

Karg Impulskreis

1 Schule **1 Begleitheft**

Begabungen (an-)erkennen –
Pädagogische Diagnostik in der Schule



Karg Impulskreis 1 Schule

Begabungen (an-)erkennen –
Pädagogische Diagnostik in der Schule

Herausgeberin

Karg-Stiftung
Niddastraße 35
60329 Frankfurt am Main

T +49 69.874 027-0
F +49 69.874 027-50
info@karg-stiftung.de
www.karg-stiftung.de

Verantwortlich

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand

Konzeption, Text und Redaktion

Dr. Marielle Liebert
Carina Mnich
Franca Zimmermann

Anja Gjaldbæk
Gesa Hartenbach
Christine Koop
Dr. Miriam Lotze
Dr. Nicole Miceli
Dr. Claudia Pauly
Dr. Olaf Steenbuck

Mitarbeit

Andrea Fiebeler
Julia Geißler
Celine Gotta
Kathrin Jäger
Salomé Müller-Oppliger
Petra Schreiber
Matthias Zobjack

Gestaltung

Novamondo, Berlin
www.novamondo.de

Druck

Print.Media.Komm GmbH,
Althengstett

Stand

3. Auflage, November 2024

© Karg-Stiftung, Frankfurt am Main,
Karg Impulskreis und Karg Impulskreise sind eingetragene Marken der
Karg-Stiftung und als Geschmacks-
muster geschützt.

Die vorliegenden Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung,
Nachdruck, fotografische Wiedergabe
und jede andere Art der Vervielfältigung bedürfen der Genehmigung
durch die Karg-Stiftung.

Redaktioneller Hinweis:

Da die Impulskreis-Karten laut vorgelesen werden müssen, wird zwar im Begleithefttext, nicht aber auf den Karten mit Doppelpunkt gegentert. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich – sofern nicht anders kenntlich gemacht – auf alle Geschlechter (m/w/d).

Inhalt

Einleitung	02
I. Ziel des Karg Impulskreis-Schule 1	02
A. Begabungen erwarten	03
I. Bedingungsfaktoren des Lern- und Leistungsverhaltens	03
II. Aufgabe von Lehrkräften: Diagnostizieren	04
III. Der pädagogisch-diagnostische Prozess	06
IV. Begriffsklärung: Systematische Beobachtung	09
V. Begriffsklärung: Diagnostisches Gespräch	09
VI. Beobachtungs- und Beurteilungsfehler	09
VII. Mögliche Verhaltensweisen und Stärken	11
B. Begabungen erkennen	12
I. Begriffsklärung: Begabung – Hochbegabung	12
II. Münchner (Hoch-)Begabungsmodell	13
III. Intelligenz, Intelligenzmessung und IQ	14
IV. Modell individualisierter Hochbegabung nach Thomas Trautmann	15
V. Irrtum oder Wahrheit?	16
C. Pädagogische Diagnostik: ein genaueres Bild gewinnen	18
D. Psychologische Diagnostik: weitere Perspektiven einholen	19
I. Wann ist eine psychologische Diagnostik sinnvoll?	19
II. Chancen einer psychologischen Begutachtung	19
III. Merkmale eines guten psychologischen Gutachtens	19
IV. Aufgabengebiete und Arbeitsweisen der schulpsychologischen Dienste	20
E. Begabungen anerkennen – nächste Schritte	21
Literaturverzeichnis	22
Begleitheft	01

Einleitung

Mit diesem Begleitheft möchten wir Ihnen im Anschluss an den Karg Impulskreis-Schule 1 die Gelegenheit geben, die wesentlichen Informationen noch einmal nachzulesen und weiterführende Erläuterungen zu entdecken. Für eine Vertiefung der Thematik verweisen wir auf unsere Quellen und geben Ihnen zusätzliche Literatur an die Hand.

I. Ziel des Karg Impulskreis-Schule 1

Durch die Karg Impulskreise beschäftigen Sie sich mit Informationen sowie Methoden zum Erkennen und Fördern von Begabungen und Begabten in Ihrem Unterricht. Sie nehmen die Arbeit mit allen Kindern und Jugendlichen in den Blick und fokussieren dabei das Erkennen und die individuelle Förderung von Begabungen. Ziel der Karg-Stiftung ist es, dass dadurch auch hochbegabte Kinder und Jugendliche in der Schule ihrer Begabung entsprechend anerkannt und gefördert werden.

Hochbegabte Kinder und Jugendliche fordern pädagogische Fachkräfte in Kita und Schule in besonderer Weise. Sie haben häufig ungewöhnliche Ideen, besondere Lerninteressen und sind zu außergewöhnlichen Leistungen in der Lage. Wie alle Kinder und Jugendlichen haben sie Anspruch auf die Anerkennung und Förderung ihrer Potenziale, damit diese sich entfalten können.

Begabungen werden hier als Fähigkeits- beziehungsweise Leistungspotenziale verstanden, die sich unter günstigen Bedingungen und gezielter Anregung zu herausragenden Leistungen oder großem Kenntnis- und Wissensreichtum entwickeln können. Begabung bezeichnet damit also die Möglichkeit – nicht das Vorliegen – hoher Leistung. Hochbegabung stellt eine besonders hohe Ausprägung von Begabung dar.

Im Karg Impulskreis-Schule 1 wird Ihnen vermittelt, wie Sie Ihr Unterrichtshandeln mit Methoden der Pädagogischen Diagnostik systematisch so ausrichten können, dass Sie Begabungen und Stärken von Kindern und Jugendlichen gezielt wahrnehmen. Als Voraussetzung für das Erkennen von Begabungen werden hier Begriffe und Modelle zur Entwicklung von Begabungen sowie Merkmale, die Hinweise auf eine Hochbegabung sein können, thematisiert. Von diesen

stärkenorientierten Methoden und Konzepten profitieren alle Kinder und Jugendlichen in allen Bildungseinrichtungen.

Die Karg Impulskreis-Methode zielt außerdem darauf ab, dass Sie Ihre eigenen Vorkenntnisse als pädagogische Fachkraft mit neuen Erkenntnissen verknüpfen und so die Kenntnisse und Erfahrungen in Ihrem Team sichtbar machen können. Sollten Sie nicht an einem Karg Impulskreis teilgenommen, sondern nur das Begleitheft zur Lektüre erhalten haben, tauschen Sie sich unbedingt mit Kolleg:innen zu den hier gestellten Reflexionsfragen aus. Auch im Kollegium gibt es ungeahnte Stärken und Begabungen zu entdecken.

Reflexionsfrage:

Denken Sie einmal in Ruhe nach: Was bedeuten die Begriffe Begabung und Hochbegabung für Sie persönlich?



A. Begabungen erwarten

I. Bedingungsfaktoren des Lern- und Leistungsverhaltens

Um eine Begabung erkennen zu können, muss man sie zunächst einmal erwarten. Hierzu trägt die Kenntnis allgemeiner Bedingungsfaktoren des Lern- und Leistungsverhaltens bei. Diese Faktoren beeinflussen, ob und wie sich Begabungen in der Schule zeigen; sie können aber auch verhindern, dass eine Begabung zur Entfaltung kommt. Im pädagogisch-diagnostischen Prozess hilft die Betrachtung dieser möglichen Faktoren, individuelle Lern- und Leistungskonstellationen zu verstehen.

Die Schulleistungen von Schüler:innen sind durch viele Merkmale und Faktoren beeinflusst. Man spricht daher von multipler Determiniertheit:

»Die Schulleistung hängt sowohl von Persönlichkeitsmerkmalen des Lernenden als auch vom Einfluss von Familie, Schule, Peers und Medien ab – und diese verschiedenen Einflüsse stehen in einem komplexen Gefüge zueinander. Die Betrachtung nur eines Ausschnittes oder gar nur einer isolierten Determinante der Schulleistung ist immer mit der Gefahr kurzsinniger Interpretationen und Fehlspezifikationen verbunden.« (HELMKE/SCHRADER 2001, S. 81).

Die folgenden Bedingungsfaktoren haben Sie im Rahmen der Impulskreis-Fortbildung diskutiert:

Schule als Lernort	<ul style="list-style-type: none">• Lerngruppe• Lerngegenstand• Räume und Ausstattung• Schulklima
Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none">• Kompetenzen• Persönlichkeit• Haltung• Zusammenarbeit mit Kollegium
Kognitive Faktoren	<ul style="list-style-type: none">• allgemeine Intelligenz• aufgaben- und bereichsspezifisches Vorwissen• Lernstile und Lernstrategien
Motivierende Faktoren	<ul style="list-style-type: none">• Fähigkeitselfkonzept• Einstellung zum Lernen• Motivation
Interessen	<ul style="list-style-type: none">• Auswahlmöglichkeiten• Intensität von Interessen• Kenntnisse in den Interessensgebieten
Peers und Peer-Beziehungen	<ul style="list-style-type: none">• Freizeitgestaltung• Einstellungen zum Lernen und zur Schule• Gruppendynamik
Konstitutionelle Faktoren	<ul style="list-style-type: none">• körperliche Merkmale (zum Beispiel Beeinträchtigungen, Behinderungen, chronische Krankheiten)• Veranlagung• Teilleistungsstörungen
Familie	<ul style="list-style-type: none">• Schulbildung• ökonomische Situation• Erziehungsstil• Lernanregungen

Ob ein Kind leistungsfähig sein *kann*, hängt also auch davon ab, ob es sich den individuellen Gegebenheiten in der Schule und im Unterricht anpassen kann, relevant sind hier etwa die Klassensituation (Lerngruppenzusammensetzung, Unterrichtsmethode, Geräuschpegel) und/oder die psychische Verfassung (Konzentration, Reize ausblenden etc.). Außerdem haben Vorwissen, Methodenkenntnisse, Lernstrategien etc. einen großen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit.

Fühlen sich Kinder oder Jugendliche in der Schule ausgesperrt, finden sie in der Gemeinschaft keinen Platz, sehen für sich keine Chance, Einfluss zu nehmen, zu gestalten und Anerkennung zu erfahren, wird die Begabung unsichtbar bleiben. Das schulische Selbstkonzept ist bei allen Kindern und Jugendlichen eine entscheidende Basis, um die eigene Persönlichkeit und damit auch die Begabung zu entfalten. Ebenso sind Motivation und Anstrengungsbereitschaft wesentliche Bedingungsfaktoren, um Leistung zu erreichen.

