

**(HOCH)BEGABUNG IM VORSCHULALTER
ERKENNEN UND FÖRDERN?
ANNÄHERUNG AN EIN THEMA**



Ein Reader, zusammengestellt für

- Übungs- und Besuchskindergärtner/innen
- für Lehrer/innen an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik
- für Fachberater/innen und Kindergärtner/innen an Kindergärten
- für interessierte Eltern

Wien, November 2003

DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM

bm:bwk

Impressum:
BM:BWK, Abt. V/9a
Redaktion/ Layout/ Gestaltung: OR Mag. Maria DIPPELREITER
elektronische Nachbearbeitung: Nicole HAAS

INHALT

VORWORT Sektionschef Heinz GRUBER	4
1 BEITRÄGE AUS DEM BILDUNGSMINISTERIUM	
1.1 Thomas KÖHLER: Maßnahmen innerhalb des BMBWK	6
1.2 Maria DIPPELREITER: Umgang mit Hochbegabung – pädagogische Orientierung inmitten von Widersprüchen	6
1.3 Franz SEDLAK: Überlegungen zur frühkindlichen Begabungsförderung aus der Perspektive eines bewusstseinsorganisierenden Modells	12
1.4 Helmut BARAK: Schulische Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung	17
1.5 Doris GUGGENBERGER Geschlechtssensibilität als Voraussetzung, um Hochbegabung zu erkennen und zu fördern.	17
2 AUS INTERDISZIPLINÄRER SICHT:	
2.1 Beitrag Christoph PERLETH (Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind: Tagungsbericht Studienkonferenz „Frühzeitig fördern“ – Hochbegabte in Kindergarten und Vorschule)	19
Ergänzung: (Spezielles Statement) Was sollen (österreichische) Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer Aus- und Fortbildung lernen, um im Berufsfeld sachrichtig und wertschätzend mit (Hoch)begabung/ (Hoch)begabten umgehen zu können?	21
2.2 Beitrag Aiga STAPF (Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind: Tagungsbericht Studienkonferenz „Frühzeitig fördern“ (Hochbegabte in Kindergarten und Vorschule)	21
Ergänzung: (Spezielles Statement) Was sollen (österreichische) Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer Aus- und Fortbildung lernen, um im Berufsfeld sachrichtig und wertschätzend mit (Hoch)begabung/ (Hoch)begabten umgehen zu können?	23
2.3 Beitrag Barbara FEGER (Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind: Tagungsbericht Studienkonferenz „Frühzeitig fördern“ – Hochbegabte in Kindergarten und Vorschule)	23
Ergänzung: (Spezielles Statement) Was sollen (österreichische) Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer Aus- und Fortbildung lernen, um im Berufsfeld sachrichtig und wertschätzend mit (Hoch)begabung/ (Hoch)begabten umgehen zu können?	24
2.4 Beitrag Jutta FREMEREY (Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind: Tagungsbericht Studienkonferenz „Frühzeitig fördern“ – Hochbegabte in Kindergarten und Vorschule)	25
2.5 Beitrag Franz MÖNKS (Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind: Tagungsbericht Studienkonferenz „Frühzeitig fördern“ (Hochbegabte in Kindergarten und Vorschule)	25

Ergänzung: (Spezielles Statement) Was sollen (österreichische) Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer Aus- und Fortbildung lernen, um im Berufsfeld sachrichtig und wertschätzend mit (Hoch)begabung/ (Hoch)begabten umgehen zu können?	26
2.6 Beitrag Stefanie SCHMITZ (Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind: Tagungsbericht Studienkonferenz „Frühzeitig fördern“ (Hochbegabte in Kindergarten und Vorschule)	27
2.7 Beitrag Hanna VOCK (Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind: Tagungsbericht Studienkonferenz „Frühzeitig fördern“ - Hochbegabte in Kindergarten und Vorschule)	28
3 AUS SICHT DER ALLGEMEINMEDIZIN UND PSYCHOTHERAPEUTISCHEN MEDIZIN	29
Barbara SCHLICHTE-HIERSEMENZEL: Was sollen (österreichische) Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer Aus- und Fortbildung lernen um im Berufsfeld sachrichtig und wertschätzend mit (Hoch)begabung bzw. (Hoch)begabten umgehen zu können?	
4 AUS DER SICHT DER GRÜNDERIN DES „ÖSTERREICHISCHEN VEREINES FÜR HOCHBEGABTE KINDER“	
Roswitha BERGSMANN: Begabungsförderung in der Vorschulzeit	30
5 AUS DER SICHT DER LEITERIN EINES BERATUNGSZENTRUMS FÜR SCHULFRAGEN	
Renate STRASSER: Was erscheint mir wesentlich an der Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen?	31
6 AUS DER SICHT DER KINDERGARTENPÄDAGOGINNEN UND -PÄDAGOGEN	
6.1 Eva GATTRINGER: Was ich mir als österreichische Kindergärtnerin wünschen würde	32
6.2 Monika MEYER, Hannelore ARLINGHAUS: Sie lesen und reden wie in der Schule - Wie wir hochbegabte Kinder erleben	33
6.3 Gretel MICHELFEIT: Hochbegabte Kinder – Praxisbericht aus einem normalen Kindergarten	34
7 AUS ELTERNSICHT	
Christiane BLASS, Thomas RÖLLE: Eine zufriedene Familie – Vom Glück einer frühzeitigen Diagnose	41
8 LITERATUREMPFEHLUNGEN DER DGHK	43
9 BEILAGEN	
9.1 Was man in der Kindergartengruppe beobachten kann	46
9.2 Qualitätskriterien eines begabungsentwickelnden offenen Unterrichts	48
9.3 Wie Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen begabungsfördernd agieren können	50
10 INFORMATIONEN ZU EINZELNEN AUTORINNEN UND AUTOREN	51

Hinweise:

- Alle verwendeten Grafiken sind der kostenlosen Bilddatenbank <http://www.photocase.de> entnommen.
- Für allfällige dem **Internet entnommenen Texte/Textteile** dieses Readers ist als Fußnote die Online-Fundstelle angegeben!
- Die Artikel geben die **Meinung der Autorinnen bzw. Autoren** wieder und wollen durchaus Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen auslösen!
- **Gemäß österreichischem Wörterbuch** wurde einheitlich für den gesamten Text die **(gleichberechtigte) Möglichkeit der Schreibung „hochbegabt“** (an Stelle von „hoch begabt“) gewählt

VORWORT Heinz GRUBER

Das österreichische Schulwesen ist in seiner Differenzierung (in Allgemein- und Berufsbildung, in Wahlpflichtfächer, Freigegegenstände und Unverbindliche Übungen, in Kern- und Erweiterungsbereiche sowie durch die ein spezielles Schulprofil ermöglichende Autonomie) grundsätzlich begabungsfördernd ausgerichtet. Das Herzstück des österreichischen Schulwesens, der § 2 des Schulorganisationsgesetzes, stellt bekanntlich die Entwicklung der Anlagen der Jugend durch einen der Entwicklungsstufe entsprechenden Unterricht in den Mittelpunkt. Alle Lehrpläne des Schulwesens enthalten einen didaktischen Grundsatz der Individualisierung und Differenzierung, der Kindgemäßheit und der Rücksicht auf die Eigenart der Schüler.

Mit der zunehmenden Bedeutung von Humanressourcen auch als Wirtschaftsfaktor gewinnt die Ausschöpfung aller Begabungen und Begabungsreserven an Bedeutung auch für die Volkswirtschaft. Es nimmt daher nicht Wunder, dass im Zeitalter des internationalen Wettbewerbes in Österreich in den letzten Jahren unterschiedliche strukturelle und inhaltliche Maßnahmen zur Verbesserung der Begabungsförderung gesetzt wurden, wie sie z.B. im Beitrag des Referenten für Begabungsförderung des BMBWK Dr. Thomas KÖHLER dargestellt werden. Exemplarisch wird auf die reiche Auswahl wissenschaftlicher Literatur (theoriebezogen), praxisbezogener Broschüren, und Materialien hingewiesen. Institutionen und Vereine nehmen sich des Anliegens an. Unterrichtsbezogene Pilotkurse so wie unterrichtsergänzende Angebote (Wettbewerbe, Olympiaden, Sommerakademien und Hochschulkooperationen) bereichern das schulische Angebot.

Aus der Entwicklungspsychologie ist bekannt, dass besonders im Kleinkind- und Vorschulalter wesentliche Voraussetzungen für die zukünftige Entwicklung geschaffen oder gefördert werden. Es ist daher nicht verwunderlich, dass auch die Thematik „Frühzeitiges Erkennen und Fördern von (hohen) Begabungen“ nunmehr verstärkte Aufmerksamkeit im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur erfährt.

„Begabung ist ein Gewächs, das nicht in Monokulturen gedeiht“ meint Wulf WALLRABENSTEIN, ein deutscher Erziehungswissenschaftler. Auch und gerade im vorschulischen Bereich geht es daher um das Schaffen eines vielgestaltigen Lernumfeldes. Das erfordert profunde Vorbereitung: Wenn in Kindergärten allen Kindern ein breites Spektrum an Themen und Wissen bereit stehen soll, müssen zuerst Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer Aus- und Fortbildung entsprechende Informationen und Impulse bekommen:

- Sachwissen als erste „Säule“ der Begabungsförderung
- Methodenwissen (z.B. über Projektarbeit oder über die Gestaltung des Dialoges der Kooperationspartner/innen)
- prozessuales Wissen (z.B. über sensible Schnittstellen wie Kindergarten/Schule).

Auf der „Meta-Ebene“ soll erlebt werden, dass und wie der Kindergarten durch seinen Ansatz der offenen Bildungsarbeit selbst zur „lernenden Organisation“ werden kann, in die jede/r seine/ihre Fähigkeiten und Qualitäten mit einbringt.

Der vorliegende Reader, der im Referat V/9a der Fachabteilung für Kindergartenpädagogik und Sozialpädagogik entstanden ist, soll in multiperspektivischer Betrachtungsweise den Dialog und eine künftige gemeinsame Arbeit im Kindergarten befruchten:

Die Wissensgesellschaft beginnt im Kindergarten!

1 BEITRÄGE AUS DEM BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR

1.1 Thomas KÖHLER: Begabungsförderung und Kindergartenpädagogik

Begabungsförderung ist eine der aktuell wichtigsten Herausforderungen an Bildungspolitik und Schulwesen. Diesen Stellenwert belegen die Koalitionsabkommen der gegenwärtigen wie der vergangenen Regierungen. Egal welcher Konstellation, die Förderung (hoch und höher) begabter Kinder und Jugendlicher wird von der Politik zentral hervorgehoben.

Die Maßnahmen des Bildungsministeriums in den vergangenen Jahren haben sich darauf konzentriert, im Sinn von „Enrichment“ bzw. „Acceleration“ inner- wie außerhalb des Unterrichts einerseits sowie zwischen Schule und Hochschule andererseits zu greifen. Die dabei erzielten Erfolge werden, wie vom europäischen Dachverband für Begabtenförderung, dem „European Council for High Ability (ECHA)“, international anerkannt.

Aber es reicht nicht, sich immer mehr, wie dies in der letzten Zeit geschehen ist, auf die Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule zu beziehen. Vielmehr belegen Studien, dass die Zeit an der Grundschule und jene vor dem Schuleinstieg eine für das Kind und seine Begabungen weitaus prägendere ist. Auf diese kommt es primär an, wenn man später Erfolg haben will.

Der Kindergarten bzw. die Ausbildung seiner Pädagoginnen und Pädagogen haben also sehr große Bedeutung. Wenn es uns in den folgenden Jahren gelingt, den Vorsatz, die einschlägige Ausbildung besonders zu stützen, Realität werden zu lassen, wird ein weiterer Baustein im „Mosaik Begabungsförderung“ gesetzt worden sein. Über Perspektiven dazu soll dieser Band, der wesentlich auf das Engagement von Frau Mag. Maria DIPPELREITER - der wir zu Dank verpflichtet sind - zurück geht, näher informieren.

1.2 Maria DIPPELREITER: Umgang mit (Hoch)begabung – pädagogische Orientierung inmitten von Widersprüchen?

„Begabungen sind immer Möglichkeiten zur Leistung, unumgängliche Vorbedingungen, sie bedeuten jedoch nicht Leistung selbst.“ William Stern (1871-1938)

Zwischen Sputnik-Schock und PISA

Am Anfang war der Sputnik-Schock: Die damalige UDSSR hatte erfolgreich den ersten Erdsatelliten „Sputnik I“ gestartet: *„dieser technische Vorsprung alarmierte die westliche Welt, löste umfassende Bildungsreformen aus und führte zu einer bildungspolitischen Neubewertung der Kindergärten“¹*. Die Widersprüche in denen vorschulische Bildung stattfand hießen „Verschulung versus ganzheitliche Förderung“. Sich für zweiteres zu entscheiden schien auf Grund der entwicklungspsychologischen Kenntnisse geboten.

Zwischen diesem „Sputnik“- Schock und den ersten PISA-Ergebnissen² erfolgte „(Hoch)begabungsbzw. (Hoch)begabten-Förderung im Vorschulalter

- zum Teil „tayloristisch“ (in der Sichtweise der frühest möglichen Investition in den „nachwachsenden Rohstoff Bildung“)
- mit der gebotenen kritischen Haltung aber auf der Suche nach seriösem Theorie-Hintergrund
- mitunter aber auch zögerlich-ängstlich und unter dem Aspekt des „Beschützen-Wollens“ vor einer zu frühen Konfrontation mit dem „Ernst des Lebens“.

¹ – Angelika DILLER: Der PISA-Schock: Kita-Finanzierungen und –Konzepte auf dem Prüfstand. In: Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch (<http://www.kindergarten.de/729.html>)

² vgl.: Ewald TERHART: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Europäische Verlagsanstalt, Hamburg, 2002.

In Kindergärten soll betreut, erzogen **und** gebildet werden, dennoch – so hält auch Angelika DILLER³ fest - ist im öffentlichen Sprachgebrauch sehr oft die Rede von „Kinderbetreuungs-einrichtungen“. Dabei wäre im Kindergarten optimale Bildungs- und Differenzierungsmöglichkeiten gegeben, in unverschultem Lernklima, frei von „Stundenplänen“ und „Notendruck“ in spielerischer Atmosphäre, dem später, in der Schule, das „offene Lernen“ recht nahe kommt.

„Starting Strong“ mit Weltwissen

Eine neue lustbetonte Sicht vom frühkindlichen Bildungserwerb tut not: Donata ELSCHENBROICH⁴ stellt dar was alles möglich ist, wenn Neugier und Explorationslust auf „Wissen-Wollen“ gerichtet sind. Was ein Kind in seinen ersten sieben Lebensjahren erlebt haben soll, können kann, wissen will, nennt sie „Weltwissen“⁵. Kindergärten sollen in Labors, Ateliers und Wälder verwandelt werden, denn: „Die Zukunft lernt im Kindergarten!“. Und: „*Eight is too late! is the rallying cry of the Consultative Group on Early Childhood Care and Development (ECCD)*“ liest man schon 1997 in einer Fachzeitschrift der UNESCO⁶.

Für die EU-Mitgliedstaaten ist es z.B. vorrangig, sicherzustellen, dass das (Sprachen)lernen schon im Kindergarten wirksam wird⁷: Der Europäische Rat in Barcelona forderte „die Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an“. Die OECD zeigt mittels der Studie Starting Strong⁸ ebenfalls wie unwiederbringlich die Lernchancen im Vorschulalter sind: Von Diagnostik, von Beratung und Intervention ist die Rede. Vor allem aber vom gemeinsamen Anliegen (von Kindern, Eltern, Dienstleistern Verwaltung und Bildungspolitik) das entsprechende Rahmenbedingungen braucht: Die Erwartungen an Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen (und deren Ausbilder/innen) sind hoch – neue Schwerpunkte brauchen entsprechende Vorbereitung – und den entsprechenden Wissensstand, denn der „... *reicht schon lange nicht mehr aus, um die Erzieherinnen für die erheblich gestiegenen Praxisanforderungen sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch in der Zusammenarbeit mit Eltern zu qualifizieren*“⁹. Die erste und wichtigste Frage muss also lauten: **Wie werden Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in der Aus- und Fortbildung für die neue/n Aufgabe/n qualifiziert?** Dieser Reader kann ein erstes Einlesen in die Thematik bieten.

Gewissheiten, Fragen und Widersprüche

Auch (hoch) begabte Kinder sind Kinder „mit besonderen Bedürfnissen“ – Menschen, die ein „Recht auf Bildung“¹⁰ beanspruchen dürfen. Wie erkennen wir sie? Die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DAS HOCHBEGABTE KIND stellt fest¹¹, dass das Kind in der Kindergartengruppe vor allem auffällt, weil es sich langweilt und deshalb stört um wahrgenommen zu werden. Wie kann diesen Kindern im Sinne der Differenzierung und Individualisierung eine Entfaltung innerhalb der bestehenden Strukturen ermöglicht werden (ohne sie in „Hochbegabten-Gruppen“ zu isolieren!)? Wie fördert man im Kindergarten ganzheitlich (unter besonderer Berücksichtigung der sozial- emotiven Ebene)? Erste Antworten finden sich in diesem Reader.

³ siehe 1

⁴ Donata ELSCHENBROICH, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut. International vergleichende Kindheitsforscherin, Publikationen auf dem Gebiet der internationalen Kindheitsforschung.

⁵ Donata ELSCHENBROICH: Das Weltwissen der Siebenjährigen, München, Kunstmann, 2001.

⁶ - vgl. Early Childhood Programmes: Setting the pace for learning In: "EFA 2000" (= Education For All), Nr. 18/Juli-September 1997, Hg.: UNESCO.

⁷ Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, den 24.07.2003, Kom. (2003) 449. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- Und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006.

⁸ Starting strong: Early childhood education and care. Twelve nation thematic review on early childhood education and care. OECD, June 2001, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), Paris.

⁹ - siehe 1.

¹⁰ - vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 25 (1).

¹¹ vgl. <http://www.dghk.de>

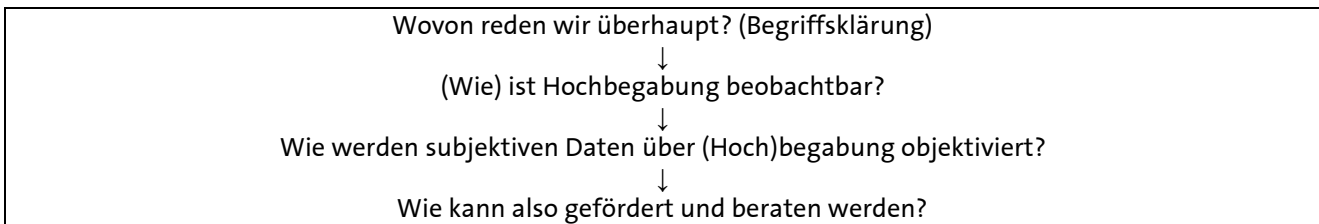
Initiativen und Angebote zur frühen Förderung Hochbegabter in Österreich

Erfreulicherweise haben die österreichischen Expertinnen und Experten bzw. Fachberater/innen für Kindergärten anlässlich ihrer Fachtagung im November 2002 in Bregenz¹² die Thematik in ihre Tagesordnung aufgenommen:

- aus Niederösterreich wird berichtet, dass die Förderung Hochbegabter gelegentlich „auf Umwegen“ (Sonderpädagogischer Förderbedarf) in den Blickpunkt gerät
- in Tirol gibt es bereits speziell für die Förderung Hochbegabter ausgebildete Kindergartenpädagoginnen bzw. -pädagoginnen und Leiter/innen von Kindergärten befassen sich damit, Projekte werden durchgeführt
- in Salzburg gibt es gemeinsam mit dem Institut für Begabtenförderung Oberösterreich eine Tagung, deren Schwerpunkt auf Diagnose und Beobachtung so wie auf der Benennung der Schlüsselkompetenzen der Kindergartenpädagoginnen und -pädagoginnen liegt
- in Kärnten werden Kinder mit speziellen Begabungen individuell gefördert; es existiert auch ein entsprechendes Fortbildungsangebot
- im Burgenland wird individuelle Förderung praktiziert, wobei besonderer Wert auf die Rahmenbedingungen und das soziale Lernen gelegt wird
- Fortbildungsveranstaltungen zum Thema werden auch in der Steiermark als nötig erachtet
- oberösterreichische Kindergartenpädagoginnen und -pädagoginnen befassen sich anlässlich einer Tagung (an der Fachberater/innen aller Bundesländer teilnehmen) mit „Hochbegabung“, es gab auch schon vor ein paar Jahren einen entsprechenden Arbeitskreis
- in Vorarlberg ist die Förderung Hochbegabter schon sehr lang ein Thema: seit 1992 existiert der Verein „Genial“; Fortbildungsveranstaltungen (auch unter Einbeziehung der Eltern) fanden statt, Prof. Dr. MÖNKS hat referiert; es gibt darüber hinaus einen Lehrgang von Kindergartenpädagoginnen und -pädagoginnen gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern.

Eine mögliche Annäherung in vier Schritten

Komplexe Themen brauchen strukturiertes Herangehen - für mich waren folgende vier Grundfragen zu klären:



Die Beschäftigung mit diesen Fragen ist ein aufwändiger (aber letztlich lohnender) Prozess. Er ist eine wirksame Einstiegshilfe für das Lehren an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und für die Planung der Fortbildung der Lehrenden.

Wovon reden wir überhaupt? (Begriffsklärung)

Hoffnungen schwinden dahin, wenn FEGER¹³ die Aussage von D.H. ROST zitiert: „*Begabung ist alles andere als ein präziser Begriff*“ Wenige Seiten später¹⁴ wird berichtet, dass es bereits 1968 mehr als 100 *Hochbegabungs*-Definitionen gab! Es ist dennoch unerlässlich sich damit zu beschäftigen, weil Definitionen auf dem Hintergrund von Wertesystemen entstehen (statisch versus dynamisch, einfaktoriell versus multifaktoriell) und es ist wichtig, weil diffuse semantische Grenzbereiche (Hochbegabung versus Talent, Begabungsförderung versus Begabtenförderung, talentiert versus kreativ, Begabung versus Intelligenz) unsere Alltagssprache prägen.

Im Sinne einer Annäherung lassen sich vielleicht Abgrenzungen vornehmen, wenn ich Ihnen zunächst (als Arbeitshypothese) eine Definition aus 1987 vorstelle¹⁵:

¹² - Protokoll liegt dem BM:BWK vor.

¹³ - Barbara FEGER/ Tania M.PRADO: Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt, Darmstadt: Primus, 1998, S 26.

¹⁴ - s.d., S 29 ff.

¹⁵ - s.d., S 35: Definition in einer Publikation des Landes Schleswig-Holstein, 1997.

*„**Begabung** ist mehrdimensional, das heißt, sie erstreckt sich nicht nur auf die intellektuelle Fähigkeit, sondern umfasst auch kreative, künstlerische und soziale Kapazitäten. Sie ergibt sich aus individuellen Anlagen, also aus einer angeborenen Disposition für besondere Leistungen, im Zusammenwirken mit der vom Kind jeweils durchlaufenen Sozialisation. Von **besonderen Begabungen** soll gesprochen werden wenn Schülerinnen und Schüler in bestimmten Bereichen ihrer geistigen oder motorischen Entwicklung den Altersgenossen deutlich voraus sind.“*

Hier liegt ein erweiterter Begabungsbegriff vor wie z.B. im Konzept von H. GARDNER¹⁶. Wichtig ist der Hinweis, dass **nicht alle Verhaltensweisen und Merkmale „gleichzeitig bei jedem besonders begabten Kind vorzufinden“¹⁷ sein müssen“!** Und: Begabung ist eine **Disposition** für (hohe) Leistung – nicht Leistung selbst!

Von „**Talent**“ wird – so MÖNKS¹⁸ - meist dann gesprochen wenn **ausgesprochene Fähigkeiten auf einzelnen Gebieten** vorliegen; er spricht von Hochbegabung¹⁹ als einer Disposition für „Spitzentalente“. In der Sportwissenschaft wird definiert: „Talent besitzt ... wer **auf der Grundlage der Dispositionen**, Leistungsbereitschaft und den Möglichkeiten der realen Lebensumwelt über dem Altersdurchschnitt liegende ... entwicklungsfähige Leistungsresultate erzielt²⁰“.

„**Intelligenz**“ – oder wie GARDNER es für mich treffender in seinem erweiterten Modell als „**multiple Intelligenzen**“ ausdrückt - ist bei aller gebotenen kritischen Betrachtungsweise (z.B. Fehlinterpretationen von Testergebnissen) ein Thema, an dem man nicht vorbei kommt, wenn von (Hoch)begabung die Rede ist.

