

Christine Koop/Nadine Seddig

Frühes Erkennen von hohen Begabungen

1. Einleitung

In den Bildungsplänen und Orientierungsrahmen für die frühe Bildung, die in den verschiedenen Bundesländern vorliegen, wird der Anspruch der Förderung von kindlichen Begabungen mit dem Recht des Kindes auf individuelle Förderung begründet. Die pädagogischen Anforderungen an das Erkennen und Fördern besonders begabter Kinder werden dagegen nur selten expliziert (Rohrman 2016). Dennoch: Kinder mit besonderen Begabungen stellen – wenn auch häufig im Diskurs über Dimensionen der Vielfalt in der Frühpädagogik ausgeblendet – eine Gruppe dar, mit denen sich Kindertageseinrichtungen unter einem Verständnis von »Normalität«, das Heterogenität anerkennt, auseinandersetzen sollten. Denn eine dauerhafte Unterforderung kann zu ernststen Beeinträchtigungen im seelischen Wohlbefinden der Kinder führen und negative Folgen für deren Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung haben (Lehwald 2017; Preckel/Vock 2013).

Auch der wissenschaftliche Diskurs um Bildungsgerechtigkeit liefert Hinweise, wie wertvoll das frühe Erkennen und Fördern von kindlichen Begabungen in institutionellen Betreuungsformen ist. Zum einen zeigen Studien insbesondere bei Kindern aus bildungsfernen Milieus deutliche Vorteile in der Leistungsentwicklung für Kinder mit einer längeren Dauer des Kita-Besuchs (Ehmke/Baumert 2007; Baumert/Schümer 2001; Hußmann et al. 2017; Wendt et al. 2016). Für Kinder mit Migrationshintergrund kann sich dieser Effekt verstärken, da sie seltener die Kita besuchen als Kinder deutscher Eltern (Bertelsmann Stiftung 2018). Zum anderen führen ein häufigerer defizitorientierter Blick pädagogischer Fachkräfte auf Kinder mit Migrationshintergrund, Armut oder sozioökonomischer Deprivation und geschlechtsbezogene Vorurteile zulasten der Mädchen zu Ungleichheiten in der Begabtenförderung (Stamm 2009; Stamm 2014; Racherbäumer 2009). Daher scheint eine gezielte frühe Identifikation von kindlichen Begabungen – zunächst unabhängig von deren Ausprägung – aus der Perspektive der Begabtenförderung unbedingt sinnvoll, da hier ein großes Potenzial sowohl für die individuelle Begabungsentfaltung als auch für den Ausgleich von Herkunftseffekten besteht (Riefling/Koop 2018).

Der vorliegende Beitrag geht nach einer Klärung des Verständnisses von Begabung und Hochbegabung (Abschnitt 2) ausführlich auf die besonderen Herausforderungen einer frühen Identifikation hoher Begabungen ein und gibt einen Überblick über Möglichkeiten der Förderung. Dabei fokussiert er die Betrachtung auf die institutionelle Lernumwelt Kindertageseinrichtung sowie auf Kinder im Alter von ca. 3–6 Jahren.

2. Begabung und Hochbegabung – eine Begriffsbestimmung

Der Begriff »Begabung« dient im Allgemeinen der Beschreibung des individuellen Fähigkeitspotenzials: »Begabung bezeichnet allgemein das leistungsbezogene Potenzial eines Menschen« (Preckel/Vock 2013, S. 12). Begabung ist dabei ein Konstrukt, das als Kontinuum aufgefasst wird; Individuen können demnach in unendlichen Abstufungen »begabt« sein. In diesem Sinne beschreibt der Begriff Hochbegabung »ein extrem hoch ausgeprägtes Entwicklungspotenzial« (ebd.).

Eine hohe Begabung ist durch verschiedene Faktoren beeinflusst und erklärt sich aus einem Zusammenspiel von Merkmalen der Person und ihrer Umwelt. Aufseiten der Person führen mehrdimensionale Begabungsmodelle zu angeborenen Fähigkeiten (Anlagen) und individuelle Dispositionen als Einflussvariablen an, zum anderen rekurren sie aufseiten der Umwelt auf Merkmale des familiären, institutionellen und gesellschaftlichen Umfelds. Die Modelle postulieren, dass sich domänenspezifische Leistungen oder Talente (z. B. in Musik, Sport oder Naturwissenschaften) im Zusammenspiel dieser Faktoren unter dem Einfluss von Lernprozessen entwickeln (zusammenfassend in Preckel/Vock 2013).

Anwendbarkeit des Hochbegabungsbegriffs in der frühen Kindheit

Mit Blick auf sehr junge Kinder ergeben sich bezüglich des Konstrukts Hochbegabung verschiedene Herausforderungen:

- *Entwicklung in unterschiedlichem Tempo ist »normal«*: Gerade in sehr jungen Jahren entwickeln sich Kinder gleichen Alters sehr variabel. Die Zeitfenster, die für das erfolgreiche Absolvieren bestimmter Entwicklungsschritte als »normal« gelten, sind entsprechend weit gefasst. Ob eine akzeleriert verlaufende Entwicklung eines Kindes in einem oder mehreren Bereichen Ausdruck eines temporären oder eines stabilen Entwicklungsvorsprungs ist, lässt sich nur über eine kontinuierliche Beobachtung und Einschätzung beurteilen. Begabungsdiagnostik als einmaligen Vorgang zu betrachten, der zu einem bestimmten Zeitpunkt ein eindeutiges Ergebnis liefert, ist aus diesem Grund nicht zielführend.
- *Umweltabhängigkeit und Plastizität frühkindlicher Entwicklung*: Die Entfaltung von hohen Begabungen unterliegt den gleichen Prinzipien der Kovariation und Interaktion von genetischen, d.h. anlagebedingten, und Umweltbedingungen, die grundsätzlich für die Entwicklung von Kindern gelten (Fried 2010; Asendorpf 2002). Gerade bei sehr kleinen Kindern hängt die Entwicklung stark von den Umweltbedingungen ab, in denen sie aufwachsen. So sind Unterschiede in der kognitiven Entwicklung bei ihnen stärker von Umweltfaktoren abhängig als bei Erwachsenen (Rohrman/Rohrman 2017; Schneider/Niklas 2017). Günstige genetische Anlagen können sich wiederum nur unter bestimmten Voraussetzungen entfalten. Ein besonders explorationsfreudiges wissbegieriges Kind kann seine Umwelt z.B. nur dann facettenreich erkunden, wenn es durch eine entsprechende Interaktion seiner Eltern begleitet und ermuntert wird (Lehwald 2017). Soziale oder biologische Risikofaktoren können demgegenüber eine Entfaltung günstiger Anlagen behindern (Oerter 2002).