Man kann nicht davon ausgehen, dass Schüler:innen, die besondere Begabungen besitzen, diese kennen oder gar zu nutzen wissen.

Reflexionsfrage:

Werfen Sie noch einmal einen Blick auf die Liste der Bedingungsfaktoren auf der vorigen Seite. Auf welche Faktoren nehmen Sie und Ihr Kollegium bisher am ehesten Einfluss?

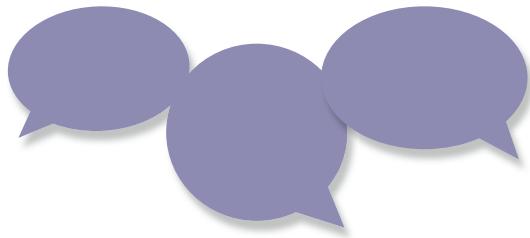
II. Aufgabe von Lehrkräften: Diagnostizieren

Die Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher gehört für viele Lehrpersonen inzwischen fast selbstverständlich zu einem binnendifferenzierten Unterricht dazu. Der Zugang zu einer erfüllten Begabungs- und damit Persönlichkeitsentwicklung ist jedoch noch nicht für alle Schüler:innen gegeben. Denn aufgrund verschiedener Faktoren ist es noch oft vom Zufall abhängig, ob Begabungen erkannt und gefördert werden:

- Kindern und Jugendlichen aus bildungsnahen Familien werden häufig höhere Begabungspotenziale unterstellt als Gleichaltrigen aus einkommensschwachen, bildungsfernen Familien. Bei ihnen werden besondere Begabungen daher häufiger nicht erkannt.
- Auch bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund nehmen Lehrpersonen Begabungen nicht immer unmittelbar wahr. Eine große Rolle spielen hierbei Sprachschwierigkeiten, die den Blick auf das Potenzial der Kinder und Jugendlichen verstellen.
- Obwohl sich in den vergangenen Jahrzehnten in dem Bereich der Mädchenförderung viel verändert hat, werden besondere Begabungen bei ihnen immer noch seltener erkannt als bei gleichaltrigen Jungen. Denn besondere Leistungen von Mädchen werden oft als Folge von Fleiß und Anstrengung angesehen, nicht jedoch als eine sichtbare Begabung oder Hochbegabung. Dadurch profitieren sie weniger von Fördermaßnahmen.

Diese Haltung/Einstellung gegenüber begabten und hochbegabten Kindern und Jugendlichen aus den oben genannten Gruppen führt »nicht nur zu deutlich geringeren Nominationschancen und in der Regel auch zu geringeren Erwartungshaltungen der Lehrpersonen, sondern auch zu weniger guten Schulleistungen« (STAMM 2009, S. 27).

Daraus lässt sich für die Schule und den Unterricht ein besonderer Auftrag ableiten: die Begabtenförderung für alle begabten und hochbegabten Kinder und Jugendlichen gleichermaßen zu öffnen und ihnen die Zugänge zu Förderangeboten zu erleichtern (vgl. MICELI/FIEBELER 2020, S. 4)*.



Der erste Schritt: Pädagogische Diagnostik

Die Kultusministerkonferenz (KMK) benennt in ihren Standards für die Lehrerbildung die Diagnosekompetenz ausdrücklich als eine der elf definierten Kompetenzen: »Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern« (KMK 2004, S.11). Auch Franz Emanuel WEINERT (2000) beschreibt die Diagnosekompetenz als eine der vier Basiskompetenzen einer Lehrkraft.

Besonders begabte oder hochbegabte Kinder sind im schulischen Kontext nicht immer auf den ersten Blick zu erkennen, denn sie fallen nicht zwingend durch besonders gute Leistungen auf. Manchmal besteht auch eine gewisse Diskrepanz zwischen verschiedenen Entwicklungsfeldern. Der Einsatz der Pädagogischen Diagnostik bietet eine gute Möglichkeit, die Begabungen einzelner Schüler:innen zu erkennen und auf dieser Grundlage entsprechende Fördermaßnahmen zu entwickeln. Eine wichtige Voraussetzung für das erfolgreiche Diagnostizieren von Begabungen ist eine offene Haltung der Lehrperson gegenüber den individuellen Besonderheiten der Kinder und Jugendlichen. Die oder der Diagnostizierende ist in den meisten Fällen selbst Teil der Handlung. Dies bringt einerseits eine große Herausforderung mit sich, kann jedoch auch als Chance für die Reflexion des eigenen Verhaltens und Unterrichtens genutzt werden.

Pädagogische Diagnostik ermittelt Informationen zu Lernvoraussetzungen, Lernprozessen oder zum Lernstand von Schülerinnen und Schülern. Häufige Formen der Pädagogischen Diagnostik sind die systematische Beobachtung und das diagnostische Gespräch. Sie beziehen verschiedene Perspektiven wie die von Kolleg:innen und Eltern, vor allem aber auch die der Schüler:innen, mit ein.

Mithilfe von Pädagogischer Diagnostik gewinnt die Lehrkraft ein differenzierteres Verständnis der Ausgangspunkte für das weitere Lernen der Schülerin oder des Schülers. Auch die Begabungen und Potenziale der einzelnen Person können so besser erkannt werden. Auf diese Weise können geeignete Lernwege und Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt und begleitet werden. Schüler:innen erhalten die Möglich-

keit, ihr (Lern-)Verhalten zu reflektieren und Verantwortung dafür mitzutragen.

Pädagogische Diagnostik findet integriert in den Schulalltag statt. Sie wird systematisch und geplant durchgeführt, um zu möglichst objektiven und aussagekräftigen Einschätzungen zu gelangen. Die Pädagogische Diagnostik ist ein laufender Prozess, in dem auf die Ergebnisse (Hypothesen) immer pädagogisch-didaktische Maßnahmen folgen, die durch weitere Diagnostik in ihrer Passung wiederum überprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Das Ergebnis einer Pädagogischen Diagnostik ist immer vorläufig. Der Prozess ist deswegen zirkulär angelegt.

Anlässe für eine Pädagogische Diagnostik können beispielsweise sein:

- Lernstandserhebungen
- Zuordnungen zu Lerngruppen oder besonderen Fördermaßnahmen
- Wahrnehmung einer Lehrkraft, zum Beispiel wenn ...
 - ... die (Lern-)Entwicklung einer Schülerin oder eines Schülers anders verläuft als üblicherweise in dessen Altersstufe
 - oder
 - ... der Lehrkraft das individuelle (Lern-)Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers besonders auffällt.

Dabei stellt eine Pädagogische Diagnostik keineswegs einen zusätzlichen Aufwand unter Einsatz gesonderter Methoden dar. Als Prozessdiagnostik ist sie als selbstverständliches Element in den Unterricht integriert. Reguläre Aufgabenstellungen und Lernangebote halten vielfältige Gelegenheiten und Anlässe bereit, um individuelle Lernwege erkennbar zu machen. Zusätzliche Offenheit in den Lernangeboten birgt außerdem die Chance für unerwartete Lernwege und Leistungen (vgl. BEHRENSEN/SOLZBACHER 2016, HORST-KEMPER 2006).

Reflexionsfrage:

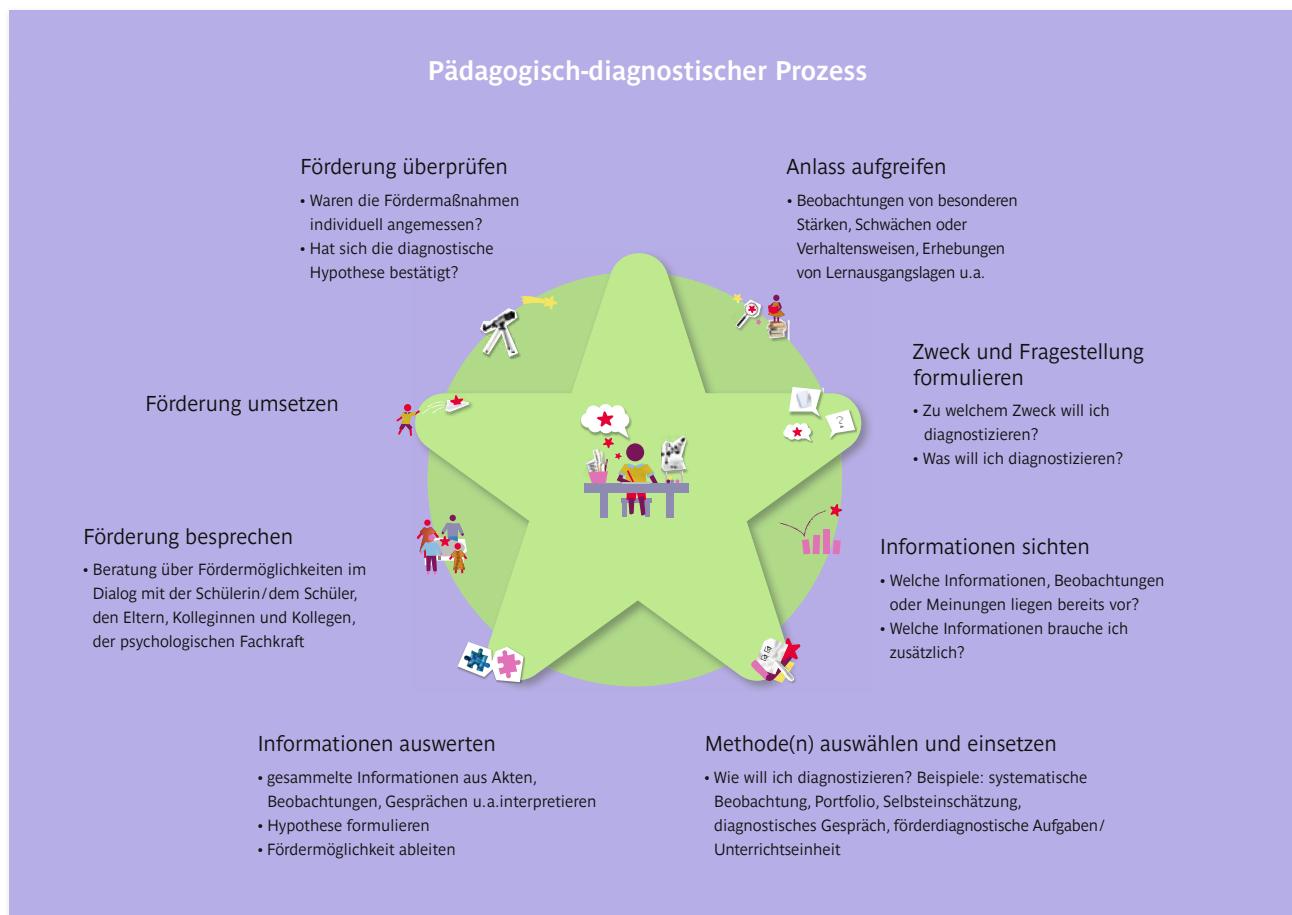
In welchen Ihrer bereits geplanten Unterrichtseinheiten könnten Sie systematische Beobachtungen hinsichtlich Begabungen von Schüler:innen durchführen? Was müssten Sie möglicherweise anpassen?