Kreativität ist bei MÖNKS²¹ ebenfalls **ein Bestandteil der Hochbegabung** als Fähigkeit „auf originelle und erfinderische Manier Lösungen für Probleme zu finden. Kreativität kommt nicht nur im Lösen von Problemen zum Ausdruck, sondern auch im Aufspüren von Problemen“.

(Wie) ist Hochbegabung beobachtbar?

Die Rede soll folgend immer von „**frühen Indikatoren**“ (Vorboten) **der (Hoch)begabung** sein – von Vermutungen über förderungswürdige Stärken!

Als Diskussions-Einstieg ins Thema reichen die „6 typischen Merkmale für Hochbegabung im Vorschulalter“, die STAPF & STAPF in ihrer Beratungstätigkeit entwickelt haben (zitiert nach FEGER²²) aus:

- **Überragende Lern- und Begriffsleistungen sowie hohe Lerngeschwindigkeit bei interessierenden Aufgaben**
- **selbständiges Lernen zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr**
- **sehr elaboriertes (frühes) Sprechen; nicht der Zeitpunkt des Sprechbeginns ist wesentlich, sondern die enorme Geschwindigkeit, mit der Fortschritte erzielt werden (z.B. Zwei- oder Drei-Wort-Sätze, relativ komplizierter Satzbau)**
- **intensive Beschäftigung mit numerischen, klassifikatorischen, gliedernden und ordnenden Tätigkeiten, ebenso Umgang mit Symbolen und abstrakten Konzepten**
- **überragende Gedächtnisleistungen**
- **hohe Konzentration (Fokussierung) und aussergewöhnliches Beharrungsvermögen bei zumeist selbst gestellten intellektuellen Aufgaben.**

¹⁶ - dazu siehe auch: Begabungen entdecken und fördern. Lehrerhandreichung im Bereich Begabungsförderung. Hg: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien, 2000.

¹⁷ - Klaus K. URBAN: Hochbegabung – was ist das? Identifikation und Förderung in der Grundschule. In: BERGSMANN (Hg.): Hochbegabung. Eine Chance, Wien: Facultas, 2000, S 22 .

¹⁸ - Franz J. MÖNKS/ Irene H. YPENBURG : Unser Kind ist hochbegabt, München/Basel: Reinhard, 2000, S 29.

¹⁹ - s.d., S 27.

²⁰ - Winfried JOCH in Das sportliche Talent. Talenterkennung, Talentförderung, Talentperspektiven Aachen: Meyer & Meyer, 1997, S.86 .

²¹ - MÖNKS, 2000, S 22.

²² - FEGER/PRADO, 1998, S 66f.

Darüber hinaus finden interessierte Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen brauchbare **Anregungen für das strukturierte Beobachten des Kindes im Kindergartenalltag** bei ROEDEL²³ (63) et al (20 „bemerkenswerte“ **Verhaltensweisen, siehe Beilage**). Solche „Checklisten“ dienen allerdings in erster Linie als Screening – sie sind nicht für sich allein geeignet, um (Hoch-)begabung zu identifizieren!

Wie werden diese subjektiven Daten objektiviert?

Wenn nun auch schon einige Definitionen skizziert und exemplarisch Beobachtungsraster vorgestellt wurden, so befinden wir uns noch immer tief im Bereich der subjektiven Verfahren. Sind solche Daten objektivierbar und – wenn ja – mit welchen Tests bzw. auf Grund welcher Indikatoren? Und wie objektiv können Ergebnisse überhaupt sein (zumal schon die Entscheidung für einen der möglichen vorhandenen Tests das Ergebnis beeinflusst)? Grundsätzlich nennt URBAN²⁴ in drei Bereichen die Möglichkeit, Kinder im Vorschulalter zu testen:

- 1) sechs verschiedene **Intelligenztests**
- 2) fünf verschiedene **Entwicklungstests**
- 3) ein **Kreativitätstest**

ad 1)

HAWIVA, (EGGERT, 1975), FBIT (HEBBEL & HORN, 1976), KFT-K (HELLER & GEISLER, 1983), CPM ((Coloured Progressive Matrices, RAVEN), SPM (sprechfreier Test von RAVEN dient der Erfassung intellektueller Kapazitäten bei Personen mit Verbalisierungsschwierigkeiten), CFT 1 (WEISS & OSTERLAND, 1977).

ad 2) PET (ANGERMAIER, 1974), HSET (GRIMM & SCHÖLER, 1978), LSV (GÖTTE, 1976), FEW (LOCKOWANDT, 1974), TEKO (WINKELMANN, 1975).

ad 3) TSD-Z (=”Test zum Schöpferischen Denken – zeichnerisch” URBAN & JELLEN, 1985).

Zu „Tests „ ist allgemein zu sagen:

- sie gehören in die Hand der Fachfrau/ des Fachmannes - und das ist nicht der Pädagoge/die Pädagogin!
- vor Tests in Taschenbuchform wird ausdrücklich gewarnt²⁵
- Tests werden auf stets der Grundlage einer bestimmten Theorie konstruiert, können also per se nicht „wertfrei“ sein
- Tests sind *ein punktuell angewendetes* Verfahren, aber *nicht ausreichend* zur Diagnose und nur sehr begrenzt „voraussagekräftig“!

Diese **subjektiven und objektiven Vor-Erhebungen** zielen nicht auf frühe Selektion Hochbegabter! Die rechtzeitige Diagnose ist vielmehr nötig, um **Differenzierung** zu ermöglichen (= das Design des „maßgeschneiderten“ reichhaltigen Lernangebotes²⁶ zu entwickeln) und um **Enrichment** zu bieten (=Anreicherung der regulären Bildungsarbeit durch Zusatzangebote²⁷).

²³ - Wendy C. ROEDEL, Nancy E. Jackson, Halbert E. ROBINSON: Hochbegabung in der Kindheit. besonders begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter, Heidelberg: Asanger, 1989, S 63.

²⁴ - Klaus K. URBAN: Besonders begabte Kinder im Vorschulalter. Grundlagen und Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Arbeit. Heidelberg: HVA/ Edition Schindele, 1990, S 72ff.

²⁵ - vgl. FEGGER/PRADO, 1998, S 47.

²⁶ - dazu vgl. Gerhard LEHWALD: Früherfassung und Frühförderung von Begabungen: Methodische Probleme, empirische Befunde, praktische Konsequenzen, In: Franz MÖNKS/ Gerhard LEHWALD (Hg.) Neugier, Erkundung und Begabung bei Kleinkindern, München/Basel: Reinhardt, 1991, S 135f.

²⁷ - vgl. auch Drei-Ringe-Modell der Hochbegabung von RENZULLI, 1991.

Wie (und wie früh) kann also gefördert und beraten werden?

URBAN²⁸ meint, dass frühzeitiges Erkennen von Hochbegabung den Verlust, die Verschwendung oder Verschüttung von Fähigkeiten verhindern soll und dass es angemessene Lernerfahrungen in Kindergarten und Schule ermöglichen hilft, denn „**Lernen**“ ist und bleibt der entscheidendste Mechanismus zur Umsetzung hoher Begabung in hohe Leistung!

Der Frage „**Wie können Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen agieren, die entwicklungsfördernde Verhaltensanregungen bieten wollen**“²⁹ „ können Sie sich durch eine **Checkliste im Anhang** nähern. Die – mindestens ebenso – wichtige Frage nach der Institution („**Wie könnte ein Kindergarten aussehen, der begabungsentwickelnde offene Bildungsarbeit macht?**“) wird ebenfalls anhand einer **Checkliste im Anhang** (die von Ihnen gedanklich „adaptiert“ werden müsste, da sie auf die „Schule“ abzielt³⁰) modellhaft beantwortet.

Eine Einladung an Sie!

Wir stehen am Anfang eines großen Vorhabens – daher ergeht an Sie die Einladung, die Verfasserin darüber zu informieren, welche Initiativen, Angebote, Ideen, Fachartikel für den *vorschulischen Bereich* Ihnen über das hier Vorgestellte hinaus bekannt sind.

In einer via Internet zugänglichen „ePMP“- Datenbank (=elektronische Projektmanagement-Plattform) wurde ein Projekt „Hochbegabten-Förderung im vorschulischen Bereich“ angelegt. Sollten Sie an der Gestaltung dieser Datenbank mitarbeiten wollen (durch Beteiligung an Diskussionen, durch das Bereitstellen elektronischer Ressourcen usw.) oder an einer Zugangsberechtigung (die kostenfrei ist!) Interesse haben, nehmen Sie bitte unter Bekanntgabe Ihrer Mail-Adresse mit mir Kontakt auf: maria.dippelreiter@bmbwk.gv.at

Ich wünsche Ihnen für Ihre Arbeit an dieser Thematik viel Erfolg und hoffe sehr, dass dies uns eint:

- die Wertschätzung für das Vorschulkind als ein Wesen mit Eigen-Zeit, Eigen-Recht und Eigen-Sinn und (daraus abgeleitet) individuellen Bedürfnissen
- die Anerkennung der Tatsache, dass die sozial- emotive und die psychomotorische Förderung neben allem anderen niemals zu kurz kommen darf
- das Bemühen, an der Entfaltung und Erhaltung von Fähigkeiten und der „Lust am Wissen- Wollen“ als Expertinnen und Experten (die stets selber weiterzulernen bereit sind) mitwirken zu wollen
- die (offene aber kritische) Auseinandersetzung mit den bisherigen Belegen aus Wissenschaft und Praxis und den darin transportierten Menschenbildern
- die Sichtweise, dass diese Aufgabe nur gemeinsam mit Kooperationspartnerinnen und –partnern gelöst werden kann

²⁸ - URBAN,1990, S 17.

²⁹ - vgl. URBAN, 1990, S 55f.

³⁰ - vgl. Michael HOLLENBACH: Die unbeachteten Genies. das Schicksal hochbegabter Kinder. Frankfurt/Main: Fischer, 1999², S 160ff.

1.3 Franz SEDLAK: Überlegungen zur frühkindlichen Begabungsförderung aus der Perspektive eines bewusstseinsorganisierenden Modells

Vorbemerkung

Eine Möglichkeit, um in Forschung und deren Anwendung Erreichtes kritisch zu würdigen, ist durch Generierung einer „Checkliste“ gegeben, die „von außen“ an das zu Betrachtende herangeführt wird. Im Folgenden wird ein bewusstseinsorganisierendes Modell beschrieben. Dieses kann in Leitfragen übersetzt werden, die grundsätzlich – d.h. ohne vorherigen Blick auf das Realisierte - eine Begriffs-Reflexion leisten. Es ist dann in einem zweiten – hier nicht zu vollziehenden Schritt - interessant, festzustellen, in welchem Ausmaß diese Fragen von der Praxis bereits eingeholt sind.

Einleitung

Psychologie ist die Wissenschaft vom Verhalten, Erleben, Bewusstsein unter besonderer Berücksichtigung des prozessualen Geschehens. **Die Schulpsychologie-Bildungsberatung betrachtet die Prozesse des Verhaltens, Erlebens und Bewusstseins im Lebensraum Schule.**

Das MIND-Modell, auf dessen ausführlichere Darstellung in der zitierten Literatur verwiesen werden darf, ist als bewusstseinsstrukturierendes Instrument (und damit indirekt auch verhaltens- und erlebensmodifizierendes) im Lebensbereich Schule gut einsetzbar und erleichtert die gezielte Analyse, Deskription und Veränderung von Problemfeldern, sowie die Stimulation von Optimierungen.

Das MIND-Modell³¹

Das Wort MIND ist recht vielseitig zu verstehen: Es bedeutet so viel wie Geist, Sinn, Absicht, Verstand. Hier stellt es die Zusammenfassung von **Matrix Idiografischer und Nomothetischer Datenbereiche** dar. Das heißt, es geht um eine Zusammenstellung, Übersicht von besonderen, spezifischen und allgemeinen Aspekten, Überlegungen zu variablen Themenstellungen. Das von SEDLAK entwickelte MIND-Modell kann heuristisch (hypothesengenerierend, forschungsstimulierend), aber auch als kritische Checkliste zur Überprüfung von Vorhaben oder als Checkliste für alle notwendigen Operationalisierungsschritte eingesetzt werden. Jede Variable kann mit jeder anderen in Wechselwirkung treten, jede Variable kann als unabhängige oder abhängige angesetzt werden, idiografisch oder nomothetisch, sowie auch rationalistisch oder empirisch erschlossen werden.

Die einzelnen Betrachtungsebenen sind:

- 0 Fokus/Abstraktionsgrad
- 1 Theorie-Praxis/ Zielperspektive
- 2 Wissenschaftstheorie/Anthropologie
- 3 Methodik (Beobachten- Beschreiben- Bewerten- Befolgen)
- 4 Zeitperspektive
- 5 Raumperspektive
- 6 Individuum
- 7 System
- 8 Prozess-Ebene
- 9 Verhaltensmanifestationen

³¹ - Das dargestellte Modell wurde vom Autor als umfassendes Rahmenkonzept für Forschung und Praxis im pädagogisch-psychologischen Bereich 1992 veröffentlicht (Das MIND Modell, Wien: E. Ketterl) und 1993 durch eine Entfaltung der MIND- Strategie für Studium und Beruf in den Dimensionen Förderung, Psychohygiene und Gesundheitserziehung, Kasuistik, Supervision, wissenschaftliches Arbeiten und Kreativitätsförderung ergänzt. (Umfassend verstehen und ganzheitlich handeln. Wien: E. Ketterl).

Die Variablen 0 (Fokus), 1 (Zielperspektive), 2 (wissenschaftstheoretische und anthropologische Grundlegung, Paradigma) und 3 (Methodik) können als **Formalobjekt** zusammengefasst werden. Sie beschreiben, wie man an einen Forschungsgegenstand bzw. ein Reflexionsobjekt (z.B. in supervisorischen Prozessen) herangehen kann. Die Variablen 6 (Individuum), 7 (System), 8 (Prozesse), 9 (Verhaltensmanifestationen) können als **Materialobjekt** zusammengefasst werden. Sie beschreiben Inhalte, denen sich die pädagogisch-psychologische (aber auch andere) Forschung widmen kann. Die Variablen 4 und 5 sind das Zeit-Raum-Kontinuum, das wir als "**Welt**" erleben.

Mit der Zuordnung der Variablen zu Formalobjekten oder Materialobjekten oder zur Welt ist nicht zwingend eine bestimmte Zuweisung der Eigenschaft "abhängig" bzw. "unabhängig" verbunden. Prinzipiell kann jeder einzelne von den 10 Variablen erfasste Bereich (bzw. auch jede Kombination davon) in bestimmten Ausprägungen fixiert (d.h. zur unabhängigen Variable gemacht) werden und die Wirkung auf die anderen Bereiche untersucht werden. Es ist also nicht nur sinnvoll, Individuen, Systeme etc. unter bestimmten Blickwinkeln (Foci), mit unterschiedlichen Zielsetzungen etc. zu untersuchen, sondern auch umgekehrt zu erkunden, wie sich bestimmte Systeme, bestimmte Verhaltensweisen etc. auf die zu Grunde liegenden Zielsetzungen, Anthropologien, Methoden auswirken ("normative Kraft des Faktischen").

Welche konstruktiv-kritischen Fragen lassen sich nun an den Begriff der frühkindlichen Begabungsförderung heranführen?

Wie groß ist der Fokus?

Wie umfassend ist der Begriff der frühkindlichen Begabungsförderung? Wie groß ist der Fokus in Bezug auf die somatische, psychische, kognitive, aktionale, soziale Reife? Dies ist z.B. wichtig bei der Bestimmung der Handlungsadressaten. (Wer wird mit dem Auftrag der Begabungsförderung angesprochen? Dieser kann das Individuum, ein Subsystem oder das System selbst sein). Je größer der Umfang der Kriterien ist, desto mehr Chance besteht, dass Fördermöglichkeiten erkannt werden, mit denen das eine oder andere Entwicklungspotential aufgegriffen werden kann. Daher ist es wichtig, nicht nur körperliche, kognitive, sozial-emotive, sprachliche, motivationale u.a. Faktoren aufzulisten, bzw. Punktwerte zu addieren, sondern die gegenseitige Stütz- und Kompensationsmöglichkeit der einzelnen Fähigkeiten/Schwächen zu überdenken. (Siehe auch *prozessualer Ansatz* weiter unten).

Der Zielansatz, Wertansatz und der paradigmatische Ansatz

Wurden die bisherigen Zielsetzungen hinterfragt? Ist über die zu Grunde liegenden Werte geredet bzw. ein gemeinsames Verständnis erreicht worden? Wie sieht es mit den zu Grunde liegenden Prämissen des Erkenntnisprozesses aus? Welche Axiome werden angesetzt, welche paradigmatischen Entscheidungen getroffen? Es erscheint obsolet, diese Frage zu stellen, bei der es sich doch offensichtlich bei der frühkindlichen Begabungsförderung um einen klaren pädagogischen Auftrag handelt. Dennoch: Soll ein generelles Förderprogramm für alle Kinder angesetzt werden? Oder soll die Feststellung des individuellen Förderpotentials Ausgangspunkt für pädagogische, psychologische Interventionen sein? Im letzteren Fall, **was scheint besonders förderungswürdig?** Auch die Frage des Paradigmas ist nicht überflüssig: Orientiert sich die Pädagogik an Input- und noch mehr Outputquantitäten der Leistung, oder auch an latenten Qualitäten, die nicht punktuell und nicht immer an der Produktivität feststellbar sind? **Wird neben der Leistungsfähigkeit auch die Erlebnisfähigkeit gewürdigt? Neben der kognitiven auch die musische Fähigkeit? Neben der individuellen auch die soziale?** Die Wertreflexion ist immer gefordert, wo es zwischen Interessen der Schulpartner abzuwägen gilt, sei dies bei Fragen der Autonomiegestaltung oder bei Unterstützung von bestimmten Aktionen, oder bei der **Güterabwägung im Fall eines komplexen Geschehens wie der frühkindlichen Begabungsförderung. Was soll das Kind bereits können? Was ist erst zu formen?** Das Ausmaß, in dem die Voraussetzungen hier als Variablen formulierte „bestimmte Leistung“, „genügende Fertigkeit“, „gewisse Fähigkeit“ konkretisiert sein müssen, zeigt die Verschränkung mit der Übereinkunft der Erwartungen an die jeweilige Altersstufe. **Zielt die Begabungsförderung auf bestimmte „Produktqualitäten“ (schon im Vorgriff auf die employability)? In welchem Rahmen ist die freie Entfaltung möglich?**

Der Ansatz der Datengewinnung

Auf welche Weise werden Beobachtungen betreffend die frühkindliche Begabungsförderung gesammelt, beschrieben, beurteilt und in Konsequenzen übergeführt? Auf welche andere Weise könnte beobachtet werden? Welche anderen Schlussfolgerungen wären möglich? Diagnostik ist im positiven Fall Prozessdiagnostik, Förderdiagnostik, Entscheidungshilfe und nicht so sehr Selektionsinstrument. Dies kann sie allerdings nur sein, wenn ein stringenter Weg nachvollziehbar ist: Von der Datengewinnung zur Datenbewertung und anschließenden Empfehlung. Die Fehlerquellen vor allem bei kognitiven, psychischen, sozialen Beurteilungen liegen zwischen zwei Polen, dem Alpha-Fehler, etwas Zufälliges wird als tatsächlich vorhanden angenommen, und dem Beta-Fehler, d.h. etwas tatsächlich Vorhandenes wird als Zufall abgetan. Je mehr man den Alpha-Fehler verringert, desto mehr steigt der Beta-Fehler und umgekehrt. Im Statistik-Jargon würde das heißen: Je mehr man herausragende Leistungen für Zufall hält, desto eher wird ein hochbegabtes Kind irrtümlich nicht entsprechend gefördert. Je mehr man hingegen herausragende Leistungen für nicht zufällig hält, desto höher steigt die Gefahr der Überschätzung von Potenzialen. **In der Förderpädagogik ist dies allerdings kein wirkliches Problem: Wenn sie als verantwortungsvolle Förderpädagogik beide Fehlerquellen ausbalanciert – durch kontinuierliche Passungen statt punktuelle Entscheidungen.** (Siehe dazu auch den folgenden zeitbezogenen Ansatz). **Und: Wenn sie die Leistungsqualität (und nicht nur –quantität) berücksichtigt.** Frühkindliche Begabungsförderung muss nicht nur dem Mehr, sondern auch dem Anders entsprechen.

Die Zeitperspektive

In welcher Weise wird Zeit(-Erleben) berücksichtigt? Lernen, Entwicklung, Förderung - all dies bedeutet Veränderung über eine gewisse Zeit hinweg. Weiters ist aber auch zu unterscheiden zwischen den verschiedenen pädagogischen Ansätzen, je nachdem welches Gewicht der bisherigen Entwicklung bzw. der zukünftigen zugemessen wird. **Mit anderen Worten: Ist Klein-Hänschen schon geprägt oder kann Hans noch lebenslang lernen?** Schließlich ist die Zeit auch eine Nomerungskategorie bei der Beurteilung von Lernfortschritten. Wichtig sind daher die Vorstellungen, die sich mit der „Entwicklung“ verbinden: Prognostische Überlegungen müssen mit einbeziehen, dass eine lineare Extrapolation in den seltensten Fällen zutrifft. Die Entwicklungsverläufe begabter Menschen zeigen eine große Variabilität: So manches geniales Hänschen fiel später als Hans nicht mehr auf, so manches zögerlich- schwerfälliges Hänschen blühte als Hans oder manchmal sogar erst als alter Hans zu voller Schaffenskraft auf. Förderprognosen sollten daher dem **Proximal-Prinzip** entsprechen: **Der unmittelbar nächste Schritt ist der wichtigste, so sehr auch weitläufigere Entwicklungsszenarien einen wertvollen Horizont abgeben mögen.**

Die Raumperspektive

Hier ist nicht der Systemeffekt gemeint (siehe Feld-Ansatz), sondern buchstäbliche Ökologie und die Frage nach den konkreten Umweltbedingungen, die für die Lernatmosphäre und für ein entwicklungsförderliches Klima relevant sind. Überlegungen zu einer **Kultur des „Hausens“**, zu einer nicht nur medizingerechten, sondern **pädagogisch reflektierten Architektur** gehören hier her. Selbst ein Verfechter einer innerpsychisch ablaufenden biologischen Programmatik ohne pädagogischen Einfluss kann nicht an der **Notwendigkeit von „Klima-Erwägungen“** und **realen Wachstumsbedingungen** vorbei. Man könnte ärgerlich einwerfen: „Was hat der Ort mit der frühkindlichen Begabungsförderung zu tun? Eine Förderung muss doch überall erbringbar sein!“ Damit würde man aber alle Bemühungen um die Arbeitsplatzgestaltung ignorieren. Die Raumperspektive steht auch für alles Materielle, mit dem wir uns ausstatten und umgeben. **Entwicklung findet nicht nur als Auseinandersetzung mit sich selbst (Individuation), mit anderen (Sozialisation), sondern mit der „dingfest“ gemachten Kultur statt.** Womit wir uns umgeben, was wir formen, formt auch uns.

Der Ansatz bei individuellen Dimensionen

Alles muss berücksichtigt werden: Das Bewusstsein, das Erleben, das körperliche Befinden, das Verhalten. **Frühkindliche Begabungsförderung ist ganzheitlich zu sehen und umfasst daher alle individuellen Aspekte in ihrem psychischen bzw. psychosomatischen, somatopsychischen Effekt bzw. in den Wechselwirkungen zwischen seelischer Verfassung und Aktionsfähigkeit, mentalen Prozessen und körperlichen Bedingungen** etc. Das ist nicht neu, aber neu mag die Betonung darauf sein, dass

man sich mehr als bisher mit den Wechselwirkungen auseinander setzt und die Dimensionen der frühkindlichen Begabungsförderung nicht kategorial, additiv auffasst (siehe dazu auch den oben erwähnten Fokus-Ansatz). Zum Beispiel ist uns allen vertraut, dass Seelisches sich auf Körperliches auswirken kann. Die Psychosomatik ist Allgemeingut geworden. Aber die Verringerung bzw. Beeinträchtigung der geistigen Leistung durch seelische Probleme hat noch keinen Namen gefunden (Psychonoetik wäre passend).

