

Hochschule Düsseldorf
- Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften -

Bachelor-Thesis zum Thema

**Gerechtigkeitskonzepte im Hinblick auf die Entwicklung des
Selbstbildes hochbegabter Kinder in Kindertagesstätten**

Erstprüfer

Prof. Dr. Nils Baratella

Zweitprüferin

Prof. Dr. Alicia de Banffy-Hall

Zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts

Vorgelegt von: Stephanie Weitz

Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Studiengang: Sozialarbeit / Sozialpädagogik

WiSe 2022/23

Abgabe: 07.12.2022 in Düsseldorf

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis und Abkürzungsverzeichnis	I
Einleitung.....	1
1. Forschungsfrage und Methodik	2
2. Gerechtigkeitskonzepte	3
2.1 Begriffserklärung Gerechtigkeit	4
2.2 John Rawls – Theorie der Gerechtigkeit.....	5
2.2.1 Gerechtigkeit als Fairness	6
2.2.2 Der Urzustand	8
2.2.3 Zwei Grundsätze der Gerechtigkeit	9
2.3 Der Fähigkeitenansatz nach Martha C. Nussbaum	10
2.3.1 Die Liste der Grundfähigkeiten	14
2.3.2 Ziele des Fähigkeitenansatzes	17
2.3.3 Kritik an Rawls.....	18
2.3.4 Fähigkeitenansatz und Bildung.....	19
3. Hochbegabung	20
3.1 Vorurteile und Mythen	20
3.2 Wird Hochbegabung vererbt?.....	22
3.3 Definition Hochbegabung	24
3.4 Underachiever	27
3.5 Hochbegabungsmodelle.....	29
3.5.1 Hochbegabungsmodell Lewis Terman	30
3.5.2 Hochbegabungsmodelle von Renzulli und Mönks	31

3.5.3 Das Münchener Hochbegabungsmodell.....	34
3.6 Diagnostik und Merkmale	35
3.7 Hochbegabung und Sensibilität.....	41
4. Selbstbild.....	47
4.1 Definition Selbstbild	47
4.2 Die Entwicklung des Selbstbildes	51
4.3 Möglichkeiten zur Unterstützung eines positiven Selbstbildes	54
4.3.1 Selbstbewertung und Selbstwertgefühl	54
4.3.2 Das statische und dynamische Selbstbild	55
4.4 Hochbegabung und Selbstbild.....	56
5. Förderung hochbegabter Kinder in Kindertagesstätten	61
5.1 Förderung und Individualität	61
5.2 Die Pädagogik des Stärken-Stärkens.....	65
6. Diskussion - Ist Begabtenförderung gerecht?.....	65
7. Zusammenfassung.....	75
8. Fazit und Ausblick	79
9. Literaturverzeichnis	83
10. Eigenständigkeitserklärung	95

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: IQ-Kurve mit Mittelwert 100 und einer Standardabweichung von 15

Abbildung 2: Hochbegabungsmodell von Renzulli

Abbildung 3: Modell nach Mönks (1995)

Abbildung 4: Münchener Hochbegabungsmodell

Abbildung 5: Dimensionen des Selbstkonzeptes nach Shavelson, Hubner & Stanton (1976), von Autor*innen übersetzt für den Bereich Kita angepasst.

Abkürzungsverzeichnis

DGhK: Die deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind

ADHS: Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung

KiBitz: Kinderbildungsgesetz

SK: Selbstkonzept

Kita: Kindertagesstätte

IQ: Intelligenzquotient

Einleitung

Lange Zeit war das Thema Hochbegabung in Deutschland tabu. Das lag vor allem am Elitedenken der Nationalsozialisten. Dieses führte bis zur Euthanasie Behinderter. Somit „[...] war jede Frage nach geistiger Überlegenheit in den Nachkriegsjahren heikel [...].“ (Gerstberger, 2018, o.S.). Erst in den Siebzigerjahren änderte sich langsam etwas. 1978 wurde der Verein für das hochbegabte Kind (DGhK) gegründet, der bis heute aufklärt und hochbegabte Kinder und ihre Eltern unterstützt. Trotzdem gibt es immer noch viele Vorurteile und auch Berührungängste mit dem Thema. Diese könnten durch die Befürchtung entstehen, dass „[...] ehrgeizige Eltern versuchen ihre Kinder zu Höchstleistung zu drillen [...]“ (Brackmann, 2020, S.17) und so Eliten heranzüchten wollen. Eine große Angst ist, dass Kinder, die leistungsschwächer sind, wieder in den Hintergrund geraten (ebd.). Gleichzeitig sorgen Medien dafür, dass Hochbegabte oft klischeehaft dargestellt und mit Hochleistern gleichgesetzt werden. Es wird immer wieder von Wunderkindern berichtet, so wie von Laurent: Er macht mit acht Jahren sein Abitur und mit zwölf Jahren seinen Master (Schmalz, 2021, S.1). So bleiben Mythen und Vorurteile gegenüber Hochbegabung, die trotz neuester Studien und daraus resultierender Erkenntnisse sich hartnäckig in den Köpfen der Menschen halten, bestehen. Gegner der Hochbegabtenförderung argumentieren mit Blick auf die Chancengleichheit, dass es nicht gerecht sei, die zu fördern, die schon von Natur aus mit einer hohen Intelligenz bevorzugt sind. Vielmehr empfinden diese es als gerechter, sich bei der Förderung im deutschen Bildungssystem ausschließlich auf die Kinder mit Lernschwierigkeiten und Entwicklungsverzögerungen zu konzentrieren. Gerade mit Blick auf die Unterschiede zwischen sozialen Schichten und Bildungsgruppen, die immer größer zu werden scheinen, drängt sich die Frage auf, ob es überhaupt gerecht ist, sich mit Hochbegabten zu beschäftigen (Preckel & Baudson, 2013, S.8).

In den letzten Jahren beschäftigt sich die Wissenschaft zunehmend mehr mit der Thematik. Vermehrt arbeiten auch Forschungsteams an Universitäten zum Thema Hochbegabung und Ärzte und Ärztinnen und Psychologen*innen lassen sich zu dem Thema weiterbilden (Siaud-Facchin, 2017, S.21). Dennoch kommt Hochbegabung in Deutschland nicht einheitlich in der Ausbildung von Erzieher*innen, Lehrer*innen und Psycholog*innen vor (Spahn, 1994, zit. nach Blut, 2020, S.150). Wie ein hochbegabtes Kind durch das deutsche Bildungssystem kommt, hängt viel vom

Zufall ab. So gibt es zwar vereinzelt Erzieher*innen und Lehrer*innen, die sich in diesem Bereich fortgebildet haben. Dies ist aber in Deutschland nicht flächendeckend der Fall. Es wurde lange ausschließlich auf Kinder mit Entwicklungsrückständen geschaut. Somit fehlt dem Fachpersonal das Wissen hochbegabte Kinder als solche zu erkennen und zu fördern. Am ehesten findet die Auseinandersetzung mit dem Thema im Bereich Schule statt.

„In der Forschung zur Frühen Kindheit und zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist die Beschäftigung mit Begabung und insbesondere Hochbegabung ein eher vernachlässigtes Thema.“ (Mähler, et al., 2023, S. 7).

Schaut man sich die Entwicklung von Kindern im Elementarbereich an, so ist die Entwicklung des Selbstbildes von besonderer Bedeutung, da dieses innerhalb der ersten sieben Jahre entsteht und in dieser Zeit besonders durch andere geprägt wird (Stangel, 2022, o.S.). Hier scheint es problematisch, wenn das Fachpersonal in Kindertagesstätten wenig Kenntnisse zum Thema Hochbegabung besitzt, denn es prägt das Selbstbild in dieser Zeit mit. Auf Grund dessen wird die These aufgestellt, dass es unter Berücksichtigung der Entwicklung des Selbstbildes wichtig sein könnte, hochbegabte Kindergartenkinder zu erkennen und zu fördern.

1. Forschungsfrage und Methodik

Die vorliegende Arbeit ist eine Literaturlarbeit und besteht aus vier Teilen. In der folgenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob es gerecht ist, hochbegabte Kinder in Kindertagesstätten zu fördern. Um die Frage nach der Gerechtigkeit zu beantworten, werden im ersten Teil die beiden Gerechtigkeitstheorien von John Rawls und Martha C. Nussbaum erläutert. Beide Theorien werden in der Literatur für die Frage nach Gerechtigkeit in Bezug auf sozialpädagogische Themen herangezogen und eignen sich auf Grund ihrer Aktualität.

Im zweiten Teil der Arbeit wird das Thema Hochbegabung wissenschaftlich eingeordnet und dargestellt. Anschließend wird im dritten Teil das Thema Selbstbild wissenschaftlich aufbereitet und im letzten Teil eine mögliche Förderung für Kindergartenkinder beschrieben. In der Diskussion wird die Forschungsfrage „Ist es gerecht, hochbegabte Kindergartenkinder zu fördern?“ unter Berücksichtigung der

Ausarbeitung von Hochbegabung und Selbstbild mit Blick auf die Gerechtigkeitstheorien erörtert. Dabei werden Gegenargumente von Kritikern der Hochbegabtenförderung in die Diskussion miteinbezogen. Am Ende wird ein Bezug zur Sozialpädagogik und sozialen Arbeit hergestellt.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich explizit auf Kindergartenkinder. Da wenig Literatur in Bezug auf Hochbegabung im Elementarbereich existiert, wird an der ein oder anderen Stelle Literatur der Primarstufe herangezogen, allerdings nur dann, wenn eine Übertragung auf den Elementarbereich möglich ist, oder um die Merkmale einer Hochbegabung für den Leser möglichst umfassend darzustellen. Das Thema Selbstbild ist ein sehr umfassendes Thema. Hier beschränkt sich die Autorin auf die für sie relevanten Punkte, um die Bedeutung für den Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Selbstbild herauszuarbeiten.

2. Gerechtigkeitskonzepte

Gerechtigkeit ist ein Thema, das die politische Philosophie schon seit ihren Anfängen beschäftigt. Platons Politeia, das erste Hauptwerk der politischen Philosophie, trägt den Untertitel „Über das Gerechte“ und John Rawls schrieb das wohl einflussreichste sozialphilosophische Werk „Eine Theorie der Gerechtigkeit“ des 20. Jahrhunderts. Daran lässt sich erkennen, wie aktuell das Thema Gerechtigkeit bis heute ist. Ungerechtigkeit wird von allen Menschen zu allen Zeiten, als gravierendes moralisches und politisches Problem betrachtet. Diese Ungerechtigkeiten zu beheben, sollte eine hohe Priorität genießen. Bedeutende Philosophen haben, auf Grund der enormen Wertschätzung, die die Gerechtigkeit unter den Menschen genießt, es immer wieder als ihre Aufgabe angesehen, begründete und präzise Vorschläge für die Beseitigung von Ungerechtigkeiten zu unterbreiten (Becker, Schmidt & Zintl, 2017, S.165). Aber nicht nur John Rawls, sondern auch Martha C. Nussbaum, eine der bekanntesten Philosophinnen der Neuzeit, hat sich mit der Frage nach Gerechtigkeit beschäftigt. In ihren Werken, in denen es um das gute Leben geht, setzt sie sich kritisch mit John Rawls auseinander und arbeitet seinen Ansatz weiter aus. Denn auch Rawls hat in seiner Gerechtigkeitstheorie zumindest eine schwache Theorie des Guten vorausgesetzt. Zunächst wird der Begriff der Gerechtigkeit versucht näher zu definieren.

2.1 Begriffserklärung Gerechtigkeit

Da die vorliegende Arbeit auf Gerechtigkeitskonzepten aufbaut, ist es zunächst einmal wichtig, den Begriff Gerechtigkeit näher zu definieren. Dies erscheint mit Blick auf die Menge der Literatur nicht einfach. Die Menschen beschäftigen sich seit Urzeiten mit der Frage, was Gerechtigkeit ist und die Philosophie versucht seit jeher darauf eine Antwort zu finden. Die berühmteste Definition stammt von Ulpian und lautet: „Iustitia est constans et perpetua voluntas ius suum unicuique tribuendi“ (Fischer, 2010, S. 2), was bedeutet: „Die Gerechtigkeit ist der feste und dauernde Wille, jedem sein Verdienst oder Recht zuzuteilen“ (ebd.). Ulpian bezieht seine Definition auf den Rechtsbereich. Hier sind dennoch einige Beobachtungen zu machen, die für das Verständnis der Gerechtigkeit von Bedeutung sind (ebd.).

Auf der Seite der Bundeszentrale für politische Bildung finden sich folgende Definitionen.

Allg.: „Gerechtigkeit bezeichnet das Verhalten eines Menschen oder eine soziale Gegebenheit, die subjektiv als gerecht beurteilt wird. Gerechtigkeit ist insofern eine Tugend“ (Schubert, 2020, o.S.)

und

Spez.: „Gerechtigkeit ist ein zentraler Grundwert und oberstes Ziel des Rechtsstaates, das als Ordnungs- und Verteilungsprinzip immer wieder neu bestätigt und angewandt werden muss“ (Schubert, 2020, o.S.).

Aristoteles unterscheidet zwischen ausgleichender und austeilender Gerechtigkeit. Ausgleich wird im Verhältnis zwischen Individuen geschaffen, wenn zum Beispiel geschlossene Verträge eingehalten werden. Die austeilende Gerechtigkeit bezieht sich auf das Verhältnis, das das Individuum zur Gemeinschaft hat. Das Individuum trägt seinen Kräften entsprechend zum Wohle der Gemeinschaft bei und erfüllt die staatsbürgerlichen Pflichten. Dazu gehört zum Beispiel, Steuern zu zahlen. Die Gemeinschaft sorgt dafür, dass jeder seinen gerechten Anteil und bei einem Verstoß gegen die Ordnung eine Strafe bekommt. Die Aufrechterhaltung einer gerechten Ordnung gehört traditionell zu den Pflichten der Herrschenden und den Beherrschten steht bei Unrecht ein Widerstandsrecht zu. Es können sich Schwierigkeiten hinsichtlich der Gerechtigkeit ergeben. Allerdings nicht aus diesen allgemeinen Bestimmungen, sondern im konkreten Einzelfall. So ergibt sich für die Innenpolitik die

Frage, welche Aufgaben der Sozialstaat im Einzelnen erfüllen muss (Vorsorge-, Nachsorge-, Nachwächterstaat). In der internationalen Politik ist die Frage, welcher Unterschied zwischen den Industrieländern und den Entwicklungsländern noch als gerecht beurteilt wird, vor allem in Bezug auf Wohlstand, Bildung und Gesundheit von Bedeutung (Schubert, 2020, o.S.).

2.2 John Rawls - Theorie der Gerechtigkeit

John Rawls wird als der wichtigste Philosoph des 20. Jahrhunderts bezeichnet. Er wurde 1921 in den USA in eine wohlhabende Familie hineingeboren und verstarb im Jahre 2002. Er besuchte eine Privatschule in Baltimore und studierte von 1939-1943 Philosophie. Im zweiten Weltkrieg diente er als Soldat. Nachdem er die Folgen des Atombombenabwurfs 1954 in Hiroshima gesehen hatte, beendete er seine Militärkarriere und setzte 1946 sein Philosophiestudium in Princeton fort (Munzinger, 2021, o.S.). Sein Buch „Eine Theorie der Gerechtigkeit“ veröffentlichte er 1979. Mit seiner „A Theory of Justice“ hat er das Interesse an der politischen Philosophie wiederbelebt und zu einer Rehabilitierung der praktischen Philosophie beigetragen. Rawls präsentiert eine normative Theorie der gesellschaftlichen Ordnung. Diese Theorie versucht, die fundamentalen Regeln der Gerechtigkeit moralisch zu rechtfertigen. In dieser Hinsicht kehrt Rawls zur griechischen Tradition zurück. Er bricht jedoch mit Platon und Aristoteles, indem er die Prädikate gerecht und ungerecht nicht mehr auf die äußeren Handlungen eines Individuums, sondern nur noch auf die moralische Qualität einer gesellschaftlichen Ordnung bzw. die ihr zugrunde liegenden sozialen Institutionen bezieht. So wird der Begriff der Gerechtigkeit auf den Begriff der sozialen Gerechtigkeit reduziert. Dies entspricht dem Sprachgebrauch des 20. Jahrhunderts. In dem wird häufig von sozialer Gerechtigkeit und weniger von individueller Gerechtigkeit gesprochen. Rawls klammert das Problem der individuellen Gerechtigkeit aus und sieht, im Gegensatz zu Platon und Aristoteles, kein eigenständiges Problem der politischen Gerechtigkeit. Gerechtigkeit herzustellen, bedeutet für Rawls, eine gerechte gesellschaftliche Ordnung zu etablieren. Die Etablierung einer gerechten gesellschaftlichen Ordnung setzt nach Rawls die politische Durchsetzung bestimmter Regeln bzw. Institutionen voraus. Somit ist das Problem der Gerechtigkeit für ihn immer ein Problem der

politischen Gerechtigkeit. Zu den Regeln, die eine gesellschaftliche Ordnung definieren, zählen nach Rawls Überzeugung vor allem die fundamentalen Regeln der politischen Verfassung einer Gesellschaft. Soweit es darum geht, dass die konstitutionellen Regeln eines Gemeinwesens nach einem Prinzip der Gerechtigkeit gestaltet werden, liegt Rawls zufolge ein Problem der politischen Gerechtigkeit im engeren Sinne vor. Genau wie Aristoteles unterscheidet John Rawls zwischen dem Begriff der Gerechtigkeit und einer Konzeption der Gerechtigkeit. Allerdings ist Rawls nicht zuerst an dem Begriff Gerechtigkeit interessiert, sondern daran, wie eine allgemeine rechtfertigungsfähige und unter plausiblen Bedingungen realisierbare Konzeption der Gerechtigkeit auszusehen hätte. In seiner Theorie der Gerechtigkeit stellt er dazu langwierige Untersuchungen an und geht von einem vergleichsweise zu Aristoteles schlichten Begriff der Gerechtigkeit aus. Rawls reduziert das Problem der sozialen Gerechtigkeit auf ein Problem der Verteilungsgerechtigkeit (Becker, Schmidt & Zintl, 2017, S.230f).

2.2.1 Gerechtigkeit als Fairness

Die Gerechtigkeit als Fairness beschreibt Rawls als eine Gerechtigkeitstheorie, die die herkömmliche Vorstellung vom Gesellschaftsvertrag verallgemeinert und auf eine höhere Abstraktionsebene hebt. Rawls geht auf die klassischen utilitaristischen und intuitionistischen Vorstellungen von Gerechtigkeit ein und betrachtet einige Unterschiede zwischen ihnen und der Gerechtigkeit als Fairness. Er beschreibt Gerechtigkeit als die erste Tugend sozialer Institutionen. Theorien, die nicht wahr sind, müssen fallengelassen werden und funktionierende und wohlabgestimmte Gesetze und Institutionen müssen abgeschafft werden, sollten sie ungerecht sein.

„Jeder Mensch besitzt eine aus der Gerechtigkeit entspringende Unverletzlichkeit, die auch im Namen des Wohles der ganzen Gesellschaft nicht aufgehoben werden darf. Daher lässt es die Gerechtigkeit nicht zu, dass der Verlust der Freiheit bei einigen durch ein größeres Wohl für andere wettgemacht wird“ (Rawls, 1998, S.19).

Die Gerechtigkeit gestattet es nicht, dass einigen wenigen Opfer auferlegt werden dürfen, die dann durch einen größeren Vorteil vieler anderer aufgewogen werden. Davon ausgehend gelten in einer gerechten Gesellschaft die gleichen Bürgerrechte für alle. Die Rechte gelten als ausgemacht und sind somit kein Gegenstand

politischer Verhandlungen. Rawls betont, dass eine Ungerechtigkeit nur tragbar ist, wenn dadurch noch mehr Ungerechtigkeit verhindert werden kann. Er geht davon aus, dass eine Gesellschaft eine in sich abgeschlossene Vereinigung ist, die bestimmte Verhaltensregeln als bindend anerkennt und, dass diese Regeln ein System der Zusammenarbeit beschreiben, das dem Wohl aller Teilnehmer*innen dienen soll. Allerdings fördert hier die Gesellschaft als Unternehmen den gegenseitigen Vorteil. Einerseits gibt es eine Interessenharmonie, da alle durch die Zusammenarbeit einen Vorteil haben. Andererseits ist es den Menschen nicht egal, wie die erzeugten Güter verteilt werden und es entstehen Interessenkonflikte. So werden Grundsätze der sozialen Gerechtigkeit notwendig, um über Regelungen der Güterverteilung zu entscheiden. Diese Grundsätze ermöglichen die Zuweisung von Rechten und Pflichten in den grundlegenden Institutionen der Gesellschaft. Rawls spricht hier von einer wohlgeordneten Gesellschaft, die von einer gemeinsamen Gerechtigkeitsvorstellung gesteuert wird. Er sagt, dass die Menschen auf Grund des Eigennutzes voreinander auf der Hut sind, aber der gemeinsame Gerechtigkeitsvorstellung es ihnen ermöglicht, sich in einer sicheren Form zusammenzutun. Eine gemeinsame Gerechtigkeitsvorstellung schafft Bürgerfrieden, auch wenn es unterschiedliche Ziele gibt. Insofern kann man sich eine gemeinsame Gerechtigkeitsvorstellung als Grundgesetz menschlicher Gesellschaften vorstellen. In wirklichen Gesellschaften sind sich die Menschen häufig nicht einig darüber, was gerecht ist, trotzdem schreibt Rawls jedem eine Gerechtigkeitsvorstellung zu. Damit ist gemeint, dass die Menschen trotzdem in der Lage sind die Notwendigkeit bestimmter Grundsätze für die Festsetzung der Grundrechte und -pflichten und der als gerecht betrachteten Verteilung der Früchte und Lasten der gesellschaftlichen Zusammenarbeit als solche anzuerkennen bereit sind. Vorausgesetzt, es werden keine willkürlichen Unterschiede zwischen den Menschen gemacht. In dem Rawls zwischen dem Begriff der Gerechtigkeit und den Gerechtigkeitsvorstellungen jedes Einzelnen unterscheidet, werden noch keine Probleme gelöst. Die Unterscheidung trägt aber zur Erkenntnis der Rolle der Grundsätze sozialer Gerechtigkeit bei (Rawls, 1998, S.20ff.).

2.2.2 Der Urzustand

In "A Theory of Justice" entwickelte Rawls seine Auffassung von Gerechtigkeit aus dem theoretischen Kontext des Kontraktualismus heraus (Nnodim, 2004, S.29). Es geht ihm im gesellschaftsvertragstheoretischen Ansatz vorrangig darum, ausgehend vom Standpunkt moralischer Gleichheit, Prinzipien der Gerechtigkeit festzulegen, die für alle gültig sind. Ein zentraler Gedanke ist, der von Rawls bezeichnete Urzustand. Das Konzept der Gerechtigkeit als Fairness setzt die Annahme voraus, dass durch die Unwissenheit eine faire Einstellung ermöglicht wird (ebd). Der Urzustand, bezeichnet den Ort, den es weder im Himmel noch auf der Erde gibt:

„Was als Voraussetzung der Begründung einer - normativ zu rechtfertigenden - Gesellschaft fungieren soll, darf nicht selbst gesellschaftliche oder normative Voraussetzungen enthalten“ (Höffe, 1998, S.73).

Die Gesellschaft wird in eine Art Anfangssituation gesetzt. Rawls versucht mit einem Gedankenexperiment „Der Schleier des Nichtwissens“ den methodischen Grundgedanken der klassischen Vertragstheorie neu zu formulieren. Die sogenannte Wahl im Urzustand ist ein von Rawls entworfenes Verfahren. In diesem Urzustand sollen sich alle Mitglieder einer Gesellschaft auf Gerechtigkeitsprinzipien einigen, durch die ihr gesellschaftliches Leben reguliert wird. Um diese Einigung nicht von bereits bestehenden Machtasymmetrien zu beeinflussen, findet die Wahl hinter dem Schleier des Nichtwissens statt. Das bedeutet, die Mitglieder haben Kenntnisse über die allgemeine Funktionsweise von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Außerdem besitzen sie ein Wissen über menschliche Grundbedürfnisse. Wichtig ist aber, dass die Mitglieder nicht ihre spezifische Lage kennen, in der sie sich selbst befinden. Sie haben kein Wissen über ihr Einkommen und ihr Vermögen. Genauso wenig wie über ihre Hautfarbe, ihr Geschlecht, ihre Religion, ihr Bildungsniveau sowie ihre natürlichen Fähigkeiten und Talente. Dadurch bekommt die Wahl das Merkmal der Unparteilichkeit. So wird sichergestellt, dass die Wahl von einem moralischen Standpunkt aus erfolgt. So will Rawls die moralische Angemessenheit seiner beiden Gerechtigkeitsgrundsätze nachweisen (Horn & Scarano, 2013, S.339f).

2.2.3 Zwei Grundsätze der Gerechtigkeit

Rawls formuliert zwei Grundsätze der Gerechtigkeit, von denen er ausgeht, dass man sich auf diese im Urzustand einigen würde, da auf Grund des Gedankenexperimentes niemand weiß, welche Position er in der Gesellschaft einnehmen wird.

Rawls sagt, dass die Gerechtigkeit die erste Tugend sozialer Institutionen ist (Rawls, 1998, S.1)

1. „Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle verträglich ist.
2. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, dass (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, dass sie zu jedermanns Vorteil dienen, und (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offenstehen“ (Rawls, 1998, S.81).

Diese beiden Grundsätze beziehen sich auf die Grundstruktur der Gesellschaft und bestimmen sowohl die Zuweisung von Rechten und Pflichten als auch die Verteilung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Güter. Die Grundfreiheiten werden durch eine Liste festgelegt. Als besonders wichtig nennt Rawls die politische Freiheit, also das Recht zu wählen und öffentliche Ämter zu bekleiden. Ebenso die Rede- und Versammlungsfreiheit, die Gewissens- und Gedankenfreiheit, die Unverletzlichkeit der Person, das Recht auf persönliches Eigentum und der Schutz vor willkürlicher Festnahme und Haft. Diese Freiheiten müssen für alle gleich gelten (Rawls, 1998, S.82). Der zweite Grundsatz bezieht sich auf die Verteilung von Vermögen und die Beschaffenheit von Organisationen. Hier sagt Rawls, dass Einkommen und Vermögen nicht gleichmäßig verteilt werden müssen, aber es muss zu jedermanns Vorteil sein. Das bedeutet es darf nach Rawls nur Ungleichheiten geben, wenn es dadurch dem am schlechtesten Gestellten den größten Vorteil bringt. Dies wird auch Differenzprinzip oder Maximin Regel genannt (Kelly, 2003, S.78). Gleichzeitig muss jeder die Möglichkeit haben, Positionen, die mit Macht und Verantwortung ausgestattet sind, zu bekleiden. Die beiden Grundsätze sollen in lexikalischer Ordnung stehen. Das erste Prinzip hat immer Vorrang vor dem zweiten Prinzip (Rawls, 1998, S. 82). Also besitzt das Prinzip der gleichen Freiheit immer Vorrang gegenüber dem Differenzprinzip. Denn erst müssen alle Grundfreiheiten vorhanden sein. Im zweiten Prinzip hat die Chancengleichheit wiederum Vorrang vor dem

Differenzprinzip. Dies bedeutet, dass bei der Anwendung eines Prinzips vorausgesetzt ist, dass die vorrangigen Prinzipien erfüllt sind.

2.3 Der Fähigkeitenansatz nach Martha C. Nussbaum

Marta C. Nussbaum ist eine der einflussreichsten Philosophinnen der Gegenwart. Sie ist 1947 geboren und gilt als die prominenteste Philosophin der USA. Sie lehrt als Professorin für Rechtswissenschaften und Ethik an der Privatuniversität Chicago und wurde unter anderem mit den renommiertesten Würdigungen für Philosoph*innen, dem Kyoto-Preis in Kunst und Philosophie und dem Berggruen-Preis für Philosophie und Kultur ausgezeichnet (Gerdes, 2020, o.S.). Nussbaum beschäftigt sich mit einer enormen Vielfalt an Themen, die von der antiken Philosophie über die Ethik und politische Philosophie bis hin zum Feminismus und der Philosophie der Emotionen reichen. Sie wird 1968 durch ihr Buch „The Fragility of Goodness“ bekannt. In diesem Jahr wird sie von dem indischen Ökonom Amartya Sen eingeladen, mit ihm im World Institute for Development Economics Research (WIDER) der United Nations University als research advisor zu arbeiten. Dort hat sie sich intensiv mit der Ausarbeitung einer Ethik der Entwicklungspolitik beschäftigt (Nussbaum, 2020, S.7). Nussbaum hatte in dieser Zeit eine Beziehung zu Sen (Knoll, 2018, S.28). Sie entwickelte den von Sen seit 1980 konzipierten Fähigkeitenansatz weiter (Knoll, 2018, S.28) und nimmt in Bezug auf die Verteilungsgerechtigkeit und die Entwicklungspolitik durch eine andere methodische Akzentsetzung eine gewisse Sonderstellung ein. Die meisten Untersuchungen gehen von Rawls Gerechtigkeitstheorien aus, der eine kantische Perspektive favorisiert. Nussbaum hingegen holt Aristoteles mit in die moderne Philosophie, um die moralischen und politischen Grundlagen zu skizzieren, mit denen allen Menschen ein gutes Leben ermöglicht werden könnte. Dabei verschließt sie nicht die Augen vor Defiziten der aristotelischen Position. Sie hält aber die antike Ethik für eine unverzichtbare Ausgangsbasis (Nussbaum, 2020, S.8). Nussbaum entwickelt eine starke vage Theorie des Guten. Die Grundidee hierbei ist, dass wir uns die Frage stellen, was es bedeutet, als ein Wesen zu leben, das zwischen den Tieren und den Göttern angesiedelt ist und bestimmte Fähigkeiten hat, die uns von der restlichen Natur unterscheiden. Gleichzeitig würden bestimmte Grenzen aufgezeigt, die durch die

Zugehörigkeit zur Natur bedingt sind. Die Idee beinhaltet, dass die Menschen eine vage Vorstellung teilen, was es bedeutet, als Mensch in der Welt zu leben. Sie betont, dass die Liste ihrer Überlegungen offen sein muss und sie keine Vorschriften formulieren möchte (Nussbaum, 2020, S. 48). Diese Liste bildet das Zentrum von Nussbaums Konzeption und enthält spezifisch menschliche Eigenschaften (Knoll, 2018, S.28ff). Es sind Fähigkeiten, die entfaltet werden wollen, aber auch Grenzen, gegen die wir andrängen. Dies ist nicht überraschend, da Nussbaum, davon ausgeht, dass der Mensch sowohl Fähigkeiten als auch Bedürfnisse hat. Als Wesensmerkmale nennt Nussbaum (2020, S.49ff) folgende:

Sterblichkeit: Alle Menschen wissen, dass ihr Leben eines Tages mit dem Tod endet und sie haben eine Abneigung gegen den Tod.