III. Der pädagogisch-diagnostische Prozess

Der pädagogisch-diagnostische Prozess ist in diesem Beleitheft in der nachfolgenden Abbildung visualisiert und beschreibt die einzelnen Handlungsschritte aus der Perspektive einer Lehrkraft.

Im ersten Moment scheint eine solche Diagnostik sehr aufwendig zu sein. Ein wichtiger Bestandteil der Pädagogischen Diagnostik ist jedoch das Beobachten, das ohnehin Bestandteil des Arbeitsalltags von Lehrkräften ist. Oft ist die Beobachtung unbewusst, also nicht immer systematisch. Der Fokus liegt dabei meist auf Fragen wie »Wer hat die Arbeitsphase schon beendet?«, »Kann Max die binomische Formel richtig auflösen?«, »Ist der Versuchsaufbau von Lisa und Jan richtig dokumentiert?« usw. Diese alltäglichen Beobachtungen kann man sich im Rahmen einer Pädagogischen Diagnostik zunutze machen.

Der Unterschied ist dabei jedoch, dass Beobachtungen im Rahmen einer Pädagogischen Diagnostik strukturierter und fokussierter erfolgen, um Begabungen besser erkennen zu können (vgl. SCHENZ 2011, S. 119 ff.). Hierfür ist es sinnvoll, sich im Vorfeld einige Fragen zu stellen:



- Gibt es einen bestimmten Anlass oder eine genaue Fragestellung für die systematische Beobachtung?
- Welche Schülerin/welcher Schüler oder welche Gruppe soll systematisch(er) beobachtet werden?
- Soll ein genauer Aspekt beobachtet werden (z.B. das Lernverhalten, das Arbeitsverhalten, die Ausführung von Versuchen, das Sozialverhalten, die Ausdrucks-fähigkeit, die Transferleistungen etc.) oder die Schülerin/der Schüler allgemein?
- In welchem Unterrichtssetting soll die Schülerin/der Schüler beobachtet werden (z.B. während einer Einzelarbeit, einer Gruppenarbeitsphase, bei der Projektarbeit, freien Arbeit, im Frontalunterricht etc.)?
- In welchem Zeitraum soll die Beobachtung durchgeführt werden?

Mithilfe der oben genannten Fragen kann man einen Beobachtungsbogen entwickeln und an die jeweilige Situation anpassen. Darüber hinaus kann es hilfreich sein, sich zusätzlich zu den eher übergeordneten Fragen einzelne Beobachtungskategorien zu überlegen, die die Beobachtungen strukturieren und das Erkennen von Begabungen erleichtern. Dabei sollte bedacht werden, dass ein Beobachtungsinstrument immer auch den Fokus dessen, was beobachtet wird, reduziert (vgl. BOHL 2006, S.92). Grundsätzlich gilt, dass es keine vollständige Liste zum Ankreuzen gibt, mit denen begabte Kinder zuverlässig erkannt werden können (vgl. BEHRENSEN/ SOLZBACHER 2016, S.59). Es gibt jedoch Merkmale bei der Beobachtung von Lern- und Denkprozessen sowie fachspezifische Indikatoren, die Hinweise auf eine hohe Begabung liefern. Zudem gibt es in der Fachliteratur einige Beobachtungsbögen, die den Fokus der Beobachtung auf die Potenziale der Schüler:innen legen und sich somit für das Erkennen von Begabungen besonders eignen (vgl. BEHRENSEN/ SOLZBACHER 2016, S.59 f.; BbB 2017).

Herausforderungen bei der Beobachtung

Beobachtete Verhaltensweisen oder Interaktionen werden von unterschiedlichen Beobachter:innen unterschiedlich wahrgenommen, beschrieben, interpretiert oder bewertet. Auch strukturierte Beobachtungen sind daher zu einem gewissen Anteil subjektiv. Hinzu kommt, dass Beobachtungen immer an die jeweiligen Rahmenbedingungen gebunden und situationsabhängig sind: Ist es laut oder leise im Klassenzimmer? Stört eine Baustelle vor der Schule das Unterrichtsgeschehen? Steht in der nächsten Stunde eine Klassenarbeit an? Darüber hinaus gilt es zu bedenken, dass das gezeigte Lern- und Leistungsverhalten der Schüler:innen immer an die jeweiligen Unterrichtsinhalte und -formen gebunden ist. Ist das Unterrichtssetting so gestaltet, dass die Schüler:innen bestimmte Verhaltensweisen und Begabungen überhaupt zeigen können (vgl. BOHL 2006, S.92 f.)?

Einordnung und Auswertung der Ergebnisse

Die oben dargestellten Herausforderungen bei der Beobachtung lassen sich nicht komplett vermeiden. Es ist daher wichtig, sich der Herausforderungen bewusst zu sein und das eigene Beobachtungs- und Beurteilungsverhalten regelmäßig zu reflektieren. Darüber hinaus ist es notwendig, weitere Informationsquellen heranzuziehen, um Begabungen erkennen zu können. Denn es geht bei Kindern und Jugendlichen vor allem darum, mit einem offenen Blick alle Potenziale zu entdecken und nicht nur einzelne spezifische Fähigkeiten. Hierfür wird ein breit gefächerter Fokus benötigt (vgl. PRECKEL/ BAUDSON 2013, S. 29).

Der Erfahrungsaustausch und die Zusammenarbeit mit den Kolleg:innen, die die Schülerin oder den Schüler ebenfalls unterrichten, sind weitere wichtige Bestandteile für das Erkennen von Begabungen. Idealerweise gibt es im Kollegium ein gemeinsames Konzept und gemeinsame Beobachtungsbögen. Neben den eigenen Beobachtungen sind zum Beispiel auch Klassenarbeiten, Präsentationen, mündliche (Diskussions-) Beiträge, Portfolios oder Lernwegebücher weitere Informationsquellen der Pädagogischen Diagnostik (vgl. PRECKEL/ BAUDSON 2013, S. 37 ff.).

Schließlich spielt der Dialog mit dem jeweiligen Kind oder Jugendlichen selbst sowie den Eltern eine wichtige Rolle. Als Grundlage für diese Gespräche bieten sich neben dem Feedback beispielsweise Interessensfragebögen, die die Schüler:innen ausfüllen können, sowie Fragebögen für die Eltern an.

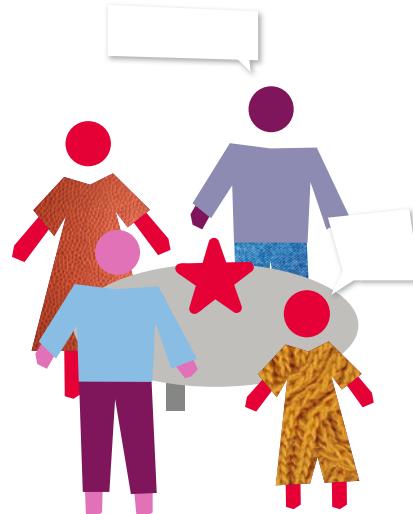
Nach einer Beobachtung und/oder dem Einbezug weiterer Informationsquellen ist die Auswertung der Ergebnisse ein wichtiger Schritt. Hier lohnt es sich, genau hinzuschauen und nicht zu schnell die Ergebnisse als die Bestätigung einer vorher gefassten Hypothese anzusehen. Für die Auswertung können dabei folgende mögliche Leitfragen (nach PARADIES/LINSER/GREVING 2014) herangezogen werden:

- Was sind die wichtigsten Dinge, die in den Beobachtungen und Gesprächen sowie anderen Informationsquellen zum Ausdruck kommen?
- Was war überraschend an den Ergebnissen?
- Welche neuen Fragen/Sichtweisen/Annahmen/Ideen werden durch die Ergebnisse nahegelegt?

Die Erkenntnisse und Ergebnisse sollten im Anschluss wiederum gemeinsam mit der Schülerin/dem Schüler und gegebenenfalls auch mit weiteren Akteur:innen besprochen werden. Im Gespräch mit Schüler:innen, Kolleg:innen und Eltern können die Beobachtungen dargestellt, abgeglichen, besprochen und gemeinsam interpretiert werden (vgl. BEHRENSEN/SOLZBACHER 2016, S. 66 ff.). Dabei wird dann auch überlegt, welche weiteren Schritte nun sinnvoll erscheinen und welche Handlungskonsequenzen sich ergeben (vgl. PARADIES/LINSER/GREVING 2014; SACHER 2011, S. 173):

- Welche Maßnahmen können eingeleitet werden, um die Schülerin/den Schüler begabungsgerecht zu fördern?
- Ist eine weitere (psychologische) Diagnostik notwendig? Wie können die Stärken berücksichtigt und genutzt werden? Wie kann an Schwächen gearbeitet werden? Und wie kann beides sinnvoll miteinander verknüpft werden? (vgl. MICELI/FIEBELER 2020, S. 6–13)*

...
...



IV. Begriffsklärung: Systematische Beobachtung

Eine für jede Lehrkraft anwendbare Methode der Pädagogischen Diagnostik ist die systematische Beobachtung. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass ...

- ... Zweck und Fragestellung feststehen;
- ... ein geeignetes Unterrichtssetting ausgewählt wird;
- ... die Beobachtungszeiträume feststehen;
- ... die Beobachtungen direkt auf einem vorbereiteten Beobachtungsbogen wertfrei und ohne Interpretation schriftlich festgehalten werden;
- ... eine Selbstreflexion im Hinblick auf Beobachtungs- und Beurteilungsfehler stattfindet.