- *Begabung als leistungsbezogenes Konstrukt*: Ihrer Definition als leistungsbezogenes Potenzial entsprechend lässt sich die individuelle Ausprägung einer Begabung immer nur in Bezug auf leistungsrelevante Faktoren bestimmen. *Hochbegabung* ist dabei ein relationales Konstrukt; es lässt sich nur im interindividuellen Vergleich beschreiben: Das Leistungspotenzial eines Kindes wird ins Verhältnis zu dem der Gleichaltrigen gesetzt. Damit stellt sich vor dem Hintergrund der genannten Besonderheiten die Frage, welche Faktoren frühkindlicher Entwicklung sinnvollerweise erfasst werden können, um Rückschlüsse auf mögliche besondere Begabungen, d. h. Leistungspotenziale, schließen zu können.

Unter diesen Vorannahmen sollen im Folgenden verschiedene Zugangswege für das Erkennen von hohen Begabungen bei Kindern im Kindergartenalter beschrieben und diskutiert werden.

3. Begabungsförderung als individuelle Entwicklungsförderung

Vor dem Hintergrund der Variabilität, Umweltabhängigkeit und Plastizität frühkindlicher Entwicklungsverläufe erscheint es zwingend, dass sich die Elementarpädagogik aufgrund ihres grundsätzlichen Anspruchs zur individuellen Förderung jedes Kindes auch des Themas Begabungsförderung annimmt. Unter der Grundannahme, dass jedes Kind – in unterschiedlichen Ausprägungen – Begabungen hat und diese sich durch ein günstiges Wechselspiel von individuellen Anlagen und Dispositionen einerseits sowie Umweltfaktoren andererseits positiv beeinflussen lassen, wird die Anforderung formuliert, die Potenziale und Fähigkeiten eines jeden Kindes zu erkennen und es in seinen Lernprozessen und damit seiner Begabungsentfaltung optimal zu unterstützen (Solzbacher/Behrens 2010).

Um Kinder in ihrer individuellen Entwicklung fördern und didaktisch angemessen auf ihre Interessen und Bedürfnisse reagieren zu können, können Kindertageseinrichtungen auf Beobachtungsverfahren zurückgreifen, die das Engagement der Kinder und damit ihr Lernen in den Blick nehmen, z. B. die *Bildungs- und Lerngeschichten* (Leu et al. 2007) oder die *Leuener Engagiertheitsskala* (Laevers 2006). Diese Verfahren fragen vor allem danach, in welchen Bereichen ein Kind besonders engagiert und interessiert ist, wo es Ausdauer und Durchhaltevermögen zeigt und sich mit hoher Motivation neues Wissen und Können aneignet. Damit fokussieren die Verfahren weniger das Ergebnis von Lernprozessen als vielmehr den Aspekt, ob und wann ein Kind motiviert lernt und dabei Wohlbefinden und Selbstvertrauen äußert.

Motivation als Indikator für Begabungen

Beides – eine stark ausgeprägte Motivation zum Erlernen neuer Fertigkeiten sowie eine positive Selbstwahrnehmung – gilt als wesentliche Voraussetzung für die Entfaltung kindlicher Entwicklungspotenziale (Fried 2010). In einem Alter, in dem Kinder

die Welt zunächst noch frei von festen Curricula erkunden und entdecken können, drückt sich die individuelle Disposition für ein besonderes Leistungspotenzial vor allem auch in einem außergewöhnlich hohen Maß an Exploration, Erkundungsverhalten und – nach Erwerb der Sprache – *gezielter* Informationssuche aus (Lehwald 2017). Schon das Aktivitätsniveau und Neugierverhalten von Säuglingen lässt gute Prognosen auf die spätere kognitive Entwicklung im Vorschulalter zu (Bjorklund/Schneider 2006).

Daher können – unabhängig von den spezifischen Interessensbereichen eines Kindes – Beobachtungen zu Ausmaß, Tiefe und Qualität der Wissbegier sowie zur Kontinuität des Erkundungsdrangs und Erkenntnisstrebens und damit zur Anstrengungsbereitschaft eines Kindes wertvolle Erkenntnisse liefern. Die genannten Verfahren dienen in erster Linie der Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse und bilden Motivation und Engagement der Kinder unter qualitativer Perspektive ab. Lehwald und Ofner (2007) haben unter der Annahme, dass Wissbegier ein »Basismotiv der Hochbegabung« (Lehwald 2017, S. 110) darstelle, einen Fragebogen zur Frühindikation besonderer Ausprägungen in der Wissbegier von Kindern im Kleinkind- und Vorschulalter entwickelt, die Vorschul-Erzieher/innen-Checkliste (VEC). Mit ihr lässt sich Wissbegier auch unter einer quantitativen Perspektive erfassen.

