Mechatronik. Kooperationspartner ist die TU Harburg.	5 bis 10

Aktualisierungen des Angebotes sowie weitere Informationen zu außerschulischen Fördermaßnahmen in Hamburg können über die Homepage des Landesinstituts für Lehrerbildung (LI) abgerufen werden: [www.li.hamburg.de/enrichment](http://www.li.hamburg.de/enrichment)

Zu den außerschulischen Fördermaßnahmen gehört ebenfalls die Teilnahme an Wettbewerben, Ferienakademien und am Frühstudium:

- **Enrichment durch Wettbewerbe**

Eine Teilnahme an Wettbewerben ermöglicht besonders begabten und hochbegabten Schülerinnen und Schülern eine Vertiefung individueller Begabungsschwerpunkte. Im Verlauf eines Wettbewerbes können sie eine besonders intensive Situation der Herausforderung und der Konfrontation mit den eigenen Leistungsgrenzen erleben. Einen guten Überblick über bundesweite Wettbewerbsangebote für Schülerinnen und Schüler finden Sie z. B. in der Broschüre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. Lesetipps S. 51; weitere Hinweise vgl. auch S. 47 unter Enrichment im Klassenverband > „Teilnahme an qualifizierten Wettbewerben“).

Außerschulische Lernorte ermöglichen besonders begabten und hochbegabten Schülerinnen und Schülern eine Vertiefung individueller Begabungsschwerpunkte.

- **Enrichment durch Ferienakademien und Frühstudium**

Bei den Deutschen JuniorAkademien handelt es sich um länderbezogene, außerschulische Förderprogramme für hochbegabte Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. Sie finden in den Sommerferien in verschiedenen Bundesländern statt (vgl. auch Tabelle 2, S. 48).

Das Juniorstudium ist ein Angebot für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II, an regulären Veranstaltungen einer Universität teilzunehmen und dadurch schon früh ein Studium beginnen zu können (teilweise können erworbene Leistungsnachweise auf ein späteres Studium angerechnet und so die Studiendauer verkürzt werden). An der Universität Hamburg können Schülerinnen und Schüler beispielsweise in allen Studiengängen, die nicht über die Stiftung für Hochschulzulassung (Nachfolgeeinrichtung der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS)) zugelassen werden, ein Juniorstudium aufnehmen; ausgenommen sind Biologie, Medizin, Pharmazie und Chinesisch-Sprachkurse. Aktuelle Angebote können auf den Seiten der jeweiligen Universität eingesehen werden.

→ Universität Hamburg:

[www.verwaltung.uni-hamburg.de/campuscenter/bei-der-bewerbung/juniorstudium.html](http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/campuscenter/bei-der-bewerbung/juniorstudium.html)

→ Technische Universität Hamburg-Harburg:

[www.schule.tu-harburg.de/studium-kurse/nextlevel](http://www.schule.tu-harburg.de/studium-kurse/nextlevel)

Auch andere Universitäten und Hochschulen bieten die Möglichkeiten des Juniorstudiums. Die Zulassung für Schülerinnen und Schüler wird auf Nachfrage jeweils individuell entschieden.

## Zum Abschluss

Mit den Anregungen und Erläuterungen zu den Fördermöglichkeiten besonders begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler schließt diese Broschüre ab. Auf den nächsten Seiten finden Sie weitere Lesetipps für das Erkennen und Fördern Ihrer besonders begabten und hochbegabten Schülerinnen und Schüler. Im Anhang haben wir für Sie u.a. eine Sammlung weiterführender Links, Informationen zu standardisierten Intelligenztests sowie die in der Broschüre vorgestellten Informationsblätter zu Underachievement, Springerförderung und Qualitätskriterien in der Begabtenförderung zusammengestellt.

- Bloom, B. S. (1974) (Hrsg.). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz Verlag.
- Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press.
- Glaser, C. & Brunstein, J. C. (2004). Underachievement. In: G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.). Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. S. 24–33. Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. A. C. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Oxon: Routledge.
- Heller, K. A. (2001). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A., Perleth, C. (2007). Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: Heller, K. A., Ziegler, A. (Hrsg.), Begabt sein in Deutschland. S. 139–170. Münster: Lit
- Hessisches Kultusministerium (2008). Hochbegabung und Schule. Fuldata: Druckerei des Amtes für Lehrerbildung.
- Holling, H., Preckel, F. & Vock, M. (2004). Intelligenzdiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- ICD 10 (2011). Online-Version unter: [www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/](http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/)
- Jäger, A. O., Holling, H., Preckel, F., Schulze, R., Vock, M., Süß, H.-M. & Beauducel, A. (2006). Berliner Intelligenzstrukturtest für Jugendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik (BIS-HB) [Testverfahren]. Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G. W., Grünke, M., Brunstein, J. C. (2004). Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Liedtke-Schöbel, M. (2012). „Alle kommen mit“. Grundlagen für die schulinterne Konzeptentwicklung „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung.“ Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Meyer, H. (2007). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Perleth, C. (2010). Checklisten in der Hochbegabungsdiagnostik. In: F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.). Diagnostik von Hochbegabung. Tests und Trends. Jahrbuch der Pädagogisch-psychologischen Diagnostik. S. 65–87. Göttingen: Hogrefe.
- Quaiser-Pohl, C., Rindermann, H. (2010). Entwicklungsdiagnostik. Ernst Reinhardt Verlag.
- Ramsden, S., Richardson, F. M., Josse, G., Thomas, M. S. C., Ellis, C., Shakeshaft, C., Seghier, M. L. & Price, C. J. (2011). Verbal and non-verbal intelligence changes in the teenage brain. *Nature*, 479. p. 113–116. Macmillan Publisher Ltd.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., Stednitz, U. (2001). Das Schulische Enrichment-Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung, Aarau: Sauerländer Verlage AG.
- Rindermann, H. (2011). Intelligenzwachstum in Kindheit und Jugend. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 58(3). S. 210–224. Reinhard Verlag
- Rost, D. (2009). Intelligenz: Fakten und Mythen. Weinheim: Beltz (PVU).
- Sen, M. A. (2011). Springerklassen – Akzeleration am Gymnasium: Evaluation eines Schulversuchs. LIT Verlag.
- Stamm, M. (2007). Unterfordert, unerkant, genial – Randgruppen unserer Gesellschaft. Zürich: Rüegger Verlag.
- Stapf, A. (2010). Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit. Entwicklung. Förderung (5., aktualisierte Aufl.). München: C. H. Beck.

Sie finden hier eine Auswahl an relevanter und hilfreicher weiterführender Literatur zum Thema Begabtenförderung. Die Auswahl wurde auf Grundlage der Erfahrungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der BbB getroffen.

## Einführende Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010). Begabte Kinder finden und fördern. Berlin: Bonifatius. Online verfügbar [01.10.2011]: [www.bmbf.de/pub/begabte\\_kinder\\_finden\\_und\\_foerdern.pdf](http://www.bmbf.de/pub/begabte_kinder_finden_und_foerdern.pdf)
- Heinbokel, A (1996). Überspringen von Klassen. Münster: LIT Verlag.
- Jost, M. (2008). Hochbegabte erkennen und begleiten: Ein Ratgeber für Schule und Elternhaus (4. Aufl.). Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt.
- Stapf, A. (2010). Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit. Entwicklung. Förderung (5., aktualisierte Aufl.). München: C. H. Beck.
- Stedtnitz, U. (2009). Mythos Begabung. Vom Potenzial zum Erfolg. Bern u.a.: Hans Huber Verlag.
- Tagungsdokumentation (2012). Besondere Begabungen entdecken und fördern – Impulse für Unterricht und Schule. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg.

## Intelligenz-Diagnostik

- Jackson, C. (1999). Testen und getestet werden. Was man über moderne Psychodiagnostik wissen sollte. Bern u.a.: Hans Huber Verlag.
- Stapf, A. (2010). Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit. Entwicklung. Förderung (5., aktualisierte Aufl.). München: C. H. Beck [darin Kurzbeschreibung gängiger Intelligenztests]

## Unterrichtsmethoden und Förderplanung (Grundschule & Sekundarstufe)

- Huser, J. (2007). Lichtblick für helle Köpfe: Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen (5. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Müller, A. & Noirjean, R. (2009). Lernerfolg ist lernbar [Spiel mit 55 Karten] (2. Aufl.). Bamberg: Buchner Verlag.
- Renzulli, J. S., Reis, S. & Stedtnitz, U. (2001). Das Schulische Enrichment-Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau: Sauerländer Verlag.
- Winebrenner, S. (2007). Besonders begabte Kinder in der Regelschule fördern. Praktische Strategien für die Grundschule und Sekundarstufe I. Donauwörth: Auer Verlag.

## Fachspezifische Unterrichtsmaterialien: Deutsch

### Grundschule:

- Boehncke, H. (2004). Eins plus. Kreatives Schreiben für die 1.+2. und 3.+4. Klasse: Begabungen fördern im Deutschunterricht. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Erichson, C. (1999). ExtraKlasse. Der Rechtschreibung auf der Spur. 3./4. Schuljahr. München: Oldenbourg bsv.
- Laufer, L. (2002). ExtraKlasse. Rechtschreib-Geschichten. 2. Schuljahr. München: Oldenbourg bsv.

- Laufer, L. (2002). ExtraKlasse. Rechtschreib-Geschichten. 3. Schuljahr. München: Oldenbourg bsv.
- Laufer, L. (2002). ExtraKlasse. Rechtschreib-Geschichten. 4. Schuljahr. München: Oldenbourg bsv.
- Krampe, J., Mittelmann, R. (2005). Grammatikspiele für die Klassen 3/4. 50 Kopiervorlagen zur Sprachbetrachtung. Donauwörth: Auer Verlag.

