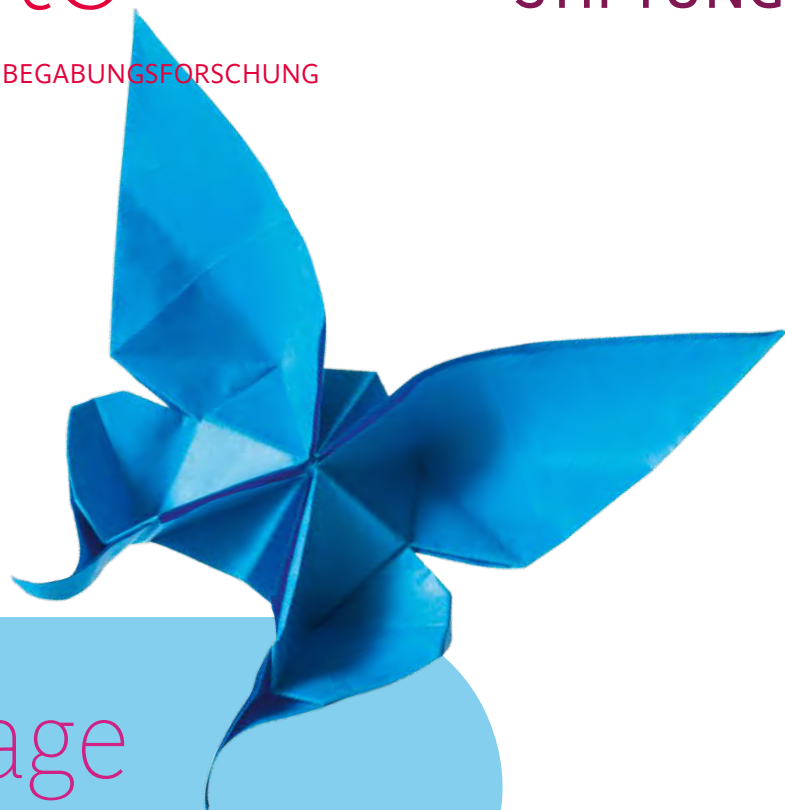


10

Alles eine Frage der Haltung!?

Begabtenförderung in
der Kindertagesstätte

HERAUSGEGEBEN VON
Christine Koop und
Markus Riefling



2



Inhaltsverzeichnis



4

**FRÜH ZEIGT SICH, FRÜH ÜBT SICH...
BEGABTENFÖRDERUNG IN DER
KINDERTAGESSTÄTTE**

INGMAR AHL

26

**»GLEICHZEITIG BEGABUNGEN ENTDECKEN,
FÖRDERN UND DIE KINDER SOZIAL INTEGRIEREN –
DAS GEHT BESONDERS GUT MIT PROJEKTARBEIT.«**

MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT SILKE FORSTMEIER

6

**HOCHBEGABUNG IN DER KINDERTAGESSTÄTTE –
ÜBERHAUPT (M)EIN THEMA?
VORWORT DER HERAUSGEBER**

CHRISTINE KOOP, MARKUS RIEFLING

30

**VON UND MIT KINDERN LERNEN –
METAKOGNITION IN DER KITA?!
EIN ERFAHRUNGSBERICHT AUS DER
HANS-GEORG KARG KINDERTAGESSTÄTTE**

REINHARD RUCKDESCHEL

11

**KRIPPEN MIT GRIPS
KOGNITIVE BEGABUNG IN KINDERKRIPPEN
FÖRDERN**

JAN RÖSLER

38

**»MAN KANN EINEN MENSCHEN NICHTS LEHREN,
MAN KANN IHM NUR HELFEN, ES IN SICH SELBST
ZU ENTDECKEN.« (GALILEO GALILEI)**

MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT BEATRIX HIRSCHBOLZ-TER

19

GRUPPENDYNAMIK UND BEGABUNGSFÖRDERUNG

NICOLE BERGER, WOLFGANG SCHNEIDER

43

PARTIZIPATION UND HOCHBEGABUNG

JENS HOFFSOMMER, CHRISTINE KOOP



50

»MAN BEKOMMT DABEI EINEN STREUBLICK.«
 MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT ANNETT FISCHER-
 NEUMANN

74

IMPRESSUM

54

AUFEINANDER ZUGEHEN
STÄRKUNG VON BILDUNGSGERECHTIGKEIT DURCH
BERATUNG IN UND FÜR KINDERTAGESSTÄTTEN
 KATHRIN SCHMITT, GERHARD BÜTTNER

63

»EIN EXTERNER BLICK IST FÜR ALLE
HILFREICH UND BEREICHERND.«
 MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT MICHAELA SCHMID

67

SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE WEITERBILDUNG
VON FRÜHPÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN IM
FELD HOCHBEGABUNG
 CHRISTINE KOOP, MARKUS RIEFLING

INGMAR AHL

Früh zeigt sich, früh übt sich...

Begabtenförderung in der Kindertagesstätte

Sieht man auf die Angebote in vielen Kindertagesstätten, hört man aktuelle Vorstellungen, was diese leisten sollen, dann mag es zunächst schwer fallen, sich Kindertagesstätten nun *auch noch* als Ort der Begabtenförderung vorzustellen. Da ist von »little giants« und »early genius« die Rede. Da werden Englisch und Chinesisch, Naturwissenschaften und andere »skills« in die Kindertagesstätte gepackt. Ist das noch der Ort, an dem Kinder bestenfalls spielerisch lernen und vor allem Kind sein sollen? Auch Kindertagesstätten werden damit eher Indikator einer vom Förderwahn getriebenen und von Status und Versagensängsten geplagten Gesellschaft, die noch mehr Bildung, noch früher verlangt. Von den Kindern selbst und deren Entwicklungsbedürfnissen und -ansprüchen spricht dabei kaum jemand. Die Sorge vor solch einer kinderfreundlich gemeinten und doch kindheitsfeindlichen Übernahme der Kindertagesstätte ist berechtigt.

Doch was, wenn Kinder in der Kindertagesstätte tatsächlich durch besondere Entwicklungsvorsprünge und nicht altersgemäße Interessen (was immer das sein mag) auffallen? Wenn sie ein selbstverständliches Interesse daran haben, den Dingen auf den Grund zu gehen, Naturphänomene zu erforschen und ja, womöglich auch eine fremde Sprache zu erlernen? Was, wenn sich 4- oder 5-Jährige schon für Buchstaben und Schrift interessieren – gar sich das Schreiben und Lesen, das Rechnen im Zahlenraum selbstständig beigebracht haben? Wenn sie sich für Raumsonden oder Nachhaltigkeit interessieren?

Wenn auch das entwicklungsschnelle Kind die Chance haben soll, Kind zu sein, es selbst zu sein, dann geht es darum, solche Interessen zu unterstützen und Kinder in ihren Fragen und ihrem Wissenwollen zu begleiten. Es geht darum, den jeweiligen Forschungs- und Erkenntnisdrang anzuerkennen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Kinder – und gerade die mit besonderen Begabungen – schon zu früh lernen müssen, dass sie mit ihren Fragen in den Bildungsinstitutionen nicht gut aufgehoben sind und ihre Interessen dort nicht verfolgen können. Im schlechtesten Fall lernen sie, diese zu verstecken.

Eine Kindertagesstätte, die mehr als ein Betreuungs- und Aufbewahrungsort in der Lebensspanne 0 – 6 Jahre sein will, die sich als Bildungsort versteht, ist daher gefordert, genau hinzusehen. Kein Kind gleicht dem anderen und in Kindertagesstätten besteht in besonderem Maße das Potenzial, Begabungen zu entdecken, wo man sie nicht vermutet; kommen hier doch Kinder unterschiedlicher Gesellschaftsschichten zusammen. Fachkräfte sind gefordert, sich mit den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen auch von begabten Kindern auseinanderzusetzen, denn sie haben wie alle Kinder ein Recht darauf, als Kind ernstgenommen zu werden. Und deshalb darf es, ja muss es eine dem Lebens- und Entwicklungsalter gemäße Auseinandersetzung auch mit dem besonders begabten und entwicklungsschnellen Kind in der Kindertagesstätte geben.

Was und wie das geht, darum kümmert sich die Karg-Stiftung seit nunmehr 20 Jahren und das thematisiert auch dieses Karg Heft. Es zeigt aktuelle Anforderungen der Förderung hochbegabter Kinder in der Kindertagesstätte auf und sucht, in ein frühpädagogisch fundiertes Verständnis inklusiver Begabtenförderung einzuführen.

Die Karg-Stiftung dankt dabei einmal mehr ihrem weiten Kreis von Expertinnen und Experten, die zu diesem Heft beigetragen haben. Sie dankt dem Herausgeberteam in der Karg-Stiftung, Christine Koop und Dr. Markus Riefeling. Und Sie wünscht dem Karg Heft 10 »Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte« viele interessierte Leserinnen und Leser – weit über die Frühpädagogik hinaus!

Frankfurt am Main, Februar 2017

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'I. Ahl'.

Dr. Ingmar Ahl | Vorstand Karg-Stiftung

CHRISTINE KOOP, MARKUS RIEFLING

Hochbegabung in der Kindertagesstätte – überhaupt (m)ein Thema?

Vorwort der Herausgeber

Auf den ersten Blick spricht einiges dagegen, sich spezifisch der Hochbegabtenförderung in Kindertagesstätten zu widmen. Einerseits scheinen diese derzeit mit den zahlreichen Anforderungen von der Sprachförderung über die Betreuung der unter Dreijährigen bis hin zur Integration von Kindern mit Fluchterfahrungen bereits ausreichend ausgelastet. Andererseits wird in zahlreichen Bildungsplänen auch die Förderung von hochbegabten Kindern als Aufgabe von Kindertagesstätten aufgeführt. Wie passt das zusammen?

Unter (intellektueller) Hochbegabung wird oft ein hohes geistiges Potenzial verstanden, das unter günstigen Bedingungen zur Entwicklung außergewöhnlicher Leistungen oder Kenntnisse führen kann. Wird ferner zur Beschreibung des geistigen Potenzials der Intelligenzquotient (IQ) verwendet, so werden definitorisch häufig nur Kinder mit einem IQ von 130 und darüber in den Blick genommen – das sind etwa 2 % einer Altersklasse und damit durchschnittlich zwei Kinder in einer Kindertagesstätte mit 100 Kindern.

Eine rein IQ-basierte Definition von Hochbegabung wird jedoch kritisch diskutiert und ist zudem für den Kita-Bereich kaum sinnvoll anwendbar. Denn die Intelligenz kann sich im Laufe der ersten Lebensjahre eines Kindes in kurzer Zeit durchaus signifikant verändern. Erst ab einem Alter von drei Jahren lassen sich moderate Zusammenhänge zur gemessenen Intelligenz im Schulalter finden. Und erst mit

Um die individuellen Bedürfnisse und Interessen eines Kindes zu erfassen und darauf didaktisch angemessen zu reagieren, kann in der Kindertagesstätte auf andere Instrumente als einen IQ-Test zurückgegriffen werden, beispielsweise auf Beobachtungsverfahren.

im Grundschulalter erhobenen Werten lässt sich die weitere Intelligenzentwicklung eines Kindes zuverlässig vorhersagen (KOOP/MÜLLER 2010).

Beruhigend ist daher die Erkenntnis, dass zur Beantwortung zahlreicher (diagnostischer) Fragen im Alltag einer Kindertagesstätte eine Intelligenzdiagnostik gar nicht notwendig ist. Um die individuellen Bedürfnisse und Interessen eines Kindes zu erfassen und darauf didaktisch angemessen zu reagieren, kann in der Kindertagesstätte auf andere Instrumente zurückgegriffen werden. Dazu zählen vor allem Beobachtungsverfahren, die das Engagement der Kinder und damit ihr Lernen fokussieren, wie z.B. die Bildungs- und Lerngeschichten (LEU ET AL. 2007) oder die Leuvenner Engagiertheitsskala (LAEVERS 2006). Diese Instrumente nehmen insgesamt die Stärken und aktuellen Lernthemen von Kindern in den Blick und eröffnen auf dieser Basis eine fähigkeitsorientierte Förderung aller Kinder – auch der hochbegabten.

Das eröffnet auf den zweiten Blick eine andere Perspektive auf die Förderung von (besonders) begabten Kindern in der Kindertagesstätte: Werden Begabungen »als dynamisch verstanden, insofern davon ausgegangen wird, dass sie sich im Laufe des Lebens entwickeln, ausbilden und verschieben können« (SOLZBACHER/BEHRENSSEN 2010, 47) und werden zugleich Kindertagesstätten als bedeutsamer Teil der Umweltfaktoren eines Kindes betrachtet, können letztere mit ihrer Arbeit einen wirksamen Einfluss auf die Entwicklung von kindlichen Begabungen nehmen. In diesem Sinne verstünde sich *Begabungsförderung* als immanenter Bestandteil einer individuellen Förderung aller Kinder und somit auch als zentrale Aufgabe aller Kindertagesstätten. Eine so verstandene Begabungsförderung nimmt die vielfältigen Begabungen aller Kinder in der Kindertagesstätte in den Blick, es ermöglicht allen Kindern, auch den hochbegabten, eine individuelle, stärkenorientierte Förderung ihrer jeweiligen Potenziale. Und das zeigt Wirkung, wie Susanne Kuger in ihrer Studie »Lernumwelten von Kindergartenkindern mit besonderen Begabungen« aufzeigt: Die »positiven Zusammenhänge einer besseren Begabungsentwicklung in qualitativ hochwertigen Lernumwelten zeigen sich nicht nur für Kinder mit besonderen Begabungen, sondern für alle Kinder gleich« (KUGER 2013, 284).

Insofern: Unter einer inklusiven Perspektive wird Hochbegabtenförderung in der Kindertagesstätte bestmöglich als individuelle Begabungsförderung umgesetzt und orientiert sich somit an den generellen Prinzipien guter pädagogischer Praxis in Kindertagesstätten. Es werden die Begabungen aller Kinder in den Blick genommen und jedes einzelne Kind auf Basis seines Entwicklungsstandes in seiner jeweiligen *Zone der nächsten Entwicklung* begleitet.

GRUNDLAGEN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG IN DER KINDERTAGESSTÄTTE

Insofern sich die Begabungsförderung in der Frühpädagogik an den Prinzipien einer individuellen Förderung orientiert, spielen folgende Grundlagen eine elementare Rolle. Wesentlich für die Umsetzung der begabungsfördernden Prinzipien individueller Förderung sind dabei die regelmäßige Beobachtung und Dokumentation von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen, die ressourcenorientiert die Lernfortschritte des Kindes in den Blick nehmen und seine spezifischen Lernwege, Lernziele und Lernbedürfnisse erfragen und unterstützen (SOLZBACHER/BEHRENSSEN 2010, 45).

INKLUSION UND INDIVIDUELLE FÖRDERUNG

Die Elementarpädagogik nimmt aktuell das Lernen von Kindern unter der Perspektive ihrer Persönlichkeit und Individualität in den Blick und überwindet damit den Bezug

auf eine »Normalität« der kindlichen Entwicklung. Wenn Normalität nicht mehr Maßstab und Maßgabe (früh)pädagogischen Handelns ist, dann steht ein inklusiver Ansatz im Fokus, der die verschiedenen Individuen unabhängig von ihren physischen, kognitiven, sozialen oder kulturellen Voraussetzungen in den Blick nimmt und in ihrer Entwicklung unterstützt. Auch die institutionelle Förderung von hochbegabten oder entwicklungsschnellen Kindern sollte daher im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte umgesetzt werden und nicht auf isolierte »Sonderangebote« für lernschnelle Kinder beschränkt sein (SCHENKER 2010A). Ziel ist es vielmehr, Lernarrangements so zu gestalten, dass sie eine entwicklungsangemessene Förderung für jedes Kind gewährleisten. Die Heterogenität der Gruppe und die (nicht immer leichte) Aufgabe, anregende Lernsettings für alle Kinder zu gestalten, werden damit zum Normalfall.

Lernbegleitung, Kontextsteuerung und Perspektivenwechsel sind aus Sicht einer konstruktivistischen Didaktik die wesentlichen Prinzipien zur Ermöglichung und Begleitung kindlichen Lernens.

KONSTRUKTIVISTISCHE DIDAKTIK

Aus der systemisch-konstruktivistischen Perspektive heraus werden Kinder als eigenaktive Gestalter ihres Lernprozesses betrachtet (VOSS 2005). Erkenntnis- und Lernprozesse sind demnach individuelle Konstruktionsprozesse, die insbesondere in der frühen Kindheit in konkrete Handlungs- und Anwendungskontexte eingebunden sein müssen (SCHENKER 2010A).

Lernbegleitung, Kontextsteuerung und Perspektivenwechsel sind aus Sicht einer konstruktivistischen Didaktik die wesentlichen Prinzipien zur Ermöglichung und Begleitung kindlichen Lernens (VOSS 2005). In konstruktivistischem Sinne verfolgt das Prinzip der *Lernbegleitung* dabei weder das Ziel einer direkten Einflussnahme auf den kindlichen Lernprozess noch ein passives Geschehenlassen, sondern möchte im anschlussfähigen Dialog und unter Zuhilfenahme von Irritationen einen aktiven Lernprozess des Kindes ermöglichen (KÖNIG 2009; PRAMLING-SAMUELSON/ASPLUND-CARLSSON 2007). Gerade im Spiel lässt sich dieses Prinzip der konstruktivistischen Didaktik in der Kindertagesstätte gut umsetzen (SCHENKER 2010B).

Mit *Kontextsteuerung* sind alle möglichen indirekten Formen der Einflussnahme auf das Lernen gemeint: hinsichtlich einer lernanregenden sächlichen Ausgestaltung der Kindertagesstätte, der (dialogischen) Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind(ern) sowie der

jeweiligen Interaktionsgestaltung (Subjekt-Subjekt, Subjekt-Objekt). All das sollte so gestaltet sein, dass alle Kinder in der Kindertagesstätte ausreichende Herausforderungen und Lerngelegenheiten finden.

Das Prinzip des *Perspektivenwechsels* ist in doppelter Hinsicht zu berücksichtigen; zum einen auf Seiten der pädagogischen Fachkraft, zum anderen als didaktisches Ziel beim Kind. Es geht demnach einerseits darum, dass die Fachkräfte sich auf die Blickrichtung des Kindes einlassen, um seine Weltsicht bzw. Lernausgangslage in Erfahrung zu bringen. Andererseits kann die Fachkraft auf dieser Basis durch Nach- und Hinterfragen beim Kind die Eröffnung von alternativen Erklärungsansätzen und Sichtweisen ermöglichen. Auch die Meta-Kommunikation mit dem Kind über seine Lernprozesse wird durch das Prinzip des Perspektivwechsels gefördert.

DIALOGISCHE GRUNDHALTUNG

Eine dialogische Grundhaltung von Fachkräften ist geprägt durch einen empathisch und authentisch geführten Dialog mit dem Kind, durch ein echtes Interesse an ihm und seinen Sichtweisen sowie durch wertschätzende Akzeptanz sowohl der auf Autonomie als auch auf Bezogenheit gerichteten Bedürfnisse und Handlungen der Kinder. Sich daraus ergebenden Spannungen und Konflikten sollte von Seiten der Fachkraft mit Verständnis bzw. zumindest Einfühlungsvermögen begegnet werden und die Kommunikation mit dem Kind und mit seinen wichtigen Bezugspersonen reflektiert und resonant erfolgen.

Insgesamt geht es in einer begabungsfördernden Kindertagesstätte darum, eine Atmosphäre zu schaffen, die es allen Kindern ermöglicht, ihre Fähigkeiten einzubringen und ihre Begabungen weiterzuentwickeln.

Auch aus didaktischer Perspektive ist für die Ermöglichung individuellen Lernens eine dialogische Grundhaltung der pädagogischen Fachkräfte wesentlich (KÖNIG 2009). Die Fachkraft sollte sich mit Erklärungen und Antworten zurückhalten und eher durch geschicktes Fragen die selbstständige Suche der Kinder nach Erklärungen unterstützen. Stets sollte es dabei darum gehen, sich von der eigenen Weltsicht zu lösen und sich durch gutes und aufmerksames Zuhören auf die Perspektive des Kindes und seine aktuelle Weltsicht einzulassen, es in einer aktiven Hypothesenbildung und der

Suche nach Möglichkeiten zur »Verifikation« und »Falsifikation« zu begleiten (PRAMLING-SAMUELSON/ASPLUND-CARLSSON 2007): »Kinder lernen durch Reflexion, Kommunikation, Metakommunikation und metakognitive Dialoge mit anderen Kindern oder mit den pädagogischen Fachkräften« (SCHENKER 2010B, 300). Insgesamt geht es in einer begabungsfördernden Kindertagesstätte darum, eine Atmosphäre zu schaffen, die es allen Kindern ermöglicht, ihre Fähigkeiten einzubringen und ihre Begabungen weiterzuentwickeln.

KINDERTAGESSTÄTTEN IM WANDEL

Die beschriebenen Grundlagen einer individuellen Begabungs- und Begabtenförderung treffen auf eine stark gewandelte und sich immer noch im Wandel befindliche Kita-Landschaft. Kindertagesstätten sind nicht mehr nur Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen, sondern in ihrem Auftrag ist explizit ein Bildungsanspruch formuliert. Die bildungspolitischen Entwicklungen in den letzten Jahren stellen die Kindertagesstätten zudem vor zahlreiche konzeptionelle Herausforderungen: Sprachförderung, Qualitätsmanagement, U3-Ausbau und Inklusion sind nur einige davon.

Basis dieser neuen Aufgabenstellungen ist die mit und nach PISA ins öffentliche Bewusstsein getretene Erkenntnis, dass soziale Herkunft und Bildungserfolg eng zusammenhängen. In der Folge wurde der frühkindlichen Bildung deutlich mehr Bedeutung beigemessen. Mit ihr – so das weitgehend einstimmige Urteil in Bildungspolitik und Bildungswissenschaft – werde der Grundstein für eine gelungene Bildungsbiografie gelegt und sie sei eine entscheidende Perspektive auf dem Weg zu gleichen bzw. gerechten Bildungschancen.

Dieser Wandel in den Kindertagesstätten wirkt sich auch auf die frühe Begabungsförderung aus. Die Notwendigkeit einer individuellen Förderung auch für die Gruppe derentwicklungsschnellen bzw. besonders begabten Kinder wird zunehmend anerkannt und findet teilweise bereits explizit in den Bildungsplänen Erwähnung. Mit dieser Stärkung des Bewusstseins für die Notwendigkeit einer Förderung ist auch der qualitative Anspruch an eine Begabungsförderung in Kindertagesstätten gestiegen. Umfasste die Förderung besonders begabter Kinder in Kindertagesstätten vor 15 Jahren noch überwiegend ergänzende Kursangebote, so suchen die frühpädagogischen Fachkräfte nun verstärkt nach Wegen, die Voraussetzungen für eine gelingende individuelle Förderung durch eine insgesamt verbesserte Struktur- und Prozessqualität in ihrer Arbeit zu gewährleisten – wovon letztlich alle Kinder profitieren.

Die Anforderung für Erzieherinnen und Erzieher besteht vor allem darin, auf der Basis von Grundlagenwissen zum

Thema Hochbegabung die pädagogischen Prinzipien ihrer Arbeit zu reflektieren und entsprechend der individuellen Bedürfnisse und Interessen der (hochbegabten) Kinder anzuwenden. Vor diesem Hintergrund ist es für den Erkenntnisgewinn in der frühen Hochbegabtenförderung bedeutsam, dass die aktuellen fachlichen Diskurse und Entwicklungen im Feld der Frühpädagogik immer auch mit Blick auf die Bedürfnisse und Ausgangslagen von besonders begabten Kindern hin reflektiert werden. Dass dies unter den Vorzeichen inklusiver Förderung erfolgt, ist dabei fast selbststrebend, da Kindertagesstätten nicht selektiv sondern sozialraumorientiert arbeiten.

Die Erfahrungen aus den Projekten weisen darauf hin, dass insbesondere die Offenheit und innere Haltung, mit der Fachkräfte dem Thema und den besonders begabten Kindern begegnen, entscheidend für das Gelingen einer inklusiven Begabtenförderung sind.

DIE BEITRÄGE IM HEFT

Vor diesem Hintergrund hat die Karg-Stiftung gemeinsam mit ihren Kooperationspartnern in den vergangenen Jahren diverse Projekte realisiert. Im vorliegenden Karg Heft 10 werden Erfahrungen aus diesen Projekten vorgestellt und in die Kontexte der gegenwärtigen Fachdiskurse der Frühpädagogik eingebettet. Die Herausgeber möchten mit dem Band dafür werben, dass die frühe Begabungs- und Begabtenförderung als eine immanente Aufgabe von Kindertagesstätten wahrgenommen und als selbstverständlicher Bestandteil von Inklusion erkannt wird. Nur so kann der Anspruch des inklusiven Ansatzes, die Individualität eines jeden Kindes zu achten und seine jeweiligen Bedürfnisse und Fähigkeiten zum Ausgangspunkt für erzieherische und pädagogische Prozesse zu machen (ALBERS 2011), eingelöst werden.

Die Erfahrungen aus den Projekten weisen darauf hin, dass insbesondere die Offenheit und innere Haltung, mit der Fachkräfte dem Thema und den besonders begabten Kindern begegnen, entscheidend für das Gelingen einer inklusiven Begabtenförderung sind. Eine frühe Achtsamkeit für individuelle Stärken und Begabungen eröffnet die Möglichkeit, Kinder aus bildungsfernen und unterschiedlichen kulturellen Milieus chancengerecht(er) zu fördern und grundsätzlich eine stärkenorientiertere Haltung in Kindertagesstätten zu etablieren, von der alle Kinder profitieren – nicht nur, aber auch die hochbegabten.

Der Beitrag von Jan Rösler, »Krippen mit Grips«, gibt einen Überblick über den Forschungsstand zur Förderung begabter Kinder unter drei Jahren und skizziert, wie ihren Bedürfnissen im Rahmen der Betreuung in Kinderkrippen möglichst gut entsprochen werden kann.

Nicole Berger und Wolfgang Schneider gehen in ihrem Artikel zur »Gruppendynamik und Begabungsförderung« dem Sozialverhalten vonentwicklungsschnellen Kindern nach. Der Beitrag widmet sich auf Basis eines vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) geförderten Modellprojekts in der Evangelischen Kindertagesstätte St. Stephan in Würzburg der Frage, wie sich die inklusive Förderung von besonders begabten Kindern mittels kindinitiierten Projekten auf das gemeinsame Spielen und Lernen der hochbegabten und der nichthochbegabten Kinder auswirkt. Ob sich beispielsweise Anzahl und Alter der Spielpartner in Abhängigkeit vom Begabungsniveau der Kinder unterscheiden und wie stabil das Merkmal (besondere) Begabung im Kindergartenalter ist, wurde in diesem Projekt untersucht. Die Begabtenpädagogin Silke Forstmeier aus der projektbeteiligten Würzburger Kindertagesstätte St. Stephan berichtet im Gespräch über die Herausforderungen und Erkenntnisse im Zusammenhang mit diesem Projekt aus Sicht einer Erzieherin.

Gerade Kinder mit beschleunigter Entwicklung sind auf die Vermittlung von Kompetenzen zum »Lernen-Lernen« angewiesen. Sie machen in verschiedenen Kontexten häufig die Erfahrung, dass ihnen neu zu Erlernendes einfach »zufliegt« und es weder einer besonderen Anstrengung noch eines Nachdenkens über den eigenen Lernweg bedarf. Aus diesem Grund ist auch für hochbegabte Kinder eine Reflexion über Lernprozesse wichtig. Reinhard Ruckdeschel und sein Team von der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte in Nürnberg gingen diesem Thema anhand eines Reflexionsprojektes in ihrer Einrichtung nach. Im Beitrag »Von und mit Kindern lernen – Metakognitionen in der Kita?!« werden die Bedeutung und Förderung von Metakognitionen in der frühen Kindheit erörtert und Methoden zu deren Förderung vorgestellt. Die Leiterin der Nürnberger Kindertagesstätte, Beatrix Hirschholz-Ter, ergänzt im Interview aus der Praxis-Perspektive zentrale Eindrücke aus dem Projekt.

Für eine inklusive Perspektive auf den pädagogischen Alltag in Kindertagesstätten ist eine angemessene Beteiligung der Kinder an dessen Gestaltung essenziell. Dieser Frage widmete sich ein gemeinsames Projekt der Deutschen Kinder und Jugendstiftung (DKJS) und der Karg-Stiftung, »Partizipation und Hochbegabung«, im Kontext des DKJS-Programms »Demokratie von Anfang an«. Jens Hoffsommer und Christine Koop stellen in ihrem Artikel Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt vor. Dabei legen sie dar, warum Partizipation auch und insbesondere ein Thema der

frühen Begabtenförderung sein sollte und wie umfassend eine partizipative Grundhaltung den pädagogischen Alltag einer Kindertagesstätte prägt. Aus praktischer Perspektive beleuchtet die Leiterin der Kindertagesstätte »Kleeblatt« in Schwarzheide, Annett Fischer-Neumann, ihre persönlichen Projekt-Erfahrungen.

Die Kooperation mit Beratungsstellen ist für die optimale Begleitung von Kindern und ihren Familien nicht nur in der Hochbegabtenförderung unerlässlich. Beraterinnen und Berater wie auch Fachkräfte aus Kindertagesstätten suchen in jüngerer Vergangenheit nach Wegen, die Kooperation zwischen den Institutionen so zu gestalten, dass sie alle Familien erreichen – auch jene, die häufig den Weg zu Beratungsstellen aus den verschiedensten Gründen nicht finden. In einem von der Karg-Stiftung geförderten Projekt in der Stadt Maintal wurde das Modell einer zugehenden Elternberatung erprobt, in dem die Beratung vor Ort in der Kindertagesstätte installiert war. Dr. Kathrin Schmitt und Prof. Gerhard Büttner stellen die Erfahrungen aus diesem Angebot in ihrem Artikel »Aufeinander zugehen – Stär-

kung von Bildungsgerechtigkeit durch Beratung in und für die Kindertagesstätten« dar. Sie zeigt auf, wie sich durch das Modell einer zugehenden Elternberatung vor allem die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Ratsuchenden stark verändert. Im Interview mit der Begabtenpädagogin Michaela Schmid vom projektbeteiligten Familienzentrum Ludwig-Uhland-Straße in Maintal wird ein praxisorientierter Blick auf das innovative Beratungsmodell und seine Auswirkungen auf den Alltag der Erzieherinnen und Erzieher geworfen.

Im letzten Beitrag »Schlussfolgerungen für die Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften im Feld Hochbegabung« resümieren Christine Koop und Markus Riefeling die Beiträge und reflektieren sie unter der zentralen Frage, welche Erkenntnisse und Herausforderungen sich aus den Projekten für die Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften ergeben. Sowohl notwendig erscheinende Inhalte als auch didaktische Fragen für die Gestaltung von Weiterbildungen zur frühen Begabtenförderung werden beleuchtet.

DIE AUTORIN UND DER AUTOR

CHRISTINE KOOP, Diplom-Psychologin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, leitet seit 2008 das Ressort Frühe Förderung und Beratung der Karg-Stiftung. Sie verantwortet die konzeptionelle Entwicklung von personen- und einrichtungsbezogenen Qualifizierungsprojekten in den Arbeitsbereichen Kindertagesstätte und Beratung. Zuvor war sie in der ambulanten und stationären Kinder- und Jugendpsychotherapie sowie in der Erziehungsberatung tätig.

➤ www.karg-stiftung.de

DR. MARKUS RIEFLING, Diplom-Pädagoge, entwickelt und begleitet aktuell Bildungsprojekte bei der Wissensfabrik. Er hat 2016 bei der Karg-Stiftung die Projekte im Arbeitsfeld Kindertagesstätte verantwortet und dort unter anderem Qualifizierungsprojekte konzipiert. Zuvor war er bei der BASF in der frühkindlichen Bildungsinitiative »Offensive Bildung« in der Rhein-Neckar-Region tätig.

➤ www.wissensfabrik-deutschland.de

LITERATUR

ALBERS, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Reinhardt.

KÖNIG, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergarten. Wiesbaden: VS.

KOOP, C./MÜLLER, G. (2010): Psychologische Diagnostik intellektueller Hochbegabung im Vorschulalter. In: Koop/Schenker/Müller/Welzien/Karg-Stiftung (Hrsg.) 2010, S. 175–190.

KOOP, C./SCHENKER, I./MÜLLER, G./WELZIEN, S./KARG-STIFTUNG (HRSG.) (2010): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar: verlag das netz.

KUGER, S. (2013): Lernumwelten von Kindergartenkindern mit besonderen Begabungen. Münster: Waxmann.

LAEVERS, F. (HRSG.) (2006): Die Leuener Engagiertheitskala für Kinder LES-K. 2. überarbeitete deutsche Auflage. Erkelenz: Fachschule für Sozialpädagogik.

LEU, H.R./FLÄMIG, K./FRANKENSTEIN, Y./KOCH, S./PACK, I./SCHNEIDER, K./SCHWEIGER, M. (2007): Bildungs- und Lernge-

schichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: verlag das netz.

PRAMLING-SAMUELSON, I./ASPLUND-CARLSSON, M. (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

SCHENKER, I. (2010A): Inklusive Hochbegabtenförderung in der Kindertagesstätte. In: Koop/Schenker/Müller/Welzien/Karg-Stiftung (Hrsg.) 2010, S. 271–289.

SCHENKER, I. (2010B): Spielen ist Lernen – das Konzept der Entwicklungspädagogik. In: Koop/Schenker/Müller/Welzien/Karg-Stiftung (Hrsg.) 2010, S. 293–305.

SOLZBACHER, C./BEHRENSSEN, B. (2010): Individuelle Förderung als Grundlage für Begabungsförderung. In: Koop/Schenker/Müller/Welzien/Karg-Stiftung (Hrsg.) 2010, S. 45–56.

VOSS, R. (2005): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz.

JAN RÖSLER

Krippen mit Grips

Kognitive Begabung in Kinderkrippen fördern

Die stark wachsende Zahl von Betreuungseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren birgt für die Entwicklung und Förderung begabter Kinder Chancen und Risiken. Die Chancen sind darin zu sehen, dass gezielte inklusive Förderansätze zu einem sehr frühen Zeitpunkt wirksam werden können. Die Schwierigkeit liegt jedoch in dem Umstand, dass es für den Altersbereich von null bis drei Jahren derzeit generell nur wenige pädagogische Ansätze gibt, geschweige denn Konzepte, die auf begabte Kinder ausgerichtet sind. Tatsächlich haben viele Krippen schon bei der Umsetzung der allgemeinen Qualitätsstandards Nachholbedarf. Der Besuch einer Krippe birgt gerade für begabte Kinder also auch das Risiko, keine angemessene Förderung ihrer Interessen zu erhalten. Dieser Artikel soll einen Überblick über den Forschungsstand zur Förderung begabter Kinder unter drei Jahren geben und Leitlinien skizzieren, wie ihren Bedürfnissen im Rahmen der Betreuung in Kinderkrippen möglichst gut entsprochen werden kann.

HOCHBEGABUNG U3

Während es für entwicklungsverzögerte Kinder bereits ein breites Angebot an Unterstützung und Förderprogrammen gibt, werden normal entwickelte oderentwicklungsschnelle Kinder oft kaum berücksichtigt. Bei begabten Kindern hat das vor allem den Grund, dass eine gezielte Diagnostik von Hochbegabung im Gegensatz zu der bei Kindern im Kindergartenalter nur unzureichend möglich ist. Abge-

Die Aussagekraft eines Begabungstests von Kindern unter drei Jahren ist fraglich. Von einem Intelligenztest vor dem vierten Lebensjahr wird abgeraten.

sehen von der Problematik, ein Kleinkind überhaupt zur Kooperation in einer Testsituation zu bringen, entwickeln sich die einzelnen Leistungsbereiche in dieser Lebensphase ohnehin nicht parallel und viele Übergänge finden sprunghaft und nicht linear statt, sodass die Aussagekraft eines solchen Tests meist fraglich ist. In der Regel wird daher von einer Intelligenztestung vor dem vierten Lebensjahr abgeraten (BJORKLUND/SCHNEIDER 2006). Dennoch wurde bereits in den 1950er-Jahren der Versuch unternommen, Intelligenztests für Säuglinge und Kleinkinder zu entwickeln (BAYLEY 1954). Korrelierte man jedoch die Ergebniswerte der Testungen im Säuglingsalter mit späteren IQ-Testergebnissen, zeigten sich keine großen Zusammenhänge. Diese Befunde wurden dahingehend interpretiert, dass die frühen Verfahren eine andere Art von Intelligenz, also etwas qualitativ anderes, erfassen als die typischen IQ-Tests, die im späteren Kindesalter eingesetzt werden (BJORKLUND/SCHNEIDER 2006). Somit lassen sich zwar durchaus Aussagen zum kognitiven Entwicklungsstand von Kleinkindern machen, dessen Aussagekraft für den weiteren Entwicklungsverlauf ist aber begrenzt. Auch andere Methoden, die zur

Erfassung früher Hochbegabung diskutiert werden, wie zum Beispiel die Schnelligkeit, mit der Kinder mehrfach präsentierte Reize als gleich erkennen (Habituationsgeschwindigkeit), können trotz eines gut nachweisbaren Zusammenhangs mit der späteren Intelligenz nur einen kleinen Prozentsatz der späteren Intelligenzunterschiede zwischen den Kindern erklären (MCCALL/CARRIGER 1993). Im Allgemeinen ist es daher schwierig, im Altersbereich der unter Dreijährigen bereits von Hochbegabung im klassischen Sinne zu sprechen. Im Folgenden soll deshalb lediglich von entwicklungsschnellen Kindern die Rede sein. Inwiefern aus diesen später auch begabte Kinder und Jugendliche werden, scheint in hohem Maße von ihrer Umwelt abzuhängen. Zwar weiß man heute, dass genetische Faktoren einen erheblichen Einfluss auf die Intelligenzentwicklung haben, doch auf der anderen Seite ist inzwischen auch klar, dass außergewöhnliche Leistungen kaum durch diese allein erklärt werden können (BJORKLUND/SCHNEIDER 2006). Erst förderliche Umweltbedingungen, seien es beispielsweise das Elternhaus oder die Kinderkrippe, sorgen dafür, dass aus einem Hochleistungspotenzial auch tatsächlich eine außergewöhnliche Leistung resultiert (HOLLING/KANNING 1999). Es ist also wichtig, will man entwicklungsschnelle Kinder bei der Entfaltung ihres Potenzials unterstützen, für eine die kognitive Entwicklung begünstigende Umgebung zu sorgen. Inwiefern auch die in der Krippenbetreuung vorgefundene Umwelt hier einen wichtigen Beitrag leistet, ist Gegenstand zahlreicher Studien, von denen einige im Folgenden kurz umrissen werden.

Wer also schon im Krippenalter kognitive Begabung fördern möchte, muss auf einen hohen Standard der Betreuungsqualität achten.

BETREUUNGSQUALITÄT UND KOGNITIVE ENTWICKLUNG

Die Studienergebnisse zu den Auswirkungen der Betreuungsqualität auf die kognitive Entwicklung fallen sehr einheitlich aus (ROSSBACH 2005; SHONKOFF/PHILLIPS 2000). Die Qualität wurde in diesen Studien grundsätzlich durch strukturierte Beobachtungsverfahren ermittelt, die verschiedene Merkmale vor allem auf der Prozessebene (Interaktionsverhalten, Lern- und Spielangebote, Betreuungsatmosphäre) erfassten. Eine insgesamt hohe Qualität wirkt sich positiv auf die sprachliche und kognitive Entwicklung aus, auch unabhängig vom familiären Hintergrund (VANDELL ET AL. 2010). Negative Auswirkungen eines Krippenbesuchs im Vergleich zu rein familiärer Betreuung zeigten sich vor al-

lem bei Kindern, die in Krippen von geringer Qualität betreut wurden (ROSSBACH 2005; VANDELL/WOLFE 2000). Die Qualität der frühen außerfamiliären Betreuung spielt dabei nicht nur für die kurzfristige kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder eine wichtige Rolle, sondern scheint diese auch langfristig zu beeinflussen (VANDELL ET AL. 2010). Im Rahmen einer großangelegten US-amerikanischen Studie wurde beispielsweise ermittelt, dass eine höhere Qualität der außerfamiliären Betreuung auch am Ende der dritten Klasse noch mit besseren Ergebnissen in Mathematik, im Lesen und einer höheren Gedächtnisleistung einherging sowie in der fünften Klasse mit einem größeren Wortschatz (BELSKY ET AL. 2007). Eine aktuellere repräsentative US-amerikanische Studie bestätigte ebenfalls, dass Zweijährige, die außerfamiliäre Betreuung mittlerer oder höherer Qualität erfuhren, bessere Ergebnisse bezüglich der kognitiven Entwicklung erzielten als Kinder, die qualitativ schlechter betreut wurden (RUZEK ET AL. 2014). Wer also schon im Krippenalter kognitive Begabung fördern möchte, muss auf einen hohen Standard der Betreuungsqualität achten. Da viele grundsätzliche Qualitätsrichtlinien beispielsweise in den Bildungsplänen der Länder (FTHENAKIS/BECKER-STOLL 2010) bereits hinlänglich diskutiert wurden, soll im Folgenden darauf eingegangen werden, wodurch die kognitive Entwicklung der Kinder im Besonderen befördert werden kann.