Die genannten Verfahren haben nicht zum Ziel zu diagnostizieren, ob ein Kind hochbegabt ist. Sie können aber einen wertvollen Beitrag dazu leisten, thematische Vorlieben und Interessen von Kindern zu erkennen und durch gezielte Förderung darauf zu reagieren. Diese allgemeine Form der Begabungsförderung wird als wesentliche Voraussetzung dafür erachtet, dass Kinder vorhandene Dispositionen für eine hohe Begabung überhaupt entfalten können (Calvert 2018; Kuger 2013). Wird didaktisch auf die hohe Motivation des Kindes eingegangen und werden ihm adäquate Gelegenheiten geboten, seinen – auch vertieften – Interessen und Lernbedürfnissen nachzugehen, resultieren daraus positive Lernerfahrungen, die das Erleben von Selbstwirksamkeit und Selbstkompetenz sowie die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts fördern. Diese wiederum gelten als intrapersonale Merkmale, die die Entfaltung von Begabungen begünstigen (Preckel/Vock 2013).

4. Begabung als leistungsbezogenes Konstrukt

Die in Abschnitt 2 skizzierte dritte Herausforderung bei der Identifikation besonderer Begabungen im Kindergartenalter aufgreifend, sollen nun weitere diagnostische Zugangswege diskutiert werden. Während die in Abschnitt 3 dargestellten Verfahren die individuellen Entwicklungsfortschritte als Grundlage jeglichen didaktischen Handelns in den Blick nehmen, soll nun spezifischer auf die Identifizierung hoher Begabungen eingegangen werden, d.h. auch Fragen des interindividuellen Vergleichs von Entwicklungsständen sollen Berücksichtigung finden.

4.1 Intelligenz als Komponente von hoher Begabung

Über viele Jahre hinweg wurde Hochbegabung mit einer weit überdurchschnittlichen Intelligenz gleichgesetzt, zumindest aber galt eine hohe allgemeine Intelligenz im Sinne eines *g*-Faktors als entscheidendes Kriterium für die Identifikation (Deiglmayr/Schalk/Stern 2017). Sogenannte eindimensionale Definitionen von Hochbegabung sehen diese als gegeben an, sobald ein Individuum einen per Konvention definierten Grenzwert (z.B. $IQ \geq 130$) erreicht (Preckel/Vock 2013).

Befürworter/innen argumentieren dabei mit der Generalität von *g* als einem Faktor der Leistungsfähigkeit, der – kulturunabhängig – allen mentalen Funktionen des Menschen zugrunde liege, sowie mit der nachgewiesenen hohen Korrelation von *g* mit zahlreichen externen Kriterien, wie z. B. dem Schul- und Berufserfolg (Rost 2009). Ferner musste auch die Expertiseforschung anerkennen, dass zwar systematische Unterweisung und zielgerichtetes Üben über lange Zeiträume hinweg zum Aufbau von Expertise führen, dass deren Erwerb aber durch eine überdurchschnittliche Intelligenz erleichtert wird (Hambrick et al. 2016; Subotnik/Olszewski-Kubilius/Worrell 2011). Eine hohe allgemeine Intelligenz hat demnach einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung von Fähigkeiten in ganz unterschiedlichen Bereichen und gilt als Maß der allgemeinen Lernfähigkeit.

Aus der Förderperspektive wird die intelligenzbasierte Diagnostik von Hochbegabung mit starren Cut-off-Werten kritisch diskutiert. Zum einen ist die Intelligenzentwicklung von Kindern durch Umweltbedingungen beeinflusst (z. B. Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen oder Dauer von Kita- oder Schulbesuch); zum anderen unterscheiden sich auch Kinder mit weit überdurchschnittlicher Intelligenz in ihren Interessen und Persönlichkeitsmerkmalen voneinander. Aus dem IQ-Wert allein lassen sich daher kaum Rückschlüsse auf individuell passende Fördermaßnahmen ziehen. Mit Blick auf die Entfaltung individueller Begabungen zu hoher Kompetenz oder gar Leistungsexzellenz erweist sich eine adaptive Förderung unter Berücksichtigung nicht nur der allgemeinen Intelligenz, sondern auch domänenspezifischer Fähigkeiten und individueller Interessen als überlegen (Subotnik/Olszewski-Kubilius/Worrell 2011).

Ein vollständiger Verzicht auf Intelligenztests erscheint hingegen nicht angebracht, kann doch die Intelligenzmessung durchaus wertvolle Hinweise auf besondere Leistungspotenziale bei Kindern liefern. Ihr Einsatz sollte jedoch unter definierten Fragestellungen erfolgen; nur dann können geeignete Verfahren ausgewählt und die Testergebnisse in Bezug auf eine anstehende Entscheidung sinnvoll bewertet werden. Mit Blick auf junge Kinder muss dabei die eingeschränkte prognostische Aussagekraft aufgrund einer geringeren Stabilität von Intelligenzunterschieden berücksichtigt werden (Bjorklund/Schneider 2006; Koop/Müller 2010), deren Ursache eine Umstrukturierung der Intelligenz im frühen Kindesalter ist (Rost 2010).

Als Beispiel für eine konkrete Problemstellung im Vorschulalter sei die Frage nach dem Einschulungszeitpunkt genannt. Evaluationsstudien zeigen, dass bei einer vorzeitigen Einschulung vor allem dann keine negativen Folgen für die sozioemotionale

oder Leistungsentwicklung der Kinder zu befürchten sind, wenn diese über eine überdurchschnittliche kognitive Begabung verfügen (Vock/Preckel/Holling 2009). Vor diesem Hintergrund ist die Beurteilung der kindlichen Intelligenz ein wichtiger abzuwägender Faktor (s.u. Abschnitt 5.2).

Unter der Prämisse, dass eine hohe allgemeine Intelligenz ein relevanter Faktor für die Entwicklung besonderer Talente ist, kann es punktuell auch sinnvoll sein, Intelligenztests als Screenings einzusetzen, um darauf aufbauend eine differenziertere Diagnostik einzuleiten. So wird diskutiert, ob Intelligenztests aufgrund ihrer Vorteile hinsichtlich einer objektiven Bewertung kognitiver Fähigkeiten helfen können, kognitiv besonders begabte Kinder aus benachteiligten Milieus besser zu erkennen (Card/Giuliano 2016), gegebenenfalls unter Verwendung sprachfreier Verfahren.

4.2 Begabungsdiagnostik unter der Perspektive von Talententwicklung

In Anerkennung der komplexen Wechselwirkungen zwischen Person- und Umweltvariablen bei der Begabungsentfaltung stellt sich die Frage, wie eine Diagnostik besonderer Leistungspotenziale im Sinne hoher Begabung jenseits einer Intelligenzmessung aussehen kann. Subotnik, Olszewski-Kubilius und Worrell (2018 und 2019) schlagen vor, Begabungsdiagnostik und -förderung stärker auf einzelne Talente hin auszurichten, womit bereits in Leistung realisierte Begabung gemeint ist. Die Autor/innen halten eine domänenspezifische Diagnostik für zielführender, da diese das Erkennen spezifischer individueller Begabungen in einen Zusammenhang mit damit verbundenen Interessen der Kinder stelle und so eine gezieltere interessen- und fähigkeitsorientierte Förderung zulasse. Dies sei Voraussetzung für die Entfaltung von Begabung in Richtung hoher Kompetenzen und schließlich außergewöhnlicher Leistungsniveaus (Subotnik/Olszewski-Kubilius/Worrell 2011). Die Entwicklung von Leistungsexzellenz wird dabei nicht als normativ betrachtet, sondern als ein *mögliches* Ergebnis von Prozessen der Talententwicklung (Preckel et al. 2020).

Zielgerichtete Interessen sind im Vorschulalter zwar entwicklungsbedingt selten, aber gerade deshalb kann ein frühes intensives Interesse einen Hinweis auf eine hohe bereichsspezifische Begabung geben (Lack 2009). Zudem wird dem Entdecken von individuellen Interessen oder gar Leidenschaften eine große Bedeutung für die spätere Realisierung besonderer Begabungen zugeschrieben. Die spielerische Beschäftigung mit verschiedensten Inhalten und das Sich-Ausprobieren in diversen Fähigkeitsbereichen ist die Voraussetzung, dass Kinder überhaupt Begeisterung für eine Domäne entwickeln und den Drang verspüren, sich darin eigenmotiviert weiterzuentwickeln (Preckel et al. 2020).

Auch kleine Kinder können mitunter schon große Begeisterung für einzelne Themen oder Domänen zeigen und wollen mit hohem eigenen Antrieb Kompetenzen erwerben. Stark ausgeprägte Tätigkeitsmotive stellen wichtige Antriebsmotoren für den Erwerb spezifischer Kompetenzen dar (Lehwald 2017). Somit ermöglicht eine

domänenspezifische Perspektive eine zielgerichtete, weil interessengeleitete Förderung motivationaler und selbstregulativer Kompetenzen von Kindern – Kompetenzen, die ihrerseits wiederum einen positiven Einfluss auf die Begabungsentfaltung bzw. Talententwicklung nehmen (Deiglmayr/Schalk/Stern 2017).

4.3 Chancen für die Identifikation und Entfaltung von Begabungen schaffen

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass Begabungsentfaltung von der Möglichkeit abhängt, dass sich Kinder vielfältig ausprobieren können und in ihrer Begabung erkannt werden. Kindertageseinrichtungen können Kindern aus benachteiligten bildungsfernen Milieus Gelegenheiten zur Begabungs- und Kompetenzentwicklung bieten, die ihnen sonst aufgrund ihrer Herkunft verwehrt blieben (Horn 2018). Voraussetzung ist, dass pädagogische Fachkräfte Begabungsförderung nicht als isolierte zusätzliche Aufgabe betrachten, die von einer vorausgehenden formalen Identifikation besonderer Begabung abhängig ist. Vielmehr sollten sie gerade jungen Kindern quasi auf Verdacht hin eine herausfordernde und anregungsreiche Lernumwelt zur Verfügung stellen, um ihnen die Möglichkeit zum Ausprobieren und Entdecken ihrer Begabungen zu bieten (Calvert 2018).

Daran wird deutlich, wie eng die Möglichkeit, besondere Begabungen bei Kindern zu erkennen, mit deren Lernumwelt verbunden ist. Dazu gehört unbestritten eine hohe Betreuungsqualität in institutionellen Förderkontexten; dennoch ist der familiäre Anregungsgehalt, in dem ein Kind aufwächst, mindestens ebenso relevant. In diesem Zusammenhang ist zu kritisieren, dass die familiäre Lernumwelt in der Begabungsförderung meist als »statische« Variable aufgefasst wird (Kuger 2013) und wenig Beachtung in der Diskussion um Förderstrategien findet. Dabei lässt sich durch Angebote der Familienbildung und -beratung durchaus positiv Einfluss auf das familiäre Lernumfeld und die Kompetenzentwicklung von Kindern nehmen, wie beispielsweise die Evaluation des Early-Excellence-Ansatzes zeigt (Heinz und Heide Dürr Stiftung 2017).

4.4 Differenzierte Diagnostik als Voraussetzung für Begabungsentfaltung

Begabungsdiagnostik unter der Perspektive von Talententwicklung bedeutet aber nicht nur, Gelegenheiten zu schaffen, um spezifische Interessen von Kindern erkennen zu können, sondern auch, ihre Fähigkeiten in verschiedenen Interessensgebieten einzuschätzen. Nötig sind Instrumente, die helfen, die Stärken und Interessen der Kinder auch unter qualitativer Perspektive zu beurteilen. Nur wenn Fachkräften und Eltern klar ist, wo ein Kind in seiner domänenspezifischen Begabungsentwicklung steht und wie es darin voranschreiten kann, gelingt eine individuelle Förderung in der Zone seiner nächsten Entwicklung im Sinne Wygotskis (Fried 2010).

Diagnostische Instrumente für den Vorschulbereich erfassen Interessensbereiche von Kindern jedoch meist nur unter quantitativer Perspektive: Es wird erhoben, wie oft sich ein Kind eigenmotiviert mit bestimmten Spielangeboten beschäftigt. Diese Verfahren sind zudem meist »informell«, d.h. ohne empirisch-wissenschaftliche Absicherung entwickelt (Kliche/Wittenborn/Koch 2009). Die qualitative Perspektive interessiert in der Regel nur in Bezug auf einzelne Bereiche, insbesondere schulrelevante Vorläuferfähigkeiten in der Sprachentwicklung. Zudem geht es vor allem darum, Kinder mit bedeutsamen Entwicklungsrisiken zu identifizieren; die Verfahren differenzieren in der Regel nicht ausreichend, um besonders hohe Fähigkeiten qualitativ beschreiben zu können.

Um aber beurteilen zu können, ob ein Kind in einer Domäne über eine hohe Begabung, d.h. ein besonderes Leistungspotenzial verfügt, müssen spezifische Begabungsindikatoren definiert werden. Positiv hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang der KOMPIK, ein Beobachtungsbogen zur Erfassung von Kompetenzen und Interessen von Kindern (Bauer/Krause/Mayr 2014), mit dem sich die Entwicklung von Kindern und ihr Kompetenzzuwachs in unterschiedlichen Bereichen auch qualitativ und im zeitlichen Verlauf erfassen lässt. Dabei finden alle Entwicklungs- und Bildungsbereiche Berücksichtigung, die in den Rahmen- und Orientierungsplänen der Bundesländer definiert werden (z.B. Sprache, Literacy, mathematische, gestalterische und musikalische Kompetenzen). Das Verfahren soll es Fachkräften erleichtern, die pädagogischen Angebote nicht nur auf die Interessen, sondern auch auf das jeweilige Kompetenzniveau der Kinder abzustimmen. Doch auch dieses Verfahren kann mit Blick auf hohe Begabungen nur erste Hinweise liefern, da ihm die Differenzierungsfähigkeit im oberen Leistungsbereich fehlt.

Eine mögliche Abhilfe können sogenannte Above-Level- oder Off-Level-Testungen bieten, bei denen die Fähigkeiten und Kompetenzen von Kindern mit Verfahren untersucht werden, die für ältere Kinder vorgesehen sind (Preckel 2010; Calvert 2018). Die Ergebnisse dienen dann vor allem einer qualitativen Beschreibung des Kompetenzniveaus. Zudem kann das Ausmaß des Entwicklungsvorsprungs gegenüber Gleichaltrigen unter Umständen über ein Referenzalter angegeben werden.

Ein Blick in die wissenschaftliche Literatur zur Begabungsforschung zeigt, dass es für zahlreiche Domänen Versuche gibt, die Entstehung von Leistungsexzellenz auch unter Rückgriff auf das Konzept der Begabung zu erklären und jeweils näher zu bestimmen, welche Faktoren eine domänenspezifische Begabung im Kindesalter begünstigen (vgl. z.B. Müllensiefen 2017 für Musik; Kozbelt/Kantrowitz 2019 für Malerei und Bildende Künste; Gerlach et al. 2017 für Sport). Auch wenn die Forschung zu Frühindikatoren noch am Anfang steht, wird im Überblick deutlich, dass ein differenziertes Verständnis spezifischer zugrunde liegender Fähigkeiten erforderlich ist – z.B. melodischer und rhythmischer Hör- und Expressionsfähigkeiten in der Musik oder motorischer Basiskompetenzen im Sinne funktionaler Leistungsdispositionen –, um hohe domänenspezifische Begabungen identifizieren zu können. Zudem ist eine prozesshafte Beurteilung des Verhältnisses von Lerngelegenheiten bzw. Instruktion und Kompetenzzuwachs von Relevanz.

5. Förderung von hohen Begabungen in Kindertageseinrichtungen

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass es vor dem Hintergrund eines dynamischen Verständnisses von Begabung und Hochbegabung geradezu zwingend erscheint, diagnostische und fördernde Elemente (früh)pädagogischer Arbeit als Einheit zu verstehen. Ferner soll noch einmal betont werden, dass Begabungsentfaltung in erster Linie von Lerngelegenheiten und Lernprozessen abhängt. Bei der Umwandlung eines hohen individuellen Leistungspotenzials in zunehmende Kompetenz und Expertise ist Lernen als zielgerichteter Prozess der wesentliche Vorgang (Perleth/Wilde 2008). Insofern ist es entscheidend, dass die Förderung eines Kindes darauf ausgerichtet ist, ihm kontinuierlich herausforderndes Lernen zu ermöglichen.

5.1 Individuelle Förderung durch Enrichment

In der Mehrzahl der Publikationen zu möglichen Fördermaßnahmen im elementarpädagogischen Bereich wird darauf verwiesen, dass die im Vergleich zur Schule bestehenden »Freiheitsgrade« von Kindertageseinrichtungen einer individuellen Förderung auch von Kindern mit akzelerierten Entwicklungsständen und vertieften Lernbedürfnissen entgegenkommen. Voraussetzung ist eine insgesamt hohe Betreuungsqualität, die die Prinzipien einer individuellen Förderung ernst nimmt (Kuger/Roßbach 2010; Solzbacher/Behrens 2010; Kuger 2013; Rohrmann/Rohrmann 2017; Bergs-Winkels/Schmitz 2018).

Die Berücksichtigung der besonderen Lernausgangslagen und -bedürfnisse von Kindern mit hohen Begabungen erfordert eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung beim Thema Begabungsförderung (Rohrmann/Rohrmann 2017) und die Bereitschaft, den Kindern auch vertiefende Lerngelegenheiten im Sinne eines Enrichments zu ermöglichen (Bergs-Winkels/Schmitz 2018). Begabte Kinder engagieren sich in besonderem Maße, wenn sie ihre Kompetenzen an »echten« Herausforderungen und »Forscherfragen«, die einen Alltagsbezug aufweisen, erweitern können (Schenker 2010b; Ansari 2009) und ihnen ein hohes Maß an Selbststeuerung ihrer Lernprozesse zugestanden wird (Solzbacher/Behrens 2010).

Da Kinder mit hohen (kognitiven) Begabungen häufig sehr schnell und quasi bei-läufig lernen, sollten pädagogische Fachkräfte ein besonderes Augenmerk auf die Förderung lernmethodischer Kompetenzen legen, indem sie Kinder immer wieder zur bewussten Reflexion ihrer Lernprozesse anregen (Schenker 2010b). Voraussetzung dafür ist, dass sich den Kindern Lerngelegenheiten bieten, die sie als Herausforderung erleben und bei denen ihre Anstrengungsbereitschaft sowie ihre selbstregulatorischen Fähigkeiten gefordert sind und ihre Perspektiven erweitert werden (Schenker 2010a; Praxisbeispiele finden sich in Ruckdeschel 2017; Hirschbolz-Ter 2019). Hochwertige Anregungsprozesse haben einen bedeutsamen Anteil an einer gelingenden Begabungsentwicklung im Kindergartenalter (Kuger 2013).

Die Wirksamkeit individueller Förderung ist demnach davon abhängig, inwieweit es gelingt, die individuellen Lernpotenziale und -fortschritte im Sinne einer individuellen Bezugsnorm zu erfassen und durch aktivierende Lernstrategien tatsächlich individuelle Lernprozesse und Kompetenzerweiterung zu veranlassen. Hierfür ist vonseiten der Fachkräfte eine permanent evaluative Vorgehensweise und ein steter reflektierender Dialog mit den Lernenden über ihr Lernen erforderlich (Fischer 2014).

5.2 Akzeleration

Insbesondere für ältere Vorschulkinder können Situationen entstehen, in denen die Förderung in der Kindertageseinrichtung bezüglich ihres Anregungsgehalts an Grenzen stößt. Dann kann auch eine vorzeitige Einschulung erwogen werden, die eine der wenigen Fördermaßnahmen ist, deren Wirksamkeit als gut evaluiert gelten kann. Die Evaluationsbefunde zeigen, dass diese Maßnahme für Kinder mit überdurchschnittlicher allgemeiner intellektueller Leistungsfähigkeit einen mehrheitlich positiven Effekt auf die Entwicklung schulbezogener Kompetenzen bei gleichzeitigem Ausbleiben negativer Effekte für die sozioemotionale Entwicklung hat. Bei Kindern mit altersgerechtem kognitiven Entwicklungsstand hingegen ist die Wahrscheinlichkeit für negative Auswirkungen deutlich erhöht (Vock/Preckel/Holling 2009).

Das Gelingen einer vorzeitigen Einschulung hängt von einer positiven Einstellung aller Beteiligten (u. a. Kind, Eltern, Lehrkraft) dieser Maßnahme gegenüber und von einer guten Kooperation zwischen Kita und Grundschule ab. Eine Alternative zur vorzeitigen Einschulung kann die regelgerechte Einschulung in eine Schule mit flexibler Schuleingangsstufe sein (Racherbäumer 2009). Beide Maßnahmen können helfen, ein späteres Überspringen von Klassenstufen zu vermeiden, und einer Unterforderung und Langeweile in den ersten Schuljahren und damit negativen Entwicklungen in Bezug auf Lernmotivation, Schulleistung und emotionales und körperliches Wohlbefinden vorbeugen.

6. Erforderliche Wirksamkeitsevaluation

Zum Abschluss sei noch ein Blick auf die ernüchternde wissenschaftliche Evidenz in der Wirksamkeitsforschung geworfen. Zu der Frage, welche institutionellen Fördermethoden und -strategien für junge Kinder mit hoher Begabung besonders wirkungsvoll sind, gibt es kaum belastbare Erkenntnisse. Jolly und Kettler (2008) analysierten Studien zur Begabtenförderung, die im Zeitraum von 1994 bis 2003 international publiziert wurden, und stellten fest, dass gerade einmal 1,75 Prozent (!) der Studien die Wirksamkeit von Förderkonzepten für Kinder im Vorschulalter untersuchen. Walsh et al. (2012) kritisieren zudem, dass die Interpretation der wenigen vorliegenden Ergebnisse zusätzlich durch eine große methodische Spannweite, kleine Stichproben und verschiedene Definitionen von »hoher Begabung« erschwert ist.

Ein vergleichbarer Überblick über Studien zur Begabtenförderung im Kindergartenalter existiert nach Recherchen der Autorinnen im deutschsprachigen Raum nicht (Kuger 2013); vereinzelt kommen Praxisberichte oder kleinere Studien zu Modell-einrichtungen vor. Das Wissen um die frühe Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen beruht somit auch hierzulande weitgehend auf den Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte und ist wenig evidenzbasiert. Es wäre daher wünschenswert, dass Praxis und Forschung gemeinsam bestrebt sind, dieses Forschungsdesiderat einzulösen. Damit könnte ein wichtiger Beitrag dazu geleistet werden, dass die häufig noch durch subjektive Annahmen geprägten Vorbehalte beim Thema der frühen Begabungsförderung langfristig einem professionellen und selbstverständlichen Umgang weichen.

Literatur

- Ansari, S. (2009): Schule des Staunens. Lernen und Forschen mit Kindern, Heidelberg: Spektrum.
- Asendorpf, J. B. (2002): Biologische Grundlagen der Entwicklung, in: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 5. Aufl., Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 54–71.
- Bauer, C./Krause, M./Mayr, T. (2014): KOMPIK – Eine Einführung. Begleitendes Handbuch für pädagogische Fachkräfte, Gütersloh: Verlag Modernes Leben.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 323–407.
- Bergs-Winkels, D./Schmitz, S. (2018): Begabungen sichtbar machen. Individuell Fördern im vorschulischen Bereich, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bertelsmann Stiftung (2018): Ländermonitor. Frühkindliche Bildungssysteme, www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/migrationshintergrund/kinder-nachmigrationshintergrund-in-kitas-und-kindertagespflege/?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=063c8888fd247bb0173cf5f8312f0c3e (Abruf am 7.5.2020).
- Bjorklund, D. F./Schneider, W. (2006): Ursprung, Veränderung und Stabilität der Intelligenz im Kindesalter. Entwicklungspsychologische Perspektiven, in: Schneider, W./Sodian, B. (Hrsg.): Kognitive Entwicklung, Göttingen: Hogrefe, S. 770–824.
- Calvert, E. (2018): Identification and Assessment in a K-12 Talent Development Framework, in: Olzowski-Kubilius, P./Subotnik, R. F./Worrell, F. C. (Hrsg.): Talent Development as a Framework for Gifted Education. Implications for Best Practices and Applications in Schools, Waco, TX: Prufrock Press, S. 25–42.
- Card, D./Giuliano, L. (2016): Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education, in: Proceedings of the National Academy of Sciences in the United States of America 113, S. 13.678–13.683.
- Deiglmayr, A./Schalk, L./Stern, E. (2017): Begabung, Intelligenz, Talent, Wissen, Kompetenz und Expertise: eine Begriffsklärung, in: Trautwein, U./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Begabungen und Talente, Göttingen: Hogrefe, S. 1–16.
- Ehmke, T./Baumert, J. (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006, PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): Pisa '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster: Waxmann, S. 309–366.

- Fischer, C., unter Mitarbeit von Rott, D./Veber, M./Fischer-Ontrup, C./Gralla, A. (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> (Abruf am 7.5.2020).
- Fried, L. (2010): Entwicklungspsychologische Grundlagen und Lernen, in: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./Karg-Stiftung (Hrsg.): *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten*, Weimar/Berlin: verlag das netz, S. 125–137.
- Gerlach, E./Herrmann, C./Jekauc, D./Wagner, M. (2017): Diagnostik motorischer Leistungsdispositionen, in: Trautwein, U./Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Begabungen und Talente*, Göttingen: Hogrefe, S. 145–158.
- Hambrick, D. Z./Macnamara, B. N./Campitelli, G./Ullén, F./Mosing, M. A. (2016): Beyond born versus made, in: *Psychology of Learning and Motivation*, S. 1–55.
- Heinz und Heide Dürr Stiftung (Hrsg.) (2017): *Qualität in der frühkindlichen Bildung in Deutschland. Die Bewährung des Early Excellence-Ansatzes in verschiedenen sozialen Milieus. Dokumentation des Fachtags 23.06.2017*, www.heinzundheideduerrstiftung.de/binaries/content/349/171004_hhd_brosch_dokumentation_eec_2017_web_de.pdf (Abruf am 7.5.2020).
- Hirschbolz-Ter, B. (2019): Wer lehrt Physik in der Kita? Frühes Service Learning, in: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 3, S. 8–11.
- Horn, C. V. (2018): Serving Low-Income and Underrepresented Students in a Talent Development Framework, in: Subotnik, R. F./Olszewski-Kubilius, P./Worrell, F. C. (Hrsg.): *Talent Development as a Framework for Gifted Education. Implications for Best Practices and Applications in Schools*, Waco, TX: Prufrock Press, S. 129–152.
- Hußmann, A./Wendt, H./Bos, W./Bremerich-Vos, A./Kasper, D./Lankes, E.-M./McElvany, N./Stubbe, T. C./Valtin, R. (Hrsg.) (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann.
- Jolly, J. L./Kettler, T. (2008): Gifted education research 1994–2003. A disconnect between priorities and practice, in: *Journal for the Education of the Gifted* 19, S. 379–404.
- Kliche, T./Wittenborn, C./Koch, U. (2009): Was leisten Entwicklungsbeobachtungen in Kitas? Eigenschaften und Verbreitung verfügbarer Instrumente, in: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 58, H. 6, S. 419–433.
- Koop, C./Müller, G. (2010): Psychologische Diagnostik intellektueller Hochbegabung im Vorschulalter, in: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./Karg-Stiftung (Hrsg.): *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten*, Weimar/Berlin: verlag das netz, S. 175–190.
- Kozbelt, A./Kantowitz, A. (2019): Talent and Ability in Drawing and Visual Art, in: Subotnik, R. F./Olszewski-Kubilius, P./Worrell, F. C. (Hrsg.): *The Psychology of High Performance. Developing Human Potential into Domain-Specific Talent*, Washington, DC: American Psychological Association, S. 311–336.
- Kuger, S. (2013): *Lernumwelten von Kindergartenkindern mit besonderen Begabungen*, Münster: Waxmann.
- Kuger, S./Roßbach, H.-G. (2010): Elementarpädagogische Grundlagen, in: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./Karg-Stiftung (Hrsg.): *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten*, Weimar/Berlin: verlag das netz, S. 21–44.
- Lack, C. (2009): *Aufdecken mathematischer Begabungen bei Kindern im 1. und 2. Schuljahr*, Wiesbaden: Vieweg + Teubner.
- Laevers, F. (Hrsg.) (2006): *Die Leuvenner Engagiertheitsskala für Kinder LES-K, 2., überarbeitete deutsche Auflage, Erkelenz: Fachschule für Sozialpädagogik*.
- Lehwald, G. (2017): *Motivation trifft Begabung. Begabte Kinder und Jugendliche verstehen und gezielt fördern*, Göttingen: Hogrefe.
- Lehwald, G./Ofner, S. (2007): *Beiträge zur Förderdiagnostik bei Vorschulkindern. Die Vorschul-Erzieher/innen-Checkliste VEC*, Leipzig: Zentrum für Potentialanalyse und Begabtenförderung.