Hingegen kennen wir die Förderung des Geistigen durch körperliche Förderung, durch emotionale Förderung (vgl. die Ansätze des Handlungslernens, des Erlebnis- Lernens). **Begabungsförderung ist ein komplexer Vorgang, kein linearer, alles muss zusammenspielen: Verstehen, Fühlen, Handeln, Spüren...**

Der Feld-Ansatz

Welche relevanten Rahmenbedingungen gibt es? **Schulpsychologie-Bildungsberatung versteht sich z.B. als Vermittler zwischen Individuum und System.** Dabei ist allerdings auch wichtig zu berücksichtigen, dass der Einzelne durch das System definiert ist, wie umgekehrt in einer dialektischen Wechselwirkung das System durch die Mitglieder bestimmt ist. **Besonders gegenüber Etikettierungen von (begabten) Individuen als Störfaktoren ist die Berücksichtigung des Feldes eine wichtige Korrektur, die das Klimatische, Atmosphärische, Pathogene oder Salutogene eines Systems in das Blickfeld bringt.** Im Zusammenhang mit der frühkindlichen Begabungsförderung interessiert der kontextuelle, kulturabhängige Aspekt: **Wird überall das Gleiche darunter verstanden? Was gilt in welchen Gesellschaften als „Begabung“?** Die zunehmende internationale Vernetzung erlaubt den Blick über den regionalen Zaun und ermöglicht damit auch, dass bisher Unhinterfragtes ins Visier genommen und reflektiert werden kann. Im Blick sind oft vertikale Analysen: Wie hat sich der Begabungs-Begriff im Lauf der Zeit entwickelt? Wie wurde das früher eher engere Konzept weiter entwickelt? Der Feld-Ansatz liefert die notwendige horizontale Ergänzung durch den Blick auf andere zeitsimultane, aber kulturdifferente Auffassungen.

Der prozessuale Ansatz

Intrapsychische und interpsychische Prozesse sind wichtige Beobachtungsfelder für die schulpsychologische Diagnostik und Therapie. Ihre Verschränkung ist ein reizvolles (sowohl attraktive als auch spannungserzeugende) Faktum. Die Fragen „Was spielt sich im Kind ab? Was spielt sich in einer Gruppe von Kindern ab?“ sind nicht auswechselbar: Es gibt Kinder, die sehr wohl im dialogischen Kontakt soziales Verhalten zeigen können, aber in der Gruppe überfordert sind, aber auch den umgekehrten Fall, dass Kinder in der Gruppe unauffällig, aber im eingehenderen dialogischen Kontakt, oder in der Beschäftigung mit sich selbst Probleme zeigen. Eine Unreife –auch bei Hochbegabten– kann auf der Ich-Stufe (mangelnde Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit, Beschäftigung mit sich selbst), auf der Du-Stufe (mangelnde Einfühlung in den Dialogpartner), auf der Wir-Stufe (mangelnde Integrationsfähigkeit) gegeben sein. **Frühkindliche Begabungsförderung setzt beim Individuum an und muss seine jeweilige Bewältigung der Ich-, Du-, Wir-Forderungen berücksichtigen.**

Der Handlungsansatz

Die drei wichtigen Realisierungsformen der schulpsychologischer Zielsetzungen psychische Prävention, Intervention, Rehabilitation) lauten: Beraten, Begleiten, Behandeln. Diese Aktionsweisen sind auch handlungsrelevant für die Pädagogik der frühkindlichen Begabungsförderung. Beratung bezieht sich nicht nur auf die Eltern, sondern auch auf das betroffene Kind: Wie weit machen wir den Kindern transparent, was wir von ihnen wollen und wie wir es von ihnen wollen und wie sie dahin gelangen können – oder in der frühkindlichen Begabungsförderung: **Was sie selbst wollen und wohin sie selbst gelangen möchten und könnten?** Begleiten meint hier eine unaufdringliche, die individuelle Entwicklung fördernde, aber nicht umformende Haltung seitens der Eltern, Lehrer/innen u.a. Behandlung ist nicht per se schon Therapie, sondern meint hier, dass dort, wo hemmende Bedingungen vorliegen, gehandelt, behandelt werden muss. Zeitgerecht, d.h. ohne Verzögerung, aber mit allem Respekt vor der Zeitdimension (s. o.) und der nicht zu früh auftretenden Verunsicherung durch Noch-Nicht-Erreichen von Erwartungen der Erwachsenen; und mit aller Berücksichtigung der Nebeneffekte, wie z.B. Vermeiden von Stigmatisierungen durch Störungsetikettierung. Dieser aktive, dynamische, pragmatische Ansatz heftet an die Feststellung der frühkindlichen Begabungsförde-

Die programmatische Frage: Was jetzt tun? **Genügt eine Beratung der Beteiligten, ist eine pädagogische Begleitung angebracht, ist ein spezielles begabungsförderliches Programm erforderlich?** Auch Behandlung kann angebracht sein: Ein (Hoch)begabtes Kind ist nicht schon ein notwendigerweise glückliches. Es kann einsam sein, es kann ein sehr heterogenes Fähigkeitsinventar besitzen (und in einigen Bereichen sehr auf Hilfe angewiesen sein), es kann möglicherweise auch nach einem rasanten Start sich dem durchschnittlichen Potential der Altersgefährten annähern und unter dem Verlust der Sonderstellung leiden, oder nach und nach merken, dass Begabung keineswegs Fleiß ersetzt. Es kann darunter leiden, dass es so viele Fragen hat– und so wenige Antworten darauf.

Resümee

Die angeführten Fragen sind Beispiele für Überlegungen zur frühkindlichen Begabungsförderung, wie sie aus einem bewusstseinsstrukturierenden Ansatz abgeleitet werden können. Das Ausmaß ihrer Berücksichtigung in der Praxis bzw. in der dafür grundlegenden Gesetzgebung kann als Gradmesser für die Reflektiertheit eines administrativ und vor allem individuell wichtigen Entscheidungskriteriums gelten. So viel darf aber vorweg genommen werden: **Es lohnt sich, die dargestellten Modell-Perspektiven mit der Praxis zu vergleichen, nicht zuletzt deshalb, weil neben der entstehenden Forderung nach neuen Schritten der frühkindlichen Begabungsförderung doch etliches schon Realisierte und Bewährte entdeckt werden mag. Die Schulpsychologie-Bildungsberatung setzt die Bemühungen der frühkindlichen Begabungsförderung mit ihren Mitteln fort: Der Chancen-Check z.B. (eine Broschüre des Autors, unentgeltlich in der Abt. V/4 Schulpsychologie-Bildungsberatung erhältlich) lädt die Eltern, Lehrer/innen ein, Entwicklungspotentiale aufzuspüren. Durch die altersübergreifende Gestaltung kann der Chancen-Check auch schon in der frühkindlichen Begabungsförderung aufgegriffen werden. Darüber hinaus hat die Schulpsychologie-Bildungsberatung zahlreiche Innovationen zur Begabungsförderung gesetzt (Werkstatt junger Talente, Netzwerk für Hochbegabte und anderes mehr.)**

Im Folgenden einige Anwendungsbeispiele des MIND- Modells.

SEDLAK F. (o. J.) Allgemeine Sonderpädagogik (Förderung von Kindern mit Teilleistungsschwächen) Wien: BMUK

ders. (1988): ein integratives Modell der Begabungsförderung. LSR f. Salzburg. In: Begabungen gefragt- Needed the Gifted.

SEDLAK F. (1991): Woher wir leben - wohin wir streben. Ein psychoökologisch-personales Modell der Beratung und Psychotherapie Dialog Spezial 1/91. Institut für Ehe und Familie. Wien.

SEDLAK F. u. GERBER G. (Hg) (1992): Therapie als Beziehung- Beziehung als Therapie. München: E. Reinhardt.

SEDLAK F (1994): Vom "falschen "und richtigen Umgang mit Begabungen und Begabten. (Insbesondere Ausführungen über die Förderung der Persönlichkeit. In: OSWALD F. et al. "Begabungen entdecken- Begabte fördern." Wien: Jugend & Volk.

SEDLAK F. (1996): Ethische Implikationen in psychotherapeutischer Praxis und Forschung. In: R. HUTTERER- KRISCH (Hg.): Fragen der Ethik in der Psychotherapie. Wien: Springer.

SEDLAK F. (2000): Entfaltungsträume brauchen Entfaltungsräume. In: G. HAGER, K. POLLHEIMER, G. WAGNER (Hg): Dimensionen einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Innsbruck-Wien-München: STUDIENVerlag.

3 Helmut BARAK: Schulische Begabungsförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In der auf dem Akademien-Studiengesetz 1999 (AStG) fußenden Akademien-Studienordnung ist im Bildungsziel der lehrerinnen- und lehrerbildenden Akademien festgeschrieben, im **Rahmen der Ausbildung** zukünftiger Lehrer/innen sei auf „die besondere Förderung von Begabungen (Hochbegabten)“ Bedacht zu nehmen.

Diesem Grundsatz wird in den Studienplänen im **humanwissenschaftlichen und didaktischen Bereich** ebenso entsprochen wie in der **schulpraktischen Ausbildung**, um die Grundlage dafür zu legen, dass die Studierenden in ihrer künftigen schulischen Tätigkeit Begabungen ihrer Schüler/innen erkennen und gezielt fördern werden.

Darüber hinaus wird auf dieser Basis in der **Weiterbildung durch Akademielehrgänge**, die bedarfsorientiert angeboten werden und spezifische Kenntnisse vermitteln, aufgebaut.

Neben der Lehre sind die Pädagogischen Akademien zum Thema Begabungsförderung auch auf dem Gebiet der **Forschung** aktiv:

Aktuell wird ab dem Studienjahr 2003/04 das Forschungsprojekt „Integrative Begabungsförderung in altersgemischten Klassen an Grundschulen“ (mit Fokussierung auf die Begabungsförderung in Mehrstufenklassen und die Darstellung unterschiedlicher Organisationsformen von Unterricht) durchgeführt, das im Herbst 2006 beendet sein wird und interessante Ergebnisse – nicht nur für Oberösterreich, wo die Erhebungen stattfinden, sondern für das ganze Bundesgebiet - verspricht.

Schon 1999 wurde ein Forschungsprojekt beendet – „Identifikation und Förderung von Begabungen im Primar- und Sekundarbereich“, dessen Ergebnisse das bm:bwk nicht nur in der Schriftenreihe „Theorie & Praxis. Texte zur Lehrerbildung“ veröffentlicht hat; es wurde auch eine kompakt zusammengefasste Übersicht in Form eines Folders gestaltet und als „Lehrerhandreichung im Bereich Begabungsförderung“ unter dem Titel „Begabungen entdecken und fördern“ allen mit dem Schulwesen befassten Institutionen zur Verfügung gestellt.

Die für die AStG³²-Akademien zuständige Abteilung im Bildungsministerium steht im Kontakt mit den für die Begabungsförderung im Ressort Zuständigen und mit dem „Österreichischen Zentrum für Begabungsförderung und Begabungsforschung“ in Salzburg, um durch Einbeziehung der Akademien und Information über alle einschlägigen Initiativen zu gewährleisten, dass das Thema Begabungsförderung in der Lehrer/innenaus- und -weiterbildung auf dem aktuellen Stand vermitteln.

4 Doris GUGGENBERGER: Geschlechtssensibilität als Voraussetzung um Hochbegabung zu erkennen und zu fördern

Das Bildungsministerium unterstützt seit Jahren Aktivitäten zur Umsetzung einer geschlechtssensiblen Pädagogik im Bereich Kindergarten und Vorschule³³. Geschlechtssensible Pädagogik zielt darauf ab, Handlungsspielräume der Mädchen und Buben (auch für ihr künftiges Leben als Erwachsene) zu erweitern. Die Frage, ob geschlechtsspezifisch feststellbare Unterschiede und Verhaltensweisen erworben oder angeboren sind, ist in diesem Zusammenhang nicht von Belang. Mädchen und Buben sollen nicht nach einem festgelegten Modell geformt werden. Es sollen weder Mädchen zu Buben noch Buben zu Mädchen „gemacht“ oder „Defizite“ der Mädchen oder der Burschen ausgeglichen werden, um sie der Norm des jeweils anderen Geschlechts anzupassen. Der Verschiedenheit soll – unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse – in einem lebendigen pädagogischen Prozess Rechnung getragen werden.

³² - Akademien-Studiengesetz

³³ - BMUK: Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten & Vorschule, Wien 1999. Download http://www.bmbwk.gv.at/medien/10003_PDFzuPubID276.pdf

Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen ist es, für die **Herstellung gleicher Lernchancen** für beide Geschlechter zu sorgen, **wobei ‚gleich‘ je nach Geschlecht etwas sehr Unterschiedliches bedeuten kann**. Damit Mädchen und Buben erweiterte Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, müssen Erziehende unterstützend eingreifen, um entsprechende Freiräume für Mädchen und Buben zu schaffen.

Auf diese Prinzipien ist auch beim Thema „Hochbegabung“ zu achten. Leider ist die Literatur über Gender- Aspekte der Hochbegabung nicht sehr umfangreich, aber doch vorhanden. Ein Standardwerk (mit dem Schwerpunkt „Mädchen“) wurde herausgegeben³⁴. HEINBOKEL widmet ein Kapitel hochbegabten Mädchen³⁵. ECHA- Diplomarbeiten werden zu diesem Thema abgefasst³⁶ und einschlägige Tagungen abgehalten³⁷.

Untersuchungen über **hochbegabte Mädchen im Vorschul- und Grundschulalter** haben gezeigt, dass **diese Mädchen geringere Chancen haben, als „hochbegabt“ identifiziert** und infolge dessen auch **entsprechend gefördert zu werden**. Sie fallen nicht so auf und wollen nicht auffallen, passen sich eher an, um aus der sozialen Gruppe nicht ausgeschlossen zu werden. Viele Begabungen werden durch Zufall oder sehr spät erkannt. Wegen unauffälligen Verhaltens geben Mädchen ihren Eltern weniger Anlass, in eine Beratungsstelle zu gehen. Eltern tragen mit ihren Einstellungen und Erwartungen erheblich dazu bei, dass sich Kinder bestimmten Tätigkeiten zuwenden und Neigungen ausformen. Dies erfolgt häufig auf Grund eigener geschlechtsspezifischer Erwartungen und Zuschreibungen und wirkt sich auch auf die Anschaffung von Spielmaterialien aus. In vielen Familien gibt es eine geschlechtsspezifische Hierarchie. Buben haben Vorrang, wenn es um ihre Förderung geht, vor allem dann, wenn die finanziellen Ressourcen der Eltern beschränkt sind.

Aus geschlechtsspezifischer Sicht könnte auch gefragt werden

- **Wie sieht es mit dem Erkennen und der Förderung „nicht traditioneller“ oder „geschlechtsuntypischer“ Begabungen bei Mädchen und Burschen aus?**
- **Sind Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen bereit, diese zu sehen und deren Entwicklung zuzulassen? Gibt es eine Hierarchie der Begabungen?**

Geschlechtssensibilität inkludiert Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit dem persönlichen Geworden-Sein als Frau oder Mann und mit den eigenen Frauen- und Männerbildern. Geschlechtssensible Pädagogik stellt auch die Frage nach der eigenen aktiven Beteiligung an der Herstellung von Geschlechtsunterschieden.

³⁴ - Wilhelm WIECZERKOWSKI/Tania M. PRADO. Hochbegabte Mädchen, Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock, 1990.

³⁵ - Annette HEINBOKEL: Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. Münster-Hamburg. LIT Verlag.

³⁶ - Martina LASAR. Erkennen und Fördern von hochbegabten Schülern unter besonderer Berücksichtigung von hochbegabten Mädchen.
http://stefan.schoenhacker.at/hochbegabung/martina_lasar.pdf

³⁷ http://www.dghk.de/laby69/69_hochbeg_maedchen.pdf

2 AUS INTERDISZIPLINÄRER SICHT: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind Tagungsbericht (Studienkonferenz „Frühzeitig fördern“: Hochbegabte in Kindergarten und Vorschule (16.-17.März 2002))

Berichtsteil 1 (Maren HENKE)

2.1 Prof. Dr. Christoph PERLETH (Institut für Pädagogische Psychologie der Universität Rostock): Familie, Interessen, Fähigkeiten und Wissen

Prof. Dr. **Christoph PERLETH**³⁸ stellte die Erklärungsmodelle für Hochbegabung von MÖNKS, GAGNÉ sowie das Münchner Hochbegabungs-Modell vor. Er sieht das Vorschulalter als relevante Phase in der Entwicklung von hochbegabten Kindern. Seiner Meinung nach sollten Motivation und Fähigkeiten zu kontinuierlichem Lernen frühzeitig geweckt werden. Er wollte in seinem Vortrag die Aufmerksamkeit auf den „gewöhnlichen“ Hochbegabten lenken. Studien zur (Hoch-) Begabungsentwicklung gibt es im Vorschulalter kaum.

Nach Ansicht von Prof. PERLETH gibt es unter dem Aspekt der Leistungsprognosen im psychometrischen Ansatz IQ-Schwankungen um 20 Punkte im Vorschulalter. Mit den üblichen Entwicklungstests sei eine Hochbegabung kaum vorhersagbar. Als angeborene Grundlagen geistiger Leistungsfähigkeit sieht Prof. PERLETH:

- Gedächtniseffizienz
- Verarbeitungskapazität
- Gedächtniskapazität
- Aktivationsniveau
- Aspekte der Wahrnehmung
- Aspekte der Aufmerksamkeit
- Habituation („Gewöhnung“).

Als Richtungen der Hochbegabungs-Forschung sieht er:

1. Psychometrisch orientierte Forschung
2. Ansätze der genetischen Psychologie
3. Kognitionspsychologische Ansätze
4. Ansatz der Expertiseforschung.

Zu 1.: Psychometrisch orientierte Forschung: hier geht er von zwei unterschiedlichen Auffassungen aus:

- ältere (klassische) Auffassung: Allgemeine Intelligenz bzw. Begabung und
- moderne Auffassung: Multiple Begabung.

Zu 2.: Ansätze der genetischen Psychologie:

Konsens besteht seiner Meinung nach darüber, dass Merkmale des Wahrnehmungs-, des kognitiven und des motorischen Apparates angeboren sind. Allerdings gibt es Wechselwirkungen zwischen Anlage und Umwelt.

Nach SCARR & McCARTNEY gibt es drei Typen der Anlage-Umwelt-Beziehungen:

- Passiv: Am Beispiel von Musikalität erklärt, bedeutet es, dass Kinder in einer Familie aufwachsen, in der Musik eine große Rolle spielt, wie z.B. Mozart.
- Reaktiv: Bedeutet, dass ein Kind in der Schule z.B. im Musikunterricht auffällt und anschließend besonders gefördert wird. Im Elternhaus aber die Musik keine bedeutende Rolle spielt.

³⁸ - alle in dieses Kapitel aufgenommenen Textteile sind inhaltlich unverändert als Bericht der Studententagung folgender Quelle entnommen: <http://www.dghk.de> (Labyrinth, Ausgabe 73, August 2002), Online 26.August 2003.

- Aktiv : Das Kind sagt von sich aus, dass es ein Instrument spielen will und legt dabei ein besonderes Talent an den Tag.

Zu 3. Kognitionspsychologische Ansätze:

Für eine Leistungsprognose im kognitionspsychologischen Ansatz ist nach seiner Ansicht in Bezug auf die Habituation nur ein schwacher Zusammenhang erkennbar und es sind nur schwache langfristige Prognosen möglich. Er stellte das kognitionspsychologische Modell von CAMPIONE & BROWN, 1978; BORKOWSKI, PECK, 1986 vor. Dieses Modell geht bei der Erklärung der Hochbegabung sowohl von einer „Executiven“ Ebene auf der sich die Wissensbasis, Regeln & Strategien und Metakognition/-gedächtnis befinden, wie von einer so genannten „Architecture“-Ebene auf der sich Gedächtniskapazität, Speicherdauer und Gedächtniseffizienz befinden, aus.

Zu 4. Ansatz der Expertiseforschung:

Die Expertiseforschung sei als eine Alternative zu Begabung und Intelligenz zu sehen.

- Definition: Hierbei geht man von einer Person aus, die auf einem bestimmten Gebiet dauerhaft herausragende Leistung erbringt (GRUBER, 1994).
- Zentrale Themen der Expertiseforschung sind Erfahrung, Übung, Training und Wissen.
- Extreme Expertiseforschung (z.B. ERICSSON) geht davon aus, dass Intelligenz und Begabung völlig unwichtig seien, wichtig sei „Deliberate practice“ lange, intensive und zielgerichtete Übung.
- Gemäßigte Expertiseforscher gehen von einer Schwellenwerthypothese (z.B. SCHNEIDER) sowie von einer „Phasenhypothese“ des Expertiseerwerbs (z.B. ACKERMAN) aus.

Um den Unterschied in der Herangehensweise an das Thema Hochbegabung zwischen Begabungs- und Expertiseforschung im Allgemeinen zu veranschaulichen erläuterte Prof. PERLETH, dass der Begabungsforscher quasi vom Boden aus operierend die Thematik beobachtet, während der Expertiseforscher wie aus einem Hubschrauber heraus von oben an das Thema herangeht. Beim wissenspsychologischen Ansatz wird davon ausgegangen, dass grundsätzlich wenig Interesse an einer Leistungsprognose besteht. Ein ganz wichtiges Kriterium zur Erkennung hochbegabter Kleinkinder sei eine beschleunigte Sprachentwicklung, evtl. auch frühes Lesen und Schreiben sowie frühes Rechnen. Ganz wichtig für die Kinder sind in dieser Zeit die Erzieher und die Familie. Auffällig bei Kleinkindern sind extreme Neugier und Interessen (Explorationsverhalten!). Als ganz wichtig sieht er in diesem Zusammenhang die Reaktion von Erziehern und Eltern an. Beantworten sie die vielen Fragen der Kinder und nehmen sie die Fragen ernst. Auch in diesem Alter haben die Kinder eine hohe Konzentrationsfähigkeit und eine ganz klare Zielorientierung beim Handeln. Genauso wie sie einen Blick für das Wesentliche haben.

Im Kleinkindalter findet der Aufbau einer unorganisierten Wissensbasis statt. Im Grundschulalter entwickeln sich wesentlich Leistungsmotivation und Selbstkonzept. Die Rolle der Familie sieht er als zentralen Entwicklungsbestimmenden Faktor für die Umsetzung von Begabung in Leistung. Die Familie entscheide seiner Meinung nach über die Laufbahn der Kinder. Zur Förderung der hochbegabten Kleinkinder in der Familie führte er aus, dass Väter als erste Lehrer ihrer Kinder eine wichtige Rolle spielen. Unterstützung sieht er auch in der mit den Kindern verbrachten Zeit, im Vorlesen und ganz wichtig sei die Unterstützung von Interessen der Kinder. Allerdings sieht er auch Risiken für und durch die Familie. Hochbegabung sei eine Belastung für die Familien. Der so genannte Labelling-Effekt sei ein großes Risiko für Familien, da die Kinder dadurch dem Druck einer Erwartungshaltung von Außenstehenden ausgesetzt seien. Außerdem fände durch Presseberichte und (schlechte) Ratgeberliteratur eine Verunsicherung der Eltern statt, die sich auf die Kinder negativ auswirke. Der Druck auf vermeintlich hochbegabte Kinder sowie der Kampf mit einer bösen Umwelt koste viel Kraft. Eine weitere wichtige Unterstützung der Kinder sieht PERLETH darin, Wissen über die Welt zu vermitteln, z.B. Handlungswissen, Alltag und Hobby gemeinsam zu erleben. Schlicht und einfach lebensnahes Wissen vermitteln. Die umfassende Förderung liege im Herausfinden von Begabungs- und Interessenschwerpunkten. Die, von den Kindern ausgehenden Aktivitäten und Interessen aufzugreifen, sei ein weiterer wichtiger Aspekt in der Förderung. Letztendlich würden die Kinder uns den Weg zeigen.

Ergänzung: (Spezielles Statement): Was sollen (österreichische Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer Aus- und Fortbildung lernen um im Berufsfeld sachrichtig und wertschätzend mit (Hoch)begabung bzw. (Hoch)begabten umgehen zu können?

Prof. PERLETH hat folgende „Botschaft“ an österreichische Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen³⁹:

- Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sollen lernen, dass es hochbegabte Kinder auch in ihrer Gruppe geben kann
- hochbegabte Kinder sind selten, kommen aber doch regelmäßig vor. Leider sind viele Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und Lehrkräfte überzeugt, dass in ihren Gruppen/Klassen noch nie hochbegabte Kinder (Schule, Region) zu finden waren.