EINE BEGABUNGSFÖRDERNDE GRUNDHALTUNG IN DER KINDERKRIPPE

Die Frage ist nun, wie sich die oft eher formal und akademisch orientierten Prinzipien der schulischen und außerschulischen Begabtenförderung mit der Frühpädagogik vereinen lassen, die grundlegende Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten als Ausgangspunkt für die (individuellen) Förderkonzepte heranzieht. Eine Lösung könnte sein, statt über spezifische Förderprogramme nachzudenken, die alltäglichen Strukturen so zu gestalten, dass sie für die selbstgesteuerte Entwicklung der Kinder möglichst förderlich sind (BARBOUR/SHAKLEE 1998). Im Bereich der Sprachentwicklung haben sich solche Konzepte bereits als nachweislich wirksam herausgestellt (KUCHARZ/MACKOWIAK/BECKERLE 2015).

Kinder sind von Natur aus neugierig und eignen sich durch Erkunden und Erforschen die Welt um sie herum an. Dies ist ein aktiver Prozess, bei dem das Kind mit seiner Umwelt in Interaktion tritt. Das Ziel einer alltagsintegrierten Förderung (kognitiver) Begabung ist, diese natürliche Lernfreude des Kindes zu erkennen, zu unterstützen, und ihm seine Bildungsprozesse erfahrbar zu machen. Dafür ist es wichtig, das Potenzial des Kindes nicht durch das eigene Verhalten auszubremsen, sondern ihm Raum zur Entfaltung zu geben. Hierfür seien im Folgenden drei wesentliche Aspekte guter Betreuung für entwicklungsschnelle wie auch für alle anderen Kinder skizziert (BÄUERLEIN ET AL. 2016):

EIN SICHERER HAFEN FÜRS ERKUNDEN

Kinder lernen besonders gut, wenn sie sich wohl fühlen (KOOMEN/VAN LEEUWEN/VAN DER LEIJ 2004). Auf die zentrale Bedeutung einer sicheren Bindung zwischen einem Kind und seinen wichtigsten Bezugspersonen für Wohlbefinden und eine optimale kindliche kognitive Entwicklung wurde bereits in vielen Studien hingewiesen, und auch in der Krippenbetreuung ist es unerlässlich, dass das Kind eine tragfähige Beziehung zur Fachkraft entwickelt (AHNERT 2007; HÉDERVÁRI-HELLER 2011). Nur wenn das Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit erfüllt ist, fangen Kinder an, ihre Umgebung zu erkunden. Tritt hierbei Frustration, Stress oder Beunruhigung auf, stellt das Kind seine Aktivitäten ein und sucht die Nähe einer Bezugsperson. Diese stellt also gewissermaßen einen sicheren Hafen dar, in dem das Kind Trost, Zuwendung und Hilfe bei der Regulation seiner Gefühle findet. Ist das Kind wieder entspannt, wird das Bindungsverhalten deaktiviert, und das Kind kann die Erkundung seiner Umgebung wieder aufnehmen. Bindungsverhalten und Erkundungsverhalten sind also stets abwechselnd aktiviert (BECKER-STOLL/NIESEL/WERTFEIN 2009). Im Prinzip trägt daher alles, was zum Aufbau einer sicheren Bindung beiträgt, indirekt auch zur Unterstützung der kognitiven Entwicklung bei. Hat das Kind jedoch keine sichere Beziehung zu einer Bezugsperson in der Krippe, wird es in seinen Möglichkeiten gehemmt.

Die Grundlage einer jeglichen Bildung ist die Bindung, das gilt auch für entwicklungsschnelle Kinder.

Um dies zu vermeiden und von Anfang an eine sichere Fachkraft-Kind-Bindung aufzubauen, ist eine schonende und kindzentrierte Eingewöhnung in der Krippe sehr wichtig. Man sollte sich hierbei viel Zeit lassen, um auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes einzugehen und nicht zu starr an Schemata wie z.B. dem Berliner Modell festhalten, da diese eher als ein Mindeststandard zu sehen sind (BÄUERLEIN ET AL. 2016). Wie für den Aufbau einer sicheren Eltern-Kind-Bindung, ist es zudem wichtig, dass die Fachkraft ausreichend Zeit für positive Interaktionen mit dem Kind hat und feinfühlig mit dem Kind interagiert (AHNERT 2007; DE SCHIPPER/TAVECCHIO/VAN IJENDOORN 2008).

Die Grundlage einer jeglichen Bildung ist die Bindung (BECKER-STOLL/SPINDLER 2010), das gilt auch für entwicklungsschnelle Kinder. Mag ein Kind auch kognitiv oder sprachlich schon weiter entwickelt sein als seine Altersgenossen, so ist es auf emotionaler Ebene dennoch ein Kind und ist

auf Unterstützung angewiesen, um seine Begabung zum Ausdruck zu bringen.

RESPEKT UND UNTERSTÜTZUNG FÜR KLEINE FORSCHER

Kleinkinder bewegen sich in der Welt wie kleine Forscher, die durch Ausprobieren und Fragenstellen beständig dazu lernen. Eltern und pädagogische Fachkräfte können die Kinder dabei durch ihre Reaktionen auf deren Wissbegierde unterstützen. Zahlreiche Studien zeigen, dass der feinfühligsten und prompten Reaktion von Bezugspersonen auf das Verhalten und die Bedürfnisse des Kindes eine Schlüsselrolle für die kognitive Entwicklung zukommt. Sie geht zudem mit erhöhtem Erkundungsverhalten und erhöhter Lernmotivation einher. Kinder müssen die Möglichkeit haben, sich als kompetent zu erleben und Dinge zu meistern. Dafür brauchen sie Herausforderungen, Bestätigung bei Erfolgen und Ermunterung bei Schwierigkeiten, sowie den nötigen Raum und die Zeit. Kinder sollten die Erfahrung machen, dass Dinge verstehbar sind, wenn man sich intensiv damit beschäftigt, dass man nachfragen kann, wenn man etwas nicht versteht, und wie man an nötige Informationen und Erklärungen kommt, wenn man diese braucht. Kinder sollten auch die Möglichkeit haben, zu erfahren, dass sie ihre Umgebung gestalten können, dass Dinge durch ihre Aktivität verändert werden können. So lernen Kinder von klein auf, dass sie durch ihre Handlungen etwas erreichen können. Wichtig für die Entwicklung dieses sogenannten Selbstwirksamkeitsgefühls ist, dass Kinder Dinge selbst tun dürfen und nicht – aus Ungeduld oder Unverständnis – eingeschränkt werden oder ihnen Tätigkeiten abgenommen werden (HÖKE 2011).

Oft genug geschieht dies aber, wenn Eltern oder Fachkräfte ihnen etwas Spezielles beibringen wollen, das ihnen gerade wichtig erscheint. Doch wenn sie dabei vergessen, darauf zu achten, für was sich das Kind selbst im Moment interessiert, wird es in seiner Lernfreude ausgebremst. Werden die Kinder durch zu starkes Eingreifen aus ihren selbst gewählten Lernaktivitäten herausgerissen, machen sie die Erfahrung, dass sie mit ihrem eigenen Neugierigsein nicht viel bewirken können. Die Kunst besteht vielmehr darin, das Kind in seinen eigenen Aktivitäten zu begleiten. Dies bedeutet allerdings nicht, das Kind »machen« zu lassen und sich komplett herauszuhalten. Es wurde gezeigt, dass diejenigen Krippen besonders gute Betreuung leisten, die zwar Initiative und Aktivitäten hauptsächlich von den Kindern ausgehen ließen, diese aber aufgriffen und erweiterten (SIRAJ-BLATCHFORD 2009). Dieses Vorgehen wird als »scaffolding« (engl. Gerüstbau) bezeichnet. Derartige Bildungsangebote bestehen nicht darin, dem Kind ein spezifisches als förderlich empfundenen Angebot »aufzudrücken«, sondern im vorsichtigen Aufgreifen und Erweitern kindlicher

Interessen, also der fein auf den Entwicklungsstand des Kindes abgestimmten, kompetenzangemessenen Unterstützung der Aktivitäten des Kindes. Dazu gehört nicht nur das Anbieten weiteren, möglicherweise anspruchsvolleren Spielmaterials, sondern auch das Kommentieren und das Initiieren eines Gesprächs mit dem Kind über sein Spiel (z.B. »Was machst du gerade?«, »Was macht der Teddy?«, »Was hast du denn mit dem Bauklotz vor?«). Es ist inzwischen wissenschaftlich belegt, dass die Anwendung von scaffolding in den ersten Lebensjahren mit reiferem Spielverhalten, weiter entwickelter Sprache und besserem Problemlöseverhalten im Kleinkindalter und der frühen Kindheit einhergeht (SYLVA ET AL. 2011).

Damit die gemeinsame Interaktion gelingt, muss der Erwachsene also herausfinden, auf welche Weise das Kind gerade die Welt um sich herum interpretiert.

Im familiären Kontext hat es sich dabei als am förderlichsten für die kindliche kognitive Entwicklung erwiesen, wenn die Kinder in offener Kommunikation zur Selbstständigkeit ermutigt werden und ihr eigener Standpunkt respektiert wird. Dafür ist es wichtig, diesen Standpunkt zu erkennen und zu verstehen. Kinder entwickeln anhand ihrer Erfahrungen ein eigenes Modell der Welt, in der sie leben. Diese kindlichen Modelle sind zwangsläufig anderer Natur, als die Modelle, die wir Erwachsenen von unserer Welt haben. Daraus können sich Verständnisprobleme ergeben: Zum Beispiel sehen Kinder die Welt im Wortsinne aus einer anderen Perspektive. Ein kleiner Abhang von gerade mal 60 Zentimetern kann für ein Krippenkind schon einen großen Hügel darstellen. Aber auch im übertragenen Sinne sind kindliche Perspektiven oft anders: Bei einem Spaziergang im Stadtpark mögen den Fachkräften die Pflanzen und die Enten im Teich als besonders interessante »Ziele« für die Aufmerksamkeit ihrer Kinder erscheinen, dabei kann es sein, dass diese sich besonders für den herumliegenden Müll interessieren und wissen wollen, woher er jeweils kommt. Damit die gemeinsame Interaktion gelingt, muss der Erwachsene also herausfinden, auf welche Weise das Kind gerade die Welt um sich herum interpretiert. Hierfür muss er auch auf Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Verhaltens zurückgreifen. Denn mangels sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten sind Beobachtungen oft die einzige Möglichkeit, die individuelle Kompetenz der Kleinkinder bewusst wahrzunehmen. Letzteres ist aber Voraussetzung, um jedem Kind (auch den entwicklungsschnellen) ein individuelles Bildungsangebot machen zu können (STRÄTZ/DEMANDEWITZ 2005).

Gerade bei entwicklungsschnellen Kindern kann es vorkommen, dass sie sich für Themen interessieren, die im ersten Moment zu anspruchsvoll erscheinen, oder dass sie noch intensiver erkunden und mehr Fragen stellen als ihre Altersgenossen. Hier ist es wiederum wichtig, geduldig darauf einzugehen und das Kind nicht vorschnell abzublocken, denn jede Erfahrung, dass Lernfreude und Neugier sich nicht lohnen, hemmt das Kind in seinem Erkundungsverhalten. Haben wir dagegen Respekt vor der kindlichen Sicht auf die Welt und dem Forscherdrang der Kinder und helfen ihnen dabei, sich als selbstwirksam zu erleben, können sie ihr Potenzial als kleine Forscher voll ausleben.

EINE UMGEBUNG ZUM ENTDECKEN

Doch aller Erkundungsdrang ist vergebens, wenn es in der Umgebung nichts zu entdecken gibt. Entwicklungsschnelle Kinder sind häufig sehr neugierig und zeigen ein verstärktes Erkundungsverhalten, das ihnen wiederum hilft, einen größeren Erfahrungs- und Wissensschatz aufzubauen. Laut GOTTFRIED, GOTTFRIED und WRIGHT (2006) interagieren intellektuell besonders begabte Kinder intensiver mit ihrem Umfeld und können mehr von ihrer Umgebung profitieren. Für Eltern und Fachkräfte bedeutet das, dass sie für eine ständig angereicherte und kognitiv herausfordernde Umgebung sorgen müssen. Eine anregungsreiche Umwelt zu schaffen, die auch den gehobenen Ansprüchen entwicklungsschneller Kinder gerecht wird, ist daher ein weiteres Standbein kognitiver Förderung in der Kinderkrippe. Es sollten für diese Kinder besonders viele Erkundungsmöglichkeiten bereitgestellt werden (PERLETH/LEHWALD/BROWDER 1993).

In Bezug auf Spielmaterialien und Ausstattung sollten entwicklungsangemessene Spielsachen zur Verfügung stehen. Beim Spiel mit Objekten können Kinder experimentieren, sinnliche Eindrücke sammeln und ein Verständnis für Eigenschaften von Objekten entwickeln (BERK 2011). Um Erfahrungen mit verschiedenen Objekten machen zu können, ist daher eine Vielfalt an abwechslungsreichem Spielmaterial unterschiedlicher Farbe, Form oder Gewicht erforderlich. Dieses muss jedoch nicht unbedingt Spielzeug im klassischen Sinne sein. Alltagsgegenstände und Naturmaterialien (z.B. Pappkartons, Luftballons, Kastanien) bieten tolle Möglichkeiten zu kreativem Spiel. Darüber hinaus sollten viele Gegenstände zur Verfügung stehen, die sich zur Kategorisierung anbieten, zunächst nach einfachen äußeren Merkmalen (z.B. Bälle nach Farbe) und später auch nach Funktion (z.B. Tiere oder Fahrzeuge). Mithilfe von Objekten, die sich manipulieren lassen (z.B. Knetmasse), können Kinder Gestaltbarkeit und Selbstwirksamkeit erfahren. Für kleinere Kinder sind auch Spiegel sehr interessant und können sie dabei unterstützen, ein Bild von sich selbst zu entwickeln. Zudem sind ausreichend Platz für und Anre-

gung zu Krabbelerfahrungen förderlich für die kognitive Entwicklung, da Krabbeln nachweislich die Tiefenwahrnehmung und die Fähigkeit, versteckte Objekte zu finden, begünstigt (BAI/BERTENTHAL 1992). Darüber hinaus ist es hilfreich, wenn viele Gelegenheiten zum Als-ob-Spiel (z.B. Kaufladen, Postschalter, Küche) zur Verfügung stehen. Für eine kognitiv anregende Raumgestaltung ist jedoch nicht nur eine Vielfalt an Materialien zu beachten, sondern auch deren kindgerechte Kennzeichnung und Zugänglichkeit (HÖKE 2011). Das Material sollte daher auf niedrigen Regalen in guter Reichweite der Kinder platziert und Regale z.B. mit Bildern gekennzeichnet werden.

Eine anregungsreiche sprachliche Umgebung hat nachweislich positive Effekte auf die kognitive Entwicklung der Kinder.

Doch nicht nur die materielle, auch eine anregungsreiche sprachliche Umgebung hat nachweislich positive Effekte auf die kognitive Entwicklung der Kinder (ganz von der eigentlichen Sprachentwicklung abgesehen). Teilweise wird es sogar als eine der sinnvollsten Maßnahmen für die kognitive Förderung angesehen, dass Eltern und Erzieher möglichst viel mit ihrem Kind über alles Mögliche sprechen und dem Kind möglichst viele Redeanlässe verschaffen (ROST 2009). In einer Berliner Studie zeigte sich, dass eine Optimierung der sprachlichen Anregung durch die pädagogischen Fachkräfte bei den Kindern eine deutliche Verbesserung nicht nur der Sprachkompetenz sondern auch der allgemeinen kognitiven Entwicklung bewirkte (BELLER ET AL. 2006). Darüber hinaus ist es schon in den ersten Lebensjahren möglich, durch sprachliche Anregung die Grundlage für lernmethodische Kompetenzen (Beobachtung und aktive Kontrolle der eigenen Lernprozesse) zu schaffen, indem man Kinder darin unterstützt, ein positives Selbstbild als aktiv lernendes Kind zu entwickeln (FTHENAKIS/BECKER-STOLL 2010). Konkret hat es sich als förderlich erwiesen, im Gespräch mit den Kindern Begriffe zu verwenden, die das Erleben und Denken der Kinder thematisieren (sogenannte metakognitive Begriffe, wie »fühlen, dass...«, »wissen, dass...«) (MOSS 1990). Dabei ist es wichtig, den Kindern Freude am Lernen, Motivation und Interesse an neuen Phänomenen zu vermitteln und individuelle Gespräche mit ihnen über eigene Lernprozesse anzuregen, um das Bewusstsein für das eigene Lernen zu stärken.

Durch gezielte thematische Angebote und Projekte lässt sich ebenfalls die kindliche Erlebenswelt anreichern und die kognitive Entwicklung fördern (FTHENAKIS/BECKER-STOLL 2010). Naturwissenschaftliche Phänomene eignen sich be-

sonders gut zur Erkundung. Für Natur, Tiere und Umwelt sind Kleinkinder schnell zu begeistern. Auch künstlerische Aktivitäten bieten sich an, um den Kindern sinnliche Erfahrungen zu ermöglichen und zugleich Fantasie, Kreativität und Ausdrucksfähigkeit zu fördern. Kinder können sich in Bildern ausdrücken, aber sie können auch ange-regt werden, über ihre kreativen Werke zu sprechen. Das Hören von Musik kann darüber hinaus die differenzierte Wahrnehmung schulen und beim Turnen können Kinder z.B. entdecken, wie eine Wippe gebaut werden kann. Über Finger-, Tisch-, Würfel-, Abzähl- und Rhythmusspiele lassen sich spielerisch erste Kontakte zur Mathematik und zu numerischem Denken herstellen (SPINDLER 2010).

Bei der Auswahl der Themen für Projekte ist es wichtig, auf die Interessen der Kinder zu achten und diese in unterschiedlichen Zusammenhängen aufzugreifen (s.o.). Perfektioniert hat dies die Reggio-Pädagogik, in der die Kinder selbst aus ihren Aktivitäten heraus in Kleingruppen kleine Projekte entwickeln, die von den Pädagogen unterstützt und erweitert werden. Dies ist zwar vor allem für etwas ältere Kinder geeignet, könnte sich aber für entwicklungsschnelle Kinder auch schon im Krippenalter als vielversprechend erweisen (BARBOUR/SHAKLEE 1998).

FAZIT

Durch eine hohe Betreuungsqualität kann sichergestellt werden, dass Kinder aller Begabungsniveaus ihre Fähigkeiten voll entfalten können. Dies ist wichtig, weil es im Krippenalter noch keine geeigneten diagnostischen Verfahren gibt, um hochbegabte Kinder gezielt zu identifizieren und zu fördern. Zwar gibt es Kinder, die sich auch hier deutlich schneller entwickeln als ihre Altersgenossen, ob dies jedoch im Entwicklungsverlauf in eine Hochbegabung mündet, ist oft unsicher. Auch ist nicht jeder spätere Hochbegabte bereits im Krippenalter in seiner Entwicklung der seiner Altersgenossen voraus. Daher muss in Kinderkrippen eine Umgebung geschaffen werden, die ganz allgemein förderlich für die kognitive Entwicklung der Kinder ist, sodass jedes Kind – hochbegabt oder nicht – die Förderung erhält, die es braucht. Dies kann in besonderem Maße durch eine anregungsreiche Umgebung, den respektvollen Umgang mit dem kindlichen Forscherdrang und eine feinfühligste Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind erreicht werden. Diese Maßnahmen leisten einen wichtigen Beitrag zur Förderung der kognitiven Entwicklung aller Kinder und helfen auch entwicklungsschnellen Kindern, ihre Begabung voll auszuleben und auszubilden.

DER AUTOR

JAN RÖSLER, Diplom-Psychologie, studierte von 2007 bis 2013 an der Universität Würzburg Psychologie und ist seitdem dort als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig. In dem von der Karg-Stiftung geförderten Projekt »Krippen mit Grips« forscht er zum Thema Qualitätsentwicklung und Entwicklungsförderung in Kinderkrippen. Das daraus entstandene

Betreuungskonzept »WÜRFEL« (Würzburger frühpädagogischer Erziehungsleitfaden für die Kinderkrippe) ist im November 2016 bei Beltz Juventa erschienen.

➤ http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/forschung/laufende_projekte/krips_krippen_mit_grips/

LITERATUR

AHNERT, L. (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, F./Becker-Gebhard, B./Textor, M. R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Weinheim: Beltz, S. 31–41.

BAI, D. L./BERTENTHAL, B. I. (1992): Locomotor status and the development of spatial search skills. In: Child Development 63, H. 1, S. 215–226.

BARBOUR, N. E./SHAKLEE, B. D. (1998): Gifted education meets Reggio Emilia: visions for curriculum in gifted education for young children. In: Gifted Child Quarterly 42, H. 4, S. 228–236.

BÄUERLEIN, K./RÖSLER, J./LÜBBEKE, C./STUMPF, E./WEBER, A./SCHNEIDER, W. (2016): WÜRFEL – Würzburger frühpädagogischer Erziehungsleitfaden für Kinderkrippen. Weinheim: Beltz Juventa.

BAYLEY, N. (1954): On the Growth of Intelligence. In: The American Psychologist, S. 805–818.

BECKER-STOLL, F./NIESEL, R./WERTFEIN, M. (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Stuttgart: Herder.

BECKER-STOLL, F./SPINDLER, A. (2010): Kinder stärken – Bindung und Beziehung als Voraussetzung für Bildung. In: Fthenakis/Becker-Stoll 2010, S. 38–45.

BELLER, E. K./MERKENS, H./PREISSING, C. (2006): Abschlussbericht: Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin: Freie Universität Berlin.

BELSKY, J./VANDELL, D. L./BURCHINAL, M./MCCARTNEY, K./CLARKE-STEWART, K. A./OWEN, M. T. (2007): Are there long-term effects of early child care? In: Child Development 78, H. 2, 681–701.

BERK, L. E. (2011): Die kognitive Entwicklung beim Säugling und Kleinkind. In: Berk, L. E. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München: Pearson, Bd. 5, S. 199–239.

BJORKLUND, D. F./SCHNEIDER, W. (2006): Ursprung, Veränderung und Stabilität der Intelligenz im Kindesalter: Entwicklungspsychologische Perspektiven. In: Schneider, W./Sodian, B. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, Bd. 2, S. 769–821.

DE SCHIPPER, J. C./TAVECCHIO, L. W. C./VAN IJZENDOORN, M. H. (2008): Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. In: Social Development, H. 17, S. 454–470.

FTHENAKIS, W. E./BECKER-STOLL, F. (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren:

Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar: Verlag das netz.

GOTTFRIED, A. W./GOTTFRIED, A. E./GUERIN, D. W. (2006): The fullerton longitudinal study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. In: Journal for the Education of the Gifted 29, H. 4, S. 430–450.

HÉDERVÁRI-HELLER, E. (2011): Emotionen und Bindung bei Kleinkindern. Weinheim: Beltz.

HÖKE, J. (2011): Die Bedeutung des Spiels für die kognitive Entwicklung. www.nifbe.de/pdf_show.php?id=174 (Abruf 13.09.2016).

HOLLING, H./KANNING, U. P. (1999): Hochbegabung. Göttingen: Hogrefe.

KOOMEN, H. M. Y./VAN LEEUWEN, M. G. P./VAN DER LEIJ, A. (2004): Does Well-being Contribute to Performance? Emotional Security, Teacher Support and Learning Behaviour in Kindergarten. In: Infant and Child Development 13, H.3, S. 253–275.

KUCHARZ, D./MACKOWIAK, K./BECKERLE, C. (2015): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Weinheim: Beltz.

MCCALL, R. B./CARRIGER, M. S. (1993): A Meta-Analysis of Infant Habituation and Recognition Memory Performance as Predictors of Later IQ. In: Child Development 64, S. 57–79.

MOSS, E. (1990): Social Interaction and Metacognitive Development in Gifted Preschoolers. Gifted Child Quarterly 34, H. 1, S. 16–20.

PERLETH, C./LEHWALD, G./BROWDER, C. S. (1993): Indicators of high ability in young children. In: Heller, K. A./Mönks, F. J./Passow, A. H. (Hrsg.): International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon.

ROSSBACH, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 55–174.

ROST, D. H. (2009): Intelligenz: Konstanz und Veränderung. Weinheim: Beltz PVU.

RUZEK, E./BURCHINAL, M./FARKAS, G./DUNCAN, G. J. (2014): The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. In: Early Childhood Research Quarterly, Bd. 29, 12–21.

SHONKOFF, J. P./PHILLIPS, D. A. (2000): Growing up in child care. In: Shonkoff, J. P./Phillips, D. A. (Hrsg.): From neurons to neighborhoods. Washington, D. C.: National Academy Press, S. 297–327.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2009): Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology* 26, H. 2, S. 77–89.

SPINDLER, A. (2010): Kinder in ihren kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen stärken. In: Fthenakis/Becker-Stoll 2010, S. 90–101.

STRÄTZ, R./DEMANDEWITZ, H. (2005): Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim: Beltz.

SYLVA, K./STEIN, A./LEACH, P./BARNES, J./MALMBERG, L.-E./

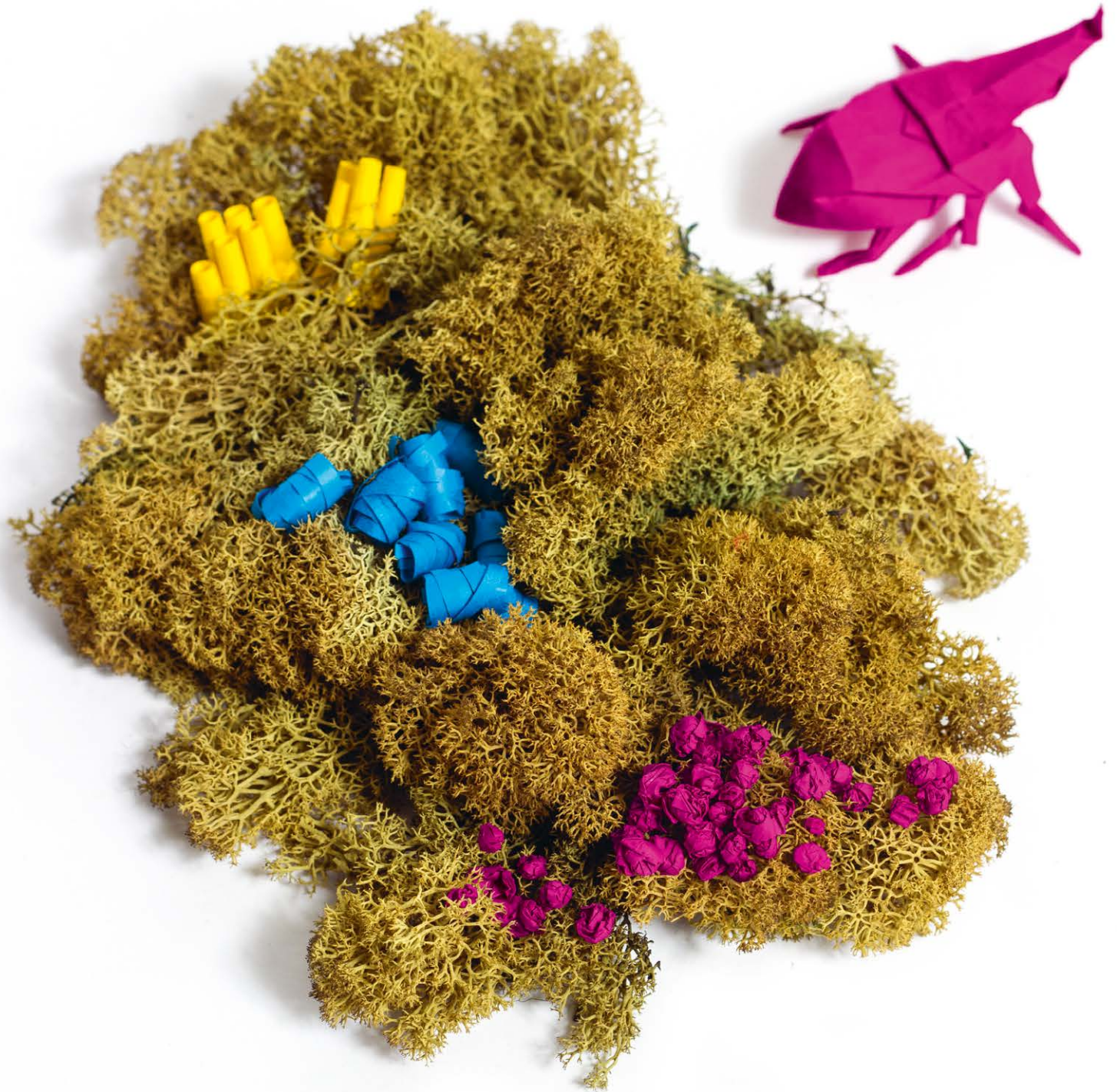
FCCC-TEAM. (2011): Effects of early childcare on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study.

In: *British Journal of Developmental Psychology*, Bd. 29, S. 18–45.

VANDELL, D. L./BELSKY, J./BURCHINAL, M./STEINBERG, L./

VANDERGIFT, N./CARE, N. E. C. (2010): Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. In: *Child Development* 81, H. 3, S. 737–756.

VANDELL, D. L./WOLFE, B. (2000): Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? Institute for Research on Poverty. www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf (Abruf 13.09.2016).



NICOLE BERGER, WOLFGANG SCHNEIDER

Gruppendynamik und Begabungsförderung

Der folgende Beitrag stellt Inhalte und Ergebnisse eines Modellprojektes im Rahmen des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (BayKIBIG) dar. Dieses Projekt ermöglichte eine inklusive Förderung besonders begabter Kinder im Alter von drei Jahren bis zur Einschulung in der Würzburger Kindertageseinrichtung St. Stephan mittels kindinitiierten Projekte. Es erfolgte eine wissenschaftliche Begleitung, die die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder näher beleuchtete und die Fragestellung untersuchte, wie sich diese Art der Förderung auf das gemeinsame Spielen und Lernen der besonders begabten und der durchschnittlich begabten Kinder auswirkt.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Einer im deutschen Sprachraum gängigen Konvention zufolge werden diejenigen Personen als »hochbegabt« bezeichnet, deren Intelligenzquotient einen Wert von 130 erreicht bzw. überschreitet, was unter der Annahme einer Normalverteilung der Intelligenz etwa 2 % der Bevölkerung betrifft (ROST/BUCH 2010). Der Personenkreis der Hochbegabten zeichnet sich dieser Definition zufolge zunächst also nicht durch qualitative Besonderheiten aus, sondern lediglich durch quantitative Merkmale. Dennoch existiert eine Reihe von Zuschreibungen, die sich empirisch mehr oder weniger bestätigen lassen.

Populärwissenschaftlich wird also häufig davon ausgegangen, dass eine besondere intellektuelle Begabung mit Schwierigkeiten im sozio-emotionalen Bereich einhergeht und insofern problematische Entwicklungsverläufe erwarten lässt.

»Hochbegabte sind meistens sozial inkompetente Eigenbrötler«, »Genie und Wahnsinn liegen nahe beieinander«, »Hochbegabte interessieren sich nur für Schach und Mathematik« – so oder ähnlich lauten populäre Mythen über die soziale Kompetenz, die Beliebtheit und psychische Gesundheit hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Populärwissenschaftlich wird also häufig davon ausgegangen, dass eine besondere intellektuelle Begabung mit Schwierigkeiten im sozio-emotionalen Bereich einhergeht und insofern problematische Entwicklungsverläufe erwarten lässt (*Divergenzhypothese*; URBAN 1982; WINNER 2000).

Im »Marburger Hochbegabtenprojekt« nahm sich Detlef Rost mit seinen Mitarbeitern speziell dieser Fragestellung an und verglich in einer unausgelesenen Stichprobe von Grundschulern und -schülerinnen die hochbegabten mit den durchschnittlich begabten Kindern hinsichtlich ihrer psychosozialen Entwicklung, ihren Interessen und Neigungen. Wurden in der aufwendig angelegten Untersuchung Unterschiede hinsichtlich sozialer oder emotionaler Merkmale gefunden, so

fielen diese in der Regel klein und zugunsten der Hochbegabten aus (ROST 1993; ROST/HANSES 1995; ROST 2009; PRUISKEN 2005). Bereits Jahre zuvor hatte sich in der wohl bedeutsamsten Längsschnittstudie zum Thema Hochbegabung, der »Terman Studie« (TERMAN 1925; SCHNEIDER/MÖNKS 2015) Ähnliches gezeigt. Auch hier zeichneten sich die meisten »Termiten«, wie die untersuchten Personen liebevoll bezeichnet wurden, durch eine positive Entwicklung aus.

Diese Befunde bestätigen die Konvergenzhypothese, die Annahme eines positiven Zusammenhanges zwischen Begabung und psychosozialer Entwicklung. Demgemäß gilt in der Resilienzforschung bzw. klinischen Psychologie eine höhere Begabung allgemein eher als Schutzfaktor gegen psychische Erkrankungen, nicht als Risikofaktor (RUTTER 2000; WERNER/SMITH 2001; WERNER 2000). Es scheint allerdings eine kleine Gruppe von Hochbegabten zu geben, die sich in verschiedenen Lebensbereichen problematisch entwickeln (z. B. sogenannte Underachiever; HANSES/ROST 1998); möglicherweise betrifft dies Kinder und Jugendliche mit extrem hoher Begabung, ein Phänomen, das bisher nur im angloamerikanischen Sprachraum näher beforscht wurde (WINNER 2000).

Erkenntnisse über die psychosoziale Anpassung jüngerer begabter Kinder fehlen bislang noch völlig.

Insgesamt handelt es sich um einen Themenbereich, der bislang selten beforscht wurde. Wenn Ergebnisse vorliegen, dann ausschließlich ab dem Schulalter. Erkenntnisse über die psychosoziale Anpassung jüngerer begabter Kinder fehlen bislang noch völlig. Das im Folgenden näher beschriebene Modellprojekt zielte darauf ab, diese Lücke zu schließen und zu prüfen, ob die Befunde aus den höheren Altersbereichen sich auch auf das Kindergartenalter übertragen lassen. Unter forschungspraktischen Gesichtspunkten erschien es dabei sinnvoll, ein liberaleres Kriterium für das Vorliegen einer (kognitiven) Hochbegabung anzulegen. So wurden alle Kinder mit einem Intelligenzquotienten von 120 und höher zur Gruppe der »besonders Begabten« zusammengefasst. Da die Erfassung der Intelligenz bei so jungen Kindern noch mit höherer Unsicherheit behaftet ist, wäre ansonsten die Stichprobe zu klein gewesen, um verlässliche Aussagen treffen zu können.

FORSCHUNGSFRAGEN

Die erhobenen Daten dienen der Beantwortung folgender Fragen:

- Wie stabil ist das Merkmal (besondere) Begabung im Kindergartenalter? Es wird angenommen, dass die Erfassung der kognitiven Fähigkeiten im Kindergartenalter schwieriger ist als bei älteren Kindern, und dass die Ergebnisse größeren Schwankungen unterliegen.
- Wie gestalten besonders begabte Kinder ihre sozialen Kontakte? Die Konvergenzhypothese lässt vermuten, dass diese bei anderen Kindern beliebter sind als die durchschnittlich begabten Kinder und beispielsweise häufiger als bevorzugte Spielpartner benannt werden.
- Spielen besonders begabte Kinder tendenziell eher mit älteren Kindern als mit Gleichaltrigen? Dies erscheint wahrscheinlich, da eine hohe Begabung häufig mit einer allgemein beschleunigten Entwicklung einhergeht.
- Nehmen besonders begabte Kinder häufiger an freiwilligen Zusatzangeboten teil als durchschnittlich begabte Kinder? Dies wäre erklärbar über eine breitere Interessenlage und günstige motivationale Voraussetzungen.
- Welchen Gebrauch machen durchschnittlich Begabte von den Bildungsangeboten für besonders Begabte? Es wird angenommen, dass eher die älteren Kinder, die in ihrem Entwicklungsstand den jüngeren besonders Begabten entsprechen, an freiwilligen Zusatzangeboten teilnehmen, wenn ihnen die Möglichkeit dazu eröffnet wird.

DARSTELLUNG DES PROJEKTES

Das durchgeführte Projekt wurde vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen für die Laufzeit von drei Jahren unterstützt. Die Durchführung erfolgte in der Kindertagesstätte St. Stephan in Würzburg von Mai 2009 bis August 2012. Die wissenschaftliche Begleitung oblag dem Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) und wurde vor Ort an die Begabungspsychologische Beratungsstelle der Universität Würzburg übertragen.

PROJEKTARBEIT IN DER KITA ST. STEPHAN ☆¹

Der Ansatz der Projektarbeit in der KiTa St. Stephan basiert auf dem Konzept der selbstinitiierten Kinder-Projekte. Dies bedeutet, dass sich die Kinder und ihre Erzieherinnen und Erzieher regelmäßig zu Projekt-Kinderkonferenzen treffen.

☆¹ Die Darstellung der Projektarbeit wurde aus dem Erfahrungsbericht der Kita übernommen (FORSTMEIER 2012).

Dort werden Vorschläge für Projekte gesammelt, die sich aus den Interessen der Kinder ergeben. Jedes Kind kann eigene Vorschläge einbringen und konkrete Fragen bereits benennen, die Erzieherinnen notieren diese mit und visualisieren sie. Im Projektverlauf geäußerte Themenvorschläge waren beispielsweise bestimmte Tierarten wie Dinosaurier oder Wölfe, »Blätter im Stadtpark«, »Flaggen der unterschiedlichen Länder«, »der menschliche Körper« oder »die Steinzeit«.

Im Anschluss an diese Ideenrunde wird gemeinsam überlegt, wo sich Themen überschneiden, wo Wünsche zusammenpassen, wo Vorschläge beispielsweise eher in eine passendere (Jahres-)Zeit verschoben werden sollten, oder wo Projektthemen erst vor kurzem bearbeitet wurden. So entstehen dann konkrete Vorschläge wie etwa das »Postprojekt« oder das »Arztprojekt«. Im Interview mit der Erzieherin Frau Forstmeier auf den Seiten 26–29 wird deutlich, wie diese Projekte umgesetzt werden konnten.

Die verbliebenen Interessenthemen werden nun noch einmal benannt. Die Kinder zeichnen jeweils ein zu dem Thema passendes Symbol auf ein Blatt, schreiben manchmal auch den Themenvorschlag dazu und verteilen die Blätter dann in der Kreismitte.

Mit dem Zuordnen des Namenskärtchens entscheiden sich die Kinder. Schon zu Beginn der Konferenz haben die Kinder erfahren, wie viele Projekte zeitgleich stattfinden können, wie viele Begleiter zur Verfügung stehen. Meist musste man sich auf eine Reduktion von etwa acht Vorschlägen auf drei bis vier einigen, an denen jeweils maximal zwölf Kinder arbeiten konnten. Hierbei wurden demokratische Grundprinzipien erfahren und geübt.

Ist die Durchführung eines Projektes beschlossen, wird zuerst eine Wissenslandkarte erstellt, d.h. in Form einer MindMap das bereits vorhandene Wissen der Kinder stichpunktartig gesammelt und nach Schwerpunkten sortiert. Anschließend wird ein Projektplan erstellt, in dem schriftlich festgehalten wird, was geplant ist, welche Ziele verfolgt werden, welche Materialien und Fachleute benötigt werden und wer wann welche Aufgaben übernimmt.

In der anschließenden Phase der Durchführung wechseln körperliche und geistige Aktivitäten, Gruppen- und Einzelarbeit, Kooperation und Selbsttätigkeit ab. Alle Sinne der Kinder sind gefragt, alle Entwicklungsbereiche werden gefördert, besonders im sozialen Miteinander. Kinder erwerben verschiedenste Kompetenzen, üben sich in Ausdauer, Resilienz und Frustrationstoleranz. Sie machen wichtige Erfahrungen, wie z.B. die, aus Fehlern zu lernen. Sie entwickeln Arbeitsmotivation und Arbeitshaltungen. Manchmal werden in dieser Phase ganz andere Tätigkeiten als vorgesehen gewünscht. Im Extremfall könnte, was in der Praxis

allerdings nur einmal geschah, das Interesse an dem Projekt sogar erlöschen.

Entscheidend ist außerdem das Rollenverständnis der Erzieherinnen und Erzieher: Sie sind in erster Linie begleitend und unterstützend tätig und geben die Verantwortung für das Projekt in die Hand der Kinder.