- Leu, H. R./Flämig, K./Frankenstein, Y./Koch, S./Pack, I./Schneider, K./Schweiger, M. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen, Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Müllensiefen, D. (2017): Messung musikalischer Begabung, in: Trautwein, U./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Begabungen und Talente, Göttingen: Hogrefe, S. 125–144.
- Oerter, R. (2002): Kindheit, in: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 5. Aufl., Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 209–257.
- Perleth, C./Wilde, A. (2008): Brauchen wir Frühförderung von hochbegabten Kindern?, in: Fischer, C./Mönks, F. J./Westphal, U. (Hrsg.): Individuelle Förderung. Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln, Berlin: LIT, S. 119–139.
- Preckel, F. (2010): Intelligenztests in der Hochbegabendiagnostik, in: Preckel, F./Schneider, W./Holling, H. (Hrsg.): Diagnostik von Hochbegabung, Göttingen: Hogrefe, S. 19–43.
- Preckel, F./Golle, J./Grabner, R./Jarvin, L./Kozbelt, A./Müllensiefen, D./Olszewski-Kubilius, P./Subotnik, R./Schneider, W./Vock, M./Worrell, F. C. (2020): Talent development in achievement domains. A psychological framework for within and cross-domain research, in: Perspectives on Psychological Science, S. 1–32.
- Preckel, F./Vock, M. (2013): Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten, Göttingen: Hogrefe.
- Racherbäumer, K. (2009): Hochbegabte Schulanfängerinnen und Schulanfänger. Eine explorative Längsschnittstudie zum Übergang hochbegabter Kinder vom Kindergarten in die flexible Schuleingangsstufe NRW, Münster: Waxmann.
- Riefing, M./Koop, C. (2018): ›Elitekind‹ und ›Kopftuchmädchen‹. Perspektiven der Begabungsförderung im Lichte der Rationalen Pädagogik, in: Böker, A./Horvarth, K. (Hrsg.): Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung, Wiesbaden: Springer VS, S. 263–284.
- Rohrman, S./Rohrman, T. (2017): Begabte Kinder in der KiTa, Stuttgart: Kohlhammer.
- Rohrman, T. (2016): Hochbegabung in Bildungs- und Orientierungsplänen für Kindertageseinrichtungen, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 67, H. 3, S. 40f.
- Rost, D. H. (2009): Intelligenz. Fakten und Mythen, Weinheim/Basel: Beltz.
- Rost, D. H. (2010): Stabilität von Hochbegabung, in: Preckel, F./Schneider, W./Holling, H. (Hrsg.): Diagnostik von Hochbegabung, Göttingen: Hogrefe, S. 233–266.
- Ruckdeschel, R. (2017): Von und mit Kindern lernen – Metakognition in der Kita?! Ein Erfahrungsbericht aus der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte, in: Koop, C./Riefing, M. (Hrsg.): Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte, Karg Heft 10, S. 30–37.
- Schenker, I. (2010a): Inklusive Hochbegabtenförderung in der Kindertagesstätte, in: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./Karg-Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten, Weimar/Berlin: verlag das netz, S. 271–289.
- Schenker, I. (2010b): Theoretische Grundlagen einer Didaktik der Förderung hochbegabter Kinder in Kindertageseinrichtungen, in: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./Karg-Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten, Weimar/Berlin: verlag das netz, S. 71–94.
- Schneider, W./Niklas, F. (2017): Kognitive Entwicklung, in: Petermann, F./Wiedebusch, S. (Hrsg.): Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern, Göttingen: Hogrefe, S. 15–39.
- Solzbacher, C./Behrens, B. (2010): Individuelle Förderung als Grundlage für Begabtenförderung, in: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./Karg-Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten, Weimar/Berlin: verlag das netz, S. 45–56.
- Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. (2014): Minoritäten als Begabungsreserven, in: Stamm, M. (Hrsg.): Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik, Bern: Hans Huber, S. 375–384.

- Subotnik, R. F./Olszewski-Kubilius, P./Worrell, F. C. (2011): Rethinking giftedness and gifted education. A proposed direction forward based on psychological science, in: *Psychological Science in the Public Interest* 12, S. 3–54.
- Subotnik, R. F./Olszewski-Kubilius, P./Worrell, F. C. (2018): The Talent Development Framework. Overview of Components and Implications for Policy and Practice, in: Subotnik, R. F./Olszewski-Kubilius, P./Worrell, F. C. (Hrsg.): *Talent Development as a Framework for Gifted Education. Implications for Best Practices and Applications in Schools*, Waco, TX: Prufrock Press, S. 7–24.
- Subotnik, R. F./Olszewski-Kubilius, P./Worrell, F. C. (2019): High Performance. The Central Psychological Mechanism for Talent Development, in: Subotnik, R. F./Olszewski-Kubilius, P./Worrell, F. C. (Hrsg.): *The Psychology of High Performance. Developing Human Potential into Domain-Specific Talent*, Washington, DC: American Psychological Association, S. 7–20.
- Vock, M./Preckel, F./Holling, H. (2009): *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*, Göttingen: Hogrefe.
- Walsh, R. L./Kemp, C. R./Hodge, K./Bowes, J. M. (2012): Searching for Evidence-Based Practice. A Review of the Research on Educational Interventions for Intellectually Gifted Children in the Early Childhood Years, in: *Journal of the Education of the Gifted* 35(2), S. 103–128.
- Wendt, H./Bos, W./Selter, C./Köller, O./Schwippert, K./Kasper, D. (2016): *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann.