
HOCHBEGABUNG ALS TEIL DES INKLUSIVEN GEDANKENS – EINE PERSPEKTIVERWEITERUNG

Vogt Michaela

*Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik,
«Julius-Maximilians-Universität Würzburg»/ Deutschland*

Krenig Katharina

Rektorin der Grundschule Arnstein-Schwebenried, Schwebenried/ Deutschland

In Orientierung an einer existierenden Fehlstelle der inklusiven Pädagogik widmet sich der Artikel in einem ersten Schritt der Einbettung des Konzepts der Hochbegabung in den Kontext inklusiver Grundannahmen. Daran anknüpfend reflektiert er in einem zweiten Schritt unter Bezugnahme auf den *Index für Inklusion*, ob inklusive Lernsettings und aktuelle Ansätze der Hochbegabtenförderung bereits kompatibel sind oder hier noch eine Weiterentwicklung nötig ist.

Material und Methode: Der Artikel stellt die Ergebnisse einer Metastudie vor, die vorhandene empirische Ergebnisse sowie aktuelle theoretische und schulpraktische Ansätze aus der Hochbegabten- und der Inklusionsforschung zusammenführt.

Ergebnisse: Es wird deutlich, dass die theoretische Diskussion sowie schulpraktische Umsetzung des inklusiven Gedankens in Deutschland aktuell ohne die Berücksichtigung besonderer Belange hochbegabter Kinder erfolgt.

Fazit: Die Vernachlässigung Hochbegabter in der Inklusionsdebatte sowie den Ansätzen zur inklusiven Schulentwicklung verkürzt letztlich den der Inklusion zugrundeliegenden Diversity-Gedanken erheblich.

Key words: Hochbegabung, Hochbegabtenforschung, Hochbegabtenförderung, Inklusion, Index für Inklusion, inklusive Pädagogik, Inklusionsforschung.

HIGH GIFTEDNESS AS PART OF INCLUSIVE THINKING – A WIDENING PERSPECTIVE

Vogt Michaela

*Scientific Assistent at the Chair of primary-school pedagogics and didactics at
«Julius-Maximilians-University Würzburg»/ Germany*

Krenig Katharina

Headmistress of the primary-school Arnstein-Schwebenried, Schwebenried/ Germany

In orientation to an existing weak spot of inclusive pedagogics the article is firstly devoted to the embedding of the conception of 'high giftedness' into the context of general assumptions concerning inclusion in the educational setting. Following this as well as referring to the *Index fur Inklusion*, the article seeks to reflect whether inclusive learning settings and current approaches in the realm of promoting highly gifted pupils are already compatible or whether further development is still necessary.

Material and methods: The article represents the results of a meta study. The latter brings together present empirical results as well as current theoretical and practical approaches in the fields of research focussing on high giftedness and inclusion.

Findings and their discussion: It becomes obvious that the theoretical discussion as well as the practical implementation of the inclusive idea in Germany actually take place without paying attention to the special needs of highly gifted pupils.

Conclusion: The neglect of the highly gifted in current debates on inclusion as well as in the approaches for an inclusive school development in the end considerably reduces the notion of diversity which is a constituent element of the inclusive idea.

Key words: high giftedness, research on high giftedness, promotion of the highly gifted, inclusion, *Index fur Inklusion*, inclusive pedagogics, research on inclusion.

In Orientierung an einer existierenden Fehlstelle der inklusiven Pädagogik widmet sich der Artikel in einem ersten Schritt der Einbettung des Konzepts der Hochbegabung in den Kontext inklusiver Grundannahmen. Daran anknüpfend reflektiert er in einem zweiten Schritt unter Bezugnahme auf den *Index für Inklusion*, ob inklusive Lernsettings und aktuelle Ansätze der Hochbegabtenförderung bereits kompatibel sind oder hier noch eine Weiterentwicklung nötig ist.

Material und Methode. Der Artikel stellt die Ergebnisse einer Metastudie vor, die vorhandene empirische Ergebnisse sowie aktuelle theoretische und schulpraktische Ansätze aus der Hochbegabten- und der Inklusionsforschung zusammenführt.

Ergebnisse. Angestoßen durch das Erscheinen der UN-Behindertenrechtskonvention [UN 2008] hat sich bildungspolitisch, schulsystematisch wie fachwissenschaftlich eine breite Debatte über Chancen, Grenzen und Umsetzungsmöglichkeiten des inklusiven Gedankens ergeben. Auffällig ist jedoch, dass Inklusion als pädagogisches Konzept hierbei häufig den Schwerpunkt auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf legt. Eine Erweiterung des inklusiven Verständnisses auch für die Gruppe der hochbegabten Kinder wird hingegen zwar auf definitorischer Ebene grundlegend noch mit angedacht, jedoch in empirischen Studien sowie praktischen wie konzeptionellen Empfehlungen zur Gestaltung eines veränderten Schulalltages kaum bis gar nicht berücksichtigt.

Vor dem Hintergrund dieser Fehlstelle der inklusiven Pädagogik widmet sich der Artikel im ersten Teil auf theoretisch-definitorischer Ebene einer Einbettung des Konstrukts der Hochbegabung in den Kontext inklusiver Grundannahmen. Daran anknüpfend erfolgt in einem zweiten Schritt eine kritische Auseinandersetzung mit aktuellen, konzeptionellen Ansätzen der schulischen Hochbegabtenförderung und deren Kompatibilität mit dem Index für Inklusion als aktuell propagierter Wegweiser für die Konzeptionierung inklusiver Schulgestaltung [vgl. Boban & Hinz 2003]. Auf diesem Weg sollen aufgrund des bisher zumindest in Deutschland bestehenden Mangels an konzeptionellen Ansätzen zur Berücksichtigung hochbegabter Kinder in inklusiven Settings Ideen für die Weiterentwicklungen bereits bestehender Ideen einer inklusiven Schulentwicklung generiert werden.

Hochbegabung als Element des inklusiven Grundgedankens.

Das Konstrukt der Hochbegabung bzw. für diesen Artikel im Genaueren der intellektuellen Hochbegabung wird in der Fachliteratur uneinheitlich mit verschiedenen Modellen umschrieben (z.B. das Drei-Ringe-Modell nach Renzulli oder das Münchner Hochbegabungsmodell) [vgl. u.a. Gemeinhardt 2007; Rost 2009]. Dabei lassen sich die meisten der vorhandenen Erklärungsmodelle dichotom betrachtet zum einen zwischen den beiden Polen der eindimensional nur auf einen spezifischen Bereich konzentrierten Ansätze und der mehrdimensional mehrere Persönlichkeitsmerkmale – wie Intelligenz, Kreativität oder Motivation – umfassenden Konstrukte verorten. Zum anderen fokussieren sie in unterschiedlicher Manier entweder die Performanz der Hochbegabten im Sinne feststellbarer, außergewöhnlicher Leistungen in Schule bzw. Beruf oder jenseits ihres tatsächlichen, gesellschaftlichen Auftretens die bei den Betroffenen vorhandenen, hohen Entwicklungspotenziale [vgl. u.a. Preckel & Vock 2013]. Über diese Varianzen des Hochbegabungsverständnisses hinaus, die mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der einzelnen Theoriemodelle einhergehen, enthält ein Großteil der Ansätze als prinzipielle Gemeinsamkeit die Orientierung an der Idee einer grundlegend vorhandenen, überdurchschnittlichen Intelligenz der betroffenen Personen als zentrale Determinante [vgl. u.a. Rost 2009].

Mit Blick auf das Schlüsselkriterium der überdurchschnittlichen Intelligenz gliedert sich die intellektuelle Hochbegabung in das unter Schülern generell vorhandene Spektrum an Begabungspotenzialen bzw. Leistungsvarianz ein. Somit stellt Hochbegabung unter der Perspektive der heterogenen Lernausgangslagen einen Ausprägungsgrad innerhalb einer ausgewählten Persönlichkeitsdimension dar und trägt in der Folge wie eine ganze Reihe an

anderen Faktoren bzw. Dimensionen als einzelner Teilaspekt zur Diversität innerhalb der Schülerschaft bei. Diese Diversität bildet die Grundlage des sich seit einigen Jahren etablierenden, inklusiven Verständnisses schulischen Lernens als gemeinsames Lernen aller Kinder möglichst ohne Barrieren in Bildung und Erziehung [vgl. u.a. Boban & Hinz 2003]. Schwerpunkt inklusiver Schul- und Unterrichtsgestaltung ist im Überblick betrachtet v.a. eine veränderte Sichtweise auf Unterschiede zwischen Schülern. Abgekoppelt von einer dichotomen und damit etikettierenden Betrachtung einzelner Persönlichkeitsmerkmale bewertet Inklusion alle Dimensionen der schülerseitigen Heterogenität als positiv sowie damit verbunden als Chance für das gemeinsame (schulische) Lernen. Dieses Verständnis geht einher mit dem Wissen um den individuellen Anspruch jedes Einzelnen auf Partizipation als unteilbares Bürgerrecht [vgl. u.a. Häberlein-Klumpner 2009; Hinz 2010].