Kleine Reflexionsphasen in der Durchführung schützen vor Orientierungslosigkeit, vertiefen Gelerntes, klären, wie der Weg weitergehen soll. Gut lassen sich hier die Schritte für das nächste Treffen in der Projektgruppe besprechen und planen.

Entscheidend ist außerdem das Rollenverständnis der Erzieherinnen und Erzieher: Sie sind in erster Linie begleitend und unterstützend tätig und geben die Verantwortung für das Projekt in die Hand der Kinder. So tragen sie auch kein eigenes Wissen bei, sondern leiten die Kinder dazu an, selbst Wissen zu erwerben und Erfahrungen zu sammeln.

Nach der Durchführung beginnt die Nachbereitungs- und Reflexionsphase, die ebenfalls mit den Kindern gemeinsam stattfindet. Es wird gemeinsam reflektiert, welche Planungspunkte bearbeitet und ausprobiert werden konnten, was Neues gelernt wurde, was nicht umzusetzen war und warum. Auch überlegt die Projektgruppe, ob und was am Ende präsentiert werden soll (vorzeigbare Produkte wie Bilder, Plastiken, Collagen, Plakate, Sammlungen, eine vorbereitete Aufführung...).

In dieser Phase wird den Kindern durch den Wechsel auf eine metakognitive Ebene das eigene Lernen bewusst. Durch das Benennen dessen, was und wie gelernt wurde, werden Lernstrategien deutlich. Kinder erwerben hier eine wesentliche Basiskompetenz: das Lernen zu lernen.

Zum Projektabschluss können dann Eltern zu einer Präsentation eingeladen werden, es kann eine Vernissage veranstaltet oder ein besonderer Ausflug geplant, ein Theater vorgeführt werden oder Ähnliches. Hierbei ist besonders wichtig, dass z.B. nicht die Aufführung im Vordergrund steht, sondern die Wertschätzung für die (Forschungs-)Arbeit der Kinder. Eine spannende Aktion dieser Art vertieft das Gelernte, bleibt in Erinnerung, vertieft das Zusammengehörigkeitsgefühl und Gruppenbewusstsein und macht allen Beteiligten riesigen Spaß.

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

Im Verlauf des Projektes wurden die beteiligten Kinder in regelmäßigen Abständen testpsychologisch untersucht bzw. eingeschätzt:

Die kognitive Grundfähigkeit der Kinder wurde mittels eines bewährten Intelligenztests für diese Altersgruppe, der Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC; deutsche Version von MELCHERS/PREUSS 2009) erfasst. Für die Durchführung besuchten speziell geschulte wissenschaftliche Hilfskräfte der Begabungspsychologischen Beratungsstelle die KiTa, um eine Testung in vertrauter Umgebung zu ermöglichen.

Weiterhin dokumentierten die Erzieherinnen und Erzieher die Kontakte und Spielpartnerschaften der Kinder untereinander. Dabei wurde jeweils ca. einmal wöchentlich notiert, welche Kinder in offen gestalteten Situationen (Hofzeit) miteinander spielten und welche Kinder im Morgenkreis nebeneinander saßen. Daraus lässt sich zum einen erschließen, welche Kinder miteinander spielten, aber auch, in wie vielen Situationen die Kinder alleine bzw. mit Anderen gemeinsam spielten. Außerdem wurde die Teilnahme an freiwilligen Zusatzangeboten für jedes Kind erfasst.

Zur Erfassung der sozio-emotionalen Entwicklung bearbeiteten die Erzieherinnen und Erzieher alle 6 Monate für jedes Kind das Beobachtungsfahren *PERiK* (Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag; MAYR/ULICH 2006). Dies dient der Einschätzung in den Bereichen Kontaktfähigkeit zu anderen Kindern, Selbststeuerung/Rücksichtnahme (z.B. Warten, bis man an der Reihe ist), Selbstbehauptung, Stressregulierung/emotionale Ausgeglichenheit, Aufgabenorientierung (z.B. Konzentration und Anstrengungsbereitschaft) und Explorationsfreude (z.B. Bereitschaft, sich neuen Dingen zuzuwenden).

Zwei Mal jährlich wurden Interviews mit den Kindern durchgeführt, um deren soziale Kontakte und Beziehungen untereinander abzubilden. Hier wurden die Kinder gefragt, neben wem sie am liebsten sitzen wollen, mit wem sie gerne spielen möchten, mit wem sie ihre Freizeit verbringen möchten und mit wem sie gemeinsam in einem Projekt arbeiten möchten. Es waren jeweils drei Nennungen zulässig. Aufgrund dieser Maße wurde bestimmt, wie häufig jedes einzelne Kind von den anderen benannt wurde (Beliebtheit).

Nach Abschluss des Projektzeitraumes lagen Beobachtungs- und Befragungsdaten von insgesamt 81 Kindern vor, jeweils etwa zur Hälfte Jungen und Mädchen. Da besonders junge Kinder noch nicht an der Intelligenztestung teilnahmen, konnten insgesamt 66 Kinder den Intelligenztest zu mindestens einem Zeitpunkt bearbeiten. Davon erreichten 21 Kinder (31,8 %) zu mindestens einem Testzeitpunkt einen Wert von 120 und höher, diese Kinder werden im Fol-

genden als »besonders Begabte« bezeichnet. In dieser Untergruppe finden sich 9 Jungen (42,9 %) und 12 Mädchen (57,1 %). In der wissenschaftlichen Literatur wird i. d. R. erst ab einem Intelligenzquotienten von 130 von einer Hochbegabung gesprochen, allerdings ließen es die Erfordernisse in der Praxis sinnvoll erscheinen, für das Projekt ein etwas liberaleres Kriterium anzulegen.

ERGEBNISSE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG

Im Folgenden werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung orientiert an den eingangs beschriebenen Forschungsfragen dargestellt.

WIE STABIL IST DAS MERKMAL »BESONDERE BEGABUNG«?

Im Projektverlauf nahmen die meisten Kinder mehrfach an der Intelligenztestung teil. Es konnte daher untersucht werden, wie sich die Ergebnisse über die Zeit verändern. In der psychologischen Forschung gilt die Intelligenz als das Merkmal mit der höchsten Stabilität, allerdings ist ebenfalls gut belegt, dass bei jüngeren Kindern die Erfassung noch nicht so zuverlässig möglich ist, und sich erst im Grundschulalter eine höhere Stabilität einstellt.

Im Projekt wurden daher statistische Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen den Ergebnissen der Kinder über verschiedene Altersstufen hinweg berechnet.

Wie zu erwarten war, ergab sich zwischen den Werten in den höchsten Altersgruppen (5- oder 6-Jährige) ein signifikanter positiver Zusammenhang. Dies bedeutet, dass Kinder mit hohen Werten im fünften Lebensjahr auch tendenziell hohe Werte im sechsten Lebensjahr aufweisen. Entsprechend stabil sind die niedrigen Werte.

Für die jüngeren Altersgruppen waren die Zusammenhänge deutlich geringer bis nicht mehr nachweisbar. Es bestätigt sich daher die Annahme, dass eine Messung der kognitiven Fähigkeit erst im fortgeschrittenen Kindergartenalter zuverlässig möglich ist. In den ersten Kindergartenjahren scheinen Zufallseinflüsse wie die Tagesform oder Störeinflüsse während der Testung noch eine größere Rolle zu spielen.

SIND DIE BESONDERS BEGABTEN KINDER BELIEBT?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung konnten verschiedene Datenquellen herangezogen werden: Es wurde geprüft, ob die besonders begabten Kinder häufiger als Spielpartnerin oder Spielpartner benannt werden (Interviewdaten) und

ob sie eine höhere Anzahl an gemeinsamen Spielsituationen bzw. eine geringere Anzahl an Einzelspielsituationen aufweisen (Beobachtungsdaten). Zusätzlich wurde untersucht, ob sich die besonders begabten Kinder in ihrer Kontaktfähigkeit, wie sie im PERiK erfasst wurde, von den durchschnittlich begabten Kindern unterscheiden. Unter »Kontaktfähigkeit« wird dabei verstanden, wie gut ein Kind in der Lage ist, auf andere Kinder zuzugehen und Beziehungen zu anderen Kindern altersgemäß angemessen gestalten kann.

Für die Auswertung der Daten erschien es unter entwicklungspsychologischen Aspekten sinnvoll, nach Altersgruppen zu unterscheiden, sodass sich vier Gruppen ergaben: Kinder bis zum vierten Geburtstag, Kinder im vierten Lebensjahr (»bis Fünfjährige«), Kinder im fünften Lebensjahr (»bis Sechsjährige«) und Kinder im sechsten Lebensjahr (»bis Siebenjährige«). Dementsprechend fielen die Fallzahlen pro Gruppe recht gering aus und genügten teilweise nicht den Anforderungen für weiterführende statistische Auswertungen. In diesen Fällen müssen die im Folgenden berichteten Ergebnisse auf einer beschreibenden Ebene verbleiben.

Abgesehen von der jüngsten Altersgruppe wurden die besonders begabten Kinder tatsächlich häufiger als Spielpartner benannt als die durchschnittlich begabten...

INTERVIEWDATEN

Bezüglich der Anzahl an Nennungen als Spielpartnerin oder Spielpartner zeigte sich bei den bis vierjährigen Kindern noch kein Unterschied zwischen besonders begabten Kindern und durchschnittlich begabten Kindern, allerdings weist dieses Ergebnis aufgrund geringer Fallzahlen nur eine eingeschränkte Aussagekraft aus. Bezüglich der bis fünfjährigen Kinder bestätigte sich die Annahme, dass die besonders begabten Kinder tatsächlich statistisch bedeutsam häufiger »nominiert« wurden als die durchschnittlich begabten. Eine entsprechende Tendenz zeigte sich bei den bis sechsjährigen und bis siebenjährigen Kindern, diese konnte jedoch statistisch nicht abgesichert werden. Möglicherweise ist dies ebenfalls auf die geringen Fallzahlen zurückzuführen.

Zusammengefasst ergibt sich, was die Interviewdaten angeht, ein recht einheitliches, die Hypothese bestätigendes Bild. Abgesehen von der jüngsten Altersgruppe wurden die besonders begabten Kinder tatsächlich häufiger benannt als die durchschnittlich begabten.

BEOBSACHTUNGSDATEN

Das zweite Maß für die Beliebtheit stellt die Anzahl an Situationen dar, in denen ein Kind gemeinsam mit anderen Kindern beim Spielen bzw. alleine beim Spielen beobachtet wurde. Hier zeigte sich, dass die besonders begabten Kinder statistisch bedeutsam häufiger in gemeinsamen Spielsituationen und seltener in Einzelspielsituationen beobachtet wurden als die durchschnittlich begabten Kinder.

FRAGEBOGENDATEN

Betrachtet man das dritte Maß für die Beliebtheit, die Angaben der Erzieherinnen und Erzieher bezüglich der Ausprägung der Kontaktfähigkeit, so zeigte sich für alle Lebensjahre, dass der Wert der besonders begabten Kinder über dem der durchschnittlich begabten liegt. Dieses Ergebnis konnte allerdings aufgrund zu geringer Fallzahlen nur in einer Altersgruppe (bis sechsjährige Kinder) abgesichert werden.

Zusammengefasst lässt sich die Frage, ob die besonders begabten Kinder beliebter sind als die normal begabten, also mit »ja« beantworten. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung weisen eine Passung zum aktuellen Forschungsstand auf und stützen die Konvergenzhypothese, also die Annahme eines positiven Zusammenhanges zwischen Begabung und psychosozialer Anpassung.

SPIELEN BESONDERS BEGABTE KINDER EHER MIT ÄLTEREN KINDERN ALS MIT GLEICHALTRIGEN DURCHSCHNITTLLICH BEGABTEN?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden die Beobachtungen der Erzieherinnen und Erzieher bezüglich der Spielsituationen herangezogen und für jedes Kind berechnet, ob die Spielpartnerinnen und Spielpartner zum Beobachtungszeitraum jeweils mehr als drei Monate jünger, gleichaltrig oder mehr als drei Monate älter waren. Anschließend wurde die Gruppe der besonders begabten Kinder mit der Gruppe der durchschnittlich begabten Kinder dahingehend verglichen, ob häufiger ältere Kinder als gleichaltrige oder jüngere Kinder gewählt wurden.

Es ergaben sich keine systematischen Unterschiede. Die Frage, ob besonders begabte Kinder eher mit älteren Kindern als mit gleichaltrigen durchschnittlich begabten Kindern spielen, kann daher nicht mit »Ja« beantwortet werden. Augenscheinlich beeinflussen eher andere Kriterien die Wahl der Spielpartnerinnen und Spielpartner als das Alter. Jedoch sind auch hier die geringen Fallzahlen zu beachten, die die Ergebnisse anfällig für Verzerrungen und Zufallseinflüsse machen.

NEHMEN DIE BESONDERS BEGABTEN KINDER HÄUFIGER AN DEN FREIWILLIGEN ZUSATZANGEBOTEN TEIL ALS DIE DURCHSCHNITTlich BEGABTEN?

Da die Anzahl an Projektangeboten über die Projektlaufzeit hinweg schwankte, wurde für jedes der drei Bildungsjahre separat geprüft, ob die besonders begabten Kinder an einer höheren Anzahl von Angeboten teilnahmen als die durchschnittlich begabten. Die Annahme konnte bestätigt werden, wobei eine statistische Absicherung aufgrund der geringen Fallzahlen nur teilweise möglich war. Dieses Ergebnis ist insofern interessant, als dass die Angebote sich zwar überwiegend, jedoch nicht ausschließlich auf kognitive Kompetenzen beziehen. Insgesamt scheinen die besonders begabten Kinder also über ein breites Interessenprofil zu verfügen, ähnlich wie für höhere Altersgruppen bereits nachgewiesen.

NEHMEN UNTER DEN DURCHSCHNITTlich BEGABTEN KINDERN EHER DIE ÄLTEREN ALS DIE JÜNGEREN AN DEN FREIWILLIGEN ZUSATZANGEBOTEN TEIL?

Um diese Fragestellung zu beantworten, wurde die Gruppe der durchschnittlich begabten Kinder separat betrachtet und untersucht, ob das Alter der Kinder mit der Anzahl an freiwillig besuchten Projekten pro Bildungsjahr in Zusammenhang steht. Es zeigte sich, dass wie angenommen ältere Kinder mehr Projekte besuchten als jüngere Kinder, also ein positiver Zusammenhang besteht, der teilweise auch statistisch abgesichert werden konnte. Dies lässt die Interpretation zu, dass die Projekte auch für durchschnittlich begabte Kinder dann interessanter sind, wenn diese mit zunehmendem Alter einen höheren Entwicklungsstand erreichen.

AUSBLICK

Insgesamt bestätigen die Projektdaten die Konvergenzhypothese und passen sich so in den aktuellen Forschungsstand ein. Es kann davon ausgegangen werden, dass auch in jungen Jahren ein positiver Zusammenhang zwischen der Begabung und psychosozialen Merkmalen wie emotionale Stabilität, Beliebtheit und soziale Kompetenz besteht. Warum sich die oben beschriebenen Mythen dennoch so hartnäckig halten, hat vermutlich mehrere Gründe. So wurden in früheren Untersuchungen aufgrund des hohen Aufwandes bei der Gewinnung von Probanden häufig Beratungsstellen oder Selbsthilfegruppen angefragt. Dass diese vermehrt über Schwierigkeiten und ungünstige Entwicklungen berichten, liegt auf der Hand, da Hilfsangebote in der Regel nur dann in Anspruch genommen werden, wenn eine Notwendigkeit besteht. Dadurch werden Kinder mit

unproblematischer Entwicklung nicht in die Stichprobe aufgenommen.

Unsere praktischen Erfahrungen mit hochbegabten Kindern haben uns gezeigt, dass es durchaus Problemfälle geben kann, die einer besonderen Behandlung bedürfen. Zusätzlich berichten die Medien immer wieder über spektakuläre Einzelfälle, die neben extrem hohen Begabungen meist auch eine Reihe von Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben aufweisen. Sich unauffällig entwickelnde Kinder haben dagegen keinen »Nachrichtenwert« und können so auch die öffentliche Wahrnehmung nicht positiv beeinflussen, obwohl sie den deutlich größeren Anteil der Hochbegabten ausmachen. Ein dritter Grund für den Mythos könnte schlichtweg darin liegen, dass besondere Begabungen oder Spitzenleistungen bei manchen Menschen Neid hervorrufen und diese in der Folge nach dem »Haar in der Suppe« regelrecht suchen. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass die überwiegende Mehrzahl hochbegabter Kinder sich problemlos entwickelt und möglicherweise nie als besonders begabt identifiziert wird.

Bezüglich der weiterführenden Interpretation der Projektergebnisse bestehen Einschränkungen dahingehend, dass es sich um eine kleine, nicht repräsentative Gruppe von Kindern aus einem akademischen und städtischen Umfeld handelt. Die Ergebnisse sind daher im engeren wissenschaftlichen Sinne nicht verallgemeinerbar. Betont werden muss allerdings, dass die Kinder an sich nicht nach ihrer Begabung ausgewählt wurden, sondern grundsätzlich jedes Kind in »St. Stephan« angemeldet werden kann. Es handelt sich also nicht um eine spezielle »Hochbegabtenstichprobe«. Auch erhielten die Erzieherinnen und Erzieher keine Informationen über die Testergebnisse der Kinder, sodass davon auszugehen ist, dass sie die besonders begabten Kinder nicht anders behandelten als die durchschnittlich begabten.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus dem Ergebnis der geringen Stabilität der Begabung bzw. der Schwierigkeit, eine besondere Begabung bei den jüngsten Kindern zu diagnostizieren. Hier wäre es wünschenswert, in weiterer Forschungsarbeit Instrumente zu entwickeln, die genau dies besser ermöglichen.

Bei aller Mühe um die besonders begabten Kinder darf jedoch nie vergessen werden, dass jedes Kind eine Förderung gemäß seiner Kompetenzen und Interessen verdient hat. Das Rahmenkonzept der KiTa »St. Stephan« zielt demgemäß darauf ab, die Individualität jedes Kindes in den Blick zu nehmen, seine Stärken zu stärken und die Schwächen zu schwächen, wie es eine humanistisch geprägte, ressourcenorientierte Pädagogik erfordert. Schlussendlich ist die tatsächliche Begabung eines Kindes nicht entscheidend dafür, ob und wie die Förderung gelingt. So kann eine leichte Überschätzung dazu führen, dem Kind zwar seinem

Entwicklungsstand angemessene, jedoch auch herausfordernde Aufgaben zu stellen, und somit seine tatsächliche Kompetenz zu steigern, wie es die Forschung zu Effekten der Erwartung (ROSENTHAL/JACOBSON 1966) eindrücklich gezeigt

hat. Bereits im Kindergartenalter lassen sich so die entscheidenden Weichen für eine positive Entwicklung stellen, für besonders begabte Kinder, aber auch für alle anderen.

DIE AUTORIN UND DER AUTOR

DR. NICOLE BERGER studierte Psychologie in Jena und Heidelberg. Von 2007 bis 2011 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Würzburg am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Universität Würzburg und als freie Mitarbeiterin an der Begabungspsychologischen Beratungsstelle tätig. Seit 2011 ist Dr. Nicole Berger Schulpsychologin an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Karlsruhe.

➤ www.schulamt-karlsruhe.de/Lde/3409352

PROF. DR. WOLFGANG SCHNEIDER studierte Psychologie, Philosophie und Theologie und promovierte 1979 im Fach Psychologie an der Universität Heidelberg. Nach einem Forschungsaufenthalt an der Stanford University wechselte er an das Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München, wo er sich 1988 an der Ludwig-Maximilians-Universität habilitierte. Seit 1991 ist er Professor für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Universität Würzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der kognitiven Entwicklung (insbesondere Begabung und Hochbegabung, Gedächtnis und Metakognition), der Lese-/Rechtschreibforschung sowie der Expertiseforschung.

➤ www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/mitarbeiter/prof_dr_wolfgang_schneider/

LITERATUR

FORSTMEIER, S. (2012): Projektarbeit in der Kindertagesstätte. Eine empfohlene Methode für das Entdecken, die Begleitung, Förderung und Integration hochbegabter Kinder. Eine geeignete Möglichkeit der inklusiven Förderung. Würzburg: Unveröffentlichtes Manuskript.

HANSES, P./ROST, D.H. (1998): Das »Drama« der hochbegabten Underachiever. »Gewöhnliche« oder »außergewöhnliche« Underachiever? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 12, S. 53–71.

MAYR, T./ULICH, M. (2006): PERiK. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Beobachtungsbogen und Begleitheft. Freiburg i. Br.: Herder.

MELCHERS, P./PREUSS, U. (2009): Kaufman Assessment Battery for Children (Deutsche Version). Frankfurt am Main: Pearson Assessment.

PRUISKEN, C. (2005): Interessen und Hobbys hochbegabter Grundschulkinder. Münster: Waxmann.

ROSENTHAL, R./JACOBSON, L. (1966): Teachers' Expectancies: Determinants of Pupils' IQ Gains. In: Psychological Reports 19, S. 115–118.

ROST, D.H. (1993): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen: Hogrefe.

ROST, D.H. (2009): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann.

ROST, D.H./BUCH, S. R. (2010): Hochbegabung. In: Rost, D.h. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 233–246.

ROST, D.H./HANSES, P. (1995): Besonders begabt, besonders glücklich, besonders zufrieden? In: Zeitschrift für Psychologie 203, S. 379–403.

RUTTER, M. (2000): Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In: Shonkoff, J. P./Meisels, J. (Hrsg.): Handbook of early childhood intervention. Cambridge: University Press, S. 651–682.

SCHNEIDER, W./MÖNKS, F.-J. (2015): Die Längsschnittstudien von Lewis Terman und Julian Stanley: Monumentale Beiträge zur Hochbegabungsforschung. In: Fischer, C./Fischer-Ontrup, C./Köpnick, F./Mönks, F./Solzbacher, C. (Hrsg.): Giftedness Across the Lifespan – Begabungsförderung von der frühen Kindheit bis ins Alter. Münster: LIT-Verlag, S. 217–240.

TERMAN, L. M. (1925): Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: University Press.

URBAN, K. (1982): Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte. Heidelberg: Schindele.

WERNER, E. E. (2000): Protective factors and individual resilience. In: Shonkoff, J. P./Meisels, J. (Hrsg.): Handbook of early childhood intervention. Cambridge: University Press, S. 115–132.

WERNER, E. E./SMITH, R. S. (2001): Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery. Ithaca: Cornell University Press.

WINNER, E. (2000): Giftedness: Current theory and research. In: Current Directions in Psychological Science 9 (5), S. 153–156.

MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT SILKE FORSTMEIER

»Gleichzeitig Begabungen entdecken, fördern und die Kinder sozial integrieren – das geht besonders gut mit Projektarbeit.«

RIEFLING: Frau Forstmeier, Sie und Ihr Team in der Würzburger KiTa St. Stephan haben in einer gemeinsam mit dem Bayerischen Sozialministerium durchgeführten Untersuchung Ihre Arbeit in Kinder-Projekten intensiviert – auch, um hochbegabten Kindern weitere Lernanregungen zu eröffnen. Was charakterisiert eine Projektarbeit?

FORSTMEIER: Vorweg ist mir eine Unterscheidung zwischen *projektorientiertem Arbeiten* und *PROJEKTARBEIT* äußerst wichtig. Nicht jede Aktion, jede Veranstaltung und jede Aktivität verdient die Bezeichnung PROJEKTARBEIT. Beim *projektorientierten Arbeiten* werden Thema und meist auch Inhalt von außen vom pädagogischen Team vorgegeben. Dies ist z. B. bei unserer Verkehrserziehung mit den Vorschulkindern oder deren Streitschlichterprogramm der Fall. Im Unterschied dazu entstehen unsere Kinder-Projekte ausschließlich aus Initiativen, Betätigungswünschen und Ideen der Kinder selbst. Einzige Ausnahme sind die durch Beobachtung eines Kindes oder einer Gruppe von Kindern durch die Erzieherinnen und Erzieher wahrgenommenen Themen und Interessengebiete dieser Kinder. Hier kann die Erzieherin den Projektimpuls geben. Im optimalen Fall entstehen Projekte immer dann, wenn sich ein Kind oder mehrere Kinder für ein bestimmtes Thema, eine Frage oder eine Beobachtung interessieren, wenn Kinder Hypothesen aufstellen, die es zu belegen oder zu widerlegen gilt.

Charakteristisch für PROJEKTARBEIT im Kindergarten sind, neben Spaß am Lernen, von den Kindern bestimmte (Lern-)Inhalte, inklusives Zusammenarbeiten, das Einbeziehen aller Kompetenzen im Miteinander- und Voneinander-Lernen der beteiligten Kinder, Methodenvielfalt und festgelegte Schritte im Projektverlauf.

Vor allem auch in der Begleitung hochbegabter Kinder bietet kaum eine andere Methode der Förderung eine vergleichbare Vielfalt von Lern- und Erlebnismöglichkeiten, dieses hohe Maß an Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Individualität, die Chance, im eigenen Lern- und Arbeitstempo zu arbeiten und natürlich besonders die eigenen Stärken einzubringen. Durch den Wechsel körperlicher und geistiger Aktivitäten, Gruppen- und Einzelarbeit, Kooperation und Selbsttätigkeit, stärken sie ihre eigenen Kompetenzen und bauen sie aus. Alle Sinne sind gefragt, zahlreiche Entwicklungsbereiche werden gefördert – besonders auch im sozialen Miteinander. Die Kinder üben sich in Ausdauer und Frustrationstoleranz, lernen aus Fehlern, entwickeln Arbeitsmotivation und Arbeitshaltungen.

Projektarbeit muss von vornherein gut geplant sein. Wir reservieren Projektzeiten schon gleich in der Jahresplanung und schaffen so genügend Freiräume für diese wichtige Methode des begeisternden Lernens.

Sie geben die meiste Verantwortung an die Kinder ab und halten sich im Hintergrund, nehmen eigene Ideen, Vorstellungen und Bedürfnisse zurück.

RIEFLING: Inwiefern verändert sich die Rolle von Erzieherinnen bzw. Erziehern in der Projektarbeit?

FORSTMEIER: Erzieherinnen und Erzieher verstehen sich in der Projektarbeit nicht als Lehrende, als Leitende oder als diejenigen, die Antworten auf Fragen parat halten. Sie müssen sich spätestens hier von einem alten Rollenverständnis distanzieren und die Bezeichnung »Begleiter« ernst nehmen. Sie geben die meiste Verantwortung an die Kinder ab und halten sich im Hintergrund, nehmen eigene Ideen, Vorstellungen und Bedürfnisse zurück. Gleichzeitig rücken sie Ideen, Vorstellungen, Bedürfnisse, Wünsche und Themen der Kinder in den Vordergrund. Bei Bedarf unterstützen sie die Kinder dabei, diese zu formulieren und helfen bei demokratischen Abstimmungsprozessen. Sie assistieren als Schreibkraft, unterstützen bei Materialbeschaffung und der räumlichen und zeitlichen Organisation. Wichtig ist, dass die Projektbegleiter mit den am Projekt beteiligten Kindern reflektieren. Sie beschreiben, benennen und dokumentieren das Lernen des einzelnen Kindes, helfen dabei, Lernprozesse zu erkennen, gehen also mit dem Kind auf die metakognitive Ebene. Sie besetzen dabei den Begriff des Lernens positiv.

Auf keinen Fall haben die projektbegleitenden Erzieherinnen und Erzieher vorbereitete Antworten. Stattdessen begeben sie sich mit den Kindern auf die gemeinsame Suche nach Lösungen und Antworten auf Fragestellungen. Sie greifen Hypothesen auf und helfen beim Überprüfen. Sie bestärken und motivieren die Kinder in ihrem Tun und machen sich möglichst überflüssig. Dadurch ergibt sich auch die Möglichkeit einer intensiven Beobachtung mit Einblick in die Lernentwicklung der Kinder. Fotos, Notizen und vieles mehr werden häufig für Projektabschlusspräsentationen genutzt und geben auch den Eltern einen tollen Einblick in das Schaffen und die Entwicklung ihres Kindes.

Leider zeigt die Erfahrung mit neuen Kollegen, die in unser Team kommen, dass diese Haltung, die wir besonders während der Projektarbeit, aber auch im Alltag pflegen, oftmals nicht vertraut ist und viele Kolleginnen und Kollegen Dinge eher vorgeben. Wir sehen hier einen großen Bedarf an Weiterbildung.

RIEFLING: Können Sie uns die Projektarbeit einmal am Beispiel des im Artikel von Berger und Schneider (S. 21) erwähnten Arztprojektes erläutern? Wie hat die Projektarbeit dort funktioniert?

FORSTMEIER: Das Arztprojekt hat sich, wie die meisten unserer Kinderprojekte auch, aus einer Kinderkonferenz ergeben. Die Kinder haben dort gefragt: »Wie sieht ein Mensch von innen aus?« Gemeinsam mit anderen am Thema interessierten Kindern wurde dann eine Wissenslandkarte erstellt. Auf diese Weise können wir an dem ansetzen, was die Kinder zum Thema bereits wissen und was sie noch herausfinden möchten. Die Kinder haben dann beispielsweise gefragt: »Wie funktioniert das Herz?« und »Warum können sich die Augen bewegen?« Mithilfe der begleitenden Erzieherin, einiger Skizzen und gemalter Bilder und Symbole der Kinder wurde anschließend ein konkreter Projektplan erstellt. Dieser legte für die täglichen Treffen der Kinder die Inhalte und den Ablauf fest. »Was wollen wir machen?« »Was wollen wir erfahren oder lernen?« »Brauchen wir Bücher, Bilder oder das Internet?« »Laden wir Eltern oder Fachleute ein?« »Wer übernimmt welche Aufgabe?« »Wie setzen wir alles um?« Die Durchführung des Projektes findet in der gesamten Projektgruppe oder in kleinen Untergruppen statt. Oft wird außerhalb der Projekttreffen weitergearbeitet, so groß ist die Neugier und der Arbeitseifer der Kinder.

Zwischen den Projekttreffen wird regelmäßig das Lernen selbst reflektiert und beispielsweise gemeinsam überlegt, auf welche Weise neues Wissen erworben werden kann. So haben die Kinder nicht nur gelernt, wie das Herz funktioniert, sondern auch, dass man sich dieses Wissen durch Bücher oder mithilfe von Expertinnen und Experten erwerben kann.

Ein Highlight eines Projektes ist oft der Abschluss. Im Arztprojekt war das der Besuch bei einem HNO-Arzt im Krankenhaus. Es kann aber auch eine Theateraufführung oder eine Präsentation sein. Entscheidend für den Lernerfolg der Kinder ist es, das meist drei bis vier Wochen dauernde Projekt am Ende mit den etwa 10 bis 12 Kindern noch einmal zu reflektieren.

Projektarbeit beinhaltet größte Methodenvielfalt, was sehr förderlich für das gemeinsame Lernen unterschiedlichster Kinder ist.

RIEFLING: Wie bringen sich die hochbegabten Kinder in die Projekte ein und wie entwickeln sie sich?

FORSTMEIER: Projektarbeit beinhaltet größte Methodenvielfalt, was sehr förderlich für das gemeinsame Lernen unterschiedlichster Kinder ist. Freiwilligkeit und Mitbestimmung sowie ein Zusammenlernen von Kindern mit

unterschiedlichen Lerntempi sind tolle Rahmenbedingungen hierfür. Kinder können sich in der Projektarbeit nach ihren eigenen Stärken und Begabungen einbringen. Es finden sich daher in den Projektgruppen die verschiedensten Kinder mit den unterschiedlichsten Interessen und Begabungen zusammen. Die Kinder mit kognitiven Stärken sind häufig die Impulsgeber, sie formulieren oftmals differenzierte Fragen und sind auch aufgrund ihrer großen Neugier und Wissbegierde häufig »Motor« des Projekts. Sie haben ein großes Interesse daran, die Projektfragen bis ins letzte Detail zu klären – und motivieren damit auch die anderen Kinder, am Thema dranzubleiben. Die hochbegabten Kinder formulieren auch ungewöhnliche und anspruchsvolle Vorschläge, in die sie ihr teils großes Detailwissen und ihre Faktenkenntnis einbringen. Das hilft dann beim Reflektieren. Besonders begabte Kinder sind zudem oftmals – entgegen einem gängigen Vorurteil – Problemlöser und Streitschlichter, sie wirken als Organisatoren und schauen in dieser Funktion danach, dass kein Kind zu kurz kommt.

Hochbegabte Kinder sind, gerade weil sie in der Projektarbeit die Möglichkeit haben, ihr volles Potenzial zu entfalten, oft bereit, sich in anderen Situationen des Alltags auch einmal anzupassen.

Hochbegabte Kinder sind sehr stark am Thema und ihrer Fragestellung interessiert und lassen sich nicht so leicht von außen beeinflussen wie andere Kinder. Sie gehen nicht um jeden Preis mit der Mehrheit und sind ganz von ihrem thematischen Interesse erfüllt. Während andere Kinder teilweise von einer Gruppe in eine andere wechseln, bleiben hochbegabte Kinder am Thema dran und zeigen eine große Eigenmotivation. Das war ja auch ein zentrales Ergebnis der Begleitstudie.

Hochbegabte Kinder sind, gerade weil sie in der Projektarbeit die Möglichkeit haben, ihr volles Potenzial zu entfalten, oft bereit, sich in anderen Situationen des Alltags auch einmal anzupassen. Sie nehmen sich dann zurück und lassen sich ohne Frustration auf ein langsames Tempo anderer Kinder ein.

RIEFLING: Wofür haben Sie von den Kindern und Eltern besonders viel Zuspruch bekommen?

FORSTMEIER: Die Kinder genießen den wertschätzenden Umgang genauso wie die Zusammenarbeit in kleinen Gruppen. Dort können ihre individuellen Perspektiven, Fragen, Interessen und ihr Wissen optimal berücksichtigt werden.

Das ist ein stark ressourcenorientierter Ansatz, der den Kindern gut tut und dem Leitgedanken folgt »Die Stärken stärken, um die Schwächen zu schwächen«. Die Unterschiedlichkeit der Kinder wird in der Projektarbeit durch die Methodenvielfalt aufgefangen. Jedes Kind hat seinen Raum und wir können jeder Persönlichkeit gerecht werden.

Die Kinder merken, dass sie durch die Projektarbeit auch als Gruppe stark werden. Das macht sie unheimlich selbstständig und sie bekommen ein großes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. Man merkt, wie sich bei den Kindern von Projektphase zu Projektphase eine stärkere Eigenaktivität entwickelt.

Von den Eltern bekamen wir besonderen Zuspruch für die große Transparenz der Projektarbeit. Wir hängen immer die Ergebnisse der Kinderkonferenzen aus, damit die Eltern nachvollziehen können, welche Vorschläge und Ideen ihr Kind beigetragen und für welches Projekt es sich letztendlich entschieden hat. Auch die Abschlusspräsentationen der Projekte – von Theateraufführungen bis Ausstellungen – haben sich bei den Eltern, die als Gäste eingeladen sind, bewährt. Ein Highlight für die Eltern und Kinder war beispielsweise die grandiose Aufführung eines Goethe-Gedichts durch die Kinder. Durch diese umfangreiche Dokumentation der Projektarbeit und das Verfassen eines Projektberichtes für die Portfolios der teilnehmenden Kinder erhalten Eltern tiefe Einblicke in das, was ihr Kind im KiTa-Alltag erlebt und welche Lernerfolge es erzielt.

RIEFLING: Die Studie wurde bis 2012 durchgeführt, das ist jetzt etwa vier Jahre her. Was hat Sie und das KiTa-Team ermutigt, am Thema dran zu bleiben?

FORSTMEIER: Neben den lernbegeisterten und selbstständig agierenden Kindern sind es natürlich auch die positiven Rückmeldungen der Eltern, die uns motivieren, mit der Projektarbeit weiterzumachen. Mit dieser Methode können wir gleichzeitig Begabungen fördern und entdecken sowie die hochbegabten Kinder in die Gruppe integrieren. Hierzu gibt es keine bessere Methode. Wenn ich als Fachkraft ein Kind in seiner Besonderheit bisher noch nicht wahrgenommen habe, dann macht es die Beobachtung des Kindes in solch einer Projektgruppe möglich. Durch Projektarbeit kann ich ein Kind auf seinem individuellen Lernweg begleiten und mit ihm sein eigenes Lernen reflektieren – was in erster Linie auch heißt, den eigenen Spaß am Lernen in den Blick zu nehmen.

Neben dieser individuellen Förderung sind die Möglichkeiten der Integration durch die Projektarbeit besonders hoch. Denn: Während der Projektarbeit arbeiten schwächere mit stärkeren Kindern zusammen und können trotzdem ihre jeweiligen Interessen und Fähigkeiten optimal einbringen. Die Projektarbeit ermöglicht die Integration von Kindern,

die in anderen Einrichtungen nur schwer in das Alltagsleben der Kindertagesstätte einbezogen werden konnten. Der Schlüssel zur sozialen Integration: Das ist die Projektarbeit. Außerdem bereitet es auch uns Erzieherinnen und Erziehern viel Spaß, gemeinsam mit den Kindern neuen Herausforderungen zu begegnen und sich mit ungewöhnlichsten Themen und Fragestellungen auseinanderzusetzen: Wie kommt es, dass ein Licht brennt, wenn ich einen Schalter drücke? Oder: Warum fliegen Flugzeuge und warum gehen Schiffe nicht unter?

RIEFLING: Noch eine Frage zur Zukunft: Welche Dinge planen Sie in nächster Zeit?

FORSTMEIER: Aus der letzten Kinderkonferenz hatten wir noch zahlreiche »übriggebliebene« Themenwünsche der Kinder. Es wird ein Wetterprojekt entstehen, weil Kinder u.a.

die Frage äußerten: »Warum schneit es im Winter?« Außerdem startet ein Projekt über besondere Bauwerke auf der Welt und eins über das Malen, Gestalten und die Kunst.

Daneben sind wir ständig damit beschäftigt, auch die räumlichen Lernumgebungen den Interessen der Kinder anzupassen. Mit der Aufnahme unter Dreijähriger ist der Experimentierbereich für die Größeren und »Mittleren« zum Schutz der Jüngsten ein bisschen zu kurz gekommen. Diesen Bereich wollen wir nun wieder stärker ausbauen und dort auch besondere Materialien wie z.B. Batterien und Lämpchen als Lern- und Experimentiermaterialien anbieten.

Unser Hauptanliegen bleibt weiterhin, allen Kindern vielfältige Lerngelegenheiten zu bieten.

DIE INTERVIEWPARTNERIN UND DER AUTOR

SILKE FORSTMEIER ist Begabtenpädagogin und pädagogische Fachkraft in der KiTa St. Stephan in Würzburg. Sie leitet seit vielen Jahren Projekte mit dem Ziel, hochbegabte Kinder in der Kindertagesstätte zu entdecken und integrativ zu begleiten.

➤ kita.wuerzburg-ststephan.de

DR. MARKUS RIEFLING, Diplom-Pädagoge, entwickelt und begleitet aktuell Bildungsprojekte bei der Wissensfabrik. Er hat 2016 bei der Karg-Stiftung die Projekte im Arbeitsfeld Kindertagesstätte verantwortet und dort unter anderem Qualifizierungsprojekte konzipiert. Zuvor war er bei der BASF in der frühkindlichen Bildungsinitiative »Offensive Bildung« in der Rhein-Neckar-Region tätig.

➤ www.wissensfabrik-deutschland.de

REINHARD RUCKDESCHEL

Von und mit Kindern lernen – Metakognition in der Kita?! Ein Erfahrungsbericht aus der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte

Die Hans-Georg Karg Kindertagesstätte ist ein Kindergarten für drei- bis sechsjährige Kinder, in dem nach einem inklusiven Verständnis sowohl Kinder aus den umliegenden Stadtteilen, als auch hochbegabte Kinder und Kinder mit Eingliederungshilfen gemeinsam spielen und lernen. Etwa die Hälfte der Kinder stammt aus Familien mit Migrationshintergrund. Die Einrichtung liegt in einem Stadtteil im Südwesten Nürnbergs, in dem Menschen aus allen sozialen Schichten und aus vielen verschiedenen Herkunftsländern wohnen.

In der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte gestaltet sich der morgendliche Tagesablauf ähnlich wie in vielen anderen Kindertagesstätten. Nach dem Bringen der Kinder gibt es eine halbstündige Phase der Orientierung und des Ankommens, in der jedes Kind einer individuellen Beschäftigung oder einem Spiel in einer Gruppe nachgehen kann. Anschließend sammelt sich die gesamte Gruppe zu einem Morgenkreis, in dem neben aktuellen Themen abgeschlossene Projekte und Ideen für die kommenden Tage besprochen werden.