Der menschliche Körper: Dazu gehört Essen und Trinken. Dieses benötigt der Körper, egal welcher Kultur er angehört. Genauso hat jeder Mensch ein Bedürfnis nach Schutz. Unser Leben wird von dem Bedürfnis bestimmt, sich vor Kälte, Hitze, Regen, Schnee und Frost zu schützen. Nussbaum nennt unter diesem Punkt auch sexuelles Verlangen, wenn es auch erst nach Hunger und Durst kommt und danach die Mobilität. Der Mensch bewegt sich auf zwei Beinen fort und ist es gewohnt, sich von Ort zu Ort zu bewegen. Er ist nicht gerne in seiner Mobilität eingeschränkt.

Fähigkeit zum Erleben von Freude und Schmerz: Das Erleben von Freude und Schmerz haben alle Menschen gemeinsam und der Mensch hat eine natürliche Abneigung gegenüber Schmerz. Auch kognitive Fähigkeiten wie Wahrnehmen, Vorstellen und Denken sind Wesensmerkmale.

Kognitive Fähigkeiten, Wahrnehmen, Vorstellen, Denken: Nussbaum geht davon aus, dass alle Menschen die wertvolle Fähigkeit haben, sich etwas vorzustellen, zu denken und Entscheidungen zu treffen, oder wie Aristoteles sagte: Nach Wissen streben.

Frühkindliche Entwicklung: Alle Menschen beginnen das Leben als hilflose Säuglinge. Diese empfinden ihre eigene Hilflosigkeit und erfahren abwechselnd Nähe und Distanz zu denjenigen, von denen sie abhängig sind. Diese Struktur des Lebensanfangs, die in verschiedenen gesellschaftlichen Formationen unterschiedlich ist, führt zu überschneidenden Erlebnissen und Erfahrungen. Diese Erfahrungen sind für das Herausbilden von Gefühlen und Wünschen von großer Bedeutung und

besonders wichtig, damit wir uns in den emotionalen Erlebnissen der anderen Menschen wiedererkennen, deren Leben sich ansonsten von unserem unterscheidet.

Praktische Vernunft: Alle Menschen stellen sich die Frage nach einem guten und erstrebenswerten Leben und möchten in ihrem Leben ihre Gedanken verwirklichen. Sie wollen also fähig sein, Entscheidungen zu treffen und Bewertungen vorzunehmen, um dann entsprechend zu handeln.

Verbundenheit mit anderen Menschen: Schon Aristoteles hat behauptet, dass alle Menschen eine Verbundenheit mit anderen erkennen und empfinden. Hier geht es darum, dass die Menschen die Lebensform, die durch dieses Erkennen und diese Verbundenheit gekennzeichnet ist, sehr schätzen. Der Mensch betrachtet ein Leben, als nicht lebenswert, wenn es ohne Bindungen zu anderen gelebt wird.

Verbundenheit mit anderen Arten und mit der Natur: Die Menschen wissen, dass sie nicht die einzigen Lebewesen sind, sondern mit anderen Wesen und Pflanzen in einem Universum leben. Das Universum ist ein komplexes System welches sie trägt, aber auch begrenzt. Von diesem System ist der Mensch abhängig und schuldet ihm eine pflegliche Behandlung.

Humor und Spiel: Egal wo menschliches Leben gelebt wird, sollte es immer Raum für Erholung und Lachen geben. Die Form der Spiele ist unterschiedlich, aber wir erkennen andere Wesen die lachen. Bei einem Kind, das nicht spielen kann wird bezweifelt, dass es ein im vollen Sinne menschliches Leben führen kann.

Getrenntsein: Jeder von uns geht von der Geburt bis zum Tod seinen eigenen Weg, so sehr wir mit anderen und für andere leben. So kann man nur seinen eigenen Schmerz empfinden und nicht den von jemand anderem.

Starkes Getrenntsein: Jedes Leben hat seinen eigenen Raum und seine eigene Umgebung. So sind z.B. Gegenstände oder Orte, die man aufsucht und an denen man lebt und Geschichten, Freundschaften und sexuelle Beziehungen nicht dieselben, wie von irgendjemand anderem. Durch diese identifiziert sich der Mensch bis zu einem gewissen Grad selbst.

Auf dieser Grundlage entwickelt Nussbaum ihre ethische und politische Theorie. Hier sind vor allem die Fähigkeiten von Bedeutung (Knoll, 2018, S. 28). Nussbaum betont, dass Punkte zugefügt oder weggenommen werden können. Diese Liste ist für

Nussbaum ein starker, vager Ausgangspunkt für die Reflexion darüber, was das gute Leben sein kann. Die Liste enthält zwei verschiedene Arten von Faktoren. Zum einen die Fähigkeiten und zum anderen die Grenzen. Die Fähigkeiten sind ein Teil, die den Menschen ausmachen bzw. ein Wesen zu einem Menschen machen. In der Folge ist die Fähigkeitenliste eine minimale Konzeption des Guten. In Bezug auf die Grenzen scheint es nicht so leicht zu sein, da das menschliche Leben gegen diese Grenzen kämpft. Das bedeutet, kein Mensch möchte an Hunger leiden oder Schmerz erfahren. Gleichzeitig sollte daraus nicht geschlussfolgert werden, dass der Mensch sich ganz von diesen Grenzen befreien sollte, denn das menschliche Leben ist dadurch charakterisiert, dass es ein Leben ohne Hunger dem Leben mit Hunger vorzieht. Selbst bei der Frage des Todes scheint es so, als wenn die Menschen die Endlichkeit nicht ganz verlieren wollen, da sie dann zu einer ganz anderen Lebensform übergehen würden, bei der gar nicht klar ist, dass dann die Identität des Einzelnen bewahrt werden kann. Nussbaum formuliert auf dieser Basis die Grundfähigkeiten (Nussbaum, 2020, S. 56f.).

„Wir verstehen die Liste als eine Liste von miteinander zusammenhängenden Fähigkeiten (capabilities) und nicht von tatsächlich ausgeübten Fähigkeiten (functionings), da wir gesagt haben, dass Fähigkeiten und nicht tatsächlich ausgeübte Tätigkeiten das Ziel des Gesetzgebers sein sollten.“

Nussbaum setzt voraus, dass alle Menschen ihre verschiedenen Fähigkeiten, wie ihr Denken, soziale Beziehungen einzugehen und freudige Erlebnisse zu haben, entfalten möchten. Diese Fähigkeiten müssen aber erst entwickelt werden, bevor die Menschen die Tätigkeiten, die ihnen entsprechen, überhaupt ausüben können. Nussbaums zentraler Gedanke ist, dass Regierungen moralisch dazu verpflichtet sind, sich um diejenigen zu kümmern, die ihre Grundfähigkeiten nicht voll entfalten können. Hier ist die normative Grundlage, dass der Mensch einen moralischen Anspruch auf die Entfaltung seiner Fähigkeiten hat. Eine Gesellschaft oder Nation sorgt nicht durch die Beschaffung von Gütern für Gerechtigkeit, sondern vielmehr indem sie es schafft, dass die Entfaltung der Fähigkeiten, die auf der Liste genannt werden, sichergestellt werden. Dies ist vor allem Voraussetzung für einen entwickelten Wohlfahrtsstaat mit einem umfassenden Gesundheits- und Bildungssystem. Schafft der Staat dies, dann verhilft er seinen Bürgern zu einem guten Leben. Wichtig ist, dass das politische Handeln nur auf die Entwicklung der

Grundfähigkeiten und nicht auf bestimmte Tätigkeiten abzielen darf. Die Bürger müssen selbst entscheiden, welche der hervorgebrachten Fähigkeiten sie handelnd verwirklichen möchten und welche nicht. Nussbaum begründet das mit dem großen Wert der individuellen Entscheidungsfreiheit (Knoll, 2018, S.28). Schaut man auf die unterschiedlichen Lebensbereiche, in denen sich Menschen bewegen und handeln, stellt sich Martha C. Nussbaum die Frage, was für ein menschenwürdiges Leben erforderlich ist. Dabei hält sie fest, dass ein absolutes Minimum von zehn zentralen Fähigkeiten nötig ist (Nussbaum, 2011, S.40).

2.3.1 Die Liste der Grundfähigkeiten

1. Leben

Die Fähigkeit, ein Menschenleben von normaler Länge zu leben und nicht vorzeitig zu sterben.

2. Körperliche Gesundheit

Die Fähigkeit, gesund zu sein, einschließlich reproduktiver Gesundheit, sich angemessen zu ernähren und eine angemessene Unterkunft zu haben.

3. Körperliche Unversehrtheit

Die Fähigkeit, unnötigen Schmerz zu vermeiden und freudvolle Erlebnisse zu haben. Sich frei bewegen können und vor gewalttätigen Übergriffen geschützt zu sein. Freie Entscheidung in Bezug auf Fortpflanzung.

4. Sinne, Vorstellungskraft, Denken

Die Fähigkeit, seine Sinne zu benutzen und die Fantasie zu gebrauchen, zu denken und zu urteilen und dies geprägt durch Bildung, wie z.B. Lese-, Schreibfähigkeit und Grundkenntnisse der Mathematik und Wissenschaft. Allerdings gehört hier auch die Fähigkeit die Fantasie und das Denkvermögen zum Erleben und Hervorbringen von geistig bereichernden Werken und Ereignissen der eigenen Wahl auf den Gebieten Literatur, Religion und Musik dazu. Der Schutz dieser Fähigkeiten erfordert nicht nur die Bereitstellung von Bildungseinrichtungen, sondern auch gesetzliche Garantien für politische und künstlerische Meinungs- und Religionsfreiheit.

5. Gefühle

Die Fähigkeit Bindungen zu Personen und Dingen außerhalb unserer Selbst aufzubauen und die zu lieben, die uns lieben und für uns sorgen, genauso wie über ihre Abwesenheit traurig zu sein. Das bedeutet, Sehnsucht und Dankbarkeit zu empfinden, zu lieben und zu trauern. Also die Fähigkeit, eigene Gefühle zu entwickeln. Diese Fähigkeiten zu unterstützen bedeutet, dass die Arten der menschlichen Gemeinschaft gefördert werden sollen, die für diese Entwicklung wichtig sind.

6. Praktische Vernunft

Die Fähigkeit, eine Vorstellung vom Guten zu entwickeln und die eigene Lebensplanung kritisch zu hinterfragen. Hier ist auch der Schutz der Gewissensfreiheit und der Freiheit der Religionsausübung mit inbegriffen.

7. Zugehörigkeit

Die Fähigkeit, andere Menschen anzuerkennen und sowohl mit anderen, als auch für andere zu leben. Das bedeutet, sich um andere Menschen zu kümmern und an vielfältigen Formen gesellschaftlicher Interaktionen zu beteiligen und sich auch in andere Menschen hineinversetzen zu können. Um diese Fähigkeiten zu schützen, müssen auch die Institutionen geschützt werden, die Formen der Zugehörigkeit bereitstellen. Gleichzeitig gilt es, die Versammlungs- und politische Redefreiheit zu schützen. Hier erwähnt Nussbaum, dass es auch dazu gehört, über gesellschaftliche Grundlagen der Selbstachtung und der Nichtdemütigung zu verfügen und die Fähigkeit, als Wesen mit Würde behandelt zu werden, dessen Wert dem anderen gleich ist. Hierzu gehören unter anderem Maßnahmen gegen die Diskriminierung auf Grundlage der Hautfarbe, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der Ethnizität, der Kastenzugehörigkeit, der Religion und der nationalen Herkunft.

8. Andere Gattungen

Die Fähigkeit in Verbundenheit mit der Natur zu leben. Rücksicht auf Tiere und Pflanzen zu nehmen und mit diesen in Beziehung zu leben.

9. Spiel

Die Fähigkeit zu spielen und zu lachen. Die Freude an Freizeitaktivitäten zu besitzen.

10. Kontrolle über die eigene Umwelt

Die Fähigkeit, sich an politischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen, wenn sie das eigene Leben bestimmen. Ein Recht zu besitzen, an Politik teilhaben zu können und der Schutz der freien Rede und Versammlungsfreiheit. Ebenso gehört dazu, über Eigentum zu verfügen und gleichermaßen wie andere Eigentumsrechte zu besitzen. Genau wie eine Beschäftigung suchen zu dürfen und keine unberechtigten Durchsuchungen und Beschlagnahme fürchten zu müssen. Die Fähigkeit, als Mensch zu arbeiten und die praktische Vernunft am Arbeitsplatz ausüben zu können und dabei in sinnvolle Beziehungen zu anderen Beschäftigten auf der Basis gegenseitiger Anerkennung zu treten (Nussbaum, 2011, S.41-42).

Fähigkeiten sind laut Nussbaum zuallererst die der Einzelpersonen. Das Hauptaugenmerk auf die Person zu lenken macht politisch betrachtet einen großen Unterschied. So gilt z.B. in vielen Nationen die Familie als homogene Einheit, die es zu fördern gilt. Dabei schaut die Politik nicht, wie die verschiedenen Fähigkeiten ihrer einzelnen Mitglieder zu fördern wären. Alle Fähigkeiten müssen gesichert und geschützt werden. Nussbaum (Nussbaum, 2011, S. 43) fordert die Achtung der menschlichen Würde und dass der Staat dafür Sorge tragen muss, dass alle Menschen über diese Fähigkeiten verfügen:

„Ein Staat kann dem Erfordernis nach einer Fähigkeit nicht nachkommen, in dem er die Menschen in großem Umfang mit einer anderen Fähigkeit ausstattet, oder ihnen gar Geld zahlt.“

Menschenwürde ist für Nussbaum ein wichtiger Begriff und nur ein Leben in Würde macht ein gerechtes Leben möglich. Nussbaum sagt, dass die Liste der Fähigkeiten für ein menschliches Leben von grundlegender Bedeutung sei. Fehlt eine Fähigkeit, dann muss bezweifelt werden, dass dieses Leben menschlich ist. Deshalb hält Nussbaum es für notwendig, diese Fähigkeiten in den Mittelpunkt zu stellen, wenn die Regierung versucht, das Gute für die Menschen zu fördern. Die Liste ist eine Minimaltheorie des Guten und es handelt sich nicht um Dinge, die unverbunden nebeneinanderstehen, denn sie hängen voneinander ab und durchdringen sich wechselseitig (Nussbaum, 2020, S. 58). Ein menschenwürdiges Leben ist erst möglich, wenn sich die Grundfähigkeiten durch Erziehung und Bildung entwickeln können und auch die äußeren Bedingungen eine Entfaltung und Verwirklichung

dieser Fähigkeiten ermöglichen. Der Fähigkeitenansatz ist eng mit der internationalen Menschenrechtsbewegung verbunden. Es gibt wesentliche Überschneidungen zwischen der Liste von Nussbaum und den Menschenrechten. „In einigen wichtigen Punkten ergänzt der Fähigkeitenansatz die menschenrechtlichen Standardsätze, nicht zuletzt seiner philosophischen Eindeutigkeit und Klarheit hinsichtlich der entsprechenden Grundbegriffe wegen, wie auch der Attraktivität seiner konkreten Formulierungen.“ (Nussbaum, 2011, S. 69).

2.3.2 Ziele des Fähigkeitenansatzes

Der Fähigkeitenansatz hilft dabei, Vergleiche richtig anzustellen, bei denen Nationen und Regionen miteinander wetteifern, wenn sie zeigen wollen, dass sie eine bessere Lebensqualität bieten als andere. Für Nussbaum ist es aber nicht wichtig, auf das Bruttoinlandprodukt zu schauen, wenn wir wissen wollen, ob eine Gesellschaft gerecht ist. Vielmehr geht es um die Lebensqualität der Menschen und darum, zu schauen, ob das wirtschaftliche Wachstum ihr Leben verbessert. Nussbaum (Nussbaum, 2011, S. 74) sagt, wichtiger als das Wirtschaftswachstum sei es, Menschen im Tun zu befähigen:

„Im Prinzip kann eine jede Fähigkeit als Vergleichsmaßstab dienen; bei der Abfassung der Berichte über die Entwicklung wurden jedoch Gesundheit und Bildung besondere Beachtung geschenkt.“

Auch ein anderer Ansatz eignet sich nicht, um die Lebensqualität der Menschen zu messen. Bei diesem wird durch Befragung, z.B. über die Zufriedenheit in Bezug auf den Gesundheits- und Bildungsstand, versucht zu messen, wie es sich mit der Lebensqualität in einem Land verhält. Hier stimmen häufig subjektive Empfindungen nicht mit der objektiven Situation überein (Knoll, 2018, S.28). Der Fähigkeitenansatz soll eine philosophische Grundlage für elementare Verfassungsprinzipien schaffen und die Regierungen aller Staaten dazu verpflichten, den Menschen ein Minimum an Würde zu geben, indem sie zu Grundtätigkeiten befähigt werden.

2.3.3 Kritik an Rawls

Martha C. Nussbaum stimmt in manchen Bereichen mit John Rawls überein und würdigt seine Theorie als große Errungenschaft (Nussbaum, 2020, S. 16). Sie übernimmt von Rawls die Idee des politischen Liberalismus sowie wie die Idee eines übergreifenden Konsenses. Dieser besagt, dass Menschen unterschiedlicher metaphysischer und religiöser Überzeugungen einen gemeinsamen Kern einer politischen Konzeption akzeptieren können. Rawls betont, dass es ihm in seinem politischen Liberalismus nicht um seine eigene Konzeption geht, sondern um eine Familie liberaler Konzeptionen. Seine wäre dabei lediglich eine von mehreren möglichen. Nussbaum betont, dass sie ihren politischen Liberalismus auch zu dieser Familie zählt und sie diesen der Theorie von Rawls zur Seite stellen möchte, anstatt ihn zu ersetzen (Nussbaum, 2020, S.20f.). Gleichzeitig zeigt sie, in welchen Bereichen Rawls' Theorie an Grenzen stößt (Nussbaum, 2020, S.16). Nussbaum benennt drei ungelöste Probleme in Bezug auf die Vertragstheorie von John Rawls. Aber auch Rawls selbst hat Probleme in seiner Theorie erkannt (Nussbaum, 2011, S. 89). Nussbaum nennt als erstes Problem, dass bisher Menschen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen bei Rawls nicht genannt werden. Heutzutage würde niemand diesen Menschen absprechen, zur Menschheit zu gehören. Dennoch gilt für sie bis heute nicht das Prinzip staatsbürgerlicher Gleichheit:

„Die Gewährleistung von Erziehung und Ausbildung, Krankenversorgung, politischen Rechten und Freiheiten sowie gleicher Staatsbürgerschaft auf diese Menschen auszudehnen, scheint ein besonders drängendes Problem der Gerechtigkeit zu sein.“
(Nussbaum, 2020, S.14).

Wenn man dieses Problem lösen möchte, braucht es eine neue Auffassung von Bürgerschaft. Gleichzeitig bedarf es eines neuen Verständnisses des Zwecks sozialer Kooperation, ebenso eine neue Wertschätzung der Fürsorge (ebd.). Als zweites Problem beschreibt Nussbaum, dass die Gerechtigkeit auf alle Bürgerinnen und Bürger dieser Welt ausgeweitet werden muss. Drittens nennt Nussbaum den Umgang mit nichtmenschlichen Tieren. Auch wenn häufig zugestanden wird, dass Menschen den Tieren Leid zufügen und sie unwürdig behandeln, wird dies selten als soziale Gerechtigkeitsfrage behandelt. Wenn man anerkennt, dass es sich hier um soziale Gerechtigkeit handelt, dann bedarf es eines Umdenkens (Nussbaum, 2020, S. 15). Nussbaum nennt alternative Kriterien für eine Ethik wie Wohlwollen, Fürsorge

und Anerkennung der Würde einer jeden Kreatur. Würde schließt für Nussbaum Achtung mit ein. Dieser Anspruch wird durch Nussbaums Fähigkeitsansatz konkretisiert. Dieser meint den Anspruch auf die Entwicklung, Verwirklichung und Anwendung der individuellen Fähigkeiten, ebenso wie den Anspruch auf die praktischen und materiellen Rahmenbedingungen und Bildungschancen (Gebhardt, 2010, o.S). Nussbaum betont, dass Rawls falsch liege, wenn er die natürliche Gleichheit als Ausgangspunkt seiner Gerechtigkeitstheorie auswählt, denn Menschen seien in ihren Fähigkeiten und Eigenschaften sehr unterschiedlich. Gleichzeitig sagt Nussbaum, dass Rawls von zu wenig Grundgütern ausgeht, die verteilt werden müssen. Einkommen und Vermögen haben keinen Freiheitscharakter. Sie sind ein Mittel, um ein freiheitliches Leben zu führen (Röh, 2013, S.102).

2.3.4 Fähigkeitenansatz und Bildung

Die Bildung nimmt im Fähigkeitsansatz eine große Bedeutung ein. Es geht vor allem darum, durch Bildung die Lebenschancen zu verbessern und gleichzeitig ist die Bildung ausschlaggebend für die Entwicklung von weiteren Fähigkeiten, die unter anderem auch das Erkennen von sozialen Ungleichheiten ermöglicht.

„Selbst dann, wenn Menschen nur eine Elementarbildung erhalten haben, verbessern sich deren Beschäftigungsmöglichkeiten, ihre Chancen politischer Teilnahme sowie ihre Befähigungen dahingehend enorm, produktiv mit anderen Menschen in der Gesellschaft zusammenzuwirken.“ (Nussbaum 2011, S. 152).

In Indien wurde der Bildung der Status eines Grundrechts verliehen und beinhaltet die volle Entfaltung der Persönlichkeit. Die Würde des Menschen ist unantastbar und die Bildung ist es, die diese Würde hervorbringt (ebd.). Nussbaum beschreibt, dass es bei Bildung auch um das Wohlergehen des Einzelnen geht, sie ist verantwortlich dafür, Chancen ergreifen zu können und sich zu vervollkommen. Nussbaum behandelt das Thema Bildung in Verbindung mit Kindern allerdings nur oberflächlich. Kritisch zu betrachten ist vor allem, dass der Kindheitsbegriff zu undifferenziert verwendet wird und behauptet wird, dass Kinder nicht fähig sind, Entscheidungen zu treffen. Nussbaum geht davon aus, dass die Kindheit dazu da ist, Handlungsfreiheiten vorzubereiten, die später im Erwachsenenalter benötigt werden.

Dabei werden nicht die Reifeprozesse berücksichtigt, die von Kindern durchlaufen werden und durch die sie diese mit der Zeit handlungsfähiger werden (Graf, Babic & Germes Castro, 2013, S. 177ff.).

3. Hochbegabung

Bevor die Forschungsfrage diskutiert werden kann, ob es gerecht ist, hochbegabte Kindergartenkinder zu fördern, ist es notwendig das Thema Hochbegabung wissenschaftlich einzuordnen.

Herausragende Leistungen haben die Menschen immer schon fasziniert. Allerdings werden erst seit 140 Jahren Begabung und Intelligenz wissenschaftlich untersucht. Den gebräuchlichsten Begriff führte Franz Mönks 1963 ein. Seitdem erzielte die Forschung von Hochleistungen mehr Fortschritte, als das in den letzten 4500 Jahren der Fall war. Grund dafür war, dass erkannt wurde, „[...] dass Wohlstand, kultureller, gesellschaftlicher und technischer Fortschritt wesentlich auf den Beiträgen leistungsexzellenter Personen beruhen.“ (Ziegler, 2018, S.7). Gleichzeitig profitierte die Hochbegabtenförderung durch wissenschaftliche Fortschritte im Bereich empirische Pädagogik sowie Expertise- und Innovationsforschung. Zuletzt erhält die Hochbegabtenförderung durch den Dialog mit Verbänden, Institutionen und Personen, die sich mit der praktischen Förderung von Hochbegabten beschäftigen, einen Aufschwung. Hochbegabungsforschung ist sowohl eine Grundlagenwissenschaft als auch eine angewandte Wissenschaft. Die Konzepte und Programme dienen der Identifikation und Förderung von Talenten und werden praktisch genutzt. (ebd.).

3.1 Vorurteile und Mythen

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst auf gesellschaftliche Vorurteile gegenüber Hochbegabten eingegangen, denn die Sicht der Gesellschaft ist nicht zu unterschätzen. Schaut man sich die Vergangenheit an, wird sichtbar, dass die Sensibilisierung eines Themas die Gegebenheiten in der Bildungspolitik beeinflussen

kann. Erst als die Gesellschaft die Integration von behinderten Menschen eingefordert hat, wurde dies auch bildungspolitisch umgesetzt (Kossmann, 2002, S.7). Gleichzeitig sind auch pädagogische Fachkräfte - als Teil der Gesellschaft in Kindertagesstätten, die maßgeblich an der Entwicklung der Kinder im Elementarbereich beteiligt sind - nicht frei von Vorurteilen gegenüber Hochbegabten. Sie können diesen Kindern auf Grund eines Mangels an Informationen wenig Verständnis entgegenbringen (Webb et al. 2020, S. 18). Wie in der Einleitung beschrieben, wird durch die Medien häufig ein Bild von Hochbegabung vermittelt, in dem die Hochbegabten als Genies dargestellt werden. In Filmen haben diese Kinder häufig eine Autismus Spektrum Störung und sind sozial nicht kompatibel (Vohrmann & Rott, 2023, S.10). Hinzu kommt, dass die meisten Darsteller männlich sind. Hier wird zusätzlich der Eindruck vermittelt, dass Hochbegabung bei Jungen häufiger vorkommt als bei Mädchen. Tatsächlich werden Mädchen deutlich seltener auf Hochbegabung getestet, da sie sich besser der Norm anpassen können. Sie fallen weniger auf und werden eher als Zufallstreffer erkannt, wenn zum Beispiel der Bruder hochbegabt getestet wurde (Fietze, 2019, S.16). Auch Ziegler (Ziegler, 2018, S.14) untermauert dies mit einem interessanten Beispiel: „Fordert man beispielsweise Kinder auf, eine intelligente Person zu zeichnen, stellen sie fast immer einen Mann dar.“ Das Vorurteil, dass Hochbegabte zwar hochintelligent sind, dafür aber als Einzelgänger und menschenfeindlich gelten und an alltäglichen Aufgaben scheitern, hält sich hartnäckig. Genau wie die Annahmen, diese Kinder wären immer Überflieger mit ständig guten Noten (Karg-Stiftung, 2022. o.S.). Daraus folgt das Vorurteil, dass Hochbegabte keine Förderung benötigen. Wie folgt schreibt Brackmann (Brackmann, 2020, S.24) den Eindruck einer Klientin:

„Das sind diese bedauernswerten Kinder mit großen Köpfen und dicken Brillen, die dauernd von ihren stolzen Eltern vorgeführt werden, Preise bei Jugend forscht gewinnen, allein in ihrem Kämmerlein über Büchern brüten und sozial vollkommen ungeschickt sind.“

Laut Brackmann hat diese Klientin nicht unrecht, da es tatsächlich einen kleinen Teil hochbegabter Kinder gibt, die mit Blick von außen diesem Klischee entsprechen. Diesen Kindern ist es gelungen, eine Nische zu finden, in der ihre besonderen Begabungen und ihre Persönlichkeit akzeptiert und somit auch gefördert und belohnt werden. Tatsächlich gibt es Kinder, die glücklicher sind, wenn sie zu Hause Bücher

lesen, anstatt in einem Verein Fußball zu spielen. Ob sie sich deshalb als bedauernd empfinden, wie im o.g. Beispiel dargestellt, könnten nur die Betroffenen selbst beurteilen. Brackmann betont aber, dass die Kinder, die diesem Klischee entsprechen, in der Minderheit sind, und dass sich dieses Klischee weiterhin so hartnäckig hält, weil fast ausschließlich die Kinder bemerkt werden, die mit herausragenden Leistungen die Öffentlichkeit erstaunen (ebd.). Webb et al. (2020, S.19f.) listet in seinem Buch eine ganze Reihe weiterer Vorurteile auf, z.B.: hochbegabte Kinder sind in allen schulischen Bereichen besonders begabt, die Eltern trimmen Kinder zu diesen Leistungen, sowie dass die Kinder nur selten Lernbeeinträchtigungen haben. Genauso Annahmen, dass sich Hochbegabte gut organisieren können, gute Lerntechniken haben und sich gerne vor anderen zur Schau stellen würden, werden genannt. Auch wenn diese Klischees meistens nicht der Realität entsprechen, beeinflussen sie das Bild, das sich andere Menschen über Hochbegabte machen. Es wird eine Realität erschaffen, mit der sich Hochbegabte auseinandersetzen müssen (Karg-Stiftung, 2022, o.S.) Die anglo-amerikanische Intelligenzforschung hat damit begonnen, die Intelligenzfixierung aufzubrechen und die Vorurteile, die damit zusammenhängen, Hochbegabte seien unterkühlt, rational und kopfgesteuert, zu revidieren (Hoyer, Haubl & Weigand, 2014, S.13). Vorurteile abzubauen ist wichtig, um die Frage beantworten zu können, ob es gerecht ist, hochbegabte Kindergartenkinder zu fördern. Momentan sieht es so aus, als würde sich in den Kultusministerien abzeichnen, dass nur leistungsstarke, angepasste und unproblematische Hochbegabte zu fördern sind. Dies könnte unter anderem an dem nicht vorhandenen Wissen über Hochbegabung liegen (Brackmann, 2020, S.18). Es wird zunächst ein umfassendes Bild Hochbegabter benötigt, welches weit über das der vorliegenden Zuschreibungen in Bezug auf Hochbegabte hinaus geht.

3.2 Wird Hochbegabung vererbt?

Um Hochbegabung definieren zu können, soll im Folgenden geklärt werden, ob Hochbegabung vererbt ist. Preckel und Baudson (2013, S.7) bedienen sich zunächst eines extremen Fallbeispiels, um sich mit der Frage zu beschäftigen, wie Hochbegabung zustande kommt.