## **Sekundarstufe:**

- Boehncke, H. (2004). Eins plus. Kreatives Schreiben für die 5. bis 8. Klasse: Begabungen fördern im Deutschunterricht. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Kastner, H., Heintzeler, M. & Kahl, A. (2004). Die Fundgrube für Denksport und Rätsel. Sek. I/II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

## **Fachspezifische Unterrichtsmaterialien:**

### **Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT-Fächer)**

#### **Grundschule:**

- Bardy, P. (2007). Mathematisch begabte Grundschul Kinder, Diagnostik und Förderung. Berlin, Heidelberg, Oxford: Spektrum Verlag.
- Bauersfeld, H. & Kießwetter, K. (2006). Wie fördert man mathematisch besonders befähigte Kinder? Ein Buch aus der Praxis für die Praxis (1. Aufl.). Offenburg: Miltenberger.
- Fuchs, M. & Käpnick, F. (2004). Mathe für kleine Asse, 1./2. Schuljahr. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Fuchs, M. & Käpnick, F. (2007). Mathematik plus – Knobelkalender 2.–4. Schuljahr. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Fuchs, M. & Käpnick, F. (2009). Mathe für kleine Asse. 3./4. Schuljahr. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Grassmann, M. & Heinze, A. (2009). Erkennen und Fördern mathematisch begabter Kinder. Anregungen und Erfahrungen aus einem Münsteraner Projekt. Braunschweig: Westermann Schulbuch.
- Janßen, U. & Steuernagel, U. (2008). Die große Kinder-Uni-Wissensbox [Hörbuch, 12 CDs]. München: dhv.
- Rasch, R. (2007). Offene Aufgaben für individuelles Lernen im Mathematikunterricht in der Grundschule. Klassen 3 und 4. Aufgabenbeispiele und Schülerbearbeitungen. Stuttgart u.a.: Klett Schulbuch Verlag.

#### **Sekundarstufe:**

- Bauersfeld, H. & Kießwetter, K. (2006). Wie fördert man mathematisch besonders befähigte Kinder? Ein Buch aus der Praxis für die Praxis (1. Aufl.). Offenburg: Miltenberger.
- Fritzlar, T., Rodeck, K. & Käpnick, F. (2006). Mathe für kleine Asse. 5./6. Schuljahr. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Teubner-Nicolai, G. (Hrsg.)(2006). Praxisbuch: Lernkompetenz – Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, 5. bis 10. Schuljahr [inkl. CD-ROM]. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

#### **Grundschule und Sekundarstufe:**

- Hirt, U. , Wälti, B. (2008). Lernumgebungen im Mathematikunterricht. Natürlich differenzieren für Rechenschwache bis Hochbegabte. Seeze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

## Fachspezifische Unterrichtsmaterialien: Englisch

### Grundschule und Sekundarstufe:

- Zang, T. & Friedman, H. (2010). Trapped – In der Falle. An Adventure in English [Hörbuch, 2 CDs]. Berlin, München: Langenscheidt.

### Sekundarstufe:

- Young, S. (2005). Super Smart. 180 challenging thinking activities, words, and ideas for advanced students. Waco: Prufrock Press.

## Fachspezifische Unterrichtsmaterialien: Gesellschaftswissenschaften

### Grundschule:

- Knop, J. & Lange, K. (2009). Die großen Fragen des Lebens für kleine Philosophen. Freiburg: Herder Verlag.

## Sonstiges

### Grundschule:

- Varnhorn, B. (2007). Warum wackelt Wackelpudding? Antworten auf kuriose Kinderfragen. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Heureka Lernsoftware (2006). Lernadventures. Mathica, Informaticus, Physicus und Geograficus [4 CDs]. Stuttgart: Heureka Klett.

### Kontakt:

Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

Telefon: 040/42 88 42-206, Fax: 040/42 88 42-218

E-Mail: [bbb@li-hamburg.de](mailto:bbb@li-hamburg.de)

Web: [www.li.hamburg.de/bbb](http://www.li.hamburg.de/bbb)

Die Beratungsstelle besondere Begabungen ist eine Einrichtung der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung und gehört zum Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. Sie berät und unterstützt Schulen, Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler bei Fragen der Förderung von besonders Begabten und Hochbegabten. Die Beratungsangebote der BbB sind kostenfrei. Für die Teilnahme an außerschulischen Enrichmentangeboten werden Eigenbeiträge erhoben.

### Folgende Dienstleistungen werden angeboten:

#### 1. Angebote für Schulen

- Zentrale und schulinterne Fortbildungen zu Grundlagen der schulischen Begabtenförderung und zu Fördermöglichkeiten in der Schule
- Beratung und Qualifizierung der Schulen bei Fragen der Konzeptentwicklung, Profilbildung und Vernetzung
- Bereitstellung und qualitative Bewertung der Materialien zur schulischen Begabtenförderung
- Vernetzung der Schulen und Fortbildung der regionalen Multiplikatoren
- Beratung bei sowie Initiierung und Weiterentwicklung von schulinternen und schulübergreifenden Förderprojekten

#### 2. Angebote für Lehrkräfte und Eltern

- Beratung der Lehrerinnen und Lehrer bei:
  - diagnostischer Einschätzung (pädagogische Diagnostik, Checklisten und Erkennungsraster, standardisierte Diagnostik)
  - Individualisierungsprozessen (Materialien, Aufgabenstellungen, Lernvereinbarungen, Komprimierung)
  - Zusatzmaßnahmen (Enrichmentmaßnahmen individuell und in der Gruppe)
- Information der Lehrkräfte und Eltern zu Fördermöglichkeiten
- Vertiefende Beratung und ggf. Diagnostik zu Fragen der Begabungsentwicklung und schulischen Förderung einer Schülerin/eines Schülers. Für diese Beratung wird die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern vorausgesetzt.

#### 3. Angebote für Schülerinnen und Schüler

- Finanzierung der Zusatzförderung für Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse überspringen („Springerförderung“)
- Organisation und Durchführung der außerschulischen Gruppenförderung in fachbezogenen Talentbereichen (Beispiele: ProbEx – Naturwissenschaftliches Experimentieren, KreSch – Kreatives Schreiben)
- Organisation und Durchführung der Ferienprojekte und Ferienakademien (Beispiele: JuniorAkademie St. Peter-Ording)

## Einleitung

Die im Folgenden dargestellten Kriterien und Evaluationsmerkmale sind Grundlage für die Arbeit der Fachkräfte und die Beratungs- und Fortbildungsmaßnahmen der BbB. Zugleich bieten sie Schulen eine Orientierung für Qualitätsstandards in der Begabtenförderung. Die Kategorien sind so ausgewählt, dass sie alle Elemente der schulischen Begabtenförderung umfassen und werden in folgende Blöcke unterteilt:

### Block A: Erkennen und Fördern

- Förderung: Individualisierung und Lernziendifferenzierung
- Erkennen: Instrumente zur Nomination
- Beratung der Eltern, Beratung der Kolleginnen und Kollegen

Im Fokus stehen die Angebote und Maßnahmen, die eine Schule für besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler und zur Information der Lehrkräfte zur Verfügung stellt.

### Block B: Schule als begabungsförderndes System

- Allgemeine Lernatmosphäre
- Öffentlichkeitsarbeit
- Qualifizierung der Lehrkräfte
- Konzeptarbeit und Koordination

Diese Kategorien widmen sich der Fragestellung, wie die Förderung aller Schülerinnen und Schüler im Schulkonzept verankert ist, wie besondere Lernleistungen wertgeschätzt werden und welche Vernetzungen und Kooperationen die Schule nutzt.

### Block C: Qualitätssicherung

- Steuerung und Monitoring
- Evaluation und Weiterentwicklung des Konzeptes

Diese Kategorie verbindet die Blöcke A und B miteinander. Durch das Einbeziehen der Evaluationsergebnisse in die Konzeptentwicklung wird eine Optimierung im Bereich der Förderung, die Weiterentwicklung des Profils der Schule und somit eine Qualitätsentwicklung des gesamten Systems erreicht.

## Übersicht zur Selbstüberprüfung einer Schule

Die folgenden Tabellen zu den einzelnen oben skizzierten Blöcken sind so zu lesen, dass links die Qualitätsmerkmale stehen und rechts Beispiele, anhand derer diese überprüft werden können.

**Die erste Stufe** der Qualitätskriterien richtet sich an Schulen, die mit der Konzeptentwicklung beginnen. Hier sind Beispiele aufgelistet, an denen zu erkennen ist, welche Basismerkmale eine Schule erfüllen sollte, um besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler zu fördern.

**Die zweite Stufe** ist als Aufbaustufe zu verstehen. Schulen, die sich schon über einen längeren Zeitraum der Begabtenförderung widmen, soll die Möglichkeit gegeben werden, ihre Konzepte zu optimieren.

Wichtig ist zu bedenken, dass die Stufen nicht klar voneinander abgegrenzt werden können und sollen. Die Übergänge sind fließend. Qualitätsentwicklung ist ein Prozess, der sich über Jahre erstreckt und immer weiter optimiert werden kann. Das bedeutet, dass sich eine Schule in den unterschiedlichen Kategorien auf verschiedenen Stufen befinden kann.