Vor fünf Jahren wandten sich einige Kinder einer Gruppe an ihre Erzieherinnen^{☆1} mit der Bitte, diesen Morgenkreis zu verlängern. Die Kinder wünschten dies anscheinend besonders dann, wenn es in den Morgenkreisen herausfordernde Denkaufgaben gab.

Andererseits zeigten sich besonders bei Reflexionen zu vorausgegangenen Projekten oder Workshops diverse Phänomene, die den Gesprächsfluss im Stuhlkreis blockierten. Ein Beispiel: Zwei Erzieherinnen bepflanzen am Vortag mit ihrer Gruppe ein Hochbeet mit Kräutern. Am Tag darauf fragt eine Erzieherin beim Morgenkreis in die Runde, wie den Kindern die Aktion gefallen habe. Einer der älteren Jungen, begabt und redegewandt, meldet sich zu Wort. Er beschreibt, dass ihm die Aktion gut gefallen habe, da er Kräuter liebe, weil sie gut schmeckten, und dass das Kultivieren von Pflanzen gut für die Umwelt sei. Nach einer Phase der darauf eintretenden Ruhe fragen die Erzieherinnen gezielt andere Kinder nach ihrer Meinung. Alle angesprochenen Kinder wiederholen, es habe ihnen gut gefallen, einige ergänzen, Kräuter schmeckten gut.

Das Beispiel zeigt, wie vorangehende Deutungen den Reflexionsprozess behindern können. Statt einer wirklichen Reflexion spielen Phänomene wie Perseverationen, also das Kleben an Aussagen, die Orientierung an Anderen, die Stellung in der Gruppe sowie persönliche Stärken oder Schwächen der Kinder eine stärkere Rolle. Gruppengröße und Gruppenklima, Beziehungsgeflecht und soziale Stel-

^{☆1} Auch gegenwärtig arbeiten in der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte ausschließlich weibliche pädagogische Fachkräfte.

lung oder die aktuelle Stimmungslage können die entscheidenden Kriterien dafür sein, welche Urteile und Wünsche ein Kind in einem Gesprächskreis äußert.

Das Reflektieren trifft bei Kindern also einerseits auf großes Interesse, andererseits ist die Umsetzung äußerst anspruchsvoll. Daher wurde der Entschluss gefasst, neue Wege zu suchen, den Kindern zu helfen, ihre eigene Meinung besser mitteilen zu können und die Erzieherinnen darin zu unterstützen, die Meinungen der Kinder besser erfassen und verstehen zu können. Diese neuen Methoden sollten für pädagogische Fachkräfte leicht zu erlernen sein und die Kinder sollten dabei Freude am Lernen und am Nachdenken erleben können. Im Reflexionsprojekt, das über fünf Jahre lief, haben wir verschiedene Methoden des Reflektierens mit Kindern entwickelt, erprobt und im Fall der Eignung als festen Bestandteil der Förderung im Kindergartenalltag umgesetzt.

METAKOGNITION BEI KINDERN

Die Forschung in Bezug auf Theory of Mind und Metakognition im Kindergartenalter geht davon aus, dass Kinder ab einem Alter von ca. 18 Monaten zu sekundären Repräsentationen in der Lage sind, d.h. sie können sich ohne direkte Wahrnehmung hypothetische und zukünftige Situationen vorstellen. Ab ca. zweieinhalb Jahren entwickeln Kinder ein Verständnis dafür, dass es unterschiedliche Perspektiven gibt, und ab ca. drei Jahren können Kinder verstehen, dass man Realität unterschiedlich interpretieren kann (RAMACHER-FAASEN 2016). LOCKL und SCHNEIDER kamen in ihrer mehrjährigen Längsschnittstudie zur Entwicklung metakognitiver Kompetenzen von dreijährigen Kindern zu dem Ergebnis, dass Kinder wesentliche Vorläuferfähigkeiten entwickeln müssen, bevor sie mithilfe der eigenen Erinnerung bzw. über das eigene Gedächtnis reflektieren können. Solche Fähigkeiten sind frühe Theory of Mind-Kompetenzen, wie z.B. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (LOCKL/SCHNEIDER 2007). Intellektuell hochbegabte Kinder durchlaufen eine beschleunigte kognitive Entwicklung. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass diese Kinder auch schon früher zu Metakognitionen fähig sind.

Eine wesentliche Rolle für die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen spielen auch soziale (Lern-)Prozesse: Verschiedene Forschungsarbeiten zeigen, dass altruistisches Verhalten beim Menschen anscheinend angelegt ist und dass Pädagogik und Sozialisationspraktiken auf dieses prosoziale Verhalten aufbauen können (WARNEKEN 2010). »Für die erzieherische Förderung prosozialen Verhaltens nimmt das Konzept Induktion oder *induktive Erziehung* (...) eine zentrale Rolle ein. (...) Es bezeichnet im Allgemeinen ein Erziehungsverhalten, durch welches dem Kind die Folgen des eigenen Handelns für die Befindlich-

Reflektieren mit Kindern ist somit nicht nur eine Möglichkeit, metakognitive Denkprozesse zu unterstützen, sondern unterstützt auch die Entwicklung eines sozial verantwortlichen Denkens und Handelns.

keiten anderer Personen aufgezeigt werden und mit expliziten Handlungsaufforderungen gepaart werden« (WARNEKEN 2010, 88). Auch WYGOTSKI betont die sozialen Phänomene, die bei der kognitiven Entwicklung der Kinder im Kindergartenalter eine wesentliche Rolle spielen. Nach seinem ko-konstruktivistischen Verständnis vermitteln die Erzieherinnen und Erzieher den Kindern als Vorbild gewissermaßen Denkwerkzeuge (WYGOTSKI 1987).

Reflektieren mit Kindern ist somit nicht nur eine Möglichkeit, metakognitive Denkprozesse zu unterstützen, sondern unterstützt auch die Entwicklung eines sozial verantwortlichen Denkens und Handelns.

HÜTHER weist zudem darauf hin, dass die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen nicht nur von der Anregung kognitiven und sozialen Lernens abhängig ist, sondern auch Aspekte wie Beziehung und Emotionen eine wesentliche Rolle spielen: »Metakompetenzen werden durch Lernprozesse gewonnen, die auf Erfahrung beruhen. Wie gut ihre Ausformung gelingt, liegt somit in der Hand derer, die das Umfeld eines jungen Menschen prägen und mit ihm in einer emotionalen Beziehung stehen« (HÜTHER 2010, 16).

Auch im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan werden verschiedene Ebenen der Reflexion in der Bildungsarbeit mit Kindern angesprochen. Neben der Reflexion des eigenen Kinderbildes geht es um die Reflexion der Erwachsenenrolle. Zudem werden als partizipatorisches Element im Alltag tägliche Reflexionen mit Kindern vorgeschlagen, wobei als Beispiel aber nur mögliche Fragenkomplexe im Morgenkreis erwähnt werden (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 2006).

ZIMMER zeigt in einer Analyse von Bildungslandschaften und Projekten in verschiedenen Staaten und Kulturen, wie wichtig neben dem Identifizieren und Analysieren von Situationen sowie dem Entscheiden und Handeln, schlicht und einfach das Nachdenken ist (ZIMMER 2012). Der Prozess des gemeinsamen Nachdenkens als solcher führt zu einer differenzierteren Einschätzung des Individuums. Und dieses gemeinsame Nachdenken sollte früh geübt und gelernt werden. In der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte haben wir uns diesem Thema in den letzten Jahren daher intensiv gewidmet.

METHODISCHES VORGEHEN IM REFLEXIONSPROJEKT

Ziel des Projektes in der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte war es, auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu zeigen, dass und wie man unter Berücksichtigung der vorhandenen metakognitiven Fähigkeiten bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren eine Vielzahl von Reflexionsmethoden finden und anwenden kann, bei denen Kinder und Erzieherinnen und Erzieher einen echten Erkenntnisgewinn in kognitiven wie sozialen Aspekten haben können. ☆²

Für unser Vorhaben hatten wir festgelegt, dass wir keine losgelösten Denkübungen oder eine Art Denkschule wie beispielsweise die Methode DE BONOS mit seinen sechs Denkhüten anbieten wollten. Bei DE BONOS »Lernprogramm« (DE BONO 1994) machen die Kinder unterschiedliche Denkübungen, wobei sie verschiedenfarbige Hüte tragen, von denen jeweils eine Farbe für bestimmte Denkaspekte steht. So repräsentiert beispielsweise die Farbe Rot Intuition, Vorahnungen, Gefühle und Emotionen. Der Inhalt, die Reflexion, ist hier vorrangig Mittel und Zweck, um die Methode zu erlernen – das Reflektieren selbst steht nicht so stark im Fokus.

Da es eine grundlegende pädagogische Erkenntnis ist, dass für Kinder im Kindergartenalter die Sinnhaftigkeit ihres Tuns höchst relevant ist, sollte bei unserem Vorhaben stets die inhaltliche Frage einer Reflexion im Vordergrund stehen. Die Methode hat dann die Aufgabe, das Nachdenken über die Inhalte, also einen konkret erlebten Sachverhalt, zu unterstützen bzw. eventuell überhaupt erst zu ermöglichen.

Bei der Planung des Reflexionsprojekts gingen wir von verschiedenen Prämissen aus:

- Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder früher zu metakognitiven Denkprozessen in der Lage sind, als dies unserer Meinung nach bei Altersangaben zu gängigen Reflexionsmethoden berücksichtigt wird.
- Es ist anzunehmen, dass Kinder mit höherer intellektueller Begabung und mit beschleunigter kognitiver Entwicklung früher in der Lage sind, metakognitive Denk- und Reflexionsprozesse zu vollziehen.
- Neben kognitiven Fähigkeiten der Kinder sind methodische Fertigkeiten der Erzieherinnen und Erzieher erforderlich, um die metakognitiven Kompetenzen der Kinder gezielt zu fördern.

Für die Projektzeit war vorgesehen, in den ersten drei Jahren verschiedene Methoden zu erproben und schon in der Erprobungsphase, aber auch anschließend, die sich bewährenden Methoden in einer Verfestigungsphase wie selbstverständlich in den pädagogischen Alltag zu integrieren.

Ziel war es, dass für die Kinder das Nachdenken über das eigene Denken und Handeln sowie über das der Anderen ein grundlegender Bestandteil des Spielens und Lernens in ihrer Kita sein sollte. Zur Dokumentation und Feststellung der Praktikabilität der einzelnen Methoden wurde ein Protokollraster erarbeitet, das bei der Durchführung von einem Beobachter ausgefüllt wurde.

Auch für das Erproben verschiedener Methoden wurden Kriterien festgelegt:

- Alle geplanten Methoden werden vor der Anwendung im Gesamtteam kritisch diskutiert.
- Die Methode soll es dem einzelnen Kind erleichtern, seine eigene Meinung zu äußern.
- Die Methode soll für Fachkräfte leicht erlernbar sein.
- Die Methode soll dafür geeignet sein, dass Fachkräfte die wirkliche Meinung von Kindern erfahren können.
- Die Methode soll den Kindern Lernen ermöglichen und soll mit Freude anwendbar sein.

Nach Erprobung einiger Reflexionsmethoden im ersten Projektjahr wurden die genannten Kriterien aufgrund der gewonnenen Erfahrungen ergänzt. Bei einer Reflexion mit Bildkarten war der Auftrag z.B. dahingehend formuliert, dass die Kinder mit je einer Bildkarte, die sie zuvor hatten wählen dürfen, eine Aktion des Vortages bewerten sollten. Alle Kinder äußerten sich jedoch dazu, wie gut ihnen das Motiv auf der Karte gefiel, statt eine mit dem Bild assoziierte Stimmung zu beschreiben. Bei einer anderen Methode, bei der die Erzieherin eine einige Tage zuvor stattgefundene Aktion mit Spielzeugfiguren bewerten ließ, waren hingegen mehrere Kinder in der Lage, mittels einer Assoziation zu den Figuren die vorangegangene Aktion zu bewerten. Als weitere Leitlinie für die Erprobung legten wir daraufhin fest, dass bei der Auswahl von Methoden stets die Intermodalitätsfähigkeit, also die Fähigkeit, die unterschiedlichen Sinnesmodalitäten zu verknüpfen, beachtet werden sollte. Die Reflexion sollte unter Beanspruchung derselben Sinnesmodalität bleiben, wie der zu bewertende Inhalt es verlangt hatte. Wenn es also beispielsweise um die Reflexion einer Aktion geht, sollte auch vorwiegend der psychokinästhetische Sinn bei der Reflexion gefordert sein.

☆² Da die Erfahrungen für den vorliegenden Artikel die Arbeit eines gesamten Teams der Kindertagesstätte repräsentieren, wird im Weiteren die Wir-Form verwendet.

Die Methoden sind allesamt partizipativ ausgerichtet und geben den Kindern damit die Gelegenheit, demokratische Entscheidungsprozesse kennenzulernen und einzuüben. Lösungen werden nicht vorgegeben, sondern gemeinsam erarbeitet.

EINZELNE UMSETZUNGSBEISPIELE

Im Folgenden stellen wir einige Methoden vor, die sich nach unserer Erfahrung bewährt haben und in der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte inzwischen regelmäßig Anwendung finden.

Die Methoden fördern insgesamt das kreative und assoziative Denken. Außerdem werden die kommunikative Kompetenz und die Fähigkeit, Gedanken zu strukturieren, gesteigert. Die Methoden sind allesamt partizipativ ausgerichtet und geben den Kindern damit die Gelegenheit, demokratische Entscheidungsprozesse kennenzulernen und einzuüben. Lösungen werden nicht vorgegeben, sondern gemeinsam erarbeitet. Jedes Kind ist gleichermaßen Lerner, Beobachter und Akteur und lernt, mit verschiedenen Sichtweisen umzugehen und sich gemeinsam auf ein für alle Beteiligten wichtiges Ziel zu einigen. Neben den metakognitiven Kompetenzen wird durch die Wertschätzung der Ideen der Anderen auch die soziale Kompetenz gefördert.

Bei den Umsetzungsbeispielen kann zwischen einzelnen und kombinierten Methoden unterschieden werden. Eine kombinierte Methode besteht, wie der Name besagt, aus einer festgelegten Kombination mehrerer einzelner Methoden wie beispielsweise die Metaplan-Kinderbefragung, auf die wir am Ende ausführlicher eingehen wollen.

BRAINSTORMING-SPIEL

Dieses Spiel hat das Ziel, die Kinder mit der Methode des Brainstormings vertraut zu machen und sie auf das Finden möglichst vieler Ideen in kurzer Zeit einzustimmen.

Es werden zwei Mannschaften gebildet. Die Mannschaften erhalten nacheinander den Auftrag, zu einer bestimmten Frage möglichst viele Ideen bzw. Einfälle zu nennen. Jede Mannschaft hat ca. 30 Sekunden Zeit, um ihre Ideen zu nennen. Jedes Mannschaftsmitglied soll möglichst viele Ideen nennen und kann diese einfach laut aussprechen. Die Moderation zählt die Anzahl der Nennungen. Diejenige Mannschaft gewinnt, die mehr Ideen generiert hat.

Die nun folgende Instruktion zum Spiel muss selbstverständlich nicht mit genauem Wortlaut wiedergegeben werden. Es kommt vor allem darauf an, dass die Kinder das Spiel verstehen und sich mit Freude auf den kleinen Wettbewerb einlassen.

Wir spielen jetzt ein Spiel. Dazu bilden wir zunächst zwei Mannschaften (die Mannschaften sollen nach einem System gebildet werden, das den Kindern vertraut ist). Ziel des Spieles ist es, zu gewinnen. Es gewinnt diejenige Mannschaft, die mehr Einfälle hat. Mannschaft eins, ihr habt gleich etwa eine halbe Minute Zeit, möglichst viel zu sagen, was eine Mama alles machen muss. Es gibt ja so viele Dinge, die die Mütter so machen. Es fällt euch bestimmt viel ein. Ihr dürft anfangen, wenn ich »Los« sage, dann darf jeder von euch so viel sagen, wie euch einfällt. Hast du dazu noch eine Frage? Dann also Los!

Es kann bei diesem Spiel recht laut werden. Die Erfahrung zeigt, dass die Kinder ihre Ideen umso lauter nennen, je mehr ihnen einfallen. Analog zur ersten Mannschaft erhält die zweite Mannschaft anschließend den Auftrag, möglichst viele Ideen oder Dinge zu nennen, die der Vater bzw. der Papa macht. Falls eine Mannschaft deutlich mehr Nennungen schaffen sollte, ist dies natürlich kein hinreichender Beweis dafür, dass die Mütter aus dieser Gruppe tatsächlich mehr machen. Manche Kinder kennen vielleicht das Spiel »outburst« und sind somit mit der Aufgabenstellung vertraut. Dieses Brainstorming-Spiel kann auch von nur einer Fachkraft durchgeführt werden.

BRAINPAINTING – BRAINWRITING

Bei dieser Methode sammeln die Kinder auf Metaplankarten oder kleinen Papierkarten Ideen. Da sich in unserer Einrichtung jedes Jahr einige meist ältere Kinder bereits selbst das Lesen und Schreiben beigebracht haben, können die Ideen nicht nur gemalt, sondern auch geschrieben werden. Die Kinder dürfen sich gegenseitig helfen. Jede Idee ist als Idee zu verstehen, und sei sie noch so verrückt. Kritik ist nicht erlaubt. Die Ideen der Anderen dürfen aufgegriffen und weitergesponnen werden. Es gelten die grundsätzlichen Regeln des Brainstormings. Eine typische Aufgabenstellung lautet z.B.: »Was eine Erzieherin tagtäglich machen muss«.

Wir überlegen jetzt gemeinsam, was eine Erzieherin so alles machen muss. Alles, was dir dazu einfällt, darfst du auf eine Karte malen oder schreiben. Für jede Idee nimmst du eine Karte. (Die Moderatorin verteilt Karten und Buntstifte.) Ihr könnt anfangen zu malen und zu schreiben.

Falls ein Kind eine Idee eines anderen Kindes kritisiert oder sein Bild bemängelt, greift die Moderatorin dies auf

und betont, es ginge darum, möglichst viele Ideen zu finden, alles sei erlaubt – außer Kritik. Die einzelnen Karten können entweder an eine Metaplanwand gepinnt oder auf einem großen Tisch, um den die Kinder sitzen, ausgelegt werden. Es ist grundsätzlich besser, die Instruktionen knapp zu halten und bei Bedarf weiter zu instruieren oder die Regeln zu erklären. Für das Sammeln vieler Ideen und das Malen und Schreiben auf Karten ist erfahrungsgemäß ein Zeitrahmen von bis zu 15 Minuten erforderlich.

Bei dieser Methode geht es darum, dass die Kinder zu einem Sachverhalt möglichst viele Ideen und relevante Aspekte finden. Wir konnten mehrfach erfahren, dass Kinder beispielsweise zu der Frage, was eine Erzieherin tagtäglich tun muss, 50 bis 60 Ideen sammeln konnten. Auch diese Methode ist prinzipiell von einem einzelnen Moderator durchführbar. Im Gegensatz zum oben beschriebenen Brainstorming-Spiel geht es bei dieser Methode meistens eher ruhig und recht konzentriert zu.

POWER-VOTING

Als Power-Voting bezeichnen wir eine Methode, bei der Kinder ein bewertendes Urteil über eine Sache abgeben und entweder die verbale Bewertung durch eine weitere Handlung, also durch Aktion, ergänzen, oder ausschließlich mit der Aktion selbst eine Bewertung abgeben. Verschiedene Methoden der Bewertung finden sich auch in der komplexen Methode der Metaplan-Kinderbefragung. Die nachfolgend beschriebenen Voting-Methoden sind den pädagogischen Fachkräften sicher bekannt und können unserer Erfahrung nach auch bereits mit vier- und fünfjährigen Kindern durchgeführt werden.

Eine *Bewertung* mit der Faust mit ausgestrecktem Daumen ist eine Methode des Urteils, die Kindergartenkinder gut beherrschen. Letztendlich haben wir hier gleichzeitig eine visuelle, motorische und verbale Einschätzung der Kinder. Daumen nach oben heißt »sehr wichtig«, Daumen quer bedeutet »unentschieden«, Daumen nach unten heißt »unwichtig«.

Auch die *Unterstützung der Bewertung durch ein Musikinstrument*, wobei verschiedene Instrumente für unterschiedliche Stimmungen stehen können, hat sich bewährt. Während die Kinder ein Votum abgeben, wie gut ihnen eine Sache gefallen hat, erzeugen sie Klänge mit einem Instrument. In einer unserer Gruppen hat sich für das positive Urteil über eine Sache das Spielen der Triangel und für die negative Sicht das Schlagen einer Trommel oder eines Klangholzes etabliert.

Eine bei den Kindern sehr beliebte Methode ist das *Power-Voting im Raum*. Auf einer Längsachse im Raum befinden

sich Smileys. Auf der einen Seite ein lachendes Gesicht, auf der anderen Seite ein weinendes, dazwischen in der Mitte ein neutrales Gesicht. Die Kinder sollen sich ihrem Votum entsprechend stellen. Zu einem von der Erzieherin beschriebenen Sachverhalt geben die Kinder ihre Meinung ab. Das lachende Gesicht steht für eine positive Bewertung, die Sache hat dem Kind gefallen. Das neutrale Gesicht heißt: »mal so, mal so«. Das weinende Gesicht bedeutet: Es hat dem Kind nicht gefallen. Die Moderation notiert die Bewertungen zu den einzelnen Karten oder bildet den Mittelwert.

Bei dieser Methode ist darauf zu achten, dass es zu keiner Gruppenbildung, also Antwort nach sozialer Erwünschtheit kommt. Hat die Moderation diesen Eindruck, sollte dies thematisiert werden. Es ist sinnvoll, die einzelnen Kinder nach ihren Gründen für das Einnehmen einer bestimmten Position zu fragen und ihnen somit Gelegenheit zu geben, ihre Meinung auch in Worten auszudrücken. Manchmal ergibt sich daraus eine kurze Diskussion oder eine Änderung der Position. Meistens bestätigt die verbale Erläuterung den Standpunkt.

BILDREFLEXION

Das Zeichnen und Malen von Bildern ist in pädagogischen und therapeutischen Kontexten eine altbewährte Methode. Ein Kind zeichnet gemäß einem Auftrag ein Bild, das von Experten interpretiert wird. Leider ist oftmals festzustellen, dass das Kind bei der Deutung seines Werks nicht einbezogen wird. Genau darum geht es aber bei der Bildreflexion. Kinder können ihre Bilder interpretieren, sie können dazu Geschichten erzählen, und sie können dabei für sich selbst wesentliche Aspekte erkennen und erwähnen, die von Experten nicht erkannt werden. Kinder im Elementarbereich zeichnen nicht die Wirklichkeit, sie zeichnen ihr Modell, ihre Erfahrung mit der Wirklichkeit. Es geht also um die Frage, was das Kind mit seinem Bild erzählen möchte. Die Deutung des Bildes erfolgt nicht durch Pädagogen oder Therapeuten, das Kind selbst erläutert seine Darstellung. Das nachfolgende Beispiel soll zeigen, wie wichtig es ist, die Aussagen des Kindes zu berücksichtigen.

Susan^{☆3} malt ihre Familie. Jedes Familienmitglied malt sie als Tier, ihre ältere Schwester stellt sie als Biene dar. Eine der beiden Gruppenerzieherinnen deutet dies so, dass Susan ihre Schwester wohl als recht emsig und fleißig erlebe. Die andere Erzieherin fragt Susan, warum sie die Schwester als Biene gemalt habe. Daraufhin berichtet

.....
^{☆3} Alle Namen in diesem Text wurden anonymisiert.

Susan, sie sei vor einigen Tagen von einer Biene gestochen worden, Bienen seien böse. Auch ihre Schwester sei manchmal böse, eben dann, wenn sie Susan im Streit schlage. Das zeigt: Es ist erkenntnisreich und wichtig, mit Kindern über ihre Bilder ins Gespräch zu kommen und gemeinsam mit ihnen darüber zu reflektieren.

PROJEKTBUCH

Für jedes Projekt wird in der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte ein Projektbuch erstellt. Dies kann während der Projektdurchführung oder auch danach erfolgen. In der Einrichtung stehen dafür geeignete *Buchvorlagen* bereit. Es kann sich dabei um Fotoalben, Ordner oder sonstige gebundene Hefte und Bücher mit unbeschrifteten Seiten handeln. Die Kinder entscheiden gemeinsam mit den Erzieherinnen, welche Vorlage gewählt wird, was in das Projektbuch geschrieben, gemalt oder geklebt wird. Nach Fertigstellung wird das Projektbuch an einem für alle Kinder in der Einrichtung zugänglichen Ort, der Projektecke, platziert. Hier können die Kinder einzeln, mit ihren Eltern oder zusammen mit anderen Kindern diese Bücher ansehen und das Erlebte und Erlernte noch einmal wiederbeleben und es auf diese Weise reflektieren.

Es hat sich in diesem Zusammenhang gezeigt, dass die Gestaltung dieser Projektecke von entscheidender Bedeutung ist. Haben die Kinder die Möglichkeit, in einem geschützten Setting aktuelle Projektbücher anzusehen, konnten die Erzieherinnen immer wieder außergewöhnliche Fähigkeiten der Reflexion bei den Kindern beobachten. Leider kann die Beobachtung von solchen Reflexionen in einer Kindertagesstätte nur unsystematisch erfolgen und Hinweise auf die bereits früh gut entwickelte Fähigkeit zur kritischen Reflexion bei hochbegabten Kindern liefern. Passt das Setting nicht, d.h., sind die Bücher nicht mehr aktuell oder ist dieser Raum mit anderen Dingen überlastet, werden die Projektbücher von den Kindern zur Reflexion nicht mehr genutzt. Deshalb ist es von entscheidender Bedeutung, dass eine solche Reflexions- bzw. Lese-Ecke regelmäßig einladend gestaltet wird. Die Projektbücher sowie etwaige Materialien aus dem Projekt müssen aktuell sein, zudem sollten die Erzieherinnen die Kinder zum gemeinsamen Betrachten der Reflexionsbücher anregen oder sie dabei begleiten.

KINDERGESPRÄCHE

Kindergespräche finden bei uns analog zu Entwicklungsgesprächen mit den Eltern statt. Das Kindergespräch liegt in der Regel ca. zwei Wochen vor dem Entwicklungsgespräch mit den Eltern und wird in Absprache mit dem Kind entweder im Beratungsraum des Hauses oder in einer Ecke

des Gruppenraums durchgeführt. Die Mentorin des Kindes lädt das Kind zum Kindergespräch ein, oftmals verhält es sich mittlerweile allerdings auch so, dass ein Kind anfragt, wann es zu seinem Kindergespräch mit der Erzieherin eingeladen ist. Zweimal jährlich kann jedes Kind mit der Bezugserzieherin unter vier Augen folgende und weitere Themen besprechen. Dabei sind die einzelnen Punkte als Leitlinie für das Gespräch zu verstehen:

- Gibt es etwas, was Du mit mir besprechen möchtest?
- Mit wem spielst Du gerne und welche Freunde hast Du?
- Was gefällt Dir in der Kita? Was nicht so gut?
- Was kannst Du gut oder besonders gut?
- Was möchtest Du als Nächstes lernen?
- Wie kann ich Dir dabei helfen?

Das Kind entscheidet selbst, ob das Kindergespräch Teil des Entwicklungsgesprächs mit den Eltern sein soll – was die Kinder sich nahezu immer wünschen.

Wir befragen unsere Kinder jedes Jahr nach ihrer Zufriedenheit mit unserer Arbeit. Dies ist inzwischen ein wichtiger Teil unseres Partizipationskonzepts und präventiver Teil des Beschwerdemanagements geworden.

METAPLAN-KINDERBEFRAGUNG

Wir befragen unsere Kinder jedes Jahr nach ihrer Zufriedenheit mit unserer Arbeit. Dies ist inzwischen ein wichtiger Teil unseres Partizipationskonzepts und präventiver Teil des Beschwerdemanagements geworden. Einzelne Elemente bzw. Methoden dieser komplexen Befragung sind bereits oben beschrieben.

Die Kinderbefragung findet in folgenden Einzelschritten statt:

- Brainstorming-Spiel
- Brainpainting/Brainwriting
- Clustern
- Lückenanalyse
- Voting
- Sammeln von Ideen

Nach dem Brainstorming-Spiel zum Einstieg erfolgt die eigentliche Methode der inhaltlichen Ideensammlung, das Brainpainting. Inhaltlich entsprechende Beispiele für die Ausformulierung der Instruktionen sind bei der Darstellung der einzelnen Methoden oben bereits gegeben. Danach werden die gesammelten Ideen gebündelt. Dieses

Clustern ist vor allem dann erforderlich, wenn der Ideenstrom langsam versiegt und bereits etliche Karten an die Metaplanwand geheftet sind. Alle Karten werden von ihren Verfassern nacheinander benannt und kommentiert. Karten, die thematisch zusammenpassen bzw. die sich unter einen Oberbegriff fassen lassen, werden zusammengefasst. Es hat sich bei unseren Befragungen gezeigt, dass Kindergruppen anscheinend über ein Gruppendächtnis verfügen. Bei allen durchgeführten Befragungen konnten die Kinder alle Karten und deren Sinn erklären. Teilweise waren es bis zu 60 Karten, der größere Anteil gemalt, einige beschrieben.

Im nächsten Schritt kann eine Lückenanalyse erfolgen. Für Lückenanalysen gibt es vielerlei Methoden. Einfach in der Durchführung ist z.B. die Analyse des Tagesablaufs in der Kindertagesstätte. Die Moderation beginnt mit dem Eintreffen des Kindes in der Kindertagesstätte und geht Punkt für Punkt den Tagesablauf durch. Bei allen Stationen fragt sie die Kinder, ob ihnen hierzu noch etwas Wichtiges einfällt, was auf den Bildern noch fehlt. Wenn einem Kind bei einer Station des Tages etwas wichtig erscheint, darf das Kind eine weitere Karte malen oder schreiben. Bei der Lückenanalyse können sich mehrere Ideen ergeben, die für die Kinder wichtig sind. Eine bei Kindern beliebte Variante der Lückenanalyse besteht darin, als Interviewteam, das aus drei oder vier Kindern besteht, z.B. Erzieherinnen im Haus zu ihren Aufgaben zu befragen. Die Bedingung dabei ist, dass bereits Genanntes nicht gilt – erfahrungsgemäß nennen die Erzieherinnen jedoch viele Tätigkeiten, die bereits auf der Metaplanwand dargestellt sind. Wenn die Kinder also z.B. den Auftrag erhalten, mindestens drei weitere Tätigkeiten in Erfahrung zu bringen, müssen sie sich als Team zunächst die Darstellungen auf der Metaplanwand merken können. Dies gelingt oft sehr gut, und wir haben schon bei einer Befragung erlebt, dass drei Teams mehrere neue Ideen bzw. Erzieher-tätigkeiten erfragen konnten.

Danach kann mit komplexeren oder kürzeren Methoden von den Kindern beurteilt werden, was die Erzieherinnen gut oder weniger gut machen. Die Instruktion an die Kinder kann z.B. folgendermaßen formuliert sein:

- Was war toll, was hat dir gefallen?
- Was war nicht so toll, was hat dir nicht gefallen?
- Was könnte oder sollte man anders machen?

Zu den Aspekten, bei denen Handlungsbedarf besteht, werden wieder mittels Brainstorming Ideen gesammelt und auf ihre Durchführbarkeit geprüft. Idealerweise sollten die Einfälle, falls sie durchführbar sind, natürlich auch realisiert werden. Die Umsetzung ihrer Ideen zeigt den Kindern, dass ihre Meinung und ihre Mitarbeit zählen und dass es sich lohnt, Verantwortung zu übernehmen. Eine komplette Darstellung der Methode findet sich in RUCKDESCHEL/MULL (2015).

Kinder sind erstaunlich gut in der Lage, die Einfälle der anderen Kinder als wertvolle Anregungen anzunehmen, aus denen wieder eigene Ideen entstehen können.

Bei der Metaplan-Methode gibt es eine wichtige Regel während der Kreativphase: Jede Idee wird als Idee wertgeschätzt, Kritik wird nicht geübt. Kinder sind erstaunlich gut in der Lage, diese Regel einzuhalten und die Einfälle der anderen Kinder als wertvolle Anregungen anzunehmen, aus denen wieder eigene Ideen entstehen können. Beim Clustern der Bildkarten lernen die Kinder, die Anliegen anderer Kinder zu verstehen, und sie üben das Untergliedern in verschiedene Themenbereiche sowie das Erarbeiten von Oberbegriffen.

Damit ist die vielfältige Metaplan-Kinderbefragung sowohl inhaltlich als auch methodisch partizipativ; sie ermöglicht die Entwicklung von demokratischen, sozialen und kognitiven Kompetenzen.

BEWERTUNG UND AUSBLICK

Einige der dargestellten Methoden sind inzwischen integraler Bestandteil des pädagogischen Alltags, während die komplexe Metaplan-Kinderbefragung nur ein- bis zweimal im Jahr durchgeführt wird. Das Brainstorming-Spiel ist dabei die beliebteste Methode im Team der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte. Sie ist leicht anwendbar, macht den Kindern stets viel Freude und der Nutzen für die pädagogische Arbeit ist unmittelbar sichtbar. Die Kinder lieben es, viele tolle Ideen zu sammeln.

Selbstverständlich finden bei uns auch Gesprächsreflexionen im Morgenkreis statt. Wir möchten ferner betonen, dass alle dargestellten Methoden nicht nur mit hochbegabten Kindern durchführbar sind.

Das hier beschriebene Reflexionsprojekt strahlt mittlerweile auch aus: Kinderbefragungen zur Zufriedenheit mit den Erzieherinnen werden inzwischen auch von einzelnen Erzieherinnen und Erziehern in anderen Kitas des Christlichen Jugenddorfwerkes (CJD) durchgeführt.

In der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte wurde zudem kurz nach dem Start des Reflexionsprojekts ein Kinderbeirat eingeführt. Drei Beiräte pro Stammgruppe werden von den Kindern demokratisch als Vertreter ihrer Angelegenheiten zu Beginn des Kindergartenjahres gewählt. Im Gegensatz zum Elternbeirat, der nur ein beratendes Gremi-

um ist, hat der Kinderbeirat ein echtes Mitbestimmungsrecht. Im Kinderbeirat wird von den Kindern immer wieder eine der beschriebenen Methoden gewünscht, um einen Sachverhalt zu diskutieren. Zusammenfassend können wir das Zwischenfazit abgeben, dass sich durch die geschulte Reflexionskompetenz insbesondere auch die soziale Aufmerksamkeit der Kinder gesteigert hat: Sie nehmen sich gegenseitig stärker wahr und legen beispielsweise bei Einträgen in das Gruppentagebuch deutlich mehr Wert auf soziale Aspekte wie etwa den Aspekt, wie viele Kinder in einer Diskussion ihre Meinung zu einem Sachverhalt äußern oder welche Kinder bei manchen Aufgaben noch die Hilfe anderer Kinder brauchen und wer diese Hilfe anbieten möchte.

Das ist auch ein Grund dafür, dass wir die Arbeit an Metakognitionen mit dem bei uns praktizierten »Service Learning« in Verbindung bringen wollen. Ein aktuelles Projekt in unserem Haus besteht darin, dass unsere Kinder und insbesondere die besonders begabten Kinder verschiedene Methoden des frühen Service Learning erproben. Derzeit überlegen wir, einem Team von zwei hochbegabten Kindern die Moderatorenrolle bei der Metaplan-Kinderbefragung zu übertragen. Zunächst dürfen hochbegabte Kinder als Co-Moderatoren mitwirken, danach, wenn sie sich ihrer Sache sicher sind, dürfen sie eine Kinderbefragung eigenständig durchführen. Das verdeutlicht: Methoden der Metakognition sind eng mit einer verstärkten Partizipation von Kindern verbunden.

DER AUTOR

REINHARD RUCKDESCHEL, Diplom-Psychologe, ist Fachbereichsleiter Kinder, Jugend & Familie im CJD Bayern. Er hat nach dem Aufbau der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte die Einrichtung mit ihrer begabungspsychologischen Beratungsstelle zehn Jahre lang geleitet.

➤ www.cjd-nuernberg.de/kinder-familie/hans-georg-karg-kindertagesstaette/

LITERATUR

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE UND FRAUEN/STAATSLINSTITUT FÜR FRÜHPÄDAGOGIK MÜNCHEN (2006): Der Bayerische Bildungs-

und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

DE BONO, E. (1994): Wie Kinder richtig denken lernen. Das spielerische Lernprogramm. Düsseldorf: Econ Verlag.

HÜTHER, G. (2010): Neurobiologische Erkenntnisse – neue Ansätze und Chancen für die Pädagogik. In: Hirsauer Blätter, H 16, S. 7–23.

LOCKL, K./SCHNEIDER, W. (2007): Entwicklung von Metakognition. In: Hasselhorn, M./Schneider, W. (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 255–265.

PRAHLING-SAMUELSSON, I./ASPLUND-CARLSSON, M. (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

RAMACHER-FAASEN, N. (2016): Metakognition im Kindergartenalter. Vorschulkinder machen sich auf den Lernweg oder »Warte, ich bin grad am Denken!«. Eine explorative Studie. – Inauguraldissertation, vorgelegt an der Universität zu Köln im November 2012. kups.ub.uni-koeln.de/5215/ (Abruf 28.07.2016).

RUCKDESCHEL, R./MULL, C. (2015): Inklusion und Partizipation im Konzept der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte. In: Reichert-Garschhammer, E./Kieferle, C./Wertfein, M./Becker-Stoll, F. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 97–109.

WARNEKEN, F. (2010): Die Grundlagen prosozialen Verhaltens in der frühen Kindheit. In: Von Behr, L. (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 73–91.

WYGOTSKI, L. S. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

ZIMMER, J. (2012): Das halb beherrschte Chaos. Reportagen, Essays und Portraits aus 50 Jahren. Weimar: Verlag das netz.

MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT BEATRIX HIRSCHBOLZ-TER

»Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.« (Galileo Galilei)

RIEFLING: Frau Hirschbolz-Ter, Sie haben das Reflexionsprojekt in der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte gestaltet und erlebt. Wie kam es überhaupt zu der Idee, ein Projekt zu Metakognitionen anzugehen?

HIRSCHBOLZ-TER: Das Projekt haben wir vor etwa fünf Jahren gestartet. Die Idee dazu kam aus den früheren regelmäßig stattfindenden Reflexionen der Kinder. Wir haben die Kinder in den Gruppen immer wieder dazu befragt, wie ihnen beispielsweise bestimmte Aktionen gefallen haben. Dabei haben wir gemerkt, dass sich die Antworten der Kinder sehr stark an Antworten von Freunden, größeren Kindern oder Kindern mit differenzierten sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten ausrichten. Eine solche Reflexion kann daher nicht aussagekräftig sein. Deswegen haben wir uns entschieden, in einem neuen Projekt verschiedene Reflexionsmethoden mit den Kindern zu entwickeln und sie auszuprobieren, damit sie ihre wirklichen Meinungen äußern. Denn erst auf dieser Basis können die Erzieherinnen und Erzieher auf die Interessen der Kinder besser eingehen und so ihre Arbeit verbessern.

Daraufhin haben wir einen Teamtag zu dem Thema veranstaltet, wo die Ideen vorgestellt und diskutiert wurden. Das hat viel zur Klärung unserer Fragen beigetragen und wir haben auch einen Plan zum weiteren Vorgehen erarbeitet. Die erste Methode, die wir dann angewendet haben, waren Gruppentagebücher. Hier haben wir während der Obstpause am Nachmittag die Kinder gefragt, wie sie

den Tag fanden, und was sie so erlebt haben. Die Antworten haben wir aufgeschrieben.

RIEFLING: Wie waren Ihre ersten Erfahrungen damit? Wie ging es weiter?

HIRSCHBOLZ-TER: Wir haben schnell gemerkt, dass diese Methode sehr zeitaufwendig ist – auch deshalb, weil die Kinder ein großes Mitteilungsbedürfnis entwickelt haben. Die Methode kam zwar gut an, war aber für uns schwer umsetzbar. Stattdessen haben wir dann Befragungen der Kinder mit der Smiley-Methode zur Bewertung einzelner Projekte eingeführt.

Später haben wir weitere und auch aufwendigere Methoden entwickelt, weil auch eine gute Methode mit der Zeit für die Kinder langweilig werden kann. Für die verschiedenen Methoden haben wir ein Dokumentationsraster erstellt, in das wir unsere Erfahrungen und Reflexionen hinsichtlich der einzelnen Methoden eingetragen haben. Somit hatten wir unsere Erfahrungen mit den Methoden gebündelt vorliegen. Hier kann man nun nachschauen, was man an Materialien für eine Methode benötigt, wie groß der Zeitaufwand ist, mit wie vielen Kindern man die Reflexion durchführen kann und welche positiven aber auch negativen Erfahrungen damit bereits gemacht wurden. Zum Schluss wurde noch dokumentiert, ob die Methode erfolgreich war, und es wurden weitere Schritte bzw. Änderungen geplant.