V. Begriffsklärung: Diagnostisches Gespräch

Um zielgerichtet aussagekräftige Gespräche führen zu können, haben sich folgende Schritte bewährt:

- Zweck und Fragestellungen sollten feststehen.
- Das Setting sollte angenehm sein (Sitzgelegenheit, Ruhe, Zeit).
- positive Konnotation durch Wertschätzung der Stärken des Kindes oder Jugendlichen
- Selbstreflexion vor dem Gespräch, zum Beispiel: Bin ich durch das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen belastet?
- Die Gesprächsergebnisse festhalten und mit den Beteiligten teilen.

VI. Beobachtungs- und Beurteilungsfehler

Neben den allgemeinen Herausforderungen beim Beobachten von Schülerinnen und Schülern können verschiedene Beobachtungsverzerrungen und Beobachtungsfehler auftreten. Die Reflexion durchgeföhrter Beobachtungen hinsichtlich dieser möglichen Fehlerquellen hilft dabei, die Objektivität der Daten zu verbessern. Zu den Beobachtungs- und Beurteilungsfehlern gehören zum Beispiel:

Anlegen von falschen Maßstäben

In der Literatur wird dieses Verhalten auch Projektion oder Similar-to-me-Effekt genannt. Hierbei legt die Lehrkraft für die Beurteilung der Leistungen oder des Verhaltens von Schüler:innen ihre eigenen Fähigkeiten und Verhaltensweisen als Maßstab an. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen. Beispielsweise wird die schnelle Arbeitsweise von Maurice als oberflächlich bewertet und ihm geraten, dass er sich lieber Zeit nehmen soll, gründlich und ordentlich zu werden.

Stereotype

Beim Heranziehen von Stereotypen werden bestimmte Eigenschaften als »typische« Eigenschaften für eine bestimmte Gruppe von Menschen angesehen, zum Beispiel Menschen gleicher sozialer Herkunft oder gleichen Geschlechts. Diese Eigenschaften werden dann auf die einzelnen Individuen aus dieser Gruppe übertragen. Beispielsweise wird den Kindern von einem Rechtsanwalt und einer Chefärztin eher eine Hochbegabung zugetraut als dem Kind einer Friseurin und eines Bauarbeiters.

Ungeprüfte Übernahme von Aussagen

Hierbei verlässt sich eine Lehrkraft auf Informationen von Personen, die bereits mit der Schülerin oder dem Schüler zu tun hatten. Aussagen oder Urteile aus früheren Gutachten, Berichten und Akten werden übernommen, ohne zu prüfen, ob sie sich aktuell noch bestätigen lassen. Beispielsweise wird ein IQ-Test aus der Kindertageseinrichtung als Grundlage für die Fördermaßnahmen der gesamten Grundschulzeit herangezogen.

Festschreibung der Person

Dabei wird aktuelles Verhalten als »Eigenschaft«, das heißt als zeit- und situationsübergreifend gültiges Persönlichkeitsmerkmal, dargestellt. Beispielsweise wird bei der Aussage »Sie ist nicht fähig, sich länger als wenige Minuten zu konzentrieren.« angenommen, dass die Person nicht in der Lage ist, sich in der Schule, in den verschiedenen Fächern, zu Hause, in der Freizeit oder in Zukunft länger als wenige Minuten zu konzentrieren.

Halo-Effekt

Der Halo-Effekt (engl. Halo = Heiligschein) bezeichnet den Umstand, dass eine bestimmte Eigenschaft von Schüler:innen auf einen Bereich übertragen wird, der damit nicht im Zusammenhang steht. Dabei wird beispielsweise einer Schülerin, die eine eher unordentliche Heftführung hat, unterstellt, dass sie auch fachlich schlechte Leistungen erbringt. Eine Eigenschaft überstrahlt somit andere (positive) Eigenschaften (vgl. BOHL 2006).

Ein erster Schritt zur Minimierung von Beobachtungsverzerrungen und Beurteilungsfehlern ist das Bewusstsein darüber, dass diese die eigenen Beobachtungen beeinflussen. Dadurch wird eine kontinuierliche Reflexion des eigenen Handelns möglich. Beobachtungsbögen mit Beobachtungskriterien sowie der regelmäßige Austausch mit anderen Personen, etwa mit Kolleg:innen, kann dabei unterstützen, eine möglichst hohe Objektivität zu erzielen.

Reflexionsfrage:

Denken Sie einmal zurück: Gab es Situationen, in denen Ihnen Beobachtungs- und Beurteilungsfehler begegnet sind? Wie gehen Sie künftig damit um?



VII. Mögliche Verhaltensweisen und Stärken

Kinder und Jugendliche können durch besondere Leistungen, aber auch durch Verhaltensweisen auffallen, die im Unterricht als störend empfunden werden. Auffällige Verhaltensweisen können wichtige Hinweise auf Potenziale geben, wenn sie stärken- und ressourcenorientiert betrachtet werden. Eine ressourcenorientierte Haltung stellt die persönlichen Stärken, Potenziale und Fähigkeiten einer Person und ihrer Umwelt in den Mittelpunkt. Die vorhandenen Ressourcen, deren Bewusstmachung und Stärkung werden als wesentliche Quelle für die lernbezogene und persönliche Entwicklung angesehen.

In einem ressourcenorientierten Sinne wird eine Begabung oder Hochbegabung nicht als möglicher Auslöser von Problemen im Unterricht oder im Leben betrachtet, sondern in erster Linie als Potenzial. Die Würdigung und Aktivierung dieses Potenzials unterstützt die erfolgreiche Entfaltung der Begabung und die Bewältigung von spezifischen Herausforderungen auf eine Art, die eine gelingende Integration der Hochbegabung in das Selbstkonzept fördert.

Mithilfe eines stärken- und ressourcenorientierten Blickes können die folgenden möglichen Verhaltensweisen als Stärken wahrgenommen werden.

Mögliche Verhaltensweise	Stärke
... wird ungeduldig, wenn andere langsamer sind; mag keine einfachen Übungsformen oder Wiederholungsaufgaben.	... nimmt Informationen schnell auf und kann sie schnell verarbeiten.
... stellt »unverschämte« Fragen; widersetzt sich, wenn er/sie abgeblockt wird.	... zeigt hohe intellektuelle Neugier und forschendes Verhalten.
... duldet manchmal keine Unterbrechung, vernachlässigt oder vergisst »Unwichtiges«.	... konzentriert sich sehr intensiv auf Aufgaben, die für sie/ihn interessant sind.
... entwirft eigenes Regelwerk, dem alle folgen sollen.	... ordnet und strukturiert gerne Menschen und Dinge.
... zeigt seltsamen Humor, den andere nicht nachvollziehen können; spielt den Klassenclown.	... erkennt die Absurdität mancher Situationen.
... lässt sich von der Lehrkraft nicht leicht lenken oder beeinflussen.	... ist intrinsisch motiviert und zeigt hohe Eigensteuerung.
... scheint intolerant, perfektionistisch, häufig niedergeschlagen.	... hat hohe Erwartungen an sich selbst und an andere.

B. Begabungen erkennen

Das eigene Begabungsverständnis beeinflusst den Blick auf die Schüler:innen und damit auch das Erkennen von deren Begabungen und Stärken. Geht eine Lehrperson eher davon aus, dass begabte Schüler:innen eine hohe intrinsische Motivation aufweisen, eher nachdenklich und zurückhaltend sind, konzentriert arbeiten und besonders in den Naturwissenschaften erfolgreich sind, wird sie leichter die Stärken und Begabungen dieser Kinder und Jugendlichen erkennen und andere unbewusst eher übersehen. Diese persönliche Konstruktion eines Begabungsverständnisses beruht auf einer Mischung aus Wissen, Einstellungen, Vorerfahrungen und Überzeugungen. Dieses Gesamtbild entsteht unbewusst, ist subjektiv und ist im Arbeitsalltag wirksam. Gleichzeitig werden auf dieser Grundlage Situationen und Mitmenschen eingeschätzt und beurteilt (vgl. KISO 2018).

Im Arbeitsalltag reflektieren Fachkräfte sich selbst nicht unbedingt oder gleichen das Bild, was sie von sich selbst haben, mit ihrem Handeln ab. Die menschliche Wahrnehmung trägt eher dazu bei, Eindrücke und Geschehnisse so wahrzunehmen, dass sie in die eigenen Kategorien passen. Da diese Vorgänge unbewusst stattfinden, bergen sie auch eine gewisse Gefahr, Verhaltensweisen oder Eindrücke verzerrt und einseitig zu betrachten, vielleicht auch Begabungen sehr subjektiv wahrzunehmen und dadurch Schüler:innen zu übersehen oder sogar zu überschätzen. Daher ist es sinnvoll, das eigene Begabungsverständnis regelmäßig zu reflektieren und mit aktuellen wissenschaftlichen Theorien abzugleichen, um daraus eine Zielformulierung für die Begabtenförderung an der eigenen Schule abzuleiten: Welche Schüler:innen wollen wir mit der Begabtenförderung erreichen? Wen wollen wir erkennen und fördern?

Entscheidend ist dann, dass Kinder und Jugendliche im Unterricht die Chance erhalten, Begabungen zu zeigen, indem sie zum Beispiel durch offene, über den Lernstand hinausgehende Aufgabenstellungen herausgefordert werden.

Der Begriff der Begabung ist eine theoretische Konstruktion, zu der es vielfältige Definitionen und verschiedene Modelle gibt. Hier werden zwei Modelle erläutert (vgl. MICELI/FIEBELER 2020, S. 3)*.