Obwohl mit Blick auf die theoretischen Grundannahmen des inklusiven Verständnisses Hochbegabung quasi per definitionem eine auf Schülerseite unter vielen gleichgestellt nebeneinander existierenden Determinanten inklusiver Lernsettings darstellt und als solche auch teilweise separat mit aufgeführt wird, findet sie in weiterführenden Konkretisierungen zum Inklusionsbegriff in Theorie und Praxis kaum Berücksichtigung. Stattdessen orientieren sich entsprechende Ausführungen schwerpunktmäßig an Schülern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ bzw. nun benannt als solche mit „Hindernissen für Lernen und Teilhabe“ [Boban & Hinz 2003, 12] [vgl. auch u.a. Katzenbach & Schnell 2013]. Diese verkürzende Handhabung des Inklusionsgedankens zeigt sich neben der Ebene theoretischer Konkretisierungen auch massiv in empirischen Untersuchungen. Bislang betrachten diese allesamt Inklusion nur unter dem Aspekt des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. sozialer Benachteiligung und lassen Hochbegabte somit außen vor [vgl. u.a. Kopp, Martschinke & Ratz 2013].

Auch wenn man sich der Problematik nicht aus der Perspektive der Inklusionsforschung, sondern von der Seite der Hochbegabtenforschung annähert, fällt auf, dass hier ebenfalls der Weiterentwicklung inklusiver Schulentwicklungsprozesse unter Berücksichtigung spezieller Anforderungen hochbegabter Kinder kaum Beachtung geschenkt wird. U.a. unter Berufung auf vorhandene Studien, die v.a. hinsichtlich des Leistungsniveaus hochbegabter Kinder Vorteile separierender Settings belegen, weist die Hochbegabtenforschung gewisse Ressentiments gegen inklusive Maßnahmen im fachwissenschaftlichen sowie schulsystematischen Bereich auf [vgl. u.a. Kulik 1992]. Dementsprechend existieren auch von dieser Seite aus keine Unterrichtskonzepte oder umfassenden Reflexionen zum lern- sowie entwicklungsförderlichen Umgang mit Hochbegabten in inklusiven Settings.

Zusammenfassend betrachtet hat sich zum aktuellen Zeitpunkt weder die Inklusions- noch die Hochbegabtenforschung v.a. auf forschungspragmatischer sowie schulpraktisch-konzeptioneller Ebene mit der Generierung inklusiver Settings auseinandergesetzt, die zugleich Erkenntnisse aus der Hochbegabtenförderung mit berücksichtigen. Insofern kann im vorliegenden Artikel auf der Basis dieser aktuell unbefriedigenden Literaturlage nur eine exemplarische Reflexion einiger bereits etablierter Formen der Hochbegabtenförderung vor dem Hintergrund ihres (Weiterentwicklung-)Potentials im Sinne inklusiver Lernsettings erfolgen. Reflexionsmaske hierfür bildet im nächsten Kapitel der Index für Inklusion als aktuell etabliertes Instrumentarium zu Evaluation von inklusiven Schulentwicklungsprozessen [vgl. Boban & Hinz 2003].

Fördermaßnahmen für Hochbegabte aus inklusiver Perspektive.

Fördermaßnahmen für Hochbegabte können sich auf schulstruktureller, auf unterrichtsadditiver, auf unterrichtsmethodischer und -didaktischer und auf ökosystemischer Ebene bewegen. Über den Index für Inklusion soll geprüft werden, inwieweit diese Fördermaßnahmen für Hochbegabte als inklusive Fördermaßnahmen denkbar sind. Mit dem Ziel, inklusive Schulentwicklungsprozesse zu steuern, gliedert sich der entwickelte Fragenkatalog des Index in drei Dimensionen: *A. Inklusive KULTUREN schaffen*, *B. Inklusive*

STRUKTUREN schaffen und *C. Inklusive PRAKTIKEN schaffen*. Verschiedene Indikatoren und subsummierte Fragestellungen operationalisieren und konkretisieren diese drei Dimensionen inklusiver Schulentwicklungsprozesse [vgl. Boban & Hinz 2003].

Fördermaßnahmen für Hochbegabte auf *schulstruktureller Ebene* bestehen im deutschen Schulsystem aktuell v.a. aus Akzelerations- und Separierungsmaßnahmen. Akzelerationsmaßnahmen verkürzen die Ausbildungszeit ohne den definierten Lernstoff der Normzeit zu variieren. Der zu bewältigende Lernstoff wird also früher begonnen oder normabweichend in kürzerer Zeit bewältigt, da bei Hochbegabten von einer höheren Verarbeitungsgeschwindigkeit ausgegangen wird [vgl. Fels 1999]. Exemplarisch zählen die vorzeitige Einschulung, D-Zugklassen und das Überspringen zu akzelerierenden Fördermaßnahmen. Akzelerationsmaßnahmen sind die für Hochbegabte am besten erforschten Förderansätze und belegen bezogen auf die Leistungsentwicklung, Lernmotivation und Flexibilität der Betroffenen positive Effekte [vgl. Vock, Preckel&Holling 2007]. Hinsichtlich sozial-emotionaler Entwicklungsförderung fällt die Befundlage weniger eindeutig aus [vgl. Stumpf 2012]. Neben akzelerativen Maßnahmen existiert v.a. im Bereich der Sekundarstufe für Hochbegabte zudem vereinzelt die Möglichkeit der separierenden Beschulung in Form von Spezialklassen. Hier werden in leistungshomogenen Gruppen Unterrichtsinhalte beschleunigt bearbeitet und gewonnene Freiräume für additive Fördermaßnahmen genutzt. Positive Effekte zugunsten der Spezialklassen finden sich v.a. dort, wo günstige, schülerseitige Lern- und Arbeitsstrategien die Selektionsentscheidung mit bedingt haben [vgl. ebd.].

Betrachtet man akzelerative Maßnahmen für Hochbegabte aus der Perspektive des Index für Inklusion, so ließen sich diese hier am ehesten der Dimension *B. Inklusive STRUKTUREN schaffen* zuordnen. Da sie an dieser Stelle jedoch bislang nicht mit benannt werden, könnten sie hier zu einer Weiterentwicklung des Index beitragen. Ziel dieser Weiterentwicklung wäre v.a. die Wertschätzung der Individualität der Hochbegabten mit ihrem besonderen Leistungspotenzial. Diese Grundintention beträfe überwiegend die Indikatoren *B. 1.6 Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf* und *B. 1.6 Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden* [vgl. Boban & Hinz 2003]. Ergiebige Vorlagen für diese Erweiterung auf schulpraktischer Ebene existieren in Deutschland aktuell insbesondere in Form der Flexiblen Schuleingangsphase. Sie ist je nach Fortschritt des einzelnen Schülers bei der Bewältigung des zu behandelnden Stoffes durch seine flexible Verweildauer von ein bis drei Jahren am Schulanfang gekennzeichnet. Hochbegabte Schüler können nach dem Akzelerationsprinzip die Eingangsstufe verkürzt in einem Jahr durchlaufen, was von 2% der Schüler genutzt wird [vgl. Liebers & Prengel 2007]. Positive Effekte der Flexiblen Eingangsstufe für Hochbegabte belegen bspw. Untersuchungen zu den FLEX-Klassen in Brandenburg [vgl. Liebers & Prengel 2007]. Im Gegensatz zu den in ein inklusives Gesamtkonzept gut eingliederbaren Fördermaßnahmen für Hochbegabte im Bereich der Akzeleration bieten die benannten Separierungsmaßnahmen keine Ansätze, um sie produktiv in den Index für Inklusion einzubinden und hier eine Weiterentwicklung anzustoßen.

Auf der *unterrichtsadditiven Ebene* existieren Fördermaßnahmen für Hochbegabte v.a. in Form von Enrichmentangeboten, die bei gleichbleibender Schuldauer horizontal (unterrichtsadditiv) und vertikal (lernstoffvertiefend) denkbar sind. Der Enrichmentansatz stellt eine inhaltliche und methodisch-didaktische Ergänzung zum regulären Unterricht dar und zielt auf eine breitere Persönlichkeitsförderung [vgl. Preckel& Vock 2013]. Zur Vielzahl an existierenden Enrichmentfördermaßnahmen zählen bspw. Arbeitsgemeinschaften, Pull-out Programme, Wahlkurse, Ferienprogramme, Kurse an Universitäten sowie die Kinderuni. Insgesamt sind Enrichmentprogramme noch wenig in validen Forschungsdesigns untersucht. Entsprechende Erhebungen beruhen häufig auf den retrospektiven Aussagen von Teilnehmern, die eher positive Effekte postulieren [vgl. Stumpf 2012].

Enrichmentangebote als Teil inklusiver Lernsettings wären im Index für Inklusion v.a. im Bereich der Indikatoren *C. 1.11 Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse* bzw. *C. 2.5 Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zuverwirklichen* und damit in der Dimension *C. Inklusiv PRAKTIKEN schaffen* zu verorten, finden hier jedoch noch wenig Berücksichtigung [vgl. Boban & Hinz 2003]. Diese Fehlstelle des Index wiegt umso schwerer, da sich Enrichmentangebote auch jenseits des Bereichs der intellektuellen Hochbegabung im Rahmen inklusiver Lernarrangements dazu eignen, eine bereitere Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen [vgl. Fels 1999]. Zudem existieren sie im deutschen Schulsystem auch mit Bezug auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits (z.B. durch mobile sonderpädagogische Dienste). Eine verbesserte Berücksichtigung dieser Sachlage könnte innerhalb des Index bspw. dazu führen, dass unter Berufung auf die gesamte Bandbreite des schülerseitigen Begabungsspektrums eine verstärkte Orientierung an einer ausdifferenzierten und variantenreichen Unterscheidung zwischen Fundamentum und Additum innerhalb des Unterrichtsstoffes erfolgt [vgl. Klafki 2007].

Auf *unterrichtsmethodischer und -didaktischer Ebene* finden sich nur wenige spezifische Förderansätze für Hochbegabte. Ausgehend vom Lernen Hochbegabter, das u.a. durch eine hohe Verarbeitungsgeschwindigkeit, ein gutes Abstrahierungsvermögen, hohe Gedächtnis- und Sprachleistungen, sowie hohe kognitive und reflektorische Fähigkeiten gekennzeichnet wird, werden für die unterrichtsmethodische und -didaktische Ebene curriculare Anpassungen beschrieben. Zu diesen zählen ein hohes Maß an Selbstbestimmung für den eigenen Lernprozess, anspruchsvolle Lernsettings sowie ein an die schnelle Auffassungsgabe Hochbegabter gebundenes Lerntempo [vgl. Fels 1999]. So profitieren Hochbegabte bezogen auf den Wissenserwerb bspw. von offenen Unterrichtsformen in eher leistungshomogenen Lerngruppierungen und offenen Aufgabenformaten, in ihrer sozialen Kompetenzentwicklung hingegen eher von leistungsheterogenen Lerngruppierungen [vgl. Preckel & Vock 2013].

Die Generierung von inklusiven Lernsettings, die auch die speziellen Lerneigenheiten hochbegabter Schüler mit berücksichtigen, würde im Index für Inklusion die Bereiche *C.1 Lernarrangements organisieren* und *A.2.1 An alle Schüler werden hohe Erwartungen gestellt* betreffen, ist hier jedoch noch nicht präsent [vgl. Boban & Hinz 2003]. Offene Unterrichtsformen, die anspruchsvolles und entdeckendes Lernen ermöglichen, sind für Hochbegabte ein optionales Förderangebot. Sie liefern darüber hinaus jedoch bei entsprechender Konzeptionierung auch Vorteile für Schüler des gesamten Begabungsspektrums, sofern sie die notwendige Strukturierung und Instruktion für Lernschwache beinhalten [vgl. u.a. Hardy, Jonen, Möller & Stern 2006]. Entsprechende Konzeptarbeit wurde bislang jedoch kaum geleistet. Als schulpraktisch bereits präsente Maßnahme könnte hier bspw. das plan- und projektbezogene Arbeiten unter inklusiver Perspektive eine wesentlich zentralere Stellung einnehmen.

Fördermaßnahmen für Hochbegabte auf *ökosystemischer Ebene* betreffen die aus dem Umfeld des Hochbegabten generierbaren Fördermaßnahmen und bzw. oder Unterstützungsleistungen, bspw. durch Eltern, Lehrer oder Peer-Group. Exemplarisch wird hier das Beratungsangebot für Eltern von Hochbegabten fokussiert, das im Zusammenhang mit einer testdiagnostischen Feststellung einer Hochbegabung zu optionalen Förderangeboten in ihren Effekten und Realisierungsmöglichkeiten führen soll. Institutionalisierte, professionelle Beratungsangebote bewerten die Eltern gemäß empirischer Studien als positiv und geben sie retrospektiv im Rahmen der Förderplanung als bedeutsam an [vgl. Rohrman 2010; Schreiner 2011]. Somit spielen mit Blick auf eine auf mehreren Ebenen angesiedelte Hochbegabtenförderung auch Unterstützungsleistungen eine wichtige Rolle, die die stückweise Professionalisierung des sozialen Umfeldes des Schülers zum Ziel haben.

Bezogen auf den Index für Inklusion könnten diverse ökosystemische

Schulentwicklungsmaßnahmen und damit in Verbindung stehende Fragestellungen mit Blick auf die Hochbegabtenförderung prinzipiell dem Bereich *C.2 Ressourcen mobilisieren* zugeordnet werden, greifen jedoch auch hier wie auf den anderen Ebenen zu kurz [vgl. Boban & Hinz 2003]. Scholarisierte Beratungsangebote, die eine Expertise für Hochbegabung gleich mitdenken, stellen erweiterte Anforderungen an auf schulpraktischer Ebene in Deutschland bereits vorhandene Beratungsleistungen (bspw. von Schulpsychologen, Beratungslehrkräften, mobilen sonderpädagogischen Diensten und Beratungsstellen für Inklusion).

Fazit. Im Überblick betrachtet legt der Artikel v.a. offen, dass mit Blick auf die Perspektive der in Deutschland angestrebten, inklusiven Schulentwicklung auch Erkenntnisse und Ansätze aus der Hochbegabtenförderung mit berücksichtigt werden müssten. Auf diesem Wege würde die inklusive Pädagogik letztlich ihrem eigenen Anspruch gerecht werden, das gemeinsame Lernen aller als positive Chance zu verstehen.

Literatur

1. Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln.*
2. Online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [abgerufen am 05.08.2014].
3. Fels, Christian (1999): Identifizierung und Förderung Hochbegabter in der Schule der Bundesrepublik Deutschland. Bern.
4. Gemeinhardt, Elke (2007): Begabung: Modelle und Konzeptionen. In: Hahn, Heike; Möller, Regina & Carle, Ursula (Hrsg.): *Begabungsförderung in der Grundschule.* Baltmannsweiler, 25-38.
5. Häberlein-Klumpner, Ramona (2009): Separation – Integration – Inklusion unter problemgeschichtlicher Perspektive. In: Thoma, Pius & Rehle, Cornelia (Hrsg.): *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin.* Bad Heilbrunn, 35-46.
6. Hardy, Ilonca; Jonen, Angela; Möller, Cornelia; Stern, Elsbeth (2006): Effects of Instructional Support Within Constructivist Learning Environments for Elementary School Students' Understanding of „Floating and Sinking“. In: *The Journal of educational Psychology*, Vol. 98, No. 2, 307 – 326.
7. Hinz, Andreas (2010): Inklusion als Chance für individuelles und gemeinsames Lernen. In: Schneider, Lucia (Hrsg.): *Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen. Schulen auf dem Weg zur Inklusion.* Baltmannsweiler, 3-28.
8. Katzenbach, Dieter & Schnell, Irmtraud (2013): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: Moser, Vera (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards ihrer Umsetzung.* Stuttgart, 21-39.
9. Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel.
10. Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine & Ratz, Christoph (2013): Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Setting in den ersten beiden Schuljahren – Ergebnisse aus dem gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, 6, H.1, 45-58.
11. Kulik, James A. (1992): *An Analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives.* Storrs/ CT: University of Connecticut.
12. Liebers, Kathrin & Prengel, Annedore (2007): Schneller lernende Kinder in der Eingangsphase. In: Hahn, Heike; Möller, Renate & Carle, Ursula (Hrsg.): *Begabungsförderung in der Grundschule.* Hohengehren.
13. Preckel, Franzis & Vock, Miriam (2013): *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten.* Göttingen u.a.
14. Rohrmann, Sabine & Rohrmann, Tim (2010): *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderungsberatung.* München.
15. Rost, Detlef: *Intelligenz. Fakten und Mythen.* Weinheim, Basel 2009.
16. Schreiner, Ann-Kathrin (2011): *Förderung von hochbegabten Grundschulern – Eine empirische Studie zu den aktuellen Gegebenheiten aus Elternsicht.* Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der Julius-Maximilians-Universität-Würzburg. Würzburg.
17. Stumpf, Eva (2012): *Förderung bei Hochbegabung.* Stuttgart.
18. UN (2008): *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Bundesgesetzblatt Jg. 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008.
19. Online unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [abgerufen am 05.08.2014].
20. Vock, Miriam; Preckel, Franzis & Holling, Heinz (2007): *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen.* Göttingen.