RIEFLING: Sie haben sich gemeinsam mit den Kindern auf den Weg gemacht, stärker über das Lernen zu reflektieren. Können Sie uns ein konkretes Beispiel hierfür geben?

HIRSCHBOLZ-TER: Ein gutes Beispiel ist die Kinderbefragung der Vorschulkinder. Bei dieser Befragung möchten wir erfahren, wie zufrieden die Kinder mit der Arbeit der Erzieherinnen sind.

Zu Beginn haben wir ein »Outburst«-Spiel gemacht. Die Mädchen mussten benennen, was die Mamas, und die Jungs, was die Papas zu Hause machen. Ihre Antworten haben die Kinder dann schnell und spontan in den Raum gerufen. Danach haben wir gefragt, was die Erzieherinnen den ganzen Tag machen. Das sollten die Kinder dann aufmalen oder, wenn sie es schon konnten, aufschreiben. Es kamen ganz viele tolle Ideen, die wir dann auf einer Metaplanwand gemeinsam sortiert haben. Anschließend haben die Kinder zu zweit oder zu dritt die Erzieherinnen zu dieser Frage interviewt. Sie mussten drei Tätigkeiten von ihrem Arbeitsfeld benennen, die die Kinder noch nicht aufgeschrieben haben. Diese Zettel haben wir ebenfalls an die Metaplanwand geheftet.

Als die Kinder sich wieder in der Turnhalle versammelt haben, wollten wir erfahren, wie wichtig diese Tätigkeiten für sie sind. Die Kinder konnten darüber nachdenken und mit Daumen hoch, runter oder mittig antworten. Als nächstes durften sie beurteilen, wie gut die Erzieherinnen diese Tätigkeiten umsetzen. Zur Beantwortung haben wir auf dem Boden drei Smileys (mit glücklichem, traurigem und neutralem Blick) ausgelegt. Die Kinder konnten sich dann entsprechend ihrer Meinung im Raum positionieren. So haben wir beispielsweise erfahren, dass viele Kinder den Morgenkreis als zu lang empfinden und vor allem für die älteren Kinder unsere halbstündige gemeinsame »stille Pause«, in der die Kinder zum Ausruhen CDs oder Geschichten hören, nicht anspruchsvoll genug ist. Daraufhin haben wir die Kinder in der stillen Pause voneinander getrennt und die Zeit im Morgenkreis verkürzt.

Weil das alles mittlerweile sehr gut funktioniert, haben wir im letzten Jahr hierzu auch einen Probelauf mit unseren »mittleren Kindern« gemacht und es dann mit den älteren verglichen. Viele der Antworten von den zwei Gruppen waren ziemlich gleich, aber dennoch gab es ein paar Unterschiede zwischen den »Großen« und den »Kleinen«. Für die Kleineren waren unsere Ausflüge, die gemeinsamen Feste und das offene Ohr der Erzieherinnen enorm wichtig, dafür fanden sie aber Lob überhaupt nicht wichtig. Die »Großen« dagegen möchten oft gelobt werden, finden Ausflüge und Feste eher nebensächlich. Die Tätigkeit »ein offenes Ohr haben / für uns da sein« haben die Vorschulkinder noch nicht einmal erwähnt.

Der Probelauf hat uns gezeigt, dass bereits die 4- bis 5-Jährigen in der Lage sind, mit solchen Methoden zu reflektieren.

Die Reflexion muss auf jeden Fall am Vormittag stattfinden und darf auch nicht zu lange dauern. Wenn sie mit Bewegung verknüpft ist, können sich die Kinder viel besser konzentrieren. Der Probelauf hat uns gezeigt, dass bereits die 4- bis 5-Jährigen in der Lage sind, mit solchen Methoden zu reflektieren.

RIEFLING: Wie haben Sie Schwierigkeiten im Projekt bewältigt? Können Sie hier ein Beispiel anführen?

HIRSCHBOLZ-TER: Wir haben natürlich auch gemerkt, dass manche Reflexionsmethoden sich nicht so gut eignen für unsere Kinder. Sie waren einfach zu abstrakt, was wir beispielsweise bei der Methode »einen Gegenstand auswählen« gemerkt haben. Nach einem kurzen Rückblick im Gespräch auf die Waldtage durften die Kinder in der Halle herumrennen, auf ein Signal bei einem Reifen stoppen und einen Gegenstand bzw. etwas, was ihnen aus dem Wald einfällt, auf ein Papier malen. Nach drei bis vier Runden endete das Spiel. Danach sollte jedes Kind solch einen gemalten Gegenstand aussuchen, der zeigt, wie es ihm im Wald ergangen ist oder was für es persönlich im Wald wichtig geworden ist. Die Übertragung von der Zeichnung auf ihre Erfahrungen im Wald gelang allerdings nur etwa der Hälfte der Kinder – und vor allem den Hochbegabten. Viele Kinder verstanden die Umsetzung nicht oder es war keine Verbindung zwischen dem Gesagten und dem Gegenstand nachvollziehbar.

Wir haben dann bei der nächsten Reflexion (über den Auftritt der Kinderband) die Kinder nur zwischen drei Gegenständen auswählen lassen: Triangel, Tamburin und Trommel. Wir haben dann gemeinsam besprochen, welcher der Gegenstände eine positive und welcher eine negative Bedeutung hat. Die Kinder empfanden die Triangel mit ihrem hellen Klang als positiv, das klirrende Tamburin »so mittel« und die tiefe Trommel eher als negativ. Ihnen wurde dann eine Frage zum Auftritt gestellt. Dann durften sie in der Halle herumrennen und auf ein Signal mit einer Zuordnung zu den Instrumenten die Frage für sich als positiv, mittel oder negativ beantworten. Anschließend durften sie ihre Aussagen auch begründen. Diese Methode wurde von allen verstanden und war sogar mit den Kleineren gut umsetzbar.

RIEFLING: Wie hat das Projekt insgesamt das gemeinsame Lernen von hochbegabten und normalbegabten Kindern verändert?

HIRSCHBOLZ-TER: Das Projekt hat das gesamte soziale Miteinander verändert: Die Kinder nehmen sich intensiver gegenseitig wahr, sind sozial aufmerksamer, offener und auch hilfsbereiter. Sie hören besser zu und gehen stärker auf die Meinungen der anderen ein. Außerdem haben sie gelernt zu diskutieren und ruhig abzuwarten.

Viele entwicklungsschnelle Kinder können sich sehr differenziert ausdrücken – und davon profitieren auch die normalbegabten Kinder. Außerdem erfassen die hochbegabten Kinder häufig auch die Aufgaben schneller und können dadurch oftmals als Mentoren für die anderen Kinder fungieren.

RIEFLING: Worüber freuen Sie sich besonders, wenn Sie auf die Entwicklungen im Projekt und auf die Entwicklung der Kinder schauen?

Auch unser Blick auf die Kinder hat sich erweitert und wir nehmen jedes Kind in seiner Besonderheit noch intensiver wahr.

HIRSCHBOLZ-TER: Durch die vielen Methoden haben wir zahlreiche Erfahrungen gesammelt und auch aus unseren Fehlern gelernt. Die Reflexionen fließen mittlerweile in unseren Alltag hinein. Für die Kinder ist es selbstverständlich geworden, dass sie sich selbst reflektieren. Sie sind selbstbewusster geworden und wissen auch, dass wir auf ihre Wünsche und Äußerungen eingehen und sie ernst nehmen. Außerdem hat sich auch unser Blick auf die Kinder erweitert und wir nehmen jedes Kind in seiner Besonderheit noch intensiver wahr.

Von den Kindern bekommen wir dafür viele positive Rückmeldungen, weil sie auch merken, dass sie jederzeit zu uns kommen können und wir ihre Wünsche und Interessen immer ernst nehmen. So beziehen wir sie beispielsweise ein, wenn es um die Gestaltung des Spielflurs, die Organisation diverser Feste oder um die Auswahl des Mittagessens geht. Sie fordern ihre Rechte mittlerweile auch ein.

Auch von den Eltern bekommen wir viele positive Rückmeldungen. Die zahlreichen Workshops und die vielen Partizipationsmöglichkeiten kennen sie von den anderen Kindertagesstätten nicht. Das wird auch in den Elterngesprächen deutlich, in die ja die vorigen Gespräche mit den Kindern einfließen. Es ist wirklich bewundernswert, wie die Kinder mittlerweile über sich selbst reflektieren. Sie wissen ganz genau, was sie bereits können und was ihre nächsten Lernziele sind. Für manche Eltern ist es Neuland, ihre Kinder so selbstbewusst und reflektiert zu erleben.

RIEFLING: Werden Sie das Projekt weiter verfolgen und wenn ja: Gibt es bereits Überlegungen zur Weiterentwicklung?

HIRSCHBOLZ-TER: Wir werden auf jeden Fall weitermachen, und wir haben bereits viele Ideen hierzu gesammelt. Zum Beispiel wollen wir in den Gruppen wieder gemeinsam das Tagesgeschehen reflektieren. In einer Gruppe unserer Kindertagesstätte wird das bereits täglich in mündlicher Form in einem Kreis gemacht. Hier können die Kinder äußern, wie sie den Tag fanden und darüber diskutieren, wie man es anders oder besser machen kann. Die beiden anderen Gruppen möchten diese Rituale ebenfalls ins Alltagsgeschehen einfließen lassen.

Natürlich werden wir auch die Kindergespräche und die Kinderbefragungen fortführen. Außerdem überlegen wir, wie wir die Eltern besser mit einbeziehen könnten. Eine Idee ist es, die Eltern der baldigen Schulanfänger zu fragen, wie sie »ihre« Kita-Jahre als Eltern erlebt haben und wie zufrieden sie mit der Arbeit waren. Denn wir möchten auch die Eltern dazu animieren, über unsere Arbeit nachzudenken und uns Empfehlungen und Rückmeldungen zu geben.

Außerdem möchten wir die Reflexionen stärker im Alltag verankern und das Reflektieren mit dem Gewaltpräventionsprogramm »Papilio«^{☆1} kombinieren. Die Kinder sollen vermehrt über ihre eigenen Gefühle nachdenken und mit den Erzieherinnen hierüber ins Gespräch kommen. Wir erhoffen uns, dass wir dadurch noch besser auf die einzelnen Kinder eingehen können.

Insgesamt haben wir gemerkt, dass wir mit den Reflexionsmethoden vieles bewirken können. Dabei lassen wir uns leiten von dem Satz Galileo Galileis: »Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken«.

.....
^{☆1} Papilio ist ein Programm zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern in Kindertagesstätten. Auf Basis von mehrtägigen Fortbildungen für die pädagogischen Fachkräfte sollen erste Verhaltensauffälligkeiten reduziert und die Schutzfaktoren der Kinder gefördert werden. So sollen Risikofaktoren gemindert, die Resilienz gefördert und eine altersgemäße Entwicklung gefördert werden.

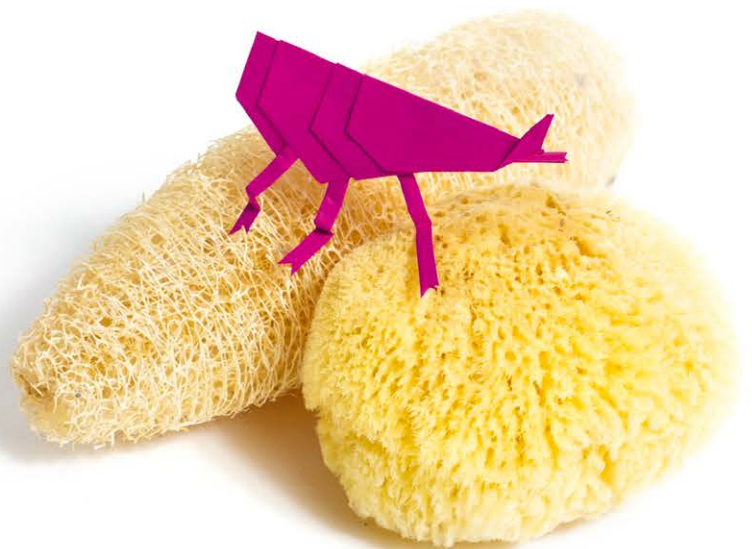
DIE INTERVIEWPARTNERIN UND DER AUTOR.....

BEATRIX HIRSCHBOLZ-TER ist Begabtenpädagogin und Leiterin der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte (HGK) in Nürnberg.

➤ www.cjd-nuernberg.de/kinder-familie/hans-georg-karg-kindertagesstaette/

DR. MARKUS RIEFLING, Diplom-Pädagoge, entwickelt und begleitet aktuell Bildungsprojekte bei der Wissensfabrik. Er hat 2016 bei der Karg-Stiftung die Projekte im Arbeitsfeld Kindertagesstätte verantwortet und dort unter anderem Qualifizierungsprojekte konzipiert. Zuvor war er bei der BASF in der frühkindlichen Bildungsinitiative »Offensive Bildung« in der Rhein-Neckar-Region tätig.

➤ www.wissensfabrik-deutschland.de



JENS HOFFSOMMER, CHRISTINE KOOP

Partizipation und Hochbegabung

In dem vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse und Erkenntnisse aus einem gemeinsamen Projekt der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und der Karg-Stiftung reflektiert, das sich zum Ziel gesetzt hatte, einen Diskurs über die Berührungspunkte und Schnittmengen von Partizipation und Hochbegabtenförderung anzustoßen. Zuvor hatte sich die DKJS bereits mehrere Jahre mit dem Projekt »Demokratie von Anfang an – Kindertageseinrichtungen als Lernorte der Demokratie« in Sachsen engagiert. Der darin angestoßene fachliche Austausch sollte in dem gemeinsamen Projekt nun um eine weitere Facette bereichert werden, indem zwei auf den ersten Blick wenig miteinander verwandte Anforderungen an frühkindliche Bildung und Erziehung zueinander in Bezug gesetzt wurden.

Entsprechend Artikel 29 der UN-Kinderschutzkonvention aus dem Jahre 1989 verfolgt eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik den Anspruch, dass »die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen«.

INKLUSIVE FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER IN KINDERTAGESSTÄTTEN

Während Inklusion im engeren Sinne zunächst die gleichberechtigte Teilhabe von Kindern mit und ohne Behinderung meint, bezieht die Inklusionspädagogik alle Erscheinungsformen von Heterogenität mit ein (ALBERS 2011). Gemeint sind hier nicht nur Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts und des sozio-ökonomischen oder kulturellen Hintergrunds, sondern eben auch die körperlichen und intellektuellen Voraussetzungen eines Kindes. Entsprechend Artikel 29 der UN-Kinderschutzkonvention aus dem Jahre 1989 verfolgt eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik den Anspruch, dass »die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen« (UNICEF DEUTSCHLAND 1989). Wird Inklusion mit dieser Anforderung, die Individualität eines jeden Kindes zu achten und seine jeweiligen Bedürfnisse und Fähigkeiten zum Ausgangspunkt für erzieherische und pädagogische Prozesse zu machen (ALBERS 2011), ernst genommen, so stellt dies die pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten vor die Anforderung, auch für Entwicklungsschnelle oder hochbegabte Kinder eine angemessene individuelle Förderung zu realisieren.

KUGER und ROSSBACH (2010) SOWIE GROSSE und KLUCZNIOK (2010) haben aufgezeigt, dass sich »die Förderung hochbegabter Kinder nicht von einer qualitativ hochwertigen

Förderung der gesamten Kindergartengruppe« (GROSSE/KLUCZNIK 2010, 265) unterscheidet. Auch SCHENKER (2010A) führt aus, dass sich die Förderung hochbegabter Kinder in der Kindertagesstätte an den Grundprinzipien einer konstruktivistischen Didaktik orientiert und keiner eigenständigen Didaktik bedarf. Die Anforderung für Erzieherinnen und Erzieher besteht somit vor allem darin, auf der Basis von Grundlagenwissen zum Thema Hochbegabung die pädagogischen Prinzipien ihrer Arbeit zu reflektieren und entsprechend der individuellen Bedürfnisse und Interessen der (hochbegabten) Kinder anzuwenden.

Vor diesem Hintergrund ist es für den Erkenntnisgewinn in der frühen Hochbegabtenförderung bedeutsam, dass die aktuellen fachlichen Diskurse und Entwicklungen im Feld der Frühpädagogik immer auch mit Blick auf die Bedürfnisse und Ausgangslagen von besonders begabten Kindern hin reflektiert werden. Dass dies unter den Vorzeichen einer inklusiven Förderung erfolgt, ist dabei fast selbstredend, da Kindertagesstätten nicht selektiv sondern sozialraumorientiert arbeiten.

ALBERS (2011) beschreibt verschiedene pädagogische Prinzipien für einen inklusiven Umgang mit Heterogenität. Eines unterstreicht, wie inklusive Hochbegabtenförderung von einer partizipativ gelebten Grundhaltung in Kindertagesstätten profitieren kann – das Prinzip der Ermächtigung: »Ermächtigung im pädagogischen Kontext bedeutet, Kindern die Macht darüber zu geben, etwas zu tun oder zu entscheiden, was sie tun möchten und wann. Eng verknüpft mit diesem Konzept sind die Vorschläge zum Erleben demokratischer Strukturen im Kindergarten...« (ALBERS 2011, 20F.).

PARTIZIPATION IN KINDERTAGESSTÄTTEN

Insofern sich eine inklusive Hochbegabtenförderung an den Grundprinzipien einer konstruktivistischen Didaktik orientiert, geht sie auch vom Kind als aktivem (Mit-)Gestalter seiner eigenen Entwicklung aus. Kinder können nicht »gelernt werden«, sondern Kinder müssen dazu befähigt werden, sich Wissen und Fähigkeiten selbst anzueignen. Die Erwachsenen begleiten die kindlichen Lernprozesse, indem sie den Dialog suchen und die Kinder dazu ermutigen und herausfordern, ihren Entwicklungsweg zu gehen.

Um dieser Sichtweise auf das Kind im pädagogischen Alltag gerecht zu werden, ist der entwicklungsangemessene Einbezug der Kinder in die sie betreffenden Entscheidungen immanent. In der Kindertagesstätte sind dies im Wesentlichen auch Entscheidungen darüber, was sie wann und wie verstehen, begreifen, erleben, ausprobieren... eben lernen wollen. In diesem Sinne bezieht sich »Partizipation als Mitbestimmung [...] auf Entscheidungen und

Entscheidungsverfahren sowie auf die Möglichkeiten des Einzelnen, darauf Einfluss zu nehmen. Grundlegendes Merkmal von Partizipation ist die Mitwirkung von Subjekten, also von selbstbestimmungsfähigen Personen, an realen und für den Einzelnen und die Gemeinschaft *bedeutsamen* Entscheidungen« (HANSEN/KNAUER/STURZENHECKER 2011, 19, HERVORHEBUNG VON DEN AUTOREN). Wird Partizipation ernst genommen, wird den Kindern demnach nicht nur die Wahl zwischen zwei Getränken in der Mittagspause oder verschiedenen vorhandenen Spielgeräten gelassen.

In einer in Kindertagesstätten gelebten partizipativen Grundhaltung liegt auch ein erhebliches Potenzial für hochbegabte Kinder, mit ihren Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten besser gesehen zu werden.

Vielmehr geht es um die Möglichkeit, eigene Meinungen und Interessen darzulegen, selbst Dinge einbringen zu können, über die Entscheidungen getroffen werden sollen, sich mit einer gleichberechtigten Position in Entscheidungsprozesse einzubringen und letztlich auch die Ergebnisse getroffener Entscheidungen gemeinsam zu reflektieren. An dieser beispielhaften Aufzählung wird deutlich, dass unter der Voraussetzung einer gelebten partizipativen Grundhaltung in einer Kindertagesstätte auch für hochbegabte Kinder ein erhebliches Potenzial liegt, mit ihren Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten besser gesehen zu werden.

Pädagogischen Fachkräften kommt in diesem Zusammenhang die anspruchsvolle Aufgabe zu, die Aushandlungsprozesse und Entscheidungsfindung methodisch so zu gestalten, dass sich alle Kinder ihrem Entwicklungsstand gemäß beteiligen können (HANSEN/KNAUER/STURZENHECKER 2011). Es geht also auch hier nicht darum, beispielsweise jüngere Kinder auszuschließen, weil man ihnen aufgrund fehlender sprachlicher Voraussetzungen die Fähigkeit zur Beteiligung abspricht. Stattdessen sind Mittel und Wege zu finden, die auf die individuellen Voraussetzungen der Kinder Rücksicht nehmen. Selbstredend ist für eine glaubhafte Umsetzung von Partizipation unerlässlich, dass alle Entscheidungsprozesse von den Fachkräften transparent gestaltet werden, z.B. dass sie Regeln verständlich erläutern, getroffene Entscheidungen konsequent umsetzen bzw. den Kindern selbst die Möglichkeit dazu geben und den Kindern bei Problemen oder Konflikten hilfreich zur Seite stehen.

WARUM GELEBTE PARTIZIPATION DIE INKLUSIVE FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER ERLEICHTERT – DREI THESEN

THESE 1: PARTIZIPATION BEGÜNSTIGT EINE BEGABUNGSFÖRDERLICHE PÄDAGOGISCHE HALTUNG

Voraussetzung für eine gelingende Partizipation ist die Bereitschaft der pädagogischen Fachkräfte, Kinder angemessen an relevanten Entscheidungen zu beteiligen. Die Fachkräfte geben einen Teil ihrer Entscheidungs- und Gestaltungsmacht an die Kinder ab, zugunsten einer gleichberechtigteren Verantwortung für das, was in der Kindertagesstätte geschieht und wie es geschieht. Damit ist Partizipation ein Thema, »das den Kern pädagogischen Arbeitens im Alltag von Kindertageseinrichtungen berührt, da es sich mit dem Verhältnis der pädagogischen Fachkräfte und der Kinder beschäftigt« (HANSEN/KNAUER/STURZENHECKER 2011, 147).

So stärkt eine partizipative Grundhaltung in einer Art positiven Spirale eine ressourcenorientierte Sichtweise auf die Fähigkeiten der Kinder und einen permanenten, konstruktiven Dialog zwischen Fachkräften und Kindern.

Wird Partizipation in Kindertagesstätten gelebt, erhalten Kinder den Raum und die Möglichkeiten, ihre Interessen und Bedürfnisse einzubringen und zu bearbeiten. Die Erzieherinnen und Erzieher geben den Kindern quasi einen Vertrauensvorschuss, indem sie ihnen zutrauen, ihre Bedürfnisse und Einschätzungen angemessen zu signalisieren. Die Kinder wiederum lernen im Rahmen der Entscheidungsprozesse, ihre eigenen Themen und Fragen einzubringen, aber auch die Anliegen und Sichtweisen anderer Kinder und der Erzieherinnen und Erzieher zu verstehen und bei unterschiedlichen Interessen gemeinsam nach Kompromissen zu suchen. Auf diese Weise können auch unterschiedliche Begabungsniveaus und Talente ihre jeweilige Anerkennung und ihren Raum zur Entfaltung finden. Alle Interessen und auch Fähigkeiten erhalten ihre Würdigung, indem sie zunächst einmal überhaupt Beachtung finden. So stärkt eine partizipative Grundhaltung in einer Art positiven Spirale eine ressourcenorientierte Sichtweise auf die Fähigkeiten der Kinder und einen permanenten, konstruktiven Dialog zwischen Fachkräften und Kindern. All dies gilt als wesentliches Merkmal eines begabungsförderlichen Lernklimas (SCHULTE ZU BERGE 2001).

THESE 2: PARTIZIPATION VERHINDERT UNHINTERFRAGTE FREMDBESTIMMUNG

Mit der Feststellung einer Hochbegabung entsteht für Kind, Eltern und oft auch für die pädagogischen Fachkräfte eine neue Situation, die sie persönlich und fachlich bewältigen müssen. In der besten Absicht, für das Kind optimale Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen, vergessen Erwachsene oft, das Kind selbst in die Überlegungen zur Gestaltung der Förderung einzubinden. Stattdessen legen vielmehr die Erwachsenen fest, was für das Kind am besten sei.

Exemplarisch seien an dieser Stelle einige prototypische Reaktionen von Erwachsenen aufgeführt, die Ausdruck einer solchen Fremdbestimmung sein können:

»DAS BRAUCHST DU JETZT NOCH NICHT ZU WISSEN. DAS LERNST DU IN DER SCHULE.«

Hochbegabte Kinder zeichnen sich durch eine große intellektuelle Neugier und Wissbegierde aus. Sie verfügen nicht selten über ein hohes Detailwissen in einzelnen Themengebieten und interessieren sich oft schon sehr früh für das Lesen, Schreiben und Rechnen. Aus Sorge, dass die Kinder sich in der Schule langweilen könnten, neigen Eltern und Fachkräfte manchmal dazu, dem Kind die Beschäftigung mit Themen und Inhalten, für die sie ein großes Interesse zeigen, zu verwehren. Ein Verwehren dieser intrinsisch motivierten Interessen kann jedoch ebenfalls zu Frustration führen und die Entwicklung wichtiger Fähigkeiten, wie Aufmerksamkeit, Konzentration, Anstrengungsbereitschaft sowie die Anwendung von Lernstrategien beeinträchtigen.

»WENN DAS KIND SO KLUG IST, SOLLTE ES VIEL EXPERIMENTIEREN / SCHACH SPIELEN / EIN INSTRUMENT ERLERNEN...«

Hochbegabten Kindern wird oft das Interesse für Domänen unterstellt, die mit außergewöhnlich talentierten Menschen in Verbindung gebracht werden, z.B. mit Physik (Albert Einstein), Musik (Mozart), Schach (Kasparov) etc. Auf Elternseite können sowohl übertriebener Ehrgeiz als auch die ernsthafte Sorge, das Kind zu wenig zu fördern, dazu führen, dass das Kind in allerlei Spezialkursen angemeldet wird. Kindertagesstätten (und Schulen) hingegen können dazu tendieren, den (vermeintlichen) Lernbedürfnissen hochbegabter Kinder mit speziellen Förderangeboten gerecht werden zu wollen. Schwierig ist dies vor dem Hintergrund einer partizipativen Grundhaltung vor allem dann, wenn diese Angebote nicht auf die Interessen der Kinder hin abgestimmt sind, sondern von Erwachsenen vorgegeben werden. Eine solche »Besenammerintegration« (ALBERS 2011) kann zudem eine Sonderposition des Kindes in der Kindergruppe begünstigen und/oder verfestigen.

»DU BRAUCHST MEINE UNTERSTÜTZUNG NICHT. DU KANNST DAS JA SCHON.«

Auch heute noch wird die Förderung hochbegabter Kinder in Kindertagesstätten (und Schulen) gerne mit dem Verweis auf die Unterstützungsbedarfe von Kindern mit diversen Beeinträchtigungen hintangestellt. Obwohl alle Kindertagesstätten mittlerweile eine individuelle Förderung aller Kinder für sich proklamieren, drückt sich in dieser Haltung noch immer ein normatives Verständnis von Entwicklung aus: Langsame oder eben schnelle Entwicklung seien Abweichungen von der Norm und Förderung habe Normalität zum Ziel. Ist die Konsequenz einer solchen Sichtweise, dass hochbegabte Kinder nachrangig gefördert werden, stellt dies strenggenommen eine Gefährdung der weiteren Entwicklung des Kindes dar. Auch der Einsatz der hochbegabten Kinder als Mentoren für lernschwächere Kinder ist in dieser Hinsicht kein hinreichender Ersatz. Denn jedes Kind benötigt Lerngelegenheiten in der »Zone seiner nächsten Entwicklung« (WYGOTSKI) und muss dafür eine seinen individuellen Voraussetzungen entsprechende Förderung erhalten. Pädagogische Fachkräfte sind also dem Anspruch ausgesetzt, auch für hochbegabte Kinder hierauf methodisch entsprechend zu reagieren (SCHENKER 2010B).

Schließlich besteht mit der Fokussierung auf die besonderen Fähigkeiten eines hochbegabten Kindes durch Eltern, Kindertagesstätte (und Schule) das Risiko, andere Interessen des Kindes zu »übersehen« und damit Lern- und Entwicklungserfahrungen der Kinder nicht zu unterstützen. Gerade weil hochbegabte Kinder an einzelnen Stellen ihren Altersgenossen »voraus« sind, verlieren pädagogische Fachkräfte andere Entwicklungsbereiche leicht aus dem Blick. Das Kind erlebt dies als frustrierend, im schlimmsten Falle kann dies zu Auffälligkeiten führen. Kurz gesagt, ein hochbegabtes Kind braucht in einzelnen Bereichen die gleiche Unterstützung, Anregung, Motivation und Begleitung wie Gleichaltrige.

THESE 3: PARTIZIPATION ERMÖGLICHT EINE INDIVIDUELLE FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER

»Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Erzieherinnen und Erziehern verstanden, die mit der Intention erfolgen, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen, unter Aufdeckung und Berücksichtigung seines je spezifischen Potentials, seiner je spezifischen Lernwege, Lernziele und Lernbedürfnisse und seiner jeweiligen Lernsituation« (SOLZBACHER/BEHRENSSEN 2010, 45). Als Ausgangspunkt für die Förderung von Kindern muss demnach die Perspektive des Kindes berücksichtigt werden. Dies bedarf einerseits einer guten Beobachtung und Dokumentation individuel-

ler Entwicklungsverläufe, andererseits aber auch Gespräche zwischen den Kindern und Erwachsenen, die die Sichtweisen und Bedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt stellen und die das gemeinsame Entdecken und Lernen zulassen.

Eine konsequente methodische Umsetzung von Partizipation ermöglicht den Einbezug der Sichtweisen aller Kinder in die Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse. Dies kann den pädagogischen Fachkräften, die die Sorge haben, hochbegabten Kindern in der Kindertagesstätte nicht gerecht zu werden, auch einiges an Druck nehmen. Denn wenn sie die Kinder regelmäßig zu ihren Bedürfnissen befragen und in die Ausgestaltung des pädagogischen Alltags einbeziehen, können die Erzieherinnen und Erzieher gezielter die Interessen und Fähigkeiten der Kinder fördern sowie die räumlichen und sächlichen Voraussetzungen hierfür schaffen. Vorhandenes Vor- und Mehrwissen entwicklungsschneller Kinder findet auf diese Art Berücksichtigung, sodass Frustrationen vorgebeugt wird.

Gleichzeitig unterstützen die Fachkräfte mit der immer wiederkehrenden Reflexion des Lernprozesses mit dem Kind seine metakognitiven Fähigkeiten, d.h. sein Wissen ums Lernen sowie seine Fähigkeiten zu selbstgesteuertem Lernen. Der gleichberechtigte Dialog zwischen Fachkraft und Kind, in dem Situationen des gemeinsamen Denkens hergestellt werden, gilt als essenziell für kindliche Lernprozesse (KÖNIG 2009; PRAMLING-SAMUELSON/ASPLUND-CARLSSON 2007). Darüber hinaus aktivieren solche Dialoge wesentliche Stärken hochbegabter Kinder, z.B. die hohe Lerngeschwindigkeit oder die intrinsische Motivation zur Vertiefung in spezifische Themen (KARG-STIFTUNG 2012).

PARTIZIPATIVE GESTALTUNG PÄDAGOGISCHER PROZESSE – ERFahrungen AUS DEM PRAXISPROJEKT

Abschließend sollen nun einige zentrale Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem gemeinsamen Projekt von Deutscher Kinder- und Jugendstiftung und Karg-Stiftung dargelegt werden. Es werden verschiedene methodische Umsetzungen von Partizipation benannt und damit gezeigt, welche Konsequenzen ein gemeinsames Denken von Partizipation und Hochbegabung in der Praxis haben kann.

DAS PRAXISPROJEKT IM ÜBERBLICK

Am einjährigen Vorhaben nahmen pädagogische Fachkräfte aus fünf Kindertagesstätten aus Sachsen und Brandenburg teil. Teilnahmevoraussetzung war für die Fachkräfte, dass diese bereits an der berufsbegleitenden Qualifizierung zum »Begabtenpädagogen« der Karg-Stiftung teilge-

nommen und das Thema Hochbegabung in ihrem Team reflektiert hatten. Ein Auftaktworkshop führte in die Thematik ein und erarbeitete mit den Teilnehmenden die Themenschwerpunkte für die anschließenden Arbeitstreffen. In den insgesamt fünf Treffen tauschten sich die pädagogischen Fachkräfte zu den folgenden Themen aus:

- Partizipation in der Kindertagesstätte,
- Transfer von Wissen und Impulsen aus Weiterbildung in Teams,
- Kommunikation im Team,
- Hochbegabungsförderung im Familienzentrum Maintal,
- Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule.

Alle Themen wurden immer mit Blick auf Hochbegabung und Partizipation diskutiert. Daneben fand in jeder Kindertagesstätte eine Einrichtungsberatung mit dem gesamten Team statt. Die Prozessbegleiterin unterstützte dabei, die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt ins gesamte Team zu übertragen.

ERFAHRUNGEN AUS DEM PRAXISPROJEKT

Die in der Reflexion des Projektes zwischen Teilnehmenden, Praxisbegleitung, Referenten, DKJS und Karg-Stiftung herausgearbeiteten Erfahrungen lassen sich in fünf Hauptpunkten zusammenfassen:

Partizipation setzt eine dialogische Grundhaltung voraus, die die Sichtweisen der Kinder ins Zentrum rückt.

DIALOG ALS SCHLÜSSEL

Partizipation setzt voraus, dass die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern ins Gespräch kommen. Anweisungen, manipulierende Fragestellungen, subtile Beeinflussung oder reine Wissensvermittlung sind nicht förderlich. Es gilt, dialogisch die Themen der Kinder aufzugreifen, bei den Themen und Fragen anzusetzen, welche die Kinder selbst (aus sich heraus) als spannend erachten. Dies setzt eine dialogische Grundhaltung voraus, die die Sichtweisen der Kinder ins Zentrum rückt. Dieser inklusive Blick auf alle Kinder hilft, Hochbegabung zu erkennen, wahrzunehmen und dialogisch fördernd zu begleiten.

METHODEN IM ALLTAG VERANKERN

Partizipation ist mehr, als demokratische Entscheidungen mit Mehrheiten zu fällen. Der Kunst, Kompromisse zu fin-

den, liegt ein zutiefst humanistisches Menschenbild zugrunde. Partizipation bewegt im Idealfall die gesamte Arbeit von pädagogischen Fachkräften hin zu präsenter, achtsamer und aufmerksamer Unterstützung kindlicher Lernprozesse. Dazu braucht es spezifische methodisch-didaktische Fähigkeiten und eine Verankerung von kindlicher Teilhabe im gesamten Alltag der Kindertagesstätte. So kann es gelingen, die tatsächlichen Themen, Fragen, Interessen und Begabungen der Kinder gemeinsam mit diesen herauszuarbeiten und für die Gemeinschaft bedeutsam zu machen – als Basis für eine erfolgreiche inklusive Hochbegabtenförderung, die davor schützt, Kinder mit besonderen Begabungen zu segregieren.

DIE BEDEUTUNG DES SPIELS ALS LERNSTRATEGIE

In der Realität von Kindertagesstätten nimmt die klassische Angebotskultur noch immer einen zu großen Raum ein. Das kindliche Spiel wird von Fachkräften weder als zentrale, hoch komplexe Lernstrategie erkannt noch als Möglichkeit zur Stärkung selbstgesteuerten kindlichen Lernens berücksichtigt und daher auch nach wie vor zu wenig pädagogisch genutzt. Partizipation mit Sensibilität für die kindlichen Lernprozesse heißt, das Spiel der Kinder als Lernstrategie ernst zu nehmen und in diesem Rahmen die Entwicklungsprozesse der Kinder begleitend zu unterstützen, sowie im Spiel Anregungen für die weitere Entwicklung zu schaffen.

Dies gilt insbesondere für entwicklungsschnelle Kinder. Spiel wird gerade in diesem Kontext von Erwachsenen oft als »Kinderkram« abgetan, als einem hochbegabten Kind nicht mehr angemessen. Dabei lernen Kinder im Spiel in einer Komplexität und Vielfalt, wie es kaum ein alternatives Angebot leisten kann (SCHENKER 2010C). Es ist jedoch eine spezifische und bislang unterschätzte Anforderung an die didaktische Kompetenz der Fachkräfte, das kindliche Spiel entwicklungsfördernd und -anregend zu begleiten.

BETEILIGUNG VON ELTERN GIBT SICHERHEIT FÜR ALLE

Eltern zu beteiligen, bedeutet eine vertrauensvolle Zusammenarbeit, die von der gemeinsamen Verantwortung geprägt ist, dem Kind die optimalen Entwicklungsbedingungen zu schaffen. Wichtig hierfür ist es, Transparenz über die Arbeit in der Kindertagesstätte herzustellen, einen regelmäßigen Austausch zum Entwicklungsstand der Kinder zu pflegen sowie Überlegungen anzustellen, wie die gemeinsame Entwicklungsbegleitung gut gelingen kann.

Pädagogische Fachkräfte stehen dabei vor der Herausforderung, ihre Beobachtungen zur kindlichen Entwicklung so zu kommunizieren, dass diese für Eltern verständlich und bedeutsam werden. Auch ist es ihre Aufgabe, pädagogische Interventionen zu erklären und einen Bezug zur

kindlichen Entwicklung herzustellen. All dies trägt dazu bei, dass Eltern sich sicher sind, dass ihr Kind mit (oder ohne) Hochbegabung gut in der Kindertagesstätte aufgehoben ist. Haben Eltern Vertrauen in die Arbeit der Kindertagesstätte und der Fachkräfte, gibt das diesen wiederum Sicherheit; wissen sie doch, dass sie mit den Eltern »Hand in Hand« pädagogisch wirken – mit wiederum positiven Auswirkungen auf die Kinder.

BETEILIGUNG VON PARTNERN

Eine Kindertagesstätte für Partner zu öffnen, mit anderen zu kooperieren, eröffnet nicht nur neue Lern-, Entwicklungs- und Spielräume für Kinder. Kooperationen helfen pädagogischen Fachkräften und Eltern bei Themen, in denen sie an ihre (fachlichen) Grenzen stoßen. Externe Partner helfen z. B. in Fragen der Diagnostik von Hochbegabungen, beraten in Fragen der optimalen Entwicklungsbegleitung, geben Sicherheit für zu Hause und im Alltag der Kindertagesstätte.

Insbesondere ist auch die Partnerschaft mit Grundschulen als weiterführende Bildungsorte zentral. Um allen Kindern eine optimale Entwicklung zu ermöglichen, ist die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs bedeutsam. Eine Übergangsgestaltung auf Grundlage guter und weitreichender Kenntnisse über das (hochbegabte) Kind sichert die optimale Begleitung der Kinder in die Schule und ermöglicht es Erzieherinnen und Erziehern einerseits wie den Lehrkräften andererseits, sie angemessen zu unterstützen.

FAZIT: INKLUSIVE HOCHBEGABTENFÖRDERUNG PROFITIERT VON GELEBTER PARTIZIPATION

Die Erfahrungen aus dem gemeinsamen Projekt haben die Autoren in ihrer Sicht bestärkt, dass die Prinzipien der Partizipation mit denen einer inklusiven Hochbegabtenförderung gut harmonieren. Noch eindeutiger formuliert, wird die inklusive Förderung hochbegabter Kinder durch die konsequente Umsetzung einer partizipativen Grundhaltung überhaupt erst ermöglicht, mindestens aber stark bereichert.

Beide, Partizipation wie Inklusion, setzen bei den Stärken, Begabungen und Fähigkeiten der Kinder an. Die Fachkräfte bauen darauf auf, unterstützen, begleiten und fördern die Kinder individuell entsprechend ihrer Voraussetzungen. Eine partizipative Grundhaltung nimmt Hochbegabung bei Kindern wahr und ernst, fordert die Kinder heraus, unterstützt sie dabei, ihre Potenziale zu entfalten, ohne sie an anderer Stelle zu überfordern. Fachkräfte mit partizipativer Grundhaltung haben daher gute Voraussetzungen, begabte Kinder erfolgreich in ihrer Entwicklung zu begleiten. Sie wissen aber auch um die Notwendigkeit und die Vorteile enger Partnerschaft mit Eltern, externen Partnern und Schule.

Mögen die Themen Hochbegabung und Partizipation gegenwärtig noch für viele Fachkräfte wenig miteinander zu tun haben, so zeigt das beschriebene Projekt, wie eng die beiden Themen miteinander verwoben sind. Voraussetzung ist eine Pädagogik, die die Kinder tatsächlich in den Mittelpunkt des Handelns aller Bildungsakteure stellt: Eltern, pädagogische Fachkräfte, externe Experten und Berater wie auch die Grundschule. Ob die viel beschriebene Kindzentrierung für das pädagogische Handeln Worthülse oder Realität ist, wird allzu oft bei hochbegabten Kindern deutlich. Auch deshalb sei dieser Beitrag Projektreflexion und Plädoyer zugleich!

Die inklusive Förderung hochbegabter Kinder wird durch die konsequente Umsetzung einer partizipativen Grundhaltung ermöglicht.

DIE AUTORIN UND DER AUTOR

CHRISTINE KOOP, Diplom-Psychologin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, leitet seit 2008 das Ressort Frühe Förderung und Beratung der Karg-Stiftung. Sie verantwortet die konzeptionelle Entwicklung von personen- und einrichtungsbezogenen Qualifizierungsprojekten in den Arbeitsbereichen Kindertagesstätte und Beratung. Zuvor war sie in der ambulanten und stationären Kinder- und Jugendpsychotherapie sowie in der Erziehungsberatung tätig.

➤ www.karg-stiftung.de

JENS HOFFSOMMER, Diplom-Sozialpädagoge (FH), ist Programmleiter bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS). In dieser Funktion hat er das Programm »Demokratie von Anfang an – Kindertageseinrichtungen als Lernort der Demokratie« geleitet.

➤ www.dkjs.de

LITERATUR

ALBERS, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Ernst Reinhardt.

GROSSE, C./KLUCZNIOK, K. (2010): Qualität von Kindertagesstätten. In: Koop/Schenker/Müller/Welzien/Karg-Stiftung (Hrsg.) 2010, S.253–267.

HANSEN, R./KNAUER, R./STURZENHECKER, B. (2011):

Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar: das netz.

KARG-STIFTUNG (2012): Fördern und Fordern – Hochbegabung in der Schule. Begleitheft zum Impulskreis 2. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.

KÖNIG, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergarten. Wiesbaden: VS.

KOOP, C./SCHENKER, I./MÜLLER, G./WELZIEN, S./KARG-STIFTUNG (HRSG.) (2010): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar: das netz.

KUGER, S./ROSSBACH, H.-G. (2010): Elementarpädagogische Grundlagen. In: Koop/Schenker/Müller/Welzien/Karg-Stiftung (Hrsg.) 2010, S.21–44.

PRAMLING-SAMUELSON, I./ASPLUND-CARLSSON, M. (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

SCHENKER, I. (2010A): Theoretische Grundlagen einer Didaktik der Förderung hochbegabter Kinder in Kindertageseinrichtungen.

In: Koop/Schenker/Müller/Welzien/Karg-Stiftung (Hrsg.) 2010, S.71–94.

SCHENKER, I. (2010B): Inklusive Hochbegabtenförderung in der Kindertagesstätte In: Koop/Schenker/Müller/Welzien/Karg-Stiftung (Hrsg.) 2010, S. 271–289.

SCHENKER, I. (2010C): Spielen ist Lernen – das Konzept der Entwicklungspädagogik. In: Koop/Schenker/Müller/Welzien/Karg-Stiftung (Hrsg.) 2010, S. 293–305.

SCHULTE ZU BERGE, S. (2001): Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Erkennen – Verstehen – Im Unterricht berücksichtigen. Münster: LIT.

UNICEF DEUTSCHLAND (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d-4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf (Abruf 02.08.2016).

MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT ANNETT FISCHER-NEUMANN

»Man bekommt dabei einen Streublick.«

RIEFLING: Liebe Frau Fischer-Neumann, Sie haben als Leiterin der Kindertagesstätte »Kleeblatt« in Schwarzheide im Projekt »Partizipation und Hochbegabung« mitgewirkt. Zuerst einmal: Dass diese beiden Themen zusammengehören, liegt nicht unmittelbar auf der Hand. Was hat Sie und das Team Ihrer Kindertagesstätte an einer Projektteilnahme gereizt?

Wenn wir kluge, selbstsichere und interessierte Kinder haben wollen, die sich im späteren Leben für ihre eigene Meinung einsetzen, dann müssen wir ihnen schon früh die Gelegenheit geben, sich einzubringen und auch mitzuentcheiden.

FISCHER-NEUMANN: Partizipation und Begabung gehören aus unserer Sicht zusammen. Wenn wir kluge, selbstsichere und interessierte Kinder haben wollen, die sich im späteren Leben für ihre eigene Meinung einsetzen, dann müssen wir ihnen schon früh die Gelegenheit geben, sich einzubringen und auch mitzuentcheiden. Wir müssen die Kindertagesstätte als einen Ort gestalten, der Unterschiedlichkeit wertschätzt und auch die unterschiedlichen

Begabungen einbezieht. Allen Kindern soll eine Entwicklung ihrer Begabungen ermöglicht und die jeweiligen Interessen sollten ernst genommen werden. Die Kommunikation über eigene Wünsche, Erwartungen und auch über das, was jemandem nicht so gut gefällt, wird dann zur Selbstverständlichkeit. Die Kinder werden bei uns als Person wertgeschätzt, sie können ihre Perspektiven und Begabungen einbringen und entwickeln. Sie lernen dabei, dass es auch andere Wünsche gibt und dass man deshalb manchmal seine eigenen Interessen hinten anstellen muss.

Hinter der Entscheidung, am Projekt teilzunehmen, stand das gesamte Team. Auch hier leben wir einen partizipativen Ansatz. Wir haben uns sehr über das Projekt gefreut, weil wir damit auch Argumentationshilfen an die Hand bekamen, um für den partizipativen Ansatz bei Eltern und anderen einzutreten. Wir haben dann im Team beschlossen: Drei Monate ausprobieren und danach wird geschimpft, aber nicht zwischendurch. Und mittlerweile ist das Thema voll angekommen bei uns – und das ist einfach nur schön.

RIEFLING: Partizipation kann ja auf verschiedenen Ebenen gelebt werden, angefangen bei der Arbeit im Team bis hin zum Einbezug der Eltern und der Kinder. Welche konkreten Aspekte von Partizipation haben Sie im Projekt stärker in den Fokus genommen?

FISCHER-NEUMANN: Wir haben uns vor allem auf den Alltag der Kinder fokussiert. Bei diesen alltäglichen Dingen wie Anziehen, Schlafen etc. ist die generelle Vorstellung ja, dass man das alles gemeinsam macht. Wir wollten aber, dass jedes Kind sein Lernfenster bekommt und das auch auslebt. Und das heißt, dass nicht die Erzieherin oder der Erzieher sagt, wo es langgeht, sondern das Kind das genauso mitgestaltet. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass das gut funktioniert. Die Kinder gehen beispielsweise schlafen, wenn sie müde sind oder sich ausruhen möchten, sie achten auf sich selbst und halten ausgemachte Regeln ein.

Man muss jedoch auch sagen, dass ein partizipativer Ansatz den Alltag herausfordernder macht. Denn mit dieser Haltung fragt man auch in kleinsten alltäglichen Situationen, die man sonst bestimmend übergehen würde, nach dem »Warum« und sucht gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten. Außerdem fordern die Kinder stärker ihre Rechte ein und wollen selbst bestimmen oder mitsprechen. Andererseits wird der Alltag durch den partizipativen Ansatz auch entspannter, weil man sich ja gemeinsam auf ein bestimmtes Vorgehen und eigene Regeln eingelassen hat.

RIEFLING: Wie verändert sich die Rolle der pädagogischen Fachkräfte in einem partizipativen Setting?

FISCHER-NEUMANN: Vor allem die Haltung gegenüber dem Kind und auch den Eltern verändert sich. Man akzeptiert stärker die Individualität der Kinder und Eltern. Der Tunnelblick wird aufgegeben und man wird aufmerksamer für das, was an der Seite passiert und normalerweise an einem vorbeigeht. Wir nennen das einen »Streublick«.

Man bekommt einen Streublick und wird aufmerksamer für das, was an der Seite passiert.

Außerdem hat sich die Zusammenarbeit verändert. Das Miteinander Besprechen im Team hat deutlich zugenommen, die Dialoge mit den Kindern und Eltern haben sich verändert und auch die Portfolio-Führung. Wir haben durch den Fokus auf Partizipation wieder intensiver an unseren Qualitätsstandards gearbeitet. Und wir sind mutiger geworden, mit den Eltern auch Themen zu besprechen, die wir vorher nicht angesprochen hätten.

RIEFLING: Hat der partizipative Ansatz nur Vorteile?

FISCHER-NEUMANN: Ein partizipativer Ansatz bringt viele Vorteile mit sich, aber ich möchte deutlich sagen: Es be-

deutet auch mehr Arbeit. Denn es ergibt sich ein größerer Abstimmungsbedarf, man denkt mehr nach und beschäftigt sich intensiver mit Feinheiten.

Partizipation bedeutet zwar Mehrarbeit, aber es ist eine schöne Mehrarbeit, die sich lohnt. Wenn man sich die Zeit nimmt und sich als Erwachsener zurückhält, dann bietet das tolle Entwicklungsmöglichkeiten für die Kinder und auch die Erwachsenen.

RIEFLING: Wenn man Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen im Alltag beobachtet: Woran erkennt man die Veränderungen aus dem Projekt?

FISCHER-NEUMANN: Man spürt unsere partizipative Haltung an allen Ecken und Enden. Regelmäßig fragen wir die Eltern mit Fragebögen, ob sie mit der Arbeit der Einrichtung zufrieden sind und welche Veränderungen sie sich wünschen. Aufgrund dieser Rückmeldungen der Eltern haben wir das Konzept, die Projekte und die tägliche Arbeit sichtbar gemacht: Wir haben eine zentrale Dokumentationsstelle eingerichtet, die für die Eltern gut erkennbar ist und wo sich die Eltern in kurzen Texten über Aktualitäten informieren können.

Zu Beginn gab es natürlich Bedenken, dass jetzt alle sehen können, was wir machen. Aber genau das bringt den Gewinn. So haben wir beispielsweise die Videografie stärker etabliert, damit auch die Eltern sehen können, was wir und die Kinder in der Kita machen, wie wir mit den Kindern umgehen und wie die Kinder sich verhalten.

Am meisten merkt man die Veränderung an den Kindern. Sie können nun viel stärker selbst über ihren Alltag bestimmen und ziehen sich beispielsweise zurück, wenn sie es wollen. Wir haben im Haus zahlreiche Impulse für die Kinder eingeführt. Impulse sind aus unserer Sicht interessante Themen für Kinder oder solche, die in Alltagssituationen entstanden sind. Diese brechen auch manchmal mit Tabus und thematisieren Dinge, die andere Menschen Kindern noch nicht zutrauen würden. Die Kinder können sich so mit den sie interessierenden Inhalten jederzeit auseinandersetzen, beispielsweise dem Weltraum und seiner Beschaffenheit, dem Thema Nachhaltigkeit oder klassischer Musik inklusive der Frisuren, Mode und Rechte der Künstler. Ein Mega-Knüller waren die 4 Elemente und hiervon vor allem das Feuer. Was hier alles gelernt wurde war enorm. Wir haben auch Impulse, die eher ernste Themen behandeln. Etwa: »Das ist mein Körper, fass mich nicht an.« »Warum gibt es Krieg?« und »Warum streiten sich meine Eltern?«.

Auch der Kontakt der Kinder untereinander hat sich intensiviert. Und die Kinder sind selbstbewusster und sprechen beispielsweise fremde Erwachsene im Haus an.

RIEFLING: Was hat sich durch das Projekt im Umgang mit den besonders begabten Kindern getan? Welche Veränderungen sind hier in der Kindertagesstätte sichtbar?

FISCHER-NEUMANN: Die entwicklungsschnellen Kinder können sich durch die vielen Möglichkeiten im Haus und das partizipative Konzept ihre Ecken und Nischen suchen und dort ihren Interessen auf ihre Weise nachgehen. Wir bieten ein breites Angebot von Aktivitäten an, aus denen die Kinder wählen können. Diese Aktivitäten sind meistens von Kindern selbst ins Leben gerufen worden. So ist beispielsweise unsere Theatergruppe durch ein Kind entstanden, das nach einem Theaterbesuch stark beeindruckt war. Außerdem haben wir nach Kinder-Rückmeldungen ein Mattenzimmer fürs Budebauen, eine Regenwurm-Züchtung und einen Bauarbeiter-Spielbereich eingerichtet. Unter anderem arbeiten wir mit umliegenden Unternehmen und dem Gymnasium aus Schwarzheide in Biologie und Chemie zusammen. Wir gehen in Ausstellungen, ins Theater und haben selbstverständlich im Alltag weitere Impulse. Auch die hochbegabten Kinder finden das klasse und können sich gut in ihrem eigenen Rhythmus entwickeln.

Wir würden gerne auch mehr für die begabten Kinder in Kooperation mit der Schule machen und unter anderem einigen Kindern die Möglichkeit eröffnen, bereits vor der Einschulung fächerweise am Schulunterricht teilzunehmen. Außerdem wäre es natürlich klasse, wenn die Schule einen stärker differenzierten Unterricht anbieten würde, um auf die Interessen der einzelnen Kinder besser eingehen zu können. Wir sind dabei, das gemeinsam mit unserer Grundschule zu besprechen.

RIEFLING: Was war der größte Erfolg für Sie im Projekt bzw. die spürbarste Veränderung?

FISCHER-NEUMANN: Der größte Erfolg ist, dass wir nach wie vor glückliche Kinder haben, glückliches Personal und tolle Eltern. Durch das Projekt »QuaSi – Qualität von Anfang an«^{☆1} und das Partizipationsprojekt haben wir Argumentationshilfen erhalten, mit denen wir viele Zweifel gegenüber dem partizipativen Ansatz aus der Welt geschafft haben.

Und nun, nach einigen Jahren, sehen auch die Eltern, dass Partizipation funktioniert und Früchte trägt. Die Eltern merken vor allem, dass die Kinder selbstständiger werden – auch die ganz kleinen –, dass sie sich auch die Freiheit nehmen, »Nein« zu sagen. Außerdem finden es die Eltern toll, dass sie bei Entscheidungen in der Kindertagesstätte einbezogen werden. Und natürlich merken auch die Eltern, dass wir in der Kindertagesstätte ein gutes Miteinander pflegen und es für die Kinder zahlreiche Entwicklungsmöglichkeiten gibt.

RIEFLING: Was wäre ein nächster guter Schritt?

FISCHER-NEUMANN: Zuerst einmal müssen wir das bisher Erreichte durchhalten und etablieren. Und dann wollen wir natürlich unsere Erfahrungen teilen und weitertragen: Zum einen in unserer Aufgabe als AusbildungsKindertagesstätte an künftige Erzieherinnen und Erzieher; zum anderen aber auch in die Schule. Wir arbeiten mit Portfolios und dem »Baum der Erkenntnis« als Dokumentationsmaterialien – und es wäre großartig, wenn wir mit den Lehrerinnen und Lehrern, den Eltern und den Kindern darüber ins Gespräch kommen könnten. Es kann ja auch einmal eine Idee sein, eine Weiterbildung zusammen zu machen, damit man auf einer gleichen Schiene fährt. Allerdings: Schulen stehen auch bei uns unter großen Herausforderungen, und da liegt die Kooperation mit der Kindertagesstätte nicht immer im Fokus.

Außerdem wollen wir nochmal mit dem gesamten Team den Situationsansatz unter die Lupe nehmen, damit alle sattelfest sind. Denn es kommt ja immer neues Personal nach.

RIEFLING: In Projekten ist es ja immer auch eine Herausforderung, das Erarbeitete langfristig im pädagogischen Alltag zu verankern. Daher: Wie ist es Ihnen gelungen, das Thema Partizipation über einen längeren Zeitraum in Ihrer Kindertagesstätte am Leben zu erhalten?

FISCHER-NEUMANN: Es braucht immer jemanden, der nicht locker lässt – beim Thema Partizipation war und bin ich das. Andererseits ist es uns immer ganz wichtig, dass wir partizipativ die Schwerpunkte definieren und im Team an den selbst gewählten Themen dran bleiben – das steigert dann auch die Motivation und macht es für die Kolleginnen und Kollegen leichter, am Ball zu bleiben. Wir empfinden die Auseinandersetzung mit dem Thema nicht als Zwang, sondern haben das als unseren gemeinsamen Weg

.....
^{☆1} Am Projekt »QuaSi – Qualität von Anfang an – Qualität im Landkreis Oberspreewald-Lausitz« haben 9 Kindertageseinrichtungen im Landkreis Oberspreewald-Lausitz zwischen 2012 und 2014 ein wissenschaftlich fundiertes und praktisches Konzept für die Verbesserung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Tageseinrichtungen eingeführt. Auf Basis des Situationsansatzes wurden das gesamte Team der Kindertagesstätte und die Leitungskräfte qualifiziert und dadurch die Qualität der eigenen Arbeit überprüft und weiterentwickelt. Das Projekt wurde vom Institut für den Situationsansatz an der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin (INA) gemeinsam mit dem Landkreis durchgeführt und von der BASF Schwarzheide GmbH unterstützt. Weitere Informationen unter: www.offensive-bildung.de/p05/engagement/de/content/projekte/ueberregionale-angebote/quasi.

erkannt. Und bei einem Projekt braucht es selbstverständlich die Zeit, um die verschiedenen Ideen auszuprobieren und manche Dinge im Alltag ankommen zu lassen. Vielleicht kann man es so sagen: Jede eigene Erfahrung, die wir sammeln, ist ein kleines Unikat in der Schatzkiste unseres Lebens.

Die Erfahrungen, der Wunsch nach Entwicklung, Willensstärke und Überzeugung sind die Antriebsfaktoren für Veränderung. Um ein Team mitzureißen heißt es, zu überzeugen, zu motivieren und das Erwünschte vorzuleben. Die Leitung und der Träger müssen zu dem Thema stehen und es selbst leben. Sich ein gemeinsames Ziel zu setzen, die eigene Biografie dabei im Auge zu haben und Angst vor Neuem zuzulassen, sind Mutmacher und Erfolgsindikatoren. Als Leitung ist es meine Aufgabe, mein Team genau zu kennen, Zeit und Mittel bereitzustellen sowie eine gute Balance zwischen Be- und Entlastung herzustellen. Wenn ich manchmal Dinge zu schnell erreichen wollte, hat mein Team mir das gespiegelt und wir fanden einen guten Mittelweg, der für alle machbar war. Ganz wichtig ist es auch, im Team Erfolge zu feiern.

Eine zeitnahe öffentliche Dokumentation für Kinder und Eltern fördert die »Mitnahme« aller Beteiligten und zeigt Transparenz nach außen.

Anerkennende Zeilen an der Teamwand wirken ebenso unterstützend wie ein offenes Ohr für die unterschiedlichen Belange und in den aufkommenden Fragen. Eine zeitnahe öffentliche Dokumentation für Kinder und Eltern fördert die »Mitnahme« aller Beteiligten und zeigt Transparenz nach außen.

Um das Erreichte am Laufen zu halten, bedarf es intensiver Reflexionen und Beobachtungen – denn nur so erkennt man die Veränderungen in der Arbeit. Es ist wie ein Kreislauf: Wenn Kinder, Eltern und das Team Freude und Entwicklung erfahren, dann wollen sie mehr davon. Zufriedenheit, Lust und Interesse an der Arbeit bringen immer wieder neue Pflanzen zum Blühen. Mit einem gut begleiteten und aufgestellten Team sowie mit interessierten und auch fordernden Eltern kann man auch große Themen bearbeiten.

Partizipation lohnt sich also: Weil es die Kinder wert sind und weil wir uns damit eine glückliche Arbeit ermöglichen. Durch den Ansatz bekommen wir Kinder, die für sich selbst geradestehen und sich mit ihren Meinungen einbringen – aber auch teamfähig sind und auf die Bedürfnisse anderer achten. Der partizipative Ansatz macht insgesamt die Arbeit einfach schöner. Ich wünsche allen Kindertagesstätten, dass sie den Mut aufbringen, sich auf diesen Weg zu begeben.

DIE INTERVIEWPARTNERIN UND DER AUTOR.....

ANNETT FISCHER-NEUMANN ist Diplom-Sozialpädagogin und u.a. Begabtenpädagogin. Sie ist Geschäftsführerin der A-Fi-Neu gemeinnützigen GmbH sowie Leiterin der Kindertagesstätten »Kleeblatt« und »Villa am Wald« in Schwarzheide. Die Kindertagesstätte »Kleeblatt« hat 2013 am gemeinsamen Projekt der Karg-Stiftung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) »Partizipation und Hochbegabung« teilgenommen.

➤ www.kitakleeblatt.schwarzheide.de

DR. MARKUS RIEFLING, Diplom-Pädagoge, entwickelt und begleitet aktuell Bildungsprojekte bei der Wissensfabrik. Er hat 2016 bei der Karg-Stiftung die Projekte im Arbeitsfeld Kindertagesstätte verantwortet und dort unter anderem Qualifizierungsprojekte konzipiert. Zuvor war er bei der BASF in der frühkindlichen Bildungsinitiative »Offensive Bildung« in der Rhein-Neckar-Region tätig.

➤ www.wissensfabrik-deutschland.de

KATHRIN SCHMITT, GERHARD BÜTTNER

Aufeinander zugehen Stärkung von Bildungsgerechtigkeit durch Beratung in und für Kindertagesstätten

AUSGANGSLAGE

Mittlerweile haben sich unterschiedliche Beratungsangebote etabliert, die sich an Familien mit hochbegabten Kindern richten – dies macht auch eine Recherche im Online-Verzeichnis des Karg-Fachportals deutlich (www.fachportal-hochbegabung.de). Neben freien Beratern, Elternorganisationen oder an Universitäten angegliederten Fachstellen weisen einstweilen auch die schulpсихologischen Dienste und Erziehungsberatungsstellen Fachkräfte aus, die in diesem Themenfeld Beratungsleistungen offerieren (GRASSINGER 2012). Auch wenn es noch zu früh ist, um von einer flächendeckenden Versorgung zu sprechen, stimmt diese Beobachtung durchaus optimistisch. Nicht nur das wissenschaftliche Interesse am Themenfeld Hochbegabung scheint in den letzten zehn bis zwanzig Jahren gewachsen zu sein. Vielmehr lässt sich auch in Praxiskreisen eine zunehmende Bereitschaft beobachten, sich mit der Hochbegabten thematik zu befassen und passgenaue Angebote zu konzipieren. Von dieser Entwicklung profi-

tiert gewiss auch der vorschulische Sektor, denn ein Großteil der hochbegabungsspezifischen Beratungsstellen steht auch denjenigen Eltern offen, deren Kind noch den Kindergarten besucht.

Analysiert man etwas genauer, von wem die bestehenden Beratungs- und Förderangebote letztlich genutzt werden, gibt es einen hervorstechenden Befund, der vor dem Hintergrund der Diskussion rund um das Thema »Bildungsgerechtigkeit« doch nachdenklich stimmt. So speist sich die Klientel der Beratungsstellen, die zum Thema »Hochbegabung« beraten, nach wie vor überwiegend aus Eltern, die im Hinblick auf ihren sozioökonomischen Status der Mittel- oder Oberschicht zuzuzählen sind (ARNOLD/JACOB/GROSS-GASTEIGER 2015; KOOP/RÖSELER 2010). Im Rückschluss heißt das, dass vergleichsweise wenige Familien, die aus sozial und ökonomisch benachteiligten Milieus stammen, Kontakt zu Fachpersonen aufnehmen, die sich auf den Bereich der Hochbegabung spezialisiert haben.

Der Einwand, sozioökonomisch schwächer aufgestellte sowie bildungsfernere Familien seien generell weniger präsent, wenn es um Angebote der Elternberatung und Familienbildung geht (SEUS-SEBERICH 2001; STERZING 2011), ist sicherlich berechtigt. Das kann und sollte jedoch nicht als entmutigende Rechtfertigung verstanden werden, sondern vielmehr diejenigen Fachkräfte, die spezialisiert mit der Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher befasst sind, dazu motivieren, innovative Lösungskonzepte

Vergleichsweise wenige Familien aus sozial und ökonomisch benachteiligten Milieus nehmen Kontakt zur Hochbegabtenberatung auf.

zu entwickeln. Denn gerade zum jetzigen Zeitpunkt, wo der Bereich der begabungspsychologischen Beratung einen substanziellen Qualifizierungs- bzw. Professionalisierungsprozess durchläuft (KOOP/JACOB 2015A), werden wichtige Weichen für die Ausdifferenzierung der hiesigen Beratungslandschaft gestellt.

Beschäftigt man sich mit der hier umrissenen Problematik der selektiven Inanspruchnahme, kommt schnell die Frage nach den Ursachen auf. Diese sind, wissenschaftlich gesprochen, zwar noch nicht hinreichend beleuchtet. Gleichwohl erscheint eine multikausale Verursachung am wahrscheinlichsten. Hierbei sind soziohabituelle Faktoren im Sinne milieuspezifischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster (BOURDIEU 1982; EL-MAFAALANI/WIRTZ 2011) wesentlich. Außerdem mag es in einigen Fällen die fehlende Kenntnis der entsprechenden Angebotsstrukturen sein, die ein rechtzeitiges und eigeninitiiertes Aufsuchen der entsprechenden Anlaufpunkte verhindert. Auch organisatorische Aspekte, wie etwa ungünstige Öffnungszeiten, Zeitmangel oder fehlende Möglichkeiten der Kinderbetreuung, können ratsuchende Eltern daran hindern, zu Beratungszwecken eine externe Fachstelle aufzusuchen. Schließlich müssen jedoch auch eher einstellungsbedingte Faktoren in Betracht gezogen werden. So scheint bei bestimmten Familien die Hemmschwelle zu hoch zu sein, um mit einem mitunter sehr persönlichen Anliegen an eine Stelle außerhalb des unmittelbaren Lebensumfeldes heranzutreten.

Blickt man in die Bereiche der Jugendhilfe und Erziehungsberatung, wo oftmals mit Familien mit komplexen Problemlagen gearbeitet wird, lassen sich erste Ansatzpunkte dafür finden, auf welche Weise diese Barrieren aufgehoben werden können und somit auch Familien Zugang zu Unterstützungsangeboten finden, die »(...) auf den erprobten Wegen der Elternbildung und Erziehungsberatung nur schwer oder nicht erreichbar sind« (HAUG-SCHNABEL/BENSEL 2003, 3).

Hier stößt man schnell auf das Schlagwort »Niederschwelligkeit«, welche sich unter anderem durch die Beachtung und das Aufgreifen kulturspezifischer Unterschiede, das Absichern von Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit sowie eine größtmögliche Alltagsnähe definiert (DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE E.V. 2005). Niederschwellige Beratungsangebote sind laut dieser Definition Angebote, die eine starke Alltagsverankerung aufweisen. Ein wichtiges Kriterium hierfür sehen HAUG-SCHNABEL und BENSEL (2003, 10) in einem »ortsnahen und unaufwändigen Zugang«, der vor allem dann realisiert werden kann, wenn Beratungsleistungen genau dort angeboten werden, wo sich Eltern und Kinder aus ihrer Alltagsgestaltung heraus regelmäßig aufhalten. Im Vorschulalter könnte sich dafür kein besserer Ort finden als die Kindertagesstätte. Es ist in diesem Zusammenhang daher sehr zu begrüßen, dass sich – angelehnt an das Modell der englischen »Early-Excellence

Center« (KÖLSCH-BUNZEN 2011) – auch in Deutschland zunehmend sogenannte Familienzentren konstituieren, in denen die Kombination aus Kinderbetreuung mit weiteren Bildungs- und Beratungsangeboten zur Normalität geworden ist (GLEICH/HAUPT 2009).

Um der Vielfalt der Beratungsbedarfe von Familien Rechnung zu tragen, ist es für die Familienzentren mittlerweile eine gängige Praxis, Mitarbeiter externer Fachstellen in die Einrichtung zu holen (DILLER 2006). Auf diese Weise wird z.B. die Arbeit des Personals klassischer Erziehungsberatungsstellen zeitweise in die Räumlichkeiten der Kindertagesstätten verlegt – ein Arbeitskonzept, das aus der Beratungsperspektive wiederum unter dem Überbegriff der »aufsuchenden« oder »zugehenden Beratung« subsumiert wird (LAG 2009; SCHNEIDER/SCHRAPPER 2003).

PROJEKTGESTALTUNG

Ziel des im Folgenden beschriebenen Pilotprojektes war es, die Grundidee der aufsuchenden Beratungsarbeit erstmalig mit einer Fokussierung auf das Begabungsthema in einer Kindertagesstätte bzw. einem Familienzentrum umzusetzen, um mit einem begabungspsychologischen Beratungsangebot eine möglichst breite Elternschaft zu erreichen. Hierbei sollten insbesondere auch Eltern angesprochen werden, die aus soziökonomisch eher schwachen und bildungsferneren Schichten stammen.

Zu diesem Zweck wurde, finanziell unterstützt durch die Karg-Stiftung, eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen der »Beratungsstelle MAINKIND« und dem »Familienzentrum Ludwig-Uhland-Straße« initiiert. Angegliedert an den Arbeitsbereich für Pädagogische Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt bietet »MAINKIND« Diagnostik und Beratung rund um das Thema »Hochbegabung und Lernauffälligkeiten« (Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Rechenschwierigkeiten, Lernbehinderung, ADHS) an. Bei dem »Familienzentrum Ludwig-Uhland-Straße« handelt es sich um eine kommunale Kinderbetreuungseinrichtung der Stadt Maintal für Kinder im Alter zwischen drei und zehn Jahren.

Im Rahmen der Projektkooperation wurde eine sogenannte »offene Sprechstunde« ins Leben gerufen, um somit die Beratungsleistungen von MAINKIND direkt in den Arbeitsalltag des Familienzentrums einzubinden.

ORGANISATORISCHER ABLAUF

Im Rahmen der Projektkooperation wurde eine sogenannte »offene Sprechstunde« ins Leben gerufen, um somit die Beratungsleistungen von MAINKIND direkt in den Arbeitsalltag des Familienzentrums einzubinden. In der konkreten Umsetzung bedeutete dies, dass im Projektzeitraum (November 2012 – Oktober 2015) eine Mitarbeiterin der Beratungsstelle in quartalsmäßigen Abständen direkt in den Räumlichkeiten des Familienzentrums Ludwig-Uhland-Straße Eltern für Erstgespräche zur Verfügung stand. Hierbei war es im Sinne einer größeren Streuung ein explizites Ziel, auch Eltern aus anderen Betreuungseinrichtungen der Stadt Maintal zu erreichen. Aus diesem Grund wurde neben dem Sprechstundenangebot ein ebenfalls quartalsweise stattfindender Arbeitskreis gestartet. An diesem nahm aus jeder der insgesamt zwölf kommunalen Maintaler Betreuungseinrichtungen mindestens eine Erzieherin bzw. ein Erzieher teil. Es handelte sich hierbei sowohl um Einrichtungen, die ausschließlich mit Kindern im Vorschulalter arbeiteten, als auch um Einrichtungen, in denen (auch) Schulkinder betreut wurden. Während der Arbeitskreistreffen wurden, unter Leitung der Mitarbeiterin von MAINKIND, der Autorin dieses Beitrages, sowie zweier Erzieherinnen aus dem Familienzentrum, verschiedene Themen im Bereich der kindlichen Begabungsförderung gemeinsam bearbeitet. Auf diese Weise fand eine interdisziplinäre Wissensvermittlung statt und die teilnehmenden Erzieherinnen und Erzieher wurden für die (Hoch-)Begabungsthematik sensibilisiert.

Dieser kontinuierliche Prozess der Sensibilisierung bzw. die vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung seitens der pädagogischen Fachkräfte war für die Projektgestaltung vor allem deshalb von zentraler Relevanz, da es ebendiese waren, die im Kontext der aufsuchenden Beratungsarbeit eine wichtige »Netzwerkerfunktion« einnahmen. So kam den Erzieherinnen und Erziehern im Regelfall die Aufgabe zu, Familien mit Beratungsbedarf zu identifizieren und auf das »In-House-Angebot« aufmerksam zu machen. Dass Familien, die beispielsweise über andere Eltern von diesem Angebot gehört hatten, sich völlig eigeninitiiert zur Sprechstunde anmeldeten, war eher die Ausnahme. Grundsätzlich übernahmen die Erzieherinnen und Erzieher die Voranmeldung, sodass keine telefonische Kontaktaufnahme seitens der Eltern vonnöten war. Auf Wunsch der Eltern begleiteten die Erzieherinnen und Erzieher die Familien in die Sprechstunde, um somit etwaige Hemmschwellen abzubauen und die Eltern bei der Erstexploration zu unterstützen. Zudem waren sie den Eltern beim Ausfüllen der Eingangsfragebögen behilflich, um sicherzustellen, dass es auch Migranten mit eingeschränkten Deutschkenntnissen möglich war, die entsprechenden Fragen möglichst vollständig zu beantworten.

DATENERHEBUNG UND -AUSWERTUNG

Um auszuwerten, von wem und aus welchem Grund das aufsuchende Beratungsangebot in Anspruch genommen wurde, fand während der Projektlaufzeit eine standardisierte Datenerhebung statt. Hierbei wurde mit einem eigens konzipierten Eingangsfragebogen gearbeitet, mittels welchem verschiedene Daten zum Profil der Ratsuchenden und den jeweiligen Beratungsanliegen gesammelt wurden, die anschließend auf deskriptivstatistischer Ebene ausgewertet wurden.

Gemäß der Projektzielsetzung wurde hierbei insbesondere Bezug auf den *elterlichen Bildungshintergrund* genommen, welcher als eine zentrale konstituierende Größe im Hinblick auf die Variable des kindlichen sozioökonomischen Status gilt (DITTON/MAAZ 2011). Als Indikator für den Bildungshintergrund der Familien wurden die elterlichen Schulabschlüsse erfasst. Die separaten Angaben von Vater und Mutter wurden hierbei nicht getrennt ausgewertet, sondern es wurde im Falle differierender Abschlüsse nur der jeweils höchste kodiert – unabhängig davon, ob dieser Abschluss mütterlicher- oder väterlicherseits erlangt wurde. Ausländische Abschlüsse wurden dabei den deutschen Kategorien zugeordnet (SCHNEIDER 2015). Zusätzlich wurde gefragt, ob ein Universitätsabschluss mindestens eines Elternteiles vorliegt.

Neben dem Bildungshintergrund wurde auch nach dem Vorliegen eines *Migrationshintergrundes* gefragt. Hierzu wurde neben dem Geburtsland des Kindes auch das Geburtsland der Eltern erhoben. Als Kinder mit Migrationshintergrund gelten im vorliegenden Projekt – in Analogie zu der Definition aus der PISA-Studie (STANAT/RAUCH/SEGERITZ 2010) – Kinder, die erst nach ihrer Geburt nach Deutschland gezogen sind bzw. die mindestens einen Elternteil haben, der nicht in Deutschland geboren ist.

Zudem interessierten auch die in der offenen Sprechstunde vorgetragenen *Beratungsanliegen*. Um in diesem Zusammenhang standardisierte Daten zu generieren, wurde mittels des im Projekt verwendeten Eingangsfragebogens von den Erzieherinnen oder Erziehern und Eltern im Vorfeld der Beratung angegeben, aus welchem Anlass die Beratung vereinbart wurde. Da erfahrungsgemäß oftmals nicht nur eine Problematik bzw. Fragestellung zu einer Vorstellung führt, wurde hierbei differenziert zwischen dem Hauptgrund, dem zweiten und dem dritten Grund. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass sich gemäß der inhaltlichen Ausrichtung der Beratungsstelle MAINKIND die Sprechstunde rund um das Thema »Lernbesonderheiten« drehte. Folglich wurde die offene Sprechstunde nicht nur dazu genutzt, um hochbegabungsspezifische Fragen zu klären, sondern um sich beispielsweise auch zu Teilleistungsstörungen oder Aufmerksamkeitsproblematiken beraten zu lassen.

PROJEKTERGEBNISSE

ALLGEMEINES ZUR STICHPROBE

Insgesamt wurden im Projektzeitraum 34 Familien beraten. Hierbei handelt es sich in 62 % der Fälle um Familien mit noch nicht schulpflichtigen Vorschulkindern. Das Alter der in der Sprechstunde vorgestellten Kinder liegt zwischen 3;5 und 10;2 Jahren, bei einem Durchschnittsalter von 6;3 Jahren und einer korrespondierenden Standardabweichung ^{☆1} von 1;8. In der Gesamtstichprobe finden sich mehr Jungen als Mädchen (23 Jungen vs. 11 Mädchen).

Die Beratungsprozesse umfassten Erst- bzw. Beratungsgespräche sowie in 32 % aller Fälle auch testdiagnostische Untersuchungen. In Einzelfällen kam es zudem zu Hospitationen in Kindertagesstätte und Schule sowie zur Teilnahme der Beraterin an Runden Tischen. Der Beratungsumfang variierte zwischen einem und sechs Kontakten.

BERATUNGSANLIEGEN

In 14 Fällen (= 41 % der Grundgesamtheit) wurde das Thema »Hochbegabung« als Hauptvorstellungsanlass angegeben. In drei weiteren Fällen wurde eine hochbegabungsspezifische Fragestellung als zweiter bzw. dritter Vorstellungsgrund benannt. **ABB. 1** gibt einen Überblick zu den vorgebrachten Beratungsanliegen.

ELTERLICHER BILDUNGSHINTERGRUND

In der Gesamtstichprobe hat in 35 % der Fälle mindestens ein Elternteil das Abitur erlangt. In 12 % der Fälle liegt auf elterlicher Seite die Fachhochschulreife als höchster Schulabschluss vor. Bei 35 % der Fälle ist der höchste Abschluss der Realschulabschluss sowie bei 15 % der Hauptschulabschluss. In 3 % der Fälle haben beide Elternteile die Schule ohne Abschluss verlassen. Die Frage nach dem Vorliegen eines Universitätsabschlusses wurde von 29 % der Eltern bejaht.

Betrachtet man nun noch einmal separat die Teilstichprobe mit dem Hauptvorstellungsanlass »Hochbegabung«, ergeben sich im Hinblick auf den Bildungshintergrund folgende prozentuale Verteilungen: In 43 % der Fälle hat

mindestens eines der Elternteile das Abitur erlangt. In 7 % der Fälle liegt auf elterlicher Seite die Fachhochschulreife als höchster Schulabschluss vor. Bei 43 % der Fälle ist der höchstkodierte Abschluss der Realschulabschluss sowie bei 7 % der Hauptschulabschluss. Die Frage nach dem Vorliegen eines Universitätsabschlusses wurde hier von 43 % der Eltern bejaht.

MIGRATIONSHINTERGRUND

Hier ergibt sich in der Gesamtstichprobe folgende Verteilung: Bei 3 % der vorgestellten Fälle sind sowohl das Kind als auch beide Elternteile im Ausland geboren. Bei 18 % handelt es sich um in Deutschland geborene Kinder, bei denen sowohl Mutter als auch Vater im Ausland geboren sind. Bei 26 % hat das in Deutschland geborene Kind einen im Ausland gebürtigen Elternteil. Damit korrespondierend weisen 53 % der Gesamtstichprobe keinen Migrationshintergrund auf.

In der Teilstichprobe mit dem Hauptvorstellungsanlass »Hochbegabung« liegt der Migrationsanteil bei 43 %. Weitere Angaben lassen sich aus **ABB. 3** entnehmen.

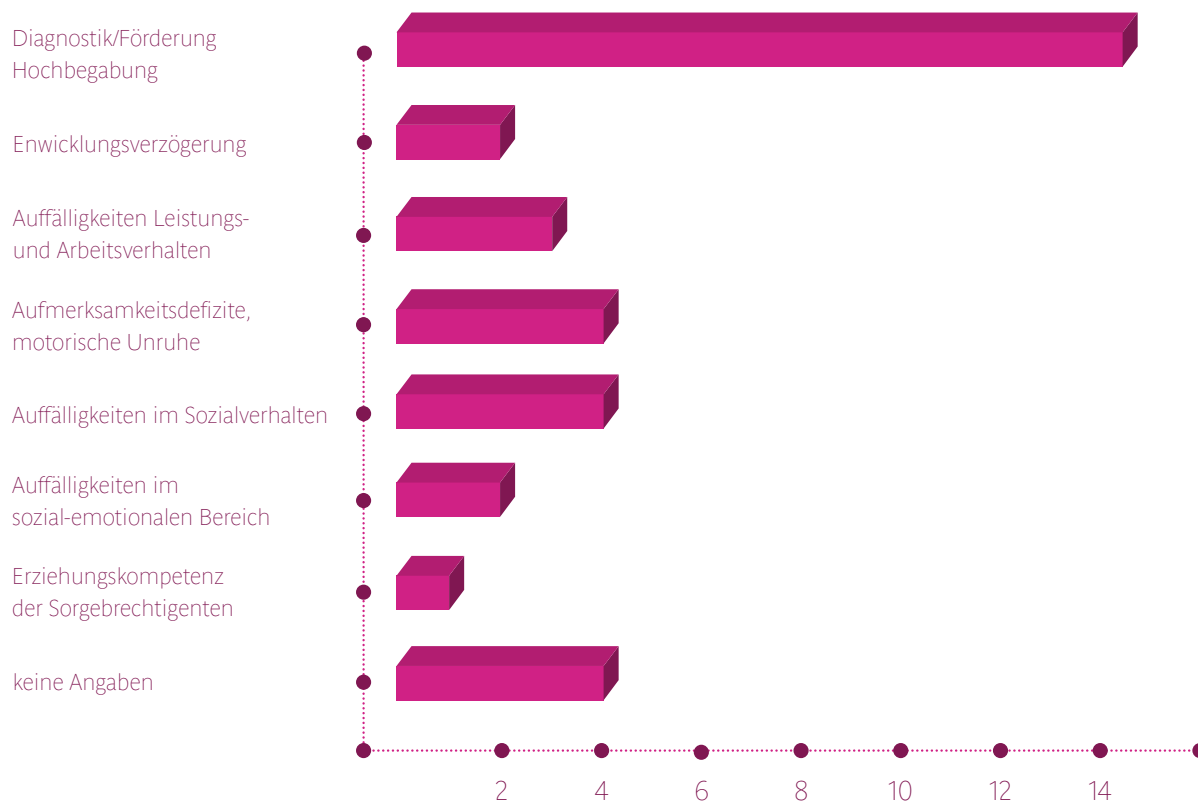
FAZIT

Die Hauptzielsetzung des vorliegenden Projektes lag darin, begabungspsychologische Beratungsleistungen einer möglichst breiten Elternschaft zugänglich zu machen. Hierbei sollten insbesondere auch Eltern aus eher bildungsfernen Schichten angesprochen werden. Um dieses Ziel zu verwirklichen, wurde eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen der Beratungsstelle MAINKIND als Teil der Goethe-Universität Frankfurt und dem Familienzentrum Ludwig-Uhland-Straße als kommunale Betreuungseinrichtung der Stadt Maintal initiiert. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit wurde eine offene Sprechstunde im Setting des Familienzentrums installiert und flankierend dazu ein Arbeitskreis ins Leben gerufen, durch welchen die am Projekt beteiligten Erzieherinnen und Erzieher eine kontinuierliche Weiterbildung im Bereich »(Hoch-)Begabung« erhielten.

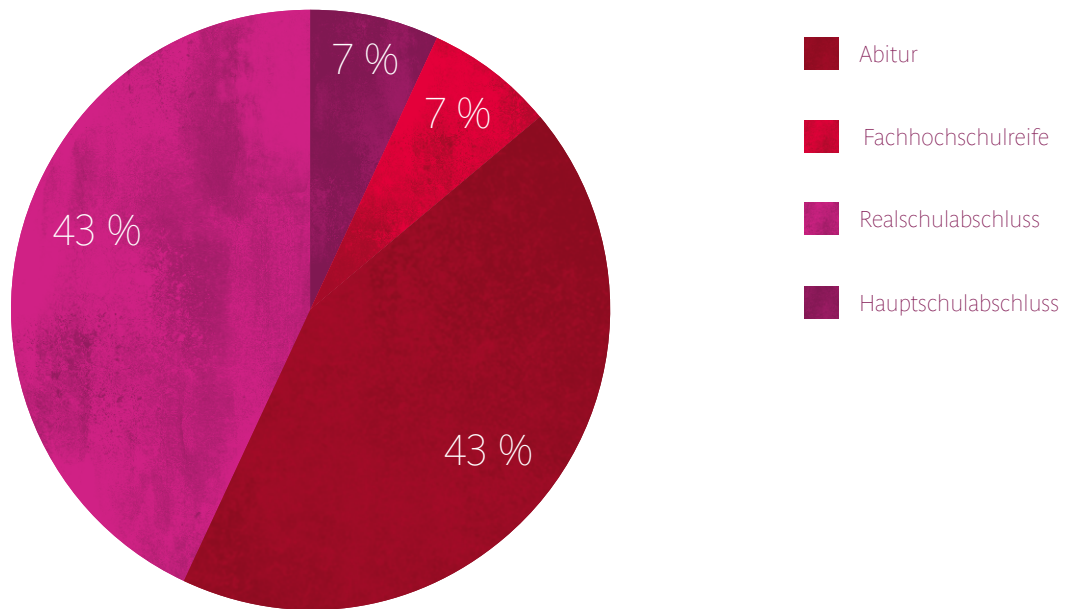
Um zu überprüfen, ob die Implementierung des aufsuchenden Beratungsangebotes tatsächlich dazu beigetragen hat, die im Hochbegabungsdiskurs vielfach angeprangerte Selektivität der Inanspruchnahme von Beratungsangeboten zu reduzieren und somit zu einer gesteigerten Bildungsgerechtigkeit beizutragen, wurde in der Projektauswertung der Bildungshintergrund der vorstellig gewordenen Eltern unter die Lupe genommen.

^{☆1} Die Standardabweichung ist eine statistische Kennzahl, die genutzt wird, um die Streuung von Variablen zu messen. Sie gibt an, wie weit die einzelnen Messwerte im Durchschnitt von dem Mittelwert entfernt sind.

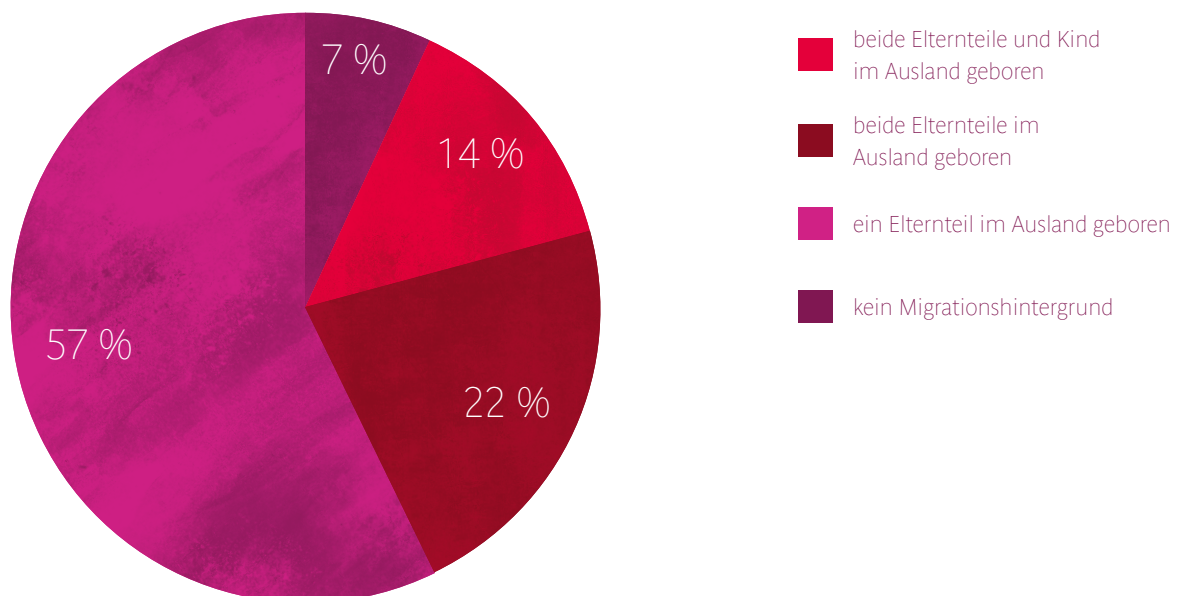
➤ Abb.1: VERTEILUNG DER PRIMÄREN VORSTELLUNGSANLÄSSE (ABSOLUTE HÄUFIGKEITEN)



➤ Abb.2: HÖCHSTER SCHULABSCHLUSS DER ELTERN IN DER TEILSTICHPROBE
MIT DEM HAUPTVORSTELLUNGSANLASS »HOCHBEGABUNG« (PROZENTUALE ANGABEN)



➤ Abb.3: MIGRATIONSANTEIL IN DER TEILSTICHPROBE MIT DEM
HAUPTVORSTELLUNGSANLASS »HOCHBEGABUNG« (PROZENTUALE ANGABEN)



Ein aufsuchender Beratungsansatz kann tatsächlich dazu beitragen, einen größeren Anteil an Familien aus bildungsfernen Schichten zu erreichen.

Hier zeigten die deskriptivstatistischen Auswertungen, dass bei denjenigen Eltern, die sich explizit zur Hochbegabthematik beraten ließen, nur weniger als die Hälfte das Abitur aufwiesen. Dementsprechend lässt sich festhalten, dass im vorliegenden Projekt die hochbegabungsspezifischen Beratungsleistungen keinesfalls nur von »Akademikereltern«, sondern von Eltern mit ganz unterschiedlichem Bildungsniveau in Anspruch genommen wurden. Demzufolge ergeben sich klare Unterschiede zu der Klientel, die sich beispielsweise in regulären Erziehungsberatungsstellen zum Thema »Hochbegabung« Rat einholt. Denn hier werden gemäß der Beobachtungen von ARNOLD, GROSSGAS-TEIGER und JACOB (2015, 20) diese spezifischen Beratungsleistungen »primär von Eltern mit einem hohen Bildungs- und Einkommensniveau in Anspruch genommen«. Auch ein unmittelbarer deskriptiver Vergleich mit den sozioökonomischen Profilen der Familien, die auf »regulärem« Wege das Beratungsangebot von MAINKIND nutzen, spricht dafür, dass die Implementierung eines aufsuchenden Beratungsansatzes tatsächlich dazu beigetragen hat, einen größeren Anteil an Familien aus bildungsferneren Schichten zu erreichen. So wird von SCHMITT und BÜTTNER (2016) ausgeführt, dass bei denjenigen Eltern, welche sich im regulären Setting von MAINKIND eine Beratung einholen, knapp zwei Drittel das Abitur als Schulabschluss aufweisen. Auch der Migrationsanteil fällt in dieser Stichprobe niedriger aus als es im aufsuchenden Setting des Familienzentrums der Fall ist.

Trotz der kleinen Stichprobe ist dies somit ein durchaus erfreulicher Befund, der zu Folgeprojekten einlädt. Abschließend sollen an dieser Stelle noch einige Überlegungen zu den Faktoren erfolgen, die zum Gelingen des Projektes beigetragen haben.

Hierbei muss noch einmal die Bedeutsamkeit des über die Projektzeit kontinuierlich angebotenen Arbeitskreises unterstrichen werden. Neben der basalen Wissensaneignung bot der Arbeitskreis den am Projekt beteiligten pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, ihre eigene Haltung zum Hochbegabungsthema kritisch zu reflektieren. Sicherlich wurden dabei auch einige Mythen, die sich um diese Thematik ranken, entkräftet. Dies gilt nicht nur für die besprochenen Inhalte bezüglich der Förderung, sondern auch bezüglich der Identifikation besonders begabter Kinder. Auf diese Weise wurde der diagnostische Blick der Erzieherinnen und Erzieher geschult. Vermutlich wurden den Er-

zieherinnen und Erziehern dadurch in dem einen oder anderen Fall die Potenziale von Kindern sichtbarer, die aus sozioökonomisch weniger privilegierten Familien stammten und die somit nicht das typische Hochbegabungsklischee bedienten.

Was an dieser Stelle jedoch mit Nachdruck festgehalten werden kann, ist, dass durch die Verortung der Beratungsarbeit in den Arbeitsalltag des Familienzentrums der für eine Kontaktaufnahme nötige Aufwand auf Seiten der Eltern deutlich reduziert wurde. Neben kürzeren Wegen und Wartezeiten sowie einer angeschlossenen Kinderbetreuung während der Beratungstermine war es hierbei – insbesondere für Familien mit eingeschränkten Deutschkenntnissen – sicherlich von Vorteil, dass keine telefonische Voranmeldung erfolgen musste. Gerade für sozial benachteiligte Familien mag dieser bewusste Abbau organisatorischer Hürden dazu beigetragen haben, dass die offerierten Beratungsleistungen als Entlastung und nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen wurden.

Hindernisse, Kontakt mit einer Beratungsstelle aufzunehmen, entstehen jedoch gewiss nicht nur durch organisatorische Anforderungen, sondern lassen sich, wie eingangs skizziert, auch auf soziokulturelle Faktoren zurückführen. Diese können sich im Einzelfall in mehr oder minder verdeckten Ressentiments gegenüber psychosozialen Fachkräften entladen oder zumindest zu persönlichen Hemmungen führen, Kontakt mit diesen aufzunehmen. Um in solchen Konstellationen als Beraterin und Berater »einen Fuß in die Tür zu bekommen«, muss zunächst das Vertrauen der Eltern gewonnen werden. Dies ist jedoch in Beratungssettings mit einer klassischen »Komm-Struktur« zumeist schwierig zu bewerkstelligen. Ganz anders gestaltet sich das Verhältnis zwischen Eltern und Pädagogen, die sich durch ihren regelmäßigen Kontakt zur Familie oftmals eine Art Vertrauensvorschluss erarbeiten. Genau diese Ressource wurde im Rahmen des Projektes nutzbar gemacht, indem auf Wunsch der Eltern die jeweiligen Bezugserzieherinnen bzw. Bezugserzieher an den Beratungssitzungen teilnehmen durften. Auf diese Weise konnten zum einen elterliche Hemmungen abgebaut werden. Zum anderen lieferten die Erzieherinnen und Erzieher durch ihre unmittelbaren Beobachtungen aus dem Alltag der Kindertagesstätte oftmals zentrale Informationen, welche die Qualität der Beratungsprozesse positiv beeinflussten. Auch Handlungsempfehlungen z.B. im Hinblick auf individuelle Fördermaßnahmen ließen sich auf diese Weise mitunter leichter umsetzen.

Alles in allem hat somit der zur Erprobung gebrachte Ansatz einer aufsuchenden Beratung zu einer stärkeren gesellschaftlichen Durchmischung der Elternschaft gesorgt, die das begabungspsychologische Beratungsangebot von MAINKIND in Anspruch genommen haben.

Abschließend bleibt an dieser Stelle – trotz des großen Enthusiasmus – festzuhalten, dass aufsuchende Beratungsangebote keinesfalls »Selbstläufer« sind. Sie können erst dann ihre Wirkung entfalten, wenn bestimmte organisatorische Rahmenbedingungen gegeben sind. Eine Beratung durch externe, psychologisch geschulte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einem Familienzentrum anzubieten, bedarf einer offenen Einstellung und eines Kooperationswillens seitens aller beteiligten Berufsgruppen. Dabei müssen ausreichende zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen – vor allem auch auf Seiten des pädagogischen Stammperso-

nals, welchem insbesondere in der Anbahnung der Beratungskontakte eine entscheidende Schlüsselfunktion zukommt. Dies ist wiederum nur dann zu realisieren, wenn die verantwortlichen Träger einen entsprechenden finanziellen Rahmen schaffen. Eine aufsuchende Beratung in und für Kindertagesstätten wird nur dann gelingen, wenn Projekte wie das hier dargestellte auch auf politischer Ebene eine entsprechende Unterstützung erfahren. Doch auch wenn der Weg nicht ganz leicht ist – ihn zu gehen lohnt sich mit Blick auf die auch in der Beratung von Hochbegabten noch verbesserungswürdige Bildungsgerechtigkeit.

DIE AUTORIN UND DER AUTOR.....

DR. KATHRIN SCHMITT ist Diplom-Psychologin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin. Sie promovierte an der Goethe-Universität Frankfurt. Dort war sie von 2011 bis 2015 Mitarbeiterin der Beratungsstelle MAINKIND. Seit 2015 ist sie für die Arbeitsstelle Hochbegabung Berlin (AHBB) tätig. Zudem arbeitet sie als freie Mitarbeiterin im Bereich der präventiven Entwicklungsberatung für die Stadt Maintal.

➤ www.psychologische-hochschule.de/einrichtung/arbeitsstelle-hochbegabung-berlin-ahbb/

PROF. DR. GERHARD BÜTTNER ist an der Goethe-Universität Frankfurt am Institut für Psychologie tätig. Er leitet im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie die Arbeitseinheit »Entwicklung und Förderung« und ist wissenschaftlicher Leiter der Beratungsstelle MAINKIND. Als Principal Investigator ist er am Zentrum »Individuelle Entwicklung und Lernförderung (IDeA)« beteiligt.

➤ www.psychologie.uni-frankfurt.de/51463654/010_buettner

LITERATUR

ARNOLD, D./JACOB, A./GROSSGASTEIGER, I. (2015): Erziehungsberatung (auch) für Hochbegabte. In: Koop/Jacob (Hrsg.) 2015, S. 19–26.

BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE E.V. (2005): Handlungsempfehlung Niederschwelliger Zugang zu familienunterstützenden Angeboten in Kommunen. Berlin.

DILLER, A. (2006): Eltern-Kind-Zentren. Grundlagen und Rechercheergebnisse. München: Deutsches Jugendinstitut.

DITTON, H./MAAZ, K. (2011): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.193–208.

EL MAFALANI, A./WIRTZ, S. (2011): Wieviel Psychologie steckt im Habitusbegriff? Pierre Bourdieu und die »verstehende Psychologie«. In: Journal für Psychologie 19, S.1–22.

GLEICH, J./HAUPT, U. (2009): Die Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen für Kinder zu Familienzentren. In: Gleich, J. (Hrsg.): Familie heute: Aktuelle Lage, Orientierungen und Hilfestellungen. Opladen& Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 147–165.

GRASSINGER, R. (2012): Entwicklungslinien in der Hochbegabtenberatung. In: Ziegler, A./Grassinger, R./Harder, B. (Hrsg.): Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis. Münster: LIT, S. 271–294.

HAUG-SCHNABEL, G./BENSEL, J. (2003): Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. Recherche der FG Verhaltensbiologie des Menschen im Auftrag der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle in Hamm.

KOOP, C./JACOB, A. (2015): Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung. Karg Hefte, Beiträge zur Begabungsförderung und Begabungsforschung, Heft 8.

KOOP, C./JACOB, A. (2015A): Schlussfolgerungen für die berufs begleitende Weiterbildung von Beratenden im Feld Hochbegabung. In: Koop/Jacob (Hrsg.) 2015, S. 88–93.

KOOP, C./RÖSELER, W. (2010): Herausforderung für eine chancengerechte Identifikation Hochbegabter. In: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./Karg-Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen: Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabten in Kindertagesstätten. Weimar: Verlag das Netz, S.195–210.

KÖLSCH-BUNZEN, N. (HRSG.) (2011): Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart. Berlin: dohrmann Verlag.

LAG, LANDESGEMEINSCHAFT UND FACHVERBAND FÜR ERZIEHUNGS-, JUGEND- UND FAMILIENBERATUNG

BAYERN E.V. (2009): Aufsuchende Erziehungsberatung stärken und ausbauen – Hinweise zu Formen, Konzepten und notwendigen Rahmenbedingungen. In: Erziehungsberatung aktuell, 1, S.15–18.

SCHMITT, K./BÜTTNER, G. (2016): Niederschwellige Elternberatung zu lern- und entwicklungspsychologischen Fragestellungen. Erprobung eines aufsuchenden Beratungsansatzes. Frühe Bildung, 5(4), S. 218–221.

SCHNEIDER, S. L. (2015): Die Konzeptualisierung, Erhebung und Kodierung von Bildung in nationalen und internationalen Umfragen, Mannheim: GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften.

SCHNEIDER, V./SCHRAPPER, C. (2003): Zugehende Beratung in Kindertageseinrichtungen. Evaluation eines Modellprojektes der Lebensberatungsstellen des Bistums Trier. Universität Koblenz: Koblenz.

SEUS-SEBERICH, E. (2001): Erziehungsberatung bei sozial benachteiligten Familien. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 50, S. 265–278.

STANAT, P./RAUCH, D. P./SEGERITZ, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann: Münster, S. 200–230.

STERZING, D. (2011): Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0–6 Jahren. Expertise. München: Deutsches Jugendinstitut.

MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT MICHAELA SCHMID

»Ein externer Blick ist für alle hilfreich und bereichernd.«

RIEFLING: Frau Schmid, Sie haben das Projekt »zugehende Elternberatung« im Familienzentrum Ludwig-Uhland-Straße in Maintal mitgestaltet. Welche Möglichkeiten wurden aus Ihrer Sicht als Begabtenpädagogin eröffnet?

SCHMID: Dieses Projekt ist eine Weiterentwicklung des Arbeitskreises »Beratung pädagogischer Fachkräfte zum Thema Begabungen«, den zwei weitere Kolleginnen und ich 2013 entwickelt haben. In dieser Gruppe von Kolleginnen und Kollegen aus Maintaler Kindertagesstätten wurde deutlich, dass es einen großen Bedarf an Elternberatung gibt, bei dem es sinnvoll ist, das Beratungsspektrum um die psychologische Ebene zu erweitern. Und das konnten wir mit der zugehenden Elternberatung durch Dr. Kathrin Schmitt als Beraterin zwei Jahre lang ausprobieren.

Für uns war es wichtig, das neue Beratungsangebot für Eltern so niederschwellig wie möglich zu gestalten, damit es möglichst viele Familien nutzen können. Kostenfreiheit und kurze, bekannte Wege waren zwei wichtige Faktoren. Die Beratung ist nun auch für Eltern zugänglich, die nicht unbedingt in eine Beratungsstelle fahren würden. Das kann an sprachlichen Schwierigkeiten liegen, einem Mangel an Informationen oder persönlichen Hemmschwellen. Die Eltern von Kindern aus benachbarten Einrichtungen sollten das Angebot ebenfalls nutzen können. Dies wurde ermöglicht durch die Unterstützung der Kolleginnen dieser Einrichtungen.

Die einrichtungsübergreifende Beratungsstelle hat auch viele neue Kooperationsstränge gelegt und unser Netzwerk erweitert. Zudem nutzen pädagogische Fachkräfte unsere maßgeschneiderten kollegialen Beratungen. Und das hat wiederum zu einer größeren Bekanntheit des Angebots und weiteren Anfragen auch zum Thema Hochbegabung geführt.

RIEFLING: Was hat gleich auf Anhieb gut geklappt?

SCHMID: Die Stadt Maintal hatte bereits ein System von Arbeitskreisen zu verschiedenen pädagogischen Themen installiert. Dies war für uns sehr hilfreich, denn wir konnten diese schon vorhandene Struktur nutzen, um das Thema Begabungsförderung mehr in das Bewusstsein des pädagogischen Alltags zu rücken und auch auf das Beratungsangebot aufmerksam zu machen.

Zudem ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Frau Dr. Schmitt äußerst bereichernd, und unsere Kooperation hat von Anfang an hervorragend funktioniert. Dazu waren die Teilnehmerinnen engagiert und am Arbeitskreis interessiert, und so ging unser Konzept voll auf. Durch dieses Interesse wurden immer mehr Familien in das Beratungsnetz einbezogen. Das Angebot wurde sehr gut angenommen – der vielschichtige Beratungsbedarf war und ist dabei sehr deutlich.

RIEFLING: Was war schwierig und wie haben Sie es gelöst?

SCHMID: Sicher mussten wir Abläufe verfeinern und anpassen und auch unsere zeitlichen Ressourcen gut einteilen. Ein Projekt ist eben immer ein Lernprozess – für alle Beteiligten. Da wir aber sehr gut mit vorhandenen Strukturen arbeiten konnten und uns zudem die Karg-Stiftung zur Seite stand, hatten wir tatsächlich mit keinen großen Problemen zu kämpfen.

Für die Eltern ist es oftmals eine hilfreiche Unterstützung, dass die Erzieherinnen mit an den Beratungsgesprächen teilnehmen.

Ganz klar ist auch, dass das neue Angebot nicht direkt in vollem Umfang von allen Kindertagesstätten genutzt wurde. Hier galt es, zuerst einmal vor allem über den Arbeitskreis auf das Angebot aufmerksam zu machen. Das Angebot hat sich dann auch recht schnell verbreitet. Und für die Eltern war es oftmals eine hilfreiche Unterstützung, dass die Erzieherinnen mit an den Gesprächen teilnehmen konnten.

Und dann ist natürlich jede Beratungssituation neu und bringt neue Herausforderungen mit sich. Denn es geht ja in der Beratung nicht nur um das Kind, sondern um die Interaktion mit den verschiedenen beteiligten Akteuren – Schule, Eltern, Geschwister, Freunde. Manchmal machen dann auch runde Tische mit allen Beteiligten Sinn. Ob die Beratung erfolgreich ist, hängt also von vielen Akteuren und Faktoren ab und ist eine Frage, die man den Eltern stellen muss. Aber ich würde es einmal so sagen: Jede Beratung hat immer ihren Sinn – da ist der Weg das Ziel.

Wenn es uns gelingt, Eltern wirklich zu erreichen, ihnen eine Last zu nehmen oder mit der Situation besser klar zu kommen – dann haben wir schon viel erreicht. Im Vordergrund steht immer das Vertrauensverhältnis zu den Familien, das dann die Basis für neue Gespräche auch nach der Zeit in einer Einrichtung bietet.

RIEFLING: In welcher Weise hat sich der pädagogische Alltag in der Kindertagesstätte durch die regelmäßige Elternberatung verändert? Und woran kann man das erkennen?

SCHMID: Elternberatung ist schon immer ein Teil unserer pädagogischen Arbeit gewesen. Neu dabei ist der interdisziplinäre Ansatz, pädagogische Belange mit psychologischen Beratungsformen zu verbinden. Das erweitert die Handlungsfähigkeit von Eltern wie Fachpersonal und schafft

ein neues Netzwerk. Die Elternberatung führt also dazu, dass sich auch die Handlungskompetenzen der Fachkräfte erweitern und ein größeres Netzwerk zur kollegialen Beratung zur Verfügung steht.

Ganz konkret läuft eine Beratung bei uns normalerweise so ab: Wenn in unserer oder einer anderen Kindertagesstätte ein Beratungsbedarf bspw. für Hochbegabung auftritt, dann führe ich oder eine Fachkraft zuerst einmal Gespräche mit den Eltern. Wenn wir dann merken, dass unsere Fachkompetenz hier nicht ausreicht, überlegen wir gemeinsam mit unserer Leitung, welche nächsten Schritte nötig sind. Eine der Optionen ist eben, die Beraterin Frau Dr. Schmitt mit ins Boot zu holen. Mit Einverständnis der Eltern kann die Beraterin auch in die Gruppe eingeladen werden, um das Kind im pädagogischen Alltag beobachten zu können. Die begleitenden Erzieherinnen und Erzieher profitieren ebenfalls von dem Beratungsgespräch mit Frau Dr. Schmitt, denn sie können bestimmte Strukturen in ihren pädagogischen Alltag übernehmen.

Da die Erzieherin bzw. der Erzieher Teil des Systems ist, ist ein externer Blick sehr bereichernd und hilfreich. Das haben die Kolleginnen und ich immer als sehr wohltuend erfahren. Und wenn der aktuelle Fall nicht in der Beratung oder in der Kita gelöst werden kann, dann erhalten die Eltern Hinweise auf andere Ansprechpartner oder weitere Unterstützungsstellen aus dem Netzwerk. In einem Fall eines hochbegabten Kindes haben wir den Kontakt zu einer anderen Familie mit einem entwicklungsschnellen Kind herstellen können – und so einen Erfahrungsaustausch auf Augenhöhe ermöglicht.

In jedem Fall ist unsere Kooperation von Kindertagesstätte und Beratung ein voller Erfolg: das richtige Angebot zur richtigen Zeit am richtigen Ort!

RIEFLING: Inwiefern verbessert die zugehende Elternberatung das Erkennen und Fördern von hochbegabten Kindern?

SCHMID: Die Diagnose »Hochbegabung« wird ja nicht im pädagogischen Kompetenzbereich gestellt. Zunächst sind das kontinuierliche Beobachtungsdokumentationen, die das Lernpotenzial oder das Lerntempo eines Kindes sichtbar machen. Ein besonders begabtes Kind ist zudem zunächst erst einmal einfach ein Kind. Ein Kind mit Bedürfnissen und dem Wunsch sowie dem Recht auf Befriedigung derselben. Basierend auf Beobachtungen werden die Bildungsbedürfnisse möglichst individuell – zum Beispiel in Projekten – abgedeckt. Das entspricht einem inklusiven Ansatz, bei dem es ja nicht darum geht, dass alle das Gleiche bekommen, sondern jeder genau das, was sie oder er braucht. Auf diese Weise sollen die bestmöglichen Bedingungen für das Kind in der jetzigen Lage geschaffen werden.

Die Eltern als Experten für ihr Kind sollten unbedingt »mit ins Boot« genommen werden. Oftmals stellt einentwicklungsschnelles Kind die Eltern vor große Herausforderungen: Sie möchten ihr Kind unterstützen, wissen aber nicht genau, wie. Diese Familien profitieren von unserem Beratungsangebot genauso wie die begleitenden Erzieherinnen und Erzieher, die mit einbezogen werden und Ideen in ihre pädagogische Praxis übernehmen können.

Ein großer Vorteil, der sich aus der fließenden Kooperation der Einrichtungen ergibt, ist der, dass auch vermehrt Familien in die Beratung kommen, die in anderen Systemen vielleicht untergehen würden. Gerade für Familien mit Migrationshintergrund, für die möglicherweise schon die Sprache ein großes Problem darstellt, ist die Sicherheit durch die begleitende Erzieherin ein Türöffner. Auch Familien mit niedrigem Sozialstatus, die von Armut betroffen sind oder die generell weite Wege scheuen, nutzen dieses Beratungsangebot. Besondere Begabungen und Bildungsprofile kennen keine sozialen oder sprachlichen Grenzen. Dank unserer Dokumentation gibt es dazu auch Zahlen, die für sich sprechen – wie ja der Artikel von Kathrin Schmitt deutlich zeigt.

RIEFLING: Können Sie uns am Beispiel einer Familie / eines Kindes erzählen, welche Wirkung die Zusammenarbeit entfaltet hat?

SCHMID: Zuerst einmal muss man sagen, dass sich Erfolge von Beratungen oftmals erst nach einiger Zeit zeigen. Gerade weil die Fälle oftmals recht komplex sind und auch andere Institutionen und Systeme eingebunden sind, kann man nicht unbedingt nach zwei oder drei Terminen einen Erfolg feststellen.

Ein Fall ist mir noch sehr präsent: Es ging um ein Kind, das auf einen IQ von 126 getestet wurde. Das Kind hat nicht gelernt, dass es auch notwendig sein kann, langweilige Aufgaben zu erledigen. Das ist natürlich ein großes Problem für die Schuldisziplin, aber auch dafür, seine Be-

gabungen ausleben zu können. Das Kind gibt schnell auf und schöpft dadurch sein Potenzial nicht vollständig aus. Hier haben wir über drei Jahre etwa vierteljährlich Gespräche geführt, uns gemeinsam mit den Beteiligten bei Runden Tischen besprochen und Lösungsmöglichkeiten diskutiert. Zeitgleich haben wir das Kind pädagogisch begleitet.

Was die Familie entscheidet umzusetzen, liegt dann nicht mehr in unserem Einflussbereich. Da muss man loslassen und sich vergegenwärtigen: Beratung ist ein Angebot und darf keine Vorschrift sein oder werden. Ich bin fest davon überzeugt, dass das Kind auch so seinen Weg machen wird. Und wer weiß, vielleicht wirkt ja die eine oder andere Strategie noch nach.

RIEFLING: Mit welchen Argumenten haben Sie Träger und weitere Beteiligte in Maintal davon überzeugen können, die Elternberatung auch nach der Pilotphase zu verstetigen? Welcher Nutzen hat die Entscheidungsträger überzeugt?

SCHMID: Die Rückmeldungen der Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Zufriedenheit der Familien sprechen für sich. Das Interesse des Trägers (in Stellvertretung der Fachleitung) an einer Fortsetzung war und ist hoch. Deshalb hat die Stadt Maintal nach Auslaufen des Projektes Ende 2015 beschlossen, das Beratungsangebot für weitere zwei Jahre zu finanzieren. Dies ist durchaus auch ein Alleinstellungsmerkmal in der pädagogischen Arbeit in Maintaler Einrichtungen. Ich bin davon überzeugt, dass diese Kombination aus Sensibilisierung im Thema Begabungsförderung, die Fortbildung des pädagogischen Personals und die Anbindung des internen Beratungsangebotes an das Familienzentrum Uhlandstraße das Projekt auch für den Träger so überzeugend gemacht haben und es immer noch machen. Es hilft den Erzieherinnen und Erziehern sowie den Eltern dabei, noch besser auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen und sie in ihrer Einrichtung zu fördern.

DIE INTERVIEWPARTNERIN UND DER AUTOR.....

MICHAELA SCHMID ist Erzieherin, Tanzpädagogin und Begabtenpädagogin. Seit 2013 leitet sie mit Kolleginnen des Familienzentrums Ludwig-Uhland-Straße in Maintal einen Arbeitskreis für pädagogische Fachkräfte zum Thema Begabtenförderung.

➤ www.maintal.de/verzeichnis/visitenkarte.php?mandat=109000

DR. MARKUS RIEFLING, Diplom-Pädagoge, entwickelt und begleitet aktuell Bildungsprojekte bei der Wissensfabrik. Er hat 2016 bei der Karg-Stiftung die Projekte im Arbeitsfeld Kindertagesstätte verantwortet und dort unter anderem Qualifizierungsprojekte konzipiert. Zuvor war er bei der BASF in der frühkindlichen Bildungsinitiative »Offensive Bildung« in der Rhein-Neckar-Region tätig.

➤ www.wissensfabrik-deutschland.de



CHRISTINE KOOP, MARKUS RIEFLING

Schlussfolgerungen für die Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften im Feld Hochbegabung

Eine gute Betreuungsqualität in Kindertagesstätten hat einen zentralen Einfluss auf die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern.

EINLEITUNG

Während die bildungspolitische Diskussion nach Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der PISA-Studien in den letzten Jahren primär auf die Anzahl der verfügbaren Plätze (unter anderem für die unter Dreijährigen) in Kindertagesstätten gerichtet war, werden fachwissenschaftlich bereits seit längerem Qualitätskriterien für pädagogische Prozesse auch in der frühen Bildung diskutiert (TIETZE ET AL. 2007; KÖNIG 2009; ALBERS 2011). Denn dass gerade die Qualität von Kindertagesstätten einen zentralen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern hat, konnten verschiedene Langzeitstudien zeigen: Sowohl die kognitive als auch die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern, die in Kindertagesstätten betreut werden, nehmen besonders dann eine positive Entwicklung, wenn die Betreuungsqualität hoch ist (GROSSE/KLUCNIOK 2010). Die gegenwärtige Diskussion um ein nationales Kita-Qualitätsgesetz und die verschiedenen Qualitäts-Programme von Kita-Trägern machen deutlich, dass diese Debatte nun auch verstärkt in der Fachpraxis Einzug hält.

Im Zuge einer Verbesserung der Qualität in Kindertagesstätten sollten auch die aktuellen mit Gerechtigkeit verbundenen Herausforderungen in der (Hoch-)Begabtenförderung Berücksichtigung finden. Um Kinder und Jugendliche unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status in ihren Begabungen erkennen und fördern zu können, ist eine qualitativ hochwertige frühe Bildung unverzichtbar. Auf diesem Wege – so die Annahme – können Herkunftseffekte verringert werden.

Bereits 2010 haben KOOP und Kollegen (KOOP ET AL. 2010) den Versuch unternommen, die zentralen Fragen der frühen Begabtenförderung in die Grundlagen der Elementarpädagogik einzuordnen und aus der Perspektive konkreten Handlungswissens für den Alltag in Kindertagesstätten zu reflektieren. Auch in den Bildungsplänen der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen wird das Thema oftmals im Rahmen des grundsätzlichen Anspruches eines jeden Kindes auf eine individuelle Förderung thematisiert. Einige Bildungspläne, wie etwa in Bayern, Baden-Württemberg, Hessen und Thüringen, umreißen spezifische Herausforderungen der Hochbegabtenförderung bereits explizit.

Die Beiträge in diesem Heft haben das Feld der frühen Begabungs- und Begabtenförderung aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und machen deutlich, dass der Wandel hin zu einer inklusiven Grundhaltung und dem Anspruch einer individuellen Förderung eines jeden Kindes

auch den Blick für die Bedürfnisse vonentwicklungsschnellen Kindern schärfen kann. Es wurde zudem gezeigt, dass sich die Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte im Feld der frühen Begabungs- und Begabtenförderung in den Bahnen der aktuellen fachlichen Diskurse bewegen und ähnliche Fragestellungen und Schwerpunkte berühren. Auf Basis dieser Beiträge, der Erfahrungen der Karg-Stiftung und des aktuellen Fachdiskurses werden im Folgenden die besonderen Handlungsanforderungen an Erzieherinnen und Erzieher im Umgang mit besonders begabten Kindern hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung reflektiert.

PÄDAGOGISCHE HALTUNG

In der frühpädagogischen Debatte um Professionalisierung nimmt der Begriff der Haltung eine zentrale Rolle ein. Eine »professionelle Haltung« wird als »Schlüsseldimension« verstanden, die »das Denken, die Weltsicht und die Handlungspraxis von Fachkräften« prägt und »jegliches pädagogisch-professionelle Denken und Handeln« beeinflusst (SCHWER/SOLZBACHER 2014, 7). Auch wenn »Haltung« in seinen theoretischen und empirischen Dimensionen noch relativ selten in den forschenden Blick genommen wurde, ist der Begriff zu einer zentralen Kategorie in den Diskussionen um Professionalität und Professionalisierung geworden. Eine pädagogische Haltung liegt dem gesamten pädagogischen Denken und Handeln zugrunde und sollte daher auch den Ankerpunkt der Aus- und Weiterbildung bilden.

Eine der zentralen Herausforderungen in der Begabungsförderung besteht in der Entwicklung und Etablierung einer ressourcenorientierten und dialogischen Haltung der pädagogischen Fachkräfte.

Die Beiträge in diesem Heft zeigen, dass eine der zentralen Herausforderungen in der Begabungsförderung für pädagogische Fachkräfte in der Entwicklung und Etablierung einer ressourcenorientierten und dialogischen Haltung besteht. Erst auf Basis einer solchen Haltung können die Stärken und eben auch (ggf. besonderen) Begabungen von Kindern erkannt und entsprechend gefördert werden. Besonders deutlich wird dies im Beitrag von Koop und Hoffsommer und der Reflexion zu den Berührungspunkten einer Förderung von Partizipation einerseits und von Begabungen andererseits. Aber auch die Beiträge der anderen Autorinnen und Autoren sowie die Interviews lassen erkennen, dass diese Haltung für die begabungsorientierte Arbeit mit un-

ter Dreijährigen (Rösler), für die Gestaltung von methodisch-didaktischen Settings wie der Projektarbeit (Berger/Schneider sowie Forstmeier) und der Anbahnung von metakognitiven Kompetenzen (Ruckdeschel sowie Hirschholz-Ter) grundlegend ist. Stets geht es darum, sich für die Perspektiven der Kinder zu öffnen, ihre Interessen in den Blick zu nehmen und sie auf dieser Basis zu fördern.

Die professionelle Haltung kann, so auch die Anregung von SCHWER und SOLZBACHER (2014, 216), näher durch verschiedene Kompetenzen beschrieben und damit für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften operationalisiert werden.

Kompetenzorientierung gilt daher als ein wesentliches Qualitätsmerkmal von Weiterbildung in der Frühpädagogik.

KOMPETENZORIENTIERTE QUALIFIZIERUNG IN DER FRÜHEN BEGABUNGSFÖRDERUNG

Ein kompetenzorientiertes Verständnis hat sich – maßgeblich unterstützt durch die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gegründete Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF) – in Deutschland auch im Diskurs um die notwendigen Qualifikationen von frühpädagogischen Fachkräften etabliert. In diesem Zuge wurde deutlich, dass Weiterbildung »klare Zuschnitte [braucht], um die Kompetenzen der Teilnehmenden für das berufliche Handeln bewusst zu stärken und letztlich zur Qualität in den Einrichtungen beizutragen« (KÖNIG/FRIEDERICH 2015, 12). Kompetenzorientierung gilt daher als ein wesentliches Qualitätsmerkmal von Weiterbildung in der Frühpädagogik (FRIEDERICH/SCHELLE 2015). Mit dem Begriff *Kompetenzen* werden dabei Fähigkeiten zur Bewältigung berufsbezogener Anforderungen beschrieben (FRÖHLICH-GILDHOFF/NENTWIG-GESEMANN/PIETSCH 2011).

Welche Kompetenzen also benötigen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, um hochbegabten Kindern mit einer ressourcenorientiert-dialogischen Haltung gegenüberzutreten? Und wie kann die Entwicklung dieser Kompetenzen gefördert werden?

Eine erste Orientierung bieten die in Fachkreisen diskutierten vierdimensionalen Kompetenzmodelle. Sie beschreiben situationsabhängige fachliche Anforderungen einerseits und personenspezifische Anforderungen, wie etwa die Reflexions- und (Selbst-)Kritikfähigkeit, andererseits (LEHMANN/NIEKE 2000; ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2011). Dabei wird professionelle Handlungskompetenz in folgender Weise ausdifferenziert:

- **Fachkompetenz** als Fähigkeit, Wissen zu beschaffen, zu speichern, abzurufen und zu verknüpfen sowie Schlussfolgerungen und Urteile mithilfe dieses Wissens zu bilden;
- **Methodenkompetenz** als Fertigkeiten, Fähigkeiten und Gewohnheiten, die erforderlich sind, um Handlungen zu planen und zielgerichtet ausführen zu können;
- **Selbstkompetenz** wird insbesondere gebildet durch Leistungsbereitschaft, Selbstreflexion und -evaluation, Sorgfalt und Ausdauer, Regulationsfähigkeit von Impulsen und Affekten und Selbstvertrauen;
- **Sozialkompetenz** als Fähigkeit und Bereitschaft, sich prosozial zu verhalten, Verantwortung zu übernehmen sowie personen-, prozess- und situationsabhängig zu handeln, und setzt Regelkenntnis und -verständnis voraus.

WEITERBILDUNG

Bezieht man die Anforderungen an eine gelungene Begabungsförderung auf diese vier Kompetenzbereiche, so sollten Weiterbildungen die Kompetenzerweiterung in allen vier Bereichen anstreben und entsprechende Schwerpunkte setzen. Da eine umfassende Auflistung sämtlicher für eine inklusive Hochbegabtenförderung erforderlichen Kompetenzen den Rahmen dieses Beitrages sprengen würde, soll am Beispiel der für die Diagnostik erforderlichen Kompetenzen eine Orientierung zu zentralen Aspekten gegeben werden, die Berücksichtigung finden sollten. Analog wären weitere relevante Tätigkeitsbereiche von Erzieherinnen und Erziehern zu betrachten, wie z.B. die individuelle Förderung, die Zusammenarbeit mit den Eltern oder die Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule.

Als Grundlage für alle Tätigkeitsfelder sollten die pädagogischen Fachkräfte die wesentlichen Diskurse und empirischen Befunde zum Thema Hochbegabung kennen. Letztere dienen dazu, Wissen zum Thema auf der Basis wissenschaftlicher Modelle und Erkenntnisse zu erwerben und vor diesem Hintergrund Alltagsannahmen zum Phänomen Hochbegabung kritisch reflektieren zu können. Die Kenntnis der aktuellen Fachdiskurse hingegen erlaubt die eigene Positionierung für den Dialog mit Kolleginnen und Kollegen, Kooperationspartnern und Eltern. Beide, die Kenntnis von Diskursen und empirischen Befunden sowie die Auseinandersetzung mit denselben, erlauben es, im pädagogischen Alltag begründete Entscheidungen zum eigenen fachlichen Vorgehen zu treffen und bilden die Grundlage für jegliche Aktivität im Feld der Begabtenförderung.

Spezifisch auf das Erkennen von Hochbegabungen gewendet, sollen die Fachkräfte im Bereich der Fachkompetenzen zusätzlich Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation

kindlichen Lernens und frühkindlicher Entwicklung kennen sowie deren Möglichkeiten und Grenzen zur Identifikation von (besonderen) Begabungen beurteilen können, um eine begründete Auswahl der in der Einrichtung genutzten Verfahren treffen zu können. Zudem sollten sie mit Blick auf das Erkennen kognitiv hochbegabter Kinder über Grundkenntnisse des psychologischen Konstrukts Intelligenz sowie zu Aussagekraft und Nutzen psychologischer Verfahren der Intelligenzdiagnostik verfügen (Grundkenntnisse über die kognitive Entwicklung von Kindern werden vorausgesetzt).

In Bezug auf die Methodenkompetenz sollten die pädagogischen Fachkräfte die Verfahren zur pädagogischen Diagnostik reflektiert anwenden und aus den Diagnose-Ergebnissen Fördermaßnahmen ableiten können. Die Methodenkompetenz umfasst nicht nur die Fähigkeit, die für eine Fragestellung geeigneten Verfahren auszuwählen, korrekt anzuwenden und hinsichtlich ihrer Aussagekraft beurteilen zu können, sondern auch, das eigene Vorgehen und die Ergebnisse Dritten, z.B. den Eltern, angemessen erläutern zu können.

Hinsichtlich der Selbstkompetenz sollten die pädagogischen Fachkräfte zur Ausbildung einer persönlich reflektierten Haltung zum Thema Hochbegabung angeregt werden. Mit Blick auf die Diagnostik umfasst dies zum Beispiel Aspekte der Etikettierung und Kategorisierung, aber auch die Fähigkeit zum selbstkritischen Umgang mit möglichen Beobachtungsfehlern. Schließlich sollten die pädagogischen Fachkräfte bezüglich der Sozialkompetenz mit Eltern und Kindern potenzialorientiert Gespräche zu Entwicklungsstand und Lernprozessen führen können.

Eine so verstandene Begabungsförderung stimmt mit den aktuell im Fachdiskurs geteilten Prinzipien einer guten frühkindlichen Bildungspraxis überein.

Werden die Kompetenzen auf (mögliche) Inhalte von Weiterbildungen bezogen, so ergibt sich eine Vierteilung. Neben grundlegenden historischen, empirischen und theoretischen Erkenntnissen zum Thema (Hoch-)Begabung sollten Diagnostik-, Förder- und Beratungsperspektiven im Fokus stehen. Damit die vermittelten Inhalte am Ende auch zu einer Veränderung oder Ausbildung einer (neuen) pädagogischen Haltung führen, muss Weiterbildung methodisch so gestaltet sein, dass sie viel Raum für berufsbezogene Reflexionen gibt. Nur das Zusammenspiel einer reflektierten und fundierten Haltung zum Thema Hochbegabung mit einer stärkeorientierten Diagnostik, einer individuellen Förderung der jeweiligen Stärken der Kinder sowie einer beratenden

Kooperation mit Eltern und weiteren Institutionen ermöglichen eine begabungsorientierte frühe Bildung. Eine so verstandene Begabungsförderung stimmt mit den aktuell im Fachdiskurs geteilten Prinzipien einer guten frühkindlichen Bildungspraxis überein, beleuchtet die Bildungspraxis jedoch im Lichte der spezifischen Anforderungen und Bedürfnisse entwicklungsschneller Kinder.

Qualifizierungen in Kindertagesstätten sollten daher neben Kompetenzen für das pädagogische Handeln auch Kompetenzen in der Einrichtungsentwicklung vermitteln.

EINRICHTUNGSENTWICKLUNG

Weiterbildungen zur frühen Begabungsförderung sollten an die beschriebenen Kompetenz- und Inhalts-Orientierungen anknüpfen. Eine alleinige Fokussierung auf die Anforderungen an das individuelle pädagogische Handeln kann jedoch dazu führen, die Bedeutung von Strukturen zu vernachlässigen. Denn auch die kompetenteste Fachkraft kann (hochbegabte) Kinder nicht angemessen fördern, wenn grundlegende Abläufe in der Einrichtung dies nicht zulassen. Die Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen durch pädagogische Fachkräfte ist auch von den Kontextbedingungen abhängig, in denen diese mit den Anforderungen konfrontiert werden (KEUPP 2013; VORWERG 1990). Systemtheoretisch gesprochen ist die erfolgreiche Anwendung professionsbezogener Kompetenzen von den spezifischen Komponenten und Relationen des Systems, in dem Personen agieren, sowie den dadurch gesetzten Möglichkeiten und Grenzen (LINDEMANN 2006) abhängig. Aus diesem Grund ist die Erweiterung der professionellen Handlungsfähigkeit einer Fachkraft geprägt von den systemischen Voraussetzungen beziehungsweise von den systemischen Veränderungen, die in und durch die Weiterbildungen angeregt, begleitet und langfristig verankert werden. Qualifizierungen in Kindertagesstätten sollten daher neben Kompetenzen für das pädagogische Handeln auch Kompetenzen in der Einrichtungsentwicklung vermitteln.

Besonders hilfreich kann es aus diesem Grunde sein, wenn Weiterbildungsmaßnahmen diesbezüglich bereits flankierende Angebote vorsehen. Das fördert zum einen eine höhere Selbstverpflichtung der teilnehmenden Einrichtungen bzw. Fachkräfte, die in der Weiterbildung behandelten Inhalte in der Kindertagesstätte zu erproben und zu reflektieren. Zum anderen können gezielt Hilfestellungen gegeben werden, indem beispielsweise strukturelle Rahmenbedingungen in der Kindertagesstätte reflektiert

und ggf. so angepasst werden, dass sie die erfolgreiche Umsetzung neu erlernter Kompetenzen begünstigen. Voraussetzung hierfür ist der Einbezug der Leitung und des gesamten Teams der Kindertagesstätte in die Qualifizierung.

Dies kann am Beispiel der »flexiblen Handhabung von Altersmischung« deutlich gemacht werden. In der frühen Bildung ist jeder Erzieherin und jedem Erzieher bewusst, welchen Unterschied es für die Organisation des pädagogischen Alltags in Kindertagesstätten bedeutet, ob eine Einrichtung in offenen oder geschlossenen, in altershomogenen oder altersgemischten Gruppen arbeitet. Bei einer Auseinandersetzung mit strukturellen Fragen wird deutlich, dass eine stärkere Flexibilisierung von pädagogischen Prozessen erforderlich ist, um individuelle (Begabungs-) Förderung realisieren zu können. Um situativer Beliebigkeit und Überforderung von Fachkräften vorzubeugen, sollte diese Flexibilisierung durch entsprechende strukturelle Maßnahmen in der Kindertagesstätte vorbereitet sein. Insofern: Wenn Fachkräfte in einer Weiterbildung zur Begabtenförderung an den Punkt kommen, dass sie auf notwendige Entwicklungen in den Strukturen der Einrichtung stoßen, dann sollte es Mittel und Wege geben, entsprechende Veränderungen zu diskutieren und zu erproben.

Um Kindertagesstätten erfolgreich in Veränderungsprozessen hin zu einem begabungsfreundlichen Klima zu unterstützen, sollten sie daher in der Strukturierung, Steuerung und Kommunikation solcher Vorhaben professionelle Unterstützung in Form von Prozessbegleitung erhalten.

Die Bildungs- und Entwicklungsgänge der Kinder können durch einen Einbezug beratender, schulischer, familialer und außerschulischer Ressourcen unterstützt werden.

VERNETZUNG

Doch die Möglichkeiten von einzelnen Kindertagesstätten sind meist begrenzt: Sie bewegen sich in einem System, das gleichzeitig Möglichkeiten eröffnet und Grenzen setzt. Geht es um die begabungsorientierte Gestaltung des Übergangs in die Grundschule, um spezifische Beratungsbedarfe – wie sie beispielsweise Kathrin Schmitt in ihrem Beitrag dargelegt hat – oder um den Erfahrungsaustausch mit anderen – an all diesen Stellen zeigt sich, dass zur Begabungsförderung neben der Weiterbildung und der Einrichtungsentwicklung noch eine dritte Komponente, der Aufbau und die Etablierung eines Netzwerkes, zu berücksichtigen ist.

Durch eine systemische Vernetzung setzen sich die teilnehmenden Einrichtungen in ein Verhältnis wechselseitigen Lernens und gestalten aktiv die Kooperation mit relevanten weiteren Akteuren. Auf diese Weise können die Bildungs- und Entwicklungsgänge der Kinder unter Einbezug beraterischer, schulischer, familialer und außerschulischer Ressourcen unterstützt werden. So kann ein belastbares Netzwerk entstehen, das langfristig und nachhaltig eine gelungene Begabungsförderung in den Kindertagesstätten ermöglicht.

Bereits KOOP und JACOB (2015B) verweisen darauf, dass mit Blick auf die gerade für eine nachhaltige Begabungsförderung notwendige Einrichtungs- und Netzwerkentwicklung das gängige vierstufige Kompetenzmodell um eine fünfte Kompetenz erweitert werden kann. Auf diese Weise werde der wechselseitige Bezug von personalen Kompetenzen und systemischen Voraussetzungen hervorgehoben. Unter Systemkompetenz würde dann die Kenntnis von unterstützenden Netzwerkgliedern sowie die Fähigkeit zu deren gezielter Aktivierung, z.B. im Sozialraum oder auf gleicher fachlicher Ebene, verstanden werden. Hinsichtlich dieser Kompetenz sollten die pädagogischen Fachkräfte:

- einheitliche Strukturen und Prozesse zum Finden und Fördern von besonderen Begabungen in der eigenen Einrichtung und zur Kooperation mit Partnern entwickeln und deren Umsetzung reflektieren können,
- das aufgebaute Kooperationsnetzwerk kontinuierlich bzgl. gesetzter Ziele reflektieren und es stetig weiterentwickeln können,
- weitere (potenzielle) Netzwerkpartner identifizieren und Kooperationen zielgerichtet anbahnen können.

Durch den kontinuierlichen Austausch einer Kindertagesstätte mit weiteren Partnern können relevante Informationen regelmäßig und niedrigschwellig ausgetauscht und vernetzende Kooperationen gepflegt werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass nachhaltige Weiterbildungen zur Begabungsförderung langfristig angelegt sein sollten. Sie sollten einerseits einen Schwerpunkt auf die Entwicklung reflektierter personal-fachlicher Kompetenzen legen, andererseits parallel hierzu eine Einrichtungs- und Netzwerkentwicklung ermöglichen, um so auch die strukturellen Bedingungen des pädagogischen Handelns in den Blick zu nehmen.

NACHHALTIGKEIT

Wenn Qualifizierung wie im beschriebenen Sinne auf eine Verankerung der Begabungsförderung im pädagogischen Alltag und in den Strukturen von Kindertagesstätten zielt, sollte auch in die Nachhaltigkeit des in der Qualifizierung Entwickelten und Erlernten investiert werden. So sollte der

Ausstieg einer externen Unterstützung bereits schrittweise während der Qualifizierungsphase erfolgen und auf diese Weise ein selbstständiges Weiterführen und Multiplizieren durch Fachkräfte, andere Kindertagesstätten und Träger (z.B. durch die Fachberatung) ermöglicht werden.

Daneben sind weitere spezifische Maßnahmen, z.B. die Initialisierung von regelmäßigen Fachtagen oder von Arbeitskreisen zur Sicherung der Nachhaltigkeit nach Ende der Qualifizierung sinnvoll. Diese Maßnahmen sollten – sofern möglich – an bereits bestehende Formate und Strukturen anschließen. Dadurch können einerseits Austausch- und Reflexionsmöglichkeiten für Projektbeteiligte bereitgehalten und andererseits nicht am Projekt beteiligte pädagogische Fachkräfte »nachqualifiziert« werden.

DIDAKTISCH-METHODISCHE ORIENTIERUNGEN

Streben Qualifizierungen die (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Haltung an, liegen auch spezifische didaktisch-methodische Ausrichtungen nahe. Wie bereits erwähnt impliziert die Arbeit an einer Haltung nicht nur die Auseinandersetzungen mit einem Kenntnisstand und mit den Implikationen von dessen Anwendung, sondern auch ein stetes und kontinuierliches Reflektieren des eigenen Verhältnisses zu den Kenntnissen und zum individuellen Kind. Eine Reflektion oder Veränderung der Haltung impliziert daher immer auch eine persönlich-biografische Auseinandersetzung. Professionelle Handlungsfähigkeit umfasst somit weit mehr als rein aktionale Fertigkeiten. KOOP/JACOB/ARNOLD (2015) verweisen darauf, dass sie eher durch ein komplexes Zusammenspiel und die immer wieder herzustellende Balance aus Fachlichkeit und Persönlichkeit bestimmt ist.

Aus diesem Grund ist eine kontinuierliche berufsbezogene Selbstreflexion von besonderer Relevanz und sollte ein feststehendes Prinzip aller Qualifizierungen sein. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Motiven sowie Ziel- und Wertvorstellungen in der professionellen Rolle ist ebenso erforderlich wie die Positionierung zu berufsethischen Fragen und deren Berücksichtigung im eigenen professionellen Handeln. Daher sollte genügend Zeit für biografische Reflexionen und professionsbezogene Diskussionen in den Qualifizierungen zur Verfügung stehen und diese Prozesse durch gezieltes Nachfragen angeregt werden. Unter der Grundannahme eines konstruktivistischen pädagogischen Ansatzes für das pädagogische Handeln in Kindertagesstätten (KÖNIG/FRIEDRICH 2015) sollte dieser auch in den Weiterbildungen selbst Berücksichtigung finden. Reflexionen über den eigenen Lernweg und die Förderung selbstverantwortlichen Lernens können durch die Verwendung entsprechender Methoden unterstützt werden. Dieses Prinzip wird im Fachdiskurs als »Pädagogischer Dop-

peldecker« bezeichnet. Der Begriff geht auf GEISSLER (1985) zurück und kann mit WAHL als »eine rundum praktische Erfahrung bzw. eine ökologisch-valide Übung« verstanden werden, »in der theoretisch angepriesene Lernumgebungen ganz konkret ›am eigenen Leib‹ erlebt werden können« (WAHL 2006, 234).

Eine solche reflexive und langfristige Orientierung von Qualifizierungen gewinnt auch durch Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung an Überzeugungskraft. So führt LIPOWSKY (2013) aus, dass Weiterbildungen von Fachkräften, die neben der Vermittlung von Wissen auch Erprobungs- und Reflexionsphasen umfassen, wirksamer in der Veränderung pädagogischen Handelns sind.

ZIELE FÜR SYSTEMISCHE QUALIFIZIERUNGEN

Es konnte deutlich gemacht werden, dass vor allem eine systemisch ansetzende und auf die professionelle Haltung der Fachkräfte abzielende langfristige Weiterbildung den pädagogischen Anforderungen an die Begabungs- und Begabtenförderung gerecht wird. Für diese Weiterbildungen wurden drei Ziele auf drei unterschiedlichen Ebenen herausgearbeitet:

- Auf der Ebene der Fähigkeiten sollten die Qualifizierungen dazu beitragen, dass Fachkräfte über reflektiertes Fachwissen in der Begabungs- und Hochbegabtenförderung verfügen.
- Hinsichtlich der Handlungsebene, also der Anwendung der Fähigkeiten, sollten sich die pädagogischen Fachkräfte nach der Qualifizierung in der Diagnostik, Förderung und Beratung von einer ressourcenorientierten Haltung leiten lassen.
- Auf Ebene des Systems sollten Qualifizierungen darauf abzielen, dass Kindertagesstätten (und ihre Träger) über nachhaltige Strukturen und Netzwerke verfügen, die Begabtenförderung und inklusive Begabtenförderung ermöglichen.

Eine Reflexion über die Erreichung der Qualifizierungsziele ist auf allen Ebenen sinnvoll und gewinnbringend.

WIRKUNGSÜBERPRÜFUNG

Eine Reflexion über die Erreichung der Qualifizierungsziele ist auf allen Ebenen sinnvoll und gewinnbringend. Dies sollte daher einerseits Teil der je letzten Weiterbildung sowie der letzten Treffen zur Einrichtungsentwicklung und Vernetzung sein.

Zusätzlich können Qualifizierungen durch ein systematisches Monitoring und eine wissenschaftliche Evaluation begleitet werden. Während mit Maßnahmen des Monitorings vorrangig das »Was« im Projektverlauf erfasst wird, dient die Evaluation dazu, die Logik der durch die Qualifizierung bewirkten Veränderungen in den Blick zu nehmen, und fragt entsprechend nach dem »Warum«. Die mit verschiedenen Methoden zu erhebenden Daten können aus den Projektzielen anhand von Indikatoren und Überprüfungsmöglichkeiten abgeleitet werden.

Das Monitoring sollte auch während der Projektumsetzung stattfinden. Hier könnten unter anderem eine Situationsanalyse vor und nach der Qualifizierung, Fragebögen zur Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Qualifizierungen sowie an die pädagogischen Fachkräfte und Eltern zum Abschluss der Qualifizierung eingesetzt werden.

Eine wissenschaftliche Evaluation könnte ergänzend die Effekte auf die (hochbegabten) Kinder sowie die (nachhaltigen) Wirkungen der Qualifizierungen auf die Fachkräfte in den Blick nehmen. Auf diese Weise könnte auch empirisch geklärt werden, ob eine frühe Begabtenförderung dabei hilft, die Chancengleichheit in der Förderung von Hochbegabten zu verbessern und damit eine Identifikation und Förderung unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status zu ermöglichen.

FAZIT

Damit pädagogische Fachkräfte in die Lage versetzt werden, auch entwicklungsschnelle Kinder bestmöglich zu fördern, sind umfangreiche Qualifizierungen sinnvoll, die sowohl die Personen biografisch-reflexiv als auch die Einrichtungen und Netzwerke einbeziehen. Auf diese Weise wird die Entwicklung einer ressourcenorientiert-dialogischen Haltung unterstützt, die auch für die Begabtenförderung wesentlich ist. Außerdem werden so Anpassungen auf der strukturellen Ebene angeregt. Die Entwicklung und Etablierung früher Begabungs- und Begabtenförderung stellt in dieser Weise einen Beitrag zur Entwicklung von Professionalität und Qualität in den Kindertageseinrichtungen dar.

Damit Qualifizierungen erfolgreich und nachhaltig verlaufen, sollten die Teilnehmenden in die Konzeption und Umsetzung partizipativ eingebunden sein. Vor Beginn der Qualifizierungen sollten daher die Interessen und Erwartungen der Träger und Teilnehmenden abgefragt/eruiert werden. Während der Qualifizierungen sollten auf der didaktisch-methodischen Ebene stets die Fragen der pädagogischen Fachkräfte im Fokus stehen und hierfür entsprechender Raum zur Verfügung stehen.

Es wäre wünschenswert, wenn die vorliegenden Schlussfolgerungen auf Basis der identifizierten Anforderungen an eine inklusive Begabungsförderung in Kindertagesstätten die Diskussion und Auseinandersetzung mit den hierfür notwendigen Qualifizierungsanforderungen anregen könnten.

Zudem stehen noch viele unbeantwortete Fragen der frühen Begabtenförderung und zur Entwicklung hochbegabter Kleinkinder im Raum – was zahlreiche Anschlüsse für entsprechende Begleitforschungen eröffnet.

DIE AUTORIN UND DER AUTOR

CHRISTINE KOOP Diplom-Psychologin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, leitet seit 2008 das Ressort Frühe Förderung und Beratung der Karg-Stiftung. Sie verantwortet die konzeptionelle Entwicklung von personen- und einrichtungsbezogenen Qualifizierungsprojekten in den Arbeitsbereichen Kindertagesstätte und Beratung. Zuvor war sie in der ambulanten und stationären Kinder- und Jugendpsychotherapie sowie in der Erziehungsberatung tätig.

➤ www.karg-stiftung.de

DR. MARKUS RIEFLING, Diplom-Pädagoge, entwickelt und begleitet aktuell Bildungsprojekte bei der Wissensfabrik. Er hat 2016 bei der Karg-Stiftung die Projekte im Arbeitsfeld Kindertagesstätte verantwortet und dort unter anderem Qualifizierungsprojekte konzipiert. Zuvor war er bei der BASF in der frühkindlichen Bildungsinitiative »Offensive Bildung« in der Rhein-Neckar-Region tätig.

➤ www.wissensfabrik-deutschland.de

LITERATUR

ALBERS, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Reinhardt.

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN, AK DQR (2010): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf (Abruf 01.09.2014).

FRÖHLICH-GILDHOFF, K./NENTWIG-GESEMANN, I./PIETSCH, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Frankfurt am Main: Henrich Druck + Medien GmbH.

GEISSLER, K. A. (HRSG.) (1985): Lernen in Seminargruppen. Studienbrief des Fernstudiums Erziehungswissenschaft: Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen, Tübingen: DIFF.

GROSSE, C./KLUCZNIOK, K. (2010): Qualität von Kindertagesstätten. In: Koop/Schenker/Müller/Welzien/Karg-Stiftung (Hrsg.) 2010, S. 253–267.

FRIEDERICH, T./SCHELLE, R. (2015): Kompetenzorientierung. Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildungen? In: König/Friederich (Hrsg.) 2015, S. 40–64.

KEUPP, H. (2013): Von der (Un-)Möglichkeit erwachsen zu werden. In: Trautmann-Voigt, S./Voigt, B. (Hrsg.), Jugend heute. Zwischen Leistungsdruck und virtueller Freiheit. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 19–41.

KÖNIG, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergarten. Wiesbaden: VS.

KÖNIG, A./FRIEDERICH, T. (HRSG.) (2015): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

KOOP, C./JACOB, A. (HRSG.) (2015A): Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung. Karg Hefte, Beiträge zur Begabungsförderung und Begabungsforschung, Heft 8.

KOOP, C./JACOB, A. (2015B): Schlussfolgerungen für die berufsbegleitende Weiterbildung von Beratenden im Feld Hochbegabung. In: Koop/Jacob (Hrsg.) 2015A, S. 88–93.

KOOP, C./JACOB, A./ARNOLD, D. (2015): Fachliche Anforderungen an professionelle Beratung im Feld Hochbegabung. In: Koop/Jacob (Hrsg.) 2015A, S. 58–74.

KOOP, C./SCHENKER, I./MÜLLER, G./WELZIEN, S./KARG-STIFTUNG (HRSG.) (2010): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Berlin, Weimar: Verlag das netz.

LEHMANN, G./NIEKE, W. (2000): Zum Kompetenz-Modell. www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf (Abruf 24.10.2012).

LINDEMANN, H. (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München: Reinhardt.

LIPOWSKY, F. (2013): »Sich selbst als wirksam erfahren – ein Schlüssel für erfolgreiches Lernen von Lehrerinnen und Lehrern«. Interview mit Prof. Dr. Frank Lipowsky. In: Podium Schule, S. 8–9. www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/200833/lernen-von-lehrern (Abruf 16.02.2017).

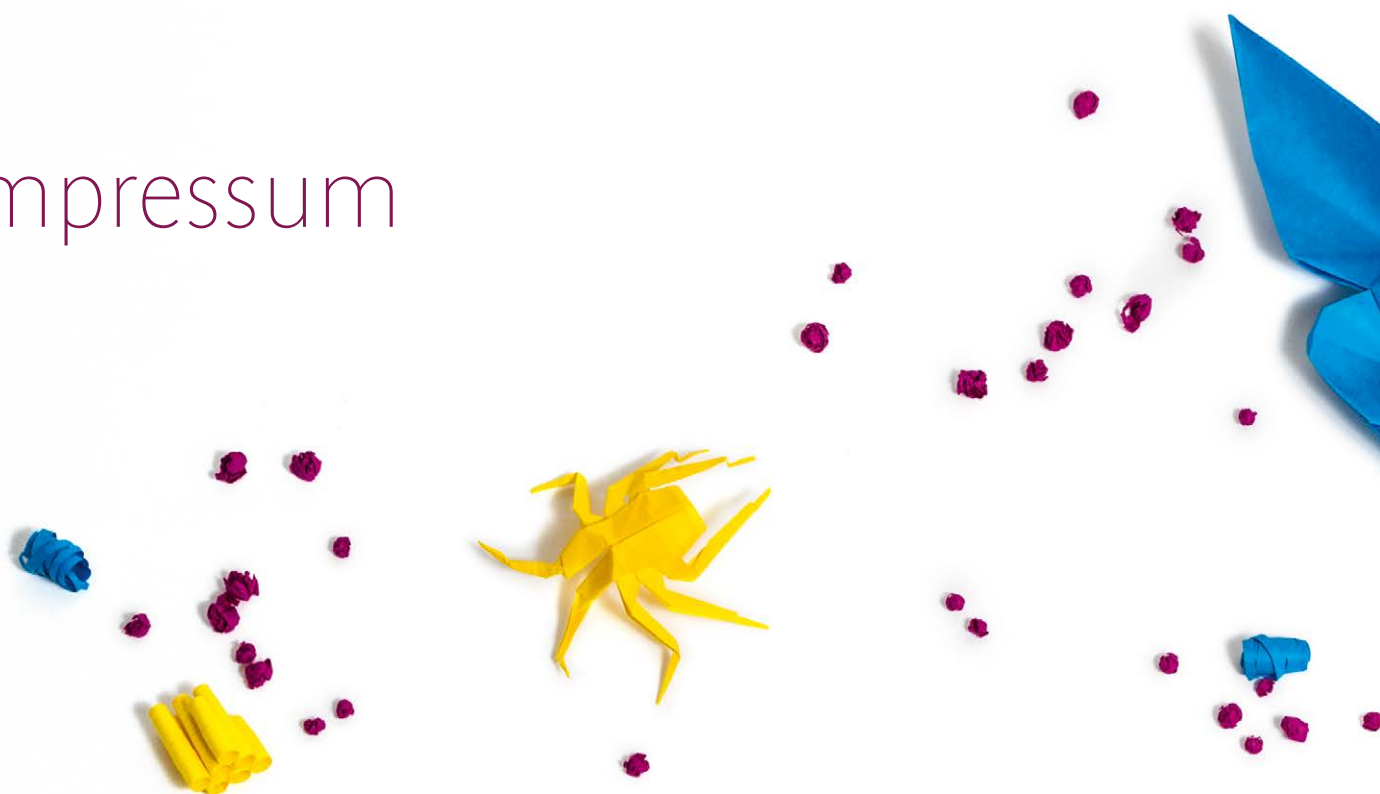
SCHWER, C./SOLZBACHER, C. (2014): Einleitung der Herausgeberinnen. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, thematische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–14.

TIETZE, W./SCHUSTER, K.-M./GRENNER, K./ROSSBACH, H.-G. (2007): Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Deutsche Version der Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition, von Harms, T./Clifford, R. M./Cryer, D., 3. überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelson Scriptor.

VORWERG, M. (1990): Psychologie der individuellen Handlungsfähigkeit. Eine Einführung. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

WAHL, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Impressum



KARG HEFTE: BEITRÄGE ZUR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG

Karg Heft 10, Februar 2017:
Alles eine Frage der Haltung?
Begabtenförderung in der Kindertagesstätte

HERAUSGEGEBEN VON

Christine Koop, Karg-Stiftung, Ressort Frühe
Förderung und Beratung
Markus Riefing, Karg-Stiftung, Ressort Frühe
Förderung und Beratung (bis 12/2016)

KONZEPT UND REDAKTION DES KARG HEFTES

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand
Christine Groh, Beratung und Redaktion (extern)
Dr. Claudia Pauly, Ressort Schule

GESTALTUNG UND REALISIERUNG

Novamondo GmbH, www.novamondo.de

DRUCK

Druckerei Imbescheidt | 1. Auflage, Februar 2017

HERAUSGEBER DER KARG HEFTE

Karg-Stiftung
Lyoner Straße 15
60528 Frankfurt

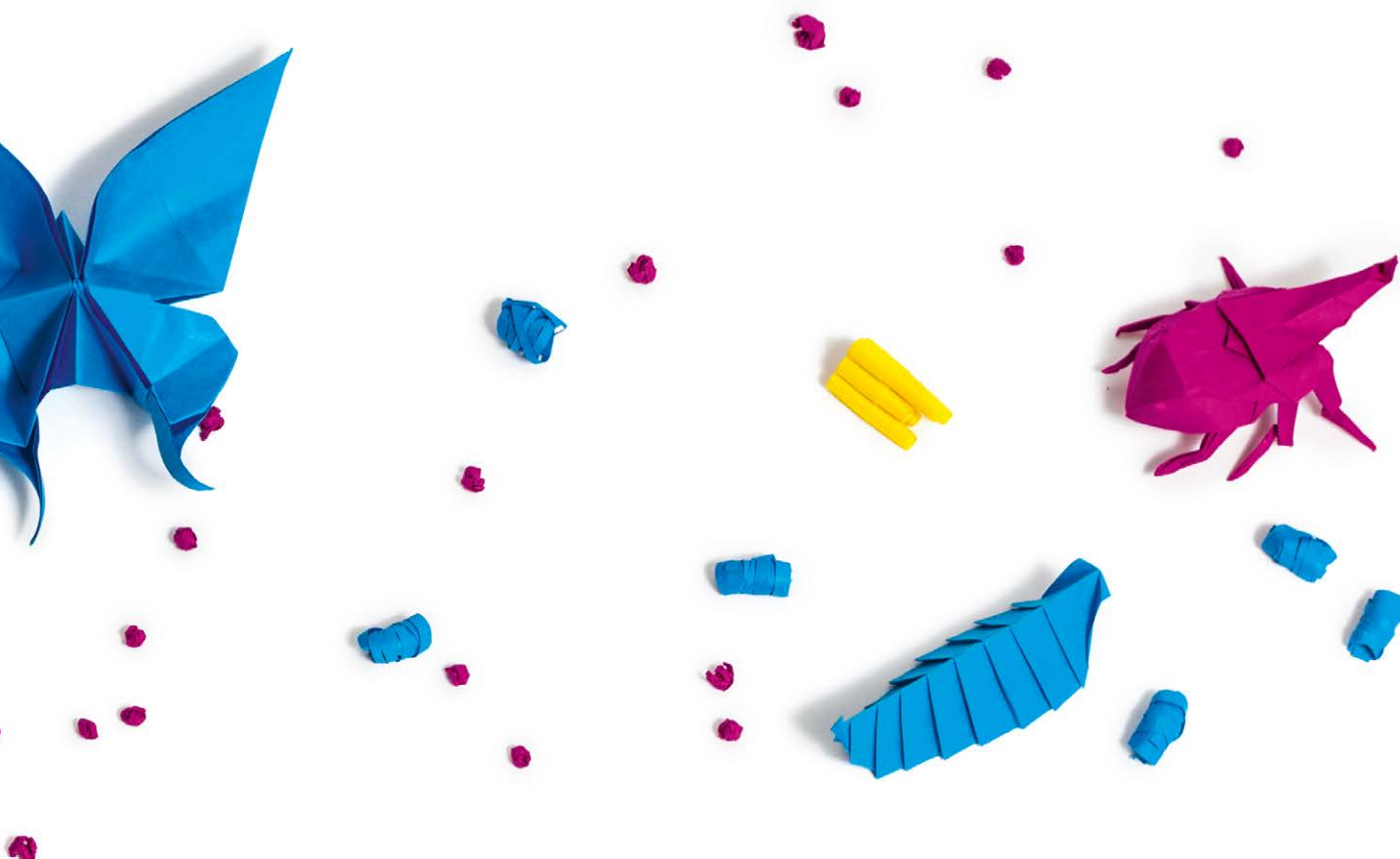
T +49 69.665 62-113
F +49 69.665 62-119
info@karg-stiftung.de
www.karg-stiftung.de

VERANTWORTLICH

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand

GESAMTKOORDINATION

Dr. Claudia Pauly, Ressort Schule



Die Karg Hefte erscheinen in loser Folge zwei- bis dreimal jährlich. Sie vermitteln Fach- und Sachinformationen aus Wissenschaft und Praxis rund um das Thema Hochbegabung und richten sich an Fachkräfte sowie alle, die sich für die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher interessieren.

Die Karg Hefte sowie die darin enthaltenen Beiträge, insbesondere Texte, Bilder und Graphiken, sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechts, insbesondere die Vervielfältigung, Bearbeitung, Übersetzung, Verbreitung und Wiedergabe, bedarf der schriftlichen Zustimmung durch den Herausgeber.

Die Karg Hefte sind als download unter www.karg-stiftung.de oder auf Anfrage in gedruckter Form erhältlich. Die Auflage ist begrenzt.

DAS KARG FACHPORTAL HOCHBEGABUNG WISSENSCHAFTLICH FUNDIERT UND PRAXISNAH

➤ www.fachportal-hochbegabung.de

Das Karg Fachportal Hochbegabung vermittelt Grundlagenwissen zum Thema Hochbegabung und bietet Orientierung zur Situation professioneller Hochbegabtenförderung in Deutschland.

Psychologische und pädagogische Fachkräfte finden darin Basiskenntnisse zur Gestaltung eines begabungsgerechten Bildungssystems sowie weiterführende Informationen für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Hochbegabung.

Verantwortliche in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung erhalten hier unterstützende Daten und Fakten zur Erfüllung ihres Auftrags, ratsuchende Eltern Erstinformationen sowie Kontaktdaten von kompetenten Anlaufstellen.

DIE INHALTE

○ FRAGEN UND ANTWORTEN

Wissenschaftlich abgesichertes Grundlagenwissen zum Thema Hochbegabung

○ BLOG HOCHBEGABUNG

Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis im Diskurs

○ LINKS

Weiterführende Informationen im Kontext der Hochbegabtenförderung

○ BERATUNGSSTELLEN

Bundesweites Verzeichnis kompetenter Anlaufstellen mit Schwerpunkt Hochbegabung

○ DIAGNOSTIK MIT INTELLIGENZTESTS

Eignung von Intelligenztests für die Diagnostik intellektueller Hochbegabung

○ WEITERBILDUNG UND STUDIENGÄNGE

Angebote zur Qualifizierung in der Hochbegabtenförderung in Deutschland für Pädagoginnen und Pädagogen

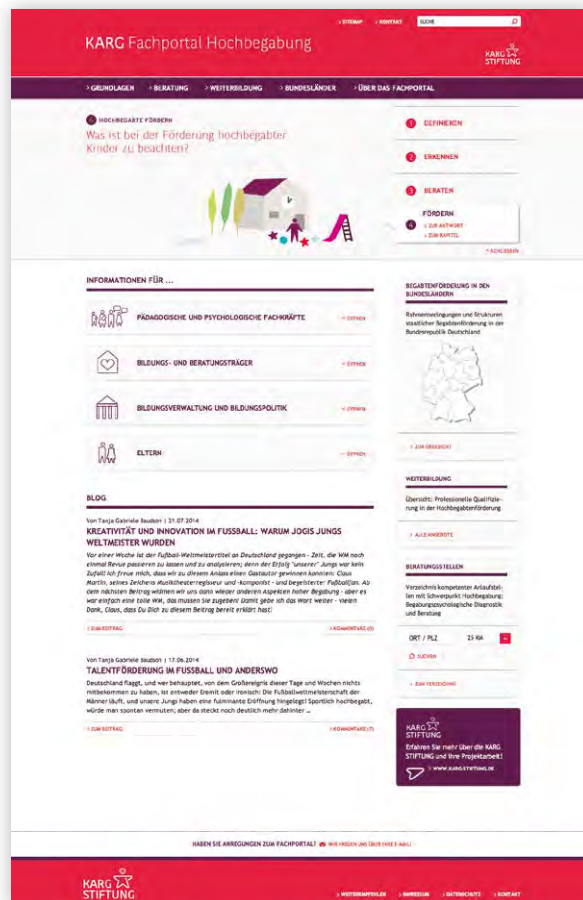
○ KALENDER FACHKONGRESSE

Fachveranstaltungen zum Thema Begabtenförderung

○ BEGABTENFÖRDERUNG IN DEN BUNDESLÄNDERN

Rahmenbedingungen und Strukturen staatlicher Begabtenförderung

Das Fachportal Hochbegabung wird kontinuierlich ausgebaut und aktualisiert.



WÜRFEL – WÜRZBURGER FRÜHPÄDAGOGISCHER ERZIEHUNGSLEITFADEN FÜR KINDERKRIPPEN

WÜRFEL bietet basierend auf entwicklungspsychologischer Forschung ein Konzept für qualitativ hochwertige Betreuung unter Dreijähriger in Kindertagesstätten. Übersichtlich und gut verständlich fasst das Konzept die Forschungsergebnisse des von der Karg-Stiftung geförderten KRIPS-Projekts zusammen und gibt anhand praxisnaher Beispiele Anregungen für die Gestaltung des pädagogischen Alltags.

Bäuerlein, K./Lübbecke, C./Rösler, J./Stumpf, E./Weber, A./Schneider, W. (2016): WÜRFEL – Würzburger frühpädagogischer Erziehungsleitfaden für Kinderkrippen. Weinheim: Beltz Juventa. 2016, 236 Seiten, Euro 24,95

ISBN 978-3-7799-3409-7

Auch als E-Book erhältlich.



BEGABUNG WAGEN – EIN HANDBUCH FÜR DEN UMGANG MIT HOCHBEGABUNG IN KINDERTAGESSTÄTTEN

Wie können sich Kindertagesstätten zu Orten entwickeln, an denen alle Kinder, auch hochbegabte, mit ihren individuellen Stärken und Potenzialen wahrgenommen und gefördert werden? In diesem Buch finden interessierte Leser systematisch aufbereitetes Wissen, mit dessen Hilfe es gelingen kann, frühe Begabungen zu entdecken und zu fördern sowie Kindertagesstätten zu selbstverständlichen Orten der spielerischen Begabungsentfaltung zu entwickeln. Das Handbuch richtet sich an alle in der Frühpädagogik tätigen Fachkräfte in Praxis, Lehre, Ausbildung, Studium, Leitung und Beratung sowie an alle, die sich für hochbegabte Kinder interessieren.

Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./Karg-Stiftung (Hrsg.) (2010): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Berlin: das netz. 2010, 416 Seiten, Euro 29,90

ISBN 978-3-86892-037-6









KARG-STIFTUNG

www.karg-stiftung.de

www.fachportal-hochbegabung.de

ISSN 2191-9992