**Der Einfachheit halber werden im kommenden Text folgende Abkürzungen verwendet:**

SuS: Schülerinnen und Schüler; bB: besondere Begabungen; Hb: Hochbegabung

### 1. Förderung: Individualisierung und Lernzieldifferenzierung

Förderung ist das zentrale Element der schulischen Begabtenförderung. BB und Hb SuS brauchen ein förderliches Lernumfeld wie alle anderen SuS auch. Die Förderung verhilft den SuS einerseits zur Entfaltung ihrer Begabung und zur Entwicklung von Exzellenz und Leistungsvermögen. Andererseits spielt die richtige Wahl der Förderung auch eine bedeutende Rolle beim Erkennen von kognitiven Potenzialen.

#### Individualisierung und Lernzieldifferenzierung in der Klasse

Qualitätskriterien Grundstufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Individuelle Förderung in der Klasse	Materialien zur Gestaltung eines individualisierten Unterrichts
Dokumentation der Lernzielvereinbarungen innerhalb der Lernentwicklungsgespräche	Dokumentationsinstrument der Schule zur Vor- und Nachbereitung der Lernentwicklungsgespräche (z.B. LEBL)
Instrumente zu Lernzielvereinbarungen	Lernverträge oder Portfolios
Qualitätskriterien Aufbaustufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Absprachen zur Lernzieldifferenzierung	Erstellung eines Lernplanes im Klassenteam unter Berücksichtigung der Begabungsprofile: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Straffen der Wiederholungsphasen</li> <li>• Ersetzen durch qualitativ komplexere Aufgaben</li> </ul>
Systemische Springerförderung	Wissen und Nutzen des Schulkonzeptes im Umgang mit SuS
Individueller Förderplan für Underachiever	Erstellung und Umsetzung eines Förderplans in Kooperation mit einer außerschulischen Fachstelle

#### Strukturelle Elemente auf Schulebene

Qualitätskriterien Grundstufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Zugang zu Unterrichts- und Fördermaterialien für alle Lehrkräfte	Fester Ort für die Verwaltung und Sammlung der Materialien
Strukturelle Fördererelemente sind in der Stundentafel berücksichtigt	Fördermaßnahmen der Schule wie Drehtürmodell oder Enrichmentgruppen sind in die Stundentafel integriert
Qualitätskriterien Aufbaustufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Einheitliches Schema für die Nominierung	Allgemeine Bekanntheit und Anwendung der Auswahlverfahren im Kollegium
Qualifikation der Kursleitung von besonderen Lernangeboten	Lehrerinnen und Lehrer wurden in der Thematik fortgebildet
Vernetzung der Dozenten	Regelmäßige Treffen der Kursleiter zum Austausch von best practice-Erfahrungen und zur gegenseitigen Beratung
Kooperationen mit anderen Schulen und Institutionen	Angebote schulübergreifender Fördermaßnahmen

## 2. Erkennen: Instrumente zur Nomination

Um SuS zielgerichtet fördern zu können, ist ein genaues Erkennen der Potentiale hilfreich, in Einzelfällen auch unabdingbar notwendig. Erst wenn das Begabungspotenzial erkannt ist, können SuS effektive Maßnahmen der Förderung angeboten werden. Nicht so einfach ist das Erkennen, wenn das Potenzial von negativem Verhalten, schlechten Leistungen oder Teilleistungsschwächen überlagert ist.

### Instrumente im schulischen Erkennungsprozess

Qualitätskriterien Grundstufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Anwendung einer kriterienorientierten Beobachtung im Unterricht	Ein Beobachtungsinstrument (AMB, Lichtblick für helle Köpfe) steht allen Lehrkräften zur Verfügung und wird genutzt.
Qualitätskriterien Aufbaustufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Verbindliche Anwendung eines Beobachtungsinstruments und des LEBL	Ein Beobachtungsinstrument (z. B. AMB, Lichtblick für helle Köpfe) und ein Dokumentationsinstrument (z. B. LEBL) sind in der Schule implementiert und werden von allen Klassenlehrern angewandt.
Qualitätskriterien optional	Evaluationskriterien und Beispiele
Durchführung des Intelligenztestes (i.d.R. CFT) durch Beratungslehrkräfte	Die Schulen, die eine Beratungslehrkraft haben, nutzen diese zur Abklärung des Intelligenzpotenzials in Einzelfällen.
Anwendung von Screeninginstrumenten	Die Schule nimmt an Pilotprojekten teil, in denen Instrumente flächendeckend für alle Schulen angewandt werden, z. B. KEKS.

## 3. Beratung

Sowohl Lehrkräfte als auch Eltern und SuS haben verschiedenen Beratungsbedarf. Daher ist es notwendig, ein Konzept zu erstellen, aus dem hervorgeht, wie bei Beratungsanfragen gehandelt werden sollte und welche Personen dafür zuständig sind.

### Schulische Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten

Qualitätskriterien Grundstufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Schulinternes Beratungskonzept für Lehrkräfte, Eltern und SuS	Es gibt ein einheitliches Konzept (Verlauf, Zuständigkeit, Weiterleitung an Fachstellen) zum Vorgehen bei Beratungsanlässen von Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen.
Qualitätskriterien Aufbaustufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Handlungsrichtlinien bei einem Verdacht auf Underachievement	Es gibt ein einheitliches Konzept (Vorklärung in der Schule, Weiterleitung an Fachstellen zur genaueren Diagnostik und Nachbetreuung) zum Umgang mit SuS und deren Eltern bei Verdacht auf Underachievement.

### 1. Allgemeine Lernatmosphäre

Die Leistungsmotivation bei besonders begabten und hochbegabten SuS spielt eine genauso große Rolle wie bei allen anderen SuS auch. Das bedeutet, eine gute Begabtenförderung braucht eine wertschätzende Lernatmosphäre, um verankert werden zu können. Sind sehr gute Leistungen willkommen, ist die Bereitschaft hierfür größer als im gegenteiligen Fall.

#### Öffentliche Akzeptanz

Qualitätskriterien Grundstufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Positive Verankerung von hohen Leistungen in der Schulkultur	Die Leistungen der SuS werden sichtbar gemacht, z.B. durch: Ausstellungen, Präsentationen, öffentliche Verleihung von Urkunden und Preisen
Qualitätskriterien Aufbaustufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Bb und hb SuS werden in die Planung und Gestaltung der Begabtenförderung an der Schule einbezogen.	Gründung einer AG unter Beteiligung von SuS, Umfrage unter den SuS

#### Rückfluss in den Unterricht

Qualitätskriterien Grundstufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Die SuS erhalten die Möglichkeit, von ihren besonderen Lernangeboten bzw. -erfolgen zu berichten.	Die SuS stellen ihre Produkte und Ergebnisse im Unterricht vor.
Qualitätskriterien Aufbaustufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Die Ergebnispräsentation der begabten SuS ist im Regelunterricht (oder vergleichbar) fest verankert.	Die SuS bereiten eine Präsentation ihrer Arbeit für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler vor.

### 2. Öffentlichkeitsarbeit

Qualitätskriterien Grundstufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Schulisches Konzept der Begabtenförderung wird veröffentlicht.	Das Konzept ist auf der Homepage sichtbar. Das Konzept ist im Schulprogramm verankert.
Regelmäßige Informationen zur Begabtenförderung innerhalb des Kollegiums	Fester Bestandteil der Konferenzen, regelmäßige Bekanntgabe von Terminen und Themen
Qualitätskriterien Aufbaustufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Eltern- und Schülerinformation	Es finden regelmäßige Informationsveranstaltungen für Eltern und Schüler statt.

## 3. Qualifizierung der Lehrkräfte

Qualitätskriterien Grundstufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Basisqualifikation für das ganze Kollegium ist gewährleistet.	Es fanden schulinterne Fortbildungen für das gesamte Kollegium statt (zu Begriffsbildung, Diagnostik und Förderung). Es gibt ein Konzept zur Nachqualifizierung neuer Kolleginnen und Kollegen.
Qualitätskriterien Aufbaustufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Zusatzqualifikation einzelner Lehrkräfte zu spezifischen Aspekten	Einzelne Lehrkräfte spezialisieren sich in einem bestimmten Förderbereich (z. B. in einem Fach oder im Bereich Underachievement).

## 4. Konzeptarbeit und Koordination

Die schulische Begabtenförderung ist nur dann nachhaltig, wenn sie in ein Konzept eingebettet und im Schulprofil fest verankert ist. Um diese Konzeptarbeit und die Umsetzung des Konzepts leisten zu können, ist eine schulische Projektgruppe von 3–5 Lehrkräften (davon ein Mitglied der Schulleitung) notwendig. Sie übernimmt die Steuerung, Organisation und Kooperation innerhalb und außerhalb des Systems.

Qualitätskriterien Grundstufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Verankerung der Begabtenförderung auf Schulleitungsebene	Die Schulleitung setzt sich dafür ein, die Begabtenförderung in das Schulprofil aufzunehmen.
Erstellung eines schulspezifischen Konzepts zur Begabtenförderung	Es bildet sich eine Projektgruppe, die ein Konzept erstellt und dieses dem Kollegium vorstellt.
Qualitätskriterien Aufbaustufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Konzeptuelle Differenzierung zwischen der Förderung bb und hb SuS	Im Konzept sind Elemente zur Begabungsentfaltung, Förderung bb und hb SuS enthalten.

### 1. Steuerung und Monitoring

Qualitätskriterien Grundstufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Alle Elemente der Begabtenförderung sind durch personelle Zuständigkeiten abgedeckt.	Allen Lehrkräften sind die Zuständigkeiten der Projektgruppe bekannt: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Koordination (Projektleitung)</li> <li>• Förderangebote</li> <li>• Beratung</li> <li>• Erkennen</li> <li>• Fortbildungsinformationen</li> </ul>
Eine Statistik der geförderten SuS liegt vor.	Die Projektgruppe führt eine Übersicht über die Anzahl und die Förderung der bb und hb SuS.
Qualitätskriterien Aufbaustufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Auswertung der Statistik und Konzeptanpassung	Die Projektgruppe prüft die Daten, wertet sie aus und passt auf der Grundlage dieser Informationen das Schulkonzept und die Fördermaßnahmen an.

### 2. Evaluation und Weiterentwicklung des Konzeptes

Schulentwicklung ist ebenso wie Begabtenförderung ein fortlaufender Prozess. Um das schuleigene Konzept weiterzuentwickeln, ist die Evaluation bisheriger Förderangebote und Maßnahmen sinnvoll und notwendig. So können bisherige Maßnahmen überprüft, das Erreichen von Etappenzielen festgestellt und neue Ziele formuliert werden.

Qualitätskriterien Grundstufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Regelmäßige Überprüfung der Ziele des Konzeptes	Die Projektgruppe definiert Ziele in den jeweiligen Kategorien und überprüft nach einem festgelegten Zeitraum, ob diese Ziele erreicht werden konnten. Neue Ziele werden festgelegt.
Eine Statistik der geförderten SuS liegt vor.	Die Projektgruppe führt eine Übersicht über die Anzahl und die Förderung der bb und hb SuS.
Qualitätskriterien Aufbaustufe	Evaluationskriterien und Beispiele
Alle Kategorien der Qualitätskriterien werden 1x pro Schuljahr evaluiert.	Es werden Instrumente zur Evaluation für spezifische Fragestellungen entwickelt oder vorhandene genutzt. Die Daten werden ausgewertet und das Konzept spezifisch angepasst.

Stufen der Denkfähigkeit	Ich kann	Fragen/Aufgabenstellungen	Verben	Beispielaufgaben
<b>Wissen:</b> An Bildern/Texten/ Spielen/Hörspielen ... Grundlagen/Kenntnisse/ Strukturen/ Faktenwissen zum Thema/Inhalt erwerben und wieder- geben.	☺ Ich kann Informa- tionen zu einem Thema richtig wiedergeben.	Wer ...? Was bedeutet ...? Wie passierte ...? Wann passierte ...? Wer kennt ...?	wiedergeben, benennen, wiederholen, finden, zeigen, aufzählen, lesen, messen, abschreiben	<b>Grundkompetenz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Markiere das Rechteck auf dem Arbeitsblatt.</li> <li>• Lies den Text laut vor.</li> </ul> <b>Erweiterte Kompetenz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Benenne alle Wörter, die dir zum Wortfeld „spielen“ einfallen.</li> </ul>
<b>Verstehen:</b> Durch eigene Bearbei- tung der Grundlagen zum Thema/Inhalt nachweisen, dass man diese verstanden hat. Informationen sinn- enthaltend in eigene Worte umformen.	☺ ☺ Ich kann mein Wissen so wieder- geben, dass es durch meine Erklärung auch für andere ver- ständlich wird.	Was sagt der Text aus? Wiederhole mit deinen Worten. Erkläre deiner Gruppe ... Wähle aus den Wörtern die aus, die ...	erzählen, berichten, zusammenfassen, erklären, präzisieren, sortieren, illustrieren, verdeutlichen	<b>Grundkompetenz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuliere eine Überschrift für den Textabschnitt.</li> <li>• Wähle aus den Wörtern das passende Wort aus.</li> </ul> <b>Erweiterte Kompetenz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstreiche im Text die Schlüsselwörter.</li> <li>• Fasse den Text mit eigenen Worten zusammen.</li> </ul>
<b>Umsetzung/Anwendung:</b> An Aufgaben/Fragen/ Strukturierungshilfen/ Ordnungsmodellen den sicheren Umgang mit den Grundlagen zeigen. Anwenden und Um- setzen der Inhalte in vorgegebenen Aufgaben.	☺ ☺ ☺ Ich kann meine Kenntnisse in mündlichen und schriftlichen Ausführungen so verbinden, dass ich zu den richtigen Lösung- en komme.	Wie nutzt du ...? Welche Beispiele fallen dir außer- dem ein? Wie lautet das Ergebnis, wenn ...?	anwenden, aufstellen, ausführen, vertiefen, über- tragen, beweisen, durchführen, formulieren, erstellen, lösen, erkennen	<b>Grundkompetenz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baue das Modell nach der beschriebenen Anleitung.</li> </ul> <b>Erweiterte Kompetenz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuliere die Gesetzmäßigkeit, die hinter dem erarbeiteten Phänomen steckt.</li> </ul>
<b>Analyse:</b> Die Inhalte/Sachverhalte in grundlegende Eleme- nte und Teile zerlegen, Prinzipien und Strukturen erkennen und ordnen, Hierarchien bilden. Verdeutlichen von Zusammenhängen und Beziehungen einzel- ner Elemente und Teile.	☺ ☺ ☺ ☺ Ich kann Sach- verhalte so dar- stellen, dass Unterschiede und/ oder Gemein- samkeiten deutlich werden und mir durch das Zuord- nen eine Bewer- tung der Inhalte möglich wird.	In welchem Ver- hältnis stehen ...? Welche Schluss- folgerung ziehst du daraus? Warum?	analysieren, vergleichen, unter- scheiden, in Beziehung setzen, gegenüberstellen, klassifizieren, interpretieren, gewichten, ableiten, nachwei- sen, untersuchen, bewerten	<b>Grundkompetenz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lies diesen Zeitungsartikel und erstelle eine Übersicht der Vor- und Nachteile, die der Autor zu diesem Thema nennt.</li> </ul> <b>Erweiterte Kompetenz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergleiche die beiden Texte. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede fallen dir auf? Begründe!</li> </ul>
<b>Synthese und Evaluation</b> zusammengefasst als <b>Reflexion:</b> Die Inhalte/Sachverhalte zu einem neuen Ganzen zusammenfügen. Selbst- ständiges Entwickeln und Herstellen einer eigenen Systematik, eines eigenen Plans. Erfahrungen wer- den selbstständig in die Arbeit integriert und vor- handenes Wissen viel- fältig eingesetzt. Hypo- thesen entwickeln, überprüfen und anpassen.	☺ ☺ ☺ ☺ ☺ Ich kann vorhan- denes Wissen und eigene Erkennt- nisse so miteinan- der verbinden, dass daraus neue Ideen, Zusam- menhänge und Ergebnisse ent- stehen.	Was ist deine Meinung zu diesem Inhalt? Gibt es eine Alternative? Begründe sie. Sage das Ergebnis voraus. Wie kommst du zu dieser Vermutung? Erstelle einen Plan/ein Modell. Was würdest du jetzt empfehlen?	konstruieren, erfinden, erforschen, organisieren, modellieren, kombinieren, optimieren, entwerfen, interviewen, aufstellen, prüfen, abfassen, widerlegen, experimentieren, nachweisen	<b>Grundkompetenz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suche dir ein geeignetes Instrument der Befragung und erstelle ein Meinungsbild zu den AGs eurer Schule.</li> <li>• Beurteile die Überzeugungskraft der Argumente pro und contra (z. B. Windenergie).</li> </ul> <b>Erweiterte Kompetenz:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erforsche das Thema ... und stelle dein Ergebnis im Unterricht vor.</li> <li>• Entwerfe ein Modell (z. B. zur Neugestaltung des Schulhofs).</li> </ul>

### 1. Wer ist gemeint?

Als Underachiever werden Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die in ihren schulischen Leistungen (Noten und Schulleistungstests) nicht das Niveau ihrer intellektuellen Fähigkeit erreichen. Das Underachievement zeigt sich meistens bereichs- und fächerübergreifend, auch wenn Schwerpunkte häufig deutlich beim Lesen, Schreiben und Rechnen zu finden sind.

Auch bei durchschnittlicher Intelligenz kann von einem Underachievement gesprochen werden. Bei Schülerinnen und Schülern, die eine nachgewiesene hohe intellektuelle Begabung aufweisen, ist das Problem besonders auffällig. Sie lösen in der Regel bei sich und anderen die Erwartung aus, dass sie diese hohe Begabung auch in gute bis sehr gute (Schul-)Leistungen umsetzen können. Den allermeisten der hochbegabten Schülerinnen und Schüler gelingt das auch. Die Gruppe derjenigen Schülerinnen und Schüler, die in diesem Sinne als klassische Underachiever bezeichnet werden können, ist klein, weil die Bezugsgröße – also die hochbegabten Schülerinnen und Schüler – ebenfalls klein ist. Statistisch gesehen gelten ca. 2 bis 3% eines Jahrgangs als hochbegabt. Schätzungsweise nur ca. 12% von ihnen können die Begabung nicht in entsprechende Leistungen umsetzen; es gibt mehr männliche als weibliche Underachiever.

Im Alltag wird der Begriff Underachiever häufig für alle Schülerinnen und Schüler benutzt, deren Schulleistungen unterhalb ihres, oft nur vermuteten, Begabungspotenzials liegen. Rein pragmatisch mag das nachvollziehbar sein – in der Praxis verstellt diese Betrachtungsweise jedoch den Blick auf das große Dilemma, in dem sich hochbegabte Kinder befinden. Als „intelligente Schulversager“ spüren sie in besonderem Maße die Diskrepanz zwischen den Erwartungen, die an ihren Schulerfolg gestellt werden, und ihren Möglichkeiten in den Gebieten ihrer Wahl oder ihres Interesses.