I. Begriffsklärung: Begabung – Hochbegabung

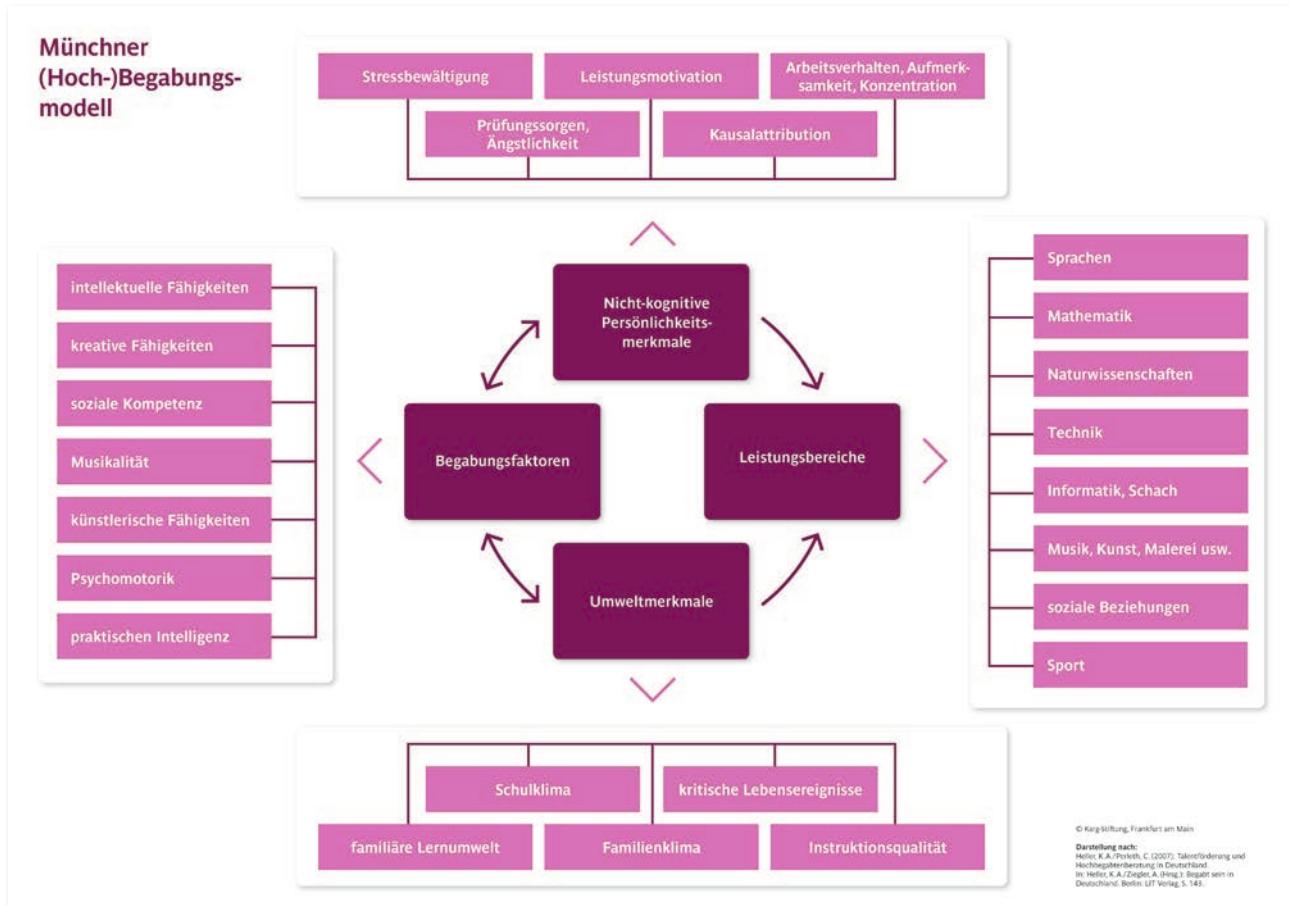
Der Begriff Begabung bezeichnet Fähigkeits- beziehungsweise Leistungspotenziale eines Menschen. Unter günstigen Bedingungen und gezielter Anregung können sich Begabungen zu herausragenden Leistungen oder großem Kenntnis- und Wissensreichtum entwickeln. Begabung bezeichnet damit die Möglichkeit – nicht das Vorliegen – hoher Leistung. Hochbegabung stellt eine besonders hohe Ausprägung von Begabung dar.

II. Münchener (Hoch-) Begabungsmodell

Das Münchener (Hoch-)Begabungsmodell ist ein häufig zitiertes Begabungsmodell, welches im Zuge der Münchener Hochbegabungsstudie unter der Leitung von HELLER & PERLETH (2007) entwickelt wurde. Es visualisiert die dynamische Entwicklung von Begabung in sichtbare Leistung unter Einbezug der diese beeinflussenden Faktoren. Hier finden sich einige der allgemeinen Bedingungsfaktoren des Lern- und Leistungsverhaltens wieder, die bereits in Teil A aufgeführt wurden.

Die auf der linken Seite im Modell angelegten Begabungsfaktoren bezeichnen laut HELLER & PERLETH Fähigkeitspotenziale, die ein Mensch in sich trägt. An dem Begriff Potenzial wird deutlich, dass eine hohe Begabung nicht automatisch

auch hohe Leistung bedeutet. Als Begabungsfaktoren wird im Modell eine Vielzahl an Fähigkeiten genannt. Neben intellektuellen Fähigkeiten spielen noch weitere Faktoren eine Rolle (kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, Musikalität ...). Intellektuelle Fähigkeiten sind demnach ein wichtiger, aber nicht alleiniger Faktor von Begabung. Diese Begabungsfaktoren können in Leistungsbereiche (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften ...) überführt werden. Begabung wird im Münchener (Hoch-)Begabungsmodell folglich als dynamischer Prozess sichtbar. Beeinflusst wird dieser Prozess der Begabungsentfaltung zum einen durch nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (wie z.B. Stressbewältigung, Arbeitsverhalten, Kausalattribution) – in der oberen Leiste im Modell angeordnet – und zum anderen durch Umweltfaktoren (wie die familiäre Lernumwelt, das Familienklima, die Instruktionsqualität) – im Modell in der unteren Leiste abgebildet (vgl. HELLER/PERLETH 2007, KISO 2022).



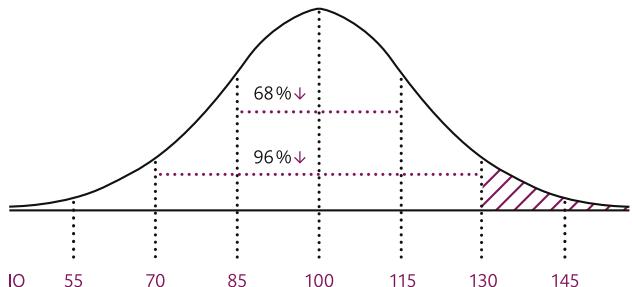
III. Intelligenz, Intelligenzmessung und IQ

Häufig wird mit einer hochbegabten Person jemand mit einer hohen Intelligenz assoziiert. Dies hat seinen Ursprung in eindimensionalen Modellen, in denen Hochbegabung und Intelligenz gleichgesetzt wurden (vgl. PRECKEL/VOCK 2013). Dieses Verständnis ist inzwischen veraltet und einem multifaktoriellen Verständnis von Begabung und Hochbegabung gewichen. Mehrdimensionale Modelle und Definitionen von Begabung und Hochbegabung beziehen die Intelligenz als *einen* Teil von Begabung mit ein. Doch was genau ist Intelligenz? Ähnlich wie bei der Hochbegabung auch, gibt es sehr viele verschiedene Intelligenztheorien (vgl. MICELI/FIEBELER 2020, S. 3)*.

Intelligenz umfasst die kognitive Leistungsfähigkeit einer Person. Sie kann nicht direkt beobachtet werden, sondern ist ein kulturspezifisches Konstrukt. Die Psychologie geht von mehreren Faktoren und zahlreichen Unterfaktoren aus, aus denen sich Intelligenz zusammensetzt. Intelligenzfaktoren sind beispielsweise:

- die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken und Problemlösen, weitgehend ohne Rückgriff auf Vorwissen oder Vorerfahrungen (fluide Intelligenz),
- die Fähigkeit, erworbenes Wissen anzuwenden (kristalline Intelligenz),
- die allgemeine Gedächtnisfähigkeit
- und die kognitive Schnelligkeit.

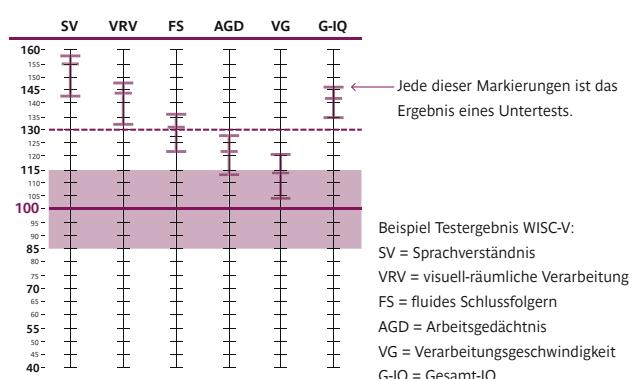
Der Intelligenzquotient (IQ) ist eine Maßzahl für die Intelligenz. Sie sagt aus, wo die Intelligenz einer Person im Verhältnis zur Intelligenzverteilung in ihrer jeweiligen Altersgruppe liegt. Die meisten Menschen, etwa zwei Drittel (68 %) eines Altersjahrgangs, erreichen bei Intelligenztests einen IQ zwischen 85 und 115. Dieser Bereich wird auch als Durchschnittsbereich der Intelligenz bezeichnet. Rund 16 % haben einen überdurchschnittlichen IQ über 115 hinaus.



Grafik 1: Normalverteilung der Intelligenz

Es gibt keine natürliche Grenze dafür, ab wann man es mit Hochbegabung zu tun hat – genauso wenig, wie es eine Grenze dafür gibt, ab welcher Körpergröße jemand außergewöhnlich groß ist. Die Wahl eines Grenzwertes wie IQ 130 kann zum Beispiel nützlich sein, um in wissenschaftlichen Untersuchungen Gruppen von hochbegabten und nicht hochbegabten Menschen zu vergleichen.

Es gibt keinen Test, der alle Intelligenzbereiche erfasst. Je nach Fragestellung kommen unterschiedliche Tests zum Einsatz. So haben einzelne Tests einen Fokus auf logischem Denken und Abstraktionsvermögen im Sinne der fluiden Intelligenz. Für Fragestellungen im Zusammenhang mit der Schullaufbahn sind Verfahren interessant, die es ermöglichen, Leistungsprofile zu erstellen und förderorientiert mit Bezug zu typischen Fragen der Schullaufbahnberatung zu diagnostizieren. Grafik 2 stellt das Ergebnis eines WISC-V-Tests dar. Die Markierungen zeigen die erbrachte Leistung der getesteten Person an. Der Gesamt-IQ wird über die Leistung in den Untertests bestimmt.