„Ein Kind, dass mit vier Monaten in ganzen Sätzen spricht, mit fünfzehn Monaten lesen kann und mit drei Jahren mathematische Gleichungen löst – das ist alles andere als gewöhnlich.“

Das von Preckel und Baudson beschriebene Kind setzt seine Entwicklung in diesem Tempo fort. Michael Kearney fing mit sechs Jahren an zu studieren und mit zehn hatte er seinen ersten Graduiertenabschluss. Damit landete der jüngste Student und Absolvent im Guinnessbuch der Rekorde. Er war bei seiner Promotion 22 Jahre alt. Hier stellen Preckel und Baudson die Frage, wie dieser Junge zu so herausragenden Leistungen kommt. In der früheren Begabtenforschung, in der man sich vor allem mit einer Auswahl „besonders Begabter“ beschäftigte, ging man davon aus, dass hochbegabte Kinder von Geburt an mit hohen Leistungsvoraussetzungen ausgestattet sind. Dann wurden Intelligenztests entwickelt, die Objektivität versprochen. Von da an galt jemand als besonders begabt, wenn er hohe Werte im Intelligenztest erzielen konnte. Hier stellt sich die Frage, ob es überhaupt hochbegabte Kinder von Natur aus gibt, da menschliches Potenzial grundsätzlich als veränderbar gilt. Entwicklungs- und Förderaspekte rückten vor diesem Hintergrund immer mehr in den Vordergrund der Begabungsforschung. Es wurden nun als Gegenposition zur angeborenen Begabung günstige Umwelt- und Entwicklungsbedingungen als Erklärung für außergewöhnliche Leistung genannt, wie z.B. Übung und exzellente Anleitung. Dies würde bedeuten, dass Michael Kearneys Fähigkeiten allein durch gute Fördermöglichkeiten begründet, werden könnten. Bis heute gibt es keine definitive Antwort. Es steht aber fest, dass weder Anlage noch Umwelteinflüsse allein dafür ausreichend sind, um solche Fähigkeiten zu erklären. Das Zusammenspiel ist entscheidend. Dieses wird von vielen unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Es betont, dass die Beschäftigung mit dem Thema Hochbegabung eine Offenheit für Komplexität erfordert, da es keine einfachen Lösungen gibt (Preckel & Baudson, 2013, S. 7f.).

Um die Frage nach der Vererbung zu klären, haben Forschende auf der ganzen Welt seit den 60iger Jahren bis in die Gegenwart eineiige Zwillinge verglichen, die gleich nach der Geburt getrennt wurden. Diese wuchsen in unterschiedlichen Umgebungen auf. Bei diesen Studien konnten die Forschenden eine große Ähnlichkeit an den IQ-Werten gemessene Intelligenz feststellen. Dies würde auf eine stark erbliche Komponente hindeuten, die mindestens zu 50-60% für die Übereinstimmung beim

Intelligenzquotienten verantwortlich ist. Die Umwelt spielt jedoch aber ebenfalls eine wichtige Rolle, denn genau wie andere Kinder auch, können sich hochbegabte Kinder in einer unterstützenden Umgebung besser entwickeln als in einer vernachlässigenden (Webb et al., 2020, S. 30). Auch weitere, zahlreiche Ergebnisse aus Studien der Verhaltensgenetik schätzen den Einfluss der Gene auf ca. 50-60%, was bedeutet, [...] „dass Intelligenzunterschiede [...] durch unterschiedlich große Anteile von genetischen und Umwelteinflüssen erklärt werden können.“ (Mähler et al., 2023, S.20).

3.3 Definitionen Hochbegabung

Es gibt viele Definitionen von Hochbegabung und immer wieder wird darüber gestritten, ob Hochbegabung ein allgemeines oder bereichsspezifisches Phänomen ist. Hier wäre die Frage, ob Kearney anstatt Biochemie und Informatik auch hätte Literatur studieren können und dann auch zu so bemerkenswerten Leistungen gekommen wäre. Ebenfalls wird gestritten, ob Hochbegabte anders denken und sie daher auf sie zugeschnittene Fördermaßnahmen brauchen. Genauso ergeben sich Unterschiede daraus, ob Begabung als gegeben und unveränderbar gesehen wird oder ob man davon ausgeht, dass sich die Begabung in Abhängigkeit von Kontext und Kultur entwickelt (Preckel & Baudson, 2013, S. 7f). Bei dem Versuch, Hochbegabung zu definieren, wird deutlich, dass es zur Beantwortung der Forschungsfrage wichtig zu klären ist, welche Position eingenommen wird, also von welchem Begabungsbegriff ausgegangen wird. In der aktuellen Forschung gibt es keine einheitliche Definition von Hochbegabung. Aber alle verschiedenen Modelle weisen eine Gemeinsamkeit auf. Sie beschreiben das Vorliegen einer sehr weit überdurchschnittlichen, intellektuellen Leistungsfähigkeit. Eine Definition, die sich häufig in der Literatur findet, ist folgende:

„Begabung bezeichnet ganz allgemein das leistungsbezogene Entwicklungspotenzial einer Person. Ist dieses Potenzial besonders hoch ausgeprägt, spricht man von Hochbegabung. Begabung und Hochbegabung sind somit von Leistungen zu unterscheiden. Sie stellen vielmehr das Potenzial dar, aus dem sich unter günstigen Bedingungen besondere Leistung entwickeln kann.“ (Karg-Stiftung, 2020, S.8).

Ein wichtiger Unterschied, wenn man den Begriff Hochbegabung benutzt, ist das Kriterium, ob Hochbegabung als Potenzial verstanden wird, dass sich nicht in Leistung zeigen muss, oder ob Hochbegabung nur als solche bezeichnet wird, wenn Hochleistung durch Leistung sichtbar wird (Mähler, 2023, S11). Für die vorliegende Arbeit wird angenommen, dass Hochbegabung ein Potenzial ist, und auch als solche benannt wird, wenn keine Hochleistung gezeigt wird. Zur intellektuellen Fähigkeit lassen sich zusätzlich weitere Fähigkeits- bzw. Begabungsbereiche unterscheiden. Der Verein für das hochbegabte Kind beschreibt Hochbegabung wie folgt:

„Hochbegabte Kinder zeichnen sich durch sehr früh entwickelte, weit überdurchschnittliche Fähigkeiten und Interessen aus, durch die sie Gleichaltrigen in Teilgebieten oft beträchtlich voraus sind. Dies kann den logisch-mathematischen, den sprachlichen, den musikalischen, den bildnerisch-künstlerischen, den sportlichen oder den sozialen Bereich – manchmal auch mehrere dieser Bereiche gleichzeitig – betreffen“ (DGhK, 2022, o.S.).

Spricht man von Hochbegabung, dann ist damit meistens das Vorliegen einer sehr hohen allgemeinen Intelligenz gemeint, also eine hohe Denk- und Problemlösefähigkeit. Traditionell bezeichnet man Menschen als „hochbegabt“, wenn sie in einem Intelligenztest einen Intelligenzquotienten (IQ) von 130 und höher erreichen. Also einen Prozentrang von 97,7 und höher. „Der Prozentrang gibt dabei an, wie viel Prozent der Vergleichsgruppe gleich große oder bessere Werte erzielt.“ (Stapf, 2021, o.S.). Liegt ein Prozentrang von 97,7 vor, dann bedeutet das, dass nur 2,3 Prozent der gleichaltrigen Kinder gleich große und höhere Werte erzielt haben. Ein Prozentrang von 50 ist ein durchschnittliches Ergebnis. Nach dieser Definition werden zwei bis drei Prozent der Bevölkerung als hochbegabt bezeichnet (ebd.), wobei die Dunkelziffer deutlich höher geschätzt wird, da nicht alle Kinder erkannt und registriert werden. In der Gaußschen Normalverteilung wird sichtbar, dass die Intelligenz in der Bevölkerung normalverteilt ist.

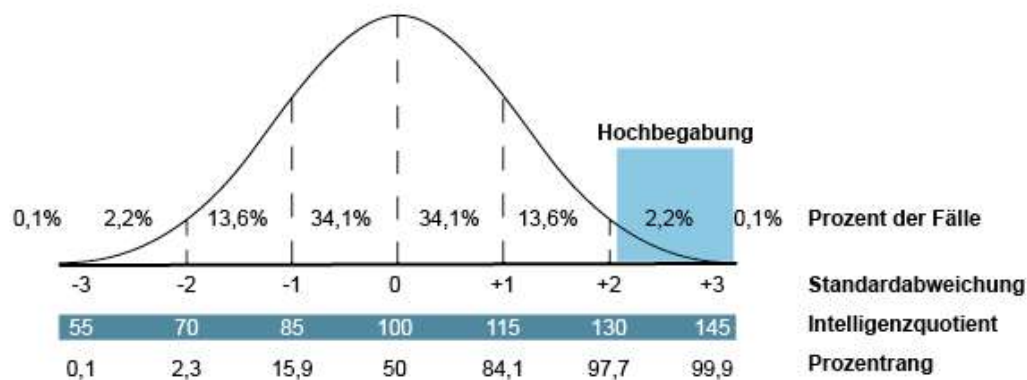


Abbildung 1: IQ-Kurve mit Mittelwert 100 und einer Standardabweichung von 15 (Ziegler, 2018, S. 25)

Die meisten Menschen liegen mit dem Intelligenzquotienten im Bereich zwischen 85 und 115 und fallen damit in einen durchschnittlichen Bereich. Nach rechts und links flacht die Kurve deutlich ab (Stapf, 2021, o.S.). Im Bereich zwischen 111 und 120 wird von überdurchschnittlicher Intelligenz gesprochen und ab 121 von deutlich überdurchschnittlicher Intelligenz (Brackmann, 2020, S. 21). Über 130 spricht man von Hochbegabung und ab einem Wert von 145 wird jemand als höchstbegabt bezeichnet. Allerdings bedeutet eine hohe Begabung nicht automatisch auch eine hohe Leistung und sie garantiert auch keinen schulischen und beruflichen Erfolg. Denn ob sich eine Hochbegabung auch zeigt, hängt von vielen Faktoren ab. Zu diesen zählen zum einen die Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation und Leistungsbereitschaft, Ausdauer oder Temperament und zum anderen die Umwelt, wie die Förderung, Akzeptanz, das Familienklima oder kritische Lebensereignisse. Nur wenn alle Faktoren positiv zusammenwirken, kann das hochbegabte Kind seine Fähigkeiten auch in entsprechenden Leistungen zeigen (Stapf, 2021, o. S.). Diese Grenzwerte sind in der Praxis nicht so eng zu sehen. Wenn ein Kind einen IQ von 126 aufweist und sichtbar unterfordert ist, dann sollte dieses Kind natürlich eine entsprechende Förderung bekommen, auch wenn es die 130 nicht erreicht (Vohrmann & Rott, 2023, S.24). Allerdings muss hier beachtet werden, dass manche Vereine oder Hochbegabtschulen in ihren Aufnahmebedingungen einen IQ von mindestens 130 festlegen (Brackmann, 2020, S. 2). Es gibt auch Begabungen, wie im sportlichen Bereich, die mit einem Intelligenztest nicht gemessen werden können.

3.4 Underachiever

An dieser Stelle ist es wichtig festzuhalten, dass es nicht nur die Hochbegabten wie Kearney gibt, sondern auch die Underachiever. Dies sind hochbegabte Kinder, die weit unter ihren Möglichkeiten bleiben, und nicht die Leistung zeigen, die man auf Grund der IQ-Testung erwarten würde. Manchmal wird in diesem Zusammenhang auch von Minderleistung gesprochen (Mähler et al., 2023, S.27). Häufig ist ein Underachievement, ohne eine Diagnostik nicht zu erkennen und nicht selten werden die Leistungen der Kinder als Ausdruck schwacher Fähigkeiten fehlinterpretiert. Manchmal kommt es dann im schulischen Bereich zu Klassenwiederholungen, Schulwechselln bis zur Schulverweigerung. (Karg Heft, o.S., S. 59). Die meisten Untersuchungen in Bezug auf Underachievement findet man in Bezug auf die Schule, denn hier kann die Leistung besser gemessen werden. Aber auch im Vorschulalter kann Underachievement auftreten, nämlich immer dann, wenn keine gute Passung zwischen Person und Umwelt vorhanden sind. Passung bedeutet, dass etwas „[...] zwischen den Entwicklungspotenzialen und -bedürfnissen der Kinder und den Angeboten der Umwelt [...]“ (Mähler et al., 2023, S. 27) nicht stimmt. Im Vorschulalter wird Underachievement als Diskrepanz von Begabung und Leistung beschrieben. Es kann sein, dass Kindergartenkinder auffallen, wenn sie gelangweilt sind. Hier besteht die Gefahr einer Fehlinterpretation ihres Verhaltens und drauf folgend im schlimmsten Fall sogar eine Fehldiagnose wie eine Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass natürlich auch Hochbegabte ein ADHS oder eine andere Störung entwickeln können. Wichtig ist aber, dass zwischen den Merkmalen einer Hochbegabung und einer Störung unterschieden wird, denn die Merkmale können den Eindruck erwecken, dass eine Pathologie vorliegt (Webb et al. 2020, S. 52).

Dass es wichtig ist, sein Potenzial auszuschöpfen, zeigt die Forschung, denn es ist wissenschaftlich erwiesen, dass es Underachievern, die ihre Leistung nicht zeigen können, nicht gut geht. Sie leiden und weisen ein hohes Risiko für emotionale und soziale Probleme auf (Preckel & Baudson, 2013, S.44). Für diese Kinder sind Konzentrationsprobleme und soziale Unsicherheiten charakteristisch. Genau wie Probleme im Bereich der Motivation und des Selbstkonzeptes. (Hasselhorn, Kunde & Schneider, 2022, S. 204). Eine Diskrepanz zwischen Intelligenzquotienten und Leistung geht häufig mit einem negativen Selbstbild einher (Becker-Stoll, F.,

Reichert-Garschhammer, E. & Broda Kaschube, 2019, S.55f.). Bei Underachievement ist es wichtig zu ergründen [...] „wodurch z. B. ein negatives Selbstkonzept eigener Fähigkeiten entstanden ist [...]“ (Meisner, 2015, o.S.), um dann die Ressourcen des Kindes zu nutzen, damit ein positives Selbstbild aufgebaut werden kann. Zu einem Underachievement kann es kommen, wenn Kinder unterfordert sind (ebd.) Es können aber auch andere Faktoren ausschlaggebend sein. Diese können bei dem Hochbegabten selbst liegen, im Umfeld oder sich wechselseitig bedingen. Mögliche Ursachen können eine körperliche Erkrankung sein, psychische Störungen oder Teilleistungsschwächen. Denn diese führen oft dazu, dass Hochbegabung nicht erkannt wird und nicht auf die Bedürfnisse und Merkmale des Kindes eingegangen werden kann. Genauso kann das Kind ein Underachievement entwickeln, wenn es keine Unterstützung im Elternhaus bekommt und nicht hinreichend gefördert wird. Eine über längere Zeit anhaltende Unterforderung, Vorurteile von pädagogischem Personal, aber auch didaktische Konzepte, die unpassend für hochbegabte sind, können Auslöser sein. Die ungewöhnliche Art Probleme dieser Kinder Probleme zu lösen, stößt bei Bezugspersonen und pädagogischem Personal oft auf Widerstand. Ihr Vorgehen wird nicht als kreativ und klug erkannt. Auch hier gilt ein besonderes Augenmerk den hochbegabten Mädchen. Denn sie haben es besonders schwer, da sie manchmal durch die ihnen zugeschriebenen Rollen ihre Interessen und Fähigkeiten nicht zeigen können und versuchen zu verstecken. Außerdem führt die Angst vor Ausgrenzung und Mobbing auf Grund von Neid oft dazu, dass sich diese Kinder lieber einer Gruppe anpassen, um dazuzugehören und damit nicht aufzufallen (Kubetzki, o.J., o.S.). In Bezug auf Interessen, soziales Verhalten und das Ausmaß an Problemen unterscheiden sich laut neusten Erkenntnissen die Mehrheit der hochbegabten Kinder nicht von denen ihrer Altersklasse (Mähler et al., 2023, S.22). Hier sind allerdings - und da sind sich die Fachleute einig - die Underachiever ausgenommen. Die Angaben über die Häufigkeit von Underachievern werden zwischen 11% (Hansens & Rost 1998, zit. nach Mahler, 2023, S.27) und 50% (Ziegler & Stöger, 2004, zit. nach ebd.) geschätzt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Gruppe der Underachiever unter den Hochbegabten gefährdet ist, ein negatives Selbstbild zu entwickeln.

Somit ist es lohnend sich näher mit der Entwicklung des Selbstbildes Hochbegabter auseinanderzusetzen. Underachievement und ein negatives Selbstbild können durch zu lange Unterforderung entstehen, die wiederum mit einer fehlenden Förderung im Zusammenhang stehen kann. Damit ist auch das Selbstbild für die Frage der Gerechtigkeit relevant.

3.5 Hochbegabungsmodelle

Der Begriff *Hochbegabung* wurde auf die intellektuelle Begabung eingegrenzt. Um zu erklären, wie Hochleistung zu Stande kommt, helfen die mehrdimensionalen Hochbegabungsmodelle (Mähler et al., 2023, S. 14). Sie versuchen, beobachtbare Indikatoren zu finden, und beschreiben, welche Faktoren bei der Entstehung von Leistung auf der Grundlage der Hochbegabung eine Rolle spielen. Wie außergewöhnliche Leistungen entstehen, lässt sich am besten multifaktoriell erklären. Die unterschiedlichen Hochbegabungsmodelle betrachten eine überdurchschnittlich hohe Intelligenz als ein wesentliches Merkmal von intellektueller Hochbegabung. Darüber hinaus werden noch andere Merkmale, wie z.B. Kreativität, Selbstvertrauen oder Interessen einer Person berücksichtigt. Ebenfalls finden die personale Entwicklung in Lernprozessen, soziokulturelle Bedingungen oder Wechselwirkungen zwischen Personen und Umwelt Berücksichtigung (Karg Heft, o.J., S.20). Die drei bekanntesten Hochbegabungsmodelle sind das Modell von Renzulli, Moenks und das Modell von Heller, Perleth und Hany. Aber auch das Modell von Gardners bekommt von vielen Praktiker*innen Anerkennung. In der vorliegenden Arbeit wird auf drei für die Thematik relevanten Hochbegabungsmodelle näher eingegangen. Um die geschichtliche Entwicklung kurz dazustellen, wird mit dem Modell von Lewis Terman begonnen und danach die Modelle von Renzulli, Moenks und Heller kurz erläutert.

3.5.1 Lewis Terman

Lewis Terman, ein US-amerikanischer Psychologe, wird auch als der Vater der Hochbegabtenforschung bezeichnet. Er entwickelte einen Intelligenztest von Alfred Binet (1857-1911) weiter zum Stanford-Binet-Test. Binet, dessen Test bisher noch nicht in der Praxis in Frankreich angewandt wurde, zeigte sich sehr entsetzt, dass sein Test in Amerika von der eugenischen Bewegung genutzt wurde (Ziegler 2018, S.23). Terman leitete in den 1920er - Jahren die erste Untersuchung über den Lebenslauf hochbegabter Kinder und Jugendlicher aus dem Bundesstaat Kalifornien. Dazu wählte er 1400 Kinder und Jugendliche aus, um herauszufinden, wie sich diese in ihrem weiteren Lebensweg entwickeln. Ihn interessierte, welche Schulnoten sie erreichten, welchen Beruf sie erlernten und welche Fachinteressen sie entwickelten. Außerdem wollte er wissen, ob sie heirateten und Kinder bekamen und wie glücklich und zufrieden sie waren. Die Studie war damals eine der umfassendsten psychologischen Studien weltweit. Terman wird allerdings vorgeworfen, er wollte damals nicht seine wissenschaftliche Neugierde stillen, sondern hatte gesellschaftspolitische Visionen. Er erhoffte sich von seinen Ergebnissen, dass sie ihm zum Durchbruch verhelfen würden. Sein Ziel war es, eine Gesellschaftsordnung, eine sogenannte Meriokratie, einzuführen, die von Fähigkeiten angeführt wird. Er ging von einer ausschließlich genetischen Festlegung der Intelligenz aus. Er war der Meinung, dass Menschen mit weißer Hautfarbe über die beste genetische Ausstattung verfügten und deshalb an der Spitze der Gesellschaftsordnung stehen müssten. Zunächst mussten aber gesellschaftliche Widerstände überwunden werden. Diese Widerstände waren von der Annahme, dass Genie und Wahnsinn nahe beieinanderliegen geprägt (Disharmonie-These), und behinderten die Umsetzung der Vision von Terman. Denn um seine Vision umsetzen zu können, musste er beweisen, dass dieser Zusammenhang falsch ist. Er stellte der Disharmonie-These eine Harmonie-These entgegen und kam zu dem Ergebnis, dass hochbegabte Kinder und Jugendlichen nicht nur schulisch erfolgreicher waren, sondern auch ein besseres Wohlbefinden und eine robustere physische Gesundheit hatten und beruflich erfolgreicher waren. Diese Lehre und ihre empirische Bestätigung übten auf die damalige Praxis beträchtlichen Einfluss aus. So kam es dazu, dass hochbegabte Schüler*innen in den folgenden Jahrzehnten vornehmlich in Spezialklassen gefördert wurden, die in Abstufungen der Intelligenzhöhe unterteilt wurden. Gleichzeitig schlug

sich die flächendeckende Anwendung des Intelligenztests auch in finanziellen Gewinnen wieder, da alle schulpflichtigen Kinder in Kalifornien sich einem Test unterziehen mussten. Ebenso kamen die Intelligenztests im US-amerikanischen Militärwesen zur Rekrutierung der besten Befehlshaber und Soldaten zum Einsatz. Das Modell von Terman beinhaltet, dass Hochbegabung immer mit Hochleistung, aber auch gleichzeitig mit Wohlbefinden, Gesundheit und beruflichem Erfolg gleichzusetzen ist (Brunner, Gyseler, Lienhard, 2005, S.12-13). Er kam zu dem Ergebnis, dass hochbegabte Kinder schneller als andere lernen und kaum Hilfestellung eines Erwachsenen benötigen. Außerdem hätten sie längere Ausdauer, Konzentration und ein exzellentes Gedächtnis. Diese Kinder wurden ihr Leben lang begleitet und zu ihrer Zufriedenheit befragt (Hasselhorn, Kunde & Schneider, 2022, S.201). Binet der Mitbegründer des Intelligenztestes lehnte es scharf ab, dass nur Kinder aus der Oberschicht getestet wurden (Ziegler, 2018, S.14). Die zuvor dargestellte Disharmonie-These, die Terman widerlegt hat, wurde mittlerweile auch mehrfach in anderen Studien widerlegt. Eine dieser wissenschaftlichen Untersuchungen ist die Marburger Längsschnittstudie. Hier wird gezeigt, dass sich die meisten Kinder positiv entwickeln. Dass sich die Disharmonie-These weiterhin hält, wird auf die Einzelfälle, die in die Öffentlichkeit kommen, zurückgeführt. In ausgelesenen Stichproben wurde das nicht beobachtet. Dennoch fallen auch Kinder auf, die eine untypische, aber sehr problematische Entwicklung durchlaufen.

3.5.2 Hochbegabungsmodelle von Renzulli und Mönks

Die Vorstellung, dass eine hohe Intelligenz auch immer mit hoher Leistung gleichzusetzen ist, hielt sich bis in die erste Hälfte des 20igsten Jahrhunderts. Nach einem historischen Ereignis am 04. Oktober 1957 gab es allerdings einen Bruch. Damals meldeten westliche Nachrichtenagenturen, dass die damalige Sowjetunion den ersten Satelliten, Sputnik I, auf eine Umlaufbahn um die Erde geschossen hat und kurz darauf folgte Sputnik II. Damit hatte der Wettlauf im technischen Wettrüsten einen Verlierer. Der sogenannte „Sputnik-Schock“ fand nicht nur Einzug in die Geschichtsbücher, sondern auch in das wissenschaftliche Klima der damaligen Zeit. Dies hatte weitreichende Auswirkungen auf die Begabtenförderung. Denn der Glaube an die Vorhersage außergewöhnlicher Leitungen allein auf Grund der

Intelligenz stellte sich als nicht ausreichend heraus, vor allem nicht mit Blick auf Leistungen von herausragender gesellschaftlicher Bedeutung. So war anzunehmen, dass zusätzlich andere Merkmale neben der Intelligenz wichtig sind, um Hochleistung zu erbringen. Der US-amerikanische Psychologe Joseph S. Renzulli beschäftigt sich in den 70er Jahren mit der Frage, welche Merkmale Voraussetzung für das Erbringen von innovativer Leistung sind. Renzulli hat ein neues Konzept entworfen, da die erste Fragestellung mit dem alleinigen Bezug auf den Intelligenzwert nicht mehr zufriedenstellend geleistet werden konnte. Renzulli wählte eine interessante Methode. Er griff auf die Lebensläufe von bekannten Hochbegabten zurück, die bereits innovative gesellschaftliche Leistungen erbracht hatten. Darunter fanden sich Naturwissenschaftler*innen, Schriftsteller*innen und Künstler*innen. Durch eine biographische Analyse wollte Renzulli feststellen, welche zusätzlichen Merkmale alle Personen gemeinsam haben. Er analysiert unter anderem die Biografie von Mozart, Schopenhauer und Roosevelt. Alle Personen hatten folgende Merkmale gemeinsam: Sie verfügten über überdurchschnittliche Fähigkeiten in einem Spezialgebiet, zeigten großes Engagement und Fleiß bei ihrer Aufgabe und besaßen alle eine bemerkenswerte Kreativität. Renzulli bringt diese drei Voraussetzungen zum Erbringen einer innovativen Leistung im Drei-Ringe-Modell zusammen. Die Schnittmenge dieser Bedingungsfaktoren wird als hochbegabtes Verhalten und nicht als Hochbegabung bezeichnet. Im Gegensatz zur vorherigen Auffassung gilt hochbegabtes Verhalten bei Renzulli nicht als stabil. Die drei Ringe überschneiden sich und ein hochbegabtes Verhalten zeigt sich bei bestimmten Personen, zu bestimmten Zeiten und unter bestimmten Bedingungen. Es werden laut Renzulli jene Kinder als hochbegabt bezeichnet, die diese Fähigkeiten besitzen oder sie erwerben und sie in einem bestimmten Leistungsgebiet anwenden können (Brunner, Gyseler & Lienhard, 2005, S.13f.).

Hochbegabungsmodell von Renzulli

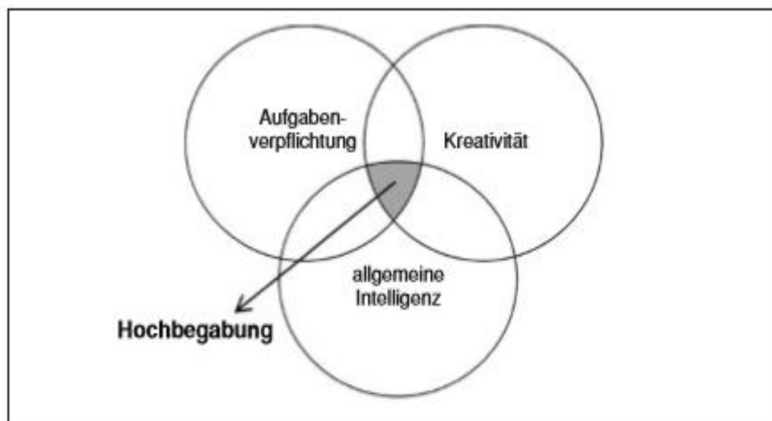


Abbildung 2: Hochbegabungsmodell von Renzulli

(Hänsel, o.S., o.J.)

Moenks greift auf das Drei-Ringe-Modell von Renzulli zurück und erweitert es um drei Umweltvariablen: Familie, Schule und Freunde. Bei Renzulli wird Hochbegabung als Schnittmenge der drei Bereiche Intelligenz, Kreativität und die Fähigkeit zur Aufgabenzuwendung, was in der Literatur auch als Motivation bezeichnet wird, beschrieben. „Unter günstigen Umweltbedingungen (wie Unterstützung durch die Familie, Schule, Freunde) entstehen besondere Leistungen aus der Interaktion zwischen überdurchschnittlichen Denkfähigkeiten, Kreativität, und einer besonderen Motivation (oder Aufgabenverpflichtung) einer Person.“ (Arnold & Preckel, 2019, S.30). Laut Moenks sind alle diese Faktoren wichtig, damit eine hohe Leistung zustande kommt. Insofern ist dieses Modell eher ein Hochleistungsmodell, anstatt ein Hochbegabungsmodell (ebd). Es werden keine Underachiever erfasst.

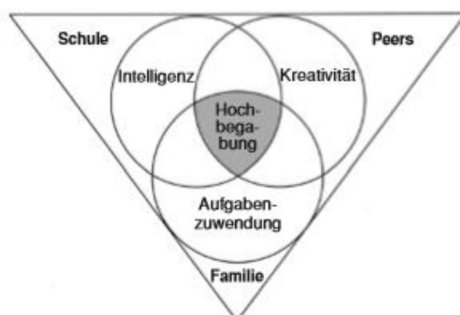


Abbildung 3: Modell nach Mönks (1995) (Ziegler, 2018, S. 57)

3.5.3 Das Münchener Hochbegabungsmodell

Im Münchener Hochbegabungsmodell wird ausdrücklich zwischen Begabung und Leistung unterschieden. Heller, Perleth und Hany entwickelten das Modell 1994. Dieses Modell führt angeborene Begabungsfaktoren in unterschiedlichen Bereichen auf. Liegen günstige Umwelt- und Persönlichkeitsmerkmale vor, können die angeborenen Begabungsfaktoren in verschiedenen Begabungen zu hohen Leistungen führen. Genau wie Renzulli und Mönks bleibt dieses Modell auch eher beschreibend in Bezug auf die Umsetzung von Begabung in Leistung. Jedoch stellt das Modell durch die Beschreibung von Einflussfaktoren Anhaltspunkte für das pädagogische Arbeiten bereit. Arnold und Preckel (2019, S.30) kritisieren, dass die genannten Faktoren zwar wichtig sind, aber es offenbleibt, inwieweit die Auswahl hochbegabungsspezifisch ist. Außerdem wird nicht erläutert, wie welcher Faktor wirkt. Gemeint ist damit, ob bspw. Persönlichkeits- und Umweltmerkmale in gleicher Weise wirksam werden.

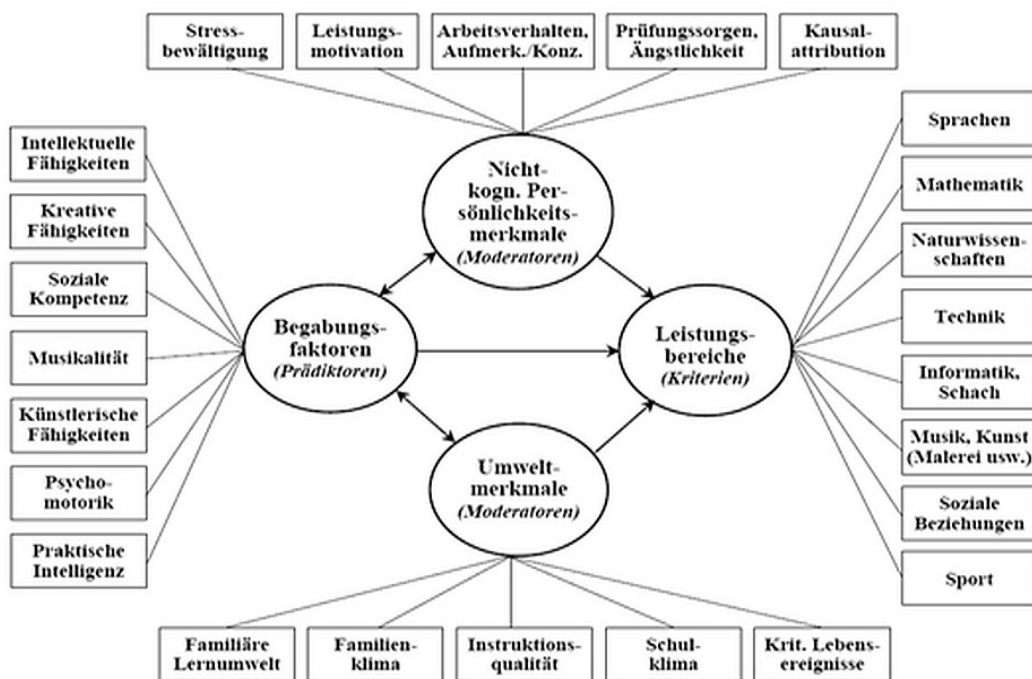


Abbildung 4: Münchener Hochbegabungsmodell nach Heller et.al. (2005, S.149) (Ziegler, 2018, S. 58)

Hier wird deutlich, dass für hohe Leistungen eine hohe Intelligenz allein nicht ausreicht. Die mehrfaktoriellen Hochbegabungsmodelle eignen sich in der Beratungsarbeit als Veranschaulichung und Planungsgrundlage für Interventionen.

Sie bleiben aber für die Identifikation hochbegabter Kinder zu unspezifisch (Arnold & Preckel, 2019, S.30).

3.6 Diagnostik und Merkmale

Nach dem zuvor ausführlich beschrieben wurde, was Hochbegabung eigentlich ist, und welche Faktoren zusammenwirken müssen, damit sich diese zeigt, geht es nun um die Erkennung von hochbegabten Kindern. „Hochbegabte Kinder sind in erster Linie Kinder“ (Kossmann, 2002, S.1). Sie benötigen einen Mindeststandard an Hygiene, Liebe und Aufmerksamkeit und einen geregelten Tagesablauf, genau wie andere Kinder auch. Sie sind nicht alle gleich. Manche sind lebhaft und andere still. Manche sind mutig und neugierig und andere sind schüchtern. Einige hochbegabte Kinder unterscheiden sich aber durch bestimmte Merkmale von normal begabten Kindern (ebd). Somit gibt es zwei Möglichkeiten hochbegabte Kinder zu erkennen. Erstens anhand eines Intelligenztests und zweitens mit Hilfe von Merkmalen. Beide werden nun erläutert. Die Beschreibung der Merkmale fällt bewusst ausführlicher aus, damit sich der Leser*innen eine Vorstellung von Hochbegabung und den unterschiedlichen Facetten machen können.

Als zuverlässigste und objektivste Methode gilt der Intelligenztest. Anfang des 20. Jahrhunderts fasste als erster Psychologe William Stern die Intelligenz eines Menschen in einer kurzen Formel zusammen. Er hat den Intelligenzquotienten als Verhältnis zwischen Alter und geistiger Entwicklung definiert. Mit dem Erreichen des Erwachsenenalters kommt diese Messung an ihre Grenzen. Deswegen setzt man heute zur Messung nicht das Lebensalter in Bezug zum Alter der Intelligenz, sondern die Leistung „[...] eines Menschen in Bezug auf eine Vergleichsgruppe Gleichaltriger [...]“, wie oben am Prozentrang erläutert (Lehfeldt, 2018, S. 21). Die Intelligenzforschung ist seit Jahrzehnten bemüht, mit Hilfe von umfangreichen Analysen sicherzustellen, dass ein Intelligenztest das misst, was er vorgibt zu messen (Validität) und gleichzeitig zuverlässige und wiederholbare Ergebnisse hervorbringt (Reliabilität): „Ein Intelligenztest gilt z. B. als valide, wenn seine Ergebnisse noch mit denen anderer Testverfahren korrelieren, d.h., wenn ein Proband in verschiedenen Intelligenztests ähnliche Resultate erzielt.“ (Brackmann, 2020, S.19). Hingegen gilt ein Test als zuverlässig (reliabel), wenn ein Mensch über

mehrere Lebensphasen und dabei auch in unterschiedlichen Lebenssituationen gleiche Testergebnisse erzielt (ebd.). Es zeigt sich laut Brackmann, dass die Zuverlässigkeit von Intelligenztests zunehmend gut belegt ist, die Vorhersage - Validität vieler Verfahren aber noch nicht zufriedenstellend ist. Werden die Tests nach längerem Zeitraum wiederholt, kann eine Übereinstimmung von 80 bis 90% ausgemacht werden. Allerdings können z.B. Schulleistungen nur zu 50-60% vorhergesagt werden. Es gibt mehrere Fehlerquellen, die bei einer Intelligenzdiagnostik berücksichtigt werden müssen. Zum einen kann das Ergebnis niedriger ausfallen, in seltenen Fällen aber auch höher. Dass ein Ergebnis höher ausfällt, kann eigentlich nur dann passieren, wenn eine zu testende Person die Reihen vorher intensiv übt. Häufiger kommt es aber vor, dass ein Proband seine Leistungsfähigkeit nicht vollständig zeigen kann. Die meisten der gängigen Testverfahren messen unterschiedliche Bereiche der Intelligenz. (ebd.). Die sogenannten Intelligenzstrukturtests messen verbales, numerisches, figural-bildhaftes Denken, komplexes logisches Denken, Konzentrationsfähigkeit und Merkfähigkeit. Sie erlauben eine Erstellung eines Begabungsprofils bzw. die Analyse von Stärken und Schwächen (Arnold & Preckel, 2019, S.57). Grundsätzlich gilt ein Test als zuverlässig, je ausgewogener der Proband abschneidet. Denn es ist sehr unwahrscheinlich, dass der Proband zufällig in allen Bereichen gleich hohe Werte erreicht. Wenn hohe Schwankungen in den Leistungen sichtbar werden, sollte geprüft werden, ob die Leistungsfähigkeit zum Zeitpunkt der Testung beeinträchtigt war oder ob eine Teilleistungsschwäche vorliegt. Dies könnte z.B. eine Konzentrations- oder Wahrnehmungsstörung sein. Gleichzeitig fragen die meisten gängigen Testverfahren bildungsabhängige und bildungsunabhängige Fähigkeiten ab. Schneidet ein Kind in bildungsabhängigen Bereichen deutlich schlechter ab, sollte geprüft werden, ob ein Kind in einer bildungsfernen Umgebung aufwächst. Hier können auch zusätzlich kulturfreie Testverfahren eingesetzt werden (Brackmann, 2020, S. 19f.).

Aber nicht nur Tests helfen, hochbegabte Kinder zu erkennen. Eine Hochbegabung kann auch durch Verhaltensmerkmale identifiziert werden. Dabei wären sogar Verhaltensmerkmale häufig aussagekräftiger als Testergebnisse. Da Hochbegabte eine heterogene Gruppe bilden, zeigen nicht alle Kinder immer alle Merkmale, aber

bei vielen von ihnen ist das der Fall. Webb et al. (2020, S.42f.) hat diese Merkmale aus zahlreichen Büchern aus mehreren Jahrzehnten zusammengetragen.

- Bereits als Säuglinge zeigen Hochbegabte eine ungewöhnliche Wachheit
- Rasche Auffassungsgabe und können Gedanken schnell miteinander verbinden.
- Ausgesprochen gutes Gedächtnis, sie können sich viele Informationen merken
- Verfügen über einen großen Wortschatz für ihr Alter, bilden komplexe Sätze
- Können Feinheiten von Sprache, z.B. abstrakte Begriffe, besser erfassen als andere Kinder
- Puzzeln gerne und oder lösen gerne Aufgaben mit Zahlen
- Verfügen bereits im Vorschulalter über Lese- und Schreibfähigkeiten, die sie sich selbst beigebracht haben
- Ungewöhnliche emotionale Tiefe, Hochsensibilität, intensive Gefühle und Reaktionen
- Logisches, abstraktes komplexes und einsichtiges Denken
- Ausgeprägter Gerechtigkeitssinn
- Interesse an politischen und sozialen Fragen und Ungerechtigkeiten
- Lange Ausdauer und intensive Konzentration
- Tagträumer, oft in Gedanken versunken
- Ungeduldig, wenn sie oder andere etwas nicht hinbekommen
- Grundfertigkeiten werden schneller erlernt und sie brauchen weniger Übung
- Sind sehr wissbegierig, stellen bohrende Fragen, wollen den Dingen auf den Grund gehen
- Breites Interessensspektrum, manchmal ist ihr Interesse aber in einem Bereich besonders ausgeprägt
- Freude am Experimentieren
- Hochentwickelte Neugierde, unerschöpfliches Fragenreservoir
- Divergentes Denken, neigen dazu, Dinge auf ungewöhnlichen Weg zu verknüpfen
- Ausgeprägter und ungewöhnlicher Sinn für Humor
- Ordnen Dinge oder Personen häufig durch komplexe Spiele oder nach bestimmten Schemata

- Imaginäre Spielkameraden

Weist ein Kind viele dieser Merkmale auf, kann laut Webb von einer Hochbegabung ausgegangen werden. Auch andere wissenschaftliche Quellen stimmen hier mit Webb überein. Arnold und Preckel beschreiben die Merkmale für Kleinkinder ebenfalls mit einer schnelleren Auffassungsgabe, einem ungeheuren Wissensdurst und einer außergewöhnlichen Sprachentwicklung (Arnold & Preckel, 2019, S.55, Mähler et al., 2023, S.25). Die meisten hochbegabten Kinder fangen früh an zu sprechen und fangen sie später an, dann verfügen sie meist direkt über einen ungewöhnlich großen Wortschatz. Sie sprechen häufig pausenlos und bilden früh vollständige Sätze. Auf Grund ihrer verbalen Fähigkeiten lernen Kinder früh lesen und haben Freude an Buchstaben und Zeichen. Sie bringen sich manchmal durch Fragen selbst Lesen und Schreiben bei, was bspw. welches Zeichen bedeutet, und nicht, weil ihre Eltern sie dazu drängen oder mit ihnen üben (Webb et al., 2020, S.43f). Frühes Schreiben kann aber an der noch nicht vorhandenen Feinmotorik scheitern (Mähler et al., 2023, S.25). Gleichzeitig zeigt sich eine Hochbegabung bei Kleinkindern im komplexen logischen Denken. Sie erkennen Zusammenhänge und können komplexe Probleme lösen. Auch zugrunde liegende Prinzipien werden erkannt. Sie besitzen ein genaues Durchschauen von Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Frühes Rechnen und Lesen allein sind hingegen kein zuverlässiger Hinweis auf eine hohe intellektuelle Begabung (Arnold & Preckel, 2019, S.55). Hochbegabte Kleinkinder haben häufig ein großes Interesse an Büchern und können Geschichten oft wortwörtlich wiedergeben. So werden die Eltern nicht selten korrigiert, wenn sie bei der Gute-Nacht-Geschichte mal ein Wort vergessen. Diese Kinder stellen viele Fragen, wie z.B. warum Sterne leuchten, warum es „Zahnpasta“ und nicht „Zähnpasta“ heißt oder warum ein Gesicht Falten hat. Manchmal wirken diese Fragen unhöflich, was dem Kind wiederum aber nicht bewusst ist. Viele dieser Kinder haben ein breites Interessenspektrum. Dabei widmen manche ihre volle Aufmerksamkeit konzentriert auf ein Thema, andere sind so sprunghaft wie Grashüpfer. Häufig halten Eltern, Lehrer*innen und Erzieher*innen sie für zerstreut und desorganisiert. Ihnen wäre es lieber, würden sie eine Aktivität länger ausführen. So kann es bspw. sein, dass ein hochbegabtes Kind ein Puzzle anfängt, es dann zerstreut auf dem Boden liegen lässt, danach zum Klavier geht, um eine Melodie zu

spielen und sich kurz darauf Legosteine holt, um ein Flugzeug zu bauen. Diese Kinder sind häufig auch sehr sprunghaft in ihren Hobbies und verweilen z.B. nicht lange in einem Fußballverein, da es ihnen schnell langweilig wird. Andererseits gibt es hochbegabte Kinder, die sich für ein paar wenige Dinge interessieren und dabei einen regelrechten Tunnelblick entwickeln. Als Beispiel nennt Webb et. al. (2020, S. 45) ein Mädchen, das seit ihrem dritten Lebensjahr Steine sammelt, ordnet und katalogisiert. Sie liest mit ihren sieben Jahren gerne Geologie-Bücher und es fällt ihr schwer zu verstehen, warum sich andere nicht auch für Steine interessieren. Hochbegabte Kinder haben ein großes Interesse an Experimenten und das häufig zum Missfallen der Erwachsenen. Die große Neugier in ihnen verleitet sie dazu, Toaster, Telefone, Angelrollen oder auch andere Dinge, die ihnen begegnen auseinanderzunehmen. Gerade im Vorschulalter haben hochbegabte Kinder häufig einen imaginären Freund und diese haben manchmal Fantasiefreunde oder imaginäre Haustiere. Erwachsene machen sich manchmal Sorgen, wenn plötzlich der imaginäre Freund auch ein Gedeck am Tisch braucht, und befürchten emotionale Probleme. Webb et al. (2020, S.46) sagt hingegen, solange ein Kind Zuneigung bekommt, sind imaginäre Spielkameraden lediglich Ausdruck hoher Intelligenz, aktiver Vorstellungskraft und Kreativität. Für diese Kinder kann diese Fantasiewelt sehr real sein. Der ungewöhnliche Humor fällt auch immer wieder auf. So erfindet z.B. ein achtjähriges Kind Wörter selbst und kann minutenlang darüber lachen. Aus dem Wort Urknall wird Al(l)bum. Hochbegabte Kinder verlangen nach Gründen und tiefem Verständnis. Sie hinterfragen, warum man sich in der Kirche schick anziehen soll, wieso es Jacken mit Knöpfen nur zur Zierde gibt und warum man Erwachsene nicht korrigieren sollte. Mit einer Antwort, das etwas eben einfach so ist, geben sie sich nicht zufrieden. Sie wollen die Dinge um sich herum wirklich verstehen. Sie sehen die Welt mit anderen Augen, dabei ist diesen Kindern nicht bewusst, dass sich ihre Art, die Welt zu betrachten, von der anderer Menschen unterscheidet. So kann ein hochbegabtes Kind mitunter nicht begreifen, dass die anderen im Kindergarten nicht lesen. Es geht davon aus, dass die anderen Kinder dies einfach nicht versuchen. Genauso geht es einem Jungen, der mühelos zwei Schachzüge voraussieht und nicht versteht, warum sein Freund nicht erkennt, mit welchen Zügen er ihn schachmatt setzen wird (Webb et al., 2020, S. 48). Vor allem ihre Intensität verleiht ihnen eine große Begeisterungsfähigkeit, aber es fällt ihnen häufig schon im Kindergarten auf, dass nicht alle ihre Interessen teilen oder Lösungen für Probleme

offenbar nicht erkannt werden. Dieser Mangel an Verständnis kann zu Ungeduld mit anderen führen. Gleichzeitig können Intensität und perfektionistische Vorstellungen zu Ungeduld mit sich selbst führen. Jüngere hochbegabte Kinder sind häufig ungeduldig in Bezug auf ihre Feinmotorik. Sie wollen etwas bauen, zeichnen oder schreiben, da sie die Vorstellung davon genau in ihrem Kopf haben, sind aber frustriert, wenn ihre kleinen Finger noch nicht alles umsetzen können. Sie besitzen außerdem eine längere Aufmerksamkeitsspanne, die aber nicht in dem Bereich liegen muss, die andere für richtig halten. Wenn sich diese Kinder in Aufgaben vertiefen, wie z.B. Legobauen oder Lesen, dann bekommen sie häufig nicht mit, wenn sie gerufen werden. Da hochbegabte Kinder komplex denken, organisieren sie bereits im Vorschulalter Dinge oder Personen in komplexen Systemen. So kann es vorkommen, dass ein hochbegabtes Kind sich ein kompliziertes Spiel mit Regeln ausdenkt und dann Ausnahmen für die Regeln festlegt. Verstehen die anderen die Regeln nicht, führt das häufig zu Frustration, Ablehnung und verletzten Gefühlen. Außerdem beschäftigen sie sich häufig mit den Ungerechtigkeiten des Lebens. Das Erkennen von Ungerechtigkeiten kann zu Tränen führen und sie versuchen Lösungen für diese Ungerechtigkeiten zu finden. So kann es sein, dass ein Kind einen Obdachlosen mit nach Hause nehmen will und völliges Unverständnis aufkommt, wenn das auf Ablehnung der Eltern stößt. Aus seiner Sicht wäre es sehr einfach diesem Menschen zu helfen (Webb et al., 2020, S. 48f.)

Häufig wird bei hochbegabten Kindern auch eine asynchrone Entwicklung beobachtet. Das bedeutet, eine Diskrepanz zwischen emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten. Diese kann von Begabten als problematisch erlebt werden (Lehfeldt, 2018, S. 77). Durch ihre hohe intellektuelle Entwicklung beschäftigen sich hochbegabte Kinder oft mit Themen, die sie emotional noch nicht verarbeiten können. So kann ein Kind verstehen, warum Naturkatastrophen wie Erdbeben ausgelöst werden, kann aber nicht auf der Gefühlsebene mit den weitreichenden Folgen dieser Information umgehen. Ein achtjähriges Kind kann intellektuell so weit wie ein zwölf- oder auch vierzehnjähriger sein, seine emotionale Reife ist aber altersentsprechend (ebd.). Dies führt dann zu einem Ungleichgewicht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass, um ein hochbegabtes Kind zu erkennen, die Diagnostik nicht nur aus einem Intelligenztest bestehen sollte. Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass hochbegabte Kinder bestimmte Merkmale

aufweisen. Somit sind diese Merkmale wichtig für eine ausführliche Anamnese. Die Beobachtungen der Eltern, Lehrer*innen und Erzieher*innen sollten miteinbezogen werden.

3.7 Hochbegabung und Sensibilität

Bei den zuvor dargestellten Merkmalen stimmen die Fachleute überein und es herrscht weitgehend Einigkeit. In Bezug auf Hochsensibilität wird kontrovers diskutiert und daher wird diese hier ausführlicher dargestellt. Zunächst werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse zusammengetragen, dann wird der Begriff Hochsensibilität bestimmt und zuletzt beschrieben, wie sich Sensitivität äußert. Fachleute stellen fest, dass es mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Zusammenhang zwischen Sensibilität und Befähigung gibt. Sie gehen davon aus, dass, je begabter ein Kind ist, desto höher ist auch seine Sensibilität (Webb et al., 2020, S.44-50). Die Psychologin Jeanne Siaud-Facchin beschreibt das in ihrem Buch wie folgt:

„Eine Hochbegabung bringt enormes intellektuelles Potenzial mit sich, eine Intelligenz jenseits der Norm, immense Fähigkeiten zu begreifen, analysieren und auswendig zu lernen. Daran gekoppelt sind eine Sensibilität, eine Emotionalität, eine affektive Empfindsamkeit, eine Wahrnehmung, die alle fünf Sinne umfasst, sowie eine Klarsichtigkeit, deren Umfang und Intensität in das Feld der Gedanken eindringt. Diese beiden Facetten gehen immer Hand in Hand“ (Siaud-Facchin, 2017, S.16).

Auch die Psychologin Andrea Brackmann formuliert in ihrem Buch: „Die emotionale Hypersensibilität macht sich bei Hochbegabten bereits in der frühen Kindheit bemerkbar.“ (Brackmann, 2020. S. 47). Arnold und Preckel üben an dieser Stelle Kritik an Brackmann und beziehen sich dabei auf eine Äußerung in ihrem Buch. Dort sagt sie, dass die meisten hochbegabten Kinder in Situationen „[...] von Reizen förmlich überflutet werden [...]“ (Brackmann, 2020. S.37), die für die meisten anderen Kinder einen großen Spaß bringen. Arnold und Preckel sagen, dass dies nicht wissenschaftlich erwiesen sei und zu suggerieren hochbegabte Kinder wären automatisch in einer Notlage auf Grund einer Hochsensibilität würde unnötig verunsichern. Sie weisen aber auch darauf hin, dass es dieses Phänomen gibt.

Glauben aber nicht, dass Fragebögen, um Hochsensibilität zu erfassen, so wie Fachleute es behaupten, zur Bestimmung von Hochbegabung herangezogen werden können. Arnold und Preckel sind der Meinung, dass, wenn es den hochbegabten Kindern nicht gut geht, es vielmehr daran liegt, dass die Umgebung nicht angemessen auf die Individualität des Kindes eingeht. Es kommt zu ungünstigen Interaktionsmustern. Antwortet ein/e Erzieher*in z.B. einem Kind mit den Worten, dass es das in seinem Alter nicht wissen muss, dann wird das Kind ausgebremst und fühlt sich falsch. Sind Kinder unterfordert entwickeln sie ähnliche Gefühle (Arnold & Preckel, 2019, S.51-52). Brackmann macht darauf aufmerksam, dass sich auch zuvor schon Wissenschaftler mit dem Zusammenhang beschäftigt haben. Thorndike ist davon ausgegangen, dass es einen Zusammenhang zwischen intellektuellen Fähigkeiten und neuronalen Verbindungen im Gehirn gibt. Scheibel hat erkannt, dass in Hirnregionen Nervenverbindungen, die an komplexen Aufgaben beteiligt sind, länger und feiner verästelt sind und Winner und Scheidt kommen durch die Auswertung zahlreicher Studien zu dem Ergebnis, dass Hochbegabte Informationen schneller verarbeiten als Normalbegabte. Brackmann kritisiert hier, dass nur von geistigen Informationen die Rede ist.

„Meines Erachtens handelt es sich jedoch auch bei Sinnesreizen und emotionalen Reizen um Informationen für das Nervensystem. Es ist daher nur schlüssig anzunehmen, dass Hochbegabte Reize aller Art intensiver und komplexer verarbeiten“ (Brackmann, 2020, S. 38).

Siaud-Facchin schreibt ebenfalls, dass es wissenschaftliche Erkenntnisse über das Gehirn gibt, die durchaus auf Hochbegabte übertragen werden können. So könnte man auf Grund moderner Magnetresonanztomografie dem Gehirn zugucken, wie es arbeitet. Ein MRT lässt die Medizin nachvollziehen, welche Regionen im Gehirn aktiv sind, um bestimmte Probleme zu lösen.

„So lässt sich durch MRTs tatsächlich hervorragend beweisen, dass das Gehirn hochbegabter Menschen bestimmte Eigenschaften in seiner Funktionsweise besitzt“ (Siaud-Facchin, 2017, S. 22-23).

Sie geht genau wie Brackmann auf die Anzahl der Verknüpfungen der Nervenzellen im Gehirn ein. Bei Hochbegabten ist die Geschwindigkeit höher nämlich „0,5 zusätzliche Meter pro Sekunde pro zusätzlichem IQ-Punkt“ (Siaud-Facchin, 2017,

S.27). Je höher der IQ desto schneller sind die neuronalen Verbindungen im Gehirn, so dass man davon ausgeht, dass dies auch die Hochsensibilität und häufig auch die sensomotorische Sensitivität erklärt. Siaud-Facchin kritisiert aber, dass die Wissenschaft losgelöst von dem Erfahrungskontext Hochbegabter arbeitet. Die Betroffenen würden zu wenig in der Forschung berücksichtigt und sie nennt klinische Beobachtungen von hunderten Hochbegabten eine Gruppe von Probanden, die groß genug ist, um eine verlässliche Studie durchzuführen (ebd.).

Auf Grund dieser Erkenntnisse wird die Hochsensibilität in dieser Arbeit dargestellt und zunächst der Begriff Hochsensibilität bestimmt. In der Literatur findet sich aber ebenfalls das Wort Sensitivität. Deswegen werden beide Begriffe kurz erläutert. In Deutschland wird der Begriff hochsensibel verwendet. Trappmann-Korr beschreibt die Übersetzung aus dem englischen von high sensitivity als falsche Übersetzung. Richtigerweise sollte von Hochsensitivität gesprochen werden. Dies bedeutet eine „menschliche Sensitivität für sensorische Verarbeitungsprozesse“ (Trappmann-Korr, 2014, S. 27). Der Begriff Sensitivität kommt aus dem lateinischen und wird von sentire abgeleitet. Übersetzt bedeutet er „empfinden“ oder „fühlen“. Damit wird ersichtlich, dass „Sensitivität über den Begriff Sensibilität hinausgeht, denn aus wahrnehmungspsychologischer Sicht wird die Komponente der Gefühle mit einbezogen“ (Trappmann-Knorr, 2014, S.27). Wenn jemand sensibel ist, bedeutet es nicht, dass er auch sensibel wahrnimmt. Unter sensitive Wahrnehmung fällt auch, nicht alles rational über die Sinnesorgane erklären zu können. Es gehören auch Intuition und Empathie dazu, aber auch Phänomene wie feinstoffliche Wahrnehmung oder Empfindungen beinhaltet Sensitivität. Somit besteht eigentlich ein Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen. Dennoch tauchen in der deutschen Literatur beide Begriffe auf, die synonym verwendet werden (Schorr, 2018, S. 9-10). Auch Trappmann-Knorr macht zwar auf den Unterschied aufmerksam, betont aber, dass dieser Prozess der Einbürgerung dieses Begriffs anhand einer falschen Übersetzung wohl nicht mehr rückgängig zu machen ist.

Zuerst hat der polnische Psychiater und Psychologe Dabrowski eine Theorie entwickelt, die das Konzept der erhöhten Sensitivität enthält. Dabrowski meint damit die gesteigerte Reaktion auf Reize. Bei seiner Arbeit mit seinen Patienten stellte er fest, dass Patienten mit einer Hochbegabung gleichzeitig instinktiv von bestimmten Arten von Reizen angezogen wurden. Diese erhöhte Sensitivität zeigte sich in fünf

verschiedenen Bereichen. Im intellektuellen, imaginären, emotionalen, sensorischen und psychomotorischen Bereich. Nicht alle zeigen auch in allen Bereichen die gleiche Sensitivität. Manchmal zeigt sie sich auch nur in zwei oder drei Bereichen.

Eine erhöhte *intellektuelle Sensitivität* zeigt sich durch Neugierde, untersuchende und testende Fragen, Problem lösen und theoretisches Denken. Diese Individuen wollen sich Wissen aneignen und sind dabei geistig unglaublich rege. Sie sind nach tiefem Verständnis und Wahrheit bemüht.

Hochbegabte mit einer erhöhten *imaginären Sensitivität* haben eine Vorliebe für komplexe imaginäre Abläufe. So kann es sein, dass so etwas banales wie einen Salzstreuer weiterzugeben zu einem Schauspiel in drei Akten wird. Eine reiche Vorstellungskraft, Fantasienspiele, Tagträumen und dramatische Wahrnehmungen sind kennzeichnend für diese Kinder.

Erhöhte *emotionale Sensitivität* ist ein Bereich, der den Eltern hochbegabter Kinder meistens als erstes auffällt. Kinder, die emotional hochsensitiv sind, machen sich übermäßig viele Gedanken wie es anderen Menschen geht. Häufig sind sie sehr besorgt um ihre Umwelt und reagieren sehr stark auf sie. Sie entwickeln eine starke emotionale Verbundenheit mit Menschen, Orten und Dingen. Nicht selten wird ihnen vorgeworfen sie reagieren über. Ihre Gefühle sind geprägt von Mitgefühl, Empathie und Sensibilität. So schreit z.B. ein achtjähriges Mädchen beim Autofahren ihre Mutter an sie möchte anhalten. Der Grund sind die vielen toten Insekten auf der Windschutzscheibe. Sie meint sie hätte in ihrem kurzen Leben schon zu viel Tod gesehen. Kinder mit erhöhter emotionaler Sensitivität neigen vor allem nach dem dritten Lebensjahr zu Trotzanfällen, wenn sie z.B. ein Spiel verlieren oder sich übergangen fühlen. Wenn sie merken, dass andere ihre Sensitivität nicht teilen, kann sie das mitunter sehr traurig machen.

Bei hochbegabten Kindern mit einer erhöhten *sensorischen Sensitivität* sind die Sinneswahrnehmungen wie Sehen, Riechen, Schmecken, Berühren und Hören sehr viel stärker ausgeprägt als bei anderen. Charakteristisch ist hier, dass diese Kinder nicht nur Freude haben ein Kunstwerk anzusehen, sondern sie erleben es. Sie ziehen großen Genuss aus ihrer ungewöhnlichen Sensitivität z.B. aus Musik, Sprache oder Essen. Dabei können sie die Welt um sich herum schonmal vergessen. Die sensorische Sensitivität führt aber auch manchmal zu Frustration. So

mögen diese Kinder keine kratzenden Zettel in der Kleidung, sie ziehen ungerne Socken an und stören sich an Nähten. Manche Kinder zeigen eine besonders empfindliche Reaktion auf Licht, so kann zum Beispiel eine flackernde Leuchtstoffröhre Kopfschmerzen auslösen. Aber auch Lärm in Kita und Schule wirkt erschöpfend und Parfüm kann nicht nur als unangenehm, sondern überwältigend wahrgenommen werden. Schon Säuglinge reagieren auf die Konsistenz oder den Geschmack bestimmter Nahrungsmittel sehr stark. Viele dieser Kinder versuchen Orte zu meiden, an denen sie mit einer Reizüberflutung rechnen müssen.

Als letztes beschreibt Webb die erhöhte *psychomotorische Sensitivität*. Diese Kinder sind sehr energiegeladener. Sie lieben Bewegung und zeichnen sich durch eine ungeheure Energie aus. Diese äußert sich im unglaublich schnellen Sprechen, einer enormen Begeisterungsfähigkeit und ausgiebiger körperlicher Aktivität. Wenn diese Kinder emotional sehr angepasst sein müssen, dann neigen sie zu zwanghaftem Reden, nervösen Angewohnheiten und impulsiven Handeln. Andere fühlen sich davon häufig erdrückt und nicht selten führt die psychomotorische Hochsensitivität zu einer Fehldiagnose wie ADHS. Allerdings sind diese Kinder im Gegensatz zu Kindern mit ADHS in der Lage sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren (Webb et al., 2020, S.57ff.).

Die Merkmale von hoher Intelligenz und Sensibilität stehen in Wechselwirkung mit ihrer sozialen Umwelt. Pädagogen, aber auch manche Psychologen, sind häufig der Meinung, dass hochbegabte Kinder intellektuell schon sehr weit sind, es ihnen aber an der sozialen Reife mangelt. Brackmann betont, dass sich angemessenes Sozialverhalten am besten entwickeln kann, wenn die Passung stimmt. Sie macht, wenn auch etwas überspitzt, darauf aufmerksam, dass sich auch die sozialen Fähigkeiten eines Hochschullehrers schnell erschöpfen würde, wenn er seine Freizeit mit Hooligans verbringen müsste. Ebenso würde es einem Handwerker ergehen, der auf eine Tagung über zeitgenössische Philosophie soll. Da laut Statistik auf hundert Kinder etwa zwei bis drei Hochbegabte kommen, sind diese Kinder in einer Kindergartengruppe meistens die einzigen ihrer Art. Hier wird an diese Kinder die Erwartungshaltung herangebracht sich anzupassen. Stellt man sich im Gegenzug eine Klasse Hochbegabter vor, würde man wohl nicht auf die Idee kommen, dass sich ein normal begabtes Kind hier schnell anpassen sollte. Das normalbegabte Kind würde sich wahrscheinlich isoliert und nicht zugehörig fühlen und beginnen an sich

zu zweifeln. Dies kann dazu führen, dass es sein Selbstvertrauen verliert und depressive Symptome entwickelt. In dieser Lage befinden sich viele hochbegabte Kinder, außer sie finden einen Gleichgesinnten. Dies kann sich sehr stabilisierend auswirken kommt aber selten vor. Das Gefühl der Kinder, dass sie anders sind, entsteht meistens in der frühen Kindheit und wird immer dann, wenn die Bedingungen im Kindergarten, aber auch später in der Schule ungünstig sind, weiter verstärkt (Brackmann, 2020, S. 56ff.). Mit Blick auf die hohe Sensitivität und die aber auch mit Blick auf die asynchrone Entwicklung, stellt sich die Frage, welchen Einfluss diese Merkmale auf die Entwicklung dieser Kinder haben. Auch Fietze schreibt: „Weit überdurchschnittliche Intelligenz, gepaart mit Hochsensibilität, führt dazu, dass diese Hochbegabten sich unter Nicht-Hochbegabten fremd fühlen“ (Fietze, 2019, S.13). Dies kommt vor allem dann vor, wenn eine ungünstige Passung vorliegt.

Zur Hochsensibilität in Kombination mit Hochbegabung muss beachtet werden, dass nicht wissenschaftlich erwiesen ist, dass alle die hochbegabt auch automatisch hochsensibel sind. Die Wissenschaft steckt hier noch in den Anfängen. Auf Grund etlicher Beobachtungen von Psychologinnen, Eltern und Schilderungen von Betroffenen ist, von einem Zusammenhang auszugehen. Es gibt in der Literatur genügend Anhaltspunkte, die darauf hindeuten und es finden sich zahlreiche Bücher zum Thema Hochsensibilität und Hochbegabung. „Viele hochbegabte Kinder und Jugendliche sind auch hochsensitiv, aber es ist nicht unbedingt beides miteinander verknüpft“ (Lehfeldt, 2018, S.101). Dass es starke Indizien, die für eine besondere Intensität der Reizverarbeitung, und eine hohe emotionale Sensibilität als weitere Persönlichkeitsmerkmale von Hochbegabten gibt, die es lohnt, weiter zu untersuchen, zeigt ein Forschungsvorhaben an der Uni Flensburg, bei der es um einen Fragebogen um Sensibilität als Merkmal von Hochbegabung geht. Damit sollen „[...] Facetten von Intensität und Sensibilität erfasst werden [...]“ und somit wissenschaftlich belegt werden (Küster, 2022, o.S).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Hochbegabung wichtig ist, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Das daraus resultierende Bild unterscheidet sich von dem Bild von Hochbegabten, welches durch die Medien dargestellt wird. Hochbegabte Kinder sind nicht nur leistungsstarke Kinder. Stimmt die Passung nicht, können sie ein Underachievement entwickeln. Dies ist der Fall,

wenn Kinder unterfordert sind und/oder ihr Verhalten fehlgedeutet wird, weil Fachkräfte in Kindertagesstätten nicht das nötige Wissen besitzen, um diese Kinder in ihrer Entwicklung professionell zu begleiten. Dies hat wiederum Einfluss auf ihr Selbstbild. Zusätzlich kann bei einer Hochsensibilität, durch die die Kinder sehr „feine Antennen“ besitzen davon ausgegangen werden, dass sie sehr intensiv spüren, wenn die Passung nicht stimmt. Als besonders gefährdet für ein negatives Selbstbild sind Underachiever, Mädchen, die auf Grund einer hohen Anpassungsleistung nicht auffallen und Kinder aus sozial schwachen Familien. Im folgenden Abschnitt wird das Selbstbild wissenschaftlich dargestellt.

4. Selbstbild

Es wurde zuvor die These aufgestellt, dass es mit Blick auf das Selbstbild gerecht ist, hochbegabte Kinder zu fördern. Bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Hochbegabung hat sich bereits bei der Gruppe der Underachiever herausgestellt, dass hier ein schlechtes Selbstbild zu beobachten ist. Im Folgenden werden unterschiedliche Begriffe zum Thema Selbstbild eingeordnet und näher erläutert. Hierbei geht es auch um die Frage, ob eine Hochbegabung allgemein ein Risiko mitbringt ein negatives Selbstbild zu entwickeln.

4.1 Definition Selbstbild

Beschäftigt man sich mit dem Begriff Selbstbild, so taucht in der Literatur auch immer wieder der Begriff Selbstkonzept auf. Das Selbst wird als ein dynamisches Zusammenspiel aus verschiedenen Ebenen beschrieben. Es wird von verschiedenen Faktoren ausgegangen. Dazu gehören die körperlichen, spirituellen, interpersonalen, kontextuellen und sozialen Faktoren. Die Inhalte der Erfahrungen sind für die Entwicklung des individuellen Selbstkonzeptes oder Selbstbildes verantwortlich. (Sendera A., Sendera M., 2010, S.139). Blut betont ebenfalls:

„Die Selbstkonzeptforschung ist noch weit entfernt von einer einheitlichen und allgemein akzeptierten Theorie. Auch über die Terminologie herrscht keine

Einigkeit; synonym werden zahlreiche weitere Begriffe – wie zum Beispiel Selbstbild, Selbstmodell, Selbstschema, Selbsttheorie, Selbsteinschätzung und Selbstwahrnehmung oder umgangssprachlich auch Selbstwertgefühl – verwendet. Am häufigsten werden jedoch die Begriffe Selbstbild und Selbstkonzept verwendet.“ (Blut, 2019, S. 81).

Auch in der für diese Arbeit relevanten Literatur wird das Selbstbild und das Selbstkonzept synonym verwendet (Eggert, Reichenbach & Bode, 2003, S. 14; Arnold & Preckel, 2019, S.143). Die Begriffe Selbstbewertung und Selbstwertgefühl werden unter dem Punkt 4.3.1 erläutert.

Das Lexikon der Psychologie und Pädagogik definiert das Selbstbild wie folgt (Stangl, o.J, o.S.):

„Unter Selbstbild versteht man in der Psychologie das Bild von sich selbst von seiner Persönlichkeit, wobei dieses Selbstbild durch Erlebnisse und Erfahrungen in der Kindheit, vor allem in den ersten sieben Lebensjahren, geformt worden ist.“

Das Selbstbild wird durch Fehler, Verletzungen und Niederlagen, aber auch durch Erfolge geformt. In den ersten Lebensjahren haben die Kinder noch keine feste Meinung über sich und so nehmen sie das Bild, das die Menschen wie Eltern, Erzieher*innen, Lehrer*innen und Gleichaltrige um sie herum ihnen widerspiegeln, an. Das Selbstbild ist also genau genommen ein Fremdbild, was nicht auf seine Richtigkeit überprüft und oft jahrelang beibehalten wird. Das Selbstbild setzt sich daraus zusammen, wer man ist: aus dem Namen, dem Alter, dem Geschlecht, aber auch aus Ausbildung und Beruf. Gleichzeitig spielt es eine Rolle, wie man seinen eigenen Körper sieht und auch bewertet, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente man hat. Auch die eigenen Bedürfnisse, Wünsche, Ziele und Wertvorstellungen gehören dazu. Ebenfalls wird das Selbstbild dadurch geprägt, welche Erfahrungen man gemacht hat, welchen Besitz man hat und welche Beziehungen vorhanden sind. Dabei ist auch wichtig, wie diese Beziehungen bewertet werden. Selten stimmt dabei das Selbstbild mit der Wahrnehmung anderer überein (Stangl, 2022, o.S).

Arnold und Preckel benennen Selbstbewusstsein oder Selbstwert als Teilbereiche vom Selbstkonzept. Mit Selbstbewusstsein wird ein positives Selbstbild von sich ausgedrückt. Hierzu gehört dann nicht nur ein gutes Bild von sich selbst, sondern auch ein Wissen über die eigenen Fähigkeiten. Ein positives Selbstbild gilt als wünschenswert, da ein schlechtes Selbstbild mit einem niedrigen Selbstwertgefühl zu emotionalen Schwierigkeiten führen kann. Aber auch eine Überschätzung der eigenen Person, die häufig mit einem aggressiven Verhalten einhergeht, ist nicht optimal. Vielmehr erscheint es wichtig für eine gute emotionale Entwicklung, dass Kinder ein positives, aber dennoch realistisches Selbstbild entwickeln, das von Akzeptanz gegenüber sich selbst geprägt ist. Sie sollten in der Lage sein ihre Stärken aber auch Schwächen zu benennen (Arnold & Preckel, 2019, S. 139f.).

Die Betrachtung des Selbstkonzeptes kann aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen. Zum einen aus der kognitiven und zum anderen aus der affektiven Perspektive, die wiederum Selbstvertrauen und Selbstwert miteinschließt (Wild, Hofer & Pekrun, 2006 zit. nach Merget, Engel & Aich 2021, S.13). Gleichzeitig wird zwischen Idealselbst und Realselbst unterschieden (Greve, 2000, zit. nach Merget, Engel & Aich, 2021, S.13). Die Teilbereiche sind miteinander verknüpft und können nicht isoliert nebeneinanderstehen. Somit ist das Selbstkonzept ein lebendiges System (Eggert, Reichenbach & Bode, 2014 zit. nach Merget, Engel & Aich 2021, S.14). Dieses setzt sich aus den Erfahrungen zusammen die Personen zum einen mit der sachlichen und zum anderen mit der sozialen Umwelt machen. Die Erfahrungen werden reflektiert und es wird bewertet, welche Bedeutung diese für die eigene Person haben. Vor allem emotionale Erfahrungen werden in die Selbstsicht mit aufgenommen (Eggert, Reichenbach & Bode, 2014 zit. nach Merget, Engel & Aich 2021, S.14). Wenn das Selbstkonzept angepasst wird, dann muss sich das nicht auf alle Bereiche beziehen, sondern betrifft oft nur einen Teilbereich. Deutlich wird dies durch Dimensionen des Selbstkonzeptes nach Shavelson, Hubner & Stanton, dass von dem/den Autor*innen für den Bereich Kita übertragen wurde.

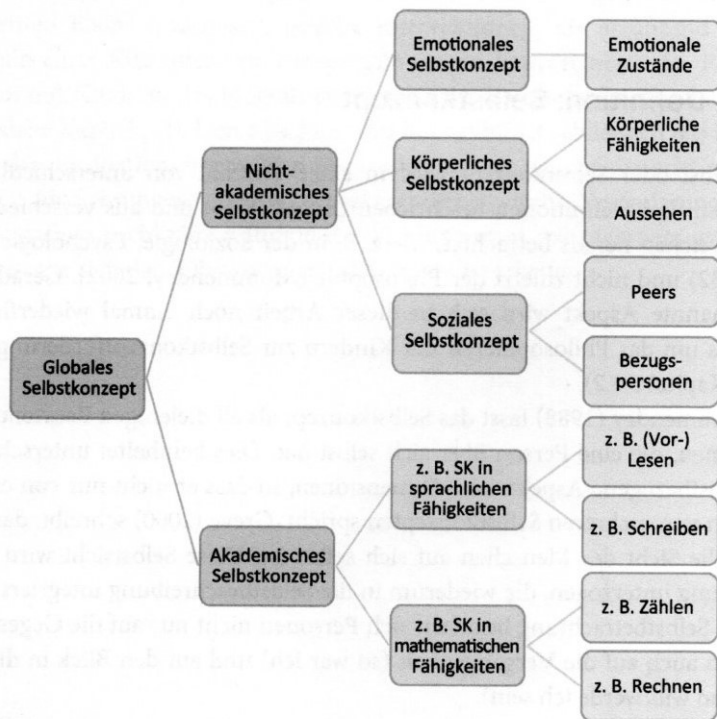


Abbildung 5: Dimensionen des Selbstkonzeptes nach Shavelson, Hubner & Stanton (1976, S. 413), von Autor*innen übersetzt für den Bereich Kita angepasst. (Merget, Engel & Aich, 2021, S.14)

Das Selbstkonzept wird hierarchisch und mehrdimensional betrachtet. Das globale Selbstkonzept befindet sich auf der obersten Ebene. Dieses ist aus einem akademischen und einem nicht akademischen Selbstkonzept zusammengesetzt. Zum akademischen Selbstkonzept gehören schulische Facetten, das bedeutet z. B., wie sich jemand in Mathematik oder Deutsch einschätzt. Das nichtakademische Selbstkonzept wird noch einmal in das soziale, emotionale und körperliche Selbstkonzept unterteilt. Hier geht es um Kontakt zu Gleichaltrigen, emotionale Zustände und körperliche Fähigkeiten, wozu auch das Aussehen gehört. Auch diese Kategorien können wieder differenziert werden. Als Beispiel wird genannt, dass sich das akademische Selbstkonzept mit der Untergruppe Deutsch zusätzlich auf die Leistungen in Diktaten, der Grammatik oder den Fähigkeiten des kreativen Schreibens beziehen. Transportiert man dies auf den Kindergarten, so kann es sich hier um das Schreiben erster Buchstaben oder das erste Lesen handeln. In der Schule werden diese Erfahrungen bewertet und wenn diese eine hohe emotionale Bedeutung haben, werden sie auf die jeweilige Ebene der Selbstsicht mit aufgenommen. Von Engel (2015) wird das akademische Selbstkonzept bei Kindern

im Kindergartenalter als Fähigkeitsselfkonzept beschrieben. Damit meint er die Aspekte, von denen Kinder ausgehen, dass sie diese schon gut, aber auch gerne machen. Das Selbstkonzept ist also eine Sicht der Person auf sich selbst, die sich auf unterschiedliche selbstbezogene Bereiche bezieht. Das bedeutet für Kinder, dass sie herausfinden müssen, wer sie sind, was sie mögen und was sie noch lernen müssen. Nur so können sie ihren Standpunkt zu sich selbst und ihren Platz in der Gesellschaft finden (Merget, Aich, Engel & Richert, 2018 zit. nach Merget, Engel & Aich 2021, S.15).

4.2 Die Entwicklung des Selbstbildes

Stern (2007, S.104f.) geht mit Blick auf die neuste Säuglingsforschung davon aus, dass Kinder bis zu ihrem zweiten Lebensmonat ein Selbstempfinden entwickeln. Die Kinder können ihre angeborenen Fähigkeiten nutzen und lernen, ihren Körper wahrzunehmen sowie erstes Organisieren. Zwischen dem dritten und siebten Monat bildet sich ein Kern-Selbst heraus. Die Kinder empfinden sich als körperliche Wesen und können andere als Interaktionspartner*innen nutzen. Für Stern sind hier vier Aspekte von Bedeutung. Zum einen die Urheberschaft, mit der gemeint ist, dass Kinder erkennen, dass sie nicht Urheber des Handelns anderer sind. Die Selbst-Kohärenz, was bedeutet, dass die Kinder wissen, dass sie auf Grund ihrer eigenen körperlichen Grenzen nur eingeschränkt handeln können und sich dadurch gleichzeitig als körperliches Ganzes wahrnehmen. Zum anderen die Selbst-Affektivität, was bedeutet, dass sich das Kind durch die fortwährenden Selbsterfahrungen als beständig erleben kann und die Selbst-Geschichtlichkeit, die es den Kindern ermöglicht, ein Wissen über ihre Vergangenheit zu entwickeln, so dass sie verstehen, dass sie weiter fortbestehen, auch wenn sie Veränderungsprozesse erleben (Stern, 2007, S.117ff.). Im Zeitraum zwischen dem achten und sechzehnten Lebensjahr entwickelt sich das subjektive Selbst. Das Kind lernt, dass es Gefühle und Gedanken mit anderen teilen kann. Nachdem die Kinder verstanden haben, dass sie eine eigene körperliche Einheit sind, können sie sich mit der sozialen Ebene verbinden. Dies geschieht durch die Möglichmachung der Interaktion und dadurch, dass eine gemeinsame Aufmerksamkeit hergestellt wird. Diese Entwicklung geht immer einher mit der sozialen Umwelt und der Häufigkeit an

Interaktion. Im zweiten Lebensjahr kommt die Sprache als neuer Aspekt hinzu. Diese bietet eine zusätzliche Kommunikationsmöglichkeit. Am Ende des zweiten Lebensjahres ist es den Kindern möglich sich selbst im Spiegel zu erkennen. Dies gilt als Meilenstein in der Selbstkonzeptentwicklung (Lohaus & Vierhaus, 2018, S. 2012). Die Sprache entwickelt sich weiter und somit beginnt laut Stern das verbale Selbstempfinden (Stern, 2007, S.231). Sie können nun ihr Selbsterleben mit anderen Menschen teilen. Philipp betont, dass auch die Mehrheit der Kinder das Ich tätigen können. Die Kinder schaffen somit eine Transformation, die für die Selbstkonzeptentwicklung besonders wichtig ist und erzählen anderen davon, was sie erlebt haben (Fillipp & Mayer, 2005 zit. nach Merget, Engel & Aich, 2021, S. 18). Hier entwickeln die Kinder mit drei Jahren ein narratives Selbstempfinden. Die Kinder teilen ihr Wissen, und das Erleben der Kinder wird zu einem gemeinsamen Wissen (Stern, 2007, S.232). Auch können die Kinder immer mehr Merkmale benennen, die sie an sich beobachten. Darunter fällt bspw., dass ein Kind berichtet, wie schlau es ist. In dieser Phase überschätzen sich Kinder oft und besitzen ein sehr positives Selbstbild (Oerter, 2002 zit. nach Merget, Engel & Aich, 2021, S. 18). Im Vorschulalter, am Ende des vierten Lebensjahres, sind Kinder bereits in der Lage, sich gedankliche Selbstentwürfe in Bezug auf die Zukunft zu machen (Filipp & Mayer, 2005 zit. nach Merget, Engel & Aich, 2021, S. 18). Jetzt sind Kinder auch in der Lage sich in drei Bereichen, dem Fähigkeitenselbstkonzept, dem körperlichen und sozialen Selbstkonzept selbst einzuschätzen und mitzuteilen (Engel, 2015, zit. nach Merget, Engel & Aich, 2021, S. 18). Kinder im Vorschulalter fühlen sich mit ihrer individuellen Lebensgeschichte verbunden. Sie können sich vorstellen, wie sie durch andere wahrgenommen werden. Das Fremd-Soll-Selbst ist eine weitere Dimension des Selbst und stellt eine Diskrepanz zum Real-Selbst dar. Das Fremd-Soll-Selbst ist die subjektive Erwartung, die andere an die eigene Person haben. Das Real-Selbst meint die subjektive Einschätzung, die ein Kind über sich selbst hat (Lohaus & Vierhaus, 2013, S.176). Besteht ein großes Missverhältnis, kann es zu einer Entwicklung von negativen Emotionen kommen. Dies führt dann zu einem schlechten Selbstwertgefühl.

„Je älter Kinder werden, umso differenzierter und stabiler wird ihr Selbstkonzept“ (Arnold & Preckel, 2019, S. 144). Optimal wäre es laut Preckel, wenn Kinder parallel zur Entwicklung des Selbstbildes lernen würden, was sie benötigen, um zufrieden zu

sein. Filipp und Mayer sagen, dass sich die Selbsteinschätzung der Kinder im Laufe der Entwicklung immer mehr mit den Einschätzungen von anderen Personen überschneidet (ebd.). Bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes sind die Rückmeldungen anderer Personen sehr wichtig, genau wie soziale Vergleiche. Die Kinder vergleichen sich mit Gruppen oder anderen Menschen, die ihnen ähnlich sind. Zu den Vergleichen können Rückmeldungen von Lehrer*innen zählen oder sie können sich auf eine ganze Gruppe beziehen. Vergleiche können auch temporal sein und somit helfen, ein positives Selbstbild aufzubauen bspw., wenn ein Kind vergleicht, was es vor ein paar Wochen noch nicht konnte, jetzt aber gelernt hat.

Arnold & Preckel (2018, S. 145) fassen das Selbstkonzept oder auch Selbstbild so zusammen, dass darunter das Gesamtbild, das ein Mensch von sich hat, verstanden wird. Das Selbstkonzept beinhaltet Teilaspekte wie das allgemeine Selbstkonzept und die Unterteilung auf verschiedene Lebensbereiche, wie z.B. das akademische Selbstkonzept. Das Bild entsteht durch Rückmeldung von anderen und durch Vergleiche im Verlauf der Entwicklung.

Das Selbstkonzept entwickelt sich also dadurch, dass ständig selbstbezogene Informationen im Umgang mit anderen Personen oder Objekten verarbeitet werden. Es spiegelt die eigene Person und gleichzeitig dient es der Regulierung des Verhaltens. Somit ist das Selbstkonzept wichtig für die Stabilisierung des Verhaltens und der Persönlichkeit. Es muss aber nicht nur stabil, sondern auch veränderbar sein. Durch die Stabilität wird die Person geschützt, sich ständig in Frage zu stellen, und auf Grund der Veränderbarkeit ist es ihr möglich sich bei neuen Erfahrungen auch neu orientieren zu können und so eigene Grenzen und Ressourcen neu einschätzen und verändern zu können (Tewes & Wildgrube, 1999, S.343). Das Selbstbild, welches Kinder entwickeln, hat einen großen Einfluss auf ihr weiteres Leben. Thorsten Padberg sagt, dass das Selbstbild, eine „[...] Art Schaltzentrale der persönlichen Entwicklung [...]“ (Padberg, 2020, S. 18), und damit sehr mächtig ist. „Wie man sich selbst sieht, bestimmt auch was man sich selbst zutraut“ (ebd.). „So hängt es vom Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten ab, was man anpackt und welche Ziele man sich setzt. Ausbildungs- und Berufsentscheidungen, Eingehen und Auflösen von Partnerschaften, Übernahme oder Ablehnung sozialer Pflichten sind

auch Funktionen des Selbstkonzeptes. Diese Entscheidungen haben Auswirkungen auf die weitere Entwicklung“ (Lindenberger & Schneider, 2012, S. 58).

4.3 Möglichkeiten zur Unterstützung eines positiven Selbstbildes

Haug-Schnabel und Bensel beschreiben, wie wichtig ein gutes Selbstkonzept auch in Bezug auf die Resilienz von Kindergartenkindern ist. Ein positives Selbstkonzept kann als Schutzfaktor wirken, muss aber aktiviert und gefördert werden (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S.18). Damit ein Kind ein positives Selbstbild entwickeln kann, ist eine sichere Bindung zu den engen Bezugspersonen sehr wichtig. Die Kinder erleben sich als angenommen und wichtig, wenn ein feinfühliges Antwortverhalten besteht (Merget, Engel & Aich, 2021, S.19). Gleichzeitig sollten Kinder die Möglichkeit bekommen, ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten in geeigneten Freiräumen zu entfalten. Denn so entwickeln sie eher ein positives Selbstwertgefühl. Dies dient als entscheidende Basis von seelischer Gesundheit“ (Feser, 2000, S.48).

Für ein positives Selbstbild spielen die Selbstbewertung und der Selbstwert eine Rolle, genau wie das dynamische und statistische Selbstbild.

4.3.1 Selbstbewertung und Selbstwertgefühl

„Der Selbstwert bezieht sich darauf, wie man sich (generell oder in bestimmten Teilbereichen) bewertet – er ist also die emotionale Komponente des Selbst.“ (Preckel & Baudson, 2013, S. 65). Das Selbstbild entscheidet auch über Selbstwertgefühle, somit führt ein negatives Selbstbild zu Minderwertigkeitsgefühlen. Dies hat wiederum negative Auswirkungen auf das Selbstvertrauen. Welches Selbstbild entwickelt wird, beeinflusst auch das Verhalten gegenüber anderen. Ein negatives Selbstbild kann zu seelischen Problemen und Depressionen führen (Stangl-Lexikon, o.S.). Es wird deutlich, dass Selbstbild und Selbstwertgefühl eng miteinander verbunden sind.

Menschen mit einem geringen Selbstwertgefühl schenken zunächst der äußeren Bewertung durch andere Beachtung und ordnen diese Bewertung dann für sich ein. Günstiger wäre es, Situationen erst selbst zu bewerten und dann diese Bewertung mit der von anderen abzugleichen. Diese Bewertungsabfolge kann trainiert werden. Zuerst ist wichtig zu wissen, welchen Maßstab ein Kind für sich entwickelt, mit was es zufrieden ist, dann wird der eigene Maßstab mit dem von anderen abgeglichen und danach werden die Rückmeldungen der anderen Personen wieder mit dem eigenen abgeglichen. Dieser Maßstab kann beibehalten und verändert werden. Dieses Vorgehen ist von Vorteil, wenn man seinen Selbstwert pflegen möchte (Storch & Riedner, 2009, zit. nach Arnold & Preckel, 2019, S.149).

4.3.2 Das statische und dynamische Selbstbild

Carol Dweck, eine amerikanische Psychologin, unterscheidet zwischen dem statischen und dem dynamischen Selbstbild. Wenn Menschen ein statisches Selbstbild besitzen, gehen sie davon aus, dass Fähigkeiten stabil angelegt und auch durch Anstrengung nicht zu verändern sind (Padberg, 2020, S.18). Diese Menschen beziehen eine Teilleistung auf ihr ganzes Selbstbild. Schneidet bspw. ein Mensch mit statischem Selbstbild bei einer Arbeit schlecht ab, bezieht er dies auf seine ganze Persönlichkeit. Die Schlussfolgerung der Person daraus ist, dass etwas mit ihr nicht stimmt (Arnold & Preckel, 2019, S.151). Außerdem sind sie leichter kränkbar und lassen sich schneller entmutigen (Padberg, 2020, S.18). Menschen mit einem dynamischen Selbstbild gehen davon aus, dass sie durch Anstrengung oder Lernen in der Lage sind, ihre Fähigkeiten zu verändern. Diese Menschen können einen Misserfolg als Ansporn und nicht als Scheitern erleben, da sie eine schlechte Arbeit als Momentaufnahme bewerten (Arnold & Preckel, 2019, S.151). Dweck fand in Beobachtungs- und Befragungsstudien heraus, dass die Voraussetzungen der Menschen mit einem dynamischen Selbstbild günstiger sind, um Neues zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Sie können mit Veränderungen und Krisen besser umgehen als Menschen mit einem statischen Selbstbild. Diese Zusammenhänge konnten auch bei Vorschulkindern nachgewiesen werden. Alle Kinder mit einem dynamischen Selbstbild glaubten, dass sich Anstrengung lohnt. Diese Kinder fragten selten, ob sie etwas können, sondern häufiger was sie tun müssen, damit sie etwas

können. Das bedeutet auch, dass die Kinder motivierter waren, als die, die nicht daran glaubten, etwas verändern zu können (Padberg, 2020, S.18). Laut Arnold und Preckel ist auch Intelligenz Teil eines dynamischen Selbst oder stabilen Fähigkeitsbildes. So kann das Ergebnis eines Intelligenztests eine Momentaufnahme oder eine unveränderliche Tatsache sein (Arnold & Preckel, 2019, S.150f.). Dweck hat auch herausgefunden, dass ein dynamisches Selbstbild, also mehr Handlungsorientierung, erlernt werden kann (Padberg, 2020, S.18).

Um das statische Selbstbild zu verändern, ist es hilfreich, wenn herausgestellt wird, welche Teile für den Erfolg oder Misserfolg verantwortlich sind. Bspw. könnte nachgefragt werden, wenn etwas nicht verstanden wird. Eine gelungene Integration von statischen und dynamischen Aspekten erscheint am günstigsten. Im Umgang mit Fehlern oder Misserfolgen ist es gut, wenn das Kind seine eigenen Fähigkeiten kennt und gleichzeitig weiß, dass es Lernen und Anstrengung benötigt, um zum Erfolg zu kommen. (Arnold & Preckel, 2019, S.150f.). „Wenn Kinder schon früh die Möglichkeit haben, etwas selbst auszuprobieren, wirkt sich das positiv auf ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus“ (Arnold & Preckel, 2019, S.151). Die Bewältigung von Problemen und Fehlern wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl eines Kindes aus, auch wenn viele gelernt haben Fehler besser zu vermeiden. Ein Umgang mit Misserfolgen und Fehlern ist ein wichtiges Lernziel (ebd.).

4.4 Hochbegabung und Selbstbild

Man könnte davon ausgehen, dass Hochbegabte auf Grund ihrer Fähigkeiten ein gutes Selbstbild haben, da sie anderen häufig weit voraus sind. Andererseits gibt es Grund zur Annahme, dass sie weniger selbstbewusst sind, da sie nicht der Norm und den Erwartungen ihrer Umwelt entsprechen (Arnold & Preckel, 2019, S. 137).

Schaut man sich die Einteilung des Selbstkonzeptes in den verschiedenen Bereichen an, so ist die hohe intellektuelle Begabung von vielen hochbegabten Kindern ein Teil des akademischen Selbstkonzeptes. Zum einen kann die Hochbegabung einen positiven Einfluss auf das Selbstbild haben, da sich Kinder häufig kognitiv besser einschätzen als normal Begabte. Gleichzeitig zeigen Studien, dass diese Kinder das Bild, das andere von ihnen haben, eher negativ einschätzen. So hält Preckel fest,

dass Hochbegabung einen überwiegend positiven Einfluss auf das Selbstkonzept hat, allerdings im Kontakt mit gleichaltrigen Kindern „[...] eine kritischere Einschätzung der eigenen sozialen Position entstehen kann.“ (Arnold & Preckel, 2019, S.147). Sie benennen hier auch die Teilnahme an Fördermaßnahmen, die einen positiven Einfluss auf das Selbstkonzept haben (Hoogeveen, van Hell & Verhoeven, 2009, zit. nach Arnold & Preckel, 2019, S. 147).

Wissenschaftlich ist es nicht belegt, dass alle Hochbegabten ein schlechteres Selbstbild haben als normal Begabte. Allerdings sind sich die Forschenden einig, dass dies, wie bereits unter dem Punkt Underachievement erwähnt, für Minderleister nicht gilt (Preckel & Baudson, 2013, S. 65; Arnold & Preckel, 2019, S.46). Diese Gruppe der Hochbegabten besitzt immer auch ein schlechtes Selbstbild.

„Neuere Forschungen belegen jedoch, dass eine zahlenstarke Minderheit durchaus mit sozialen und emotionalen Problemen zu kämpfen hat, die mit den Folgen der Hochbegabung zusammenhängen.“ (Winner,1996, S. 195 zit. nach Brackmann, 2020, S.63).

Janos & Robinson gehen davon aus, dass etwa 20 bis 25% der hochbegabten Kinder soziale und emotionale Schwierigkeiten haben; besonders betroffen seien Kinder mit extremer Hochbegabung (Janos & Robinson 1985, zit. nach Brackmann, 2020, S.63). Gleichzeitig gibt es gerade in jüngster Zeit immer mehr Veröffentlichungen, die sich mit der emotionalen Seite und der Hochsensibilität von Hochbegabten beschäftigen. Brackmann kritisiert, dass durch Beobachtungen von Psycholog*innen, Eltern und erwachsenen Hochbegabten, die alle deckungsgleich sind, davon auszugehen ist, dass Hochbegabte nicht nur auf geistiger, sondern auch auf sensorischer Ebene hoch empfindsam sind. Die Wissenschaft würde diesen Aspekt in der Forschung nur am Rande erwähnen (Brackmann, 2020, S.16). Brackmann, Siaud-Faccin und Fietze beschreiben in ihren Büchern die komplexe Persönlichkeitsstruktur von Hochbegabten. Schaut man auf diese Berichte, dann wird deutlich, dass es für nicht erkannte Hochbegabte eine Auswirkung bis ins Erwachsenenalter geben kann. Die Psychologin Siaud-Faccin beginnt das elfte Kapitel in ihrem Buch mit der Überschrift „Wenn nichts mehr geht“ und „Ein Selbstbild auf tönernen Füßen“. Darin geht sie, wie sie schreibt, auf die dunkle Seite einer Hochbegabung mit immensem Leid ein und spricht von einem „Zusammenbruch des eigenen Selbst“ (Siaud-Facchin, 2017, S.294f.). Auch, oder vor allem, weil es ihr

wichtig ist zu zeigen, was es zu verhindern gilt. Sie sagt, manche Hochbegabte haben es viel schwerer im Leben ihr Gleichgewicht zu finden, auch auf Grund der hohen Sensibilität. Manchmal zeigt sich dies auch in verschiedenen Krankheitsbildern. Brackmann hat in ihrer zwölfjährigen Arbeit als Psychologin in etwa 800 Hochbegabte therapeutisch begleitet (Brackmann, 2020, S.15). Ihr ist darunter eine auffallend große Zahl von Borderlinern*innen unter den Hochbegabten begegnet (Brackmann, 2020, S. 209). Von der Kindheit an entwerfen Hochbegabte ihr Selbstbild auf Grund von Vergleichen mit anderen. Sie beschreibt, dass dieser Prozess auf zwei unterschiedliche Weisen verlaufen kann. Allerdings wären die Konsequenzen sehr ähnlich.

Erstens kann es sein, dass sich das hochbegabte Kind anders wahrnimmt, dafür aber keine Erklärung findet. Es versucht sich mit viel Kraft anzupassen. Wenn das funktioniert, dann kann es passieren, dass sich das Kind trotz wahrgenommener Schiefelage integrieren kann. Schafft das Kind die Anpassung nicht, dann pendelt das Kind „[...] zwischen einem extrem negativen Selbstbild - ich bin nichts wert, ich bin es nicht wert, geliebt zu werden, und nichts wird mir jemals gelingen - und der inneren Überzeugung, dass ihm etwas entgeht“ (Siaud-Facchin, 2017, S. 295). Dieses ständige Unwohlsein verhindert ein gutes Selbstbild.

Zweitens, beschreibt Siaud-Facchin, kann es auch passieren, dass das hochbegabte Kind gar keinen Unterschied zwischen sich und anderen wahrnimmt. Es ist ihm nicht bewusst, dass es anders denkt und anders fühlt. Dies hat zur Folge, dass es Reaktionen auf sich häufig als verletzend und unfair erlebt oder sie nicht nachvollziehen kann. Wenn es versucht, für diese Situationen Erklärungen zu finden, dann stößt es auf Unverständnis. Das führt dann dazu, dass sich dieses Kind falsch fühlt und unter diesen Voraussetzungen kein stabiles Selbstbild entwickeln kann. Manche Hochbegabte suchen ein Leben lang nach ihrer Identität. Das Selbstbild kann so eine fragile und instabile Konstruktion werden, durch die diese Kinder nicht in Ruhe aufwachsen können. An dieser Stelle kann es zu einem Verlust der Wertschätzung kommen. Siaud-Facchin beobachtet in diesem Zusammenhang affektive Störungen und Depressionen.

„Auf verschiedenen Etappen gibt es hier Konstanten. Konstanten, die sich auf die komplexen Zusammenhänge auswirken, die am Fundament des Selbstbildes

hochbegabter Menschen rütteln und sie zu einer Gruppe mit höherem Risiko für ernst zu nehmende Probleme machen.“ (Siaud-Facchin, 2017, S. 297).

Aber auch Siaud-Facchin betont, dass nicht alle Hochbegabten davon betroffen sind, und neueste Studien belegen, dass Intelligenz auch vor psychischen Krankheiten schützen kann, da sich diese Personen den Krankheiten besser anpassen können. Somit kann Hochbegabung auch ein Schutzfaktor sein. Brackmann (2020, S.61) hält fest, dass diese Schieflage, wie Siaud-Facchin sie benennt, oft im Kindergarten beginnt. Meistens kommen hochbegabte Kinder gut durch die Kindergartenzeit. Jedoch erleben manche hochbegabte Kinder mit Eintritt in den Kindergarten einen Knick und wollen sogar im ungünstigsten Fall nicht mehr dorthin gehen.

„Je höher die intellektuelle Begabung und die damit verbundene Sensibilität ist und umso außergewöhnlicher die betroffenen Kinder tatsächlich sind, umso stärker nehmen sie ihr anders sein wahr.“ (ebd.).

Nicht immer stößt eine hohe Begabung auf das Wohlwollen von Erzieher*innen, da es manchmal Unbehagen verursacht. Und auch Gleichaltrige merken, wenn jemand anders ist. In Fietzes Buch schreibt eine betroffene Frau, dass der Kindergarten für sie eine Qual war, auch weil sie so empfindlich gegenüber Geräuschen und Gerüchen ist. Bei Fietze finden sich ebenfalls ähnliche Schilderungen von Hochbegabten wie bei Brackmann und Sauid-Facchin. Sie betont, wenn eine Hochbegabung nicht erkannt und gelebt wird, dann muss eine lange Vergangenheitsbewältigung geschehen, um die Hochbegabung in das Selbstkonzept mitaufzunehmen (Fietze, 2019, S.226).

An dieser Stelle muss ein Blick auf Hochbegabung und soziale Ungleichheit gelegt werden. Denn sozial benachteiligte Kinder sind natürlich noch mehr gefährdet nicht erkannt und so zu Underachievern zu werden. Kenneth Horvath schaut sich eine deutsche Hochbegabtenhochschule genauer an und belegt, dass die Chance, eine Hochbegabtenförderung zu bekommen, sehr ungleich verteilt ist. Auf Grund der immer noch vorherrschenden Vorstellungen über Hochbegabung werden real existierende Ungleichheiten ausgeblendet und auch die Selbstbilder Hochbegabter geprägt. Hier kann eine Auseinandersetzung mit dem Wechselspiel von Ungleichheitsordnungen, Bildungspolitik, Pädagogik und Selbstentwürfen von Heranwachsenden helfen, eine Sensibilität zu entwickeln. Dieses kann helfen die eigene gesellschaftlich geprägte Vorstellung von Begabung zu entwickeln und kann

so zu einer pädagogischen Praxis beitragen, die sich unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft an den Bedürfnissen der hochbegabten Kinder orientiert (Hoyer, Haubl & Weigand, 2014, S.16). Hier sollte ein besonderes Augenmerk sein, unter Beachtung des zuvor Beschriebenen, was es für hochbegabte Kinder bedeutet, ein negatives Selbstbild zu entwickeln. Vor allem Mädchen laufen Gefahr, nicht erkannt zu werden, da sie häufig angepasster sind und ihre Hochbegabung verstecken. Denn auch für sie gilt, wird ihre Hochbegabung nicht erkannt, dann können sie ihre Intelligenz nicht ausreichend in ihr Selbstkonzept mit einbeziehen und es kann zu ungünstigen Entwicklungen kommen (Fietze, 2019, S. 16).

Wichtig ist, dass die Kinder um ihre Hochbegabung wissen, denn nur so können sie sie integrieren. Viele Betroffene haben Sorge, den Kindern von der Hochbegabung zu erzählen, auch weil sie befürchten diese könnten dann überheblich werden. Hier zieht Siaud-Faccin ein Beispiel heran. Sie beschreibt ein kurzsichtiges Kind, dem niemand etwas von der Sehschwäche erzählt und auch das Leiden wird nicht mit einer Brille korrigiert. In diesem Fall kommt es dem Kind normal vor, nicht gut sehen zu können und es wird sich anpassen und davon ausgehen, dass alle anderen genauso schlecht sehen wie es selbst. Wenn schwierige Momente auftreten, dann wird das Kind dies auf sich beziehen, sich die Schuld geben und sich unfähig fühlen. Das Kind hat kein Wissen über die Kurzsichtigkeit und ist sich nicht bewusst, dass es mit Brille scharf sehen könnte. Genauso ergeht es hochbegabten Kindern (Siaud-Faccin, 2017, S.67f.). In vielen Erfahrungsberichten über Hochbegabung wird deutlich, dass sich auch Hochbegabte mit einem erfolgreichen schulischen und beruflichen Werdegang ein Leben lang anders fühlen und leiden können, ohne dafür einen Grund zu kennen. Sie fallen erst einmal nicht auf, da sie es geschafft haben sich anzupassen. Dennoch sind sie immer auf der Suche nach etwas, das sie nicht kennen. Zwischen Überfliegern und Underachievern gibt es einen Anteil an Hochbegabten, die augenscheinlich nicht zu erkennen sind. Hochbegabung findet sich in allen Schichten, Milieus und Berufssparten wieder. „Es gibt hochbegabte Zahnärzte/-innen, Haushaltsführende, Künstler*innen, Handwerker*in, Drogenabhängige, Psychiatriepatient*innen, Musiker*innen, Arbeitslose, Psycholog*innen und Professor*innen“ (Brackmann, 2008, S.12). Viele Hochbegabte wissen gar nichts von ihrer Hochbegabung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nicht alle Kinder mit einer Hochbegabung anfällig sind, ein negatives Selbstbild zu entwickeln. Für die Gruppe der Underachiever ist es wissenschaftlich belegt. Für diese Gruppe der Hochbegabten kann es weitreichende Folgen haben und zu psychischen Problemen führen, wenn sie nicht erkannt werden. Gleichzeitig erscheint das Erkennen einer Hochbegabung und die Integration in das Selbstkonzept für viele Hochbegabte wichtig, damit sie Situationen und Momente in ihrem Leben richtig einordnen und verstehen können und nicht zu falschen Überzeugungen kommen. Tillmann et al. (2021, S.4) berichtet, dass von vielen Betroffenen, Eltern und Angehörigen zurückgemeldet wird, dass das Wissen um den IQ-Wert in der Kindheit nicht geholfen hat sich in der Gesellschaft wohlfühlen, mit Schwierigkeiten umzugehen und ihr Anderssein zu erklären.

„Wir erleben im persönlichen und privaten Umfeld, dass viele Betroffene oft erst nach Jahren oder Jahrzehnten durch die Auseinandersetzung mit diesen Persönlichkeitsmerkmalen ihr Selbstbild und Selbstverständnis besser einordnen können.“ (ebd.)

Da die Gefahr besteht, dass Kinder auf Grund mangelnder Kenntnisse in Kindertagesstätten nicht erkannt werden, erhöht sich das Risiko für Underachievement und somit ebenfalls die Gefahr, ein negatives Selbstbild zu entwickeln.

5. Förderung hochbegabter Kinder in Kindertagesstätten

Abschließend ist es wichtig darzustellen, wie eine Förderung aussehen könnte, denn diese liefert wichtige Informationen, um zu klären, ob die Hochbegabtenförderung in Kindertagesstätten gerecht ist.

5.1 Förderung und Individualität

Die neuzeitliche Pädagogik schaut immer mehr auf eine individualisierte Förderung von Kindern. Die Bedürfnisse von Kindern zu erkennen und Interessen und Begabungen zu fördern, ist „[...] in der aktuellen Gesetzgebung, in

bildungspolitischen Handlungsempfehlungen sowie den Bundeslandspezifischen frühkindlichen Bildungsplänen verankert [...]“ (Mähler et al., 2023, S. 41). In der Kultusministerkonferenz, Kinderechtskonvention und im Kinderbildungsgesetz unter §15 ist die individuelle Förderung von Begabung festgeschrieben.

„Die begabungsgerechte und entwicklungsgemäße Förderung ist Aufgabe aller Bildungseinrichtungen“ und „Die Bildungseinrichtungen werden der Vielfalt vorkommender Begabungsausprägungen am besten durch eine individuelle Ansprache, durch eine fordernde und fördernde Lern- und Arbeitsatmosphäre sowie durch ein begabungsförderndes Umfeld gerecht“ (Kultusministerkonferenz, 2009, S.2).

„Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (Vereinte Nationen 1989/1992, Art.29).

Gleichzeitig wird hier betont, dass dies in der ganzen Lernbiografie, angefangen im Elementarbereich, miteinbezogen und umgesetzt werden soll.

Es gibt keine einheitlichen Rahmenbedingungen für Bildungseinrichtungen, die in jedem Bundesland umgesetzt werden. Es wurden zwar auf dem Papier Begabungen in der Kultusministerkonferenz mit aufgenommen, es gibt dazu aber keine entsprechende Handlungsempfehlung. Nicht in allen Bundesländern bekommt Hochbegabung die gleiche Aufmerksamkeit, und wenn, dann bezieht sich diese meistens auf die Schule und nur selten auf den Elementarbereich (Mähler, 2023, S.42-43). „Alle Menschen sind Kinder ihrer Zeit und von den Strömungen ihrer Epoche geprägt. Dementsprechend hängt die Entfaltung der Intelligenz von den gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen einer Epoche und einer Kultur ab“ (Fietze, 2019, S.14). So werden hochbegabte Kinder momentan in Kindertageseinrichtungen selten erkannt und nicht gefördert bzw. gefordert.

Hochbegabtenförderung bedeutet immer individuelle Förderung oder auch Forderung. Das Kind muss in seiner Persönlichkeit erkannt werden und seine

Interessen und Fähigkeiten sollten gestärkt werden. Momentan beschränken sich die Fördermöglichkeiten, wenn überhaupt, vor allem auf die Schule. Die meisten Erzieher*innen in Kindertagesstätten kennen sich mit dem Thema Hochbegabung nicht aus und es fehlt an Wissen, wie hochbegabte Kinder gefördert werden können (Mähler et al., 2023, S.44). Die Karg-Stiftung, die schon unterschiedliche Pilotprojekte in Kindertagesstätten begleitet hat, kommt zu dem Ergebnis, dass die Förderung hochbegabter Kinder nicht separat erfolgen muss.

Eine individuelle Förderung hat als Basis eine pädagogische Grundhaltung. Das professionelle Handeln ist darauf ausgerichtet, jedem Kind bei der Entfaltung seiner potenzielle Hilfestellung zu geben. Eine wichtige Rolle spielen die pädagogischen Angebote und die Lernumgebung. Alle Kinder benötigen vielfältige Möglichkeiten, die sie fordern und fördern. Diese müssen an ihr Lernbedürfnis angepasst sein. Die Kinder sollten ihren Interessen forschend nachgehen können. Dazu ist die Motivation und Partizipation bei der Gestaltung von Lernangeboten zu berücksichtigen. Förderlich ist eine inklusive, alltagsintegrierte Angebotsgestaltung. Viele hochbegabte Kinder bringen durch ihr umfassendes Interesse bereits Ideen für Angebote, die begabungsfördernd sind, mit. An diesen Angeboten sollten mit Berücksichtigung der Inklusion alle Kinder teilnehmen können. Jedes Kind, das Interesse hat, kann sich unabhängig von einer Begabung anhand seiner Fähigkeiten einbringen. Professionelle pädagogische Fachkräfte, die aufmerksam beobachten, können stärkenorientiert Handlungsschritte ableiten. Auch ein kollegialer Austausch kann helfen. Wichtig ist eine sensible Zuwendung den Kindern gegenüber und ihre Wünsche und Bedürfnisse zu berücksichtigen. Denn die Kinder werden durch die Methoden aktiv miteinbezogen (Pohlmeier, 2022, o.S.).

Zu den Angeboten, die sich besonders für Hochbegabtenförderung eignen, zählt *Projektarbeit*. Die Projektarbeit findet sich bereits im Alltag von Kitas, da sie die Interessen und Stärken individuell fördert. Besonders die Partizipationsmöglichkeit, die sich aus der Projektarbeit ergibt, stärkt soziale Kompetenzen. Die Kinder müssen in einer Gruppe zusammenarbeiten. Erzieher*innen sollten Unterstützung geben und anleiten, um den Kindern Freiraum für eine eigenständige Planung zu geben. Von der Projektarbeit profitieren hochbegabte Kinder, da sie sich selbstbestimmt mit Themen beschäftigen können.

Auch das *Philosophieren mit Kindern* ist ein Angebot, welches Hochbegabten entgegenkommt, denn sie haben unglaublich viele Fragen. Für Fachkräfte kann das eine Herausforderung sein, aber es können wertvolle Gespräche entstehen. Hochbegabte Kinder können ihr Wissen teilen und andere Kinder können dieses Wissen anreichern mit eigenen Beiträgen und manchmal finden sich hier Kinder, die sich für dieselben Fragen interessieren und kommen so miteinander in Kontakt.

Des Weiteren können *Angebote der Vorschule* auch für jüngere Kinder geöffnet werden. Das kann hilfreich sein, wenn sich die hochbegabten Kinder bereits stark für Buchstaben, Schreiben oder Rechnen interessieren. Wird über eine vorzeitige Einschulung nachgedacht, so ist es hilfreich zu beobachten, wie das hochbegabte Kind in der Gruppe mit älteren zurechtkommt, so kann beobachtet werden über welche sozial-emotionalen Kompetenzen das Kind verfügt und ob es in einer Gruppe mit älteren zurechtkommt.

Ebenso kann *Service Learning* als Methode eingesetzt werden. Dabei gestalten Kinder für andere Kinder Lernangebote. Mit Hilfe einer pädagogischen Fachkraft überlegt sich ein Kind ein Thema und plant die Durchführung. So können hochbegabte Kinder ihr Wissen an andere weitergeben und sie haben die Möglichkeit ihr spezifisches Interesse an bestimmten Themen im Kindergarten zu entfalten (ebd.).

Die eingesetzten Methoden werden bereits in vielen Kitas umgesetzt, ohne dass den Erzieher*innen die Bedeutung für hochbegabte Kinder bewusst wären. Angebote für Begabte sind Angebote, die alle fördern und jedes Kind kann von ihnen profitieren. (Pohlmeier, 2022, o.S.). Hochbegabte Kinder sollen nicht privilegiert werden und andere Kinder dürfen nicht benachteiligt werden. Es eignet sich auch keine gesonderte Förderung, sondern integrative Fördermaßnahmen sind zu bevorzugen. Ansonsten droht diesen Kindern eine Stigmatisierung (vgl. Preuß, 2012, S.47). Neben der Förderung ist auch eine verstärkte Beratung der Eltern hilfreich. Aber auch eine fundierte Ausbildung von Fachleuten ist notwendig, um diese Kinder erkennen und dann fördern zu können und den Eltern Hilfestellung zu geben (Becker-Stoll / Reichert - Garschhammer & Broda-Kaschube, 2019, S. 62).

5.2 Die Pädagogik des Stärken-Stärkens

Die oben beschriebenen Methoden zielen darauf ab, jedem Kind ein Lernumfeld zu bieten, das es ihm ermöglicht seine Stärken abhängig von seinem jeweiligen Entwicklungsstand weiterzuentwickeln. Dazu benötigt es eine wertschätzende pädagogische Haltung. Eine inklusive Grundhaltung kann den Blick schärfen, um Bedürfnisse von entwicklungsschnellen Kindern wahrzunehmen. Grundkenntnisse über das Thema Hochbegabung, wie das Erkennen von typischen Merkmalen, sind hierfür allerdings erforderlich, wenn hochbegabte Kinder mit dieser Methode gefördert werden sollen. Nur so können Angebote professionell begleitet werden. „Stärken stärken heißt, den Menschen stärken“ und „Wer lerneifrig und neugierig auf die Welt ist, soll darin gestärkt werden, so gut es eben geht“ (Reichenbach, 2013, S. 64). Zusätzlich zur Stärkung der individuellen Fähigkeiten, sagt Reichenbach, dass zusätzlich hier auch der Gemeinsinn gestärkt wird. Er findet, die Begriffe Gemeinschaft und Individualpädagogik führen in die Irre, da ja letztlich alle Kinder ein Teil der Gemeinschaft sein wollen. Sie wollen dazu gehören. Vohrmann und Rott formulieren, dass

„Begabungen zum einen etwas zutiefst Individuelles sind, zum anderen aber auch, dass Menschen, die ihre Begabungen und Talente kennen und diese nicht nur für den eigenen Vorteil, sondern für die Gesellschaft insgesamt fruchtbar machen, das Zusammenleben verbessern können“

(Vohrmann & Rott, 2023, S.11).

Es geht also bei der Stärkung des Individuums auch darum, dass diese Individuen eine demokratische Gesellschaft mitgestalten können.

6. Diskussion - Ist Begabtenförderung gerecht?

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, ob die Förderung von hochbegabten Kindergartenkindern in Kindertagesstätten gerecht ist, werden die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Gerechtigkeitstheorien von Martha C. Nussbaum und John Rawls diskutiert. Dabei werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema Hochbegabung und Selbstbild herangezogen. Gleichzeitig

werden sowohl Argumente von Gegnern als auch von Befürwortern der Hochbegabtenförderung miteinbezogen.

Bei Rawls Theorie der Fairness soll jeder gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, das mit dem gleichen System für alle verträglich ist. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sollen so gestaltet werden, dass sie zu jedermanns Vorteil dienen. Gleichzeitig müssen sie mit Positionen und Ämtern verbunden sein, die jedem offenstehen. Bei der Frage nach der Gerechtigkeit müssen zuerst die Freiheiten vorhanden sein, dann muss Chancengleichheit gegeben sein und danach kommt das Differenzprinzip. Dieses besagt, dass die Gerechtigkeit zum größten Teil aus Gleichheit und nur dann aus Ungleichheit besteht, wenn der am schlechtesten Gestellte dadurch Vorteile hat.

Laut Nussbaums Theorie des guten Lebens besteht Gerechtigkeit dann, wenn der Staat allen seinen Bürger*innen die Möglichkeit gibt, die von ihr in der Liste der Fähigkeiten aufgeführten zehn Grundfähigkeiten entwickeln zu können. Martha Nussbaums Fähigkeitenansatz ist eng mit der internationalen Menschenrechtsbewegung verbunden. Daher bezeichnet sie ihren Ansatz auch als eine Variante des Menschenrechtsansatzes. Die Gemeinsamkeit des Fähigkeitenansatzes und der Menschenrechte liegt in der Vorstellung, dass alle Menschen einige grundlegende Ansprüche besitzen, allein durch die Tatsache, dass sie Mensch sind. Die Gesellschaft ist verpflichtet, die Ansprüche eines jeden Menschen zunächst anzuerkennen und dann auch zu fördern (Nussbaum, 2011, S. 68). Nussbaum sagt, dass jede Person zu einem „vollwertigen und schöpferischen Leben“ befähigt werden soll, „[...] dass sie ihre Potenziale entwickeln und ein sinnvolles Dasein entsprechend ihrer Würde unter Gleichen erreichen kann [...].“ (Nussbaum, 2011, S.182). Das Recht auf Bildung ist in der allgemeinen Erklärung für Menschenrechte von 1948 gesetzlich verankert (Vereinte Nationen 1948). Kinderrechte sind ein Teil von Menschenrechten und jeder Mensch hat das Recht auf Bildung und individuelle Förderung (Reintjes et al. S.7). Die Regierung trägt dafür Verantwortung, inwieweit die Rahmenbedingungen vorhanden sind, um diese zehn Fähigkeiten die Nussbaum in ihrer Fähigkeitenliste beschreibt, entwickeln zu können (Nussbaum, 2011, S.70).

Bei der Frage nach der Gerechtigkeit gibt es mehrere Gegenargumente, die in Bezug auf Hochbegabtenförderung immer wieder auftauchen. Bei dem ersten Argument

geht es um die Elitebildung (Schröder, 2008, S.203). Der Hochbegabtenförderung wurde lange keine Aufmerksamkeit geschenkt, da sie unter dem Gesichtspunkt der Elitebildung dem Gleichheitsprinzip widerspricht. Dies unterstreicht auch die Gerechtigkeitstheorie von John Rawls. Schaut man sich mit Blick auf die Forschungsfrage die Theorie der Gerechtigkeit als Fairness an, so erscheint sein Ansatz auf den ersten Blick nicht geeignet, um eine Förderung hochbegabter Kinder in Kindertagesstätten zu rechtfertigen, denn Rawls ist der Meinung, dass man Ungleichheit nur zulassen sollte, wenn der, dem es am schlechtesten geht, davon profitiert. Dies würde bedeuten, dass alle Investitionen den Schwächsten zukommen müssten, auch wenn das nicht für einen Ausgleich der Bildungsungleichheiten ausreicht (Sauerwein & Vieluf, 2021, S. 103). Würde man hochbegabte Kinder fördern, dann wäre das ungerecht, da die Kinder, die durch eine Entwicklungsverzögerung einen Förderbedarf haben davon nicht profitieren.

Der Fähigkeitenansatz von Martha C. Nussbaum versucht dieses Problem durch das Einführen von Mindeststandards für alle zu lösen und hat an großer Bedeutung gewonnen, wenn es um die Frage der Gerechtigkeit geht (Sauerwein, Markus N. & Vieluf, Svenja, 2021, S.103). Die Fähigkeiten werden im Zusammenhang betrachtet und so besteht erst eine Ungerechtigkeit, wenn einzelne Kinder eine der zehn Fähigkeiten nicht erreichen können. Der Fähigkeitenansatz betrachtet keine Ungerechtigkeit in Bezug auf die einzelnen Bereiche. Eine Förderung von hochbegabten Kindern, z.B. auf einer Eliteschule, wäre dann in Ordnung, wenn allen Kindern ein vorher definiertes Mindestmaß an Förderung zukommt und an allen Schulen, die als hinreichend beschriebene Bedingungen für Bildungsprozesse vorhanden sind (Sauerwein & Vieluf, 2021, S.112). Dies könnte genauso auf Kindertagesstätten übertragen werden. Zunächst muss gewährleistet sein, dass alle Kinder die Chance auf ein Mindestmaß an Bildung und Förderung haben, bevor hochbegabte Kinder gefördert werden. Nussbaums Fähigkeitenansatz hätte an dieser Stelle keine Einwände gegen Hochbegabtenförderung.

Es muss ergänzt werden, dass wenn man sich die Ausarbeitung zur Förderung unter 5.1 ansieht, überlegt werden könnte, dass auch mit Rawls Theorie eine Förderung in Kindertagesstätten zu rechtfertigen wäre. Denn in diesem Fall würden alle Kinder von einer Förderung profitieren. Die Hochbegabtenförderung unter 5.4 distanziert sich eindeutig von einer Eliteförderung. In einem fiktiven Interview wird Rawls in

Bezug auf die Schule von einem Wissenschaftler für Begabungsforschung genau diese Frage gestellt, ob eine Förderung, von der alle profitieren, gerecht sei. Hier lautet seine fiktive Antwort, dass er davon ausgeht, dass Begabung als natürliche Gabe betrachtet wird und sich somit zu einer Gemeinschaftssache wird. Wird das Unterschiedsprinzip angewendet, dann dürfte der Hochbegabte sich an diesem Vorteil nur erfreuen, wenn dadurch die Benachteiligten sich verbessern (Preuß, 2012, S. 9). Nach Rawls wird hier vorausgesetzt, dass Hochbegabung immer ein Vorteil ist. Eine Beurteilung der Gerechtigkeit hängt also davon ab, was man unter dem Begriff Hochbegabung versteht.

Auch Meyer und Streim gehen bei ihrer Gegenargumentation von einer anderen Definition aus, was Auswirkungen auf die Gerechtigkeitsdiskussion hat. Zuvor wurde in dieser Arbeit festgestellt, dass Hochbegabung durch Anlage und Umwelt bedingt wird und jemand ab einem IQ-Wert von 130 als hochbegabt bezeichnet wird. Die Gegner der Hochbegabtenförderung lassen eine genetische Veranlagung weitgehend außen vor. Sie argumentieren, dass Begabung ein Potenzial ist, das veränderbar ist und das sich nicht automatisch in Leistung zeigt, sondern es „allenfalls wahrscheinlich“ macht, Leistung zu erbringen (Meyer & Streim, 2013, S.113). Leistung, die sich nur eventuell zeigt, würde sich nicht lohnen zu fördern. Die Aussage: „Begabungen werden also durchaus als von der Sozialisation wesentlich mitbestimmte und insofern nicht als angeborene Potenziale aufgefasst“ (Meyer & Streim, 2013, S.113) ist hier nicht deckungsgleich mit den Ausführungen dieser Arbeit. Zum anderen bezeichnen sie jemanden erst als hochbegabt, wenn dieser auch Hochleistung zeigt und nicht, wenn nur das Potenzial da ist. Es wird damit übereingestimmt, dass sich Hochbegabung nicht automatisch in Leistung zeigt, denn gleichzeitig braucht es neben einem hohen IQ auch noch Motivation, Kreativität und eine förderliche Lernumgebung, um gute Leistung zu entwickeln. Dies wird in den Hochbegabungsmodellen ausführlich erläutert. Deshalb schlussfolgern Meyer und Streim Hochbegabung müsste auch über Motivation und Kreativität bestimmt werden. Meyer und Streim setzen also Hochbegabung nicht mit (Hoch-) Intelligenz gleich. Das ist auch relevant, wenn angenommen wird, dass mit einer Hochbegabung häufig bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, wie eine erhöhte Sensibilität, einhergehen. Diese Persönlichkeitsmerkmale bestehen auch dann, wenn keine Hochleistung gezeigt wird. Die Integration der Hochbegabung ist äußerst

wichtig für eine gute Entwicklung des Selbstbildes. In der vorliegenden Arbeit wird nicht das Bild nicht von Rawls fiktiven Interview geteilt, Begabung sei von der Natur gegeben und somit eine Gemeinschaftssache.

Ein weiteres häufig diskutiertes Argument gegen Hochbegabtenförderung bezieht sich auf die Chancengleichheit (Meyer & Streim, 2013, S. 120). In Bezug auf Chancengleichheit wird kontrovers diskutiert, ob hochbegabte Kinder gefördert werden sollten. Einerseits gibt es Argumentationen, die sagen, dass es gerechter wäre die Kinder mit Förderbedarf zu unterstützen. Dies soll dazu führen, dass am Ende alle die Chance auf das gleiche Ergebnis haben (Fingerle & Ellinger, 2008, S.109). Auch hier stellt ein Wissenschaftler für Hochbegabungsfragen John Rawls eine fiktive Frage in Bezug auf Gleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem (Preuß, 2012, S. 7). Denn Befürworter interpretieren Chancengleichheit als Recht auf die bestmöglichen Bedingungen für *individuelle* Förderung. Damit wären auch Hochbegabte eingeschlossen (Fingerle & Ellinger, 2008, S.109). Eine gleiche Behandlung sei somit ungerecht und würde Rawls widersprechen. Der neuzeitliche Bildungsgedanke fordert „Individualität individuell zu fördern“ (Liebau & Zierfas, 2008, S.7). Dementsprechend soll Ungleiches ungleich behandelt werden. Gleichzeitig soll aber auch Gleiches gleichbehandelt werden, wenn es darum geht, dass allen Menschen die gleichen Bildungschancen eröffnet werden sollen (Liebau & Zierfas, 2008, S.7). In dem fiktiven Interview beruft sich Rawls mit seinem Differenzprinzip auf die Ähnlichkeit mit dem „verfassungsähnlichen Gleichheitsgrundsatz“ (Preuß, 2012, S.8). Der besagt, dass Differenzkriterien vorliegen müssen, „[...] die sich aus der Vernunft staatlicher Maßnahmen ableiten lassen.“ (Preuß, 2012, S.8). Das würde bedeuten, das Ungleiches nicht willkürlich gleichbehandelt werden darf.

„Mit der Fairness Konzeption von Gerechtigkeit untermauert, würde diesem Gleichheitsgrundsatz eine Form des öffentlichen Vernunftgebrauchs vorausgeschaltet, die sich auf gemeinsame politische Werte beruft.“ (Preuß, 2012, S.8)

Ein gemeinsamer Wert könnte sein, dass man mit Begabungen differenziert umgehen kann. Der Wissenschaftler stellt außerdem die Frage, ob die Vernachlässigung der Starken auf Grund der Rücksichtnahme auf Schwache im Bildungssystem gerecht ist. Die Hochbegabten würden begrenzt im Schulsystem. Er sagt, dass das Subjekt eine Rolle spielt und Individuen auch eine Vergewisserung

und Rückbindung zur Person und Entwicklung benötigen (Preuß, 2012, S.8). Dies kann auch auf die Kindertagesstätte übertragen werden, wenn hochbegabte Kinder nicht gefördert werden, weil das Augenmerk ausschließlich auf die Benachteiligten gelegt wird. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass die Rückbindung wie zuvor erarbeitet auch Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbildes hat.

Nussbaum versucht durch ihre Fähigkeitenliste Chancengleichheit herzustellen. Jeder soll die gleichen Voraussetzungen haben und zu einem guten Leben befähigt werden, wenn er dies möchte. Sie setzt voraus, dass alle Menschen ihre verschiedenen Fähigkeiten, wie ihr Denken, soziale Beziehungen einzugehen und freudige Erlebnisse zu haben, entfalten möchten. Im Gegensatz zu Rawls berücksichtigt Nussbaum in ihrer Theorie das Individuelle, dass jeder Mensch mit sich bringt und kritisiert seine Annahme, dass alle Menschen von Natur aus gleich sind. Ebenfalls kritisiert sie an Rawls, dass nicht durch die Beschaffung von Grundgütern, der Staat für Gerechtigkeit sorgt, sondern durch die Sicherstellung das die Grundfähigkeiten entfaltet werden können. Das wäre für einen Wohlfahrtsstaat mit einem umfassenden Gesundheits- und Bildungssystem Voraussetzung.

Bei Argumenten gegen die Förderung von Hochbegabung wurde häufig argumentiert, dass, durch die hohe Intelligenz bereits Vorteile vorhanden sind und so, die Kinder bevorzugt werden, die sowieso schon einen Vorteil haben. Es muss mit Blick auf die Auswirkungen einer nicht erkannten Hochbegabung und das daraus resultierende Selbstbild in Frage gestellt werden, ob alle hochbegabte Kindergartenkinder unter den momentan gegebenen Voraussetzungen in dieser Gesellschaft ein gutes Leben führen können. Denn der Staat schafft keine einheitlichen Rahmenbedingungen, die umgesetzt werden können. Das hat zur Folge, dass das Thema Hochbegabung in der Ausbildung von pädagogischem Personal in Kindertagesstätten nicht einheitlich in allen Bundesländern vorkommt und auch Weiterbildungen nicht einheitlich angeboten werden. Hochbegabte sind auf Grund fehlenden Wissens und Vorurteilen der Fachkraft, die auch durch Klischees der Medien aufrechterhalten werden, gefährdet nicht erkannt zu werden. So werden Verhaltensweisen falsch gedeutet und führen schlimmstenfalls zu einer Fehldiagnose wie (ADHS). So können eine über längere Zeit anhaltende Unterforderung, Vorurteile von pädagogischem Personal, aber auch didaktische Konzepte, die unpassend für Hochbegabte sind, Auslöser für das Auftreten von Underachievement sein. Ein

Underachievement führt wiederum zu einem negativen Selbstbild, welches wiederum über den Selbstwert entscheidet. Schaut man sich die Entstehung des Selbstbildes an, wird deutlich wie viel Einfluss Erzieher*innen in Kindertagesstätten in den ersten Jahren auf die Entwicklung des Selbstbildes einnehmen, denn das Selbstbild wird als eine Art Schaltzentrale der persönlichen Entwicklung im Gehirn bezeichnet und ist sehr mächtig (Padberg, 2020, S. 18). Wie oben bereits aufgeführt hängt es vom Selbstbild der eigenen Fähigkeiten ab, was man sich zutraut, welche Ausbildungs- und Berufsentscheidungen getroffen werden, welche Partnerschaften eingegangen oder aufgelöst werden sowie die Übernahme oder Ablehnung sozialer Pflichten. Dies ist auch für die Gesellschaft von großer Bedeutung.

Wird die Hochbegabung in das Selbstbild nicht miteingebaut und empfinden die Kinder sich in einer ungünstigen Passung, ist es später im Erwachsenenleben mühsam das Selbstbild zu korrigieren. Es ist wichtig ein dynamisches Selbstbild zu entwickeln, das die Kinder zu der Überzeugung bringt, dass sie durch Anstrengung etwas verändern können und gleichzeitig sollten sie Misserfolge nicht auf ihr gesamte Selbstkonzept beziehen, um sich nicht als ganze Person in Frage zu stellen. Wenn das gelingt, können Fehler hilfreich sein und die Kinder können aus ihnen lernen. Ein positives Selbstbild ermöglicht es Kindern herausfinden, wer sie sind und was sie mögen, um einen Platz in der Gesellschaft zu finden. Es hat ebenfalls Einfluss auf die Resilienz. Aber nicht nur Erzieher*innen prägen das Selbstbild mit, sondern auch Gleichaltrige. Hochbegabte Kinder, denen wenn auch unbewusst häufig zurückgemeldet wird, dass sie nicht in Ordnung sind, entwickeln ein negatives Selbstbild. Deshalb ist es wichtig, dass Erzieher*innen Wissen über Hochbegabung besitzen, um die Kinder in die Gruppe zu integrieren und Schwierigkeiten auch im Spiel mit anderen Kindern professionell einordnen zu können und begleiten zu können.

Die Gruppe der Underachiever und das damit einhergehende negative Selbstbild, wie es zuvor wissenschaftlich ausgearbeitet wurde, findet in der Theorie von Rawls keine Berücksichtigung. Es wäre also die Frage zu stellen, wer als „schwach“ oder „benachteiligt“ gilt.

Der Fähigkeitenansatz von Martha C. Nussbaum ist im Kontext internationaler Entwicklungspolitik ausgearbeitet worden, mit dem Blick auf ärmere Nationen, die darum kämpfen, ihre Lebensqualität zu verbessern.

„Jedoch wird in allen Ländern um ein würdevolles Leben gerungen, und in all diesen Kämpfen werden Ansprüche auf Gleichheit und Gerechtigkeit erhoben.“ (Nussbaum, 2011, S. 25).

Das bedeutet Nussbaum bezeichnet alle Länder als Entwicklungsländer, die Probleme der menschlichen Entwicklung aufweisen und in denen Menschen um eine angemessene Lebensqualität und minimale Gerechtigkeit kämpfen müssen. Sie erwähnt als Beispiel häusliche Gewalt, die auch in westlichen Ländern vorkommt. Zusätzlich haben auch in den westlichen Ländern nicht alle den gleichen Zugang zu Bildung. „Gegenwärtig scheitern alle an der Aufgabe, die Würde einer jeden Person zu wahren und ihr Chancenfreiheit zu gewähren“ (Nussbaum, 2011, S.25). Daher erlaubt die Theorie von Nussbaum auch eine Anwendung in Industrieländern.

Nussbaum erwähnt in ihrer Fähigkeitenliste, dass Menschen befähigt werden sollen geistige Werke herauszubringen. Dafür bedarf es auch einer psychischen Gesundheit. Die Auswirkungen eines negativen Selbstbildes reichen von Minderwertigkeitskomplexen bis hin zu depressiven Verstimmungen. Im schlimmsten Fall zeigen sich ernstere psychische Probleme wie die von Brackmann beschriebene Symptomatik von Borderline. Sie betont, dass es hilfreich ist, wenn man die Merkmale von Hochbegabung kennt und sie nicht unter einer Störung einordnet, sondern sie als Teil der Hochbegabung wahrnimmt. Somit sind hochbegabte Kinder in ihrer Entwicklung gefährdet und können unter Umständen nicht ihr Potenzial entfalten, was zu Leid führt. Werden Hochbegabte nicht erkannt, so wird ein Teil ihrer Persönlichkeit nicht erkannt und es kann passieren, dass sie sich in der Gemeinschaft nicht wohl fühlen und Schwierigkeiten haben Freunde zu finden. Nussbaum erkennt den Wunsch eines jeden Menschen an, sich zu entfalten. Außerdem ist einer von Nussbaums zentralen Gedanken, dass die Politik auch die moralische Verpflichtung hat sich darum zu kümmern, dass alle Menschen sich am öffentlichen Leben intensiv beteiligen können (Gleitsch, 2014, S.235). Hochbegabte, die ihre Hochbegabung auch aufgrund der politisch fehlenden Rahmenbedingungen nicht in ihr Selbstbild integrieren konnten, können unter Umständen nicht ihre Fähigkeiten ausleben. Der Staat müsste dann nach der Theorie von Nussbaum die Hochbegabten befähigen, damit sie die Entscheidung treffen könnten ihre Hochbegabung zu entfalten.

Dass Underachiever besonders gefährdet sind erkennen auch Meyer und Streim in ihrem Artikel „Wer hat, dem wird gegeben?“ (Meyer & Streim, 2013, S.112) an. Sie setzen Underachievement mit einer klassischen Lernbehinderung gleich. Allerdings ist die Gruppe der Underachiever für sie zu klein, um Hochbegabtenförderung zu rechtfertigen. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Gruppe der Minderbegabten mit einem IQ von 70 auch eine Minderheit darstellt (Ziegler, 2018, S.24). Es ist anzunehmen, dass bei dieser Minderheit nicht über den Sinn oder Unsinn einer Förderung diskutiert wird. Weiter sind sie der Meinung eine Förderung, von der alle profitieren würden, würde das Bildungssystem sprengen (Meyer & Streim, 2013, S.118). Die Gegner sagen also, dass sich für die Gruppe der Underachiever keine Förderung lohnt, aber auch generell sei die Gruppe der Hochbegabten eine Minderheit und zu klein, um dafür Steuergelder auszugeben (Schröder, 2008, S.203).

Die Befürworter versuchen dieses Argument zu entkräften, indem sie argumentieren, dass es einen gesamtgesellschaftlichen Nutzen von Hochbegabtenförderung gibt, auch im Hinblick auf den globalen Wettbewerb, zum Beispiel wenn es um Technologien geht. Hier ist ein Gegenargument, dass niemand vorhersagen kann, ob sich die Förderung lohnt, denn niemand weiß, welches Kind mal hohe Leistungen erbringen wird. „Bestehende Ungleichheiten in Bezug auf die Aussichten, im Bildungssystem sehr erfolgreich zu sein, würden dadurch weiter verstärkt, was man für ungerecht erklären könnte“ (Meyer & Streim, 2013, S.117). An dieser Stelle würde Rawls bezogen auf die Ungleichheit wieder zustimmen. Es geht ihnen hier aber auch darum, dass Kinder, die gefördert werden, der Gesellschaft etwas zurückgeben sollen. Die persönliche Entwicklung wird nicht berücksichtigt. Eine Förderung, die Geld kostet sollte dann auch zu einer Leitungsexzellenz führen, damit die Gesellschaft davon profitieren kann. „Die Haltung, das Hochbegabte ihre Begabungen einbringen *müssen*, ist mit unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung nicht vereinbar“ (Preckel & Baudson, 2013, S. 115). Nussbaum betont, dass alle Menschen die Möglichkeit haben sollen Fähigkeiten zu entwickeln. Sie sollen „befähigt“ werden, ob sie dies auch annehmen, bleibt ihnen überlassen. Es muss nur sichergestellt sein, dass alle zehn Fähigkeiten entwickelt werden können. Keine Pädagogik, kann Erfolge garantieren, auch kein Bildungsminimum. Denn auch

der Sohn eines Professors, der eine Ausstattung mit allen Bildungschancen hat, kann sich gegen Bildung entscheiden (Liebau & Zierfas, 2008, S.25).

Weiter wird ausgehend von der Definition, dass Hochbegabung immer Hochleistung ist, argumentiert, dass die Kinder, die eine hohe Leistung zeigen, sich bereits immer in einem guten Lernumfeld befinden, sonst würde die Hochbegabung keine exzellente Leistung hervorbringen. Die Gegner*innen zweifeln an, dass diese Kinder eine Förderung brauchen, da sie diese ja schon durch ein förderliches Umfeld zu haben scheinen, sonst wäre ihre Begabung nicht sichtbar. Eine zusätzliche Förderung wäre hier ungerecht. Auch hier wird nicht angenommen, dass Hochbegabte gravierende Probleme entwickeln, wenn sie nicht gefördert werden. In der zuvor ausgearbeiteten Definition wird davon ausgegangen, dass sich Leistung unter günstigen Bedingungen zeigen kann. Alle Faktoren müssen positiv zusammenwirken. Ein Faktor ist eine Förderung in der Kita. Das ist entscheidend für die Entwicklung des Selbstbildes und kann nicht einfach außer Acht gelassen werden. Ein hochbegabtes Kind sollte auch nicht auf den Zufall angewiesen sein, dass ein Kindergarten Angebote, die für es förderlich sind, zufällig bereithält. Es braucht immer Fachwissen und professionelle Begleitung. Der Kindergarten hat in den ersten Jahren auch Einfluss auf Motivation und Kreativität. Underachievement entsteht nicht nur durch Unterforderung oder schlechte Passung im Elternhaus und es ist nicht gegeben, dass eine schlechte Passung in einer Kita durch eine Förderung zu Hause komplett ausgeglichen werden kann. Berücksichtigt man die Zeit, die ein Kind heute in einer Kindertagesstätte verbringt, wird deutlich, wie wichtig auch hier eine Förderung ist.

Berücksichtigen wir die Beobachtungen von Brackmann, Siaud-Facchin und Fietze so kann festgehalten werden, dass auch bei hochbegabten Erwachsenen, die scheinbar gut durch das Bildungssystem gekommen sind, ebenfalls häufig ein Gefühl des „anders seins“ geblieben ist. Denn sie sind in einer Kindergartengruppe häufig die einzigen ihrer Art und das in jungen Jahren gesetzte Selbstbild bleibt erstmal bestehen und kann zu Schwierigkeiten führen, auch wenn diese sich nicht immer in einer psychischen Erkrankung äußern, können dieses Hochbegabten leiden. Förderung in der Kita beginnt damit, diese Kinder zu erkennen, ihnen eine wertschätzende Haltung entgegenzubringen und die pädagogischen Angebote so zu

gestalten, dass auch Hochbegabte ihre Potenziale entfalten können. Dies hat einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation und somit auf die weitere Entwicklung.

Schaut man sich die Ausarbeitung zum Thema Hochbegabung und Selbstbild an und berücksichtigt die Auswirkungen einer nicht erkannten und geförderten Hochbegabung mit Blick auf die Gerechtigkeitstheorien, so kann die Frage, ob es gerecht ist hochbegabte Kinder in Kindertagesstätten zu fördern mit Nussbaums Theorie des guten Lebens und der Fähigkeitenliste mit ja beantwortet werden, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Diese beinhalten, dass alle einen Zugang zu einem Mindestmaß an Bildung haben. Die Gerechtigkeitstheorie von Rawls hat seine Schwierigkeiten damit und müsste die Annahme, dass Hochbegabung automatisch etwas Positives und immer zum Vorteil ist, aufgeben. Für den Teil der hochbegabten Kinder, die keine Nachteile haben oder sogar noch von der Hochbegabung profitieren wäre es laut Rawls nicht gerecht diese zu fördern. In dem beschriebenen fiktiven Interview, zwischen Rawls und dem Wissenschaftler, sagt Rawls zum Abschluss, dass, damit eine Förderung Hochbegabter als gerecht bewertet werden kann, gegeben sein muss, dass „[...] Gerechtigkeit stiftenden Maßnahmen auf nicht intendierte Nebenfolgen in anderen Bereichen der Gesellschaft überprüft werden.“ (Preuß, 2012, S.9). Bezogen auf die Hochbegabtenförderung meint er damit, dass es für Hochbegabte gerecht wäre, wenn im Zuge staatlicher Politik nicht ihr Inklusionsanteil auf individuelle Bildung gefährdet wird und von den Maßnahmen alle profitieren (ebd.).

Abschließend ist zu erwähnen, dass sich weder Rawls noch Nussbaum in ihrer Theorie sehr ausgiebig mit Kindern beschäftigen. Aber gerade der Fähigkeitenansatz wird in neuster Zeit immer wieder herangezogen, um Sozialpädagogik und Soziale Arbeit als Theorie zu stützen.

7. Zusammenfassung

Die Arbeit versucht eine Antwort auf die Frage nach der Gerechtigkeit in Bezug auf Hochbegabtenförderung von Kindergartenkindern zu geben. Um der Beantwortung der Forschungsfrage nachzugehen, wurden auf Grund ihrer Aktualität die Gerechtigkeitstheorien von Martha C. Nussbaum und John Rawls dargestellt. Durch

viele Vorurteile, die in der Gesellschaft kursieren, wird Hochbegabung anders wahrgenommen als sie eigentlich ist. Pädagogische Fachkräfte kennen sich häufig mit der Thematik nicht aus, was dazu führt, dass Hochbegabte selten erkannt werden. Hier stellt sich die Frage, was das mit dem Selbstbild der Kinder macht. Deswegen wurde die These aufgestellt, dass mit Blick auf das Selbstbild es gerecht ist hochbegabte Kinder zu fördern.

Zusammenfassend kann zu Rawls Theorie der Fairness gesagt werden, dass Rawls einen liberalen demokratischen Sozialstaat einfordert. Eine soziale Institution soll so beschaffen sein, dass die erste Tugend eine Gerechte ist und diese durch ein faires Verfahren beschlossen wurde. Das faire Verfahren ist hier der Urzustand, der durch das Gedankenexperiment den Schleier des Nichtwissens hergestellt wird. Wichtig ist die lexikalische Ordnung. Zuerst müssen die Freiheiten vorhanden sein, dann muss Chancengleichheit gegeben sein und danach kommt das Differenzprinzip. Für Rawls besteht die Gerechtigkeit zum größten Teil aus Gleichheit und nur dann aus Ungleichheit, wenn der am schlechtesten Gestellte dadurch Vorteile hat. Rawls favorisiert eine kantische Perspektive. Damit kann seine Gerechtigkeitstheorie auf Grund des Differenzprinzips eine Hochbegabtenförderung in Kindertagesstätten nicht rechtfertigen. Nussbaum hingegen holt Aristoteles mit in die Philosophie, um die moralischen und politische Grundlagen zu skizzieren. Allen Menschen soll ein gutes Leben ermöglicht werden. Nussbaum formuliert eine Liste mit zehn Grundfähigkeiten, die für sie ausschlaggebend sind, um ein gutes Leben zu führen. Diese Liste ist ein Minimum von zehn zentralen Fähigkeiten. Sie soll offen sein für Veränderungen und auf jede Nation und Kultur angewandt werden können. Der Staat hat dafür Sorge zu tragen, dass alle über diese Fähigkeiten verfügen. Die normative Grundlage ist hier, dass der Mensch einen moralischen Anspruch auf die Entfaltung seiner Fähigkeiten hat. Der Fähigkeitenansatz hilft zwar zu vergleichen, welche Nation eine gute Lebensqualität bietet, dabei sollte aber nicht nur auf das Bruttoinlandsprodukt geschaut werden, sondern in erster Linie ob wirtschaftliches Wachstum das Leben verbessert. Der Fähigkeitenansatz schafft eine philosophische Grundlage für elementare Verfassungsprinzipien und soll Regierungen aller Staaten verpflichten, Menschen ein Minimum an Würde zu geben, in dem sie zu Grundfähigkeiten befähigt werden. Nussbaum kritisiert bei Rawls drei ungelöste Probleme. Menschen mit Behinderung werden nicht berücksichtigt und für sie gilt

nicht das Prinzip staatsbürgerlicher Gleichheit. Außerdem sollte die Gerechtigkeit auf alle Bürger*innen der Welt ausgeweitet werden und auch nichtmenschliche Tiere bezieht Nussbaum mit ein. Nussbaum sagt, dass alternative Kriterien für ein Ethik Wohlwollen, Fürsorge und Anerkennung der Würde sind. Diesen Anspruch konkretisiert Nussbaum durch ihren Fähigkeitenansatz. Dieser meint Anspruch auf die Entwicklung, Verwirklichung und Anwendung der individuellen Fähigkeiten, genau wie den Anspruch auf die materiellen Rahmenbedingungen und Bildungschancen. Nach Nussbaums vagen Theorie des guten Lebens muss für alle ein Minimum an Bildung gegeben sein, dann wäre eine Hochbegabtenförderung gerecht. Nussbaum betont, dass durch Bildung Lebenschancen verbessert, werden sollen. Sie sagt, dass es bei der Bildung auch um das Wohlergehen des Einzelnen geht und sich zu vervollkommen. In Bezug auf Kinder behandelt Nussbaum das Thema Bildung allerdings nur oberflächlich.

Nussbaum betont, aber explizit, dass in allen Ländern, in denen um ein würdevolles Leben gerungen wird, der Fähigkeitenansatz seine Berechtigung findet. Denn für sie sind alle Länder Entwicklungsländer, wenn sie Probleme der menschlichen Entwicklung aufweisen. Sie betont das auch in westlichen Ländern nicht alle den gleichen Zugang zu Bildung haben. Nussbaum ist der Meinung, dass es nicht richtig ist, dass Rawls die natürliche Gleichheit als Ausgangspunkt seiner Gerechtigkeitstheorie auswählt, da Menschen in ihren Fähigkeiten und Eigenschaften sehr unterschiedlich sind. Gleichzeitig kritisiert sie, dass Rawls von zu wenig Grundgütern ausgeht, die verteilt werden müssen. Einkommen und Vermögen hätten keinen Freiheitscharakter.

Danach wurden zur Beantwortung der Forschungsfrage das Thema Hochbegabung und das Thema Selbstbild wissenschaftlich eingeordnet. Hochbegabte sind vielen Vorurteilen ausgesetzt, die durch die Medien weiter verfestigt werden. Unter Hochbegabung wird meistens eine intellektuelle Hochbegabung verstanden. Sie wird durch einen Intelligenzquotienten ab 130 festgestellt und ist zunächst einmal das Potenzial, was ein Mensch besitzt. Es gibt aber auch weitere Begabungen, die mit einem Intelligenztest nicht gemessen werden können. Außerdem gibt es einige Merkmale, die auf eine Hochbegabung hindeuten können und von Bezugspersonen am Verhalten der Kinder festgestellt werden können. Hochbegabung entsteht aus einem Zusammenspiel von Anlage und Umwelt. Damit aus einer Hochbegabung

auch eine Hochleistung wird benötigt es noch weitere Faktoren, die in den Hochbegabungsmodellen dargestellt werden. Dazu gehört Motivation und Kreativität. Erst bei einem günstigen Zusammenspiel aller Faktoren kann Hochleistung entstehen. Die Hochbegabten, die keine Leistung zeigen werden Underachiever genannt. Diese haben wissenschaftlich erwiesen ein schlechtes Selbstbild. Auf Grund ihrer schnellen neuronalen Verknüpfungen und Beobachtungen von Psychologen, aber auch aus Erfahrungsberichten wird davon ausgegangen das Hochbegabte eine hohe Sensitivität haben. Hochsensibilität taucht in der Literatur häufig zusammen mit Hochbegabung auf und es gibt zahlreiche Bücher zu diesem Thema. Durch die ausführliche Darstellung von Hochbegabung muss man davon ausgehen, dass ihre hochsensible Persönlichkeit und eine ungünstige Passung in Kindertagesstätten Auswirkungen auf ihr Selbstbild haben. Unterschiedliche Psychologen übertragen Ergebnisse der Gehirnforschung auf Hochbegabte und eine weitere Forschung läuft.

Unter Selbstbild oder auch Selbstkonzept wird das Bild von sich selbst gemeint, das jemand von sich hat, geformt durch Erlebnisse und Erfahrungen in der Kindheit. Das Selbstbild ist zunächst ein Fremdbild, da Kindergartenkinder noch keine feste Meinung über sich haben, nehmen sie das Bild was ihnen widergespiegelt wird an. Dies ist das Bild, was andere über sie haben. Hochbegabte sind hier besonders gefährdet, da ihre Persönlichkeitsmerkmale häufig nicht erkannt werden und somit nicht angemessen gespiegelt werden. Viele Merkmale werden fehlgedeutet und so kommt es schon früh zu einem negativen Selbstbild. Die Folgen sind eine schlechte Selbstbewertung und ein schlechtes Selbstwertgefühl. Das kann zu Minderwertigkeitskomplexen und depressiven Verstimmungen führen. Ab dem vierten Lebensjahr können Kinder gedankliche Selbstentwürfe auch in Bezug auf die Zukunft machen. Das Selbstbild entsteht ebenfalls durch soziale Vergleiche und auch Rückmeldungen von Gleichaltrigen sind wichtig. Das globale Selbstkonzept unterteilt sich in weitere Selbstkonzepte. Wird das Selbstkonzept angepasst, dann muss sich das nicht auf alle Bereiche beziehen. Das Selbstbild hat einen großen Einfluss auf die weitere Entwicklung, denn es hängt davon ab was man anpackt und welche Ziele man sich setzt. Auch die Resilienz wird vom Selbstbild beeinflusst. Es wird zwischen einem statischen und dynamischen Selbstbild unterschieden. Menschen mit einem statisches Selbstbild gehen davon aus, dass Fähigkeiten stabil und nicht veränderbar sind. Sie beziehen eine Teilleistung auf ihr gesamtes

Selbstbild. Ein Mensch mit dynamischen Selbstbild weiß, dass Leistungen durch Anstrengungen veränderbar sind, was dazu führt, dass sie mit Veränderungen und Krisen besser umgehen können. Am besten ist eine gelungene Interaktion aus beidem, denn es ist gut im Umgang mit Misserfolgen seine Fähigkeiten zu kennen und gleichzeitig zu wissen, dass Anstrengung zum Erfolg führen kann. Es kann nicht behauptet werden, dass alle hochbegabte Kinder ein negatives Selbstbild entwickeln. Für die Gruppe der Underachiever gilt es als wissenschaftliche erwiesen. Beschreibungen von Psychologen deuten darauf hin, dass auch Hochbegabte die keine Merkmale von Underachievement zeigen ein negatives Selbstbild entwickeln können. Vor allem Mädchen erbringen eine hohe Anpassungsleistung und fallen deutlich seltener auf. Es gibt Hochbegabte die ein fragiles Selbstbild aufbauen und sich ein Leben lang anders fühlen, ohne dafür einen Grund zu kennen. Zum Schluss wurde die Forschungsfrage diskutiert und eine Möglichkeit zur Förderung von hochbegabten Kindern wurde vorgestellt, die sich von einer Eliteförderung distanzieren. Es geht darum die Stärken eines jeden Kindes individuell zu stärken und alle Kinder miteinzubeziehen. Hierzu wurden verschiedene Methoden vorgestellt, die bereits in Kindertagesstätten angewendet werden. Allerdings bedarf es einer Weiterbildung des Fachpersonals zum Thema Hochbegabung, um diese Kinder zu erkennen und sie somit professionell begleiten zu können.

8. Fazit und Ausblick

Schaut man sich die Gerechtigkeitstheorien im Hinblick auf die Entwicklung des Selbstbildes hochbegabter Kinder in Kindertagesstätten an, so würde die Theorie von Rawls eine Förderung hochbegabter Kinder in Kindertagesstätten auf Grund des Differenzprinzips nicht für gerecht halten. Allenfalls wenn die am schlechtesten gestellten Kinder profitieren und er Hochbegabung nicht als Vorteil ansieht, könnte für eine kleine Gruppe, wie den Underachievern, eine Hochbegabtenförderung gerechtfertigt werden. Nussbaum kritisiert, dass Rawls von einer natürlichen Gleichheit ausgeht und betont die Unterschiedlichkeit der Menschen. Sie lässt der individuellen Entwicklung mehr Raum. Wenn ein Mindestmaß an Bildung für alle gegeben ist, dann wäre eine Förderung von Hochbegabten für sie gerecht.

Die vorliegende Arbeit macht deutlich, dass viele Ängste und Vorurteile in Bezug auf das Thema Hochbegabung bestehen. Mit Blick auf die Geschichte (Terman) ist es zunächst verständlich, dass es in der Gesellschaft eine gewisse Skepsis gegenüber Hochbegabtenförderung gibt. Betrachtet man allerdings die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse, dann kann das Bild von Hochbegabung, das die Medien in der Gesellschaft weiter verstärken nicht bestätigt werden. Hochbegabung sind nicht nur Überflieger und Hochleister. Diese Wunderkinder sind eher die Ausnahme. Die Annahme Hochbegabte sind sozial unfähig und unterkühlt ist mit Blick auf die Hochsensibilität erstaunlich. Beobachtungen können dies nicht bestätigen. Im Gegenteil. Hier bleiben allerdings weitere wissenschaftliche Untersuchungen abzuwarten.

Es gibt keine wissenschaftlichen Beweise, dass es allen Kindern mit einer Hochbegabung schlecht geht, und sie gefährdet sind ein negatives Selbstbild aufzubauen. Allerdings sind hier die Underachiever ausgenommen. Gleichzeitig bleiben viele Hochbegabte unerkant auf Grund einer hohen Anpassungsleistung. Kinder aus sozial schwachen Familien und Mädchen sind besonders gefährdet nicht erkannt zu werden. Hochbegabung findet sich in allen Bevölkerungsschichten wieder. Schaut man sich die Erfahrungsberichte von Psycholog*innen, Eltern und Betroffenen an so lässt sich vermuten, dass bei einer längeren ungünstigen Passung, die häufig im Kindergarten beginnt, es auch eine Dunkelziffer an leidenden Hochbegabten gibt, die augenscheinlich gut durch ihr Leben kommen. Auch wenn anzunehmen ist, dass bei Psycholog*innen und in Beratungsstellen häufig die problembelasteten Hochbegabten vorstellig werden, so gibt es auch viele Betroffene, die ihr Leben lang nichts von einer Hochbegabung wussten. Die meistens würden das Thema Hochbegabung mit sich nie in Verbindung bringen. Sie fühlen sich einfach ein Leben lang anders. Hier sind es oft die eigenen Kinder, durch die ein Erwachsener als hochbegabt identifiziert wird.

Mit Blick auf die Entwicklung des Selbstbildes wäre es wichtig, dass das Fachpersonal in Kindertagesstätten weitergebildet wird, um hochbegabte Kinder zu erkennen. Eine Förderung könnte präventiv wirken, damit ein Underachievement gar nicht erst entsteht und ein positives Selbstbild aufgebaut werden kann. Dies ist wichtig, auch mit Blick auf die weitere schulische Entwicklung. In der vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass es bei der Förderung in Kindertagesstätten nicht um

Eliteförderung geht, sondern darum, auch hochbegabten Kindern einen Raum zu geben ihre Fähigkeiten zu entfalten und sie in ihrer Persönlichkeit zu erkennen. So können sie sich als Teil der Gemeinschaft erleben und gesund aufwachsen. Eine Förderung, von der alle profitieren ist möglich mit bereits vorhandenen Methoden. Die Stärken eines Kindes zu stärken ist für jedes Kind ein Gewinn und gut für das Selbstbild. Auch die Gesellschaft kann davon profitieren, wenn davon ausgegangen wird, dass Kinder mit einem guten und gesunden Selbstbild sich später besser in die Gesellschaft einbringen können. Hierfür werden allerdings verbesserte Rahmenbedingungen benötigt. Auch wenn auf dem Papier verfasste Rahmenbedingungen vorhanden sind, bräuchte es eine genaue Handlungsempfehlung für geschultes Personal. Natürlich sollten mit Blick auf die Gerechtigkeitstheorien zunächst alle Kinder mit Grundfähigkeiten versorgt werden. erinnert man sich an Nussbaums Wesensmerkmale des Menschen so ist klar, dass natürlich zunächst die wichtigsten Bedürfnisse gestillt sein müssen und das für alle Kinder, bevor man über Hochbegabtenförderung nachdenkt.

Es kann festgehalten werden, dass Hochbegabten zunächst geholfen wäre, wenn sie erkannt werden würden und dem Fachpersonal die Merkmale und Besonderheiten dieser Kinder bewusst wären. Eine wertschätzende Haltung könnte hier sehr viel bewirken. Für einen Teil der Kinder kann eine unerkannte Hochbegabung und eine Unterforderung zu dramatischen Problemen führen. Erkennt man an, dass Hochbegabung nicht nur bedeutet, dass dadurch viele Vorteile entstehen, sondern auch Probleme und Leid die Folge sein können, so lohnt sich, mit Blick auf die Frage nach Gerechtigkeit ein Versuch, dieses Leid zu verhindern. Siaud-Facchin merkt an:

„Hochbegabt zu sein ist weder unverschämtes Glück noch göttliche Gabe, es handelt sich weder um ein Privileg noch um einen beneidenswerten hohen IQ. Hochbegabt bedeutet eine außergewöhnliche Persönlichkeit zu besitzen, die mit vielschichtigen intellektuellen und affektiven Fähigkeiten ausgestattet ist.“

Brackmann geht es in ihrem Buch nicht nur um die Veränderung der Lehrpläne, sondern vor allem, um die Veränderung des Menschenbildes auf die Hochbegabten (Brackmann, 2020, S. 18) und Webb schreibt:

„Es sind außergewöhnliche Kinder, und entsprechend brauchen sie außergewöhnliche Maßnahmen, genau wie Kinder mit Lernschwierigkeiten

außergewöhnlich sind und besondere Maßnahmen und Aufmerksamkeit benötigen“ (Webb, 2017, S.11).

und Stefan Zweig sagt „Wer einmal sich selbst gefunden hat, der kann nichts auf dieser Welt verlieren“ (Wunsch, 2013, Vorwort).

Für die soziale Arbeit ist das Thema Hochbegabung von großer Bedeutung, da Sozialpädagogen*innen und Sozialarbeiter*innen in ihrer Arbeit im Elementarbereich in Kindertagesstätten, in der Schulsozialarbeit oder bei der Erziehungsberatung mit dem Thema in Berührung kommen. Hier treffen sie sowohl auf hochbegabte Kinder, als auch auf Angehörige, für die diese Fachkenntnisse zum Thema Hochbegabung von ungeheurem Wert sein können. Um Kindern Hilfestellung zu geben und Eltern beraten zu können, wird unbedingt Wissen in Form von Weiterbildungen benötigt. Das Thema soziale Ungleichheit verdient eine eigene Arbeit. Denn es ist erwiesen und eine logische Schlussfolgerung, dass Kinder mit einer Hochbegabung aus sozial schwachen Familien noch seltener erkannt werden als Kinder, die aus bildungsnahen Familien kommen. Diese Kinder benötigen ganz besonders Aufmerksamkeit. Das Ergebnis der Arbeit wirft einen anderen Blick auf das Thema Hochbegabung als das, was in der Öffentlichkeit besteht, und es kann festgehalten werden, dass Hochbegabtenförderung unter Berücksichtigung der genannten Faktoren als gerecht bezeichnet werden kann. Der amerikanische Psychologe Paul F. Brandwein sagt: „Nichts ist ungerechter als die gleiche Behandlung ungleicher.“ (Preckel & Arnold, 2019, S.161). Abschließend kann gesagt werden, dass jedes Kind in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen werden sollte und eine Förderung bekommen sollte, die die Individualität eines jeden Kindes berücksichtigt. Auch wenn sich die Wissenschaft heute vermehrt mit dem Thema beschäftigt, so gibt es immer noch viele Bereiche, die es zu erforschen gilt, wie die Hochsensibilität.

9. Literaturverzeichnis

Arnold, D. & Preckel, F. (2019). *Hochbegabte Kinder Klug Begleiten. Ein Handbuch für Eltern*. 4. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Becker, M. Schmidt, J. & Zintl, R. (2017). *Politische Philosophie*. 4. akt. Aufl. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Becker-Stoll, F. Reichert-Garschhammer, E. & Broda-Kaschube, B. (2019). *Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=bJioDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA53&dq=selbstbild+hochbegabung&ots=gfvqeH4Rpy&sig=Xj4tnpyANuLImfH3YaU8Q9ANo1c#v=onepage&q=selbstbild%20hochbegabung&f=false> [23.11.2022].

Blut, T. C. (2020). *Die nicht-kognitiven Aspekte der Hochbegabung*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Brackmann, A. (2008). *Ganz normal hochbegabt*. 3.Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Brackmann, A. (2020). *Jenseits der Norm - hochbegabt und hoch sensibel?* 11.Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brunner, E. Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung k(ein) Problem?* Verfügbar unter https://www.academia.edu/1976477/Hochbegabung_k_ein_Problem [26.11.2022].

Cimeli, P., Röthlisberger, M., Neuenschwander & R., Roebbers, C. (2013). *Stellt ein niedriges Selbstkonzept einen Risikofaktor für Anpassungsprobleme nach dem Schuleintritt dar?* Göttingen: Hogrefe Verlag. DOI 10.1026/0942-5403/a000106

CJD - Das Bildungs- und Sozialunternehmen (o.J.). *Intellektuelle Hochbegabung*. Verfügbar unter <https://www.cjd.de/angebote/schulische-bildung/hochbegabung/intellektuelle-hochbegabung/> [04.11.2022].

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) (o.J.). *Hochbegabung*. Verfügbar unter <https://www.dghk-rhein-ruhr.de/hochbegabung/> [04.11.2022].

Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2010). *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik*. 2. Aufl. Dortmund: Borgmann.

Engel, E.-M. (2015). *Der Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF). Entwicklung Anwendung und psychometrische Überprüfung*. In Merget, E., Engel E. & Aich, G. (2021). *Ich bin Ich. Die gezielte Erfassung und Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim Basel: Belz Juventa.

Feser, H. (2000). *Der menschliche Lebenszyklus. Entwicklung des Selbstkonzeptes und des Sozialverhaltes über elf Lebensabschnitte*. Schwabenheim a.d. Selz: Fachverlag Peter Sabo.

Fietze, K. (2019). *Kluge Mädchen. Frauen entdecken ihre Hochbegabung*. Hamburg/Berlin: Orlanda Verlag.

Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005). Selbstkonzept-Entwicklung. In J. Asendorpf (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie*, Band 3 (S.259-334). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie. In Merget, E., Engel E. & Aich, G. (2021). *Ich bin Ich. Die gezielte Erfassung und Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes in Kindertageseinrichtungen*. 1 Aufl. Weinheim Basel: Belz Juventa.

Fingerle, M. & Ellinger, S. (Hrsg.) (2008). *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich*. Stuttgart: Kohlhammer.

Fischer, J. Prof. Dr. (2010). *Was ist Gerechtigkeit? Über Gerechtigkeit und Menschenrechte*. Institut für Sozialethik. Verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiDqNjUgdb7AhXHSvEDHXh0DNMQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.menschenrechte.uzh.ch%2Fpublikationen%2FGerechtigkeitundMenschenrechte.pdf&u sg=AOvVaw1_EfRWyM-Aei7c1zT_SzXm [22.11.2022].

Gebhardt, E. (2010). *Der Anspruch auf Achtung*. Verfügbar unter <https://www.deutschlandfunkkultur.de/der-anspruch-auf-achtung-100.html> [30.11.2022].

Gerdes, M. (2020). *Martha Nussbaum. Biografie*. Verfügbar unter <https://wp.uni-oldenburg.de/politische-philosophinnen/martha-nussbaum/> [28.10.2022]

Germann-Tillmann, T., Joda, K., Treier, T. & Vroomen-Marell, R. (2021). *Hochbegabung und Hochsensibilität. Grundlagen, Erfahrungswissen, Fallbeispiele*. Stuttgart: Schattauer Verlag.

Gerstberger, B. (2018). *Wenn Kinder hochbegabt sind*. Spiegel. Verfügbar unter <https://www.spiegel.de/spiegelwissen/hochbegabte-kinder-mythos-und-wirklichkeit-a-1184375.html> [05.11.2022]

Gleichenauf, I. (2014). *Denken aus Leidenschaft. Acht Philosophinnen und ihr Leben*. überarbeitete und um die Porträts von Martha C. Nussbaum und Petra Gehring ergänzte Neuauflage 2009. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Graf, G., Kapferer, E. & Sedmak, C. (Hrsg) (2013). *Der Capability Approach und seine Anwendung. Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erkennen und fördern*. Wiesbaden: Springer VS.

Graf, G., Babic, B., & Castro, G. (2013). Der Capability Approach als Ansatz zur Stärkung der Adressatenperspektive in der Kinder- und Jugendhilfe. In G. Graf, E. Kapferer & C. Sedmak (Hrsg.), *Der Capability-Approach und seine Anwendung* (S. 177ff). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Greve, W. (2000). *Die Psychologie des Selbst. Konturen eines Forschungsthemas*. Weinheim: Beltz-Psychologie-Verlags-Union. In Merget, E., Engel E. & Aich, G. (2021). *Ich bin Ich. Die gezielte Erfassung und Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim Basel: Belz Juventa.

Hansens, P. & Rost, D.H. (1998). *Das "Drama" der hochbegabten Underachiever- "Gewöhnliche" oder „außergewöhnliche“ Underachiever?* In Zeitschrift für pädagogische Psychologie 12, H., S.53-71. In Mähler, C., Cloos, P., Schuchardt, K. & Zehbe, K. (2023). *Hochbegabung und soziale Ungleichheit in der frühen Kindheit*. 1.Aufl. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Hasselhorn, M., Kunde, W. & Schneider, S. (2022). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. 5.Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie, Die ersten 10 Jahre*. 12. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag GmbH.

Hänsel, M. (o.J.) Verfügbar unter <http://www.mhaensel.de/begabungsfoerderung/begabungsmodelle.html> [6.112.2022]

Hoogeveen, L., van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (2009). *Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands*. *Gifted Child Quarterly*, 53 (1), 50-67. In Arnold, D. & Preckel, F. (2019). *Hochbegabte Kinder Klug Begleiten. Ein Handbuch für Eltern*. 4. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Horn, C. & Scarano, N. (2013). *Philosophie der Gerechtigkeit. Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. 6.Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Horvath, K. (2014). *Die doppelte Illusion der Hochbegabung. Soziologische Perspektiven auf das Wechselspiel von sozialen Ungleichheiten und biographischen Selbstentwürfen in der Hochbegabtenförderung*. Zürich. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/322581404_Die_doppelte_Illusion_der_Hochbegabung_Soziologische_Perspektiven_auf_das_Wechselspiel_von_sozialen_Ungleichheiten_und_biographischen_Selbstentwurfen_in_der_Hochbegabtenforderung

Hoyer, T., Haubl, R. & Weigand, G. (Hrsg.) (2014). *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen-was sie bewegt-wie sie sie sich entwickeln*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Höffe, O. (Hrsg.) (1998). *Rawls, John. Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Berlin: Akademie Verlag GmbH.

Janos, P.M., & Robinson, N.M. (1985). *Psychosocial Development in Intellectually Gifted Children*. In Horowitz & M. O'Brian (Hrsg.). *The Gifted and Talented. Developmental Perspectives*. Washington D.C., American Psychological Association. In Brackmann, A. (2020). *Jenseits der Norm - hochbegabt und hochsensibel?* 11.Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Karg-Stiftung (o.J.). *Welche Vorurteile gibt es gegenüber Hochbegabten?* Verfügbar unter <https://www.fachportal-hochbegabung.de/fragen/welche-vorurteile-gibt-es-gegenueber-hochbegabten/> [08.11.2022].

Kelly, E. (Hrsg.) (2003). *John Rawls. Gerechtigkeit als Fairneß*. 1.Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag.

Kinderbildungsgesetz (KiBitz). § 15: Frühkindliche Bildung. Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=18135&ver=8&val=18135&sg=0&menu=1&vd_back=N [25.11.2022].

Knoll, M. (2018). *Nussbaum, Martha C.*. Heft 1, 28-37. Verfügbar unter <https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=8683&n=2&y=1&c=63#> [30.11.2022].

Koop, C. & Riefling, M. (o.J.). *Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte*. Verfügbar unter <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1123000> [17.11.2022].

Kossmann, Y. (Bedey, B. Hrsg.) (2002). *Hochbegabte Kinder in Kindertagesstätte und Grundschule: Verkannt und vernachlässigt, umworben und gefördert*. Hamburg: Diplomica GmbH.

Köpcke-Duttler, A. (2009). *Die neue Konvention stärkt das Recht auf Bildung aller Menschen*. In *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 2. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-09-koepcke-konvention.html> [16.11.2022].

Kramer, B. (2019). *Warum Eliteförderung immer ungerecht ist*. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/stipendien-begabtenfoerderung-kritik-1.4518691> [24.11.2022].

Kubetzki, U., (o.J.). *Underachiever*. Verfügbar unter <https://www.begabthochbegabt.info/hochbegabung/underachiever/> [17.11.2022].

Kultusministerkonferenz (2009). *Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf [Zugriff: 26.11.2022].

Küster, S. (2022). *Besondere Persönlichkeitsmerkmale Begabter in der Beratung*. Verfügbar unter <https://www.uni-flensburg.de/sp/forschung/forschungsprojekte/besondere-persoenlichkeitsprofile-begabter-in-der-beratung/> [08.11.2022].

Lehfeldt, B. (2018). *Hochbegabung in der Sek.1. Diagnose, Handlungsstrategien und Förderung*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Leßmann, O. (2013). *Empirische Studien zum Capability Ansatz auf der Grundlage von Befragungen - ein Überblick*: In G. Graf, E. Kapferer & C. Sedmak (Hrsg.), *Der Capability Approach und seine Anwendung* (S. 25-61). Wiesbaden: Springer.

Liebau, E. & Zierfas, J. (2008). *Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Lindenberger, U. & Schneider, W. (Hrsg.) (2012). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. Verfügbar unter <https://content-select-com.ezp.hs-duesseldorf.de/goto/9783621279574/59> [15.11.2022].

Lohaus, A. & Vierhaus, M (2018). *Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor*. 4. Aufl., Berlin: Springer.

Mähler, C., Cloos, P., Schuchardt, K. & Zehbe, K. (2023). *Hochbegabung und soziale Ungleichheit in der frühen Kindheit*. 1.Aufl. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Meisner, P. (2015). *Besonders begabte finden und fördern. Underachievement*. Verfügbar unter <https://besondersbegabte.alp.dillingen.de/index.php/basiswissen/psychologisch/underachievement> [17.11.2022].

Merget, E., Engel E. & Aich, G. (2021). *Ich bin Ich. Die gezielte Erfassung und Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes in Kindertageseinrichtungen*. 1 Aufl. Weinheim Basel: Belz Juventa.

Merget, E., Aich, G., Engel, E.-M., & Richert, K. (2018). *Ich bin Ich! Ein Projekt zur Erfassung und Förderung des kindlichen Selbstkonzeptes im Kindergarten*. Betrifft Kinder, H. 07-08/18, 32-35. In Merget, E., Engel E. & Aich, G. (2021). *Ich bin Ich. Die gezielte Erfassung und Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes in Kindertageseinrichtungen*. 1 Aufl. Weinheim Basel: Belz Juventa.

Meyer K. & Streim, B. (2013). *Wer hat dem wird gegeben? Hochbegabtenförderung und Gerechtigkeit*. Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, 112-130. DOI: 10.25656/01:11929.

Mause, C., Müller, C. & Schubert, K. (2018). *Martha Nussbaum über Chancengleichheit. Lexikon der Argumente*. Wiesbaden. Verfügbar unter <https://www.philosophie-wissenschaft-kontroversen.de/details.php?id=1151834&a=&autor=Nussbaum&vorname=Martha&hema=Chancengleichheit>.

Munzinger, Internationales Biographisches Archiv (2022). Eintrag "Rawls, John." In Munzinger Online/Personen. Verfügbar unter <http://www.munzinger.de/document/00000023149> [30.11.2022].

Munzinger, Internationales Biographisches Archiv (2022). Eintrag "Nussbaum, Martha C." in Munzinger Online/Personen. Verfügbar unter <http://www.munzinger.de/document/00000028662> [3.12.2022].

Mummendey, H. (2006). *Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Mührel, E., Niemeyer, C. & Werner, S. (Hrsg.) (2017). *Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz?* 1.Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Nnodim, P. (2004). *Rawls Theorie der Gerechtigkeit als angemessene moralische Grundlage für eine liberale demokratische Gesellschaft im globalen Kontext*. Oberhausen: Athena Verlag.

Nussbaum, M. (2011). *Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität*. Deutsche Erstauflage. Freiburg / München: Verlag Karl Alber.

Nussbaum C. M. (2020). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Nussbaum C. M. (2022). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung. Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Oerter, R. (2002). Kindheit. In R, Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl., S. 209-258. Weinheim: Belz. In Merget, E., Engel

E. & Aich, G. (2021). *Ich bin Ich. Die gezielte Erfassung und Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes in Kindertageseinrichtungen*. 1 Aufl. Weinheim Basel: Belz Juventa.

Padberg, T. (2022). *Die Macht des Selbstbildes. Ich über mich*. In Otto, A. (2022). *Psychologie Heute*. Heft 10. Beltz.

Pohlmeier, Lisa (2022). *Welche Methoden eignen sich für die frühe Begabungsförderung in der Kita?* Frankfurt: Karg-Stiftung. Verfügbar unter <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/10094/> [04.12.2022]

Preckel F. & Baudson, T. (2013): *Hochbegabung. Erkennen, Verstehen, Fördern*. München: C.H.Beck.

Preuß, B. (2012). *Hochbegabung, Begabung und Inklusion, Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Springer Verlag.

Rawls, J. (1998). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Reichenbach, R. (2013). Der Sinn des Sinns und die Pädagogik des Stärken - Stärkens. In Weyringer, Oswald & Pinz, (2013). *SINN:VOLL Begabungskultur*. Bd. 9. Wien, Berlin: LIT Verlag.

Reintjes, C., Kunze, I. & Ossowski, E. (2019). *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. DOI: 10.25656/01:17448

Röh, D. (2013). *Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Sauerwein, M. & Vieluf, S. (2021). *Der Capability Approach als theoretisch normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit*. DDS – Die Deutsche Schule 113. Jg, Heft 1, 101–117. Verfügbar unter DOI: 10.31244/dds.2021.01.09 [2.11.2022].

Schmalz, A. (2021). *Elfjähriges Wunderkind Laurent Simons absolviert Physik-Studium*. Berliner Zeitung. Verfügbar unter <https://www.berliner-zeitung.de/news/elfjaehriges-wunderkind-beendet-physik-studium-mit-auszeichnung-li.169346> [8.11.2022].

Schmidhuber, M. (2010). Ist Martha Nussbaums Konzeption des guten Lebens interkulturell brauchbar? Einige interkulturelle Aspekte des Fähigkeitsansatzes. In Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren. Heft 23, 101-113. Verfügbar unter <https://www.polylog.net/?id=126> [26.11.2022].

Schneider, W. & Lindenberger, U. (2012). *Entwicklungspsychologie*. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Schorr, B. (2018). Hochsensibilität. *Empfindsamkeit leben und verstehen*. 8. Auflage. Holzgerlingen: SCM Hänssler.

Schröer, A. (2008). *Begabungsförderung und Bildungsgerechtigkeit: Ist Hochbegabtenförderung ungerecht*. In Liebau, E. & Zierfas, Jörg (2008): Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Schubert, K. & Klein, M. (2020). *Das Politiklexikon. Definition Gerechtigkeit*. 7., aktual. u. erw. Aufl. Bonn: Dietz. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/kurzknapp/lexika/politiklexikon/17548/gerechtigkeit/> [21.10.2022].

Sedmak, C. (2013). *Fähigkeiten und Begabungen. Auf der Suche nach einem ernsthaften Leben*. In Weyringer, Oswald & Pinz, (2013). SINN:VOLL *Begabungskultur*. Bd. 9. Wien, Berlin: LIT Verlag.

Sendera, A. & Sendera M. (2010). *Borderline die andere Art zu fühlen. Selbstbild und Selbstvertrauen*. 2. Auflage. Wien: Springer-Verlag.

Siaud-Facchin, J. (2017). *Zu intelligent, um glücklich zu sein?* 3. Auflage München: Goldmann Verlag.

Stangl, W. (o.J.). *Selbstbild*. Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Verfügbar unter <https://lexikon.stangl.eu/8083/selbstbild> [12.11.2022, 10.02Uhr].

Stapf, A. Dr., Lang, R., Schiefer, J. Dr. & Sauer, J. (o.J.). *Was versteht man unter Hochbegabung?* Verfügbar unter <https://www.tuebingerinstitut-hb.de/informationen-ueber-hochbegabung/was-versteht-man-unter-hochbegabung/> [05.11.2022].

Stern, D. (2007). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. 9. erw. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Storjohann, P. (o.J.). *Was ist der Unterschied zwischen sensitiv und sensibel?*
DOI:10.1515/zfal-2015-0004 [12.11.2022].

Tewes, U. & Wildgrube & K. (1999). *Psychologie-Lexikon*. 2.Auflage. Berlin, Boston:
Oldenbourg Wissenschaftsverlag. Verfügbar unter DOI: 10.1515/9783486801743
[22.11.2022].

Trappmann-Korr, B. (2014). *Hochsensitiv: Einfach anders und trotzdem ganz normal*.
6. Auflage. Freiburg: VAK Verlags GmbH.

UNICEF (2022). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Verfügbar unter
[https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-
kinderrechtskonvention#pdf](https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention#pdf), [26.11.2022].

Urban, K.K. (2004). *Hochbegabtenförderung und Elitenbildung*. Verfügbar unter
[https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/28484/hochbegabtenfoerderung-und-
elitenbildung/](https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/28484/hochbegabtenfoerderung-und-elitenbildung/) [27.11.2022].

Vereinte Nation (1948). Resolution der Generalversammlung. 217 A (III). *Allgemeine
Erklärung der Menschenrechte*.
Verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>.
[13.11.2022].

Vohrmann, A & Rott, D. (2023). *Begabungen von Kindern erkennen und fördern*.
1.Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Webb, J. T., Edward, A.R., Belijan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, R. F.
& Goers, J. (2020). *Doppeldiagnosen und Fehldiagnosen bei Hochbegabung. Ein
Ratgeber für Betroffene*. 2.überarb. Aufl. Bern: Hogrefe Verlag.

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R. & DeVries, A. R. (2020). *Hochbegabte Kinder.
Das große Handbuch für Eltern*. 2. unveränd. Aufl. Bern: Hogrefe Verlag.

Weyringer, S., Oswald, F. & Pinz, A. (2013). *SINN:VOLL!? Begabungskultur*. Bd. 9. Wien, Berlin: LIT Verlag.

Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). *Psychologie des Lernens*. In Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg), *Pädagogische Psychologie*. 5. Aufl. S.203-268. Weinheim und Basel: Beltz. In Merget, E., Engel E. & Aich, G. (2021). *Ich bin Ich. Die gezielte Erfassung und Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes in Kindertageseinrichtungen*. 1 Aufl. Weinheim Basel: Belz Juventa.

Winner, E. (1996). *Hochbegabte, Wunderkinder und Savants*. In Intelligenz, Spektrum d. Wissenschaft Spezial 3, Heidelberg, 1999. In Brackmann, A. (2020). *Jenseits der Norm - hochbegabt und hoch sensibel?* 11.Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wunsch, A. (2013). *Mit mehr Selbst zum ICH! Resilienz als Basis der Persönlichkeitsbildung*. Berlin: Springer Verlag.

Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung*. 3., erw. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Ziegler, A. & Stöger, H. (2004). *Editorial commentary*. In *Psychologie Science* 46, S.300-302. In Mähler, C., Cloos, P., Schuchardt, K. & Zehbe, K. (2023). *Hochbegabung und soziale Ungleichheit in der frühen Kindheit*. 1.Aufl. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

10. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema:

„Gerechtigkeitskonzepte im Hinblick auf die Entwicklung des Selbstbildes hochbegabter Kinder in Kindertagesstätten“

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autoren wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

07.12.2022

Stephanie Weitz