### 2. Wie äußert sich Underachievement?

Die Probleme der Underachiever werden selten in der Kita, manchmal schon in der Grundschule, spätestens jedoch in den Klassenstufen 6 und 7 der Sekundarstufe 1 deutlich. Hinter ihren schulischen Leistungen, die oft nur mit Mühe erreicht werden und deutlich unterhalb ihrer intellektuellen Grundleistungsfähigkeit liegen, verbergen sich u.a. häufig:

- nicht ausreichende Lern- und Arbeitskompetenzen, mangelndes Zeitmanagement
- mangelnde Anstrengungsbereitschaft, wenig Durchhaltevermögen
- mangelnde Lern- und Leistungsmotivation im schulischen Kontext, während im außerschulischen Bereich oft hohes Engagement, Interesse und Erfolg zu beobachten sind
- ungünstiger Attribuierungsstil (Gute Leistungen werden durch Glück und Zufall, nicht durch eigene Kompetenz oder Lernen erklärt.)
- negatives Selbstkonzept
- unzureichende positive Selbstwirksamkeitserfahrungen (mangelnde Möglichkeiten, schwere Aufgabenstellungen durch eigene Anstrengung zu bewältigen und positive Ergebnisse zu erzielen)
- hohe Sensibilität bei geringer emotionaler Stabilität
- Lustlosigkeit und Verweigerung angesichts unterfordernder Routineaufgaben
- fehlende Erfahrung und fehlende Einsicht, dass Begabung erst durch systematisches Lernen in gute oder auch sehr gute Leistungen umgemünzt werden kann
- (u. U. nicht erkannte) Teilleistungsschwächen

## 3. Was macht ein hochbegabtes Kind zu einem Underachiever?

Es gibt viele Faktoren, die das schulische Lernen erschweren können. Zu ihnen gehören u.a.:

- Konzentrationsprobleme
- AD(H)S
- Teilleistungsstörungen
- unzureichende Lern- und Arbeitsstrategien, schlechtes Zeitmanagement, fehlende Handlungsplanung
- Prüfungs- und Versagensangst
- fehlende Lernmotivation
- Einschränkungen im Bereich der Wahrnehmung
- wenig Interesse der Eltern für schulische Belange
- schlechte Schüler-Lehrerbeziehung; kein Wohlfühlen in der Klasse
- unangemessene Leistungsanforderungen

Eine Hochbegabung schließt spezifische Lernprobleme wie eine Lese-Rechtschreibstörung, AD(H)S oder Auffälligkeiten aus dem autistischen Störungskreis nicht aus. Werden Beobachtungen gemacht, die in eine solche Richtung weisen, sollten immer Fachkräfte (Fachärzte, Diplom-Psychologen, Sonderpädagogen) mit einbezogen werden, damit auf der Basis einer Diagnose passende schulische und außerschulische Maßnahmen initiiert werden können.

Insgesamt können die Gründe, aus denen Schülerinnen und Schüler nicht jene Leistungen erbringen, zu denen sie aufgrund ihrer Fähigkeiten eigentlich imstande sein müssten, ganz unterschiedlich sein. Sie sind weder ausschließlich bei der Schülerin oder dem Schüler, noch exklusiv bei den Eltern, den Lehrkräften oder dem weiteren sozialen Umfeld zu suchen, sondern entstehen in der Wechselwirkung zwischen der individuellen Persönlichkeitsstruktur der Schülerin oder des Schülers und dem Beziehungsgeflecht in ihrem oder seinem Umfeld. Dieses Beziehungsgeflecht verstärkt häufig ungewollt die Störung, indem bestimmte Verhaltensmuster über Jahre hinweg aufrechterhalten werden. Gegenseitige Schuldzuweisungen sind dabei oft die Folge.

## 4. Welche Hilfen braucht ein Underachiever?

1. Ein Underachiever muss zunächst einmal als ein solcher erkannt werden. Oft gibt er oder sie Hinweise auf sein oder ihr intellektuelles Potenzial. Aufgrund dieser Hinweise vermuten die Lehrkräfte und die Eltern, dass der Schüler oder die Schülerin mehr leisten könnte, als seine oder ihre momentanen Leistungen zeigen. Solche Hinweise können z. B. sein:

- auffallend gute mündliche Beiträge bei schwierigen Themen
- besondere außerschulische Leistungen
- korrekte Antworten, obwohl eine Mitarbeit nicht zu sehen ist
- gute bis sehr gute Leistungen in der Grundschule, Leistungseinbruch in der Sekundarstufe 1

Folgende weitere Identifikationsmöglichkeiten gibt es:

- die Beobachtung des Lernverhaltens und -tempos bei neuen Aufgabenstellungen
- Aufgabenstellungen, die das Interesse des Schülers oder der Schülerin treffen und eigenständig zu bearbeiten sind
- Testdiagnostik

Die Durchführung der standardisierten Testdiagnostik ist dann empfehlenswert, wenn schulische Erkennungsmöglichkeiten ausgeschöpft sind und bei der Schülerin oder dem Schüler keine deutliche Veränderung in der Lern- und Leistungsfähigkeit erkennbar ist.

2. Da es keine generelle Ursache für Underachievement gibt, muss ein individueller Hilfeplan auf den jeweiligen Schüler oder die jeweilige Schülerin zugeschnitten werden. Das heißt, dass zunächst die Bedingungen analysiert werden müssen, unter denen sich das Problem entwickelt hat. Eltern, Lehrkräfte und der Schüler oder die Schülerin müssen zusammenarbeiten und gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten suchen. Jeder Beteiligte sollte zudem die Bereitschaft zeigen, in seinem Zuständigkeitsbereich etwas zu verändern.

Es ist sinnvoll, den Personenkreis aus Eltern, Lehrkräften und Schüler oder Schülerin um einen „Experten“ von außen zu erweitern, der sein fachliches Know-how einbringen und eine unabhängige Sicht auf das Beziehungsgeflecht werfen kann.

3. Es hilft einem Underachiever i. d. R., inhaltlich an seinen Stärken anzusetzen und seine Ressourcen zu nutzen.

4. Vorhandene Lerndefizite müssen behoben werden, eventuell durch die Inanspruchnahme vorübergehender Nachhilfe.

5. Fachübergreifend muss ein Underachiever Lern- und Arbeitstechniken erwerben, z. B. mit der Hilfe eines Lerncoaches. Im Anschluss kann ein neuer Lösungsplan vereinbart werden, an dessen Ende das Erreichen selbst gesteckter Ziele der Schülerin oder des Schülers steht. Dies führt in den meisten Fällen zu einem Anstieg der Lernmotivation und zusätzlich zu einer verstärkt verspürten Verantwortung für das eigene Handeln, da Überwachung und Korrekturen dieses Prozesses ebenfalls in der Hand des Underachievers liegen.

6. Beim Vorliegen einer Teilleistungsschwäche oder anderer Störungen muss eine gezielte lerntherapeutische oder psychotherapeutische Begleitung eingeleitet werden.

## 5. Welche Unterstützung ist möglich?

Im Regelunterricht sind für das Erkennen und die Förderung von Hochbegabten die Lehrkräfte zuständig. Grundlage hierfür ist die regelhafte pädagogische Diagnostik. Darüber hinaus können (je nach Stand der Qualifikation in der Schule) weitere Instrumente verwendet werden, z.B. eine kriterienorientierte Beobachtung mithilfe von Beobachtungsbögen (z.B. die AMB-Checkliste der BbB), komplexen Aufgabenstellungen (als diagnostische Aufgaben), Informationen aus den Lernstandstests und den Lernausgangslagenuntersuchungen, der Hamburger Schreib-Probe HSP, des Stolperwörtertests und Unterrichtshospitationen.

Ergänzend zum Unterricht in der Schule kann eine schulinterne Diagnostik durch Beratungslehrkräfte (Bestimmung der Grundintelligenz mit dem Test CFT und begleitende Beratung) und ggf. durch Sonderpädagogen stattfinden.

Die Förderung der Underachiever sollte zunächst schulintern erfolgen. Die Schule kann dabei eine Beratung bzw. Unterstützung eines Regionalen Bildungs- und Beratungszentrums (ReBBZ) in Anspruch nehmen. Wenn der emotionale und soziale Entwicklungsstand der Schülerin oder des Schülers einen sonderpädagogischen Förderbedarf begründet, erfolgt eine ergänzende Förderung gemäß §12 HmbSG.

Die BbB berät bei Bedarf Lehrkräfte, Sorgeberechtigte sowie Schülerinnen und Schüler und arbeitet in diesem Punkt mit den ReBBZ zusammen.

**Das individuelle Überspringen einer Klasse (Springen) gehört in der Begabtenförderung zu den Akzelerationsmaßnahmen. Weitere Maßnahmen aus diesem Bereich sind:**

- Entwicklungsorientierter Zeitpunkt der Einschulung („Vorzeitige Einschulung“)
- Verkürzung der Schullaufbahn durch Beschulung in besonderen Lernzügen (Gruppenakzeleration)
- Förderangebote ohne direkte Auswirkung auf die Länge der Schulzeit (wie z.B. das Drehtür-Modell)

In Hamburg haben im Schuljahr 2011/12 insgesamt 209 Schüler und Schülerinnen eine Klassenstufe übersprungen, davon 89 in einer Grundschule, 67 in einem Gymnasium und 53 an einer Stadtteilschule und Realschule.

### 1. Formale Regelung

Das Überspringen einer Klassenstufe wird formal durch den §12 der Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO – GrundStGy) geregelt. Dort findet sich folgender Wortlaut (§ 12(1)):

„Auf Antrag der bzw. des Sorgeberechtigten und mit Genehmigung der Zeugniskonferenz können Schülerinnen und Schüler vorzeitig in die nächsthöhere Jahrgangsstufe aufrücken, wenn ihr Lernstand und ihre Leistungsfähigkeit den Durchschnitt der Jahrgangsstufe weit überragen und auch unter Berücksichtigung der überfachlichen Kompetenzen zu erwarten ist, dass sie den Anforderungen der nächsthöheren Jahrgangsstufe gewachsen sein werden.“

### 2. Wann ist an ein Springen zu denken?

- Der Lernstand in allen Kernfächern ist weit überdurchschnittlich.
- Der Schüler/die Schülerin braucht in allen Kernfächern individualisierte Aufgabenstellungen, um ausreichend gefordert und gefördert zu werden.
- Der Schüler/die Schülerin zeigt eine hohe Lern- und Arbeitsmotivation, verfügt über ein gutes Durchhaltevermögen, hat ein stabiles Selbstwertgefühl und ist belastbar.
- Lehrkräfte und Eltern sind sich über das Springen einig; der Schüler/die Schülerin nimmt dieses Angebot an.

### 3. Wann ist ein Springen nicht angezeigt?

**Springen ist nicht für jeden Schüler/jede Schülerin die geeignete Fördermaßnahme!**

- Der Leistungsstand des Schülers/der Schülerin ist in nur einem Fach/Bereich herausragend. Das gilt gleichermaßen, wenn in nur einem Untertest/Index eines IQ-Tests ein sehr hoher Wert erzielt worden ist. In diesen Fällen ist eine fachbezogene Akzeleration einem Springen vorzuziehen.
- Das Kind lehnt, auch nach einer Schnupperzeit, das Angebot des Springens ab.
- Schule und Eltern sind sich nicht einig, dass Springen zum gegebenen Zeitpunkt die richtige Maßnahme ist.

#### 4. Was ist begleitend zu beachten?

##### Springen ist immer eine Einzelfallentscheidung!

- Das potenzielle Springerkind sollte intellektuell deutlich überdurchschnittlich begabt/hochbegabt sein. Eine hohe Intelligenz bedeutet zwar nicht automatisch Schulerfolg, bildet aber eine gute Voraussetzung für ein erfolgreiches Springen. Eine standardisierte Intelligenzdiagnostik ist für die Entscheidung über das Springen nicht zwingend erforderlich.
- Bei Intelligenzwerten  $\leq$  IQ 115 ist i. d. R. vom Springen abzuraten.
- Das potenzielle Springerkind sollte keine gravierenden sozialen und/oder emotionalen Probleme haben. Damit sind nicht die evtl. sichtbaren Auswirkungen einer schulischen Unterforderung (z. B. fehlende Mitarbeit oder Störung des Unterrichts sowie Verweigerung der häuslichen Mitarbeit) gemeint.
- Es empfiehlt sich, vor der Entscheidung zum Springen eine zeitlich befristete „Schnupperzeit“ in der Zielklasse durchzuführen (im Regelfall 3 bis 4 Wochen). Allen Beteiligten muss dabei klar sein, dass nach dieser Probezeit eine Rückkehr in die Stammklasse möglich ist.
- Die Lehrer der Zielklasse und die neuen Mitschüler müssen das Springerkind positiv aufnehmen und bereit sein, ihm bei der Eingewöhnung zu helfen.
- Nach der Auswertung der Probezeit sollten Eltern und Lehrer, ggf. auch andere Fachkräfte (z. B. falls Beratung beansprucht wird), einen Konsens über das Springen erzielen. Die Meinung und ggf. die Unsicherheiten des Schülers/der Schülerin sind dabei zu berücksichtigen und ernst zu nehmen.
- Im Vordergrund sollte für den Schüler/die Schülerin eine positive Perspektive stehen (**Es ist keine Bestrafung, sondern eine Chance: Wir trauen es dir zu.**). Kann diese Botschaft nicht vermittelt werden, ist ein Springen gegen den Willen des Schülers/der Schülerin nicht sinnvoll.
- Es sollte eine klare Vereinbarung darüber getroffen werden, was der Schüler/die Schülerin bis zu welchem Zeitpunkt nacharbeiten muss („Besondere Lernziele“) bzw. welche Lernbereiche vorübergehend außer Acht gelassen werden können („Freiräume“). Wichtig ist ebenfalls zu klären, wer begleitend als Ansprechperson zur Verfügung steht.
- Bei Bedarf sollte eine individuelle Förderung eingerichtet werden. Die Beratungsstelle besondere Begabungen unterstützt diese Förderung finanziell (siehe Anträge und Formulare auf: [www.li.hamburg.de/begabtenfoerderung](http://www.li.hamburg.de/begabtenfoerderung)).

#### 5. Erfahrungen mit dem Springen

Die Maßnahme des Springens hat sich für **intellektuell weit überdurchschnittlich begabte und hochbegabte** und zugleich **unterforderte** Schüler und Schülerinnen als sehr effektiv erwiesen. Folgende Auswirkungen sind gut nachgewiesen:

- Viele Schüler und Schülerinnen zeigen zunächst einen geringen Leistungsabfall um 0,5–1 Note, platzen sich aber nach ca. 6 Monaten wieder im oberen Leistungsbereich der neuen Klasse.
- Der kurzfristige Leistungsabfall und das Nacharbeiten des Lernstoffs werden subjektiv von den Springern nicht als belastend erlebt.
- Lernmotivation, Selbstbewusstsein und Arbeitsverhalten werden durch ein Springen positiv beeinflusst.
- Anhaltende Leistungsprobleme werden kaum beobachtet.
- Im sozialen Bereich kommt es nach der Phase der Eingewöhnung in der Regel zu einer stabilen Integration in die neue Klasse.

## Beobachtungsbogen

### Allgemeine Denkfähigkeiten

zur Einschätzung der Begabungsausprägung

von Schülerinnen und Schülern

Februar 2013

#### Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB)

Felix-Dahn-Str. 3

20357 Hamburg

Tel. (040) 428 842-206

Fax: (040) 428 842-218

E-Mail: bbb@li-hamburg.de

#### Aufgaben und Grenzen eines Beobachtungsbogens

Die aufgeführten Aussagen sollen Ihnen dabei helfen, Ihre Beobachtungen zum Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers gezielter festzuhalten. Ihre Beobachtungen können den Erkennungsprozess unterstützen und Grundlage für Gespräche oder das Ausfüllen der Dokumentationsbögen (wie z.B. das Lernentwicklungsblatt LEBL) sein.

Die Einschätzung aus diesem Bogen kann als Grundlage für weitere Beratung bzw. Diagnostik dienen (z.B. Beauftragter für Begabtenförderung oder Beratungslehrkraft Ihrer Schule). Die Diagnose einer besonderen Begabung oder Hochbegabung ist mit diesem Bogen allein nicht möglich.

Deutliche Abweichungen zwischen den Denkfähigkeiten einer Schülerin oder eines Schülers und den erbrachten Leistungen in der Schule können auf ein mögliches Underachievement (Minderleistung) im Sinne eines nicht vollständig ausgeschöpften intellektuellen Potenzials hinweisen. Dieses sollte im Rahmen einer qualifizierten Beratung und ggf. Diagnostik überprüft werden, bevor weitere Schritte eingeleitet werden.

#### Die Einschätzung der Begabungsausprägung

Schätzen Sie bitte durch Ankreuzen auf der 5er-Skala ein, in welchem Maße die Aussage auf die Schülerin oder der Schüler *gemessen an der Altersgruppe* zutrifft. Die Einschätzung in diesem Bogen soll sich auf Ihre Beobachtungen aus dem *letzten halben Jahr* beziehen.

(1) *nie* das Verhalten wurde nicht gezeigt

(2) *selten* das Verhalten war nur selten in einigen wenigen Lernsituationen bzw. Lernbereichen beobachtbar

(3) *gelegentlich* das Verhalten war zeitweise zu beobachten in einigen Lernsituationen oder Lernbereichen

(4) *häufig* das Verhalten war durchgehend in einigen wenigen oder zeitweise in fast allen Lernsituationen oder Lernbereichen zu beobachten

(5) *immer* das Verhalten war durchgehend und in fast allen Lernsituationen und Lernbereichen zu beobachten

Name der Schülerin/des Schülers	Klasse	ausgefüllt von:	<input type="checkbox"/> Klassenlehrkraft <input type="checkbox"/> Fachlehrkraft <input type="checkbox"/> Beratungslehrkraft <input type="checkbox"/>					Datum				
<b>Allgemeine Denkfähigkeiten</b>			(1) nie	(2) selten	(3) gelegentlich	(4) häufig	(5) immer					
1. Lernt ungewöhnlich schnell, oft ohne Wiederholung												
2. Fasst schulische und nichtschulische Themen schnell und mühelos auf												
3. Zeigt sehr gute Gedächtnisleistungen, auch für Nebensächliches												
4. Verfügt über einen umfangreichen, ausdrucksstarken Wortschatz												
5. Durchdringt komplexe Zusammenhänge, zeigt analytische Fähigkeiten												
6. Kann Informationen abstrahieren und verallgemeinern												
7. Erbringt Transferleistungen auf weitergehende Themenstellungen												
8. Produziert ungewöhnliche Lösungswege bzw. neuartige Ansätze												
9. Zeigt unabhängiges Denken, hinterfragt Informationen kritisch												
10. Findet Fehler und entdeckt logische Schwachstellen												
Bemerkungen:												

### Anmerkung zum Beobachtungsbogen

- Die im Beobachtungsbogen aufgeführten Aussagen sollen Ihnen dabei helfen, ein bestimmtes Verhalten bewusster zu beobachten bzw. Ihre Beobachtungen gezielter festzuhalten. Die Einschätzung **soll für den vereinbarten Beobachtungszeitraum** vorgenommen werden.
- Das in den Listen beschriebene Verhalten kann ein Indikator für die Begabung sein, die Begabung wird somit **geschätzt**.
- Die Einschätzung wird im Vergleich zur entsprechenden **Altersgruppe** vorgenommen und basiert auf Ihrer Erfahrung zu der regulären Entwicklung bzw. zum regulären Verhalten der Kinder in diesem Alter.

## Beobachtungsbogen Begabungsmerkmale

zur Einschätzung der allgemeinen Begabung und speziellen Begabungsmerkmalen in der Klasse 2 der Grundschule

© Beratungsstelle besondere Begabungen (Januar 2012)

Name der Schülerin/des Schülers: \_\_\_\_\_

Ausgefüllt von (Name der Lehrkraft): \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Teil A: Merkmale allgemeiner Denkfähigkeiten der Schülerin/des Schülers				
Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen:	Bitte Zutreffendes ankreuzen			
	fast nie	gelegentlich	häufig	sehr häufig
1. Lernt ungewöhnlich schnell, oft ohne Wiederholung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Fasst schulische und nicht-schulische Themen mühelos auf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Zeigt sehr gute Gedächtnisleistungen, auch für Nebensächliches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Zeigt für ihr/sein Alter breites und vielfältiges Wissen, auch Spezialwissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Durchdringt komplexe Zusammenhänge, zeigt analytische Fähigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Zieht aus einer allgemeingültigen Regel spezifische Schlüsse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Schließt aus bekannten Tatsachen auf eine allgemeingültige Aussage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Verwendet vorhandene Informationen selbstständig in neuen Zusammenhängen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Produziert ungewöhnliche Lösungswege oder unkonventionelle Ideen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Zeigt unabhängiges Denken, hinterfragt Informationen kritisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Findet Fehler und entdeckt logische Schwachstellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Anhang 6

<b>Teil B: Merkmale mathematischer Begabung der Schülerin/des Schülers</b>				
<b>Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen:</b>	<b>Bitte Zutreffendes ankreuzen</b>			
	fast nie	gelegentlich	häufig	sehr häufig
1. Zeigt für ihr/sein Alter sehr umfangreiche und gut ausgeprägte numerische und arithmetische Fertigkeiten, z.B. sicheres Rechnen im Zahlenraum bis 20 (und darüber hinaus), sichere Anwendung von +, -, ggf. $\times$ , $\div$	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Zeigt ein sehr gutes Verständnis für mathematische Grundprinzipien und setzt sie kompetent um, z.B. $A + B = C$ ist das gleiche wie $B + A = C$	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Kann sehr kompetent komplexe Rechnungen in Teilschritte zerlegen, z. B.: Gebe ich zu meiner Zahl 18 dazu, bekomme ich 71. [ $x + 18 = 71$   $71 - 18 = x = 53$ ]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Wendet mathematische Teilschritte und Prozesse für die Lösung neuer und unbekannter Fragestellungen an, z.B. bei Textaufgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Erfasst intuitiv mathematische Fragestellungen und Zusammenhänge, z.B. erkennt Rechnungen in Bildern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Zeigt für ihr/sein Alter sehr gut ausgeprägtes räumliches Vorstellungsvermögen bei unterschiedlichen Aufgabentypen, z.B. Würfelnetze usw.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Teil C: Merkmale sprachlicher Begabung der Schülerin/des Schülers</b>				
<b>Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen:</b>	<b>Bitte Zutreffendes ankreuzen</b>			
	fast nie	gelegentlich	häufig	sehr häufig
1. Verfügt über einen umfangreichen, ausdrucksstarken Wortschatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Drückt sich sprachlich treffend aus, spricht grammatikalisch korrekt und sicher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Erkennt schnell sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Benutzt und versteht Wörter, die Gleichaltrige noch nicht verstehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Entnimmt aus Texten, Aufgaben, Beschreibungen o.ä. schnell und selbstständig neue Informationen und Problemstellungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Benutzt Bücher (auch Fachbücher oder Lexika), die ältere Kinder oder Erwachsene interessieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Verfasst für ihr/sein Alter sehr komplexe Texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Liest für ihr/sein Alter gut und flüssig und zeigt gutes Verständnis für das Gelesene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Kann sich für ihr/sein Alter mündlich gut ausdrücken, z.B. hält gute Präsentationen zu Büchern, Gegenständen usw.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Lernentwicklungsblatt können Erkenntnisse zum Leistungsstand, zur Lernentwicklung und zum Arbeitsverhalten der besonders begabten und hochbegabten Schülerinnen und Schüler festgehalten werden (Seite 1). Des Weiteren werden darin Empfehlungen zur Teilnahme an bestimmten Fördermaßnahmen sowie deren Auswirkung festgehalten (Seite 2).

Nachfolgend finden Sie beide Seiten des Lernentwicklungsblattes als Kopiervorlage. Weitere Informationen dazu sowie die Dateien zum Download finden Sie auf Seite 36 dieser Publikation und im Internet unter [www.li.hamburg.de/lebl](http://www.li.hamburg.de/lebl)

## Lernentwicklungsblatt – LEBL

zur Dokumentation des Entwicklungsstandes und der Förderung  
besonders begabter, hochbegabter und hochleistender Schülerinnen und Schüler

<b>Name</b>	<b>Geburtsdatum</b>	<b>Anlegen des LEBL im Schuljahr</b>
	<b>Geschlecht</b> <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> m	<b>Migrationshintergrund</b> <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja
<b>Anlass</b>	<input type="checkbox"/> besondere Begabung <input type="checkbox"/> Hochbegabung	<input type="checkbox"/> Hochleistung <input type="checkbox"/> Vermutung einer besonderen Begabung oder Hochbegabung
<b>Klassenlehrkraft</b>	<b>Schule</b>	
<b>Datum der Zeugniskonferenz</b>	<b>Unterschrift Vorsitz der Zeugniskonferenz</b>	

<b>I. Beschreibung der Merkmale</b>		<i>↻ Beobachtungen eintragen</i>
<b>A. Allgemeine Denkfähigkeiten</b>		
<b>B. Spezifische Begabungsbereiche</b>		<i>↻ ankreuzen und Beobachtungen eintragen</i>
<input type="checkbox"/> sprachlich		
<input type="checkbox"/> mathematisch-räumlich		
<input type="checkbox"/> naturwissenschaftlich-technisch		
<input type="checkbox"/> sozial-gesellschaftlich		
<input type="checkbox"/> musisch-ästhetisch		
<input type="checkbox"/> sportlich-motorisch		
<b>C. Verhaltensmerkmale</b>		
(z.B. Lern- und Arbeitsverhalten, Leistungsmotivation, Lernmotivation, sozial-emotionale Situation)		
<b>II. Zusätzliche Informationen</b>		<i>↻ ggf. Datum oder Schuljahr angeben</i>
Intelligenztestung (Testverfahren, Datum, Ergebnis)		
Fragebögen und Checklisten (z.B. AMB, KEKS)		
Lernstandserhebung		
weitere Informationen und Besonderheiten (z.B. von Eltern)		
<b>nächste Schritte</b>		

## Lernentwicklungsblatt – LEBL: Verlauf der Förderung



III. Förderung und Entwicklung der Schülerin / des Schülers \_\_\_\_\_ (Name)    ➔ pro Maßnahme eine Zeile verwenden und ggf. durch weitere Seite ergänzen

Schuljahr / Klasse	Förderziel	beschlossene Fördermaßnahme  <input type="checkbox"/> schulisch <input type="checkbox"/> außerschulisch  Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft  <input type="checkbox"/> schulisch <input type="checkbox"/> außerschulisch  Datum, Unterschrift der Klassenlehrkraft	verantwortlich für die Umsetzung in der Schule	Bemerkungen  (z.B. Teilnahme, Rückmeldung, Zielerreichung, allgemeine Entwicklung, Fortsetzung des LEBL)

Intelligenztests zur Diagnose einer überdurchschnittlichen Begabung oder Hochbegabung				
Abkürzung	Name	Auflage	Anwendung	Anmerkungen
AID 2	Adaptives Intelligenz Diagnostikum 2	2009	von 6 bis 15 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>mehrdimensionales Einzel-Testverfahren zur Erfassung komplexer und basaler Kognition, das auch die Diagnose von Teilleistungsstörungen ermöglicht</li> <li>Die Normen sind als veraltet einzustufen.</li> </ul>
BIS-HB	Berliner Intelligenzstruktur-Test für Jugendliche: Begabungs-Hochbegabungsdiagnostik	2006	von 12 bis 16 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>mehrdimensionaler Test speziell zur Erfassung hoher kognitiver Begabung</li> <li>Einsatz als Einzel- oder Gruppentest</li> <li>Zusätzlich zu der großen Vielfalt intellektueller Fähigkeiten wird auch die Dimension Einfallsreichtum (Kreativität) erhoben.</li> </ul>
CFT 1-R	Grundintelligenz Skala 1 – Revision	2013	von 5 bis 9 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>eindimensionaler Test mit aktuellen Normen</li> <li>kann als Einzel- oder Gruppentest durchgeführt werden</li> <li>Die Durchführung erfolgt mit sprachfreien Testaufgaben.</li> <li>Der CFT 1, der vorrangig visuell ausgerichtet ist, erlaubt nicht, ein Gesamtbild der intellektuellen Leistungsfähigkeit eines Kindes aufzuzeigen.</li> <li>Begabte Kinder, die bereits 8 Jahre und 6 Monate alt sind, sollten eher mit dem CFT 20-R getestet werden.</li> </ul>
CFT 20-R	Grundintelligenztest Skala 2 – Revision	2008	von 8 bis 60 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>eindimensionaler Test mit aktuellen Normen, kann durch einen Wortschatz-(WS-) und einen Zahlenfolgentest (ZF) ergänzt werden</li> <li>kann als Einzel- oder als Gruppentest erfolgen</li> <li>Die Testaufgaben sind sprachfrei zu bearbeiten.</li> <li>Als alleiniges Verfahren zur Bestimmung der Intelligenz ist dieser Test nur eingeschränkt geeignet, weil er vorrangig visuell ausgerichtet ist.</li> <li>als Zusatztest zu einem der o.g. Tests sinnvoll</li> </ul>
K-TIM	Kaufman-Test zur Intelligenzmessung für Jugendliche und Erwachsene	2006	ab 11 Jahren und für Erwachsene	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Test erfasst fluide (abstraktes logisches Denkvermögen) und kristalline Intelligenz (Wissen).</li> </ul>
MHBT-P	Münchener Hochbegabten-Testbatterie für die Primarstufe	2007	von der 1. bis zur 4. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> <li>mehrdimensionales Testverfahren zur Identifikation von (hoch-)begabten Kindern und Jugendlichen</li> <li>für Einzel- und Gruppentestung geeignet</li> <li>Der Test setzt sich aus 3 Teilen zusammen: spezifische Checklisten zur Einschätzung durch die Lehrkraft, IQ-Test und Selbsteinschätzung relevanter Moderatorvariablen.</li> </ul>
MHBT-S	Münchener Hochbegabten-Testbatterie für die Sekundarstufe	2007	von der 4. bis zur 12. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> <li>mehrdimensionale Testverfahren zur Identifikation von (hoch-)begabten Kindern und Jugendlichen</li> <li>für Einzel- als auch für Gruppentestung geeignet</li> <li>Der Test setzt sich aus 3 Teilen zusammen: spezifische Checklisten zur Einschätzung durch die Lehrkraft, IQ-Test und Selbsteinschätzung relevanter Moderatorvariablen.</li> </ul>

Intelligenztests zur Diagnose einer überdurchschnittlichen Begabung oder Hochbegabung (Fortsetzung von S. 74)				
Abkürzung	Name	Auflage	Anwendung	Anmerkungen
WPPSI – III	Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence III	2011	von 3 bis 7 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mehrdimensionales Einzel-Testverfahren mit aktuellen Normen</li> <li>• Neben einem Gesamt-IQ für den kognitiven Entwicklungsstand werden Werte für den Verbal- und Handlungsteil, das Sprachverständnis und die Verarbeitungsgeschwindigkeit ausgewiesen.</li> <li>• Für begabte Kinder ab 6 Jahren sollte der WISC–IV angewendet werden.</li> </ul>
WISC – IV	Wechsler Intelligence Scale For Children – Fourth Edition (inhaltsl. deckungsgleich mit HAWIK IV)	2011	von 6 bis 16 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mehrdimensionales Einzel-Testverfahren mit aktuellen Normen zur Beurteilung der kognitiven Fähigkeiten</li> <li>• Ausgewiesen werden Werte für die Bereiche: Sprachverständnis, wahrnehmungsgebundenes logisches Denken, Arbeitsgedächtnis.</li> <li>• Verarbeitungsgeschwindigkeit und Gesamt-IQ-Wert</li> <li>• Zusätzlich kann ein allgemeiner Fähigkeitsindex berechnet werden. Es ist jedoch davon abzuraten, diesen Indexwert als alleiniges Maß der Intelligenz zu verwenden.</li> <li>• Bei Jugendlichen ab 16 Jahren sollte die Durchführung des WAIS IV in Betracht gezogen werden.</li> </ul>
WAIS IV	Wechsler Adult Intelligence Scale Fourth Edition (Weiterentwicklung von WIE)	2012	ab 16 bis 89 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mehrdimensionales Einzel-Testverfahren mit aktuellen Normen zur Beurteilung der kognitiven Fähigkeiten</li> <li>• Ausgewiesen werden Werte für die Bereiche: Sprachverständnis, wahrnehmungsgebundenes logisches Denken, Arbeitsgedächtnis und Verarbeitungsgeschwindigkeit sowie der Gesamt-IQ.</li> </ul>

**Hinweis:** Es handelt sich hierbei lediglich um eine Auswahl, die sich bei der Tätigkeit der BbB als hilfreich erwiesen hat (Stand: Juni 2012).

Titel	Link	Kommentare
<b>Beratungsstellen</b>		
Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB)	<a href="http://www.li.hamburg.de/bbb">www.li.hamburg.de/bbb</a>	Internetpräsenz der Beratungsstelle besondere Begabungen mit Informationen und Angeboten zur Beratung
Begabtenförderung Schleswig-Holstein	<a href="http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schwerpunkte/Begabtenfoerderung/begabtenfoerderung_node.html">www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schwerpunkte/Begabtenfoerderung/begabtenfoerderung_node.html</a>	Informationen über die Begabtenförderung in Schleswig-Holstein
<b>Förderung</b>		
Beratungsstelle besondere Begabungen	<a href="http://www.li.hamburg.de/beratung-foerderung">www.li.hamburg.de/beratung-foerderung</a>	Förderangebote der BbB
Hamburger Bildungsserver → Informationen zu Wettbewerben	<a href="http://www.bildungsserver.hamburg.de">www.bildungsserver.hamburg.de</a> → <a href="http://www.bildungsserver.hamburg.de/bildung-hamburg/wettbewerbe">www.bildungsserver.hamburg.de/bildung-hamburg/wettbewerbe</a>	Informationsportal der Stadt Hamburg zum Thema Bildung, u.a. mit einem Überblick über regionale und überregionale Wettbewerbe
Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. → Hamburg	<a href="http://www.dghk.de">www.dghk.de</a> → <a href="http://www.dghk-hh.de">www.dghk-hh.de</a>	Gemeinnütziger Verein mit zahlreichen Veranstaltungsangeboten, Links und der Zeitschrift Labyrinth
Universität Hamburg TU Harburg	<a href="http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/campuscenter/bei-der-bewerbung/juniorstudium.html">www.verwaltung.uni-hamburg.de/campuscenter/bei-der-bewerbung/juniorstudium.html</a> <a href="http://www.schule.tu-harburg.de/studium-kurse/nextlevel/">www.schule.tu-harburg.de/studium-kurse/nextlevel/</a>	Hinweise zum Juniorstudium
PriMa Schülerzirkel Mathematik (Universität Hamburg, William-Stern-Gesellschaft, BbB)	<a href="http://www.mint-hamburg.de/PriMa">www.mint-hamburg.de/PriMa</a>	Auskünfte zur außerschulischen Fördermaßnahme PriMa
Kinder-Uni Hamburg	<a href="http://www.koerber-stiftung.de/wissenschaft/kinder-uni-hamburg.html">www.koerber-stiftung.de/wissenschaft/kinder-uni-hamburg.html</a>	Informationen zu Vorlesungen der Kinder-Uni Hamburg
Kinder-Uni Bergedorf	<a href="http://www.haw-hamburg.de/schulcampus/specials/kinder-uni-bergedorf.html">www.haw-hamburg.de/schulcampus/specials/kinder-uni-bergedorf.html</a>	Informationen zu Veranstaltungen der Kinder-Uni Bergedorf
Faszination Technik-Klub	<a href="http://www.faszination-fuer-technik.de">www.faszination-fuer-technik.de</a>	Bietet interessante Einblicke und Angebote für technikbegeisterte Kinder und Jugendliche
Science-Lab	<a href="http://www.science-lab-ev.de">www.science-lab-ev.de</a>	Science-Lab bietet Experimentierkurse für Kinder und Aus- und Weiterbildungen für Pädagogen.

Titel	Link	Kommentare
<b>Literatur/Informationsmaterial</b>		
Karg-Stiftung	<a href="http://www.karg-stiftung.de">www.karg-stiftung.de</a>	Die Karg-Stiftung fördert zahlreiche Projekte im Bereich der Hochbegabtenförderung und bietet umfassende Informationen auf ihrer Internetpräsenz.
Netzwerk Begabungsförderung Schweiz	<a href="http://www.begabungsfoerderung.ch">www.begabungsfoerderung.ch</a>	Internetpräsenz mit umfangreichen Literatur- und Lehrmitteltipps
Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung	<a href="http://www.begabtenzentrum.at">www.begabtenzentrum.at</a>	Internetpräsenz mit zahlreichen Informationen und Hinweisen zur Begabtenförderung
Bildung & Begabung gGmbH	<a href="http://www.bildung-und-begabung.de">www.bildung-und-begabung.de</a> → <a href="http://www.begabungslotse.de">www.begabungslotse.de</a>	Internetpräsenz des Zentrums für Begabungsförderung mit Projekten, Wettbewerben und Akademien sowie einem eigenen Informationsportal
Land der Ideen	<a href="http://www.land-der-ideen.de">www.land-der-ideen.de</a>	Initiative, die u.a. Bildungsideen wie „Wissen oder Was?“ (WoW) auszeichnet
<b>Vernetzung</b>		
Netzwerk Begabtenförderung Hamburg e.V.	<a href="http://www.netzwerkbegabung.de">www.netzwerkbegabung.de</a>	Internetpräsenz des Netzwerks Begabtenförderung Hamburg e.V. In dem Verein werden diverse einschlägige Organisationen und Privatpersonen vernetzt, die sich der Begabtenförderung widmen.