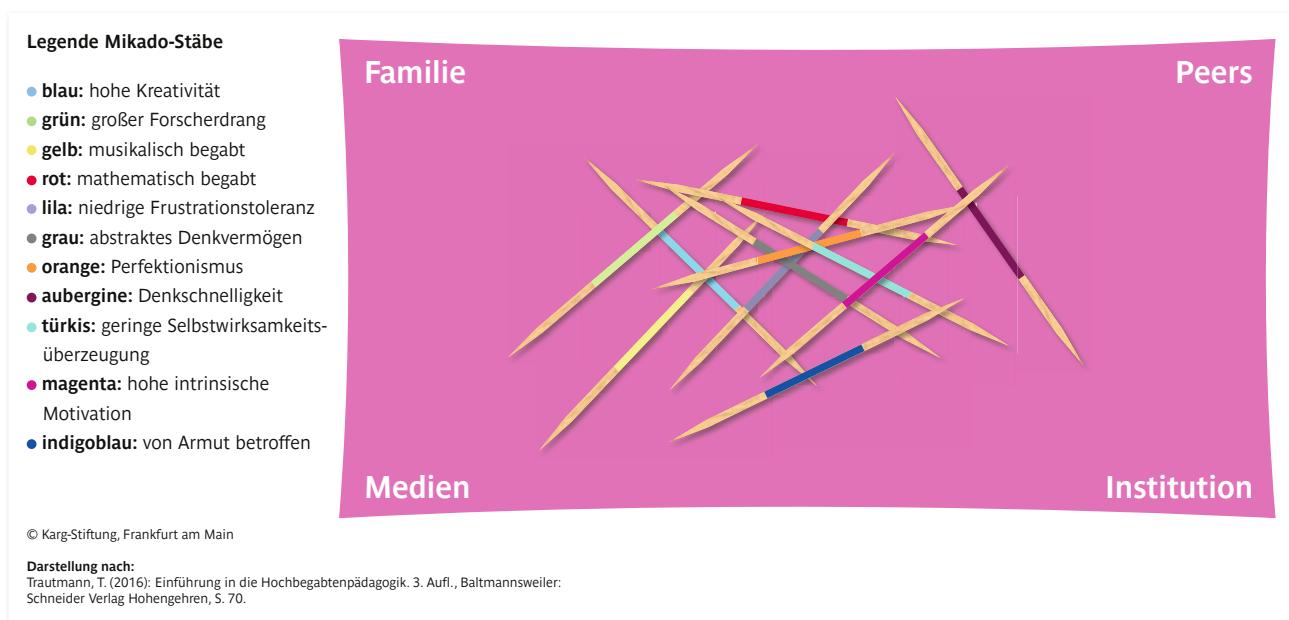


Grafik 2: Nach DASEKING/PETERMANN 2021

IV. Modell individualisierter Hochbegabung nach Thomas Trautmann

Eine Herausforderung beim Erkennen von Begabung kann sein, dass diese von anderen Persönlichkeitsmerkmalen überlagert wird. Das Modell nach TRAUTMANN (2016) visualisiert die Verschränkung von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren sowie die Wandelbarkeit von Begabung. Es stellt die Person als Individuum in den Mittelpunkt. Die von Person zu Person variierenden Begabungsfaktoren sind in dem Modell als Mikadostäbe (hier A,B,C,D,E) dargestellt. Die vier Lebenswelten Familie, Peers, Institutionen und Medien sind auf dem Poster versinnbildlicht.

Wie bei den Mikadostäben liegen einige Begabungsfaktoren frei, andere wiederum können verborgen liegen und somit nicht zum Tragen kommen. Dieser Zustand ist jedoch nicht zwingend von Dauer, sondern hoch wandelbar: Angeordnet sind die Begabungsfaktoren (alias Mikadostäbe) auf einer Decke, bestehend aus den vier Lebenswelten Familie, Peers, Institutionen und Medien, die ebenfalls Einfluss auf die Entfaltung und das Freilegen von Potenzialen nehmen können. Bildlich stellt Trautmann dies durch ein Ziehen und Rütteln an den Enden der Decke dar, wodurch die Stäbe neu angeordnet werden. Das Modell individualisierter Hochbegabung zeigt, dass es nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer Faktoren geht, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen (vgl. TRAUTMANN 2016, KISO 2022).



Reflexionsfrage:

Welche Aspekte der hier vorgestellten Begabungsmodelle finden Sie besonders interessant und wichtig für Ihre eigene Praxis?



V. Irrtum oder Wahrheit?

Über Hochbegabung existieren vielfältige Vermutungen und Meinungen, die nicht immer zutreffen. Um Stereotype abzubauen und für ein breites dynamisches Verständnis von Hochbegabung zu sorgen, ist es wichtig, Irrtümer wissenschaftlich fundiert auszuräumen.

Aussage	Was sagt die Wissenschaft?
Es gibt mehr hochbegabte Jungen als Mädchen.	Diese Aussage ist ein Irrtum. Es gibt etwa gleich viele hochbegabte Jungen wie Mädchen. Mädchen verhalten sich jedoch oft angepasster, spielen ihre intellektuellen Fähigkeiten zugunsten einer besseren sozialen Integration herunter. Dadurch werden Mädchen seltener als hochbegabt erkannt (vgl. HOLLING/KANNING 1999, JOHANNMEYER/KISO/LIEBERT/PAULY 2021, GOLLE/SCHILS/BORGHANS/ROSE 2023).
Intellektuell hochbegabte Kinder sind in ihrer motorischen Entwicklung meistens entwicklungsverzögert.	Diese Aussage ist ein Irrtum. Asynchrone (ungleichmäßige) Entwicklungen kommen bei hochbegabten Kindern nicht häufiger vor als bei anderen Kindern. Sie treten vermehrt dann auf, wenn hochbegabte Kinder aufgrund noch nicht ausreichend entwickelter Frustrationstoleranz oder fehlender Anforderung durch die Umwelt entsprechende Übungssituationen vermeiden (vgl. REINDERS/WITTEK 2008, STAPF 2010, ROHRMANN/ROHRMANN 2017, ROHRMANN/ROHRMANN 2023).
Hochbegabte haben häufiger psychische Probleme oder sind sozial auffälliger als durchschnittlich Begabte.	Diese Aussage ist ein Irrtum. Studien mit repräsentativen Stichproben belegen eindeutig, dass Hochbegabte keinesfalls mehr psychische Probleme haben als durchschnittlich Begabte. Für beide Gruppen gilt, dass auftretende Auffälligkeiten in der Regel durch mehrere Faktoren verursacht werden. Bei einer vorhandenen Hochbegabung müssen die Auffälligkeiten zudem sorgfältig von Symptomen einer Unterforderung abgegrenzt werden (vgl. ROHRMANN/ROHRMANN 2010).
Hochbegabte besitzen in der Regel eine höhere soziale Kompetenz als gleichaltrige Normalbegabte.	Diese Aussage entspricht der Wahrheit. Vor allem im Bereich des Lösen sozialer Probleme, der sozialen Perspektivenübernahme, des moralischen Urteilsvermögens und im Hinblick auf das Wissen um soziale Strukturen besitzen sie häufig eine hohe Kompetenz. Ungünstige soziale Interaktionen können trotzdem entstehen, wenn zum Beispiel einseitig von Hochbegabten erwartet wird, sich den Bedürfnissen anderer anzupassen, oder es aus subjektiver Sicht des Hochbegabten dauerhaft keine Passung innerhalb einer sozialen Gruppe gibt (vgl. STAPF 2010, ROHRMANN/ROHRMANN 2017).

Hochbegabte, die vorzeitig eingeschult wurden oder eine Klasse übersprungen haben, bleiben später häufig sitzen.	Diese Aussage ist ein Irrtum. Hochbegabte Kinder werden in der Schule eher verhaltensauffällig, wenn sie zu spät eingeschult werden. Zudem kommt es selten vor, dass hochbegabte Überspringer nachfolgend eine Klasse wiederholen. In den meisten Fällen überwiegen bei sorgfältiger Planung die positiven Effekte deutlich (vgl. VOCK/PRECKEL/HOLLING 2007, KLUCZNIOK 2012).
Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund sowie Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status sind prozentual entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil in Begabtenklassen und Begabtenförderprogrammen vertreten.	Diese Aussage ist ein Irrtum. Diese Kinder sind in Begabtenförderprogrammen deutlich unterrepräsentiert. Gesellschaften definieren für sich kulturell angemessenes Verhalten unterschiedlich – so erschwert auffälliges oder zurückhaltendes Verhalten Lehrkräften das Erkennen von Begabungen. Eine Hochbegabung wird zudem eher bei Kindern vermutet, deren Eltern einen hohen sozioökonomischen Status und einen mittleren bis hohen Bildungsabschluss besitzen. Sprachbarrieren machen es Kindern mit Migrationshintergrund zusätzlich schwerer, ihre Begabung zu zeigen (vgl. STAMM 2009).
Hochbegabte Kinder sind nur bedingt an guten Schulnoten zu erkennen.	Diese Aussage entspricht der Wahrheit. Schulleistungen und -noten sind kein sicherer Indikator für Hochbegabung. Sie sind multifaktoriell und nur zu rund 25 % durch das intellektuelle Leistungspotenzial bedingt. Begabungen sind häufig nur am Anfang eines Lernprozesses entscheidend. Mit steigendem Expertiseniveau sind weitere Faktoren wie Vorwissen, bereichsspezifische Erfahrungen und zielgerichtete Übung ebenso von Bedeutung (vgl. PRECKEL/VOCK 2013, PRECKEL/BAUDSON 2013).

Reflexionsfrage:

Welche Möglichkeiten bieten Sie Kindern und Jugendlichen an Ihrer Schule und in Ihrem Unterricht, um Begabungen zu zeigen?