Sie müssen hochbegabte Kinder erkennen können:

Sicherlich kann man von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen nicht erwarten, dass sie hochbegabte Kinder zweifelsfrei von anderen Kindern unterscheiden können. Dies gilt umso mehr, als die Diagnostik im früheren Kindergarten doch mit erheblichen methodischen Problemen verbunden ist und erst im Vorschulalter besser gelingt. Dennoch sollten Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen einschlägige Merkmale von Hochbegabung kennen, damit u. U. eine Diagnostik von kompetenter Seite erfolgen kann. Dies gilt vor allem dann, wenn es Schwierigkeiten irgendwelcher Art (im sozialen, motivationalen Bereich usw.) gibt. Es ist ein feines Gespür notwendig, in welchen Fällen eine Diagnostik hilfreich ist und in welchen sie der Entwicklung des Kindes vielleicht sogar abträglich sein könnte.

Sie müssen wissen, dass Hochbegabte gefördert werden müssen:

Bezüglich hochbegabter Kinder kursieren viele Mythen und Vorurteile. Es soll die Einsicht vermittelt werden, dass Hochbegabte sich weder von alleine durchsetzen, noch dass sie in jedem Fall therapeutische Begleitung benötigen (letzteres allerdings ein eher unter Eltern verbreiteter Mythos).

Sie müssen wissen, wie man hochbegabte Vorschulkinder fördern kann

Da im Vorschulalter oft in altersübergreifenden Gruppen gearbeitet wird, sollte eine Differenzierung nach den individuellen Bedürfnissen der Kinder grundsätzlich möglich sein. Wichtig ist aber, dass Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen verstehen, dass hochbegabte Kinder Bedürfnisse haben, die von denen anderer Kinder grundlegend abweichen können. Es muss sich die Erkenntnis durchsetzen, dass bestimmte Entwicklungsideologien (Stichwort Waldorfpädagogik) sich schädlich für die Entwicklung hochbegabter Kinder auswirken können. Es darf beispielsweise nicht länger die Meinung vertreten werden, dass zu frühes Lesen schädlich für die Entwicklung der Kinder ist.

2.2 Aiga STAPF: Hochbegabte Kinder im Vorschulalter – Diagnostik und Beratung

Der zweite Vortrag wurde von Frau Dr. Aiga STAPF vom Psychologischen Institut der Universität Tübingen gehalten.

Der entwicklungspsychologische Aspekt müsse bei der Diagnostik und in der Beratung hochbegabter Kinder im Vorschulalter unbedingt berücksichtigt werden. Sie hat einen Screeningbogen entwickelt, den man bei ihr anfordern könne. Die Kinder haben mit Problemen zu kämpfen:

- Oft ist die Umwelt (Kindergarten und privates Umfeld) nicht angepasst
- Den Kindern wird zu wenig zugetraut
- Es herrscht eine falsche Kindeinstellung
- Die Kinder werden ganz oder als zu „verkopft“ abgelehnt
- Die Kindheit bedeutet nicht nur „matschen“ sondern auch denken
- Intelligenz ist die Fähigkeit zur Auffindung von Ordnungen (HOFSTÄTTER, Differentielle Psychologie, S. 197).

³⁹ - Für den, speziell für diesen Reader konzipierten, Beitrag danken wir dem Verfasser sehr herzlich!

Weil die Intelligenz ca. 50-60% des Unterschiedes unter den Menschen ausmacht, sei ein kognitiv unterfordertes Kind auch ein sozial unglückliches Kind. Während nur 10-15% des Unterschiedes das familiäre Umfeld ausmacht. Hochbegabte Kleinkinder haben schon eine unglaubliche Sensibilität für Reizunterschiede sowie eine höchst effiziente Informationsverarbeitung. So sei z.B. der Spaß an der Problemlösung bei einem Test ein größerer Indikator für die Hochbegabung wie das Ergebnis unter Umständen selber. Die K-ABC (KAUFMAN Assessment Battery für Children) ist nach ihrer Meinung für Klein- und Vorschulkinder das einzige brauchbare Testverfahren, welches auf dem Markt verfügbar ist, da es die höchste Anzahl an Normierungen beinhaltet. Wobei es allerdings ganz wichtig sei, darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei um einen Entwicklungs- und nicht um einen Intelligenztest handelt.

Bei hochbegabten Kindern entwickeln sich die Intelligenz und die Motorik unabhängig voneinander. Was häufig bei hochbegabten Kindern zu beobachten ist, dass sie kognitiv sehr weit entwickelt sind, aber motorisch ihrem Alter entweder entsprechen oder sogar dahinter zurückliegen. Laut Stapf entwickelt sich die Intelligenz aus der Sensorik, also perzeptiv, nicht aus der Motorik. Dr. STAPF ist der Meinung, dass *nur* über eine kompetente Diagnose eine Hochbegabung feststellbar sei, und dass Kinder ab dem Alter von 4 Jahren schon getestet werden können. Ganz wichtig sei nach der Diagnostik auch immer die Beratung, die in Interventionen mündet. Motivationale Befindlichkeiten können ein Störfaktor bei der Diagnose sein. Eltern sollten ihren Kindern vorher sagen, dass sie alles sagen dürfen, was sie können. Im Gegensatz zur weitläufigen Meinung ist das Wort „Test“ für hochbegabte Vorschulkinder kein Problem. Häufig führe die Unterforderung zu Verweigerung. Gegen Überforderung können sich die Kinder wehren, gegen Unterforderung nicht. Hochbegabte Kinder neigen bei Unterforderung dazu, Blockaden zu entwickeln.

Im Alter von 4-5 Jahren entwickeln Kinder häufig noch große Trennungsängste, deswegen sollten die Eltern in so einem Fall während der Diagnose immer in der Nähe bleiben, nicht im selben Raum, aber doch nebenan. STAPF rät bei Vorschulkindern grundsätzlich von Gruppentests ab. Bei der Diagnose wird von der Leistung im Intelligenztest auf die Fähigkeiten der Kinder geschlossen. Sie rät deshalb immer zu einer multi-methodischen Vorgehensweise, d.h. mehrfache Testung. In diesem Zusammenhang bewertete sie gängige Testverfahren für Vorschulkinder:

CFT 1 (Culture Fair Intelligence Test): Wichtig sei außerdem bei der Diagnose die ausführliche Anamnese und das Sammeln von Daten. Zum Beispiel sei das frühe Beschäftigen mit Zahlen ein *Hinweis* und kein *Beweis*. Temperamentvolle Kinder, die eine sehr hohe Aktivität an den Tag legen, können ihre Intelligenz nicht unbedingt so gut zeigen, in diesem Fall spricht man vom schwierigen Temperament, nicht von Hyperaktivität. Verschiedene Defizite lassen eine Hochbegabung nicht sofort erkennbar werden, dazu gehören u.a. Hör-, Seh- sowie Lese-Rechtschreib-Schwäche. Deswegen sollte bei einer Diskrepanz zwischen kognitiver Fähigkeit und Leistung unbedingt ein Augen- oder Ohrenarzt aufgesucht werden. Das Gleiche gilt, wenn hochbegabte Mädchen nicht gern lesen, man sollte ihre Augen untersuchen lassen. Sie betonte noch einmal, dass *nur* die Diagnose einen Beweis für die Hochbegabung eines Kindes erbringen könne. Erstmal sei das Ergebnis Hochbegabung bei einer Diagnose für die Eltern eine Belastung. Hierbei sei die Aufklärung der Eltern im Rahmen der Beratung sehr wichtig. Zum Beispiel darüber, dass die Hochbegabung selber kein Risiko für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten sei. Dr. Aiga STAPF geht davon aus, dass 20 % aller hochbegabten Kinder sogenannte Under-Achiever seien. Die anderen 80% aber trotz Hochleistung in der Schule Probleme haben. In diesem Zusammenhang erwähnt sie, dass ROSTs Aussage (Marburger Studie) auf 18 Kindern beruht, nämlich 10 Jungen und 8 Mädchen. Mangelnde Akzeptanz sei das Hauptproblem hochbegabter Kinder. Möglichkeiten der Förderung/Unterstützung hochbegabter Kinder im Kindergarten sieht Dr. STAPF in der Wissensvermittlung und Annahme des Kindes in seinen Eigenarten. In der Grundschule sähe sie die Möglichkeit der Förderung in der Verkürzung der Zeit auf maximal 3 Jahre, im Überspringen einer Klasse. So sollte z.B. auch bei schlechteren Schulnoten, sofern ein fachpsychologisches Gutachten vorliegt, der Besuch eines Gymnasiums möglich sein.

Bevor die Empfehlung zur Einschulung ausgesprochen wird, (nie nur am Telefon) sollten folgende Punkte beachtet werden:

- Arbeitsverhalten des Kindes
- Seine soziale Entwicklung
- Die Eltern ansehen
- Das Kind ansehen.

Abschließend gibt sie den Eltern noch den Tipp: Bremsen Sie *nie* ihr Kind.

Ergänzung: (Spezielles Statement): Was sollen (österreichische) Kindergartenpädagoginnen und – pädagogen in ihrer Aus- und Fortbildung lernen um im Berufsfeld sachrichtig und wertschätzend mit (Hoch)begabung bzw. (Hoch)begabten umgehen zu können?

Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen⁴⁰ sollten umfassende Kenntnisse über die neuesten entwicklungspsychologischen Befunde zu allen Persönlichkeitsbereichen der Kinder (wie kognitiver, sozial-emotionaler, motivationaler und psychomotorischer Bereich) erwerben und deren pädagogische Umsetzung einüben. Sie benötigen insbesondere ein gutes Wissen über die speziellen kognitiven Fähigkeiten und Bedürfnisse intellektuell hochbegabter Vorschulkinder, aus denen sich auch deren (oft beschleunigte)sozial-emotionale und motivationale Entwicklung ableitet. Die besonderen Eigenarten und Verhaltensweisen Hochbegabter wirken sich auch auf die Familie und die Beziehung zu Spielkameraden aus, worüber Pädagoginnen und Pädagogen ebenso Kenntnisse erlangen sollten wie über die notwendigen (Förder-) Maßnahmen wie Wahl des richtigen (eher frühen) Einschulungszeitpunktes. Hervorzuheben ist, dass für einen positiven Umgang mit diesen Kindern neben den genannten Kenntnissen die Akzeptanz und ein wohlwollendes Verständnis ihrer Gesamtpersönlichkeit grundlegend sind."

Als einschlägige Literatur ist zu nennen:

Aiga STAPF (2003). Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit- Entwicklung- Förderung.
München: Beck.

2.3 Dr. Barbara FEGER, Institut für angewandte Lern- und Begabungsforschung, Hamburg. Arbeitsgruppe: Aus der Sicht der Eltern und des Kindergartens

In dieser Gruppe trafen sich betroffene Eltern, aber auch interessierte Erzieher und Vertreter öffentlicher Institutionen, um die Situation hochbegabter Klein- Vorschul- und Grundschulkindern zu diskutieren. Es wurden anhand von Fallbeispielen betroffener Eltern, mögliche Handlungsperspektiven für Eltern, Erzieher und andere Menschen, die mit hochbegabten Kleinkindern umgehen, aufgezeigt. So hat sich auch hier wieder ganz deutlich herauskristallisiert wie wichtig es ist, die Kinder in der Vorschulzeit anders zu behandeln, d.h. ihre Fragen immer ernst zu nehmen. Der Umgang mit den Fähigkeiten, die sich früh zeigen, wie z.B. Sammeln von Kenntnissen über Buchstaben und Zahlen, ist ganz wichtig. Die Kinder sollten nie gebremst werden. Hierbei sollte eine auch systematisch durchgeführte Verfolgung der Interessen eine große Rolle spielen. Ganz wichtig sei es außerdem, den öffentlichen Einrichtungen, wie KiTas⁴¹, Schulen usw. vor Augen zu führen, welche Möglichkeiten in der Begabungsförderung liegen, wobei die Benutzung des Begriffes Begabungsförderung diplomatischer sei als der Ausdruck Hochbegabten-Förderung – weil es für alle gilt und alle Kinder davon profitieren.

Folgende Wünsche an KiTas wurden herausgearbeitet:

- Sensibilisierung der Erzieher und Lehrer für unsere Kinder.
- Unwissenheit mindern durch Informationsfluss.
- Von der Schulbehörde eingerichtete Beratungsstelle (angelehnt an das Beispiel BbB, Beratungsstelle besondere Begabungen, Hamburg) auch für den Vorschulbereich.
- Studenten von der Uni könnten sich mit den Kindern befassen

⁴⁰ - Für den, speziell für diesen Reader konzipierten, Beitrag danken wir der Autorin sehr herzlich!

⁴¹ - Abkürzung für „Kindertagesstätten“.

- Elternengagement, z.B. Schachgruppe
- Projekte, die auch von Praktikanten oder Eltern durchgeführt werden könnten
- Mentoren, die sich den Kindern widmen, das können ältere Menschen sein, die Zeit und Lust haben sich mit den Kindern zu befassen
- Angebote, bei denen die Kinder lernen müssen, inkl. der Ergebnispräsentation
- Anerkennen eines flexiblen Einschulungsalters mit begleitenden Maßnahmen bei einer frühen Einschulung, wie Gespräche mit Erziehern, Rektor und aufnehmendem Lehrer
- Kinder müssen das Lernen lernen, deswegen auch schon wissenschaftsbezogenes Arbeiten in den KiTas
- Projektarbeit in den KiTas
- Hochbegabung soll Bestandteil der Erzieher/innen-Ausbildung werden.
- Es sollte mehr darauf gehört werden, was Kinder sagen und wollen: Sensibilisierung für Interessen
- Hochbegabten Kindern sollte der gleiche Stellenwert eingeräumt werden wie behinderten Kindern
- Die Stärken der Kinder herauszufinden und aufzubauen, denn Stärken fördern macht stark
- Individualität fördern: Jeder darf so anders sein, wie er ist.

Folgende Wünsche/Ratschläge an Eltern wurden entwickelt:

- Eltern sollen als Kunden an KiTas rangehen und fragen, mit welchen Konzepten jeweils gearbeitet wird
- Selbstbewusstes „Outen“ der Eltern: „Unser Kind ist eben anders. Deswegen ist es bei uns eben auch etwas anders.“ Von dieser Sicherheit profitieren besonders die Kleinkinder für ihren späteren Lebensweg. Denn auch die Außenseiterrolle ist eine Frage der Perspektive. Manchmal empfinden Kinder diese Situation gar nicht als belastend
- Ungewöhnliche Freundschaften der Kinder sollten akzeptiert werden
- Starke Kinder brauchen starke Eltern, auch im Grenzen setzen.

Ergänzung: (Spezielles Statement): Was sollen (österreichische)Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer Aus- und Fortbildung lernen um im Berufsfeld sachrichtig und wertschätzend mit (Hoch)begabung bzw. (Hoch)begabten umgehen zu können?

Was ist eigentlich Hochbegabung im Kindergartenalter⁴²? Wie äußert sie sich? Am praktikabelsten erscheint es mir, **Hochbegabung** als (deutlichen) **Entwicklungsvorsprung** zu betrachten.

Für das Erkennen und Fördern von Hochbegabung im Kindergartenalter sind

- 1. Beobachtungsschulung,**
 - 2. akzeptierende Haltung mit Einfühlungsvermögen**
 - 3. Kreativität**
- notwendig.

Zu 1: Kindergärtnerinnen können aufgrund ihrer Erfahrungen generell den Entwicklungsstand eines Kindes gut einschätzen; als zusätzliche Hilfe und Schulung speziell in der Ausbildung, aber auch in der Fortbildung können beispielsweise Video-Aufnahmen eingesetzt werden.

Zu 2: Die Akzeptanz der Hochbegabung oder Sonderbegabung durch die Kindergärtnerinnen ist ganz wesentlich für alle weiteren Schritte; heute überwiegen oft noch Bedenken und Einwände (das Kind darf keinen Schulstoff vorwegnehmen, es soll lieber spielen und nicht lernen, es sollten besser Schwächen ausgeglichen werden usw.)

Zu 3: (Standard-)Vorgehensweisen wie sie später in der Schule zur Förderung eingesetzt werden können (Wettbewerbe, Enrichment usw.), spielen im Kindergarten noch keine Rolle. Deshalb ist die Kreativität gefragt, die es etwa schafft, die Lesebegeisterung eines Kindes unterschiedlich zu fördern, je nachdem ob die Grundschule auf vorhandenen Fertigkeiten und Kenntnissen eines Kindes aufbaut

⁴² - De Autorin hat uns diesen Artikel dankenswerterweise speziell für diesen Reader zur Verfügung gestellt

oder ob dort alle Kinder in gleicher Weise behandelt werden und alle „erst einmal das Lesen von Grund auf lernen müssen.“

Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sind eine wesentliche „Informationsquelle“ für Eltern.

2.4 Jutta FREMEREY, Montessori-Grundschule Aachen und Ursula HELLERT, Schul- und Jugenddorfleiterin, Jugenddorf Christopherus-Schule, Braunschweig; Arbeitsgruppe: Ansätze in der Grundschule

Die zentrale Frage für die Teilnehmer dieser Gruppe lautete: „Wie muss die Schule sein, in die Kinder gehen, die bei weitem keine 6 Jahre sind und welche Veränderungen muss die Schule durchmachen, um diese Kinder aufzunehmen?“

Sie sollte

1. allen Kindern angemessene Herausforderungen bieten
2. allen Kindern Anstrengungen bieten
3. Schule als ureigenste Sache des Kindes lehren.

Diese Ziele können am besten mit Montessori Prinzipien und Materialien erreicht werden. Nach ihrer Ansicht ist der Montessori-Ansatz der optimale Ansatz für die Schule, weil

- das Kind Stoff wiederholen kann, es aber nicht muss
- in einer Ganztagschule mit Werkstattangebot ein breites Interessensspektrum abgedeckt ist
- der lebenspraktische Tag, der Projektarbeit als regelmäßige Struktur in den Schulalltag einbindet, einen Einblick in die Einsicht verschafft, dass man unterschiedliche Begabungen braucht, um bestimmte Ziele zu erreichen
- es keine besonderen Schulen gibt, sondern Binnendifferenzierung
- die Kinder lernen, dass ihre Arbeit ein Teil der Gemeinschaft ist und keine Außenseiterrolle einnimmt.

Der Schlüssel zum Erfolg des Konzeptes ist die Begleitung der Kinder durch eine zusätzliche Erzieherin. Träger der Einrichtung ist das Christliche Jugenddorf Deutschland (CJD), außerdem wird es privat und über Spenden finanziert.

Fazit: Keine Sonderschulen für Hochbegabte, sondern bestehende Grundschulen zu verändern, so dass alle zu ihrem Recht kommen, und: *Jedes* Kind entsprechend seinen Bedürfnissen zu fördern.

Berichtsteil 2 (Sabine MEIER)

2.5 Franz MÖNKS, Zentrum für Begabungsforschung, Universität Nijmegen

Prof. Dr. MÖNKS leitete seinen Vortrag mit einem kurzen historischen Abriss der Entwicklungspsychologie ein. Seiner Meinung nach kann man erst seit ca. 1970 von einer explosiv anwachsenden empirischen Kleinkinderforschung ausgehen. Zuvor sollte man eher von systematischen Tagebüchern sprechen. Erwähnenswert ist bei STERN seine erstklassige Auflistung der Sprachentwicklung im Kleinkindesalter, sowie bei KATZ die Sozialentwicklung. BÜHLER hingegen betrieb vor allem Forschung im Bereich Spiel/Sozialentwicklung im Zusammenhang mit dem „Trotzalter“. Nach MÖNKS tritt dies bei hochbegabten Kindern nicht oder sehr selten auf.

Die Erklärung hierfür sieht er darin, dass Trotz immer als Reaktion für einen Eingriff in das Projekt des Kindes zu sehen ist und diese Kinder bereits die Fähigkeit besitzen dies geistig nach zu vollziehen.

Allgemein kann man davon sprechen, dass das menschliche Gehirn ein Netzwerk ist, ähnlich einem biologischen Computer. Nach Ansicht von Prof. Dr. MÖNKS sind Kinder nicht klüger, sondern haben die Möglichkeit zu lernen. Bei einem Zwei- bis Dreijährigen gibt es etwa 15.000 Verbindungen pro Nervenzelle mehr als bei einem Erwachsenen und der Energieverbrauch ist etwa doppelt so hoch.

Prof. Dr. MÖNKS definiert die psychische Entwicklung stets als etwas Dynamisches und spricht in diesem Zusammenhang von einem lebenslangen Prozess. Seiner Meinung nach liegen die Unterschiede von hochbegabten Kindern vor allem

- in der motorischen Entwicklung
- beim Schlaf: 20% benötigen mehr, 20% benötigen weniger, 60% bleiben im Normbereich
- bei der Rollenübernahme/Empathie (Fähigkeit Gefühle anderer Menschen zu erkennen)
- im Alter von zwei Jahren: z.B. Vernetzung (Hund bellt, weil er an der Leine ist)
- bei der personellen und physikalischen Umgebung (Farben, Formen, Licht, Dunkel – Hell, usw.)
- im Wissen von ursächlichen Zusammenhängen (Lichtschalter)
- in ihrer intellektuellen Neugier (Lesen)
- in ihrem realen Selbstkonzept (Dreijährige können Schwächen und Stärken erkennen und beschäftigen sich bereits mit der eigenen Identität)
- in ihrer Fähigkeit zur Metakognition (eigenes Denken, Fähigkeit zur Reflexion)
- beim Vertreten des eigenen Standpunktes
- in ihrem Humor
- bei der Fähigkeit zum Erforschen und Erkunden, stets verbunden mit Aufmerksamkeit und Wachheit (Alles sehen wollen)
- in ihrem hohen Maß an Interesse und Motivation
- an dem richtigen Sprachgebrauch (mit zehn Monaten passiven Wortschatz im Bereich von 100 Wörtern, -Sprachstand des Eineinhalbjährigen). Darüber hinaus an endogenen Verhaltensmerkmalen:

1. Lernbegierde: innerer Antrieb nach Wissen
2. Perfektionismus: genaues und vollständiges Wissen
3. Kreativität: neue und verschiedene Lösungswege
4. persönliches Engagement: emotionale Bezogenheit und Anteilnahme, starke Gefühle
5. Idealismus: ein stark entwickeltes moralisches Empfinden, Wohlergehen des menschlichen Daseins

Ergänzung: (Spezielles Statement): Was sollen (österreichische) Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer Aus- und Fortbildung lernen um im Berufsfeld sachrichtig und wertschätzend mit (Hoch)begabung bzw. (Hoch)begabten umgehen zu können⁴³?

Menschliche Entwicklung ist immer das Resultat von Interaktionen zwischen dem Individuum und seiner/ihrer Umgebung. Die Umgebung bestimmt demnach in hohem Masse, ob sich das Potenzial eines Menschen voll, teilweise oder nur in geringem Masse entwickelt. Früher – bis vor etwa 40 Jahren – wurde von vielen Laien und Fachleuten angenommen, dass die Entwicklung im Babyalter möglichst reizfrei verlaufen müsse. Daher sei eine einfarbige Umgebung in der Wiege und im Kinderzimmer das Beste. Man ging auch davon aus, dass die Farbe Weiss am meisten geeignet sei. Seit dem Aufkommen der Neurowissenschaften und der besseren Beobachtungsmöglichkeiten mit Videokameras seit etwa 1970, wissen wir, dass diese Auffassung irrig ist. Gerade das Gegenteil ist wahr: Kinder sind von Anfang an ernsthafte Interaktionspartner. Aufgrund des angeborenen Kompetenzmotivs wollen Kinder aktiv mit der Umgebung umgehen. Sie wollen erkunden und erforschen. Diese Lernbegierde ist bei begabten Kindern, also Kindern, die ganz allgemein gesprochen, einen kognitiven Entwicklungsvorsprung haben, besonders ausgeprägt. Wird nun der Lernwille und der Lernhunger nicht entsprechend befriedigt, so wird ein solches Kind 'benachteiligt'. Gerade im Vorschulalter kann jedes Kind und insbesondere das begabte Kind spielend, d.h. mühelos beispielsweise zwei Sprachen lernen, wenn die Umgebung hierzu die Gelegenheit bietet. In den Niederlanden wurde auf Grund entwicklungspsychologischer Gutachten im Jahre 1985 das Schulgesetz dahingehend geändert, dass Kinder von dem Zeitpunkt an mit 4 Jahren ihren Schuleintritt machen. Seitdem bekommen die Lehrer der ersten beiden Gruppen (statt Klasse wird von Gruppe gesprochen) eine akademische Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule.

⁴³ - Der Autor hat diesen Artikel dankenswerterweise speziell für diesen Reader konzipiert

Die Vorschulpädagogik bedarf einer gründlichen Revision. Vermeintliche Rücksichtnahme auf den zarten und aufkeimenden Geist des Kindes, ist eher entwicklungshemmend. Jedes Kind hat Anspruch darauf, dass es dort abgeholt wird, wo es ist. Wann und durch wen erfährt das Vorschulkind dieses?

2.6 Stephanie SCHMITZ, Nettetal, Erzieherin in Kindergarten/Hort, tätig in der Beratung für Eltern und Erzieher/innen hochbegabter Kinder

Stephanie SCHMITZ (ECHA-⁴⁴Diplom), tätig im Kindergarten/Hort „Unter den Weiden“ untermalte die vorher sehr theoretischen Ausführungen mit vielen praktischen Beispielen aus ihrem täglichen Arbeitsfeld. Die Einrichtung wird von Sprengelkindern, sowie hochbegabten Kindern besucht. Nach ihrer Aussage gilt als erstes Gebot, Räume zu schaffen, in denen „das Lernen gelernt wird“. Dabei gilt die Devise Lernanreize beliebiger Art und Weise zu geben, wichtig ist nur „das Zulassen“. Nach ihrer Erfahrung finden sich stets umgehend „mehrere Kinder, welche bei entsprechender Anregung schnell ihre Fähigkeiten herauslassen“ können.

Das gesamte pädagogische Konzept ihrer Arbeit basiert auf dem Situationsansatz.

Es gelten folgende Grundsätze:

1. keinen festen Förderkatalog
2. keine Altersbegrenzung
3. Themenwahl durch die Kinder
4. Projektarbeit.

SCHMITZ stellte in diesem Zusammenhang verschiedene Projekte (z.B. China) vor, welche sie bereits in ihrer Einrichtung mit den Kindern durchgeführt hatte (Ansichtsmaterial gab es vor Ort). Der Verlauf eines Projektes ist im gesamten Ablauf immer sehr ähnlich. Die Themenstellung läuft stets über die Kinder, wobei hierfür der Nährboden meist aktuelle Situationen oder Diskussionen in der Gruppe sind. Darüber hinaus kann aber auch das einzelne Kind Ideenträger sein oder ein Reporter-Team trägt Vorschläge zusammen. Nachdem ein Thema feststeht, erfolgt eine ausführliche Stoffsammlung, sowie die Dokumentation. Meist ist ein älteres Kind Schriftführer und hält alle Vorschläge auf einem großen weißen Plakat fest, welches im Zimmer aufgehängt wird. Ist diese umfangreiche Aktion beendet, wird mit der Aufstellung eines Lehrplans begonnen.

Ansatzpunkte hierfür können folgende Fragen bieten:

- Wie können wir erfahren, was wir wissen wollen?
- Durch wen kommen wir an Informationen?
- Wodurch können wir Erfahrung sammeln?
- Wie können wir Dinge nachvollziehen?

Anschließend sind der Kreativität der Kinder keine Grenzen mehr gesetzt. Es können wunderschöne Gemälde, Skulpturen und Maschinen bis hin zu wahrlich meisterlichen literarischen Werken entstehen. Einige der aus vergangenen Projekten hervorgegangenen Werke hatte Frau SCHMITZ als Anschauungsmaterial im gesamten Vortragsraum ausgestellt. Nicht selten waren die Betrachter (Teilnehmer der Tagung) zutiefst beeindruckt von den Werken der jungen Künstler. Neigt sich ein Projekt dem Ende zu, entwerfen die Kinder dazu einen Fragenkatalog, welchen sie ihren Eltern vorlegen. Im so genannten Elterntest müssen alle Erwachsenen ihr Können unter Beweis stellen. Nicht selten ist die Beantwortung der Fragen durch die Eltern unzureichend und sie müssen sich von ihren Kindern eines Besseren belehren lassen. Nach bestandem Test feiern die Kinder häufig mit ihren Eltern ein großes Abschlussfest, meist in Form einer Aufführung. Hier werden noch mal all die gewonnenen Erkenntnisse sehr detailgetreu und akribisch eingebracht. Nach dem erfolgreichen Fest

⁴⁴ - Der Ausbildungsgang zum Diplom 'Specialist in Gifted Education' wurde an der Universität Nijmegen in Kooperation mit dem European Council for High Ability (ECHA) entwickelt und wird auch in Österreich angeboten.

findet das laufende Projekt sein Ende in der gemeinsamen Reflexion. Der Reflexionsprozess wird durch Leitfragen gesteuert:

- Was war schwierig?
- Was war neu für euch?
- Wie haben wir das alles geschafft?
- Was war nicht so toll?
- Warum ist das hier jetzt wichtig für die nächste Sache?

SCHMITZ vertritt die Ansicht, dass der Kindergarten ein wunderbarer Ort ist, in dem man hochbegabte Kinder optimal fördern kann.

Unter anderem führt sie folgende Aspekte hierzu auf:

- völlig unzerteilte Zeiträume
- keine Fachgrenzen
- beliebige Themen/Gegenstände
- beliebiges Arbeitsmaterial, meist wesentlich besser ausgestattet als die Schulen
- die Eltern sind häufig anwesend
- die Erzieherin muss nicht lehren, sondern kann Beobachterin sein.

Stephanie SCHMITZ schloss ihren sehr anregenden Vortrag mit den Worten von MONTESSORI:
„Lasst uns selbstverständlich über das Kind wachen, dass es keinen Schaden nimmt.“

2.7 Hanna VOCK, Kaarst, (Pädagogin M.A. und Erzieherin) tätig in der Erzieher/innenfortbildung und -beratung zum Thema Hochbegabung

Hanna VOCK trat als dritte Rednerin zu diesem Themenbereich auf. Sie befürwortete die Ausführungen ihrer beiden Vorredner sehr. Nach ihrem kurzen Resümee über das bereits Gesagte kam sie sehr schnell auf die Tatsache zu sprechen, dass in vielen Einrichtungen und Ausbildungsstätten noch ein sehr großes Informations- und Wissensdefizit zum Thema Hochbegabung vorhanden ist; ihrer Meinung nach eine absolut unzumutbare und untragbare Situation, welche einer dringenden Abhilfe bedürfe. Sie forderte, dass das Thema Begabungs- und Hochbegabungs-Förderung möglichst schnell seinen Einzug in die Ausbildung der Erzieher/innen halten müsse. Außerdem sollte es flächendeckende Fortbildungen für Erzieher/innen und Kindergarten-Teams geben, so dass möglichst viele Vorschuleinrichtungen in die Lage versetzt würden, dem hochbegabten Kind mit einem wissenschaftlich begründeten Verständnis zu begegnen.

Eine Antwort auf solche berechtigten Forderungen könnte ihrer Meinung nach das ECHA- Diplom, eine Zusatzausbildung für Erzieher/innen sein. In diesem Berufs begleitenden Ausbildungsgang sollte eine Zusatzqualifikation erreicht werden, die Erzieher befähigt, eigenständig Fördermöglichkeiten und Förderkonzepte zu entwickeln.

Ebenso können ganze Teams, welche sich auf den Weg machen wollen, Begabungsförderung schwerpunktmäßig in ihr Konzept aufzunehmen, eine Möglichkeit zur intensiven Weiterbildung erhalten. Teilnehmer an dieser Weiterbildung sollen unter anderem die Fähigkeit erwerben,

- Anzeichen von Hochbegabung im Vorschulalter zu erkennen
- Zusammenhang von Potenzial und Leistung beim hochbegabten Kind zu erkennen
- Begabungstests durchzuführen
- Lernbedürfnisse, Lerntempo zu erkennen und dazu Lernstrategien zu entwickeln
- problematische Entwicklungen sehen und gegebenenfalls mit Enrichment oder Akzeleration reagieren zu können
- Elterngespräche und -abende zum Thema „Hochbegabung“ durchzuführen
- Zusammenarbeit mit Grundschule und schulpsychologischen Dienst zu verbessern.

3 AUS DER SICHT DER ALLGEMEINMEDIZIN UND PSYCHOTHERAPEUTISCHEN MEDIZIN

Dr. Barbara SCHLICHTE-HIERSEMENZEL: Spezielles Statement): Was sollen (österreichische Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen in ihrer Aus- und Fortbildung lernen um im Berufsfeld sachrichtig und wertschätzend mit (Hoch)begabung bzw. (Hoch)begabten umgehen zu können?⁴⁵

Für das Erleben und die Entwicklung eines jeden Kindes sind zwei menschliche Grundbedürfnisse von zentraler Bedeutung: das Bedürfnis nach Entfaltung und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Für eine gesunde Entwicklung dürfen diese Bedürfnisse nicht im Gegensatz zueinander geraten. Leibliche und geistige, emotionale und soziale Entwicklung gehören zusammen.

Damit die betreuenden Pädagoginnen und Pädagogen in ihrem Berufsfeld wertschätzend und sachrichtig mit hochbegabten Kindern umgehen können, ist es wichtig, dass sie sich mit drei Besonderheiten, die die Lebensrealität hochbegabter Kinder kennzeichnen und ihre Bedürfnisse wesentlich beeinflussen, vertraut machen.

Es sind dies

- Die Minderheitensituation (hoch) begabter Kinder, in die sie auf Grund ihrer ungewöhnlich hohen Begabung gestellt sind
- Die ungewöhnlich weite Spanne ihrer Bedürfnisse, die eine hohe Anforderung an ihre Umgebung bedeutet
- Der Gegensatz zwischen dem weit gespannten primären Selbstverständnis des Kindes und enger gerichteten Erwartungen seiner Umwelt.

Für Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen stellt sich die Herausforderung, ein hochbegabtes Kind wahrzunehmen und auf seine speziellen Bedürfnisse integrierend einzugehen: auf seine geistigen ebenso wie auf seine leiblichen, emotionalen und sozialen.

Dazu ist es erforderlich, in der Aus- und Fortbildung Abschnitte vorzusehen, die – bezogen auf hochbegabte Kinder - eine Reflektion der eigenen äußeren und inneren Position ermöglichen und zu Erweiterung und gegebenenfalls Neuorientierung ermutigen.

Als Möglichkeiten hierfür bieten sich spezifische Fallbesprechungsgruppen, Rollenspiel und insbesondere Gruppenarbeit in der Art von BALINT-Gruppen⁴⁶ an, in deren Mittelpunkt die Beziehungsebene steht. Sie fördern Sicherheit im persönlichen Selbstverständnis, im Umgang mit Konflikten und mit schwierigen Gefühlen. Dies stärkt die Flexibilität im professionellen Konzept und den konstruktiven Umgang mit Kindern, die von den üblichen Erwartungen abweichen.

⁴⁵ - Wir sind der Autorin, die diesen Artikel speziell für diesen Reader verfasst hat, sehr zu Dank verpflichtet!

⁴⁶ - Als Instrument sozialer Selbstreflexion sozialer Programme, als Lern- und Forschungsmethode und in zahlreichen weiteren Hinsichten baut der Dialog auf Prinzipien auf, die Michael BALINT in den 50er Jahren in den später nach ihm benannten 'trainig-cum-research'-Gruppen entwickelt hat.

4 AUS DER SICHT DER GRÜNDERIN DES „ÖSTERREICHISCHEN VEREINS FÜR HOCHBEGABTE KINDER“

Roswitha BERGSMANN: Begabungsförderung in der Vorschulzeit

Vorschulzeit bedeutet Zeit vor der Schule bis zur Einschulung bzw. bis zur Erlangung der Schulreife, die individuell zu sehr unterschiedlichen Zeiten erreicht wird. Bei hochbegabten Kindern geschieht dies gelegentlich um Jahre früher als bei normal begabten.

Begabtenförderung bedeutet in diesem Zusammenhang: die Kinder wachsen und sich in ihrem individuellen Tempo entwickeln lassen, Anreize setzen, als Mentor, Ansprechpartner, Hilfesteller, Tröster da sein, aber auch als Funkenzünder, Begleiter und Herausforderer fungieren. Sie bedeutet auch, dem Kind individuelle Anerkennung und Achtung entgegen zu bringen, frei von Vorurteilen auf diese Kinder zugehen, sich persönlich auf sie einlassen. Begabtenförderung bedeutet, sie zu verstehen versuchen in all ihren Freuden, Fragen, Zweifeln, Nöten und eventuell vorhandenen Problemen, sie nicht in einen starren Rahmen zu pressen, sondern die Kinder wirklich dort abzuholen, wo sie sind (und nicht dorthin zurückzuschicken, wo sie schon lange waren und dort alleine zurückzulassen).

Respektvoller Umgang mit der kindlichen Persönlichkeit ist eine Grundforderung im Umgang mit Kindern; hochbegabte Kinder werden diesen Respekt aber noch mehr danken bzw. brauchen, da sie schon häufig, in sehr jungen Jahren mit ihrer Andersartigkeit konfrontiert werden, sich diese auf Grund ihrer Unerfahrenheit nicht erklären können und Gefahr laufen alle Schuld dafür sich selbst zuzuschreiben. Auch dass sie gelegentlich nicht mit der Umwelt zurecht kommen oder ihre Umgebung mit ihnen Schwierigkeiten hat, kann sie irritieren. Dadurch laufen sie Gefahr, im Selbstwertgefühl geschwächt und in ihrer Lebensfreude behindert zu werden.

Und auch hier gilt – wie in der Schule: Förderung und Forderung ist auch Arbeit des Kindergartens, denn hier verbringt das Kind viele Stunden. Kurse und Aktivitäten außerhalb des Kindergartens sind schön und hilfreich, doch für viele Eltern finanziell und organisatorisch sehr oft nicht machbar und für viele Kinder keine Motivation den Kindergartenalltag besser zu ertragen. Zusammenarbeit und Brückenschläge zu Schule und Elternhaus sind sicher hilfreich.

Neben Wissensdrang, Gerechtigkeitsempfinden, sozialem Engagement sind oft noch andere Interessen und andere Ausdrucksweise hochbegabter Kinder schon im Kindergarten auffällig und gelegentlich auch im Umgang mit gleichaltrigen hinderlich und für die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen lästig. Gelegentlich muss auch eine auf Grund prospektiver Denkweise übervorsichtige Zögerlichkeit erkannt und mit viel Geduld und Übung aufgelöst werden, was oft sehr mühsam ist.

Es kann zum Beispiel sein, dass ein Kind nicht gerne klettert, da es das Risiko des Hinunterfallens erkennt. Daher wird der Kletterturm gemieden und das Klettern nicht geübt. Die Folge davon: Das Kind ist sehr „ungeschickt“ (ungeübt) dabei und wird in seiner Annahme („Klettern ist gefährlich!“) bestärkt. Wird es noch zusätzlich verspottet, verstärkt sich seine Aversion gegen das Klettern – der Teufelskreis wird in Gang gehalten. Hier bedarf es einigen Geschicks von Seiten des Erwachsenen, dass die motorische Fähigkeit dennoch geübt und die Angst überwunden wird.

Oder: Ein Kind will nicht mehr zeichnen, da es auf Grund seines Perfektionismus mit dem, was es aufs Papier bringt nicht zufrieden ist. Es hat sich etwas viel Schöneres ausgedacht, kann es aber noch nicht verwirklichen. Auch hier bedarf es Fingerspitzengefühls, damit das Kind mit seinem Perfektionismus fertig zu werden lernt und nicht daran verzweifelt.

Wenn „Fehler“ passieren gilt es zu lernen, dass Fehler-Machen erlaubt ist, dass Fehler gelegentlich auch zu etwas gut sind und die Welt nicht zusammenbricht.

Hochbegabte Kinder brauchen gelegentlich auch Hilfe vom Pädagogen, wenn sie wegen ihrer Andersartigkeit verspottet, ausgelacht oder ausgegrenzt werden und diese Hilfe sollte ihnen ebenso selbstverständlich gewährt werden, wie anderen Kindern auch.

Sie werden vielleicht bemerkt haben, dass die gleichen Schwierigkeiten und Probleme, die Sie von der Schule kennen, bereits im Kindergarten auftreten können und daher schon hier Thema der pädagogischen Arbeit werden müssen. Doch auch hier müssen die Pädagoginnen und Pädagogen soweit ausgebildet sein, dass sie von Hochbegabung und Begabtenförderung etwas wissen und damit umgehen können. Ebenso wichtig – wiederum wie in der Schule – ist auch hier die Bereitschaft mit den Eltern zusammenzuarbeiten unerlässlich.

Es darf nicht vergessen werden, dass im Kindergarten bereits wichtige Weichen gestellt werden: Ist der Kindergartenalltag Freude oder Frust, kann das Kind Vertrauen haben oder muss es sich mit Misstrauen wappnen?

Für hochbegabte Kinder ist Lernen, Neues-Erfahren und Welt-Erkunden zwar das wichtigste „Spielzeug“ - sie sind und bleiben dennoch Kinder. Glückt die Kindergartenzeit, ist schon ein wichtiger positiver Grundstein für die Schulzeit gelegt!

Unser aller Bemühen, unser aller Ziel die Situation hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Österreich zu verbessern wäre wiederum ein großes Stück näher! Danke für Ihr Engagement!

5 AUS DER SICHT DER LEITERIN EINES BERATUNGSZENTRUMS FÜR SCHULFRAGEN

Renate STRASSER: Was erscheint mir wesentlich an der Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen?

Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sollten in ihrer Ausbildung erfahren⁴⁷:

- dass 3% aller Kinder hochbegabt sind und dass daher in jeder Gruppe ein Kind sitzen kann und Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen mit absoluter Sicherheit Kinder begegnen werden, die hochbegabt sind
- dass Früherkennung (Diagnose) wichtig ist, um Kinder nicht zu Unrecht als Wichtigtuer und unsoziale Wesen zu diskriminieren
- welche Testinstrumentarien zur Früherkennung existieren
- dass (hoch) begabte Kinder besondere Interessen haben
- wie man Verhaltensweisen richtig interpretiert („Wodurch unterscheiden sich hochbegabte Kinder von gut begabten Kindern?“)
- wie Hochbegabung, Leistung und Motivation zusammenhängen
- welches Sozialverhalten (hoch)begabten Kinder zeigen können und wie allenfalls mit Problemsituationen umgegangen werden kann.

⁴⁷ - Frau Dr. STRASSER, Leiterin des Beratungszentrums für Schulfragen in Wolkersdorf, auch tätig in einer kinderpsychologischen Praxis in Wien hat diesen Artikel dankenswerter Weise speziell für diesen Reader konzipiert

6 AUS DER SICHT VON KINDERGARTENPÄDAGOGINNEN

6.1 Eva-Maria GATTRINGER: Was ich mir als österreichische Kindergartenpädagogin wünschen würde

Im Mittelpunkt aller Maßnahmen und Überlegungen sollte immer die Entwicklung der Persönlichkeit des begabten jungen Menschen stehen!

Davon ausgehend ergeben sich folgende Aus- und Fortbildungsschwerpunkte⁴⁸:

- **Auseinandersetzung mit der eigenen Begabung:** Den eigenen Bezug zum Thema „Hochbegabung“ und die Persönlichkeit begabter Kinder besser verstehen lernen.
- **Einführung in die Grundzüge der Begabungsforschung:** Begabungsmodelle als Erklärungstheorien zur Entstehung von Hochbegabung. Welche Rolle spielt der Kindergarten?
- **Begabungsdiagnostik:** Beobachtung und Beobachtungshilfen als unverzichtbare Bestandteile der Identifizierung.
- **Soziale Erziehung:** Erkennen und Verstehen der sozialen Bedürfnisse hochbegabter Kinder. Wie reagiert die Umgebung? Bekommt das Kind genügend Unterstützung um sich selber besser verstehen zu können?
- **Entwickeln von Fördermodellen:** integrativ und additiv, Förderung speziell für Mädchen. Unter Berücksichtigung der individuellen Begabungsschwerpunkte, sowie der Problematik des letzten Kindergartenjahres.
- **Nahtstelle Kindergarten-Schule:** Möglichkeiten und Chancen einer Kooperation; vorzeitige Einschulung.
- **Materialiensammlung:** bewährte Spiele, Bücher und Lernangebote
- **Fallbesprechungen:** um am Modell für die Praxis lernen zu können
- **Elternarbeit und Gesprächstechnik:** Eltern hochbegabter Kinder brauchen Hilfe und Beratung durch den Kindergarten.
- **Informationspool:** über Netzwerke, Institutionen und Beratungsmöglichkeiten im eigenen Bundesland und überregional.
- **Supervision und Erfahrungsaustausch:** Arbeit mit hochbegabten Kindergartenkindern erfordert mitunter Unterstützung durch Fachleute oder erfahrene Kolleginnen/Kollegen.

Begabten- und Begabungsförderung im Kindergarten sind sehr vielschichtige Themenbereiche. Nur eine fundierte, von speziell geschulten Fachkräften durchgeführte Aus- und Fortbildung wird eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit im Kindergarten sicherstellen. Das ECHA- Diplom sollte daher der Mindeststandard für die in der Aus- und Fortbildung tätigen Pädagogen sein.

⁴⁸ - die Autorin hat dankenswerterweise ihren Beitrag speziell für diesen Reader konzipiert!

6.2 Monika MEYER, Hannelore ARLINGHAUS

Sie lesen und reden wie in der Schule: Wie wir hochbegabte Kinder erleben (Aus: WELT DES KINDES 5/2000)

Der folgende Erfahrungsbericht⁴⁹ stammt von zwei Erzieherinnen, die an Fortbildungen zum Thema Hochbegabung teilgenommen haben und denen es danach nicht nur leichter fiel, mit einem hochbegabten Jungen in ihrer Gruppe umzugehen, sondern die auch noch einen zweiten Jungen entdeckten. Auch wenn es sich zahlenmäßig nur um eine kleine Gruppe von Kindern handelt: Jedes Kind, für das das Angebot im Kindergarten »stimmt«, bedeutet nicht nur weniger Stress für die Eltern, sondern auch für die Erzieherinnen und Erzieher.

Im Frühjahr 1998 wurde Peter (Name geändert), 4 Jahre alt, im Kindergarten angemeldet. Er ist das dritte hochbegabte Kind der Familie. Wir wussten um die Schwierigkeiten und Probleme, mit denen die Eltern bereits konfrontiert wurden. Wir wollten nicht „unwissend“ mit Peter umgehen und arbeiten, denn er sollte zu uns in die Gruppe. Daher entschlossen wir uns, an einem Tagesseminar zum Thema „Hochbegabung“ teilzunehmen, das in der Nähe angeboten wurde. Angeregt von diesem Vortrag, schien uns das Thema „hochbegabte Kinder“ zunächst nicht los lassen zu wollen; jede Broschüre, jedes Buch wurde förmlich verschlungen. Peter interessiert sich für naturwissenschaftliche Themen. Als dann Peter im August '98 im Alter von 4,7 Jahren zu uns kam, konnten wir beide von uns sagen: „Wir lassen es locker angehen“. Und genauso war es: Peter zeigte sich zunächst als „normales“ Kindergartenkind. Er war von Anfang an sehr aktiv, beteiligte sich an Gesellschaftsspielen, baute mit Bauklötzen und Legosteinen und klebte aus Pappe kleine Schachteln. *Dabei zeigte er Einfallsreichtum und Fantasie. Das Malen lag ihm weniger, da er seine genauen Überlegungen feinmotorisch nicht darstellen konnte. Auch distanzierte er sich vom Rollenspiel im Stuhlkreis.*

Zu einigen Jungen fand er schnell Kontakt, die aber ungewöhnlicherweise jünger waren. Peter ließ sich nicht gerne berühren, blieb immer auf Distanz. Nach einem halben Jahr änderte sich dieses Verhalten: er suchte Körperkontakt, setzte sich gerne beim Vorlesen einer Geschichte oder eines Bilderbuches auf den Schoß der Erzieherin. Auch spielte er draußen mit den Freunden »Kämpfen«. Sie wälzten sich dabei auf dem Rasen, und er fühlte sich offensichtlich wohl. In den Gesprächen mit den Eltern erfuhren wir, dass Peter sich als Baby und Kleinkind ungern berühren ließ. Sie veranlassten frühzeitig eine Ergotherapie, die er bis heute besucht.

Auffälligkeiten zeigten sich z.B. im Wortschatz, in der ausgereiften Sprache, in seinen Fragen und seinem Interesse für technische und naturwissenschaftliche Themen, in seinem Gerechtigkeitsempfinden, in seiner Ausdauer und Denkweise. Wir meinen es ist uns gelungen, Peter bisher in seinem Verhalten gestärkt zu haben, indem er von uns hin und wieder entsprechende Angebote bekam, z. B. Experimente mit Wasser und Luft, Scherzfragen beantworten, Rätsel lösen, Malen nach Zahlen, Gegenstände im Zimmer mit dem Zollstock ausmessen, Bauen mit Belebungsmaterial (Holzkugeln, Watte, Tannenzapfen, Tücher, Mini-Lichterkette, Faltarbeiten aus Papier). Aus diesen Dingen gestaltete er ein Weihnachtsdorf auf dem Bauteppich, das von vielen Eltern sehr bewundert wurde. In seiner Zufriedenheit und Freude am Kindergarten drückt er nach Meinung der Mutter sein »Angenommensein« aus. Sie teilte uns mit, Peter nicht vorzeitig einzuschulen, sondern ihn weiterhin im Kindergarten belassen zu wollen.

Ein weiteres Kind fiel uns gleich in der ersten Woche des neuen Kindergartenjahres auf. Wir sind davon überzeugt, dass unsere Vorinformationen dabei eine große Rolle spielten. Hans (Name geändert), 4,2 Jahre alt, ist das einzige Kind der Familie.

Seine Wortwahl und Ausdrucksweise war auffallend. Auch sein Spielverhalten (er wiederholte kein Gesellschaftsspiel, weil er es ja nach dem ersten Mal kannte) fiel auf. Nach wenigen Tagen sprachen wir über dieses Kind und stellten fest, dass jede von uns das Gleiche über Hans dachte: Er scheint hochbegabt zu sein. Wir beobachteten ihn weiter und schon bald traten im Vergleich zu Peter

⁴⁹ - siehe auch Online-Fundstelle:

http://www.dghk.de/laby67/kiga_meyer_67.pdf

Schwierigkeiten auf. Hans war äußerst sensibel (die Tränen kamen schnell). Er konnte sich nur mühsam zurückhalten, wollte immer an erster Stelle stehen, war ein schlechter Verlierer. An manchen Tagen ging er zur Oma, weil er „kein´ Bock“ auf Kindergarten hatte. Er suchte die Anleitung von uns Erzieherinnen und fragte häufig: „Was soll ich machen?“ Alle unsere Vorschläge lehnte er ab („hab ich schon“). Deshalb ließen wir ihn überlegen, wozu er wohl Lust hätte.

Er zeigte eine Vorliebe für Zahlen. Errechnete Aufgaben (Addieren und Subtrahieren) im Zahlenbereich bis 100! Sein Verständnis für das schriftliche Zahlenbild reichte in den Tausenderbereich! Ihm standen Ziffern von 0 bis 9 aus Holz zur Verfügung, mit denen er Zahlen legte. Z. B. wusste er, wenn man bei der Zahl 56 die 1 davor legte, dass die Zahl dann 156 hieß. Oder dass die Ziffer 5 bei der Zahl 156 in der Mitte steht. (Er schreibt zuerst die 1, dann die 6, wobei er Platz für die 5 lässt.)

Auch konnte Hans lesen. Die Turnbeutel der Kinder sind mit Namen versehen. Durch Zufall beobachteten wir, dass er die Namen für sich las. Auf unsere Frage hin, wem diese oder jene Tasche gehöre, las er jeden Namen vor. Dabei blieb es nicht: Er las später, mit 5,2 Jahren, selbstständig Spielanleitungen.

Peter und Hans wurden keine Freunde. Zu Beginn des Kindergartenjahres sah es fast so aus, als würden sich Peter und Hans befreunden, ohne Zutun oder eine Beeinflussung unsererseits. Doch schon nach kurzer Zeit suchten sie andere Wege und Möglichkeiten. Sie waren zu verschieden. Während Peter lieber spielte und baute, forderte Hans mehr kognitive, anspruchsvollere Beschäftigungen. Nach einer Bilderbuchgeschichte pauste er z. B. gerne ein Bildmotiv ab mit dem dazu gehörenden Text. Wir sprachen mit den Eltern und gaben ihnen Lektüre an die Hand. Sie zeigten sich interessiert und ließen sich ganz unvoreingenommen an dieses Thema heranzuführen. Sie waren dankbar für Informationen und nahmen an Angeboten des hiesigen Bildungswerkes teil. In beiden Fällen gestaltete sich die Zusammenarbeit mit den Eltern für uns angenehm und zum Wohle der Kinder.

Das war natürlich unser erstes Ziel. Wir planen ein Gespräch mit den Eltern und Lehrern der Grundschule, in dem es darum gehen soll, einen für die Kinder günstigen Einschulungszeitpunkt zu finden. Das könnte nach unseren Vorstellungen für Hans das 2. Halbjahr des jetzigen 1. Schuljahres sein, weil bis dahin das erste Rechnen und das erste Erlernen des Lesens und Schreibens abgeschlossen sein wird. Außerdem beginnt zu dieser Zeit das Erlernen der Schreibschriftform.

Wir wünschen allen hochbegabten Kindern, die einen Kindergarten besuchen, und deren Familien verständnisvolle und tolerante Erzieher/innen. Des Weiteren hoffen wir, mit diesem Bericht pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu ermutigen, sich dem Thema Hochbegabung zu stellen. Nicht erst im Fall des Falles, sondern überhaupt. Denn für ein minder begabtes Kind werden ja auch alle Anstrengungen eingesetzt, um es zu fördern (z. B. Sprachförderung oder Frühförderung usw.). Sollte das nicht auch für hochbegabte Kinder im Kindergarten zutreffen?

6.3 Gretel MICHELFEIT: Hochbegabte Kinder - Praxisbericht aus einem normalen kommunalen Kindergarten

Ralf

Ein Kind, das vor 16 Jahren in unseren Kindergarten⁵⁰ kam, kann ich nicht vergessen. Ralf (Pseudonym) war 3 Jahre alt, als er aus einer Kinderkrippe zu uns kam. Vom ersten Tag an war seine Sprachbegabung auffällig. Nach kurzer Eingewöhnungszeit begann uns Ralf mit unendlichen Fragen über das Weltall zu löchern. Er wollte ergründen, wie die Sterne da oben leben. Er fragte auch die anderen Kinder, die ihn jedoch nicht verstanden und sich bald zurückzogen. Auf unserer Galerie im Gruppenraum baute er Himmelskörper und schwebte mit ihnen in die Galaxie. Immer hatte er etwas zu tun und musste viel nachdenken. Zum regelmäßigen Vorlesen für die größeren kam er mit

⁵⁰ - In: BMW Group (Hrsg.): *Kleine Kinder - Große Begabung. Hochbegabte Kinder erkennen und fördern. Möglichkeiten und Grenzen des Kindergartens*. München: BMW Group 2000, S. 147-163.

Begeisterung mit, aber sonst führte er am liebsten ein Einsiedlerleben auf der Galerie. Er klagte oft, dass es ihm unten zu laut sei. Zeitweise schloss er sich an ältere Kinder an, doch die Freundschaften dauerten nie lange. Er baute Raumstationen, sprach mit den Sternen, und beim Besuch des Nikolaus im Kindergarten fing er eine lange Diskussion mit ihm an über Fixsterne und die Milchstraße. Wir besorgten einschlägige Bücher und Lexika, in die er sich vertiefte. Gespräche mit der Mutter bestätigten Ralfs Interessen und Neigungen. Darauf angesprochen, dass ihr Sohn keinen Freund will, meinte die Mutter, sie lebe ja auch allein. Sie erzählte, dass Ralf gerne in den Kindergarten komme und traurig sei, wenn er am Wochenende zuhause bleiben müsste. Soweit es möglich war, ließen wir ihm seinen Freiraum, suchten Vorleselektüre, die seinen Interessen entgegen kamen. Ralf genoss es. Mit Eintritt in die Schule begann sein Leidensweg. Er war gut 6 Jahre alt, hatte große Probleme, den Stift zu halten, schreiben wollte er gar nicht, dafür war er im Kopfrechnen genial, und seine Sprachbegabung nach wie vor auffällig. Wie im Kindergarten war er auch in der Schule ein sehr ruhiges, "unauffälliges" Kind. Da er die Leistungen, die die Schule forderte, nicht erbrachte, gab es viele Gespräche zwischen Mutter und Lehrer. Schließlich kam Ralf zu einer Langzeituntersuchung in die Uniklinik (Kinder- und Jugendpsychiatrie). Es wurde ein IQ von 150 festgestellt, und verschiedene Therapieformen wurden vorgeschlagen und auch durchgeführt. Heute, mit 19 Jahren, ist er auf einem kleinen Privatgymnasium und versucht, den Abschluss der mittleren Reife zu schaffen. Er lebt intensiv mit seinem Computer bei seiner Mutter.

Oft mache ich mir Gedanken über Ralf. Hätte es damals schon die Möglichkeit der Vernetzung mit anderen Diensten gegeben, vielleicht wäre es uns gelungen, die Mutter zu überzeugen, dass sie beide Hilfe brauchen und wir als Kindergarten es nicht schaffen, Ralf die Hilfe zu geben, die er gebraucht hätte. Heute, nach 10 Jahren Zusammenarbeit mit einer Frühförderstelle, glaube ich, Ralfs Weg wäre leichter gewesen, hätten wir kompetente Hilfe zur Verfügung gehabt.

Ralfs Umfeld

Eine allein erziehende Mutter, die angeblich mit ihrer Situation zufrieden war. Ein für Ralf bis heute unbekannter Vater. Die Zeit im Kindergarten mit viel Freiraum, jedoch leider nicht mit der Hilfe, die er gebraucht hätte.

Wie können oder sollen die Menschen und der Kindergarten sein, in dem Kinder Persönlichkeiten sein dürfen, sich entfalten und ihren Fähigkeiten gemäß entwickeln können?

Mir erscheint es wichtig, günstige Bedingungen ungünstigen gegenüberzustellen. Wie soll ein positiver Erzieher oder Partner - oder wie auch immer genannt - sein, um Kindern und Eltern Modelle und Begleitung in ihrer Entwicklung zu sein? Drei Voraussetzungen für eine positive Beziehung zwischen Erzieher, Kind und Eltern sind besonders wichtig:

- *Einführendes Verstehen in die Welt des Kindes*, genaues Beobachten, Unterstützung, Zusammenhänge verstehen, aber auch Grenzen setzen als Hilfe für das Kind
- *Das Kind in seiner Persönlichkeit wert schätzen und akzeptieren*, in dem festen Glauben, dass jedes Kind Kräfte und Fähigkeiten in sich trägt und der Erzieher (auch Eltern) nur Begleiter ist und den nötigen Rahmen schaffen kann
- *Echtheit* - damit meine ich, dass beim Begleiter das, was er meint und tut, mit dem übereinstimmt, was er sagt und denkt

Kinder brauchen Menschen, die fühlen, betroffen oder hilflos sind und dies zeigen können, die Humor haben, sich freuen können, liebevolle lebendige Menschen, denen sie vertrauen können, Menschen, die halten und loslassen können, die von und mit Kindern lernen und für die die Arbeit mit Kindern und Eltern eine wichtige Aufgabe ist.

Ein Text von Maria MONTESSORI ist mir wichtig: "Nur das Individuum, das sich selbst mit Hilfe seiner eigenen Tätigkeit aufbauen und jene wahre, mächtige und von seiner eigenen Natur gewollte Energie wieder finden kann, lässt die normalen Eigenschaften in sich wieder aufstehen."

Wir brauchen Erzieher und Eltern, die dem Kind dabei helfen!

Welche Möglichkeiten hat ein Kind, wenn es frei wählen kann und dabei die Achtung, das Interesse des Erziehers in seine eigenen Fähigkeiten spürt?

Dabei fällt mir der vierjährige Martin ein, der aus FRÖBEL-Bausteinen einen Turm baute. Immer und immer wieder krachte er ein. Unermüdlich versuchte er es. Eine Kollegin saß in der Nähe und signalisierte ihm stumm Zustimmung: Du schaffst es! Sie hätte ihm helfen können, aber wäre das nicht Bestätigung seines Unvermögens und ihres Besserkönnens gewesen? Martin wusste, dass er es schafft. Und tatsächlich, nach gut einer Stunde war der Turm ca. 1 m hoch. Er sollte unbedingt stehen bleiben, da er morgen weiterbauen wollte. Der Vater musste ihn beim Abholen anschauen. Am nächsten Tag kam Martin schon ganz früh in den Kindergarten (er war sonst nie vor 9 Uhr da); er hatte ja etwas Wichtiges zu tun, denn sein Turm sollte so hoch werden wie der von den großen und dann lange stehen bleiben.

Wie viele Erfahrungen, welche Konzentration und wie viel Bestätigung hat Martin bekommen, indem er selbst erfinden, gestalten durfte! Er bekam die Zeit dazu und von den "Großen" die Anerkennung. Sein Turm stand zwei Wochen und alle achteten ihn und spielten darum herum.

Im Frühsommer buddelten fünf Buben unterschiedlichen Alters im Garten Steine aus. Zwar an einer Stelle, wo es aus Sicht von uns Erwachsenen nicht unbedingt günstig war. Doch unsere Neugier, was das werden sollte, war größer als der Ordnungssinn. Sie schleppten in vielen kleinen Eimern die schweren Steine in den Waschraum, um sie unter der Dusche mit Seife und Bürste zu waschen. Auf meine Frage, was das wird, erklärte mir Thomas (Pseudonym): "Das wird eine italienische Mauer und die bauen wir im Zimmer"! Ich versorgte sie mit einer Menge Trockentücher. Als die Steine abgetrocknet waren, wurden sie auf Rollbrettern - eigentlich für den Möbeltransport vorgesehen - in den Gruppenraum transportiert, und das Bauen konnte beginnen. Alle Fünf waren mit Begeisterung dabei und nach vier Tagen emsigen Bauens und Konstruierens stand eine tolle Mauer, ohne Mörtel, nur aus unterschiedlich großen Steinen. Unsere Begeisterung war groß.

Während der tagelangen Arbeit trugen die Buben manche Konflikte untereinander aus. Uns brauchten sie dabei nicht. Sie wollten ja ihr eigenes Ziel - den Bau einer Mauer, wie sie Thomas in Italien sah - erreichen, und da waren alle gefragt. Wie viele Ideen wurden da von den Kindern entwickelt, welche Planungen waren nötig? Alles ohne unsere Hilfe. Wir waren nur Begleiter. Vor Begeisterung über das Werk der fünf Buben kauften wir uns das Buch von Paul MAAR "Türme". Es ist bis heute ein sehr begehrttes Buch.

Ungünstige Bedingungen

Weniger günstig für Kinder erscheint mir, wenn wir mit Überzeugung Lern- und Entwicklungsziele immer mit der Formulierung "Die Kinder sollen sich wohl fühlen. Die Kinder sollen lernen" verbinden. Wenn der Erzieher sie durch ein Programm verändern will, ihnen nur auf diesem Weg etwas beibringen möchte; wird er sein Ziel kaum erreichen. Der Erzieher muss sich aus der Rolle befreien, dass er der Erwachsene ist, der weiß, was für die Kinder besser ist. Der Erwachsene - ohne Beteiligung des Kindes, um das es geht - bestimmt, wo und was gemacht wird, weil es im Plan steht; er bestimmt das Entwicklungstempo, weiß, welche Interessen das Kind zu welcher Zeit zu haben hat.

Wo können Kinder sich als wertvoll, als bedeutungsvoll erleben, wenn sie bei der Planung nicht beteiligt werden? Wo bleibt ihre Eigenart, ihre Einmaligkeit, ihre Begabung in vielerlei Hinsicht?

Es verkehrt sich ins Gegenteil. Sie verlieren die Lust am "Selbermachen" und lassen sich "bespielen", "belehren", werden passiv, aggressiv, gelangweilt, frustriert und für Erzieher und Eltern zu Problemkindern. Ganz oft äußern sie: "Ich kann es nicht, mein Papa baut den Turm besser, meine Mama malt schöner, mach es Du, ich will nicht ...".

Wie sollen Räume sein, in denen Kinder bestmögliche Bedingungen vorfinden?

Sie müssen gar nicht besonders edel ausgestattet sein, nur viel Raum bieten. Möbel, die man verändern kann, verschiedene Ebenen mit Treppen, kleinere Nebenräumen, wenn Kinder allein sein wollen. Räume, die man verdunkeln kann, für verschiedene Experimente. Einen großen Raum zum Turnen, einen Garten mit Wasser, einen Berg, viel Platz zum Laufen, Fußball Spielen, Bäume zum Klettern, ganz viel Sand zum Bauen, Buddeln, Matschen, und wenn möglich ein Eckchen für Gartenbeete zum Bepflanzen mit den Kindern.

"Leben ist Bewegung"! Durch Bewegung kommen Kinder zu einer Fülle von Erfahrungen. Sie sind neugierig und aktiv. Durch Bewegung nehmen sie sich selbst und ihre vielfältige Umwelt wahr, erkunden sie, passen sich ihr an oder machen sie sich passend.

Felix, der Baumeister, verlegte mit Vorliebe seine Bautätigkeit auf die Galerie, denn dort konnte er mit seinem Freund Sebastian ungestört tage- und oft auch wochenlang Pläne für seine Bauwerke zeichnen, entwickeln, konstruieren und mit Basti Besprechungen abhalten. 1999 machte Felix Abitur und möchte gern Architektur studieren.

Von drei Sechsjährigen wurde der Schlafraum, den man verdunkeln kann, gerne benutzt, um mit Licht und Schatten zu experimentieren. Die durchscheinende Bespannung der Betten wurde als Bühne genutzt. Zwei der Kinder dichteten die Texte, die dann gesungen und nach Eigenkompositionen vorgetragen wurden. Die Figuren borgten sich die Kinder von einem Schattentheater aus, das wir vor langer Zeit für sie gespielt hatten. Alle Kinder und Erzieher, die wollten, wurden zur Aufführung eingeladen.

Wenn man überlegt, wie viele Ideen die Kindern hatten! Sie benützten nur eine gewöhnliche Taschenlampe und zwei Betten. Jeder hatte seinen Aufgabenbereich, alles haben sie selbst gemacht. Wie viele Erfahrungen brachte ihnen das Theater, welche Sicherheit und welche Fähigkeiten waren dazu nötig!

Andi

Vor drei Jahren kam der knapp vierjährige Andi (Pseudonym) in den Kindergarten. Er war in einer Kinderkrippe, wurde dort von der Lebenshilfe betreut, da er eine Behinderung hat. Anfangs war er stumm, wollte mit keinem sprechen, bewegte sich wenig, aß nur sehr gerne. Nach einigen Wochen entdeckte er die Treppe im Gruppenraum und begann, ganz vorsichtig zu klettern. Behutsam ging er die Treppe hinauf und hinunter. Bald kroch er auf allen Vieren hinauf und kopfüber wieder hinunter, ging später Fuß um Fuß die Geländersprossen innen hinauf und hinunter. Nach langer Zeit traute er sich, außen am Geländer entlang zu klettern, als Höhepunkt für ihn, die Kinder und uns. Auf halber Höhe kletterte er über das Geländer. Zur selben Zeit etwa fing er an, mit uns und den Kindern zu sprechen. Die Kinder waren anfangs Andi ablehnend und auch abwartend gegenüber. Dies schlug in Bewunderung um, weil er ein so guter Kletterer wurde. Alles, was mit Bewegung zu tun hatte, interessierte ihn, und trotz seiner Größe und seines Gewichts wurde er bald bester Seilspringer, konnte hervorragend Bälle fangen, spielte Fußball und übte verbissen, mit einem Rollbrett unter den niedrigsten Stangen durchzufahren. Er wurde ein Geschicklichkeits- und Bewegungskünstler.

Wer hätte bei seinem Kindergarteneintritt an diese Fähigkeiten in ihm gedacht? Anfangs wurde überlegt, ob er in eine Sondereinrichtung soll. Die Mutter, mit ihrem Glauben an den Sohn, setzte sich durch. Wir, aus dem normalen Kindergarten, suchten mit Hilfe der Sprach- und Ergotherapeutin nach Möglichkeiten, die wir Andi bieten konnten. Nach intensiver Beobachtung bekam er einen großen Bewegungsfreiraum, den er nach seiner Entwicklung und nach seinen Fähigkeiten zu nutzen wusste. Die anderen Kinder halfen ihm als unbewusstes Vorbild. Inzwischen ist er voll anerkanntes Gruppenmitglied. Wären in einer Sondereinrichtung so viele Anregungen von anderen Kindern möglich gewesen? Hätten seine (Hoch)begabungen die richtige Förderung erfahren?

Ungünstige Räume für Kinder

Äußerst ungünstig sind Räume für Kinder, die zwar sehr edel und kostbar ausgestattet sind, in denen sich die Kinder aber kaum bewegen können oder dürfen, weil ja etwas kaputt gehen könnte. Oder die Räume sind so überfüllt mit Tischen, Stühlen, Schränken, dass man sich kaum bewegen kann. Ein wunderschön angelegter Garten mit unzähligen fertigen Spielgeräten, die man nicht umfunktionieren kann, auf denen oft nur sitzen möglich ist. Was entgeht Kindern, wenn ihnen die so nötige Bewegung fehlt und die Anregung zu kreativen Spielen?

Ein Stück Leben

Wie können Kinder mit Raum und Material Erfahrungen machen, wenn sie beides nicht haben? Die vielfältigen Begabungen kommen nicht zur Entfaltung. Vielmehr werden die Kinder unruhig, unzufrieden, aggressiv oder passiv, in ihrer Entwicklung gehemmt.

Der im Kindergarten unendlich bewegungsbedürftige Lorenz (Pseudonym) ist jetzt in der ersten Klasse. Seine Lehrerin hält ihn für hochbegabt. Bei uns hatte er oft mit anderen Kinder

Schwierigkeiten. Nach wiederholten Gesprächen mit ihm verordnete er sich selbst einige Runden Laufen im Garten oder im langen Gang. Nach seiner Eigentherapie fing es an, ihm besser zu gehen. Das lange Sitzen in der Schule war für ihn Qual, er wollte wieder zu uns in den Kindergarten. Die Lehrerin fand jedoch einen Weg zu ihm. Seine Eltern bewohnen eine kleine schöne Wohnung in einer "kinderfreundlichen" Wohnsiedlung mit einem sehr gepflegten Innenhof, in dem man ganz wenig darf.

Welche Rolle spielt für Kinder und in einem Kindergarten die Zeit?

"Kindheit ist Zeit zum Verschwenden" (Piaget). Kinder finden viele Dinge sehr wichtig, denen wir überhaupt keine Bedeutung beimessen. So wollen sie manchmal etwas fertig malen, zu Ende bauen, noch ein wenig sitzen und betrachten oder nachdenken, auf den Weg schauen, wo wir gar nichts sehen oder erkennen... Zeit ist für Kinder unendlich wichtig, denn sie haben Zeit, nur die Erwachsenen sehen das anders.

So haben sie Zeit, um ein Bauwerk zu beenden, ein Experiment zu machen, eine Idee auszuprobieren, beim Vorlesen noch etwas länger zuzuhören, weil es gerade so spannend ist, um Geschichten auszudenken, und um Angefangenes zu Ende zu denken...

In unserem Kindergarten erfinden und erzählen die Kinder schon seit vielen Jahren Geschichten. Dabei wurden hervorragende Geschichtenerzähler entdeckt. Einer davon war der sechs Jahre alte Florian, der in einem Stück, ohne Pause, eine fantastische Gruselgeschichte erzählte (reif für ein Filmmanuskript). Er redete und redete, ich konnte gar nicht so schnell mitschreiben. Geduldig wiederholte er Wörter oder Sätze, wenn ich zu langsam war. Nach einer Stunde konzentrierten Diktierens war die Geschichte fertig. Da er ein Buch daraus machen wollte, musste ich sie mit der Maschine schreiben, und als Titelbild suchte er sich ein gruselig schönes Bild von ARCIMBOLDO. Es passte alles! Wenn man überlegt, welche Konzentration der Sechsjährige, welche Sprachgewandtheit und Fantasie er aufgewandt hat, und wie wichtig es für ihn war, die Geschichte genau zu diesem Zeitpunkt zu erzählen!

Ein anderer Florian aus der selben Gruppe, sehr lebhaft, immer in Bewegung, fand ebenfalls Ruhe und Zeit beim Geschichtenerfinden. Eine war spannender als die andere, und jede wurde mit Zeichnungen ausgeschmückt. Eines Tages wollte er einen harten Karton, weil er etwas Wichtiges malen musste. Wir waren neugierig. Er fing an zu zeichnen, und es entstanden ganze Landschaften. Nach gut einer $\frac{3}{4}$ Stunde wollte er uns eine Geschichte dazu erzählen. Eine Kollegin schrieb mit. Am nächsten Tag machte er aus seinem Bild und der Geschichte (er konnte sie wortwörtlich auswendig) ein Spiel mit Spielregeln, das er zusammen mit Freunden viele Male voller Begeisterung spielte.

Vor Jahren, während des Golfkrieges, den die Kinder über Nachrichten, Zeitungsüberschriften und Gespräche von Erwachsenen mitbekamen, beschäftigte sich Thomas mit einer Lösung des Krieges. Er wollte dem allen ein Ende machen. Er hatte folgenden Vorschlag: "Wenn in den Fabriken keine Waffen mehr gemacht würden, könnten die Soldaten nicht schießen. Aber die Leute, die dort arbeiten, wären ja dann arbeitslos und würden nichts verdienen. Also müsste man etwas anderes herstellen. Vielleicht Juckpulver oder Guttis⁵¹ oder Spielsachen!"

Wir wollten mit einer kleinen Gruppe ins Paläontologische Institut fahren - einem Lieblingshaus der Kinder. Beim Umsteigen nahmen wir jedoch die U-Bahn in die verkehrte Richtung. An der zweiten Station merkte ich, dass wir verkehrt fuhren, und wir stiegen aus. Tobias, damals fünf Jahre alt, schlug vor, einmal an die Oberfläche zu fahren, um nachzusehen, wie es da aussieht. Oben angekommen, las er uns vor: "Kolumbusplatz". Gleich fing er an zu erzählen, wer Kolumbus war, und die anderen hörten fasziniert zu, als er von den Indianern und der Entdeckung Amerikas berichtete. Tobi meinte: "Dabei hat er sich nur verfahren, wie wir!" Wir fuhren anschließend doch noch zu den Sauriern, aber Kolumbus ließ die Kinder nicht mehr los. Es entstand daraus ein langes, spannendes Projekt, zu dem Kinder und Eltern unendlich viel beitrugen. Wir feierten mehrere Feste, die alle mit Kolumbus, den Indianern und den von Kolumbus mitgebrachten Kartoffeln zu tun hatten.

⁵¹ „Guttis“ = Goodies (Belohnungen, Leckereien)

Welche Begabungen werden entdeckt, welche Sicherheit bekommen Kinder und welche Achtung erhalten sie von uns - auch von den anderen Kindern -, wenn man ihnen und sich nur Zeit lässt, gut beobachtet und den Kindern zuhört. Welche Bereicherung für eine ganze Tagesstätte können Kinder sein, wenn man sie lässt und das Umfeld schafft, in dem dies alles entstehen kann.

Was kann man alles mit einem starren Zeitplan verhindern?

Wo bleibt die Spontaneität? Ist es denn für ein Kind so wichtig, dass genau um 9.00 Uhr gemeinsam gespielt, gebastelt oder gelernt wird? Oder hat ein Kind nur um 10.00 Uhr Hunger oder Durst? Müssen wir den Kindern und uns solche Zeitzwänge auferlegen? Kinder akzeptieren Regeln und Zeitpläne, wenn sie für sie durchschaubar sind. Sie lernen damit umgehen. Später im Leben müssen sie es noch lange genug. Lassen wir sie jedoch, wie Piaget sagt, mit Zeit verschwenderisch umgehen. In einem Elternratgeber heißt ein Kapitel: "Förderung beginnt in der Familie". Vor kurzem sprach ich mit einem ehemaligen Kindergartenkind. Mathias wird 14 Jahre alt, besucht die 7. Klasse an einem Gymnasium. Seine mathematische Begabung, seine Sprachgewandtheit und sein großes Allgemeinwissen waren bei uns schon auffällig. Er hat bereits zweimal den Mathematikpreis seiner Schule gewonnen, ein Überspringen der Klasse hat er abgelehnt. Er findet es besser, mit seinen Freunden zusammen zu sein, und die Eltern respektieren seinen Wunsch. Er schätzt es sehr, dass seine Eltern ihn nicht gedrängt haben, sondern ihm vertrauen und ihm Zeit lassen, Fußball zu spielen, was ihm immer noch sehr wichtig ist.

Elternarbeit

Elternarbeit bedeutet für mich Zusammenarbeit mit Eltern, Entwicklung einer Vertrauensbasis, Austausch zwischen Eltern und Erziehern, Einbeziehung in die Alltagsarbeit, Einzelgespräche, Treffen in Kleingruppen, Elternabende, den Eltern zeigen, dass sie im Kindergarten willkommen sind. Wir führten viele Einzelgespräche mit Eltern, ganz oft, um sie zu beruhigen. Gegen Kindergarten-Ende kamen manchmal Mütter und sorgten sich, dass ihr Kind schon lesen oder gar schreiben könnte. Was wird denn dann in der Schule sein, es wird sich langweilen? Ein Mädchen, das bereits mit fünf Jahren lesen konnte, hatte sich im letzten Kindergartenjahr selbst das Schreiben beigebracht. Plötzlich in der 1. Klasse konnte es laut Lehrerin nicht mehr lesen. Die Mutter wurde in die Sprechstunde gebeten. Die Lehrerin erzählte der erstaunten Mutter, dass die sonst sehr kluge Schülerin noch nicht lesen könne. Die ungläubige Mutter sprach zuhause mit ihrer Tochter darüber und nach längerem Zögern erzählte ihr das Mädchen von folgender Äußerung der Lehrerin: "So kluge Kinder, die schon lesen können, mag ich gar nicht". Das Mädchen wollte von der Lehrerin gemocht werden, also zeigte es nicht, dass es schon lesen konnte. Nach erneuter Rücksprache klärte sich die Angelegenheit auf, und der Lehrerin wurde bewusst, wie vorsichtig man mit Äußerungen umgehen sollte.

Wünsche für die Weiterentwicklung zu Kindertageseinrichtungen (damit sie Platz bieten, auch für hochbegabte Kinder)

- Kinderhäuser, in denen Bewegung, Experimentieren, Rückzug, eigenes Gestalten und vieles mehr möglich ist - eine Forderung an Architekten und Träger!
- Menschen, die Kinder verstehen, ihnen Zeit geben, ihnen Halt geben, aber sie auch gehen oder loslassen können und nicht immer alles wissen müssen - eine Forderung an uns alle und vor allen Dingen an die Ausbildung.
- Geld für Ausflüge, zu Theaterbesuchen, um Künstler in den Kindergarten einzuladen, vielleicht für einen kindergarteneigenen Kleinbus? Sponsoren gefragt!
- Geld für ...
- Dringend nötig sind: Erzieher, Lehrer, Eltern und Politiker, die sich wesentlich mehr für Kinder einsetzen, damit auch wirklich große Begabungen bereits im vorschulischen Bereich entdeckt, wachsen und gestärkt werden können!

Drei ehemalige Kindergartenkinder - drei davon hochbegabt?

Bei einem Treffen mit Ehemaligen und deren Eltern durfte ich erleben, wie ihr weiterer Lebensweg verlaufen war. Sie sind heute zwischen 21 und 25 Jahren alt. 1980 Kindergarteneintritt. Drei Buben, schon vor Kindergarteneintritt befreundet, blieben auch bei uns zusammen. Sie waren in derselben Gruppe, sie spielten, diskutierten miteinander. Auffällig war ihr großes Wissen. Zwei von ihnen konnten mit fünf Jahren perfekt lesen, der dritte war künstlerisch sehr begabt. Er erfand Geschichten, erzählte spannend. Seine Ideen setzte er mit seinen Schmusetieren (davon hatte er meist drei bis vier in seinem Rucksack) in Theaterstücke um. Alle drei konstruierten Maschinen, bauten wahre Kunstwerke aus unzähligen Fröbel-Steinen. Oft wollten sie Ausnahmen, wie z.B. den Nebenraum für sich, uns Erzieher jetzt sofort, weil sie etwas dringend wissen wollten usw. Ausflüge und Besichtigungen planten wir oft nach von ihnen geäußerten Interessen und Neigungen. Für die anderen Kinder war es eine Anregung, und sie machten begeistert mit.

Was wurde aus den Dreien? Rudi (Pseudonym) übersprang im Gymnasium zwei Klassen. Er studierte nach einem Einserabitur Medizin. Ludwig (Pseudonym) übersprang eine Klasse und weigerte sich, ein zweites Mal zu überspringen. Die Klassengemeinschaft war ihm wichtiger. Er studiert nach Einserabitur Physik. Der dritte Freund hatte von der ersten Klasse an Schwierigkeiten mit dem Schulsystem. Seine Kreativität und der starre Lehrplan hinderten ihn in seiner Entfaltung. Er konnte sich schwer anpassen, Hilfe und Entgegenkommen erhielt er nicht. Er durchlitt die Schule. Nach Hauptschulabschluss begann er eine Lehre als Modellbauer. Es ging ihm besser, denn er traf auf einen Meister, der ihn anerkannte und seine Ideen nutzte.

Die Familien der Kinder: Rudolf und Ludwig haben Eltern, die sie unterstützten, schätzten, anerkannten und nicht überforderten, sie erhielten auf vielfältige Weise Anregungen. Der dritte Freund hat einen sechs Jahre älteren Bruder, Einserabiturient, Vater Lateinlehrer, die Mutter künstlerisch begabt, sensibel und weich. Der Wunsch des Vaters war ein zweiter Sohn mit Einserabitur. Ich glaube, alle drei sind hochbegabt, und im Kindergarten waren sie ganz besondere Kinder.

Abschließende Gedanken

Häufig sprechen wir von Hochbegabung und reduzieren diese vor allem auf kognitive Fähigkeiten. Meine Praxisbeispiele, die ich hier dargestellt habe, kommen aus dem Bereich der Sprache, des Verhaltens, der Kreativität und Ästhetik, der Gefühle, des menschlichen Miteinander. Alle beschriebenen Kinder waren auf ihre Art hochbegabt. Wenn in der Einrichtung nicht adäquat auf sie eingegangen worden wäre, hätten sie sich zu Außenseitern, schwierigen Kindern, Störenfriedern entwickelt.

Je individueller und offener mit den Anlagen und Begabungen eines Kindes im Kindergarten umgegangen wird, desto eher finden hochbegabte Kinder dort auch ihren Platz. Kinder mit besonderen Fähigkeiten geben Impulse für die Lerngemeinschaft der gleichaltrigen, der jüngeren und der älteren Kinder. Ihr Bedürfnis nach sozialer Einbindung ist - auch wenn sie es häufig nicht zeigen - immens ausgeprägt. Wir sehen es z.B. daran, dass ein Kind eine Klasse nicht überspringen will, weil es die Gemeinschaft nicht missen möchte.

Leider werten viel zu viele Erzieherinnen hochbegabte Kinder als vorlaut und fühlen sich durch deren Fragen überfordert. Aus- und Fortbildung müssen sich des Themas dringend annehmen.

Es ist wichtig, dass Kinder in ihren Begabungen und Fähigkeiten rechtzeitig erkannt werden und Erzieher adäquat reagieren. Dann werden hochbegabte Kinder nicht zu Außenseitern, sondern zu glücklichen Kindern!

7 AUS ELTERNSICHT

Christiane BLASS, Thomas RÖLLE

Eine zufriedene Familie – Vom Glück einer frühzeitigen Diagnose

Im Gegensatz zu vielen anderen Eltern⁵² haben wir das Glück, sehr früh von der Hochbegabung unserer drei Töchter erfahren und sofort kompetente Beratung bekommen zu haben. Wir Eltern haben uns dann ebenfalls Gedanken gemacht, wie wir den Kindern helfen können, glücklich zu sein und wie wir trotz des Stresses mit den Kindern auch als Eltern noch genug Freiraum haben können. Bisher konnten wir alle Probleme, die auftraten, früh erkennen und dadurch noch recht gut lösen. Ob unsere Kinder sich wegen oder trotz unserer Erziehung recht gut entwickeln, wissen wir nicht, aber wir würden gerne unsere Erfahrungen zu drei Problemen mit den Kindern beisteuern:

1. *Eigensinn*: Unsere fast 4-Jährige („Wenn ich nich´ will, dann muss ich auch nich´“) kann (wie auch die beiden Schwestern) gnadenlos trotzig sein und lässt sich weder von liebevollen Überzeugungsversuchen, noch von normalen Strafen (Schimpfe, Wegschicken in ihr Zimmer, Fernseh- oder Süßigkeiten-Verbot), beeindrucken („Is´ mir doch egal!“).

2. *Sensibilität*: Die zweite Tochter ist 5. Sie ist klein und zierlich für ihr Alter und sehr sensibel. Wenn sie aufgeregt ist, neigt sie zu körperlichen Beschwerden (Bauch- oder Kopfschmerzen). Im Kindergarten ist sie sehr angepasst und höflich. Sie wird schnell traurig.

3. *Unterforderung*: Die Älteste ist 7 ¼. Als sie im vergangenen Jahr mit knapp 6 ½ in die Schule kam, mochte sie trotz anfänglicher Freude nach den Herbstferien nicht mehr hingehen. In der Schule fiel sie, besonders im Rechnen, durch Langsamkeit und Träumerei auf. Die Lehrerinnen hatten außerdem bemerkt, dass sie lesen konnte.

Wir glauben, dass unseren Kindern (und uns) einige Dinge geholfen haben:

Zu 1: Sehr konsequente Erziehung:

Unsere Kinder weichen in vielem von der Norm ab, daher dürfen sie einiges, was andere in ihrem Alter nicht dürfen, z.B. lange aufbleiben. Weiterhin helfen wir ihnen, obwohl es sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, das tun zu können, was sie interessiert. Wir nehmen uns diese Zeit, obwohl wir beide berufstätig sind. Für den täglichen Kleinkrieg, z.B. was wann zu erledigen ist (Hausaufgaben, Klavier üben), haben wir hingegen sehr strenge Regeln aufgestellt. Die Argumente und Wünsche der Kinder werden immer angehört und berücksichtigt. Das, was wir von ihnen erwarten, setzen wir aber in jedem Fall und erst recht, wenn Wutausbrüche folgen, durch. In den ersten Monaten war das sehr anstrengend. Mittlerweile gibt es aber bei den regelmäßigen Pflichten kaum noch größere Diskussionen, was sehr erholsam ist.

Zu 2: Genau beobachten und den Kindern helfen, mit ihren Gefühlen umzugehen: Wenn die Kinder aus dem Kindergarten oder der Schule nach Hause kommen und/oder vor dem Schlafengehen, besprechen wir, wie ihr Tag war. Oft war es nichts Besonderes. Wenn es aber Probleme gab, erfährt man sie früh und kann ein Auge darauf haben. Erzieher/innen und Lehrer/innen sind über die Besonderheit der Kinder informiert. Wir fragen hin und wieder bei ihnen nach, ob es etwas Auffälliges bei unseren Kindern gibt. Wir versuchen den Kindern zu helfen, sich selber zu helfen, z.B. mit ihren teilweise sehr starken Gefühlen umzugehen („Mama, das ist so schön, dass ich weinen muss“) oder ihnen zu erklären, dass Bauchschmerzen nicht unbedingt bedeuten, dass man krank ist, sondern auch vor Aufregung kommen können (und dass diese wieder von alleine weggehen, wenn man sich gemütlich mit einer Decke aufs Sofa legt und eine Kassette hört).

Zu 3: Helfen, wenn die Kinder unterfordert sind und sich in Kindergarten und Schule Probleme ergeben: Damit der Unterschied zwischen der geistigen und der körperlichen Entwicklung nicht so groß ist,

⁵² - Online-Fundstelle: <http://www.dghk.de/laby65/blast.pdf>

machen wir schon lange viel Sport mit unseren Kindern. Als unsere älteste Tochter auf unsere Initiative hin in die 2. Klasse springen durfte, haben wir in den 6 Wochen davor versucht, sie vorzubereiten, damit sie in der neuen Klasse möglichst nur als „Neue“, nicht aber als „die Kleine aus der 1. Klasse“, auffällt. Sie konnte zwar Lesen und Druckbuchstaben, aber noch nicht die Schreibschrift. Rechnen konnte sie zwar schon weiter als ihre neuen Klassenkameraden, musste aber erst die Art der Aufgaben in den Übungsheften kennen lernen. Das Springen in die neue Klasse klappte von Beginn an in jeder Hinsicht ohne Probleme. Die 5-Jährige Tochter wird im Herbst eingeschult. Obwohl sie sehr zierlich ist, würden wir auch sie springen lassen, wenn nötig. Unsere Kinder besuchen den normalen Kindergarten und die Grundschule in unserem Dorf. Wir möchten versuchen, sie im normalen Schulsystem zu lassen. Wenn bisher Probleme auftraten, haben wir sie schon früh in Kindergarten oder Schule besprochen und uns dann Rat bei anderen Eltern und/oder bei für Hochbegabung kompetenten Fachleuten geholt. Wenn wir meinten, eine sinnvolle Lösung gefunden zu haben, haben wir in Kindergarten und Schule mit dem Hinweis auf den Rat anderer Eltern/Fachleute deutlich um diese Lösung gebeten. Dadurch dass wir gut vorbereitet und sehr sicher waren, was zu tun war, haben wir, so glauben wir, unsere Gesprächspartner auch überzeugen können. Wir haben in der folgenden Zeit dann engen Kontakt zu Schule/Kindergarten gehalten und dadurch unseren Kindern helfen können, ihre Probleme zu bewältigen. So hat bisher alles gut geklappt. Die ganze Familie engagiert sich im Kindergarten, der Schule und im örtlichen Sportverein. Wir fallen zwar überall als „Sonderlinge“ auf, sind aber integriert. Damit sind wir heute eine zufriedene Familie und wünschen uns, dass es so bleibt.

Sehr herzlich danken möchten wir Frau HARTMANN vom CJD Jugenddorf in Hannover und Frau Dr. HEINBOKEL aus Osnabrück, die uns und unseren Kindern mit ihrem kompetenten Rat immer zu Seite standen, wenn wir sie um Rat und Hilfe baten. Traurig ist, dass wir von Seiten öffentlicher Einrichtungen, wie Erziehungsberatungsstellen oder Schulpsychologen niemanden anführen können, der uns weitergeholfen hätte. Es ist nicht ausreichend, dass diese Stellen in Informationschriften aus dem für uns zuständigen Niedersächsischen Kultusministerium als Anlaufstellen für Rat suchende Familien genannt werden. Die dort arbeitenden Pädagogen und Psychologen müssen auch für die Arbeit mit hochbegabten Kindern qualifiziert sein!

8 LITERATUREMPFEHLUNGEN DER DGHK⁵³ (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR HOCHBEGABTE KINDER)

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DAS HOCHBEGABTE KIND E.V., Im Labyrinth: Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft LIT-Verlag, Münster, ISBN 3-8258-5205-9, 15,90 €⁵⁴

Die Beiträge verschiedener Autoren aus Wissenschaft, Schule und Beratungspraxis sollen Betroffenen, Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer und allen Interessierten helfen, die verschiedenen Facetten von Hochbegabung wahrzunehmen und zu verstehen. Außerdem werden Möglichkeiten für eine erfolgreiche Förderung hochbegabter Kinder im Schulalltag dargestellt.

MÖNKS, Franz J. und YPENBURG, Irene H.: Unser Kind ist hochbegabt
Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer. Verlag Ernst Reinhardt, München und Basel, 1998, (Band 14 der Reihe "Kinder sind Kinder") 1998, ISBN 3-49701-461-3, 10,90 €

Zwei im Bereich des Problemkreises Hochbegabung erfahrene Autoren haben einen erfreulich kurz gefassten und leicht verständlich geschriebenen Ratgeber vorgelegt.

WEBB, J.T., MECKSTROTH, E.A. und TOLAN, S.S.: Hochbegabte Kinder - Ihre Eltern, ihre Lehrer. Verlag Hans Huber, Bern, Stuttgart, Toronto, 1997, ISBN 3-45682-951-5, 19,95 €

Aus dem Amerikanischen; leicht verständlich, von vielen Eltern wegen der konkreten Ratschläge sehr geschätzt.

THOMAS, Werner: Mein Kind ist hochbegabt. Außergewöhnliche Begabung erkennen und fördern. Econ-Verlag, TB 20570-6, 1999, ISBN 3-61220-665-6, 8,95 €

Das Buch richtet sich in erster Linie an Eltern. Der Autor erklärt, wie man Hochbegabung frühzeitig erkennen und gezielt fördern kann. Außerdem gibt er viele Ratschläge für den familiären Alltag. Bezeichnend für ihn ist, dass er die Problematik mit Verständnis für die Sicht aller Beteiligten schildert.

JOST, Monika: Extra-Klasse? Hochbegabte in der Schule erkennen und begleiten. Universum Verlag Wiesbaden, 1999, ISBN 3-933355-24-9, 19,45 €

Dieses Buch gibt wichtige Tipps dazu, was Lehrer tun können, um Hochbegabte zu erkennen und sinnvoll zu fördern. Ebenso liefert es Hinweise darauf, wie Eltern ihre hochbegabten Kinder begleiten und die Arbeit der Schule unterstützen können. Besonders hilfreich sind die vielen Adressen, z.B. von Schulen mit besonderem Profil oder mit Spezialklassen für Hochbegabte, die praktischen Tipps und die Literaturhinweise, z.B. zu Unterrichtsmaterialien.

Anna Julia WITTMANN, Heinz HOLLING: Hochbegabten-Beratung in der Praxis. Hogrefe Verlag, Göttingen, 2001, 26,95 €

In Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Beratern der DGhK erarbeiteter übersichtlicher und praxisorientierter Wegweiser zur Hochbegabten-Beratung. Psychologen, Psychotherapeuten, Ärzte, Lehrer, Erzieher sowie ehrenamtliche Berater finden hier eine effektive Unterstützung für die Beratung von Eltern und anderen Bezugspersonen hochbegabter Kinder.

MÄHLER, Bettina; HOFMANN, Gerlinde: Ist mein Kind hochbegabt? Besondere Fähigkeiten erkennen, akzeptieren und fördern. Rowohlt TB, 10998, ISBN 3-49960-499-X, 8,90 €

⁵³ - Online-Fundstelle: <http://www.dghk.de> (Submenü: Literatur)

⁵⁴ - es handelt sich bei den Preisangaben um DEUTSCHE Buchpreise, die sich von österreichischen auf Grund der unterschiedlichen Steuersätze geringfügig unterscheiden

FEGER, Barbara; PRADO, Tanja. M: Hochbegabung - Die normalste Sache der Welt. Primus-Verlag, 1998, ISBN 3-89678-097-2, derzeit. nicht lieferbar)

HEINBOKEL, Annette: Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege. LIT Verlag, Münster-Hamburg, ISBN 3-8258-3078-0, 15,90 €

Vor allem ein Buch für Eltern und Lehrer, geschrieben von einer Lehrerin mit langjähriger praktischer Erfahrung (u.a. Gründungsmitglied der DGhK). Der Leser findet viele Hinweise auf bewährte Problemlösungen aus diversen Ländern. Besonders lesenswert: Das Kapitel über hochbegabte Mädchen.

HEINBOKEL, Annette: Überspringen von Klassen. LIT-Verlag, Münster-Hamburg, ISBN 3-8258-3041-1, 19,90 €

Das Buch der gleichen Autorin beschäftigt sich mit der Möglichkeit der Unterforderung in der Schule - zumindest zeitweise - durch Überspringen einer Klasse zu entgehen. Es beschreibt auch die Sorgen von Eltern vor dem Aufholen des Stoffes und dem Umgang mit Älteren.

REKETAT, Heike: Offener Unterricht Eine Fördermöglichkeit für hochbegabte Kinder in Regelschulen!? LIT-Verlag, Münster-Hamburg, ISBN 3-8258-5786-7, 12,90 €

Die Autorin zeigt, wie mit offenem Unterricht, verbunden mit einer Persönlichkeits akzeptierenden Haltung, hochbegabte Kinder in der Regelschule unterstützt werden können.

Sabine SCHULTE ZU BERGE: Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Erkennen - Verstehen - Im Unterricht berücksichtigen LIT-Verlag, Münster-Hamburg, ISBN 3-8258-5348-9, 17,90 €

SPAHN, Christine: Wenn die Schule versagt. MUT-Verlag, Asendorf, 1997, ISBN 3-89182-066-6, 17,80 €

WINNER, Ellen: Hochbegabt - Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern, Klett-Cotta, 1998, ISBN 3-60891-907-4, 40.- €

HOLLENBACH, Michael: Die unbeachteten Genies. Das Schicksal hochbegabter Kinder Fischer TB, 1998, ISBN 3-596-14086-2, 9,45 €

MÜLLER, Theresa: Ravensburger Ratgeber Familie: Ist unser Kind hochbegabt? Urania Ravensburger, 2000, ISBN 3-33201-133-2, 11,90 €

LANDAU, Erika: Mut zur Begabung. E.-Reinhardt-Verlag, München, ISBN 3-49701-482-2, 21,90 €

WEISS, K.J. : Lukas - Irrwege eines Hochbegabten. AT Edition, ISBN 3-89781.010-7, 10,60 €

Schilderung des Werdegangs eines hochbegabten Underachievers aus der Sicht der betroffenen Familie vermittelt LehrerInnen und Eltern einen authentischen Einblick.

PRECKEL, Franzis: Internetguide für begabte Kinder und Jugendliche. LIT-Verlag, Münster-Hamburg, ISBN 3-8258-5604-6, 17,90 €

FLEISS, Ida: Hochbegabung und Hochbegabte - Mit Berichten Betroffener. Tectum Wissenschaftsverlag, ISBN 3-8288-8452-0, 25,90 €

ANDERSKI, Christa: Begabte Kinder hochbegaben. Alein-Verlag, Düsseldorf, ISBN 3-936703-05-1, 19,80 €

ANDERSKI, Christa: Neuland entdecken. Leitfaden für Lehrer zur Begabungsförderung in der Grundschule. Alein-Verlag, Düsseldorf, ISBN 3-936703-00-0, 39,90 €

Broschüren

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG. Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. 1999, 96 Seiten, kostenlos. Information@bmbf.bund400.de Download (2,5 MB) beim BMBF unter http://www.bmbf.de/pub/begabte_kinder_finden_und_foerdern.pdf

sehr ausführliche, von Pädagogen und Psychologen geschriebene Einführung für Eltern und Lehrer mit umfassendem Anhang zu Organisationen, Wettbewerben, Ansprechpartnern und Literatur.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Beratung für Hochbegabte. Eine Literaturübersicht. Bonn 1999, EMail: information@bmbf.bund400.de

im Auftrag des Bundesministeriums erstellte Untersuchung, die die Inhalte der derzeitigen Literatur für "Laien" und "Fachleute" strukturiert und zusammenfasst, mit ausführlicher Literaturliste für beide Zielgruppen.

Barbara SCHLICHTHE-HIERSEMENZEL: Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, 2001 Bestellung: books@bmbf.bund.de oder <http://www.bmbf.de>

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM: "Hilfe, mein Kind ist hochbegabt!" IQ 130 - Förderung von besonderer Begabung in Hessen. Heft 1: Grundlagen. EMail: pressestelle@hkm.hessen.de

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Besonders begabte Kinder erkennen und fördern. Hilfen und Anregungen für den Elementar- und Primarbereich. (Kurzfassung und ausführliche Broschüre.) EMail: pressestelle@mk.niedersachsen.de

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: In Niedersachsen Schule machen: Beispiele Hochbegabung Heft 1/96. EMail: pressestelle@mk.niedersachsen.de

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR SCHLESWIG-HOLSTEIN: Kinder mit besonderen Begabungen - Erkennen, Beraten, Fördern. Anschrift: Postfach 1467, 24013 Kiel

LANDESINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT STUTTGART: Begabungen fördern Hochbegabte Kinder in der Grundschule. 15,00 DM (incl. Porto) Anschrift: Wiederholdstr. 13, 70174 Stuttgart

Dokumentationen

Kongress Hochbegabten-Förderung 15./16.07.1998, München. Anschrift: BMW AG, Presse und Öffentlichkeitsarbeit, 80788 München

Medienpaket: homo super sapiens – Hochbegabte Kinder in der Grundschule erkennen und fördern. Anschrift: BMW AG, Presse und Öffentlichkeitsarbeit, 80788 München

Kleine Kinder - große Begabung. Hochbegabte Kinder erkennen und fördern. Möglichkeiten und Grenzen des Kindergartens. Das 165-seitige Buch kann kostenlos (aber nur schriftlich) bezogen werden bei: BMW Group, AK-4, 80788 München, Fax. 089/38 22 80 17

MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT U. FORSCHUNG NORDRHEIN-WESTFALEN: Talent und Neigung: Individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen. Düsseldorf 2000, www.mswf.nrw.de

9 Beilagen

9.1 WAS MAN IN DER KINDERGARTENGRUPPE BEOBACHTEN KANN

Aus: Wendy C. ROEDEL, Nancy E. JACKSON, Halbert B. ROBINSON: Hochbegabung in der Kindheit. Besonders begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter, ASANGER, Heidelberg 1989, S. 63f

1. Bemerke, wenn ein Kind ein fortgeschrittenes Vokabular korrekt benutzt oder sich über neu gehörte Worte informiert und diese anschließend übt.
2. Bemerke, wenn ein Kind Metaphern und Analogien benutzt, beispielsweise über das Moos an einem Baum sagt, es sehe aus wie der Bart eines alten Mannes; es geht damit über die einfache Wahrnehmung hinaus.
3. Bemerke, wenn ein Kind spontan Geschichten oder Lieder erdichtet, insbesondere wenn diese neue Erfahrungen verarbeiten oder den spielerischen Umgang mit Aussprache, Reimen, Rhythmen und ähnlichem beinhalten.
4. Bemerke, wenn ein Kind kreative Muster und Formen mit Bauklötzen, Knetmasse, Zeichenutensilien und ähnlichem herstellt, wenn es ausdauernd versucht, Muster zu kopieren oder symmetrische Muster zu entwickeln oder wenn es außergewöhnliche Kunstwerke gestaltet achte ebenso auf die Prozesse, die die Kinder bei der Planung ihrer Werke durchlaufen.
5. Bemerke, wenn ein Kind seine Sprache an den Entwicklungsstand Jüngerer anpasst, beispielsweise kürzere Sätze benutzt oder schwierige Worte vermeidet oder die Tonlage verändert, falls es mit sehr jungen Kindern spricht.
6. Bemerke, wenn ein Kind neue und schwierige Puzzle zusammensetzt, insbesondere, wenn es die Form eines Teiles inspiziert und dann ohne zu probieren ableiten kann, wo dieses Teil hingehört.
7. Bemerke, wenn ein Kind Sinn für Humor besitzt, wenn es etwa vorgibt, dass die Eigenschaft eines Dinges zu einem anderen gehört, etwa dass ein Hund miaut.
8. Bemerke, wenn ein Kind Verständnis für abstrakte oder komplexe Dinge zeigt, etwa Tod, Zeit, Elektrizität.
9. Bemerke, wenn ein Kind eine neue Fähigkeit, einen neuen Begriff, ein neues Lied oder einen neuen Reim mit außergewöhnlicher Schnelligkeit lernt oder wenn ein Kind spezifische Kompetenzen und Techniken demonstriert, die in einer lange zurückliegenden Unterrichtsstunde vermittelt wurden.
10. Bemerke, wenn ein Kind sich selbst in seiner Umgebung präzise lokalisieren kann; hat das Kind beispielsweise eine Vorstellung davon, wo bestimmte Gegenstände im Schulgebäude und im Klassenzimmer sind? Kann es bei Spaziergängen sagen, wie der Heimweg aussehen wird? Wie bewegt sich ein Kind auf dem Schulhof mit seinem Dreirad, weiß es, wann ein Zwischenraum zu eng zum Durchfahren ist, hat es Bewegungssicherheit im Raum?
11. Bemerke, wenn Kinder untereinander Sprache zum Austausch von komplexen Ideen, Begriffen und Informationen benutzen.
12. Bemerke, wenn ein Kind sich einem Wissensgebiet vollkommen hingibt, wenn es sich beispielsweise ständig mit Autos und Lastwagen beschäftigt, nur Autos und Lastwagen malt, nur darüber Bücher liest und kompetent über dieses Subjekt redet.

13. Bemerke, wenn ein Kind eine große Fähigkeit im Ordnen und Gruppieren von Dingen besitzt, wenn es beispielsweise systematisch nach Formen geordnete Bauklötzkonstruktionen erstellt, Spielsachen nach Größe oder Funktion sortiert oder spontan Steckbrett-Teile in der Form von regenbogen-farbigen Serien ordnet.
14. Bemerke, wenn ein Kind mit ungewöhnlicher Geschicklichkeit Dinge auseinander nimmt und zusammensetzt.
15. Bemerke, wenn ein Kind links und rechts unterscheiden kann, insbesondere im Verhältnis zu seinem oder einem fremden Körper oder wenn es weiß, wie es sich nach rechts und nach links bewegt.
16. Bemerke, wenn ein Kind sich erinnern und zwischen vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen gedankliche Verbindungen herstellen kann, wenn es beispielsweise spontan in der Vergangenheit erworbenes Wissen über Säugetiere beim Lernen über Dinosaurier wieder anwenden kann.
17. Bemerke, wenn ein Kind eine ausgeprägte Sensibilität für die Bedürfnisse und Gefühle anderer Menschen zeigt, beispielsweise ungefragt einem hingefallenen Kind hilft oder jemand anderem aus dem Weg geht.
18. Bemerke, wenn ein Kind in der Lage ist, komplexe Anweisungen oder hierarchische Handlungsvorgaben korrekt auszuführen oder in einer einzigen Unterrichtsstunde mehrere neue inhaltliche Konzepte verstehen kann.
19. Bemerke, wenn ein Kind ungewöhnlich aufmerksam seine Umgebung wahrnimmt, indem es beispielsweise immer als erstes kleine Veränderungen – etwa kleinere Umgestaltungen der Schulräume, neue Bilder oder die neue Frisur des Lehrers – erkennt.
20. Bemerke, wenn ein Kind seine sprachlichen Fähigkeiten einsetzt, um Konflikte zu regeln oder andere Kinder zu beeinflussen, beispielsweise wenn es versucht, mit sprachlichen Mitteln den Austausch und die Benutzung von Spielzeug zu initiieren, verbal die Aktivität einer Gruppe steuert oder allgemein als Führungsfigur anerkannt ist (ROEDEL & ROBINSON 1977).

9.2 QUALITÄTSKRITERIEN EINES BEGABUNGSENTWICKELNDEN OFFENEN UNTERRICHTS

Aus: Michael HOLLENBACH: Die unbeachteten Genies, Fischer 1999, S 161f

- 1. Methodenvielfalt:** Gibt es mehrere unterschiedliche Methoden wie Freie Arbeit, Projekte, Kreisgespräche, Kleingruppenarbeit, Partner- und Gruppenarbeit, (längerfristige) Einzelprojekte, Berichte, Ausstellungen oder Vorführungen von Schülerinnen und Schülern?
- 2. Freiräume:** Gibt die Klasse/Schule den Kindern definitiv in ihrem Organisationsrahmen Freiräume zum vertiefenden, spielerischen, selbständigen, entdeckenden Lernen? Wochenplanarbeit, Freie Arbeitszeit, Projekte, Projektstage und -woche? Teilbefreiung vom obligatorischen Unterricht zugunsten spezifischer Tätigkeiten im Interessen- bzw. Fähigkeitsbereich? Gibt es Möglichkeiten, an anderen Lernorten zu arbeiten?
- 3. Umgangsformen:** Gibt es klare, gemeinsam ausgehandelte Regeln, die von beiden Seiten eingehalten werden? Wieweit sind Lehrerinnen und Lehrer bereit, Kinder in ihrer emotionalen Befindlichkeit und in ihren Abweichungen von (imaginären) Durchschnittserwartungen anzunehmen? Werden Konflikte gemeinsam bearbeitet? Toleranz und Akzeptanz des Anders-Sein? Lob? Ermutigung? Humor?
- 4. Selbständigkeit und Inhalt:** Werden Kindern aktive Rollen bei der Steuerung von Lernprozessen ermöglicht? Welche Wahl und Entscheidungsmöglichkeiten haben die Kinder, z.B. bezüglich Inhalts- und Zeitgestaltung? Gehen die Kinder wirklich ihren eigenen, extra-curricularen Fragen nach? Gibt es ein Helfersystem?
- 5. Lernberatung:** Gibt es Beratungssituationen in/neben dem Unterricht? Ist der Unterricht (begabungs-)förderungsorientiert? Werden Umwege, Irrwege, Fehler als notwendige Bestandteile des Lernprozesses akzeptiert und wird entsprechend beraten? Werden eigenständige, abweichende Lösungswege aufgegriffen und unterstützt? Beschäftigung mit leistungsschwachen und hochleistungsfähigen Schülerinnen und Schülern? Diagnosekompetenz für Leistungsversagen und für besondere Begabungen? Schulische Beratungslehrerinnen und Lehrer für besondere Begabungen?
- 6. Öffnung zur Umwelt:** Bietet der Unterricht/die Schule neue Erfahrungen in direkter Begegnung mit der Umwelt? Erkundungsgänge? Exkursionen? Experten in der Klasse? Tutoren oder Mentoren für einzelne Kinder mit spezifischen Interessen und Fähigkeiten? Ständige oder projektbezogene Kooperation mit außerschulischen Lernorten?
- 7. Sprachkultur:** Bietet der Unterricht Möglichkeiten zur direkten Koppelung von Sprache an sinnlich-konkrete Erfahrungen? Freier Ausdruck in Texten? Sprachspiele? Narrative Kultur? Kreatives Schreiben?
- 8. Lehrerrolle:** Wird der Beziehungsarbeit Raum gegeben? Verständnis für die Vielfältigkeit der Lehrerrolle (nicht nur belehren, sondern anregen, moderieren, initiieren, teilnehmen, beobachten, instruieren, stabilisieren, herausfordern, helfen, vermitteln, beraten, organisieren, Experte, Vorbild und Freund sein u. a. m.)? Geduld, Gelassenheit und Toleranz für langsame Schülerinnen und Schüler? Keine Angst und Verunsicherung bei intellektuell hoch befähigten Schülerinnen und Schülern? Verfügbarkeit über Bearbeitungsinstrumente zur Klärung von Störungen und Konflikten? Umgang mit pädagogischen »Imperativen« (Bewusstsein über die eigene Rolle, Umgang mit den Zwängen, guten Unterricht zu machen? Teamarbeit oder Supervision mit den Kollegen?).

- 9. Akzeptanz des Unterrichts:** Wieweit wird der Unterricht als gemeinsame Arbeit verstanden? Wie gut wird die Unterrichtszeit genutzt? Stoffbewältigung im Unterricht und nicht über Hausaufgaben? Erfahrbarkeit von Person und Unterricht als positiver Zusammenhang? Akzeptanz durch die Eltern, Mitarbeit von Eltern?
- 10. Lernumgebung:** Gibt es handlungsorientierte Materialien? Offene Lernflächen? Karteien, Differenzierungsmaterial, Spiele, Bücher, Druckerei, Computer, Experimentierecke, Lesecke usw.? Hat die Schule eine Bücherei, einen Werkraum, Lerngarten oder eine Lernwerkstatt? Austausch von Spiel- und Lernmaterialien? Zusammenarbeit mit anderen Schulen oder Institutionen? Offene Klassentür?

9.3 WIE KINDERGARTENPÄDAGOGINNEN UND -PÄDAGOGEN BEGABUNGSFÖRDERND AGIEREN KÖNNEN

Nach: Klaus K. URBAN: Besonders begabte Kinder im Vorschulalter, HVA/ SCHINDELE, 1990, S 55f

- Zeige Wertschätzung für kreative Ideen und Produkte.
- Versuche, die Kinder sensibel für Stimuli aus der Unweit zu machen. Unterstütze freies Spiel und Manipulieren mit Objekten und Ideen.
- Lass Fehler und Irrwege zu (soweit sie dem Kind oder anderen physisch und psychisch nicht schaden).
- Gib Anregungen und Beispiele dafür, wie man Ideen systematisch untersuchen, verändern kann.
- Entwickle und zeige Toleranz für neue Gedanken.
- Lass Vorsicht bei der (vor)schnellen Verstärkung von bestimmten (rigiden) Mustern walten.
- Entwickle eine schöpferische Gruppenatmosphäre.
- Lehre das Kind, sein eigenes schöpferisches Denken anzuerkennen und wertzuschätzen.
- Versuche, Sanktionen von Seiten der Kameraden zu verhindern oder zu vermeiden.
- Gib Hilfestellung, zeige Techniken in Bezug auf schöpferische Prozesse.
- Unterstütze selbst-initiiertes Lernen und hilf dem Kind, seinen Wert zu erkennen.
- Schaffe bzw. provoziere schöpferisches Handeln anregende oder erfordernde Situationen.
- Sorge für einen angemessenen Wechsel von aktiven und Muße ermöglichenden Perioden.
- Stelle vielfältiges und anregendes Material für die Ausarbeitung von Ideen zur Verfügung.
- Ausarbeitung oder Verwirklichung (aller Implikationen) von Ideen.
- Entwickle und zeige konstruktive Kritik, nicht nur Kritik.
- Unterstütze die Wahrnehmung und Aneignung von Wissen in einer großen Breite von verschiedenen Bereichen.
- Unterstütze "abenteuerfreudiges" Manipulieren von Gegenständen und Ideen (ohne schädliche Risiken einzugehen).

10 INFORMATIONEN ZU EINZELNEN AUTORINNEN UND AUTOREN⁵⁵

Mag. Helmut BARAK

geb. 1948, Absolvent der Lehrerbildungsanstalt, Lehrer an Volks-, Haupt- und berufsbildenden Schulen, daneben Studium der Germanistik; im BM:BWK Mitarbeiter in der für die Pädagogischen und Berufspädagogischen Akademien zuständigen Abteilung.

E-Mail: helmut.barak@bmbwk.gv.at

Dr. Roswitha BERGSMANN

Fachärztin für Psychiatrie und Neurologie, Regulationsmedizinerin; Ärztin für Psychotherapie in Ausbildung (Integrative Gestalttherapie); Gründungsmitglied und Präsidentin des „Österreichischen Vereins für hochbegabte Kinder“; Mutter zweier höchstbegabter Kinder.

E-Mail: oehvk@aon.at

Mag. Maria DIPPELREITER

geb. 1954, Ausbildung zur Kindergartenpädagogin und zur Sozialpädagogin (und Tätigkeit in den beiden Berufsfeldern); Lehramtsstudium Deutsch und Pädagogik/Psychologie/Philosophie, Lehrbeauftragte für Angewandte Unterrichtswissenschaft; Leiterin des Referates V/9a (Kindergartenpädagogik, Sozialpädagogik) im BM:BWK.

E-Mail: maria.dippelreiter@bmbwk.gv.at

Eva Maria GATTRINGER

geb.: 1959, Mutter dreier Kinder, Ausbildung zur Kindergartenpädagogin und Horterzieherin (und Tätigkeit in den beiden Berufsfeldern; Kindergartenleiterin, ECHA- Diplom (Specialist in Gifted Education), diplomierter Coach, selbständige Berater- und Vortragstätigkeit, Leitung einer Spielgruppe für begabte Kindergartenkinder, Leitungsteam der Sommerakademie der Volksschüler; Vorstandsmitglied des Vereins „Stiftung Talente“; Vorstandsmitglied Verein ECHA- Austria.

E-Mail: eva.gattringer@aon.at oder 0699/17083609

Dr. Barbara FEGER

geboren in Berlin, nach der Promotion Tätigkeit in Forschung und Lehre an der TH in Aachen. Heute selbstständig in Hamburg. Wissenschaftliche Publikationen und Sachbücher; 1994 gründete sie die erste Beratungsstelle für Hochbegabten-Fragen in Hamburg, seit 1998 ist sie Leiterin des Instituts für Angewandte Lern- und Begabungsforschung (Institut für angewandte Lern- und Begabungsforschung - IALB - Ballindamm, D - 20095 Hamburg).

E-Mail: ialbfeger@aol.com

Dr. Heinz GRUBER

geboren 1946 in Wielands bei Gmünd (NÖ); Leiter der Sektion V „Lehrer- und Erzieherbildung; allgemeine pädagogische Angelegenheiten; Erwachsenenbildung; Bildungsberatung“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Lehrtätigkeit an der Sonderschule und am Polytechnischen Lehrgang; Studium der Psychologie und Anthropologie; Lehrender an der Pädagogischen Akademie und den Universitäten Klagenfurt und Wien; Schul- und Lehrbuchautor.

Dr. Doris GUGGENBERGER

Leiterin der Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen und Vorsitzende der Arbeitsgruppe „Gender Mainstreaming“ im BM:BWK

E-Mail: doris.guggenberger@bmbwk.gv.at

⁵⁵ - Hier werden jene Autorinnen und Autoren näher vorgestellt, die spezielle Beiträge für diesen Reader verfasst haben.

Dr. Thomas KÖHLER,

geboren 1966 in Wien, seit 1996 Leiter des Referats für Begabungsförderung im BM:BWK; arbeitet wissenschaftlich und schriftstellerisch. Seit 1999 Lehrauftrag für Begabungsförderung an der Universität Wien (Institut für die schulpraktische Ausbildung). 1997/98 Veröffentlichung des ersten Romans.

E-Mail: thomas.köhler@bmbwk.gv.at

Dr. Franz J. MÖNKS

Studium (Germanistik/ Psychologie: Universitäten Nijmegen, Münster und Bonn). Professur für Entwicklungspsychologie, Universität Nijmegen; NL (1967-1988). Ab 1988 Lehrstuhlinhaber "Psychologie und Pädagogik des begabten Kindes" und Direktor des Zentrums für Begabungsforschung (Universität Nijmegen); Publikationen (deutsch, englisch, spanisch und niederländisch) u.a. Herausgeberschaft des International Handbook of Giftedness and Talent.

1991 Leitung des 9. Weltkongresses des World Council for Gifted and Talented Children (Den Haag). 1992-2000: Als Präsident von ECHA (European Council for High Ability) Etablierung des Lehrgang zur Begabtenförderung (Universität Nijmegen).

E-Mail: monks@psych.kun.nl

Prof. Dr. Christoph PERLETH

Lehrstuhl für Pädagogische und Heilpädagogische Psychologie mit dem Schwerpunkt Differenzielle Psychologie und Diagnostik

Raum 3009, August- Bebel- Str. 28, D-18051 Rostock.

E-Mail: christoph.perleth@uni-rostock.de

Dr. med. Barbara SCHLICHTE-HIERSEMENZEL

Fachärztin für Allgemeinmedizin, Psychotherapie; Fachärztin für Psychotherapeutische Medizin; selbstständig in eigener Praxis für Psychotherapie/Psychotherapeutische Medizin mit Schwerpunkten u.a. für Musikermmedizin und allgemein hochbegabte Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Hannover.

Mag. DDr. FRANZ SEDLAK

Leiter der Abt. Schulpsychologie-Bildungsberatung in Österreich (BM:BWK) , Psychotherapeut (Verhaltenstherapie, Klientenzentrierte Psychotherapie, Individualpsychologie, Analytiker u. Gruppentherapeut., Autogene Psychotherapie, Katathym- Imaginative Psychotherapie, Logotherapie Existenzanalyse), Supervisor. Gesundheitspsychologe, Klinischer Psychologe.

E-Mail: franz.sedlak@bmbwk.gv.at

Dr. Aiga STAPF

Diplom-Psychologin (Universität Tübingen) , Seit 1980 Beschäftigung mit dem Thema „Hochbegabung“ in Forschung, Lehre und Praxis; Leiterin der Arbeitsgruppe „Begabungs- und Persönlichkeitsentwicklung“ (Psychologisches Institut der Universität Tübingen). Schwerpunkte im Rahmen der Hochbegabtenforschung: Hochbegabte Vorschulkinder, hochbegabte Mädchen. Zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen; Fortbildungen für Diplom- Psychologen, Beratungslehrer, Lehrer und Erzieherinnen. Beiratsmitglied in der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) und im Landesverband Hochbegabung Baden-Württemberg(LVH).

E-Mail: aiga.stapf@uni-tuebingen.de

Dr. Renate STRASSER

geb. 1958. Volksschullehrerin, Klinische Psychologin, Gesundheitspsychologin, Verhaltenstherapeutin, Supervisions- und Coaching- Ausbildung, Thema der Dissertation: Einsatz eines neuropsychologischen Testverfahrens zur Erkennung von Teilleistungsstörungen bei Volksschülern, psychologische Leitung eines Beratungszentrums für Schulfragen in Wolkersdorf, psychologische und psychotherapeutische Praxis für Kinder und Jugendliche in Wien, Gründungsmitglied der niederösterreichischen Arbeitsgemeinschaft Legasthenie, Ausbildungstätigkeiten in pädagogischen und psychologischen Fachbereichen.

E-Mail: renate.strasser@aon.at