C. Pädagogische Diagnostik: ein genaueres Bild gewinnen

In Teil C des Karg Impulskreis-Schule 1 haben Sie sich mit einem konkreten Fallbeispiel auseinandergesetzt und ein Kind oder Jugendlichen mithilfe der Pädagogischen Diagnostik näher kennengelernt. Als eine Methode, um mit oder über Schüler:innen ins Gespräch zu kommen, haben Sie ein Stärken-Flipchart verwendet. Dieses können Sie nun nutzen, um für sich, mit Kolleg:innen oder auch schon im Gespräch mit Kindern oder Jugendlichen erste stärkenorientierte Schritte zu unternehmen. Sie benötigen ein großes Blatt Papier, zum Beispiel ein Flipchart oder eine digitale Variante, auf der Sie zeichnen und schreiben können. In die Mitte zeichnen Sie ein symbolisches Strichmännchen. Sammeln Sie dann:

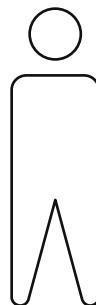
1. alle Stärken des Kindes oder Jugendlichen (auch als Person, nicht nur als Schüler:in Ihres Fachunterrichts)
2. aktuelle Herausforderungen für diese Person
3. nächste Schritte, die Sie im Rahmen stärkenorientierter und begabungsförderlicher Maßnahmen gemeinsam angehen möchten

Reflexionsfrage:

Welche Kinder oder Jugendlichen haben Sie unter Berücksichtigung der vorausgegangenen Erkenntnisse im Kopf, die für eine Pädagogische Diagnostik in Richtung einer Begabungsförderung infrage kommen könnten? Tauschen Sie sich mit Kolleg:innen zu Ihren Gedanken aus. Auch hier ließe sich die Methode »Stärken-Flipchart« anwenden, um miteinander ins Gespräch zu kommen.

Stärken:

- ...
- ...
- ...
- ...
- ...



Herausforderungen:

- ...
- ...
- ...

Nächste Schritte:

- ...
- ...
- ...

Grafik »Stärken-Flipchart« nach einer Idee von Petra Schreiber

D. Psychologische Diagnostik: weitere Perspektiven einholen

Die Pädagogische Diagnostik kann im schulischen Kontext bereits viele Erkenntnisse über die Begabungen von Schüler:innen geben. Es kann unter bestimmten Umständen jedoch sinnvoll sein, die Pädagogische Diagnostik durch eine psychologische Diagnostik zu ergänzen.

I. Wann ist eine psychologische Diagnostik sinnvoll?

Es kann passieren, dass sich im Rahmen der Pädagogischen Diagnostik kein klares Bild von den Begabungen und Potenzialen einer Schülerin oder eines Schülers ergibt oder die Möglichkeiten der Pädagogischen Diagnostik nicht ausreichen, um eine diagnostische Fragestellung zu beantworten. Dann sind spezifische Methoden der psychologischen Diagnostik erforderlich. Häufig wird mit der psychologischen Diagnostik nur eine Intelligenztestung in Verbindung gebracht. Allerdings geht sie in der Regel jedoch darüber hinaus und bezieht auch Persönlichkeitsaspekte mit ein. Die Anlässe für eine psychologische Diagnostik können unterschiedlich sein:

- Vermutung einer Lernstörung
- anhaltende Schwierigkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung
- Langfristig angelegte und multiperspektivische Pädagogische Diagnostik bringt keine Verbesserung für den Schüler oder die Schülerin.
- Überprüfung der intellektuellen Begabung, um Überforderung und damit verbundene Probleme zu verhindern, beispielsweise bei:
 - Vermutung auf Underachievement
 - früher Einschulung
 - Überspringen
 - Aufnahme in Fördereinrichtung oder Förderprogramm

II. Chancen einer psychologischen Begutachtung

Eine psychologische Diagnostik ist bei einigen Anlässen eine sehr hilfreiche Ergänzung zur Pädagogischen Diagnostik. Durch sie erhält man eine annähernd konkrete Einschätzung des Intelligenzpotenzials eines Menschen. Intelligenztests können dabei helfen, den Blick auf das Kind zu schärfen, Verhaltensweisen zu verstehen sowie die eigenen Beobachtungen und Interpretationen neu einzuordnen und gegebenenfalls zu relativieren. Sie sind als ergänzende Informationsquelle zu verstehen.

III. Merkmale eines guten psychologischen Gutachtens

Um die erhobenen Befunde und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen zu dokumentieren, können Psycholog:innen ein Gutachten schreiben. Ob dieses an die Schule weitergegeben wird, entscheiden die Eltern.

Ein gutes psychologisches Gutachten zeichnet sich dadurch aus, dass bestimmte Informationen enthalten sind. Wichtige formale Angaben sind die Adresse der Psychologin/des Psychologen sowie der Name, das Geburtsdatum und die Anschrift des Kindes oder Jugendlichen. Inhaltlich sollte das Gutachten zunächst auf den Vorstellungsanlass und die Fragestellung eingehen. Auch bereits vorliegende Vorbefunde sollten berücksichtigt werden. Wichtig ist, dass das verwendete Testverfahren beschrieben sowie die Ergebnisse dargestellt und interpretiert werden. Die Interpretation wird durch die Ergebnisse aus dem Testverfahren gestützt und belegt. Das Gutachten sollte inhaltlich mit einer Stellungnahme und einer professionellen Empfehlung schließen.

Idealerweise sollte das Gutachten in allgemein verständlicher Sprache formuliert sein und unterschiedliche Sichtweisen berücksichtigen. Die Perspektiven des Kindes oder Jugendlichen, der Eltern und der Lehrkräfte oder pädagogischen Fachkräfte müssen unbedingt beachtet werden.

IV. Aufgabengebiete und Arbeitsweisen der schulpsychologischen Dienste

In vielen Bundesländern stehen schulpsychologische Dienste zur Verfügung, die zu den Themen Begabung und Begabungsförderung beraten.

Für die schulpsychologischen Dienste werden Psycholog:innen mit spezifischen Kenntnissen der lokalen Schulstruktur eingesetzt. Sie unterstützen Schüler:innen, Eltern, Schulleitungen, Lehrkräfte und andere involvierte Personen. Zu ihren Aufgabengebieten gehören psychologische Einzelfallberatungen zu Themen wie Lern- und Leistungsschwierigkeiten, Probleme im psychischen Erleben oder im Sozialverhalten sowie Schullaufbahnberatung. Außerdem kooperieren sie mit psychosozialen Fachdiensten und der Jugendhilfe vor Ort und können somit Kontakte herstellen. Auch Schulbesuche und Unterrichtshospitationen, Systemberatungen bei Schul- und Qualitätsentwicklung und schulinterne Fortbildungen zählen zu den Aufgaben. In manchen Bundesländern sind sie in die Auswahlverfahren der Hochbegabtenförderung eingebunden.

Alle schulpsychologischen Angebote können freiwillig abgerufen werden. Alle Interessierten haben einen freien und direkten Zugang und die Beratung ist kostenlos, unabhängig sowie neutral. Es gilt die gesetzliche Schweigepflicht.

In den verschiedenen Bundesländern arbeiten die schulpsychologischen Dienste mit unterschiedlichen Kapazitäten in den Schwerpunkten zu den Themen Begabung und Begabungsförderung. Auch regional sind die Erfahrungen der Schulen mit den schulpsychologischen Diensten verschieden. Im Jahr 2018 haben sich die schulpsychologischen Dienste deutschlandweit auf einen gemeinsamen Auftrag in der Begabungsdiagnostik und -förderung verständigt und diesen verschriftlicht. Nachzulesen ist dieses »Berufsprofil« unter www.bdp-schulpsychologie.de. Spätestens mit diesem Schritt entwickeln sich die schulpsychologischen Dienste in allen Bundesländern im Thema Begabung weiter, sodass es sich für jede Lehrkraft lohnen kann, die möglicherweise neuen Kompetenzen und Angebote vor Ort anzufragen.

Reflexionsfrage:

Kommt Ihnen eine aktuelle Situation in den Kopf, in welcher die Unterstützung eines schulpsychologischen Dienstes für Sie hilfreich sein könnte?

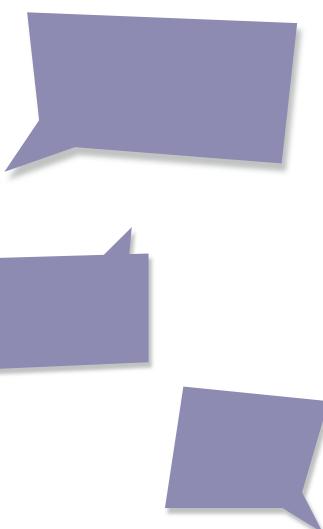
E. Begabungen anerkennen – nächste Schritte

Die Pädagogische Diagnostik ist ein wichtiger Bestandteil/Teilaspekt der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften und kommt allen Kindern und Jugendlichen zugute. Mithilfe einer systematischen Diagnostik können Sie Ihre Schüler:innen dabei unterstützen, ihre eigenen Begabungen zu erkennen, zu entfalten und zu vertiefen.

Der Karg Impulskreis-Schule 1 zeigt, dass vielfältige Faktoren dazu führen können, dass eine Begabung für das Kind oder den Jugendlichen selbst oder für seine Lehrkräfte (noch) nicht ersichtlich ist. Entscheidend kann vor allem sein, dass es im Unterricht Gelegenheiten gibt, Begabungen zu beobachten und zu zeigen. Erwarten Sie also Begabungen, fordern Sie Ihre Schüler:innen heraus und kommen Sie mit Ihren Schüler:innen und Kolleg:innen dazu ins Gespräch.

Wir danken Ihnen für Ihr Interesse am Karg Impulskreis und an Ihren Schüler:innen und wünschen Ihnen viel Freude beim Entdecken der Stärken und Begabungen in Ihren Klassenzimmern!

Mit dem Karg Impulskreis-Schule 2 erfahren Sie im Anschluss, wie Sie Begabungen und Begabte in Schule und Unterricht fördern.



Literaturverzeichnis

BBB (BERATUNGSSTELLE BESONDERE BEGABUNGEN) (2017): Grundlagen der schulischen Begabtenförderung. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

BEHRENSEN, B./SOLZBACHER, C. (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule: Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz.

BOHL, T. (2006): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.

DASEKING/PETERMANN (HRSG.) (2021): Fallbuch WISC-V. Die Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.

GOLLE, J./SCHILS, T. /BORGHANS, L./ROSE, N. (2023): Who Is Considered Gifted From a Teacher's Perspective? A Representative Large-Scale Study. In: Gifted Child Quarterly, 67(1), S.64–79. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>

HELLER, K. A./PERLETH, C. (2007): Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: HELLER, K. A./ZIEGLER, A. (Hrsg.) (2007): Begabt sein in Deutschland. Berlin, Münster: LIT.

HELMKE, A./SCHRADER, F.-W. (2001): Determinanten der Schulleistung. In: ROST, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.

HOLLING, H./KANNING, U.-P. (1999): Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.

HORSTKEMPER, M. (2006): Fördern heißt diagnostizieren – Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Friedrich-Jahresheft XXIV (2006), S.4–7.

JOHANNMEYER, K./KISO, C./LIEBERT, M./PAULY, C. (2021): Stereotypisierung von Kindern und Jugendlichen mit Hochbegabung. Frankfurt: Karg-Stiftung. Abrufbar unter: <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/10072/>

KISO, C. (2018): Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften. Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis. Wiesbaden: Springer.

KISO, C. (2022): Ausgewählte Begabungsmodelle im Vergleich. Frankfurt: Karg-Stiftung. Abrufbar unter: <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/10110/>

KLUCZNIOK, K. (2012): Die vorzeitige Einschulung. Eine empirische Analyse zum Verlauf und zu Determinanten der Einschulungsentscheidung. Münster: Waxmann.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (HRSG.) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). Berlin: Standards Lehrerbildung KMK-Arbeitsgruppe.

***MICELI, N./FIEBELE, A. (2020):** Schulische Begabtenförderung – Potenziale erkennen und fördern. Themenheft der Publikationsreihe »Lernen verstehen – Kompetenzen stärken«. Stuttgart: Dr. Joseph Raabe-Verlag.
(Textstellen dieser Quelle sind eingerahmt und in Auszügen übernommen.)

PARADIES, L./LINSER, H.J./GREVING, J. (2014): Diagnostizieren, Fordern und Fördern. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.

PRECKEL, F./BAUDSON, T. (2013): Hochbegabung. Erkennen, Verstehen, Fördern. München: C. H. Beck.

PRECKEL, F./VOCK, M. (2013): Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.

REINDERS, H./WITTEK, R. (2008): Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. Abschlussbericht der Begleitstudie zur Mannheimer Kinderakademie. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 8. Würzburg: Universität Würzburg.

ROHRMANN, S./ROHRMANN, T. (2010): Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. 2., vollst. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

ROHRMANN, S./ROHRMANN, T. (2017): Begabte Kinder in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.

ROHRMANN, S./ROHRMANN, T. (2023): Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. München: Ernst Reinhardt.

SACHER, W. (2011): Diagnostizieren, Beurteilen und Bewerten von Schülerleistungen. In: KIEL, E./ZIERER, K. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis. Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Band 3. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S.163–182.

SCHENZ, C. (2011): Pädagogische Diagnostik als ein Kern-element der Begabungsförderung – Begabungen erkennen und anerkennen. In: STEENBUCK, O./QUITMANN, H./ESSER, P. (Hrsg.) (2011): Inklusive Begabtenförderung in der Grund-schule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.

STAMM, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

STAPF, A. (2010): Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Ent-wicklung, Förderung. 5., aktual. Aufl. München: C. H. Beck.

TRAUTMANN, T. (2016): Einführung in die Hochbegabten-pädagogik. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

VOCK, M./PRECKEL, F./HOLLING, H. (2007): Förderung Hochbegabter in der Schule: Evaluationsbefunde und Wirk-samkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.

VOGL, K./PRECKEL, F. (2016): Rezension WISC-IV – Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition. Frankfurt: Karg-Stiftung. Abrufbar unter:
<https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/85027/>

WEINERT, F. E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, H. 2, S. 240–246.



Karg sonderHefte I-III

Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung: wissenschaftlich fundiert und praxisnah.



Fragen & Antworten zu hoher kognitiver Begabung im Kita-Alter

Autorinnen: Christine Koop, Dr. Nadine Seddig

Um den kognitiven Bedürfnissen des Kindes mit hoher Begabung bereits im Kita-Alter gerecht zu werden, bedarf es unterschiedlicher Blickwinkel in der Auseinandersetzung mit dem Thema. Die »Fragen & Antworten zu hoher kognitiver Begabung im Kita-Alter« beschreiben, was darunter zu verstehen ist, wie man hohe Begabung erkennt, an welchen Stellen Beratung notwendig sein kann und wie das Kind seinen Bedürfnissen entsprechend gefördert werden kann. Damit bieten sie Informationen und Hilfestellungen für Erzieher:innen, Eltern und Beratungsstellen.



Hier online lesen



Fragen & Antworten zum Thema Hochbegabung

Autorinnen: Prof. Dr. Franzis Preckel, Prof. Dr. Miriam Vock, Christine Koop

Die hier gestellten Fragen zum Thema Hochbegabung treten erst im Zusammenhang einer ersten Auseinandersetzung auf. Um sich diesem komplexen Themenfeld zu nähern, ist das Heft in vier Kapitel gegliedert, die sich dem Verstehen und Erkennen von Hochbegabung widmen sowie dem Beraten und Fördern von Hochbegabten. Die Antworten versuchen, allen Professionen gerecht zu werden, die gemeinsam mit dem Kind einen optimalen Bildungsweg finden wollen, der seinen Begabungen entspricht.



Hier online lesen



Kleines Wörterbuch der hochBegabung

Autorinnen: Dr. Nicole Miceli, Dr. Anne-Kathrin Stiller

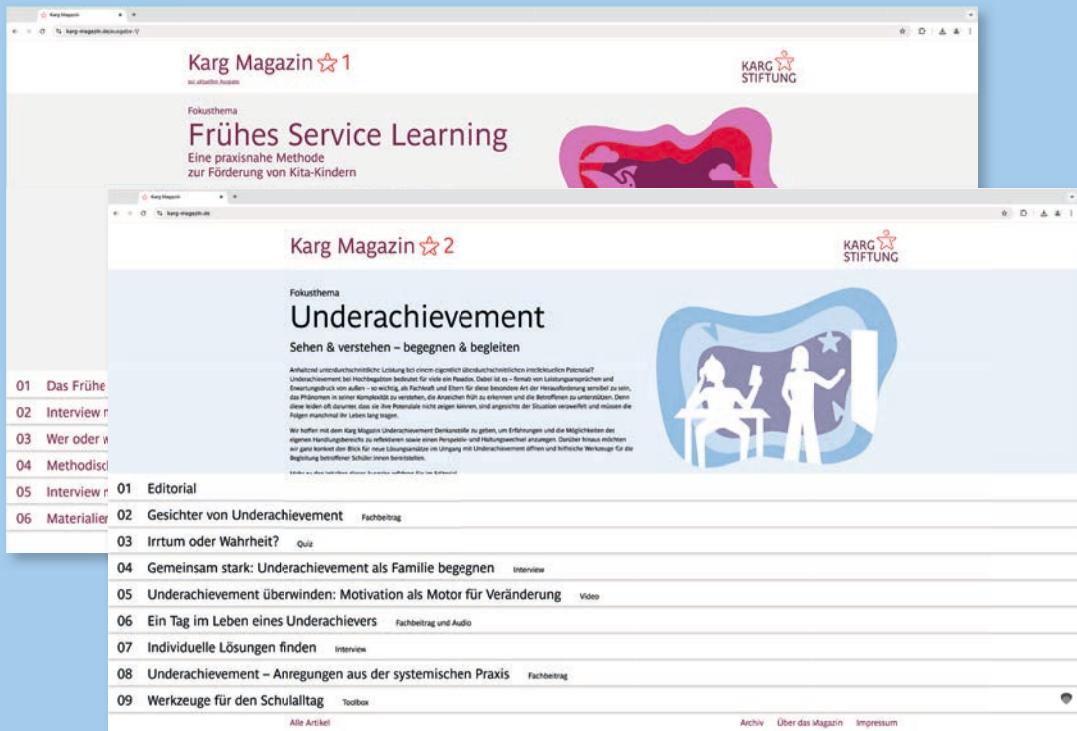
Das »Kleine Wörterbuch der Hochbegabung« soll die Begriffswelt der Begabtenförderung verständlich, klar und knapp zusammenstellen. Es ermöglicht einen schnellen Einblick in das Thema Hochbegabung und erläutert wichtige Begriffe wie zum Beispiel Akzeleration, Diagnostik oder Underachievement. In der Online-Fassung sind alle Begriffe auch auf Englisch verfügbar (<https://www.fachportal-hochbegabung.de/glossary/>).



Hier online lesen

Karg Magazin

Das neue, digitale und kostenlose Karg Magazin: spannende Themen, Praxismaterialien und vieles mehr zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit hohen Begabungen



Karg Magazin ☆1
Fokus Thema: **Frühes Service Learning**
Eine praxisnahe Methode zur Förderung von Kita-Kindern

Karg Magazin ☆2
Fokus Thema: **Underachievement**
Sehen & verstehen – begegnen & begleiten

01 Das Frühe
02 Interview r
03 Wer oder w
04 Methodisc
05 Interview r
06 Materialier

01 Editorial
02 Gesichter von Underachievement
03 Irrtum oder Wahrheit?
04 Gemeinsam stark: Underachievement als Familie begreifen
05 Underachievement überwinden: Motivation als Motor für Veränderung
06 Ein Tag im Leben eines Underachievers
07 Individuelle Lösungen finden
08 Underachievement – Anregungen aus der systemischen Praxis
09 Werkzeuge für den Schulalltag

Alle Artikel

KARG STIFTUNG

KARG STIFTUNG

- unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte in jeder Ausgabe
- Fachartikel, Interviews und konkret anwendbare Anregungen für die berufliche Praxis
- Audios mit Fallbeispielen
- je nach Ausgabe mit Poster, Quiz, Video und mehr
- Toolboxen mit Arbeitsmaterialen zum Download, die eigenständiges Arbeiten hin zu einer begabungsförderlichen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ermöglichen

Ausgabe 1

Fokus Thema: Frühes Service Learning

Eine praxisnahe Methode zur Förderung von Kita-Kindern

Ausgabe 2

Fokus Thema: Underachievement

Sehen & verstehen – begegnen & begleiten

Ausgabe 3

Fokus Thema: Das Drehtürmodell

Individuelle Begabungsförderung gestalten



Hier finden Sie das Begleitheft zum Karg
Impulskreis-Schule 1 als PDF-Download:

