

Erkennen, Verstehen und Begleiten

Kognitiv begabte Kinder in der Kindertagesstätte



Impressum

Erkennen, Verstehen und Begleiten - Kognitiv begabte Kinder in der Kindertagesstätte

Erste Auflage 2015

Autorin:

Birgit Thurmann

An der Erarbeitung der Broschüre waren beteiligt:

Dr. phil. Martin Stahlmann (Inklusion - Du bist willkommen)

Dr. phil. Britta Dreger (Wer ist hochbegabt?)

Ulrike Martens (Der Übergang von der Kita in die Grundschule)

Christiane Reiche (Qualität in einer begabungsfördernden Kindertagesstätte)

Helmut Mross (Sprache und Schrift)

Petra Römling-Irek (In Projekten sich Wissen aneignen)

Daniela Kobelt Neuhaus (Lernen mit Echtzeug)

Sven Kütemann (Lernwerkstatt)

Susanne Harden (Enrichment)

Dr. phil. Kristina Calvert (Philosophieren mit Kindern)

Bernd Maaß (Autismus und überdurchschnittliche Begabung im Vorschulalter)

Bildnachweis:

Titelfoto: Weigand_photocase.com

Petra Römling-Irek (Kita Gartenstadt NMS), Seite 38, 39

Sven Kütemann (Lernwerkstatt Nortorf, 2008), Seite 41

Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie, Seite 45

Druck: Leupelt Druck, Flensburg

Gestaltung: freistil mediendesign

Herausgeber:

Ministerium für Soziales, Gesundheit,

Wissenschaft und Gleichstellung

des Landes Schleswig-Holstein

Adolf-Westphal-Str. 4

24143 Kiel

Erkennen, Verstehen und Begleiten

Kognitiv begabte Kinder in der Kindertagesstätte

Autorin:

Birgit Thurmann

Mit Beiträgen von:

Dr. phil. Martin Stahlmann

Dr. phil. Britta Dreger

Ulrike Martens

Christiane Reiche

Helmut Mross

Petra Römling-Irek

Daniela Kobelt Neuhaus

Sven Kütemann

Susanne Harden

Dr. phil. Kristina Calvert

Bernd Maaß

Die Geschichte vom Adler - nach James Aggrey



Ein Mann – so wird erzählt – fing sich im Wald einen jungen Adler.

Er nahm ihn mit nach Hause und steckte ihn zu seinen Hühnern in den Hühnerstall.

Er gab ihm Hühnerfutter zu fressen,

obwohl er doch ein Adler war, der König der Vögel, der König der Lüfte!

Nach fünf Jahren kam einmal ein anderer Mann zu Besuch, der verstand etwas von Naturkunde. Dem fiel der Adler auf und er sagte: „Der Vogel dort ist kein Huhn, sondern ein Adler.“ „Ja“, sagte der Mann, „das stimmt. Aber ich habe ihn zu einem Huhn erzogen. Er ist jetzt kein Adler mehr, sondern ein Huhn.“ „Nein“, sagte der andere, „er ist noch immer ein Adler, denn er hat das Herz eines Adlers und das wird ihn hoch hinauffliegen lassen in die Lüfte.“ „Nein, nein“, sagte der Mann, „er ist jetzt ein richtiges Huhn geworden und wird niemals mehr wie ein Adler fliegen“.

Darauf beschlossen sie, eine Probe zu machen. Der vogelkundige Mann nahm den Adler, hob ihn in die Höhe und sagte beschwörend: „Der du ein Adler bist, der du dem Himmel gehörst und nicht dieser Erde, breite deine Schwingen aus und fliege!“ Der Adler auf der hochgestreckten Faust blickte sich um. Hinter sich sah er die Hühner nach ihren Körnern picken und er sprang zu ihnen hinunter und pickte mit.

Der naturkundige Mann gab aber noch nicht auf. Am nächsten Tag stieg er mit dem Adler am Arm auf das Dach des Hauses, hob ihn empor und sagte: „Adler, der du ein Adler bist, breite deine Schwingen aus und fliege!“ Aber als der Adler wieder die scharrenden Hühner im Hof erblickte, sprang er zu ihnen hinunter und scharrte mit.

Da sagte der Mann: „Ich habe es dir ja gesagt, er ist ein Huhn und er bleibt ein Huhn.“ „Nein“, sagte der andere, „Er ist ein Adler und er hat noch immer das Herz eines Adlers. Lass es uns noch ein einziges Mal versuchen. Morgen werde ich ihn fliegen lassen.“

Am nächsten Morgen ging er mit dem Adler vor die Stadt auf einen hohen Berg. Er hob den Adler empor und sagt zu ihm: „Adler, du bist ein Adler. Du gehörst dem Himmel, nicht dieser Erde. Breite deine Schwingen aus und fliege!“ Der Adler zitterte, aber er flog nicht. Da ließ ihn der naturkundige Mann direkt in die Sonne schauen, und plötzlich breitete der Adler seine Schwingen aus, erhob sich mit dem Schrei eines Adlers in die Luft und kehrte nie wieder zurück.



Erkennen, Verstehen und Begleiten

Kognitiv begabte Kinder in der Kindertagesstätte

01	Einleitung	6
02	Wie würden Sie reagieren? Beispiele aus dem Kita-Alltag	9
03	Annäherung an den Begriff „Hochbegabung“ - Hochbegabtenförderung schon im Kindergarten?	11
04	Inklusion - „Du bist willkommen“	15
05	Wer ist hochbegabt?	18
05.1	Was bedeutet es, hochbegabt zu sein?	20
05.2	Welche Merkmale können Sie im Alltag beobachten?	21
05.3	Auf wen sollten Sie besonders achten?	22
05.4	Warum muss Begabung gefördert werden?	23
05.5	Wie sinnvoll ist eine psychologische Testung - im Kindergartenalter?	23
05.6	Welche Bedeutung haben Peer-Kontakte für hochbegabte Kinder?	25
06	Elternarbeit	26
07	Der Übergang von der Kita in die Grundschule	29
08	Qualität in einer begabungsfördernden Kindertagesstätte	32
08.1	Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität	33
08.2	Aus der Praxis einer Fachberaterin	34
09	Kinder mit Hochbegabung in der Kita praktisch fördern	35
09.1	Projekt	36
09.2	Lernwerkstatt	39
09.3	Enrichment	42
09.4	Lernen mit Echtzeug	45
09.5	Sprache und Schrift	46
09.6	Philosophieren mit Kindern	49
10	Autismus und überdurchschnittliche Begabungen	51
	Wichtige Adressen	55
	Literaturverzeichnis	56
	Autoren	57
	Internet	58

Einleitung

01

01 Einleitung

Stellen Sie sich vor, Sie würden von einem fünfjährigen Kind gefragt, wie der Kreislauf des Geldes funktioniert. Das Kind würde beharrlich nachfragen, und es wäre schnell klar, dass es bereits ziemlich genau Bescheid weiß und nur noch Detailfragen zu klären sind. Sie selber können vielleicht mit Mühe einen groben Zusammenhang zu volkswirtschaftlichen Aspekten herstellen. Vielleicht interessieren Sie sich selber gar nicht für dieses Thema.

Es entstehen vermutlich viele pädagogische Fragen:

- Warum interessiert das Kind sich für ein Thema, das wenig kindgerecht zu sein scheint?
- Woher hat das Kind dieses Vorwissen?
- Wie kann eine pädagogische Begleitung im Rahmen des Kindergartens gestaltet werden?
- Was braucht das Kind, damit es sich entsprechend seiner Begabungen bzw. Interessen entwickeln kann?
- Muss man sich um das Kind Sorgen machen, oder kann man sich uneingeschränkt über das Interesse, die Beharrlichkeit und die Neugier freuen?
- Wie gehen die Eltern mit dem ungewöhnlichen Interesse ihres Kindes um?
- Benötigen die Erzieherinnen¹ eventuell Unterstützung?

Im Rahmen dieser Broschüre geht es um Kinder, die sich früh für Themen interessieren, die auf den ersten Blick wenig altersgemäß erscheinen. Es geht um Kinder, die sich beispielsweise unaufgefordert mit dem Klimawandel beschäftigen oder sich selber das Lesen beibringen. Deren mathematisches Interesse so ausgeprägt ist, dass sie darüber nachdenken, ob es jenseits der Null auch noch Zahlen gibt, und die durch eigene Überlegungen darauf kommen, dass es negative Zahlen geben müsste. Es geht aber auch um diejenigen Kinder, die auf den ersten Blick nur auffallen, wenn sich Erzieherinnen mit kognitiver Entwicklung sehr genau auskennen, so dass sie bemerken, wenn ein Kind einen besonderen, altersungewöhnlichen Gedanken äußert. Hier ein kleines Beispiel eines knapp zwei-jährigen Kindes, das bei starkem Nebel mit seiner Mutter aus dem Fenster auf ein gegenüberliegendes Haus schaut: „Wenn Menschen jetzt dort aus dem Fenster schauen, sehen sie uns (wegen des Nebels) auch nicht“. Eine enorme Abstraktionsleistung für ein zwei-jähriges Kind, einen derartigen Perspektivwechsel rein gedanklich vorzunehmen!

Das standardmäßige Kindergartenprogramm scheint für diese Kinder nicht ausreichend zu sein, sie sind hungrig nach mehr Wissen und vertiefter Auseinandersetzung. Ihr Spiel erscheint bisweilen anders, sie haben beispielsweise ganz konkrete, sehr komplexe Vorstellungen darüber, wie das Spiel ablaufen muss, und die anderen Kinder können oder wollen den komplexen und detailreichen Instruktionen unter Umständen nicht so recht folgen. Manche Kinder mit diesen besonderen Interessen und Begabungen klagen immer wieder über tiefgreifende Langeweile, und sie entwickeln vielleicht in der Folge auffälliges Verhalten, Kindergartenunlust oder gar somatische Beschwerden. Es ist möglich, dass die anderen Kinder irritiert auf Spielvorschläge oder scheinbar „neunmalkluges“ Verhalten reagieren und ein wechselseitiges Nicht-Verstehen immer wieder pädagogische Interventionen notwendig macht. Es kann dazu kommen, dass diese Kinder als anstrengend und vielleicht auch störend, nervig erlebt werden.

Eine mögliche Ursache für das beschriebene Verhalten könnten besondere intellektuelle Fähigkeiten sein, vielleicht handelt es sich um ein Kind mit kognitiver Hochbegabung. Diese Kinder erfassen Zusammenhänge schnell, sie können sich selbstständig Wissen aneignen und sich viele Sachverhalte gut merken. Gleichzeitig sind sie wie alle Kinder neugierig auf die Welt und haben Freude daran, ihre Kompetenzen und Möglichkeiten weiterzuentwickeln, sich auszuprobieren und Herausforderungen zu meistern. Sie freuen sich an entwicklungsangemessenen Angeboten und möchten ihre Sicht auf die Welt mit gleichgesinnten Kindern und Erwachsenen teilen. Spiel- und Entwicklungsangebote müssen sich wie bei allen anderen Kindern am Entwicklungsalter orientieren – und das ist bei kognitiv besonders begabten Kindern unter Umständen deutlich höher als das Lebensalter. Es kann auch sein, dass die verschiedenen Entwicklungsbereiche nicht gleichmäßig weit entwickelt sind, so dass beispielsweise die kognitiven Möglichkeiten weit über den motorischen Möglichkeiten liegen.

Das **Entwicklungsalter** von Kindern mit besonders hohem kognitivem Potential kann deutlich über dem tatsächlichen **Lebensalter** liegen.

¹ Wenn von Erzieherinnen gesprochen wird, werden immer auch Erzieher mitgedacht

In dieser Broschüre sollen die Entwicklungsbedingungen von Kindern mit hohem intellektuellem Begabungspotential genauer in den Blick genommen werden. Unterschiedliche Fachleute haben sich zusammengeschlossen, um theoretische Einblicke zu geben, um deutlich zu machen, was hochbegabte Kinder auszeichnet, woran man sie erkennt und wie Angebote praxisnah ausdifferenziert werden können, so dass derart begabte Kinder sich als Teil der Gemeinschaft erleben, ihre Möglichkeiten weiterentwickeln können und als individuelle Persönlichkeit erkannt und gesehen werden.

Man geht davon aus, dass auf 100 Kinder ungefähr 16 Kinder über ein besonders hohes kognitives Potential verfügen und bei 2 % aller Kinder eine Hoch- oder sogar Höchstbegabung vorliegt. Jede Einrichtung muss also darauf vorbereitet sein, dass entwicklungsschnelle Lerner bei ihnen angemeldet werden. Diese Kinder können mit ihren kreativen Ideen, ihren besonderen Interessen und ihrem unstillbaren Wissensdurst das Kindergartenleben sehr bereichern. Sie können wichtige Impulse für alle Kinder liefern. Damit dies gelingt und die besonderen Entwicklungsbedürfnisse von entwicklungsschnellen Lernern erkannt und berücksichtigt werden, bietet diese Broschüre wichtige Hinweise zum Erkennen, Verstehen und Begleiten kognitiv besonders begabter Kinder. Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern viel Freude bei der Auseinandersetzung mit diesem, wie wir finden, spannenden Thema und wünschen allen Kindern, dass sie Entwicklungsbedingungen in ihrer Kindertagesstätte vorfinden, die zu ihren ganz individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten passen.

Wie würden Sie reagieren? Beispiele aus dem Kita-Alltag

02

02 Wie würden Sie reagieren? Beispiele aus dem Kita-Alltag

Lukas² und Jakob, beide 4 Jahre alt, sind in die Rolle von Dinosauriern geschlüpft und befinden sich gerade auf Futtersuche. Plötzlich fragt Lukas: „Was bist Du für ein Dinosaurier?“ Jakob nennt den Namen seines Dinosauriers – und ist sichtlich stolz, dass er das Wort so gut aussprechen kann. Lukas erstarrt. Nach kurzer Überlegung nennt er den Namen seines Dinos und erklärt, dass eine gemeinsame Futtersuche unmöglich sei, sie hätten zu ganz verschiedenen Zeiten gelebt. Jakob scheint überhaupt nicht zu verstehen, worin das Problem liegt, und drängt Lukas zum Weiterspielen, worauf dieser sich auf keinen Fall einlassen will. Jakob versteht Lukas' Einwand nicht, und Lukas versteht nicht, warum Jakob dieses gewichtige Argument nicht berücksichtigen will. Jakob ist genervt, Lukas auch.

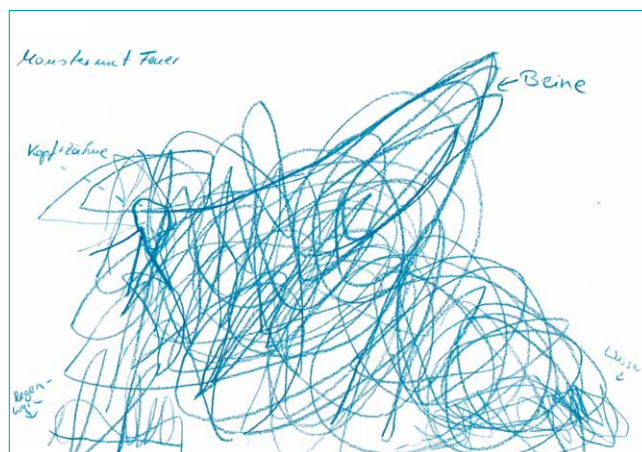
Wer hat hier Recht? Was muss Lukas lernen und was muss Jakob lernen? Fühlen Sie sich als Erzieherin eventuell zur Argumentation eines Kindes hingezogen? Wie würden Sie reagieren?

Florian, 4 Jahre alt, geht seit 2 Jahren in den Kindergarten. In seiner Gruppe sind kaum ältere Kinder, die meisten sind so alt wie er oder jünger. Die Erzieherinnen beobachten, dass Florian selten am Maltisch anzutreffen ist, und wenn er doch mal dort ist, dann entstehen stets nur Krickel-Krackel-Bilder. Eine Entwicklung in seinem Malen können die Erzieherinnen kaum feststellen. Schließlich sprechen sie die Mutter darauf an. Diese kann überhaupt nicht nachvollziehen, wie die Erzieherinnen darauf kommen, und äußert sehr schnell die Vermutung, dass ihr Kind wohl nicht so genau wahrgenommen würde. Sie beteuert, dass er zu Hause ganze Landschaften und Tiere mit vielen Einzelheiten male, was sich wiederum die Erzieherinnen nicht vorstellen können. Es kommt zu wechselseitigen Vorwürfen, die Mutter glaubt, dass die Potentiale ihres Kindes nicht gesehen werden, und die Erzieherinnen vermuten, dass die Mutter eine unrealistische Sicht auf ihr (vermeintlich) besonders begabtes Kind habe. Jeder kennt jeweils nur seinen Ausschnitt der Wirklichkeit.

Nachdem man Florian befragt hatte, stellte sich heraus, dass er andere Kinder beobachtet hatte, die noch im Krickel-Stadium waren, und daraus geschlossen hatte, dass man im Kindergarten so malt. Es könnte sein, dass Florian tatsächlich zu den 2 % hochbegabten Kindern

gehört und er durch Beobachtung der anderen Kinder eine Regel abgeleitet hat: Im Kindergarten malt man Krickel-Krackel. Zu Hause darf ich malen wie ich möchte. Er besitzt eventuell eine hohe Anpassungsfähigkeit und hält sein eigenes Potential zurück, um nicht aufzufallen. Es fällt schwer, sich vorzustellen, dass derart junge Kinder bereits über eine solche Fähigkeit verfügen, aber vergleichbare Verhaltensweisen werden immer wieder bei besonders begabten Kindern beobachtet.

Was bedeutet es für die Entwicklung der Kinder, wenn sie aktiv ihr Potential zu verbergen suchen? Was könnte ein konstruktives Ziel für ein Elterngespräch sein? Welche Unterstützung benötigt Florian?



Monster mit Regenwurm

Marian (3 Jahre, 7 Monate) erklärt zu seinem Bild: „Das Monster wartet. Im Wasser ist ein Regenwurm. Weil der Regenwurm bei zu viel Wasser ertrinkt, gräbt er sich einen Tunnel durch die Erde und kommt auf der anderen Seite wieder heraus. Wenn er kommt, sprudelt das Monster Feuer und beißt mit seinen Zähnen zu. Die Beine von dem Monster sind geknickt, damit es sich bücken kann und so ganz dicht mit seinem Kopf bei dem Regenwurm ist.“

Welches Weltwissen drückt sich in dieser Erklärung des Dreijährigen aus? Welche Bedeutung hat es für die Entwicklung des Kindes, dass die Erzieherin sich Zeit nimmt, den manchmal sehr ausladenden Erklärungen des Kindes zuzuhören? Wo und wie können Sie in Ihrer Einrichtung derartige Zeitfenster schaffen?

² Alle Namen wurden von der Redaktion geändert, die Altersangaben sind aber zutreffend.

Annäherung an den Begriff „Hochbegabung“

03

03 Annäherung an den Begriff „Hochbegabung“ – Hochbegabungsförderung schon im Kindergarten?

Es gibt Kinder, die können schon früh lupenrein singen oder verfügen über sehr ausgefeilte künstlerische Fähigkeiten – sie malen die schönsten Bilder. Wieder andere Kinder zeigen ein besonderes Bewegungstalent. Betrachtet man die Gesamtentwicklung eines Kindes, ist es auf jeden Fall wichtig, die verschiedenen Begabungsfacetten wahrzunehmen und entsprechend zu fördern. Dennoch beschränken wir uns in dieser Broschüre ganz bewusst auf den Aspekt der kognitiven Begabung, um die besonderen Entwicklungsbedingungen zu verdeutlichen, die sich aus einer hohen intellektuellen Begabung ergeben.

Warum ist diese Fokussierung notwendig? Künstlerische, soziale oder auch Bewegungsbegabungen sind gesellschaftlich hoch akzeptiert. Die Kinder werden gefördert und bekommen viel positive Resonanz auf ihr Verhalten. Bei intellektuell besonders begabten Kindern kann die Reaktion unter Umständen anders ausfallen. Es kommt vor, dass Eltern von hochbegabten Kindern berichten, dass sie sich mit ihrer Einschätzung von Erzieherinnen nicht ernst genommen fühlen. Auf eine Hochbegabung reagieren Menschen immer wieder emotional mit Abwertungen, was im schlimmsten Fall bei den betroffenen Eltern und dann in der Folge auch bei den Kindern zu Scham führen kann. So berichtete eine Heilpädagogin, dass eine Mutter, deren Tochter eindeutig als hochbegabt diagnostiziert wurde, ihr das Testergebnis nur unter vier Augen mitteilte und sie dringend darum bat, dass die anderen Eltern auf keinen Fall erfahren sollten, dass ihr Kind dieses Potential besitzt. Wie sollen Kinder eine positive Einstellung zu ihrer Intelligenz entwickeln, wenn sie nur im Geheimen existieren darf?

Gleichzeitig ergeben sich durch die hohe Intelligenz der Kinder pädagogische Herausforderungen im Alltag, die durch Wissen um die Besonderheiten, eine tragfähige inklusive Grundhaltung und durch kreative, kindzentrierte Praxisideen erfolgreich gemeistert werden können. Wie das folgende Beispiel einer Mutter zeigt, kann manchmal auch Gelassenheit ein guter Ratgeber sein:

Ich glaube, dass Hochbegabung bei Kleinkindern bzw. Kindergartenkindern sich nicht immer zwangsläufig in dem Wunsch nach ständiger kognitiver Förderung mit Lesen, Schreiben und Rechnen zeigt. Ich glaube, hochbegabte Kindergartenkinder haben genauso das Bedürfnis zu spielen (zumindest war das bei Paul so), sie spielen aber anders. Insofern war das Problem für Paul im Kindergarten nicht, dass die anderen nicht schnell genug „lernten“ – sondern dass seine Vorschläge, Ideen, Äußerungen und das Bedürfnis, sich an Absprachen und Regeln zu halten, für die anderen Kinder oft nicht anschlussfähig war. Er war damals (selbstgewählter) Außenseiter, und die Erzieherinnen haben das auch in einem gewissen Maße ausgehalten, keinen Anpassungsdruck erzeugt und ihm und uns das Gefühl gegeben, dass er so in Ordnung ist, wie er ist. Und es hat gereicht, wenn sie für ihn im Gruppenalltag Räume geschaffen haben mit Anregungen (Materialien, Bücher, Spiele), die er eigenständig füllen durfte. In den Augen der anderen Kinder und Eltern war das keine Sonderbehandlung, weil diese ohnehin andere Bedürfnisse hatten und alles sehr nebenbei, unaufgeregt und undramatisch ablief und ohne Riesenaufwand für die Erzieherinnen.

Immer wieder wird im Kontext Hochbegabung der Verdacht geäußert, dass die Hochbegabung ein Ergebnis besonders engagierter Eltern sei. Eine besondere kognitive Begabung lässt sich nicht antrainieren! Allerdings fordern viele hochbegabte Kinder von Erwachsenen unablässig differenzierte Informationen, sie sind beharrlich auf der Suche nach neuem Wissen. Natürlich geben Eltern dem Entwicklungsbedürfnis ihrer Kinder nach und freuen sich an ihren Entwicklungsfortschritten – wie das alle anderen Eltern hoffentlich auch tun!

Das folgende Beispiel soll noch einmal aufzeigen, dass sich Begabungen nicht antrainieren lassen:

Lara (2 Jahre, 3 Monate) hält ihrem Vater beide Hände ausgestreckt hin und fragt völlig unvorbereitet: „Sind das 10 oder 55?“ Befragt man einen Mathematikdidaktiker, dann finden sich schon in der Frage folgende mathematische Kompetenzen:

- Das Kind hat eine Vorstellung vom Zahlenraum mindestens bis 10, eventuell schon bis 55
- Ein Mengenbegriff wird einem Zahlwort zugeordnet
- Zahlwörter stehen für Ziffern, und aus diesen werden größere Zahlen komponiert
- Das Kind nimmt eine Operation im Stellenwertsystem vor

Eine hohe kognitive Begabung lässt sich nicht durch elterliche Bemühungen antrainieren. Richtig verstandene Entwicklungsbegleitung kann die Begabung aber zum Blühen bringen.

Hochbegabungsförderung schon im Kindergarten?

Ist das Thema der Hochbegabtenförderung im Kindergarten von Bedeutung - entwickeln die Kinder sich nicht ganz von alleine? Ja, sie entwickeln sich ganz alleine, aber sie sind auf entwicklungsförderliche Begleitung angewiesen - wie alle anderen Kinder auch. Wodurch zeichnet sich eine entwicklungsfördernde Umgebung für Kinder mit besonderem intellektuellem Potential aus? Darauf wird in späteren Kapiteln exemplarisch eingegangen. Hier nur einige grundsätzliche Überlegungen, die für alle Kinder gelten, die aber in der konkreten Ausgestaltung für Kinder mit hoher kognitiver Begabung eine erweiterte Bedeutung bekommen können.

Kinder wollen ihr Potential nutzen und weiterentwickeln. Das gelingt am ehesten, wenn die gestellte Aufgabe minimal über dem derzeitigen Entwicklungsstand angesiedelt ist. Das bedeutet, dass Kinder mit Hochbegabung komplexere Aufgaben, vertiefende Anregungen brauchen, damit sie sich in ihrer „Zone der nächsten Entwick-

lung“³ bewegen. Viele der im Kindergarten vorhandenen Spiele, Bücher etc. orientieren sich im Anspruchsniveau an den Kindern mit „normalen“ Begabungen und stellen für Kinder mit hoher kognitiver Begabung keine ausreichende Herausforderung mehr dar - die Angebote führen unter Umständen zu tiefgreifender, entwicklungshemmender Langeweile und Überdruß.

Alle Menschen lieben es, ihre eigenen Potentiale zu nutzen und sie einzusetzen, um Herausforderungen und Probleme zu lösen. Wenn das gelingt, dann entsteht ein Flow-Gefühl und im Gehirn werden Glücksbotenstoffe ausgeschüttet. Man fühlt sich einfach gut! Derartige Erlebnisse sind eine Vitamin- und Energiespritze für die kindliche Entwicklung. An diesen, eben nur fast zu schwierigen Aufgaben und Problemstellungen wächst das Selbstbewusstsein, der Glaube in die Selbstwirksamkeit und das Wissen um das eigene Potential. Sind die Aufgaben immer alle leicht zu lösen, besteht kaum die Möglichkeit, auch mal eine „harte Nuss zu knacken“, dann können Kinder kein Bewusstsein des eigenen tatsächlichen Potentials entwickeln.

Wer schon längere Zeit mit Kindern arbeitet, hat ein sicheres Gespür dafür entwickelt, welche Kompetenzen viele Kinder in welchem Alter erwerben. Es könnte sein, dass die Erzieherinnen einen Schreck bekommen, wenn sich erstaunlich junge Kinder das Lesen selber beigebracht haben oder sich Kinder mit aktuellen politischen Themen auseinandersetzen. Es kann auch als nervig erlebt werden, immer wieder verbessert zu werden, weil diese Kinder Alltagszusammenhänge vielleicht besser durchdrungen haben als die Erzieherin. Vielleicht versuchen Erzieherinnen auch bestimmte kognitive Entwicklungen etwas zu hemmen, um dem Kind in anderen Bereichen noch mehr Entfaltungsmöglichkeiten zu ermöglichen. Im ungünstigsten Fall erleben Kinder das Signal, entfalte dein Potential nicht, bleibe klein und dumm, stelle keine weiterführenden Fragen. Diese Kinder erleben ihre Begabungen in der Folge vielleicht als Last und als störend.

3 Martin R. Textor : Lew Wygotski - entdeckt für die Kindergartenpädagogik <http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html> (20.11.2013)

Man könnte es damit vergleichen, dass man ein Kind, das mit 11 Monaten zu laufen beginnt, immer wieder auf den Boden drückt, weil es für die Gesamtentwicklung besser wäre, es würde erst noch etwas länger krabbeln. Hier wird deutlich, wie absurd es ist, Entwicklungen zu stoppen oder verlangsamen zu wollen.

Entwicklung kann und darf nicht künstlich verlangsamt oder gestoppt werden!

Eltern erleben im schlimmsten Fall, dass ihr Kind nicht gerne in den Kindergarten geht, dass es Verhaltensbesonderheiten entwickelt oder somatische Beschwerden. Da der Besuch des Kindergartens freiwillig ist, scheint eine Lösung für manche Eltern darin zu liegen, das Kind aus dem Kindergarten zu nehmen.

Eine fatale Lösung, denn hochbegabte Kinder benötigen die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen, die eventuell langsamer in ihrer Entwicklung sind. Sie müssen tragfähige Strategien entwickeln, um mit ihrer Andersartigkeit umgehen zu lernen. Sie müssen gleichermaßen lernen, ihr Potential selbstbewusst einzusetzen und sich zurückzunehmen, um anderen, vielleicht langsameren Kindern Entfaltungsraum zu überlassen. Wie im folgenden Kapitel über Inklusion deutlich wird, geht es darum, die Andersartigkeit als normal zu begreifen für Erzieherinnen, für die Eltern, aber auch für alle Kinder! Insofern ist das Thema Hochbegabung von großer Bedeutung auch schon im Kindergarten, denn die Hochbegabung entwickelt sich nicht erst in der Schule, sondern ist von Beginn an Teil der Lebenswirklichkeit der entsprechenden Kinder.

Hochbegabung entwickelt sich nicht erst in der Schule, sondern ist von Beginn an Teil der Lebenswirklichkeit der betroffenen Kinder.

Inklusion - „Du bist willkommen“

04

04 Inklusion - „Du bist willkommen“

Kinder mit Behinderungen (körperlicher, geistiger oder seelischer Art) werden schon seit langer Zeit im Rahmen von Integration gefördert und unterstützt. Aus dem Blick geraten manchmal die „stillen“ Kinder oder jene mit besonderen Begabungen. Sie fallen im Alltag der Kindertageseinrichtung entweder nicht auf oder entwickeln - vielleicht aufgrund einer Unterforderung - Auffälligkeiten, die oft nicht im Zusammenhang mit einer Begabung gesehen werden.

Inklusion - Begriff

Die relativ neue Inklusionsorientierung in der Pädagogik richtet bewusst den Blick auf alle Kinder. Sie wendet sich gegen jede Ausgrenzung und Diskriminierung von Menschen. Dies bedeutet auch die Abschaffung von „Sonderwelten“ und damit von „Sonder“-Einrichtungen. Im Rahmen der Inklusion (= mit einbeziehen, Zugehörigkeit) ist die gleichberechtigte Teilhabe von allen Kindern an und in „normalen“ Kindertageseinrichtungen und Schulen das Ziel, und zwar ohne, dass hierdurch neue Benachteiligungen entstehen.

Vielfalt - Heterogenität

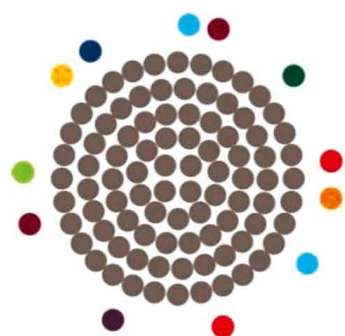
Dabei ist zu berücksichtigen, dass Inklusion die gesamte Vielfalt menschlichen Seins in den Blick nimmt. Der Vielfalt menschlichen Lebens sind dabei keine Grenzen gesetzt. Die in nebenstehendem Kasten zu findende Auflistung zeigt einige Beispiele, nach denen Kinder bzw. ihre Lebenslagen unterschieden werden (können).

Jedes dieser Kinder hat spezifische Wünsche und Bedürfnisse - und eben dieser Vielfalt (Heterogenität) soll und muss pädagogisch Rechnung getragen werden. Schon aus diesem Grunde ist der Fokus auf Kinder mit „auffälligem“ Unterstützungsbedarf zu einseitig. Denn auch Kinder, die z. B. nicht auffallen, sich selbst aber als „anders“ erleben oder in besonderer Weise begabt sind, laufen Gefahr, bei Nichtbeachtung ihrer besonderen Bedürfnisse ausgegrenzt zu werden.

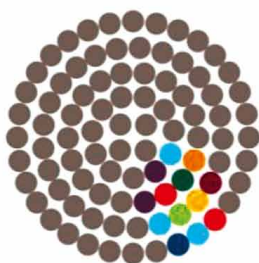
Die Frage ist daher nicht, *ob* Inklusion realisiert wird, sondern *wie*. Dass es sich hierbei um einen langen Prozess handelt, ist nachvollziehbar, geht es doch, neben der Veränderung von Einrichtungen (z. B. Barrierefreiheit), um eine Weiterentwicklung von professioneller Haltung und professionellem Handeln.

Professionelle Haltung

Die Fähigkeit der Anerkennung von Unterschiedlichkeit (Diversitätsbewusstheit) und des Erkennens von Ausgrenzung (Diskriminierungskritik) sind dabei die wichtigsten Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Es gilt, sich der Vielfalt zu öffnen, aber auch, sich seiner eigenen Grenzen bewusst zu werden. Aus der subjektiven Wahrnehmung ist eine professionelle Sicht auf das Kind zu entwickeln, die versucht, die Welt mit dessen Augen zu sehen.



Exklusion



Integration



Inklusion

⁴ <http://www.aktion-mensch.de/inklusion/kampagne-2012/downloads.php>

Professionelles Handeln

Die pädagogische Schlussfolgerung aus der Anerkennung von und dem Respekt vor Verschiedenheit besteht in der Akzeptanz der Tatsache, dass jedes Kind individuelle Bedarfe an Unterstützung und Assistenz hat. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass der Ausgangspunkt einer entsprechenden Pädagogik die Stärken und die Ressourcen eines Kindes bzw. seiner Familie sind.

In der Konsequenz bedeutet dies:

- Mit Hilfe genauer Beobachtungen herauszufinden, welche individuellen Bedarfe an pädagogischer Begleitung jeweils vorliegen;
- individuelle Begleitkonzepte in Zusammenarbeit mit Kollegen/innen und Eltern zu entwickeln;
- gezielte pädagogische Angebote zur Entwicklungsbegleitung in die Wege zu leiten und Bildungslandschaften zu entwickeln, von denen alle Kinder profitieren;
- ein breites Spektrum an strukturellen, personellen, materiellen und konzeptionellen Möglichkeiten vorzuhalten, um den je individuellen Anforderungen entsprechen zu können.

Pädagogische Einrichtungen, die nur einzelnen Personengruppen vorbehalten werden, sind aus Sicht der Inklusion abzulehnen. Ein Kindergarten für hochbegabte Kinder ist also eine gesellschaftlich nicht zu akzeptierende Lösung. Dennoch kann es für kürzere Zeiten sinnvoll sein, besondere und zielgruppenspezifische Angebote zu entwickeln. Hier seien beispielsweise Enrichmentangebote (vgl. Kapitel 9.3) oder auch sogenannte „4 plus 1“ Angebote (vgl. Kapitel 7) genannt. Diese zeitlich begrenzten Spezial-Angebote lassen sich uneingeschränkt mit dem Gedanken der Inklusion vereinbaren.

- Sozioökonomische Lebenslage
- Ethnisch-kulturelle Herkunft
- Religiöse Glaubensrichtung
- Geschlechtszugehörigkeit
- Qualität der Bindungserfahrungen
- Körperliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung

Oder

- Hochbegabte Kinder
- Kinder aus Regenbogenfamilien
- Kinder mit psychisch kranken Eltern
- Vernachlässigte, missbrauchte und misshandelte Kinder
- Reiche Kinder
- Kinder mit Behinderungen
- Kinder, denen es so gut geht wie vermutlich nie einer Generation zuvor

(Auswahl nach Prengel 2010)

Wer ist hochbegabt?

05

05 Wer ist hochbegabt?

Ist Martin hochbegabt, der sich schon im Alter von vier-einhalb Jahren das Lesen beigebracht hat und mit einem Buch in der Ecke sitzt, anstatt am gemeinsamen Spiel teilzunehmen? Und was ist mit Lucy, die besonders gerne Konstruktionsspiele spielt und komplizierte Bauten errichtet? Was ist mit Tom, der sich sehr für die Natur interessiert, alle Pflanzen im Garten der Kindertagesstätte kennt? Ist Tanja hochbegabt, die unglaublich viel über Dinosaurier weiß, die aber immer wütend wird, wenn sie sich mit ihren Vorschlägen bei den mitspielenden Kindern nicht durchsetzen kann? Wer ist hier hochbegabt?

Im folgenden Beitrag wird zunächst das psychologische Verständnis von Hochbegabung erläutert. Danach werden mögliche Hinweise im Verhalten von Kindergartenkindern vorgestellt, die Erzieherinnen im Alltag nutzen können, um auf die hochbegabten Kinder aufmerksam zu werden. Anschließend wird die Frage thematisiert, wie sinnvoll ein Intelligenztest im Kindergartenalter ist. Die Frage nach der Bedeutung von Peer-Kontakten für hochbegabte Kinder rundet den Beitrag ab.

Hochbegabt zu sein bedeutet, mehr von den geistigen Fähigkeiten zu haben, die alle haben. Es bedeutet nicht, eine völlig andere Eigenschaft aufzuweisen!

Hochbegabung als ein „mehr“ an leistungsbezogenem Potential. Mit leistungsbezogenem Potential ist gemeint, dass Hochbegabte eine stärkere Ausprägung bestimmter Begabungen und somit größere Entwicklungsmöglichkeiten haben. Zu diesen grundsätzlichen Entwicklungsmöglichkeiten müssen allerdings noch günstige Umweltbedingungen hinzukommen, damit tatsächlich außergewöhnliche Leistungen gezeigt werden können.

Wer sich, wie Martin, im Alter von vier Jahren das Alphabet aneignet, könnte demnach durchaus hochbegabt sein. Wer das Alphabet altersgerecht in der Schule lernt (und damit im Kindergarten noch keine außergewöhnliche Leistung zeigte), kann dennoch hochbegabt sein. Vielleicht war einfach kein Interesse an den Buchstaben vorhanden, oder die Umwelt des Kindes ließ gar keinen Kontakt mit dem Alphabet zu – das Potential konnte nicht sichtbar werden.

Verwirrende Begriffs- und Theorievielfalt. Das Konzept der Hochbegabung ist aus wissenschaftlicher Sicht leider wenig präzise. So existieren vielfältige Definitionen und eine Reihe von ähnlichen Begriffen: höhere Begabung, Höchstbegabung, Hochleistungspotential, besondere Begabungen, Spezialbegabung,entwicklungsschnelle Lerner etc. Für die praktische Arbeit mit den Kindern ergeben sich aber keine bedeutsamen Unterschiede, so dass nachfolgend stets von hochbegabten Kindern gesprochen wird. Und mit Hochbegabung ist, wie bereits erwähnt, in dieser Broschüre intellektuelle Hochbegabung gemeint.

Hochbegabung als weit überdurchschnittliche Intelligenz: Der IQ-Grenzwert. Wenn Hochbegabung ein mehr einer Fähigkeit ist, wie viel mehr als andere muss eine Person dann aufweisen, um als hochbegabt zu gelten? Aus dieser Frage ergibt sich die Notwendigkeit, einen Grenzwert festzulegen. Diese Festlegung ist allerdings kein Naturgesetz, sondern erfolgt willkürlich.

Das Kriterium, dass Personen mit einem IQ ab 130 als hochbegabt gelten, ist kein Naturgesetz, sondern eine willkürliche Festlegung, die sich eingebürgert hat.

Am häufigsten anzutreffen ist dabei folgendes Kriterium: Eine Person ist hochbegabt, wenn sie in einem standardisierten Testverfahren einen Intelligenzquotienten von mindestens 130 erreicht. Ihr Ergebnis ist als weit überdurchschnittlich zu bezeichnen. Denn eine solche Leistung erzielen nur ca. 2 % der Personen im selben Alter. Alternativ findet sich daher die Definition, dass die 2 % Besten eines Jahrgangs hochbegabt sind. Zu beachten ist, dass diese Grenzziehung zwar für die Forschung unbedingt notwendig ist, in der Praxis der Erziehung und Bildung jedoch weniger Relevanz hat. Denn gerade aufgrund der fehlenden qualitativen Unterschiede gibt es keinen Hinweis darauf, dass Kinder, die den Grenzwert etwas unterschreiten (z. B. einen IQ von 120 haben und damit zu den 10 % Jahrgangsbesten gehören), andere Lernbedürfnisse und -möglichkeiten haben als ein hochbegabtes Kind. Aus der Perspektive der Begabungsförderung ist es daher nicht sinnvoll, Kinder von Fördermaßnahmen auszuschließen, nur weil sie

den Grenzwert nicht (ganz) erreichen. Der Kreis der Kinder, die demnach ein Potential mitbringen, das deutlich über dem Durchschnitt liegt, ist folglich um ein Vielfaches größer als die (sehr enge) Forschungsdefinition.

05.1 Was bedeutet es, hochbegabt zu sein?

Die Konsequenzen für die Entwicklung von hochbegabten Kindern soll an dieser Stelle getrennt für die intellektuelle Entwicklung und die weitere Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden. Auf Entwicklungsverläufe, in denen sich einzelne Entwicklungsbereiche schneller als andere entwickeln, sogenannte asynchrone Entwicklungsverläufe, wird insbesondere eingegangen.

Beschleunigte intellektuelle Entwicklung. Dass hochbegabte Kinder zu den leistungsfähigsten 2 % (bis 10 %) ihres Alters gehören, ist in der Regel gleichbedeutend damit, dass die Kinder intellektuelle Anforderungen suchen und bewältigen, die normalerweise erst ältere Kinder interessieren bzw. die sie bewältigen können. Häufig lässt sich beobachten, dass v.a. die Sprachentwicklung bei hochbegabten Kindern besonders schnell erfolgt. Hochbegabung im Kindergartenalter ist daher immer als Entwicklungsvorsprung zu verstehen.

Nach Detlef Rost, einem der bedeutendsten deutschen Hochbegabungsforscher, zeigt sich die intellektuelle Hochbegabung dadurch, dass jemand

- sich schnell und effektiv neues Wissen aneignen kann,
- sein Wissen in neuen Situationen gezielt einsetzen kann,
- seine Denk- und Lösungsstrategien auf ungewohnte Fragestellungen zielsicher übertragen kann,
- auch schwierige Probleme gut lösen kann.

Auswirkungen des Entwicklungsvorsprungs im Denken auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes. Sind Hochbegabte auch sozial ihren Altersgenossen voraus und können sich emotional besser regulieren? Das heißt, sind Hochbegabte auf ganzer Linie Überflieger oder gilt gerade das Gegenteil, ist eine hohe intellektuelle Begabung mit sozialen und/oder emotionalen Schwierigkeiten verbunden? Ist Hochbegabung gar eine Behinderung, so dass der Volksmund Recht hat, wenn er sagt „Genie und Wahnsinn liegen dicht beieinander“? Großangelegte Studien mit hochbegabten Kindern

geben Entwarnung: sie zeigen, dass es keine Gesetzmäßigkeiten für eine andersartige Entwicklung von hochbegabten Kindern gibt. Der Entwicklungsvorsprung verursacht also nicht automatisch eine problematische Gesamtentwicklung. Es gibt sowohl Hochbegabte, die auch sozial und emotional ihren Altersgenossen voraus sind, als auch Hochbegabte, die in diesen Bereichen Schwierigkeiten haben.

Detlef Rost formuliert es wie folgt: Hochbegabte Kinder sind vor allem erst einmal Kinder wie alle anderen Kinder auch, mit ähnlichen Vorzügen und Bedürfnissen, aber auch mit ähnlichen Problemen und Schwierigkeiten.

Hochbegabte Kinder sind vor allem erst einmal Kinder wie alle anderen Kinder auch, mit ähnlichen Vorzügen und Bedürfnissen, aber auch mit ähnlichen Problemen und Schwierigkeiten.

So wird jedes Kind (wie jeder Erwachsene auch) mit Unmut und Unwohlsein reagieren, wenn es unterfordert ist und seine Neugier nicht befriedigen kann – nur ist es sehr viel wahrscheinlicher, dass sich das hochbegabte Kind in einer unterfordernden Situation befindet, weil sich das Bildungsangebot – verständlicher Weise – an der Mitte orientiert. Nicht das Kind ist das Problem und auch nicht die Maßnahmen der Erzieherinnen, sondern der Umstand, dass das Angebot nicht zu den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes passt. Daraus können Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes resultieren, die als Hinweis darauf gedeutet werden sollten, dass die individuellen Bedürfnisse des Kindes stärker berücksichtigt werden müssen.

Es gilt also, dass Sie als Erzieherin im Falle eines auffälligen Kindes auch an die Möglichkeit einer Hochbegabung denken sollten.

Anders herum müssen Sie aber nicht davon ausgehen, dass ein Kind, das neu in Ihre Gruppe kommt und Ihnen als hochbegabt vorgestellt wird, auch auffälliges Verhalten zeigt!

Asynchrone Entwicklung. Auch wenn die Hochbegabung per se also nicht zu bestimmten Problemen führen muss, kann dennoch beobachtet werden, dass es zu asynchronen Entwicklungsverläufen bei den hochbegabten Kindern kommen kann. Damit ist gemeint, dass die jeweiligen Entwicklungsstände eines Kindes in den verschiedenen Entwicklungsbereichen unterschiedlich ausgeprägt sind. Martin, der vierjährige Leser, hat vielleicht noch Schwierigkeiten mit den feinmotorischen Abläufen beim An- und Ausziehen. Während er also beim Lesen eher einem Sechsjährigen ähnelt, ist er feinmotorisch auf dem Stand eines Dreijährigen – intellektuelle und motorische Entwicklung klaffen auseinander.

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass es bei allen Kindern unabhängig von ihrer Begabung zu asynchronen Entwicklungen kommen kann. Durch den intellektuellen Entwicklungsvorsprung, der durch die Hochbegabung gegeben ist, können die Differenzen aber nun deutlicher wahrgenommen werden. Des Weiteren sollte Abstand von der Annahme genommen werden, die Hochbegabung sei Ursache für den scheinbaren Nachteil in anderen Bereichen. Dies ist weder wissenschaftlich belegt noch hilfreich im Umgang, denn an der Hochbegabung lässt sich ja nun einmal nichts ändern.

Zentral für einen günstigen Umgang mit einer beobachtbaren Asynchronie ist es daher, die verschiedenen Entwicklungsstände erst einmal nach genauer Beobachtung einzuschätzen. Während eine Bewertung im Sinne „das ist aber auffällig, dass Martin zwar schon lesen, sich aber nicht alleine anziehen kann“, nicht hilfreich ist, sollten nach der Beobachtung getrennt für die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche Entwicklungsziele festgelegt werden und *parallel* verfolgt werden. Natürlich kann es sein, dass einem Entwicklungsbereich mehr Zeit eingeräumt werden muss, aber es wäre für das betreffende Kind schädlich, wenn man darauf verzichten würde, auch den Stärkenbereich auszubauen. Es wäre also falsch, aus Angst davor, dass die Schere sich weiter öffnet, auf ein Angebot im Bereich der Entwicklungsvorsprünge bzw. Stärken zu verzichten, um erst einmal (nur) an den Schwächen zu arbeiten!

Je nach Stärke und Äußerungsbereich der asynchronen Entwicklung kann das betroffene Kind auch Unterstützung benötigen, mit der unterschiedlichen Entwicklung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten zurechtzukommen. Es wird sich vielleicht wundern, dass es einerseits kognitiv schneller ist als die anderen, andererseits aber in anderen Bereichen hinterherhängt. Je nach Alter des Kindes

ist diese Wahrnehmung sehr unterschwellig und kann noch nicht sprachlich ausgedrückt werden – äußert sich aber vielleicht durch Unzufriedenheit, Ablehnung und Rückzug. Hilfreich kann dann die Erkenntnis sein, dass es normal ist, wenn man nicht alles gleich gut kann und die meisten Kinder so ein Gefühl kennen.

Für den Umgang mit asynchronen Entwicklungen ist eine günstige Haltung der Erzieherinnen hilfreich:

- Erwarten Sie nicht, dass das hochbegabte Kind in allen Entwicklungsbereichen ein Überflieger ist!
- Setzen Sie die Entwicklung in anderen Bereich nicht in Relation zum kognitiven Entwicklungsvorsprung, sondern zum Alter des Kindes!
- Schenken Sie sowohl den Vorsprüngen als auch Rückständen Beachtung und ermöglichen Sie Entwicklung in allen Bereichen!

05.2 Welche Merkmale können Sie im Alltag beobachten?

Die folgende Tabelle enthält intelligenznahe Merkmale und Verhaltensweisen. Sie beziehen sich zum einen auf Entwicklungsvorsprünge, die sichtbar werden, wenn jemand sich schnell neues Wissen aneignen kann (linke Spalte).

Diese Merkmale sind am besten von allen sichtbar und fallen daher am ehesten auf. Ähnliches gilt für Leistungen im Zusammenhang damit, sich Dinge gut merken zu können (mittlere Spalte), allerdings können diese Aspekte nur dann auffallen, wenn das Kind die Gelegenheit dazu bekommt, d. h. eine komplexe Geschichte verfolgt und sogar selbst erzählen darf, statt nur zuzuhören. Dies gilt insbesondere auch für die Merkmale des logischen Denkens (rechte Spalte). Gerade hier sollte nicht einfach nur aus der eigenen Erinnerung abgehakt werden, ob das Kind bspw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede gut erkennen kann.

Vielmehr sollte eine gezielte Spielsituation im Kindergarten konstruiert werden, in der das konkrete Verhalten beobachtet wird. Sie erhöhen so die Chance, das Potential der Kinder zu Gesicht zu bekommen, weil Sie eine günstige Umwelt anbieten.

Merkmale und Verhaltensweisen, die eng mit der intellektuellen Fähigkeit verknüpft sind

Sich schnell neues Wissen aneignen	Sich Dinge gut merken können	Die Umwelt analysieren, eine Systematik hinein-bringen und Dinge verknüpfen
<ul style="list-style-type: none"> – Das Kind lernt schnell und leicht – Das Kind lernt früh den Umgang mit Zahlen/Rechnen – Das Kind bringt sich (lange) vor dem Schulbeginn das Lesen und Schreiben selbst bei – Das Kind hat in einzelnen Bereichen einen sehr hohes Detailwissen – Sein Wortschatz ist für das Alter außergewöhnlich groß – Die Sprachbeherrschung (z. B. Grammatik, Flüssigkeit) ist außergewöhnlich 	<ul style="list-style-type: none"> – Das Kind kann sich Fakten sehr schnell merken – Das Kind kann sich sehr viele Informationen merken – Das Kind lernt Lieder/Reime schnell auswendig – Das Kind kann sich auch komplexe Dinge merken, z. B. Handlungsstränge in Geschichten und diese bspw. getrennt voneinander wiedergeben 	<ul style="list-style-type: none"> – Das Kind kann außergewöhnlich gut beobachten – Das Kind sucht nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Objekten – Das Kind bildet Kategorien (z. B. Oberbegriffe) – Das Kind durchschaut schnell, welche Ursache zu welcher Wirkung führt – Das Kind verknüpft Ideen bzw. Dinge miteinander, die nicht auf der Hand liegen

Wenn Sie die Vermutung haben, dass ein Kind hochbegabt ist, planen Sie ganz gezielt für dieses Kind Beobachtungssituationen. Diese sollten entsprechend des Alters und der Interessen des Kindes konstruiert sein.

Tom, der sich sehr für die Natur interessiert, sollte man ggf. die Gelegenheit geben, verschiedene Insekten zu beobachten und dann mit ihm darüber sprechen, was bei allen gleich war und was verschieden.

Mit Tanja, die sich sehr für Dinosaurier interessiert, könnten Sie über eine ihr noch unbekannte Saurierart sprechen und beobachten, ob und welche Parallelen sie zu bekannten Arten zieht.

Hinweise zur Benutzung von Merkmalslisten. In der Ratgeberliteratur zum Thema Hochbegabung finden Sie diese (und weitere Merkmale) in Form von Check- bzw. Merkmalslisten. So eine Liste kann sehr verlockend sein: man hakt alle Kriterien ab, die erfüllt sind, bildet die Summe, und ab X Merkmalen ist jemand hochbegabt und darunter nicht. Aber so einfach ist es nicht: Diese Checklisten sind Sammlungen von Erfahrungswissen, die hilfreich für eine erste Orientierung, aber wissenschaftlich nicht bestätigt sind. Sie dürfen aus dem Fehlen eines Merkmals

(z. B. Kind kann bei Schuleintritt noch nicht lesen) also keinesfalls auf eine fehlende Hochbegabung schließen.

05.3 Auf wen sollten Sie besonders achten?

Nicht alle hochbegabten Kinder haben dieselbe Chance, auch als solche erkannt zu werden. So werden einerseits Mädchen seltener als hochbegabt erkannt als Jungen, obwohl keine relevanten Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Potentials an sich bestehen. In Beratungsstellen sind ca. 75 % der vorgestellten Kinder Jungen, d. h. die meisten der diagnostizierten Hochbegabten sind männlich. Dies lässt sich am ehesten dadurch erklären, dass Jungen im Allgemeinen stärker sichtbar als Mädchen auf eine nicht passende Umwelt reagieren und Verhaltensauffälligkeiten zeigen, die dann eine Abklärung der Hochbegabung nach sich ziehen kann.

Schenken Sie den **Mädchen** in Ihrer Gruppe besondere Aufmerksamkeit und beobachten Sie, welches Mädchen plötzlich aufblüht, wenn eine herausfordernde Aufgabe zu bewältigen ist.

Andererseits werden auch Kinder mit Migrationshintergrund seltener als hochbegabt erkannt, denn bei ihnen kann der Entwicklungsvorsprung z. B. dadurch verschleiert werden, dass sie andere sprachliche Voraussetzungen mitbringen als Muttersprachler. Das parallele Lernen mehrerer Sprachen kostet Energie bzw. Ressourcen. Das hochbegabte Kind mit Migrationshintergrund wird diesen Prozess zwar schneller und leichter bewältigen als das durchschnittlich begabte Kind mit Migrationshintergrund, aber vermutlich nicht so schnell und fehlerfrei wie ein Muttersprachler. Durch diesen (ungünstigen) Vergleich verliert das Kind mit Migrationshintergrund: Es fällt nicht alsentwicklungsschnell auf.

Schenken Sie den Kindern mit **Migrationshintergrund** in Ihrer Gruppe besondere Aufmerksamkeit! Schaffen Sie Beobachtungssituationen, in der das Kind weitgehend ohne Sprache agieren kann, damit Sie seine Entwicklung hiervon unabhängig betrachten können!

05.4 Warum muss Begabung gefördert werden?

Das Recht auf Förderung. Im schleswig-holsteinischen Kindertagesstättengesetz ist in § 4 Abs. 1 zu lesen, dass sich die Förderung an dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes zu orientieren hat. In § 5 wird diese Aussage im Hinblick auf die Inhalte und Formen der pädagogischen Arbeit erweitert, in dem gefordert wird, dass sich pädagogische Angebote an dem Entwicklungsstand der Kinder zu orientieren haben. Daraus ergibt sich ein Anspruch auf individuelle Förderung!

Die Notwendigkeit von Förderung. Die Fähigkeit hochbegabter Kinder, sich schnell neues Wissen anzueignen und in neue Situationen hineinzusetzen, entsteht nicht von

selbst. Zwar gibt es Hinweise aus der Forschung, dass die Gene der Eltern zu 50-60 % bestimmen, welches Ausmaß an intellektueller Leistungsfähigkeit das Kind hat, so bleiben jedoch 40-50 % für die Umwelt des Kindes als Einflussgröße. Kinder, die von der genetischen Grundausstattung vergleichbar sind, von ihren Eltern und der Kindertagereinrichtung aber mengenmäßig und qualitativ völlig unterschiedliche Lernangebote erhalten, können nach einiger Zeit einen völlig unterschiedlichen Entwicklungsstand aufweisen. Eine Entfaltung des Potentials ist nur möglich, wenn die Umgebung des Kindes die richtigen Angebote bereithält. So wie nicht jeder Schlüssel jedes Schloss öffnen kann, kann auch nicht jedes Kind in jeder Umgebung zu neuen Möglichkeiten gelangen.

Zwei allgemeine Gesetzmäßigkeiten sollen jedoch an dieser Stelle festgehalten werden: **Begabungsfördernd sind Angebote, wenn sie**

- einen Lern- oder Erkenntniszuwachs ermöglichen. Angebote sollten sich auf Aspekte beziehen, die für das einzelne Kind neu oder noch nicht ohne Hilfe zu bewältigen sind. Lucy, der Konstrukteurin, könnte man „Bausteine“ aus anderem Material (z. B. mit geringerer Festigkeit) anbieten und mit ihr gemeinsam überlegen, wie sie diese Teile dennoch in ihr Bauwerk integrieren kann.
- zu den Stärken und Interessen des jeweiligen Kindes passen. So würde man Lucy nicht unbedingt eine angemessene Begabungsförderung zukommen lassen, wenn ihr statt der andersartigen Baumaterialien die Teilnahme an einem Englischkurs angeboten würde.

05.5 Wie sinnvoll ist eine psychologische Testung im Kindergartenalter?

Die psychologische Testung auf Hochbegabung beinhaltet immer einen Intelligenztest. Um Hinweise für den individuellen Umgang mit dem Kind geben zu können, führt der fachlich versierte Psychologe bzw. die fachlich versierte Psychologin zusätzlich Gespräche mit dem Kind und seinen Eltern und beobachtet es während der Bearbeitung des Tests genau.

Ablauf einer Intelligenztestung. In der Regel sind Psychologe/in und Kind alleine in einem ruhigen Raum

und beschäftigen sich mit den Rätselaufgaben bzw. Spielen. Das Kind bekommt viele verschiedene Aufgaben: Es werden Fragen gestellt (z. B. Wie viele Monate hat das Jahr?), Muster mit bunten Würfeln nachgelegt, Fehler auf Bildvorlagen gesucht (z. B. die fehlende Mähne bei einem Pferd), gezählt, gerechnet, ein fehlendes Teil für ein Muster gesucht etc. Begonnen wird stets mit leichten Aufgaben, um das Kind mit der Aufgabe vertraut zu machen. Dann nimmt der Schwierigkeitsgrad zu – eine tolle Erfahrung für hochbegabte Kinder, die sich (endlich) einmal auspowern können. Diese Kombination mit der Aufmerksamkeit und Wertschätzung der/des Psychologin/en, der sich ja ausschließlich um dieses eine Kind kümmert und seine Anstrengungen (nicht die richtige Lösung!) lobt, führt nicht selten dazu, dass die Kinder sich wünschen, am nächsten Tag gleich nochmal kommen zu dürfen, um „wieder die tollen Spiele zu spielen“. Von einer Prüfung, wie man sie in Schule, Ausbildung und Studium kennt, ist die Intelligenztestung von Kindern weit entfernt.

Der Stellenwert des Intelligenztests im Kindergartenalter:

Zunächst einmal ist der Test die einzige Form, um formal, objektiv und mit großer Sicherheit eine Hochbegabung festzustellen. Und Sicherheit ist zentral, um Fehlentscheidungen zu vermeiden.

Dennoch ist es nicht sinnvoll, jedes Kind zu testen. Eltern bzw. Erzieherinnen sollten sich immer fragen, was ändert sich für mich/uns, wenn der IQ bekannt ist? Können wir dann eine Entscheidung treffen, die wir vorher nicht treffen konnten? Für die Frage, ob ein Kann-Kind frühzeitig eingeschult werden soll oder nicht, kann der IQ einen Beitrag leisten (bildet aber selbstverständlich nicht die alleinige Entscheidungsgrundlage!). Einen Nutzen hat der IQ bei einem gerade Vierjährigen nicht wirklich, sofern Sie als Erzieherin seinen Entwicklungsvorsprung bereits gesehen haben und individuell darauf eingehen werden. Andererseits sollte bei einem Kind, das eine auffällige Aufmerksamkeit und vermehrte motorische Unruhe zeigt, durchaus ein Test durchgeführt werden, um auszuschließen, dass dieses Folgen einer Unterforderung sind, bevor beispielsweise Medikamente verordnet werden. Muss also eine Einzelfallentscheidung getroffen werden, kann der Psychologe dabei helfen.

Im Kindergartenalter bestehen jedoch Einschränkungen in der Aussagekraft von Intelligenztests. Rein formal gibt es Verfahren ab einem Alter von zweieinhalb Jahren.

Allerdings sind Kinder in diesem jungen Alter nur eingeschränkt testbar, weil sie es nicht gewohnt sind, sich so lange zu konzentrieren und durchgehend mitzuarbeiten. Die Chance, das maximale Potential des Kindes abbilden zu können, ist bei Kindern unter 5 Jahren deutlich geringer als bei älteren Kindern. Häufig findet man daher die Angabe, dass Kinder unter 5 Jahren nicht getestet werden sollten, sondern die Beobachtungen im Kindergarten und die Gespräche mit der Familie (ggf. unterstützt durch einen Psychologen) die bessere Basis für die Einschätzung und Förderung sind.

Die Testergebnisse für Kinder ab 5 Jahren sind durchaus für den Moment der Testung aussagekräftig und für eine aktuell anstehende Entscheidung (z. B. Einschulung; Ursache von Verhaltensproblemen etc.) sinnvoll nutzbar. Die Aussagekraft reicht aber nicht weit in die Zukunft, d. h. wer mit 5 Jahren im IQ-Test als hochbegabt identifiziert wird, kann im Alter von 10 Jahren auch ein niedrigeres Ergebnis erzielen. Der Entwicklungsvorsprung, der mit 5 Jahren vorhanden ist, kann möglicherweise nicht aufrecht erhalten werden, so dass die Leistungsfähigkeit mit 10 Jahren wieder in der Mitte der Altersgruppe liegt. Die Frage, ab wann man wie weit in die Zukunft blicken kann, ist jedoch für den Elementarbereich weniger entscheidend.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Intelligenztest ab dem Alter von 5 Jahren beim Vorliegen einer konkreten Fragestellung einen Beitrag zum individualisierten Umgang mit dem Kind leisten kann, der aber auf den Moment bezogen ist und von kontinuierlichen Beobachtungen im Alltag gestützt werden sollte. Bei jüngeren Kindern rechtfertigt die Unsicherheit der Aussagekraft die Durchführung in den seltensten Fällen.

Der Intelligenztest ist ein zuverlässiges Mittel zum Erkennen von Hochbegabung und hat einen Nutzen, wenn eine konkrete Fragestellung vorliegt. **Im Kindergartenalter ist seine Aussagekraft jedoch eingeschränkt.** Intelligenztests helfen, sowohl Über- als auch Unterforderung von Kindern zu vermeiden, weil sie Stärken und Schwächen anzeigen und so eine bereichsspezifische Dosierung der Anforderungen möglich ist.

05.6 Welche Bedeutung haben Peer-Kontakte für hochbegabte Kinder?

Der Kontakt mit anderen Kindern ist für alle Kinder lebenswichtig – auch für hochbegabte Kinder. Interessant ist trotzdem die Frage, ob es Unterschiede hinsichtlich der Peer-Kontakte zwischen hochbegabten und durchschnittlich begabten Kindern gibt.

Für die konkrete Gestaltung der Sozialkontakte von hochbegabten Kindergartenkindern lassen sich zwei Ansätze formulieren, die sich gegenseitig unbedingt ergänzen sollten:

- Hochbegabte Kinder benötigen Kontakt zu anderen Kindern, die ähnlich befähigt und/oder interessiert sind, um z. B. gegenseitige Beflügelung und das Erleben eines anderen auf derselben Wellenlänge zu erleben.
- Hochbegabte Kinder benötigen Kontakt zu durchschnittlich begabten Kindern, um zu lernen, sich als Teil einer sehr unterschiedlichen Gesamtgruppe zurechtzufinden.

Üblicherweise wird unter Peer-Kontakten die Gemeinschaft mit gleichaltrigen Kindern verstanden. Für Hochbegabte sollte der Sozialkontakt jedoch differenzierter sein und nicht ausschließlich vom Alter bestimmt werden. Denn aufgrund des kognitiven Entwicklungsvorsprungs, der sich häufig auch in Form von einer beschleunigten Sprachentwicklung, außergewöhnlich großem Wissen und damit verbundenen unterschiedlichen Interessen zeigen kann, können gemeinsame Spielaktivitäten erschwert werden. Deswegen lässt sich die Tendenz beobachten, dass hochbegabte Kinder gerne Kontakt zu älteren Kindern suchen. Hierbei kann es durchaus der Unterstützung durch die Erzieherinnen bedürfen, damit das ältere Kind dem jüngeren, hochbegabten Kind überhaupt eine Chance zur Kontaktaufnahme gibt.

Tendiert ein Kind dazu, sich aus der Gruppe zurückzuziehen oder von den anderen ausgeschlossen zu werden, sollte natürlich schnellstmöglich gehandelt werden. Manchmal wird in diesen Situationen ein (zeitweises) Herausnehmen des Kindes aus dem Kindergarten vorgeschlagen. Kurzzeitig kann dies natürlich zu einer Entlastung führen, nicht jedoch zu einer langfristigen Lösung. Das hochbegabte Kindergartenkind steht vor der Entwicklungsaufgabe, sich in der großen Gruppe der durch-

schnittlich begabten Kinder mit anderen kognitiven Voraussetzungen, sprachlichen Kompetenzen, Interessen etc. zurecht finden zu müssen. Dieselbe Situation wird in der Schule auf das Kind zukommen und im Kindergarten kann eine wertvolle Vorbereitung geleistet werden. Den Prozess, seine eigene Besonderheit zu erkennen und sich damit unter Kindern ohne diese (dafür sicherlich mit anderen!) Besonderheit zurechtzufinden, können Sie als Erzieherinnen durch aufmerksames Beobachten und wertschätzendes Begleiten von Erfolgen und Misserfolgen maßgeblich beeinflussen. Hilfreich kann es zudem sein, das Thema Unterschiedlichkeit von Kindern bzw. Menschen überhaupt alters- und situationsangemessen in der ganzen Kindergartengruppe zu bearbeiten.

Wer ist hier hochbegabt?

Martin, Lucy, Tom und Tanja – sie alle könnten hochbegabt sein, denn das hochbegabte Kind gibt es nicht. Alle vier bringen unterschiedliche Interessen und Begabungsschwerpunkte mit und sind so unterschiedlich, wie alle anderen Kinder auch.

Elternarbeit

06

06 Elternarbeit

Befragt man Eltern von hochbegabten Kindern, was sie sich von den Erzieherinnen und Erziehern im Kindergarten wünschen, dann zeigen die Antworten nicht nur, dass hochbegabte Kinder in erster Linie Kinder sind, sondern es wird auch deutlich, dass die Eltern hochbegabter Kinder ganz normale Eltern sind. Sie wünschen sich, was sich alle Eltern wünschen:

- sie wollen als Erziehungspartner ernst genommen werden,
- sie wünschen sich, dass ihr Kind wahrgenommen und gesehen wird,
- sie erwarten, dass pädagogische Probleme auf Augenhöhe und in gegenseitigem Respekt gelöst werden.

Dennoch zeigt sich in der Praxis, dass es immer wieder zu Missverständnissen und wechselseitigen Abwertungen zwischen Eltern und Erzieherinnen kommt.

Viele der befragten Eltern geben an, dass sie das Gefühl haben, ihre Kinder würden mit ihren Potentialen nicht gesehen, die Kinder würden als störend erlebt, ihren Bedürfnissen nach mehr und anregenderem Spielmaterial werde zu wenig nachgegangen. Eltern würden als übertrieben ehrgeizig abgestempelt. So berichten Eltern von der Einschätzung einer Erzieherin: „Max darf ja zu Hause gar nicht spielen, er muss ständig mit Zahlen und Buchstaben hantieren“. Max ist aber kaum zu motivieren, sich überhaupt für etwas anderes zu interessieren, und wenn es ihm verboten wird, dann langweilt er sich eben und bekommt schlechte Laune und fängt dann irgendwann an zu stören – wie alle Kinder, die keine Angebote bekommen, die zu ihren Interessen passen. Nur Max' Interesse ist ungewöhnlich, er passt mit seinem Interesse nicht in das Bild, das man von Kindergartenkindern hat. Was müsste also im Elterngespräch herausgefunden werden? Wie man Max von den Buchstaben und Zahlen ablenkt? Eine stärken- und ressourcenorientierte Grundhaltung würde hier eher zu Überlegungen führen, wie man das besondere Interesse des Kindes nutzen kann, um eventuell in anderen, nicht ganz so weit entwickelten Entwicklungsbereichen entsprechende Angebote unterbreiten zu können. Grundsätzlich gilt es auch bei Kindern mit besonderen Begabungen herauszufinden, wie die vorhandenen Stärken genutzt werden können, um die individuellen Möglichkeiten des Kindes zu erweitern, auch wenn sich dadurch möglicherweise die Diskrepanz zwischen Lebens- und Entwicklungsalter weiter vergrößert.

Die Grundfragen für Elterngespräche sind immer die gleichen, in allen Elterngesprächen!

Nur die Inhalte der Gespräche oder die erforderlichen pädagogischen Maßnahmen, die im Rahmen von Elterngesprächen vereinbart werden, sind bei Kindern mit besonderem kognitivem Potential ungewöhnlich und vielleicht auch manchmal herausfordernd. Hier ist sowohl pädagogisches als auch kreatives Geschick gefragt.

Was braucht es in erster Linie auf Seiten der Erzieherin?

- Neugier auf dieses spezielle und einzigartige Kind,
- Wissen um die Besonderheiten im Kontext einer Hochbegabung,
- Zutrauen in die Beurteilungsfähigkeit der Eltern,
- Gelassenheit, wenn Eltern vielleicht auch mal mehr fordern, als im Alltag umzusetzen ist,
- Respekt vor den Einschätzungen der Eltern - sie kennen ihre Kinder am besten und sie können wertvolle Hilfen im Umgang mit den Kindern liefern,
- Verständnis für Unsicherheiten der Eltern, denn auch die Eltern erleben ihre Kinder unter Umständen als „anders“,
- Mut, ungewöhnliche Ideen umzusetzen und auszuprobieren,
- Kreativität, um im Rahmen des Alltagsgeschäftes Nischen und erweiterte Möglichkeiten zu schaffen.

Eine kleine Besonderheit erleben Erzieherinnen im Kontakt mit den Eltern kognitiv besonders begabter Kinder eventuell. Da es bei Hochbegabungen nachweislich eine genetische Komponente gibt, ist die Möglichkeit, dass es sich bei den Eltern auch bereits um hochbegabte Persönlichkeiten handelt, ins Kalkül zu ziehen. Das könnte zweierlei bedeuten:

Einerseits haben die Eltern eventuell selber bereits eine (leidvolle) Geschichte hinter sich, umso bemühter sind sie, ihre Kinder vor ähnlichen Erlebnissen zu schützen. Andererseits verfügen viele hochbegabte Menschen über sehr ausdifferenzierte rhetorische Fähigkeiten, so dass eventuell das Gefühl bei Erzieherinnen im Elterngespräch entstehen kann, dass sie sich überrumpelt fühlen. Die hohe Kunst der Beratung besteht darin, dies zurückzumelden – als Ich-Botschaft!

In diesem Fall könnte eine kleine Pause hilfreich sein, in der die Argumente in Ruhe überdacht und die eigenen Gefühle und Bedürfnisse im Bezug auf Kinder und Eltern wahrgenommen werden können. Möglicherweise lassen sich auch Formulierungen vorbereiten, so dass der

Gefahr einer Abwertung des Kindes oder der Eltern entgegen gewirkt werden kann.

Wenn der Kontakt zu den Eltern nicht gelingen sollte und sich das Kind dauerhaft unwohl fühlt, dann ist zu befürchten, dass Eltern zu dem Schluss kommen, dass es für ihr Kind besser sei, den Kindergarten zu verlassen. Der Besuch des Kindergartens ist freiwillig! Im Einzelfall mag das zunächst entlastend erlebt werden, aber es können sich Folgen ergeben, die eventuell den Schuleintritt des Kindes sehr ungünstig beeinflussen. Aus diesem Grunde sollte in diesen Fällen eher darauf hingewirkt werden, die Kita zu wechseln.

Die folgende Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern zeigt in Ausschnitten, welche besonderen Entwicklungsmöglichkeiten der Kindergarten für Kinder mit besonderem kognitivem Potential bereit hält. Die Liste kann als Argumentationshilfe in Elterngesprächen genutzt werden.

Die Kinder können im Kindergarten im Kontakt mit den anderen Kindern lernen,

- Strategien zu entwickeln, wie sie mit deutlich langsamer lernenden Kindern umgehen können, ohne sich dauerhaft anzupassen oder sich bzw. die anderen Kinder abzuwerten,
- angemessen auf ihre Bedürfnisse aufmerksam zu machen,
- abzuwarten, auch wenn sie schon lange eine Lösung kennen,
- sich angemessen im Spiel zu behaupten,
- dass ihre Ideen nicht überall auf Anerkennung stoßen,
- sich für ihre Ideen einzusetzen,
- mit Frustration umzugehen,
- sich zurückzunehmen, ohne sich überanzupassen,
- Arbeitsaufträge umzusetzen, auch wenn sie den Sinn nicht unmittelbar einsehen (kognitiv begabte Kinder hinterfragen unter Umständen Arbeitsaufträge, äußern Verbesserungsvorschläge, suchen nach Alternativen und sind erst dann bereit, etwas umzusetzen, wenn sie selber einsehen, dass es notwendig ist. Im Alltag kann es aber durchaus erforderlich sein, auch mal Anweisungen umzusetzen, ohne sie erst zu hinterfragen),
- die Reaktionen anderer Menschen auf ihre besonderen Begabungen einzuordnen,
- selbstbewusst ihre Andersartigkeit anzuerkennen.

Vieles davon müssen sie sonst in der Schule lernen, wo es für derartige Lernprozesse wesentlich weniger Raum gibt, wo es wesentlich weniger pädagogische Betreuung für den Einzelnen gibt und wo es für alle Kinder um das Verfolgen anderer Ziele geht.

Gleichzeitig profitiert das hochbegabte Kind nur, wenn Sie gut mit den Eltern zusammenarbeiten und für alle oben genannten Aspekte genau überlegen, was das im Kindergartenalltag bedeutet, wo das Kind emotional gefordert werden kann und wo es eventuell in schwierige Situationen kommt, die es alleine nicht mehr bewältigen kann.

Der Kindergarten kann nur in der Zusammenarbeit mit den Eltern für die Kinder zu einem Gewinn werden!

Der Übergang von der Kita in die Grundschule

07

07 Der Übergang von der Kita in die Grundschule

Der Übergang von der Kita in die Schule ist für alle Kinder ein zentrales Erlebnis in ihrer Entwicklung. Er bedeutet Abschied und Neubeginn, ist verbunden mit Hoffnungen und Wünschen, aber auch Unsicherheiten und Ängsten. Ein Schulkind zu werden ist ein Prozess, der in der Kita beginnt und bis in die 1. oder auch 2. Klasse andauert. Er gelingt für die Kinder dann, wenn sie mit ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten gesehen und angenommen werden und ihre Potentiale in beiden Einrichtungen entfalten können.

Begleitet werden sie dabei von den Eltern, die mit ihrem ersten Kind auch erst eine neue Identität als Schulkindereltern gewinnen müssen. Die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte sind als professionelle Weichensteller an diesem Übergang beteiligt. Je genauer alle Beteiligten sich kennen und je mehr sie vom pädagogischen Alltag in den anderen Einrichtungen wissen, desto besser können sie den Anschluss für jedes Kind gewährleisten.⁵

Sowohl im Kindertagesstättengesetz als auch im Schulgesetz Schleswig-Holstein ist die verbindliche Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule vorgeschrieben. Schulpflichtig sind in Schleswig-Holstein alle Kinder, die bis zum 30. Juni des Kalenderjahres 6 Jahre alt geworden sind. Über die Aufnahme jüngerer Kinder, die von Eltern im Einzelfall beantragt werden kann, entscheidet jeweils die Schulleitung.

Für kognitiv besonders begabte Kinder stellt sich häufig die Frage, ob sie früher als üblich eingeschult werden sollten. Oft wollen sie dies selber, wobei sie hohe Erwartungen an die Schule und das Lernen dort knüpfen. Aus pädagogischer Sicht lässt sich der optimale Zeitpunkt für den Übergang nur im Einzelfall bestimmen. Grundlage dafür sollten immer ausführliche Gespräche zwischen den Eltern, den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften darüber sein, wo das Kind jetzt und in naher Zukunft optimal gefördert werden kann.

In diesen Gesprächen sollten vor allem die Stärken, Interessen und Vorlieben des Kindes in den Blick genommen werden. Auch ein Austausch darüber, wie eigenständig und eigenverantwortlich das Kind zu Hause und in der Kita lernt, ist wichtig, damit die Lehrkräfte an den erworbenen Kompetenzen anknüpfen und die weiteren Ent-

wicklungsprozesse unterstützen können. In der Regel ist in den Einrichtungen wechselseitig wenig darüber bekannt, unter welchen Bedingungen die Kinder dort lernen und wie flexibel auf ihre individuellen Bedürfnisse eingegangen wird. Können die Kinder in der Kita Angebote auswählen? Gibt es jahrgangsübergreifende Lerngruppen in der Eingangsphase der Grundschule? Wo sind aktuell Kinder, die zu diesem Kind „passen“ könnten? Diese und ähnliche Fragen können sehr hilfreich sein. Kinder mit besonderen Begabungen haben einen inneren Drang, ihre Begabungen auch auszuleben und zu zeigen, was sie können. Wichtig ist, dass sie in keinem Bereich ausgebremst werden, auch nicht beim Lesen, Schreiben und Rechnen.

Von den strukturellen Rahmenbedingungen her ergeben sich in der Kita häufig bessere Möglichkeiten zur Begabtenförderung als in der Schule. Eine frühe bzw. entwicklungsgerechte Einschulung ist deshalb vor allem dann in Erwägung zu ziehen, wenn das begabte Kind im letzten Kitajahr kognitiv nicht mehr adäquat gefordert werden kann und/oder wenn keine älteren Kinder mehr da sind, denen es sich zugehörig fühlt. Wenn das Kind selber und auch die Eltern den Wunsch nach einer vorzeitigen Einschulung äußern, sollten Gespräche mit der aufnehmenden Grundschule stattfinden. Nur wenn diese den vorgezogenen Übergang unterstützt, kann er auch gelingen. Empfehlenswert ist die Vereinbarung einer Probezeit zwischen allen Beteiligten. Ganz entscheidend ist es an dieser Stelle, diese Probezeit ergebnisoffen zu gestalten. Sollte sich herausstellen, dass der Übergang in die Schule doch besser zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden sollte, darf dies nicht als Scheitern betrachtet werden. Dies fällt umso leichter, je variabler und offener das Thema Einschulung grundsätzlich behandelt wird.

Immer mehr Grundschulen im Land bieten hier flexible Möglichkeiten an. So gibt es Schulen, die Vorschulkinder am Unterricht teilnehmen lassen und so schon einen engen Kontakt zu ihnen aufbauen. Eine besondere Form ist das sogenannte 4+1-Modell, in dem Kitakinder 4 Tage in ihrer Kita und 1 Tag in der Schule verbringen. Davon profitieren auch Kinder, denen der Übergang im sozial-emotionalen Bereich noch nicht zugetraut wird,

⁵ vgl.: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung (2014): Den Übergang gestalten.

⁶ Kindertagesstättengesetz KiTaG S-H von 1991, § 5 (6) und Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz von 2007, § 22 und § 41

⁷ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Begabte Kinder finden und fördern - ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. Bonn, Berlin. S. 47ff

weil sie ihre intellektuellen Begabungen zeigen können und über diese Erfolge gestärkt werden. Nicht selten ergibt sich daraus ein gleitender Übergang in die Schule. Andererseits können die Kinder auch jederzeit aus dem Modell aussteigen und regulär im Sommer eingeschult werden. Auf diese Weise kann die Angst der Erwachsenen vor einer falschen Entscheidung - Unterforderung in der Kita bzw. Überforderung in der Schule - minimiert werden.

Eine weitere Möglichkeit ergibt sich für Kinder, die schon vor der Einschulung regelmäßig an einer AG in der Grundschule teilnehmen können. Mit dieser zusätzlichen Herausforderung können sie gegebenenfalls in ihrer Kita bleiben und dann regulär gemeinsam mit den anderen Kindern in die Schule wechseln.

Für die Eltern besonders begabter Kinder ist es wichtig, dass sie bei den pädagogischen Fachkräften mit ihren spezifischen Sorgen und Wünschen Gehör finden und erleben, dass diese ihre Angebote immer wieder reflektieren und auf die aktuellen Bedürfnisse der Kinder abstimmen. Eine intensive Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, die den inhaltlichen Austausch über die Lernbedingungen von Kindern umfasst und flexible Übergangslösungen ermöglicht, trägt wesentlich dazu bei, dass besonders begabte Kinder den Übergang erfolgreich bewältigen können.

Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität

08

08 Qualität in einer Begabtenfördernden Kindertagesstätte

Die Beschreibung der Qualität muss sich immer an den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppe orientieren. Insofern ist es unumgänglich auch die Gruppe der kognitiv besonders begabten Kinder bei der Beschreibung der Qualität in den Blick zu nehmen. Es ergeben sich erweiterte Qualitätsaspekte, die im Rahmen eines inklusiven Kita-Angebotes berücksichtigt werden müssen.

08.1 Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität

1. Die **Strukturqualität** beschreibt die vorhandenen Rahmenbedingungen, z. B. welche Ausstattung die Einrichtung hat wie Räume, Personal, in welchem Stadtteil sie liegt, welche Familienstrukturen vorherrschen, etc.

- Verfügen Sie über Bücher, Internet-Anschlüsse, Lernwerkstätten, etc., die eine vertiefte Auseinandersetzung mit selbst gewählten Themen ermöglichen?
- Gibt es in der Kita einen Raum, in dem ungestört geforscht werden kann?
- Ist das Personal geschult hinsichtlich der Besonderheiten von Kindern mit einer hohen kognitiven Begabung (erkennen, verstehen, begleiten)?
- ...

2. Die **Prozessqualität** bezieht sich auf das konkrete Handeln der Mitarbeiterinnen einer Einrichtung. Dazu gehört u. a., wie eine Leistung erbracht wird, wie geplant, durchgeführt und dokumentiert wird. Dazu gehören z. B. Entwicklungspläne, Einzelfalldokumentation, Aufnahmeverfahren, Gruppenprotokolle, Selbstevaluation.

- Werden die Entwicklungsverläufe aller Kinder unter dem Blickwinkel verschiedener Entwicklungsdimensionen beobachtet und dokumentiert?
- Gibt es regelmäßige Konferenzen, in denen sich die pädagogischen Mitarbeiter über die Interessen und Entwicklungen der Kinder austauschen, um angemessene Angebote etc. zu planen?
- Werden beispielsweise bei Projekten Differenzierungsangebote gemacht, die eine spezialisierte Auseinandersetzung mit einzelnen Themen ermöglichen?
- Werden Experten zu bestimmten Themen in die Kita eingeladen oder/und werden die fachlichen

bzw. beruflichen Kompetenzen der Eltern für einzelne Projekte oder Angebote genutzt?

- Werden die Informationen der Eltern über ihre Kinder bei der Entwicklungsbegleitung berücksichtigt, und findet ein regelmäßiger Austausch mit den Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft statt?
- Besteht ein Kontakt und regelmäßiger Austausch mit den weiterführenden Grundschulen über die zukünftigen Schulkinder?
- Wird der Übergang in die Grundschule gezielt vorbereitet?
- Gibt es spezielle Angebote für Kinder mit hohem intellektuellem Leistungsvermögen, ohne dass die Kinder sich ausgegrenzt fühlen müssen?
- Werden alle Eltern regelmäßig über das Thema Inklusion informiert, und wird ihnen der Stand der Entwicklung auf dem Weg zu einer inklusiven Kita mitgeteilt?
- ...

3. Die **Ergebnisqualität** bezieht sich auf die Ergebnisse der erbrachten Leistungen und macht eine Aussage darüber, ob die geforderten Ziele erreicht wurden (Soll-Ist-Vergleich). Zur Ergebnisqualität gehören z. B. die Umsetzung der Entwicklungspläne und der sich daraus ergebenden Maßnahmen.

- Werden die Kinder hinsichtlich ihrer Zufriedenheit befragt?
- Werden die Eltern befragt?
- Werden die Ergebnisse der Befragung ausgewertet und bei der weiteren Planung berücksichtigt? (Übergang zu erweiterten Prozessbeschreibungen)
- ...

Unter diesen Gesichtspunkten könnte das Beschreiben der grundsätzlichen, immer wiederkehrenden Prozesse in der KiTa stattfinden. So machen wir das! So finden Kinder mit unterschiedlichen kognitiven Möglichkeiten ihren Platz in unserer Gemeinschaft!

08.2 Aus der Praxis einer Fachberaterin

Junge (5;0 Jahre alt)

Situation: Junge sitzt beim gemeinsamen Frühstück in der Gruppe und berichtet ausführlich von Menschen in anderen Ländern. Ihm wird kurz zugehört, dann wenden die Erzieherinnen sich den anderen Kindern zu, die ebenfalls nur teilweise an dem interessiert sind, was der Junge berichtet.

Offensichtlich als Reaktion darauf, dass ihm keiner mehr zuhört, fängt der Junge zunächst an lauter zu sprechen, um sich dadurch Gehör zu verschaffen, kurz darauf beendet er seinen Bericht, wird immer unruhiger, beginnt die anderen Kinder zu ärgern und steht schließlich auf, um sich in eine Ecke zurückzuziehen.

Die Erzieherinnen geben an, dass dies ein häufig zu beobachtendes Verhalten sei und dass er von vielen als Störenfried wahrgenommen würde.

Die Fachberaterin fragt, ob sein Interesse an anderen Ländern aufgegriffen würde. Es wird berichtet, dass der Junge das Interesse schon sehr lange habe und immer wieder mit neuen Geschichten komme, man aber nicht die Zeit hätte, sich nur um ihn zu kümmern. Das ginge nun wirklich nicht und außerdem wäre man selber nicht im Thema. Der Junge würde wirklich nur stören.

Weder eine Weltkugel noch passende Literatur sei vorhanden. Auf Nachfrage wird angegeben: „Nein, das wäre auch zu aufwändig.“

Im Gespräch fiel den Erzieherinnen selbst auf, dass sie ihn nur als störendes Kind im Blick hatten und nicht auf seine Bedürfnisse eingegangen waren.

In der Folge dieses Gespräches wurde dann verabredet, dass in der Stadtbücherei eine Themenkiste zusammengestellt würde, Eltern befragt würden, ob sie eine Weltkugel zur Verfügung stellen könnten und es sollte ein kleines Projekt über andere Länder und deren Kulturen durchgeführt werden.

Bei der Durchführung des Projektes hat der oben noch als Störenfried beschriebene Junge mit seinem Wissen nicht nur die Erzieherinnen, sondern auch alle anderen Kinder erstaunt. Er hat sich in der Gruppe völlig anders verhalten, hat den kleineren Kindern geholfen und sich auf die Angebote der Erzieherinnen gut einlassen können. Diese wiederum haben ihn in seinem Interesse so ernst genommen und durch Materialien unterstützt, dass er sich weitere für ihn wichtige Themen wie beispielsweise das Sonnensystem erarbeiten konnte. Aus dem ehemaligen Störenfried ist ein wissbegieriger Junge

mit vielen Interessen und Anregungen für alle geworden, ohne dass grundsätzliche Strukturen im Kindergartenalltag hätten verändert werden müssen. Die veränderte Haltung im Blick auf das Kind und einige im Alltag leicht umzusetzende Maßnahmen haben diesem Jungen neue Entwicklungschancen geboten.

Zu diesem Zeitpunkt hatte die KiTa noch kein Qualitätsmanagement.

Wie hätte es mit einem QM-System ausgesehen?

Das **Leitbild** würde eine kindorientierte Pädagogik beschreiben.

Im **Qualitätsziel** für alle Kinder würde die Sicht auf die Begabungen der Kinder eindeutig festgelegt.

Die **Qualitätsanforderungen** für die individuelle pädagogische Planung für jedes Kind wären beschrieben worden. Wie das oben angeführte Beispiel zeigt, lohnt es sich, die eigenen Qualitätsstandards hinsichtlich der Begabungsförderung zu überprüfen und gegebenenfalls zu ergänzen. Alle Kinder sind auf eine qualitativ hochwertige pädagogische Begleitung angewiesen. Zusätzlich steigert es die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter, denn Projekte zu entwickeln macht mehr Freude, als sich mit vermeidbaren Erziehungsschwierigkeiten zu beschäftigen.

Kinder mit Hochbegabung in der Kita praktisch fördern

09

09 Kinder mit Hochbegabung in der Kita praktisch fördern

Es folgen ausgewählte Praxis-Beispiele aus der Projektarbeit, dem methodischen Ansatz der Lernwerkstatt sowie ein Enrichmentangebot, welches in Zusammenarbeit mit einer Naturwissenschaftlerin entstand. Zusätzlich finden sich am Ende des Kapitels Hinweise zur speziellen Sprachförderung für Kinder mit besonderen sprachlichen Begabungen und zum Philosophieren mit Kindern. Bei allen Beschreibungen wird der Fokus stets darauf gerichtet, die vorhandenen Möglichkeiten des Kindergartens sinnvoll zu erweitern, so dass sich alle Kinder einbringen können. Sollten sich zeitweilige Sonderaufgaben für einzelne Kinder ergeben, dürfen diese weder zur Ausgrenzung noch zu einer dauerhaften Sonderstellung der Kinder führen. Arbeitsergebnisse oder Erfahrungen Einzelner müssen immer nach einer gewissen Zeit wieder in das Gesamtangebot eingebunden werden.

09.1 Projekt

Wie können wir Kinder in ihrer Denkentwicklung unterstützen und sie zu eigenständigem lösungsorientierten Denken und Handeln anregen? Wie können wir die Potentiale sowie Begabungen, die in ihnen stecken, zum Vorschein bringen und weiter entwickeln? Was brauchen sie für eine Umgebung, in der sie ungestört forschen und entdecken können?

Für Kinder ist die Welt zunächst ein riesengroßer Ort, voll mit unbekanntem Dingen, die zu begreifen und zu erforschen sind, Strukturen und Gegebenheiten, die ausgelotet und Fragen, die gestellt werden wollen, eine weiße Landkarte, die es aufzuspüren gilt, voll spannender Abenteuer. Noch ist alles denkbar, noch ist alles möglich. Das Interesse, die Fantasie der Kinder anzuregen und ihnen Entwicklungsräume zur Verfügung zu stellen, ist eine grundlegende pädagogische Aufgabe der frühkindlichen Bildung in Kindertagesstätten und Schule.

Dabei sind die verschiedenen Altersgruppen und die individuellen Entwicklungsschritte sowie die Kognition der Kinder zu beachten. Die Förderung „begabter“ Kinder ist eine zusätzliche Herausforderung. Wie kann dieses in Kindertageseinrichtungen am besten umgesetzt werden?

Projektarbeit eignet sich in hervorragendem Maße, um Kinder unterschiedlicher Altersstufen und kognitiver Ent-

wicklung für Themen zu begeistern und sie bestmöglich zu fördern. Wobei die besten Projekte diejenigen sind, die mit den Kindern gemeinsam entwickelt werden, an denen sie beteiligt sind (Partizipation) und nicht die zeitlich begrenzte Beschäftigung mit von Erwachsenen ausgewählten Themen. Kinder tauchen dann intensiv in ein Thema ein, wenn das Thema ihrem eigenen Interesse entspricht.

Dazu zwei Beispiele aus ganz unterschiedlichen Projekten. Zunächst geht es um die Auseinandersetzung mit anderen Ländern und Menschen, in einem zweiten Projekt steht die Tageszeitung im Mittelpunkt.

Eine imaginäre Weltreise

Das Projekt fand in einer Elementargruppe mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren statt. In der Gruppe sind zwei Kinder mit einer anerkannten Hochbegabung. Sie erkennen oft schneller als die anderen Kinder die Zusammenhänge. Oft brauchen diese Kinder mehr Anregungen und manchmal auch gesonderte Aufgaben. In Projekten wie diesem entsteht diese Notwendigkeit nicht, denn den Kindern können unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten geboten werden. Es werden kleine Arbeitsgruppen gebildet, und die Kinder fertigen in diesem Projekt ein Logbuch an, das sehr unterschiedlich differenziert und ausführlich gestaltet werden kann.

... los gehts

Die Kinder haben, angeregt durch eine Schatzsuche, begonnen, Piraten zu spielen und sich ein Boot im Gruppenraum aus Stühlen, Brettern, Kissen usw. gebaut. Von anfänglich einigen Kindern hat die Begeisterung für das Thema nun alle Kinder ergriffen. Mit zunehmender Vollendung des Bootes interessieren sich die Kinder für Dinge auf dem Boot (Anker, Mast, Ausguck, Kompass...) und für die Berufe, und es wächst das Wissen über die Begrifflichkeiten an Bord eines Schiffes. Gekocht wird in der Kombüse, es heißt Steuerbord und Backbord für rechts und links, der/die das Schiff lenkt, heißt Steuermann, und sie brauchen natürlich einen Kapitän. Es schwirren viele neue Wörter durch den Gruppenraum. Nun möchten sie auch in See stechen. „Wo soll denn die Reise hingehen?“, fragen die Erzieherinnen und bieten den Kindern eine Landkarte an. So sieht also die Welt aus. So flach? Nein die Erde ist rund, das wissen einige Kinder.

Am nächsten Tag bringt eine Erzieherin einen Globus mit. Wo leben wir? In Neumünster. Aber wo ist denn hier drauf Neumünster? In Afrika? In Amerika?

Da sind sich einige Kinder nicht so sicher. Aber Havin weiß es, sie ist aus der Türkei gekommen und nach Deutschland geflogen. Deutschland sieht auf dem Globus schrecklich klein aus, dafür sind einige Länder sehr groß, Russland zum Beispiel.

Schon in diesem frühen Stadium des Projektes beginnt eine Erweiterung von Erfahrung und Wissen, das die Erzieherinnen bewusst ausweiten möchten. Denn hier sind die Vorstellungen der Kinder noch sehr unklar.

Das gibt einen längeren Exkurs zu dem Thema Länder, Kontinente und Welt. An der Wand vor der Gruppe hängt nun eine Weltkarte, auf der auch Tiere zu sehen sind, und nicht nur die Kinder der Gruppe stehen davor und beratschlagen, welches Land das wohl sein mag mit dem Elefanten oder dem Tiger.

Da jede tägliche Besprechung (Kreis) mit der Erinnerung an den letzten Tag beginnt, können auch Kinder einsteigen, die nicht anwesend waren. Außerdem fördert es die metakognitive Ebene (das Denken über das Denken) aller Kinder, indem die Lerninhalte und das Ziel durchgesprochen werden. Was wissen wir jetzt? Dass die Welt eine Kugel ist, dass es Kontinente mit Ländern darauf gibt und Deutschland so klein wie Leas Daumennagel auf der Weltkugel aussieht. Giraffen und Elefanten leben nicht in Neumünster (nicht mal im Zoo) und Havin kommt aus der Türkei und ist von dort mit dem Flugzeug zu uns geflogen. Und Mattis war mal mit Oma auf Mallorca und ist auch mit dem Flugzeug geflogen. Aber wir (die Kinder) wollen mit dem Piratenboot die Welt umrunden.

Dann kommt der Tag, an dem geklärt werden muss, wohin die Reise zunächst gehen soll. Die Kinder haben nun schon genauere Vorstellungen, nach Afrika zu den Elefanten, Amerika oder Australien oder nach Schweden zu Pipi Langstrumpf? Da sie sich nicht einig werden können, darf jedes Kind eine Muschel auf das Land legen, wo es hin möchte. Die meisten Muscheln liegen danach in Australien.

Doch zunächst merken die Kinder, dass das Zusammenleben an Bord Regeln braucht. Einige Kinder beschwerten sich, dass der Rum (Flasche mit Pfefferminztee) immer leer sei, der Kapitän kann vor lauter Krach keine Befehle geben und am Ende will auch kein Kind das Boot aufräumen. Dies wird in der nächsten Bootbesprechung beredet. „Die Erzieherinnen sollen das klären!“ Nein, sagen diese, wir sind hier

Piraten an Bord wie ihr. Was also tun? Die Kinder kommen schnell darauf, Regeln aufzustellen. Es braucht aber zwei Besprechungen um zu klären, was geregelt werden muss, wie die Regeln lauten, welche Reihenfolge sie haben und was passiert, wenn die Regeln gebrochen werden.

Nach diesem wichtigen Detail, das schon ein hohes Maß an Gerechtigkeitssinn und sozialem Zusammenleben ausmacht, kann die Reise beginnen.

Neben dem intensiven Interesse für einen Bereich oder Details und dem schnellen Erkennen von Ursache und Wirkung, wurde von den Erzieherinnen beobachtet, dass die kognitiv besonders begabten Kinder sich stark mit Begriffen wie Recht und Unrecht beschäftigten. So können gerade diese Kinder gut in eine Regelfindungsphase eingebunden werden.

Nun erkunden die Kinder nach und nach die von ihnen ausgesuchten Länder. Mit den Erzieherinnen tauchen sie spielerisch in eine Entdeckerrolle ein und sind aktive Beteiligte an dem Prozess. Die Erzieherinnen erkunden mit zielgerichteten Fragen die möglichen Vorgehensweisen, geben Impulse und Anregungen. So können Kinder gemeinsam neue Spielwelten betreten, und lernschnelle Kinder bekommen die Möglichkeit, eventuelles Vorwissen einzubringen oder sich mit einem Thema intensiver auseinanderzusetzen.

Australien

Angekommen in Australien gibt es Tag für Tag Neues zu erfahren; mit einer Fotoshow über das Land bekommen sie eine erste Vorstellung. Anhand einer Landkarte entscheiden die Kinder, was sie erkunden möchten. So beginnen sie mit der großen Wüste im Inneren. Die Erzieherinnen halten ihre Fragen und ihre Aussagen fest. Jemand leiht ein Didgeridoo aus, das traditionelle Blasinstrument, und eine CD mit der Musik darauf, die Kinder hören aber auch moderne australische Musik. Nach und nach erobern sich die Kinder ihr Australien. Die Tierwelt interessiert sie sehr, daran halten sie sich lange auf. Neben den Landtieren sind die Wale faszinierend. Das führt zu einer längeren Auseinandersetzung mit der Lebensweise der Tiere, und die Erzieherinnen bieten viel Material und Literatur dazu an. In selbst

gewählten kleinen Gruppen erarbeiten sich die Kinder ihr interessantestes Tier und stellen es anschließend den anderen vor. Am Ende ihrer Australientour wissen die Kinder, dass Sydney die größte Stadt, aber Canberra die Hauptstadt ist. Dass die Währung der australische Dollar und Staatsoberhaupt die englische Königin ist, die, vertreten durch einen Generalgouverneur, aber in der Regel keinen politischen Einfluss nimmt. Regiert wird das Land von einem/r Premierminister/in, die demokratisch gewählt werden. Was zu der Frage führt, ob wir in Deutschland eine Königin haben. Nein aber eine Kanzlerin, die so wie die Premierministerin ist. Und wie heißt die Kanzlerin?



Maorikunst

Eine gestellte Frage und deren Antwort löst eine andere Frage aus, und so kommen die Kinder immer wieder zu neuen Teilaspekten und zu neuen Erkenntnissen. Besonders die entwicklungschnellen Kinder stellen vie-

le Fragen. Diese müssen nicht immer von den Erzieherinnen beantwortet werden, sondern können als Fragen in die Runde gestellt werden, in Büchern oder im Internet gesucht oder als Hausaufgabe mitgegeben werden. Gerade das Forschen, den Dingen auf den Grund zu gehen, stellt die Kinder vor eine spannende Herausforderung und hält ihr Interesse wach.

Alles, was sich die Kinder erarbeiten, wird nach draußen an die sprechende Wand (Pinnwand) gehängt und verdeutlicht mit den Texten und Fotos der Erzieherinnen den Lernprozess der Kinder. In der Gruppe sind neben einer großen Mindmapkarte mit den bis dahin aufgezeichneten Teilschritten und Ideen der Kinder die selbstgefertigten Tupfbilder in Aborigines Art, der Globus, Bildbände, das Didgeridoo und vieles andere anzusehen.

Die Kinder entscheiden gemeinsam, wohin die Reise weiterführt: nach Neuseeland, an den Südpool zur Forschungsstation und weiter nach Afrika. Später möchten sie noch nach Süd- und Nordamerika, Kanada und Island.

Das Logbuch:

Das täglich Erlebte halten die Erzieherinnen in einem großen Logbuch fest (auch Fotos, Geldscheine, Flaggen und Zeichnungen der Kinder aus dem Land) und dabei besitzt jedes Kind ein kleines Logbuch, da werden per Zeichnung die wichtigsten Erlebnisse eingetragen, Beispiel: Der Wal zu der Walmusik, die Fahne von Neuseeland oder die Maorihautbemalungen. Was das Kind einträgt, entscheidet jedes Kind für sich selbst, jedoch gibt es Zeiten am Tag, an dem jedes Kind an seinem Logbuch arbeiten kann. Mit dem Ziel vor Augen – wir bringen ein Reisetagebuch über unsere Fahrten mit nach Hause – sind die Kinder sehr stark animiert, und es wird so gut wie nie vergessen. Die Idee stammt von einer Erzieherin, doch mit dem Fleiß der Kinder hat sie nicht gerechnet. Und gerade den entwicklungschnellen Lernern ist das eigene Logbuch besonders wichtig, denn hier haben sie die Möglichkeit, ihre eigene Sicht der Dinge aufzuzeichnen.

Angekommen in Deutschland gibt es ein großes Fest. Es gibt aus allen Ländern Naschereien (Maiscracker, Erdnüsse, Datteln, verschiedene Früchte, ...) und ausreichend „Pfefferminztee-Rum“. Die Weltkarte wird in der Mitte ausgebreitet. Die Erzieherinnen haben kleine Memory-Karten mit den Reisestationen gebastelt, die sollen die Kinder nun dem entsprechenden Ort auf der Weltkarte



Der Bau eines Vulkans wie in Island dauert nicht Stunden, sondern Tage - kann sich aber mit Tischfeuerwerk als Vulkanausbruch sehen lassen!

zuordnen. Alle Erwachsenen sind erstaunt - bis auf zwei Karten können die Kinder alles zuordnen, obwohl Australien zu Beginn der Reise war und schon ein halbes Jahr her ist. In voller Piratenkluft wird jedem Kind zum Abschied feierlich die Weltumsegler- Urkunde und das Logbuch mit nach Hause gegeben. Die Souvenirs werden ausgestellt und wirken wie ein kleines Museum, das auch die Kinder der anderen Gruppen bestaunen.

Und das Boot?

Das war von der langen Reise leider sehr beschädigt und wurde in die Werft gebracht.

09.2 Lernwerkstatt

Wie Lernwerkstätten zur Begabtenförderung beitragen können.

Praxisbeispiel:

Fiene ist fünf Jahre alt und geht seit drei Jahren in die Kindertagesstätte. Seit einiger Zeit geht sie nicht mehr so gerne in die Kita. Auf Nachfrage sagt Fiene, dass sie sich langweilt. „Die Spiele kenne ich schon alle, und das, was mir Spaß bringt, darf ich nicht alleine machen!“ Auf die Frage, was ihr denn Spaß machen würde, antwortet Fiene: „Ich mag Fotografieren, den Computer bedienen und ich mag kochen“. „Fiene, so etwas kann man im Kindergarten auch nicht alleine machen, und die Erzieherinnen haben dazu einfach zu wenig Zeit“, antwortet die Mutter.

Arbeitsalltag in Kindertagesstätten erleichtern:

Fiene's Mutter hat nicht ganz recht, denn es ist durchaus möglich, sie selbstbildend tätig werden zu lassen und den Arbeitsalltag der Pädagoginnen sogar zu erleichtern. Fiene's Bedürfnisse nach neuen, selbst gewählten Aufgaben können berücksichtigt werden, und zusätzlich lässt sich ein wertvoller Beitrag zum sozialen Lernen in Fiene's Gruppe und letztlich in der gesamten Einrichtung schaffen.

Lernwerkstätten in Partizipation mit den Kindern einzurichten ist das Mittel der Wahl. Die Bedürfnisse der Kinder werden wahrgenommen und ihre Ideen aufgegriffen.

Was ist eine Lernwerkstatt?

Lernwerkstätten können aus Nischen, Ecken oder Räumen bestehen, die den „Selbst-Bildungsprozess“ von Kindern unterstützen. In Bezug auf Materialauswahl und Standort können sie jederzeit den benötigten Gegebenheiten angepasst werden und eben auch in den Gruppenraum integriert werden. Lernende werden gezielt und individuell in ihrem derzeitigen Entwicklungsprozess unterstützt, indem ihnen aufeinander aufbauende Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden, die ihrem Alter bzw. ihrem Entwicklungsstand und ihrem Lerntempo entsprechen. Die Materialien können gezielt für einzelne Kinder, für Kleingruppen oder in der Projektarbeit für die gesamte Gruppe eingesetzt werden. Das Ziel ist es, individuelle Bildungsprozesse zu ermöglichen und den Erwerb wichtiger Kompetenzen beispielsweise im Bereich der lebenspraktischen und/oder der personalen Kompetenzen anzuregen. Hierbei werden Lernmaterialien

zu verschiedenen Themenbereichen (Naturwissenschaft, Mathematik, Schriftsprache, lebenspraktische Tätigkeiten etc.) angeboten, die den jeweiligen Entwicklungsstand und die Interessen der Kinder berücksichtigen.

Lernwerkstatt - ein Förder- und Forderangebot auch für Kinder mit hohem kognitiven Potential:

Man muss den Kindern zuhören und sie genau beobachten, dann bekommt man eindeutige Hinweise, was sie brauchen und wo ihre Interessen liegen. Gerade Kinder mit ausgeprägten kognitiven Kompetenzen können gemeinsam mit den Pädagoginnen Impulse setzen, um ein gemeinsames, nachhaltiges und wertschätzendes Lernen zu ermöglichen. Räume, Ecken oder Nischen werden mit ausgewählten Materialien bestückt, so dass das Interesse der Kinder angesprochen wird und sie unterstützt werden, ihre jeweils eigenen Bildungsprozesse zu initiieren. Eine gemeinsam mit Kindern gestaltete ruhige, reizarme und gut strukturierte Lernumgebung ermöglicht dies, so dass ein konzentriertes Eintauchen in verschiedene Themenbereiche ermöglicht wird.

Gerade kognitiv begabte Kinder können mit ihrer Lernfreude andere Kinder begeistern und mit ihren Ideen anstecken. Auf diese Weise werden neben der Auseinandersetzung mit den großen Themen der Welt auch das soziale Lernen, das aufeinander Hören und das Einstellen auf die Vorstellungen der Anderen eingeübt. Pädagoginnen sind aufgefordert, dem Leitsatz zu folgen:

„Haben wir den Kindern heute schon ausreichend zugetraut?“

Die Fotografin:

Zurück zu Fiene: Neben einer allgemeinen Kindergarten-unlust, die sich allmählich entwickelt hatte, gab es einen zusätzlichen Auslöser für ihre Unlust:

Vor kurzem durfte Fiene in der Gruppe mal ein paar Fotos mit der Digitalkamera machen. Die Erzieherinnen wussten, dass sie Fiene den Fotoapparat anvertrauen konnten, ohne zu befürchten, dass dieser dabei beschädigt wird. Sie musste das Fotografieren jedoch nach kurzer Zeit einstellen, weil alle Kinder fotografieren wollten. Die Erzieherinnen fürchteten zu Recht, dass die Kamera beschädigt würde. Die Erzieherinnen nahmen Fiene die Digitalkamera weg und argumentierten damit, dass es ungerecht

wäre, wenn nur Fiene fotografieren dürfte. Desweiteren fanden sie keine wertschätzenden Argumente dafür, warum Paul oder andere Kinder nicht allein fotografieren dürften, Fiene aber schon. Insofern schien die Entscheidung, auch Fiene den Fotoapparat wieder wegzunehmen, konsequent und gerecht. Nur für Fiene war die Entscheidung überhaupt nicht nachvollziehbar, denn sie hatte den Fotoapparat gut und sachgerecht behandelt.

Bedürfnisse der Kinder ernst nehmen und sie partizipieren lassen:

Wie kann es gelingen, Fiene in ihren Möglichkeiten zu unterstützen und gleichzeitig zu verhindern, dass Kinder, die den Umgang mit dem Fotoapparat noch nicht beherrschen, ihn unter Umständen sogar zerstören? Was wäre hier gerecht? Wenn die Kinder in ihren Möglichkeiten unterschiedlich sind und es normal ist, verschieden zu sein, dann besteht die pädagogische Herausforderung darin, genau diese Unterschiedlichkeit im pädagogischen Handeln zu berücksichtigen, ohne dass sich einzelne Kinder gebremst und andere abgewertet fühlen. Die pädagogischen Fachkräfte sind gefragt, kreative Lösungen zu entwickeln, die zur momentanen Situation passen. Gemeinsam mit Fiene wurde ein tragfähiges und leicht übertragbares Konzept entwickelt.

Fine, wird zur Gruppenfotografin ausgebildet:

Am kommenden Tag wird Fiene angeboten, dass sie eine Ausbildung zur Gruppenfotografin machen könnte. Sie würde lernen, wie man die Kamera bedient und welche Regeln im Allgemeinen beim Fotografieren bedacht werden müssen. Am Ende gäbe es eine Prüfung, und wenn diese bestanden sei, dürfe Fiene sich jederzeit den Fotoapparat nehmen und damit arbeiten. Diese Regelung könnte auch für andere Kinder gelten, allerdings gibt es jeweils nur einen Ausbildungsplatz zur Zeit.

Mit strahlenden Augen bejahte Fiene und freute sich riesig auf die kommenden Aufgaben. In den nächsten zwei Wochen bekam Fiene Tagesaufgaben, die es zu meistern galt. Unter anderem durfte sie alle in den Regalen und im Atelier befindlichen Gegenstände und Spiele fotografieren. Jedes Material sollte sein Bild bekommen, damit die Kinder alle Materialien schneller wiederfinden und leichter an ihren Platz zurückräumen könnten. Nachdem Fiene diese Arbeiten sehr sorgfältig ausgeführt hatte, sollte die Meisterprüfung folgen. Fiene erledigte alle Aufgaben mit großer Sorgfalt, so dass sie sich für die Meisterprüfung qualifiziert hatte.

Diese Prüfung bestand darin, eine Bilderserie ihrer Lieblingsarbeit in einzelnen Handlungsschritten zu fotografieren, damit alle Kinder diese Tätigkeit ohne Unterstützung nachbauen könnten. Sie entschloss sich für das „Geschenke einpacken“, eine Aufgabe, die sie gern tat. Sie war in der Lage, ihre Handlung in einzelne Schritte zu unterteilen, was eine hohe kognitive Leistung darstellt. Gleichzeitig musste sie feststellen, dass das Fotografieren und Einpacken gleichzeitig nicht funktionierte. Aus diesem Grund holte sie die Erzieherin zur Hilfe und fotografierte so jeden einzelnen Handlungsschritt, um anschließend die bebilderte Anleitung allen zur Verfügung zu stellen.



Die Auswirkungen dieser Methode auf die Kinder und den Gruppenraum:

Zunächst einmal ist Fienes Selbstwertgefühl erheblich gestiegen. Sie ist mit ihren Bedürfnissen, aber auch ihren Stärken ernst- und wahrgenommen worden. Sie hat eine wichtige Selbstwirksamkeitserfahrung gemacht, und deshalb ist Fiene wieder sehr gern in die Kindertagesstätte gegangen.

Da sie jetzt ja sogar die Meisterprüfung bestanden hatte, bekam sie die verantwortungsvolle und sehr herausfordernde Aufgabe, andere Kinder beim Fotografieren anzuleiten und zu begleiten, damit diese die Prüfung machen und fotografieren konnten. Fiene übt jetzt also nicht nur das Fotografieren, sondern sie sammelt wichtige soziale

Erfahrungen in der Anleitung von anderen Kindern. Sie muss sich unter Umständen an die langsamere Lerngeschwindigkeit von anderen Kindern anpassen und muss sich überlegen, wie sie das Fotografieren am besten beibringen könnte. Fiene erlebt, dass verschiedene Kinder unterschiedliche Lernwege bevorzugen, dass es Kinder gibt, die eine schnelle Auffassungsgabe haben, und dass andere ihr etwas Geduld abverlangen.

Neben der wichtigen und motivierenden Erfahrung für Fiene ist diese Herangehensweise eine enorme Erleichterung für die Pädagoginnen und für alle Kinder ein wichtiges gemeinsames Lernen, denn die Kinder lernen auf diese Weise Verantwortung für ihr eigenes Handeln und Lernen sowie das der Anderen zu übernehmen.

Nach und nach erschufen Fiene und ihr Fototeam weitere Nischen mit fotografierten Handlungsanleitungen, beispielsweise für das Herstellen von Seifenblasen, für das Tee-Kochen, für das Schleife-Binden und für die Herstellung von Knete. Die beiden weiteren Nischen, die in Fienes letztem Kitajahr notwendig wurden und allen zu Gute kamen, waren die PC-Ecke und die Koch-Nische.

Die PC-Ecke:

Die PC-Ecke ist notwendig geworden, weil die meisten Bilder, nach Meinung der Kinder, gleich ausgedruckt werden mussten. Das zunächst vorrangige Ziel war es, die Kinder mit den Computergrundlagen vertraut zu machen, um dann die Bilder von der Kamera in den PC zu bringen, um sie dann von hier durch den Drucker auf das Papier zu übertragen, damit sie dann anschließend laminiert werden konnten.

Diese vielen Einzelschritte wurden in gewohnter Weise durch fotografierte Handlungsanweisungen über den PC gehängt, so dass viele Kinder ein hohes Maß an Eigenständigkeit im Umgang mit dem PC erlangten.

Die Koch-Nische:

Die Koch-Nische ist ein ebenfalls durch Partizipation entstandenes Lernwerkstatt-Projekt, indem im Gruppenraum eine Koch-Ecke für zwei Kinder eingerichtet wurde. In dieser Ecke gab es einen Zwei-Platten-Herd mit integriertem Backofen und alle gebräuchlichen Küchenutensilien mit kindgerecht aufgearbeiteten Rezepten. Haben Sie eine Idee, wie die Kinder befähigt wurden, die Kochecke eigenständig zu nutzen, ohne vom Erwachsenen abhängig zu sein?

Wofür könnten Sie Führerscheine oder gar Meisterprüfungen in Ihrer Gruppe einführen?

09.3 Enrichment

Im Rahmen von sogenannten Enrichment-Angeboten ist es möglich, Themen zu vertiefen oder ganz neu anzubieten, die so in ihrer Ausrichtung den Rahmen des Kita-Alltags sprengen würden. Enrichment-Angebote finden als „Anreicherungs-Angebote“ daher häufig außerhalb der regulären Öffnungszeiten statt und stehen im Grundsatz allen interessierten Kindern offen. Allerdings werden speziell die Kinder angesprochen, die neugierig sind, die mehr wissen wollen, die Fragestellungen ganz genau auf den Grund gehen wollen. Im Rahmen dieser Angebote ist es möglich, das Niveau an den kognitiv begabten Kindern auszurichten, so dass diese Kinder unter Gleichgesinnten erleben, dass ihre schnelle und differenzierte Art der Auseinandersetzung auf Resonanz stößt. Hier können die begabten Kinder in ihrem Tempo und ihrer Intensität an den Themen arbeiten. Diese Angebote können einrichtungsübergreifend stattfinden, so dass aus mehreren Kitas diejenigen Kinder zusammengefasst werden, die Lust haben, sich intensiver, schneller und auf höherem Niveau mit Themen zu beschäftigen. Besonders hilfreich (aber nicht zwingend) ist es, wenn Enrichment-Angebote sogar von Tandems aus Wissenschaftlern und Pädagogen entstehen, wie in dem weiter unten angeführten Beispiel. Warum ist es so wichtig, dass Kinder ihre besonderen kognitiven Möglichkeiten zeitweise ohne Rücksicht auf entwicklungsangereicherte Kinder ausschöpfen können? Hier soll ein kleines Bild bemüht werden⁸: Ein Ferrari ist ein wunderbares, windschnittiges und sehr schnelles Auto. Es taugt zu weiten, schnellen Fahrten auf der Autobahn, für den Stadtverkehr ist es ungeeignet. Es fährt auch dort, aber es macht Krach und es stinkt, und der Motor leidet. Keiner würde sich einen Ferrari für den Stadtverkehr kaufen. Der Ferrari muss fahren dürfen, er muss sein Potential ausschöpfen, dann bleibt er lange fahrtüchtig. Fahrer und Zuschauer haben Freude an dem wunderbaren Auto. Selbstverständlich fährt er dann auch mal durch den Stadtverkehr. Überträgt man das Bild auf die Situation von hochbegabten Kindern, wird deutlich, dass sie die Möglichkeiten bekommen müssen, ihr Potential auszuschöpfen – nur dann kann sich ihr Selbstbewusstsein gut entwickeln.

Sie müssen ausprobieren, wie schnell sie wirklich fahren können – um in dem Bild von dem Ferrari zu bleiben. Menschen brauchen Erfahrungen mit ihrer individuellen Belastungsgrenze. Etwas geschafft zu haben, was enormer Anstrengung bedarf, was man fast nicht geschafft hätte, setzt im Gehirn Glücksstoffe frei und ist neben Anderem eine wichtige Grundlage für ein realistisches Selbstkonzept – wie leistungsstark bin ich eigentlich wirklich? Ein weiterer wichtiger Aspekt bei Enrichment-Angeboten ist der Peer-Kontakt. Nur wenn die Kinder regelmäßig Möglichkeiten der freien Entfaltung unter Gleichgesinnten haben, kann man ihnen im Kita-Alltag abverlangen, dass sie sich auch mal nach den langsameren Kindern richten. Wer dauerhaft mit angezogener Bremse fahren muss, kann kein stabiles Selbstwertgefühl aufbauen. Sollten also im Kindergartenalltag nur wenige Möglichkeiten bestehen, den Kindern mit einer hohen kognitiven Begabung Nischen einzuräumen, oder sollten gerade im letzten Kindergartenjahr keine Kinder mehr da sein, die ein vergleichbares intellektuelles Niveau erreichen, dann sind Enrichment-Angebote eine weitere Möglichkeit der Förderung.

Enrichment im Tandem von Wissenschaft und Pädagogik

Der folgende Praxisbericht zeigt, wie sich aus der Zusammenarbeit zwischen einer Biologin/Toxikologin und einer Erzieherin ein Enrichment-Angebot zum Thema „Klimaschutz“ entwickelte.

Die Begründung für das Thema lag nahe, denn täglich wurde in unterschiedlichen Medien vom Klima und seinem Wandel berichtet, und wir gingen davon aus, dass die Kinder im Fernsehen oder bei Erwachsenen-Gesprächen Aspekte dieser Themen aufgeschnappt hatten und bereits ein erstes Interesse an dem Thema bestand. „Bildungsangebote müssen für Kinder einen Sinn machen, das heißt bedeutsam und wichtig für den praktischen Lebensvollzug und Nutzen sein. Und besonders gut lernen Kinder/Erwachsene, wenn sie emotional beteiligt sind“.⁹ Wir wollten mit unserer eigenen Begeisterung für dieses Thema besonders interessierte Kinder herausfordern, ihre Neugier wecken und einen kleinen Einstieg in

⁸ Die Analogie wurde von Frau Dr. Eva Burchardt, langjährige Leiterin der Beratungsstelle für Hochbegabungsdiagnostik MIND an der Christian Albrechts Universität Kiel, entwickelt.

⁹ Hüther, G.: Begeisterung ist wie Doping für das Hirn. In: Koop, C./Schenker, I./Müller, G./Welzien, S./Karg-Stiftung (Hrsg.): Begabung wagen. Weimar, Berlin 2010, S.122.

das wissenschaftliche Lernen versuchen.“Wissen allein, reicht nicht aus (...) viel wichtiger ist es, metakognitive Kompetenzen auszubilden, also die Fähigkeit etwas zu erlernen, sich vorhandenes Wissen nutzbar zu machen, es zu beurteilen, zu verstehen, anzuwenden und dadurch wieder neues Wissen hervorzubringen (...) Diese Metakompetenzen kann man nicht unterrichten, sie können nur durch eigene Erfahrungen im Gehirn stabilisiert werden“.¹⁰

Wir selbst waren neugierig darauf, wie sich eine Wissenschaftlerin und eine Pädagogin gegenseitig interdisziplinär bereichern würden, und wir wollten herausfinden, wie es möglich ist, Kindern im Elementarbereich eine grobe Vorstellung davon zu vermitteln:

- was Klima ist,
- was Energie ist,
- wie das Eine mit dem Anderen zusammenhängt,
- und dass das Klima durch uns beeinflussbar ist.

Prima und Klima gehen auf Reisen

Bevor wir das Enrichment-Angebot starteten, haben wir uns selbst „fit“ gemacht für dieses Thema. Wir haben uns informiert bei Organisationen wie Save our Futur (SOF-Hamburg), im Klimahaus Bremerhaven, beim BUND, dem Umweltforschungsinstitut Berlin und bei Prof. Mojib Latif, Kiel.

Unsere Zielgruppe bestand aus ca. 12 Kindern zwischen 4 und 6 Jahren aus den unterschiedlichen Kitas des Kreises Pinneberg.¹¹ Die Zeit des Angebots haben wir am Samstag so gewählt, dass die Eltern während der Zeit einkaufen gehen konnten (Enrichment zur Marktzeit). Um das komplexe Thema Klimaschutz für Kinder verständlich einzubetten, haben wir eine Geschichte genutzt, in der zwei Pinguine, mit Namen Prima und Klima, auf eine Forscherreise gingen.

In der Vorbereitung auf die Experimente haben wir uns begleitende Fragen überlegt:

- Welches Experiment möchtest du als erstes ausprobieren?
- Wie könnte das funktionieren?
- Warum hat das gerade so gut geklappt und wie hast du das geschafft?

¹⁰ Ebenda S.121)

¹¹ Projektpartner des Enrichment Programmes Schleswig-Holsteins war die Stiftung der Sparkasse Südholstein, die uns in Form von Personalkosten und Materialkosten unterstützte.

- Was hast du beobachten können?
- Wie ist das denn passiert?
- Hast du gesehen ...?
- Hast du schon versucht ...?
- Was passiert, wenn ...?
- Warum denkst du, dass ...?

Wir wollten keine vorgefertigten Antworten geben, sondern die Kinder durch Fragen anregen, selber zu überlegen und Dinge auszuprobieren. Insgesamt waren wir bestrebt, eine möglichst breite Palette an Möglichkeiten anzubieten, damit eine individuelle und interessenorientierte Beschäftigung am ehesten möglich war. Das verlangte von uns eine hohe Flexibilität und ein breites, spontan abrufbares Fachwissen.

Umsetzung

1.Klima

Wir haben versucht, den Kindern zu verdeutlichen, dass es auf der Erde verschiedene Klimazonen gibt, dass das Wetter nicht überall gleich ist, sondern dass es Bereiche gibt, wo es dauerhaft wärmer bzw. kälter ist. Wir nutzten Bilderbücher, einen Montessoriglobus und eine große aufblasbare Weltkugel. Durch Versuche zum Thema „Luft ist nicht nichts“ versuchten wir erfahrbar zu machen, was nicht zu sehen ist /oder doch? Der Begriff „Klima“ wurde also heruntergebrochen auf das Wetter mit all seinen Phänomenen, was die Kinder anregte, eigene Beobachtungsreihen durchzuführen.

Max hat für eine Woche die Wetterstation mit nach Hause genommen, das Wetter beobachtet, in Bildern dokumentiert (dafür hatten wir eine kindgerechte Tabelle entworfen) und der Gruppe vorgestellt. Lena nahm den Regensammler mit nach Hause und berichtete über die Niederschläge der Woche. Dennis rieb den Luftballon mit einem Wolltuch, bis es blitzte.

2. Energie/woher/wofür?

Der Begriff „Energie“ ist sehr abstrakt und daher für die Kinder nur schwer nachvollziehbar. Er wurde differenziert in die Bereiche Wärme, Kraft, Bewegung, diese Energieformen konnten in Experimenten gespürt werden. Strom ist nicht zu sehen, er ist da, wenn sich etwas bewegt,

bei Lärm und Krach, wenn etwas hell ist, wenn etwas wächst, wenn es wärmer oder kälter wird. Energie kann also immer nur an ihren Wirkungen auf die Umgebung erkannt werden. Sie kann in verschiedenen Formen auftreten und ineinander umgewandelt werden.

Mit Muskelkraft konnte Antonia auf dem Energiefahrrad Licht erzeugen, Tee kochen, den Kassettenrecorder zum Laufen bringen, Lampen leuchten lassen, mit einer Bohrmaschine, die Jana hielt, Löcher bohren lassen. Nach einiger Zeit fühlte sie sich erschöpft, wechselte mit Jana ab und stärkte ihre Körperenergie mit einem Müsliriegel. Die Energie des Riegels konnte sie später wieder in Muskelkraft umsetzen.

Auf einer Rallye gingen alle Kinder den „Wirkungen der Energie“ nach und klebten überall dort grüne Klebepunkte auf, wo Energie verbraucht, wo Strom in Licht, Wärme, Kälte umgewandelt wird.

Der Aufbau einer Wasserkraftanlage beschäftigte und vergnügte die ganze Gruppe – mit Planschbecken und unter Einbeziehung der Hochebene konnte die Wasserturbine aktiviert werden.¹² Jonas beschäftigte sich ausgiebig mit dem Eierdampfschiff (ein ausgeblasenes und an einer Seite wieder verschlossenes, mit wenig Wasser gefülltes Ei über einem Teelicht auf einem Styropor-Schiff) und brachte es in einem Planschbecken zum Fahren.

3. Solarenergie/ Windenergie/Wasserkraft

Diese Einheit sollte verdeutlichen, dass sich auf der Erde das Klima verändert und dass diese Veränderung eine Folge der durch Menschen verursachten Abgase ist. Es entstanden die Fragen: „Wie geht es anders?, Was kann ich tun?“. Mit entsprechenden Materialien war es einfach, Wasserkraft, Sonnen- und Windenergie erfahrbar zu machen. Mit Kulturgütern aus der sogenannten Erwachsenenwelt wie Fachbüchern, Lexika, großer Weltkarte, Solarkocher, Computer, (echten) Messinstrumenten wie z. B. ein Oberflächenthermometer, Anemometer, Luxmeter und Digital-Präzisions-Thermometer boten wir den Kindern „echte“ Forschungsmöglichkeiten und entsprechende Situationen an, sodass der vertiefte Umgang mit Materialien ermöglicht wurde.

An einem sonnigen Tag kochte Jana auf dem Solarkocher für uns alle Rührei und überprüfte das Steigen der Temperatur in regelmäßigen Abständen mit dem Digital-Präzisions-Thermometer. Besonders interessiert waren Julius und Yannick von Solarspielzeug, sie bauten Lego-

Autos, Hubschrauber, verkabelten sie mit Solarzellen bzw. Solarrotoren und staunten, dass sich das Auto bewegte, sich der Propeller drehte.

Sie bauten einen Sonnenventilator, einen Solarmixer und ein Solarkarussell mit den beiden Figuren Prima und Klima aus der Lernwerkstattgeschichte.

Fazit

Unsere über 10 Jahre lange Erfahrung belegt, dass in diesen Lernworkshops nur Kinder mit ähnlichen Interessen, Denk- und Arbeitsweisen zusammenkommen, so dass oft auch neue Freundschaften entstehen.

Wir konnten beobachten, dass

- das Entwicklungsalter für die Entstehung von Freundschaften eine höhere Bedeutung hatte als das tatsächliche Lebensalter,
- Kinder auf vergleichbarem kognitivem Niveau und mit ähnlichen Interessen leichter und schneller gemeinsame Bedeutungen ko-konstruieren können.

Dies spricht bezogen auf die Rahmenbedingungen im positiven Sinne für die Enrichment-Programme. In diesen Kursen finden sich die Konstellationen, in denen mehrere besonders interessierte Kinder zusammenkommen. Die Kinder zeichneten sich oft durch beeindruckende soziale Kompetenzen aus, sie meisterten komplexe Gruppenprozesse und schwierige Konfliktsituationen. Gleichzeitig bedeutet der Besuch eines Enrichment-Angebots in einer fremden Kita mit unbekanntem Personal und unbekanntem anderen Kindern eine Menge neuer Eindrücke, die verarbeitet werden müssen. Insofern muss stets gut überlegt werden, ob das Kind für ein derartiges Angebot aufgeschlossen sein kann.

... und nun?

Vielleicht kennen Sie Wissenschaftler, die Freude daran hätten, mit Ihnen gemeinsam ein derartiges Angebot zu planen und durchzuführen. Vielleicht gibt es auch Eltern in Ihrer Kita, die ihr Wissen zur Verfügung stellen können. Wie sähe z. B. ein Enrichment-Kurs mit einem Juristen oder Architekten aus? Dieses Beispiel belegt eindrucksvoll, dass es sich lohnt, Experten in die Kita einzuladen und den Kindern nicht nur den Umgang mit „Echtzeug“ (vgl. Kapitel 9.4) zu ermöglichen, sondern auch den Kontakt zu „echten“ Experten.

¹² Bezugsadresse: Invicta, Renewable Energy Kit

09.4 Lernen mit Echtzeug

Vielfach ist in Kindertageseinrichtungen nach wie vor wenig „Echtzeug“ vorhanden, das auch Erwachsene nutzen. Anstatt Mikroskope, die an Bildschirme angeschlossen werden können und vielfach vergrößern, werden Lupen zur Verfügung gestellt und Kinder- und Bilderbücher ersetzen die Tageszeitungen und Wirtschaftsmagazine, in denen die wirklich wichtigen Ereignisse diskutiert und kommentiert werden.

Eine Zeitung stellt ein „Echtzeug“ dar, das auf unterschiedlichsten Niveau- und Entwicklungsstufen zu spannenden Auseinandersetzungen einlädt.

Im Projekt „Lernen mit Echtzeug“ ist die Regionalzeitung¹³, die täglich in die Kita kommt und den Kindern zur Verfügung steht, das Literacy-Medium der Wahl. Ziel ist nicht in erster Linie, Kindern Buchstaben und Lesen beizubringen, sondern es geht vielmehr um die Inhalte, die das Medium transportiert und um die Vielfalt an Informationen, die als Grund- und Ausgangslage für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen dienen.

Die Regionalzeitung ist niederschwellig genug für alle Kinder und gleichzeitig thematisch ausreichend herausfordernd, um spezielle Interessensgebiete besonders zu verfolgen, sei es in Politik, Naturwissenschaft oder Sport.

Beim Umgang mit „Echtzeug“ ist eine enge pädagogische Begleitung notwendig, da die großen Themen der Welt auch Angst auslösen können. Kinder sind unterschiedlich weit entwickelt in ihren emotionalen Möglichkeiten, sich abzugrenzen. Gerade unter hochbegabten Kindern finden sich viele, die sehr sensibel reagieren (Vergleiche: Brockmann (2012), *Jenseits der Norm – hochbegabt und hoch sensibel?*). Gleichzeitig sind sie in der Lage, sehr komplexe Zusammenhänge zu erfassen und gegebenenfalls das Bedrohungspotential zu erkennen. Wenn Kinder sogar selber lesen können, gilt es zu beachten, dass sie sich in der Zeitung auch mit sehr traumatisierenden Informationen über Kriege, Anschläge oder Naturkatastrophen versorgen können. Hier ist ein hohes Maß an pädagogischer Begleitung und an Fingerspitzengefühl notwendig!

Die im Folgenden beschriebenen Beispiele zeugen von den Ergebnissen, die sich aus dem Zeitungs-Angebot insbesondere für Kinder mit besonderen kognitiven Begabungen ergeben haben.

Unter Zuhilfenahme zusätzlicher Medien hat sich ein fünfjähriger Junge mit dem Abschmelzen der Pole befasst, weil er sich Sorgen um die Eisbären machte. Schutz der Tiere und der Natur waren in der Kita schon öfter Thema gewesen. Im Stuhlkreis diskutierten interessierte Kinder bereits mehrfach, was sie selber für den Erhalt der Erde und der Artenvielfalt beitragen könnten. Nicht zuletzt war die Geschichte der Arche Noah für diesen Jungen ein Anlass, sich dafür stark zu machen, dass die Eisbären überlebten. Temperaturanstieg, Klimawandel und CO₂-Ausstoß waren ihm wichtige Themen, und er diskutierte über den Albedoeffekt, die Spiegelfunktion der Eisflächen, ebenso gewandt wie über die Maßnahmen, die nun zu treffen seien, um die Abkühlung Europas zu vermeiden und die Wasserversorgung der Welt sicherzustellen. An einem Eltern- und Pressenachmittag hielt er – mit einer Plüschtierrobbe in der Hand – einen kleinen Vortrag, für den er aus der Zeitung und aus Büchern Bilder und Texte zusammengestellt hatte. Er hatte sich selbstständig Begriffe und Zusammenhänge erarbeitet, die für viele Eltern und Erzieherinnen erheblichen Neuigkeitsgehalt hatten.

Ein Mädchen, das mit drei Jahren schon lesen konnte, befasste sich mit dem Unterschied von Obama und Merkel. Sie fand schnell heraus, dass es wenige Frauen-Chefs gibt und dass Frau Merkel als Chef weniger cool wirkt



¹³ weitere Anregungen: Götte, R.(1996): *Sprache und Spiel im Kindergarten* / Krumbach, M.(2004): *Das Sprach-spiele-Buch.* / Internet: „madoo.net“

als Obama. Mit den Kindern in der Gruppe stritt sie sich darüber, ob Obama vielleicht heimlich der Chef von Frau Merkel sei, weil sie meistens das gleiche wolle wie der amerikanische Präsident. Aber sie hat auch herausgefunden, dass Merkel mehr Dinge weiß als Obama. Sie würde sich häufiger zu Inlandsthemen und Sorgen der Bürger äußern als Obama in Amerika. Frau Merkel würde sich auch gut auskennen in sozialen Fragen, in Bildung und Forschung. In Deutschland gebe es, so das Kind, wegen Merkel weniger Arbeitslose, als in Amerika und sie würde sich vielmehr um Gerechtigkeit kümmern und nicht so viel Geld ausgeben. Manche Aussagen waren sicherlich beeinflusst durch die zusätzliche Unterstützung durch einen politisch versierten Journalisten, der zufällig zur Elternschaft der Kita gehörte und einen riesigen Spaß an dem interessierten Kind hatte. Das Mädchen hat eine eigene „Obama-Merkel-Zeitung“ herausgegeben. Fachkräfte, die aus anderen Zeitungen und Illustrierten sowie aus dem Internet weitere Informationen zur Verfügung stellten, trugen zur Bebilderung und Ausgestaltung der Merkel-Obama-Zeitung bei, in welcher Vergleichbares und Unterschiedliches in Text und Bild zusammengestellt wurden. Für einen musikinteressierten Jungen reichten die Kritiken über die Aufführungen in der Region nicht aus. Sie waren aber Anstoß dafür, dass Fachkräfte und Eltern alles, was Mozart anbelangte, zusammentrugen, um seine Interessen zu fördern.

Zeitung als Fenster zur Welt

Mit dem Projekt Zikita (Zeitung in der Kindertagesstätte) gehen die Vorschulkinder vier Wochen auf eine Entdeckungsreise. Jedes Frühjahr bekommt jedes Vorschulkind von Montag bis Freitag kostenlos eine eigene Zeitung in die Kindertagesstätte geliefert. In Schleswig-Holstein arbeiten damit rund 150 Kitas jährlich mit der Tageszeitung. Das Projekt ist offen für alle interessierten Kindertagesstätten. Eine Projektmappe gibt den Erziehern Anregungen, wie sie die Zeitung im Kindergarten einsetzen können. Eltern erhalten einen Ratgeber, wie sie die Zeitung zuhause mit ihrem Kind entdecken können. Jedes Kind im Projekt bekommt ein eigenes Malheft. Vorlesen in der Familie zählt zu den wichtigsten Einflussfaktoren für die Lesemotivation von Kindern. Beim gemeinsamen Blättern durch die Zeitung kann Ihr

Kind viel entdecken. Vorbereitung auf das Lesen heißt auch, die Sprachfähigkeit des Kindes zu fördern. Ausdrücken von Beobachtungen und Gefühlen, Fragen stellen und Meinung äußern – so entwickeln Kinder ihre Sprache, lernen neue Wörter kennen und haben Freude am Austausch. In der Zeitung kann man die Buchstaben einkreisen, große Buchstaben ausschneiden und bekannte Wörter zusammenlegen. Daraus kann man auch lustige Sätze bilden. Die spielerische Beschäftigung macht Lust, noch mehr Buchstaben zu entdecken und schärft die Wahrnehmung der Kinder.¹⁴

09.5 Sprache und Schrift

Kinder mit besonderen kognitiven Begabungen fallen oft durch eine sehr ausdifferenzierte Sprache auf. Sie nutzen beispielsweise komplizierte grammatikalische Konstruktionen:

Martin (2 Jahre, 9 Monate) sagt zu seiner Mutter:
„Anna hat gesagt, dass Birte gesagt hätte, dass ich, wenn ich drei Jahre alt wäre, in den Kindergarten gehen dürfte.“

Hier finden sich Nebensatzkonstruktionen und der richtige Einsatz des Konjunktivs bei indirekter Rede!

Weitere Merkmale können sein:

- eine schnelle Informationsaufnahme und -verarbeitung,
- eine fortgeschrittene Sprachentwicklung,
- eine gewisse Redegewandtheit (elaborierte Sprache und hohe Flüssigkeit – von Erwachsenen manchmal als „altklug“ abgewertet),
- eine frühe Fähigkeit, Dinge kritisch zu hinterfragen (so stellen sie Fragen zu „Erwachsenenthemen“ wie Religion, Philosophie, Politik, Umwelt, Sexualität, Gerechtigkeit in dieser Welt),
- einen ungewöhnlichen Wortschatz, in dem sich häufig ein ausgeprägtes Begriffswissen für besondere Fachgebiete zeigt,
- eine früh erworbene syntaktische Gewandtheit, die sich beispielsweise in der Verwendung komplexer Haupt- und Nebensatzkonstruktionen zeigt.

¹⁴ Weiterführende Informationen finden Sie unter: www.zikita-shz.de

- (Teil-)fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Zählen und Rechnen, die oft dadurch gekennzeichnet sind, dass sie sich dieses Wissen bzw. diese Fähigkeit oft selbst an den Eltern vorbei erarbeitet haben.
- außergewöhnliche Merkfähigkeit, die dazu führt, dass sie sehr früh sogenannte „Superzeichen“ aus der Werbung kennen, mit denen sie ganze Werbeclips aus dem Fernsehen inklusive wortwörtlicher Dialoge minutiös wiedergeben können.

Lukas (4 Jahre, 2 Monate) zieht mit seinen Eltern aus dem Süden Deutschlands nach Bonn. Er fragt nach, wann denn der Umzug nach „Bonon“ stattfände. Die Mutter erwidert, der neue Wohnort heiße Bonn, Lukas besteht darauf, dass es „Bonon“ heiße. Schließlich argumentiert er: „Kannst Du nicht lesen, da steht doch Bonon!“ Er konnte lesen, wusste aber noch nicht, dass die beiden „n“ zusammengezogen werden. Keiner hatte zuvor bemerkt, dass sich Lukas als drittes von fünf Kindern das Lesen selber beigebracht hatte.

Entwicklungsbegleitung im Bereich Sprache und Kommunikation

Kinder mit besonderen kognitiven Begabungen wählen oft Erwachsene als Gesprächspartner, weil sie sich kompetente Antworten auf ihre vielen Fragen erhoffen und weil Gleichaltrige unter Umständen gar nicht verstehen, worum es inhaltlich geht. Das beharrliche Frageverhalten dieser Kinder kann von Erzieherinnen und auch von den anderen Kindern als „lästig“ erlebt werden. Erzieherinnen werden auch unter Umständen mit den Grenzen ihres eigenen Wissens konfrontiert. Dennoch sollte möglichst nicht „abgewimmelt“ werden, sondern es sollten zeitliche Räume geschaffen werden, in denen die Kinder ihre Fragen in erschöpfender Ruhe stellen können. Reicht das Wissen der Erzieherinnen nicht aus, werden sie zu „Lernpartnern“ des Kindes und begeben sich mit den Kindern auf die Suche nach geeigneten Informationsquellen zur Beantwortung der Fragen. Dadurch geben sie ein Modellverhalten vor, wie man Wissen erwirbt, wie man es organisiert, und es wird deutlich, dass man lebenslang lernen wird. So erfährt das hochbegabte Kind, wie man recherchiert; es eignet sich in einer „Lernpartnerschaft“ entsprechende Lern- und Arbeitstechniken an. Dementsprechend sollten z. B. Lexika, Sachbücher, Kunstbände sowie Computer und insbesondere ein Internetanschluss zur Grund-

ausstattung der Tageseinrichtung gehören. Intellektuell begabte Kinder benötigen den Zugang zu vielen verschiedenen Informationsquellen! Hier kann auch auf Angebote örtlicher Büchereien zurückgegriffen werden, Themenkisten zu bestimmten Bereichen zusammenzustellen.

Wenn ein begabtes Kind beispielsweise auf Fragen im Morgenkreis komplex und ausgefallen antwortet, sollte sich die Erzieherin mit derselben Frage nicht noch einmal an andere Kinder wenden in der Hoffnung auf eine leichter verständliche Antwort, sondern versuchen, die dahinter liegenden (kreativen) Gedankengänge zu erkunden. So ermuntert sie das hochbegabte Kind zur ausführlichen sprachlichen Darstellung seiner Ideen - was für die anderen Kinder durchaus einen Lern- und Modelleffekt haben kann. Gleichzeitig lernt das hochbegabte Kind, Verantwortung dafür zu übernehmen, dass Kommunikation kontextabhängig zu gestalten ist und der Sender einer Nachricht Verantwortung für die Verstehbarkeit des Gedankens übernehmen muss.

Markus berichtet im Morgenkreis sehr ausführlich von seinem Besuch im Zoo am letzten Wochenende. Dabei kennt er sich mit den Tieren und ihren Lebensgewohnheiten sehr gut aus. Er kann genau angeben, wo welche Tiere herkommen und in welchem Lebensraum sie sich am wohlsten fühlen.

Er ist Feuer und Flamme für das Thema - leider teilen seine Begeisterung nicht alle Kinder, so dass sie auch wenig Neigung haben, diesen detailreichen Schilderungen zuzuhören. Es wird unruhig und die Erzieherin versucht den Bericht abzukürzen. Darauf antwortet Markus empört: „Würdest Du mich bitte mal ausreden lassen?“

Wieder ergibt sich die pädagogische Aufgabe, zwischen den unterschiedlichen Bedürfnissen und Möglichkeiten zu vermitteln. Markus muss einerseits erfahren, dass man an seinen Berichten Interesse hat, dafür muss ihm Zeit eingeräumt werden. Die anderen Kinder müssen lernen, dass sie abwarten, bis jemand fertig geredet hat. Gleichzeitig muss Markus ein Gespür dafür entwickeln, wann ein geeigneter Zeitpunkt für sehr ausführliche Berichte ist - und wann er sich kurz fassen sollte.

Bilderbücher oder auch Sachbücher können neben der Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Thema zu Sprach- und Gedankenspielen einladen:

- zu bestimmten Begriffen nach Synonymen (verschiedene Wörter mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung) fragen
- Oberbegriffe zu bestimmten Dingen finden: „Der Hammer, die Säge und hier die Zange haben einen gemeinsamen Namen“
- Hypothesenbildung: „Was könnte der Fuchs jetzt machen, damit“
- Begründungen suchen: „Ich verstehe nicht, warum Sebastians Vater sich so verhält ... du vielleicht?“

Falls Bilderbuchhandlungen Problemsituationen vorgeben, können kreative Ideen für eine Problemlösung oder eine Handlungsfortführung gesucht werden.¹⁵

Sprachspielereien, wie beispielsweise:

- „Teekesselchen“
- pantomimische Darstellung von Komposita (Verbindung mindestens zweier Nomen, z. B. „Enten-Flügel“)

Beispiele für Komposita:

Blumen-topf-erde
 Auto-pilot
 Tomaten-salat
 Laut-sprecher
 Haus-meister

- Ein Wort in unterschiedlichen Dialekten aussprechen
- Die vielen Nationalitäten, die in Kindertagesstätten anzutreffen sind, können genutzt werden, um ein kleines Fremdsprachenlexikon anzufertigen: Was heißt z. B. Puppe, Trecker, Rutsche, ... auf Türkisch, Polnisch, Russisch, Englisch, ...? Die Kinder können Interviews mit den entsprechenden Eltern führen!

- Eltern könnten in ihrer Muttersprache eine kleine Geschichte aufnehmen. Die Aufnahme kann als Ratespiel genutzt werden: Welche Sprache ist gerade zu hören? Wer kann verstehen, was da gesprochen wird? Welche Sprachen klingen ähnlich - welche ganz verschieden? Gibt es Sprachen, in denen einzelne Worte fast gleich sind?

Zeichen und Schrift

Wenn intellektuell hoch begabte Kinder bereits in der Kindertagesstätte das Lesen, Schreiben und Rechnen lernen wollen, kann und sollte dieser Wunsch nicht abgelehrt werden, es muss damit gerechnet werden, dass die Kinder sich die Kompetenz sonst heimlich aneignen, und es ist für Kinder völlig unverständlich, warum bestimmte Entwicklungsbedürfnisse von Erwachsenen nicht akzeptiert werden, sie sich aber über andere Entwicklungsfortschritte offensichtlich sehr freuen.

Das zu recht befürchtete Folgeproblem der möglichen Langeweile in der Schule muss gemeinsam mit den Eltern und den zuständigen Pädagogen in Kindertagesstätte und Schule angegangen werden.

Noch eine kleine interkulturelle Anregung, die eine herausfordernde Auseinandersetzung mit dem Thema Zeichen und Schrift darstellt, ohne dass bereits schulische Inhalte vorweg genommen werden:

Nachdem die Kinder sich mit dem Klang der unterschiedlichen Sprachen auseinandergesetzt haben, lassen sich die Schriftzeichen der verschiedenen Sprachen

- nachmalen
- vergleichen
- wiedererkennen

¹⁵ Hier sei auf das Buch von Rose GÖTTE, „Sprache und Spiel im Kindergarten“, Weinheim 1996, Beltz hingewiesen, das viele nützliche Tipps und Hinweise enthält. Ähnlich gute Anregungen sind im „Sprachspielebuch“ von Monika Krumbach, Münster 2004, Ökotopia, zu finden. Auch bieten sog „Handklapps“ gute Fördermöglichkeiten in den Bereichen Sprache, Motorik und Koordination an.

Weitere nützliche Links: <http://www.spielwiki.de/Kategorie:Sprachspiele> / <http://www.praxis-jugendarbeit.de/spielesammlung/wortspiele-sprachspiele.html> / <http://www.schulmediothek.de/index.php?id=138> / Viele gute Anregungen finden Sie auch im Internet unter „madoo.net“ (Therapiematerial für die Logopädie).

09.6 Philosophieren mit Kindern

Was macht mein Ich zum Ich? Kann ich sein wie mein bester Freund?

Manchmal hat man das Gefühl, dem besten Freund oder der besten Freundin ganz nah zu sein. „Wir denken alles gleich!“ sagt man sich dann. Aber geht das eigentlich wirklich? Kann man sein Ich teilen oder sogar tauschen? Was muss man vom anderen haben, um der andere zu sein? Die Schuhe, die Haare, den Pullover, oder...? Und schon sind wir mittendrin im Philosophieren mit Kindern. Der nachfolgende Beitrag möchte Ihnen Mut machen, mit der Geschichte von der rotgestreiften Möwe¹⁶ mit Ihren Kindergruppen in ein erstes Philosophieren einzusteigen.



Einmal hatte Möwe gar keine Lust mehr, weiß zu sein. Sie wollte lieber rot sein wie eine Tomate oder wenigstens gestreift wie ein Zebra. Als Möwe am nächsten Tag aufwachte, war sie rot gestreift. – Wie war das geschehen? Das wollte Möwe wissen, fragte hier nach und da und blieb dann verwundert an einem rot gestreiften Zaun stehen, der glücklich in der Sonne glänzte.¹⁷

Was meinst du, kann man durch Wünschen werden, was man möchte?

Was macht das Ich zum Ich?

Warum eignet sich das Philosophieren mit Kindern so gut zur inklusiven Förderung aller Begabungen von Kindern? Beim Philosophieren mit Kindern geht es um das Zulassen der kindlichen Wahrnehmung und der aus ihr erwachsenden Fragen an die Welt. Das Kind trainiert das Selberdenken, das Miteinanderdenken und das Weiterdenken. Die Gedanken der anderen Kinder werden für den eigenen Erkenntnisprozess fruchtbar, und auf diese

Weise ergibt sich ganz automatisch der Respekt vor den Gedanken des anderen.

Begabungsfördernd ist das Philosophieren mit Kindern, weil es:

- von den selbstgestellten Sinn-Fragen und Gedanken der Kinder ausgeht, denn Begabungen können sich nur zu Leistung entfalten, wenn das Selbst mitbeteiligt ist
- das kreative Denken möglich macht, das nach neuen, ungewöhnlichen Argumenten sucht
- argumentatives, komplexes Denken fördert
- das Denken des Kindes nicht trivialisiert

Beim Philosophieren

- erleben Kinder, dass sie selber denken und sich in der Welt ihrer Gedanken und Vorstellungen orientieren können.
- lernen Kinder angemessene sprachliche und bildliche Wege zu finden, ihre eigenen Gedanken und Vorstellungen zu philosophisch relevanten Themen auszudrücken.
- erwerben Kinder die Fähigkeit, sich von ihren Gedanken zu distanzieren, indem sie ihre Gedanken sprachlich ausdrücken. Erst diese Distanz ermöglicht es den Kindern nicht nur Erlebtes zu reflektieren, sondern sich auch reflexiv mit den eigenen Gedanken und Vorstellungen zu beschäftigen.
- lernen Kinder im Austausch mit anderen, fremde Argumente nachzuvollziehen und zu verstehen, ohne dabei zwangsläufig die eigene Argumentation aufgeben zu müssen. Es gibt nicht immer ein Falsch und ein Richtig, es können unterschiedliche Ansichten nebeneinander stehen, was den toleranten Umgang mit Andersartigkeit fördert.

Philosophieren ganz praktisch:

Anregungen zum Philosophieren finden sich in sehr unterschiedlichen pädagogischen Angeboten:

- **Gegenstände erraten:** Ein Kind bekommt einen ausgewählten Gegenstand, den die anderen Kinder durch eingrenzende (kategorisierende) Fragen erraten sollen. Hier soll durch die gezielten, aufeinander aufbau-

¹⁶ Kalvert, Kristina/ Dittmer, Sabine (2011): *Wolkenbilder und Möwendreck. 16 Geschichten und 16 Bilder zum Philosophieren mit Kindern.* Aracari Verlag.

¹⁷ ebenda

enden Fragen nach Material, Größe, Form, Einsatzmöglichkeit etc. geübt werden, bereits Bekanntes mit den sich bildenden Vorstellungen vom Gegenstand logisch zu verbinden. Der Gegenstand entsteht im Denken! Ist der Gegenstand erraten, wird gemeinsam geprüft, ob die jeweiligen Antworten zutreffend waren.

- **Philosophieren mit Texten:** In Texten, wie Märchen, Gedichten, Fabeln, werden grundlegende philosophische Fragen der Menschheit aufgegriffen:
 - Was kann ich wissen?
 - Was darf ich hoffen?
 - Was soll ich tun?
 - Was ist der Mensch?

- **Philosophieren mit Bildern:** Im Prozess des Zeichnens und Malens entwickelt das Kind individuell eine Vorstellung zu einem philosophischen Thema. Aber nicht nur Bilder zu malen, sondern auch Bilder zu betrachten und über sie nachzudenken, kann beim Philosophieren genutzt werden.

- **Das Philosophische Gespräch:** Wesentliche Voraussetzung für den Gedankenaustausch der Kinder untereinander ist eine Atmosphäre von gegenseitiger Akzeptanz, in der jeder seinen Gedanken ausformulieren und aussprechen kann. Die Kinder werden angeregt, sich auf die vorhergegangenen Äußerungen zu beziehen, damit zusätzlich geübt wird, sich in das Denken des anderen hineinzuversetzen.¹⁷

Autismus und überdurchschnittliche Begabungen
im Vorschulalter

10

10 Autismus und überdurchschnittliche Begabungen im Vorschulalter

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass eine besondere kognitive Begabung auch zusammen mit einem Asperger-Autismus auftreten kann.

Wie alle Kinder ist auch das Kind mit autistischem Verhalten einzigartig in seiner Persönlichkeit. Sein Leben und Lernen ist u. a. geprägt von Schwierigkeiten in der Kommunikation und der wechselseitigen sozialen Interaktion, häufig einhergehend mit dauerhaft oder phasenweise engbegrenzten Interessensgebieten. Ursächlich werden biologische Faktoren diskutiert, die in der Folge u. a. zu Beeinträchtigungen in der Wahrnehmungsverarbeitung führen. Das Spektrum autistischer Varianten reicht in der intellektuellen Bandbreite von Kindern mit einem erheblichen Unterschied zwischen Lebens- und Entwicklungsalter (überwiegend Kinder mit Frühkindlichem Autismus) bis zu denen mit einer durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Kompetenz (Kinder mit dem Asperger-Syndrom oder atypischen Autismus). Einige von ihnen sind sicherlich mit steigendem Lebensalter zusätzlich der Kategorie der Hochbegabten zuzuordnen. (Vorsichtige Annahmen sprechen von 3 % - 6 % der Menschen mit Asperger-Syndrom).

In der Gruppe der Mädchen und Jungen (Verhältnis ca. 1:8) im Vorschulalter, deren Verhalten begründete Hinweise auf ein Asperger-Syndrom geben, zeigen einige von ihnen neben den o. g. Aspekten und einer frühen Sprachentwicklung überdurchschnittliche Kompetenzen in Kulturtechniken, naturwissenschaftlichen Fragestellungen o. ä. Sie gehen dabei deutlich über Inselbegabungen hinaus. Parallelen zu nichtautistischen Kindern mit besonderen Begabungen sind hier durchaus gegeben.

Im Vorschulalter wird eine abschließende Diagnose, mit Ausnahme des Frühkindlichen Autismus, eher selten vorgenommen.

Individuelle Förderangebote sollten die besonderen Fähigkeiten ebenso berücksichtigen wie die Schwierigkeiten in der Begegnung mit anderen Kindern, die geringe Flexibilität bei neuen Angeboten im Handeln und Denken sowie eine häufig auftretende motorische Ungeschicklichkeit. Eine heilpädagogische Begleitung in der Kindertagesstätte und ggf. therapeutische Angebote sind in diesem Lebensalter sehr hilfreich. In Schleswig-Holstein bieten regional und überregional mehrere Institutionen eine autismusspezifische Förderung mit Unterstützung der betreuenden Systeme (Familie, Kin-

dertagesstätten, ...) an. Kontaktmöglichkeiten können bei Bedarf bei der Beratungsstelle für die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten (BIS-Autismus) nachgefragt werden. Sie ist Teil der Beratungsstelle Inklusive Schule (BIS) am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) und unterstützt in allen Schularten und -stufen bei schulischen Fragestellungen im Kontext autistischen Verhaltens. **Zur Vorbereitung des Schuleintritts bietet das Team der BIS-Autismus Unterstützung ab Beginn des letzten Jahres in der Kindertagesstätte an.**

Wichtige Adressen

Allgemeine Hinweise, innerschulische Begabtenförderung, Fortbildung

IQSH, Maren Stolte, Tel. 0431 5403-136,
maren.stolte@iqsh.de

Allgemeine Hinweise zur Begabtenförderung in Kindertagesstätten

Beratungstelefon: Mittwochs 17.00-19.00 Uhr,
Tel. 04322 8897381

Diagnostik und Beratung

Beratungsstelle MIND, CAU Kiel, Tel. 0431 888-1280

Elterngruppen, Kinderveranstaltungen, Beratung

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind,
Regionalverein SH e.V.,
www.dghk-sh.info

Beratungslehrkräfte des Landes Schleswig-Holstein

[http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Rund_ um_Schule/Begabtenfoerderung/Beratung/Beratung_ node.html](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Rund_um_Schule/Begabtenfoerderung/Beratung/Beratung_node.html)

Enrichment, START, JuniorAkademien

Ministerium für Schule und Berufsbildung (MSB),
Dirk Gronkowski, Tel. 0431 988-2409,
dirk.gronkowski@bimi.landsh.de

Autismus-Beratung

BIS-Autismus am IQSH, Schreberweg 5,
24119 Kronshagen, Tel. 0431 5403-196,
E-Mail: bis.autismus@iqsh.de,
Web: www.iqsh.schleswig-holstein.de

Literaturverzeichnis

Arnold, Dietrich; Preckel, Franzis (2011): Hochbegabte Kinder klug begleiten. Ein Handbuch für Eltern. Weinheim: Beltz.

Brockmann, Andrea (2012): Jenseits der Norm – hochbegabt und hoch sensibel?. Stuttgart: Klett-Kotta.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Begabte Kinder finden und fördern – ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. Bonn, Berlin.

Calvert, Kristina; Dittmer, Sabine (2011): Wolkenbilder + Möwendreck. 16 Geschichten und 16 Bilder zum Philosophieren mit Kindern. Baar: aracari.

Elschenbroich, Donata (2010): Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens. München: Kunstmann.

Gopnik, Alison; Kuhl, Patricia; Meltzoff, Andrew (2003): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. München, Zürich: Piper.

Götte, Rose: Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung im Kindergarten. Berlin [u. a.]: Cornelsen Scriptor.

Hüther, Gerald: Begeisterung ist wie Doping für das Hirn. In: Koop, Christine; Schenker, Ina; Müller, Götz; Welzien, Simone (Hg.) (2010): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar, Berlin: Verl. Das Netz. S. 122.

Huser, Joëlle (2001): Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen. 3. überarb. Ausg., Zürich: Interkantonale Lernmittelzentrale, Lehrmittelverl. des Kantons Zürich.

Kalvert, Kristina/ Dittmer, Sabine (2011): Wolkenbilder und Möwendreck. 16 Geschichten und 16 Bilder zum Philosophieren mit Kindern. Aracari Verlag.

Koop, Christine; Schenker, Ina; Müller, Götz; Welzien, Simone (Hg.) (2010): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar, Berlin: Verl. Das Netz.

Krumbach, Monika; Sander, Kasia (2004): Das Sprachspiele-Buch. Kreative Aktivitäten rund um Wortschatz, Aussprache, Hörverständnis und Ausdrucksfähigkeit für Kindergarten und Grundschule. Münster: Ökotopia-Verl.

Leitzgen, Anke M., Rienermann, Lisa (2011): Erforsche deine Welt. Mit 100 Forscherfragen durchs ganze Jahr; Forschen lernen für Kinder. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung (2014): Den Übergang gestalten.

Neubauer, Aljoscha; Stern, Elsbeth (2009): Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. 1. Aufl. München: Goldmann.

Pareigis, Johanna (2008): Anleitung zum Forschersein. Naturwissenschaft und Weltwissen für Kinder und Erwachsene. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz (Weltwissen anfassend).

Prenzel, A.: Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen Nr. 5., München 2010a.

Römling-Irek, Petra (2013): So klappt der Übergang! Von der Kita in die Grundschule; Schulkindbetreuung in Kita und Hort. Weinheim, Basel: Beltz.

Stemler, Ute (2007): Sprache und Spiel im Kindergarten. Berlin [u. a.]: Cornelsen Scriptor.

Autoren

Birgit Thurmann

Diplom-Pädagogin; Oberstudienrätin an der Fachschule Sozialpädagogik des Regionalen Berufsbildungszentrums AöR, Elly-Heuss-Knapp-Schule Neumünster.

Dr. phil. Martin Stahlmann**(Inklusion – Du bist willkommen)**

Diplom-Pädagoge; Leiter der Abteilung Heil- und Sonderpädagogik am Regionalen Berufsbildungszentrum AöR, Elly-Heuss-Knapp-Schule Neumünster. Mitglied der Europäischen Akademie für Inklusion.

Dr. phil. Britta Dreger**(Wer ist hochbegabt?)**

Diplom-Psychologin; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für „Rechtspsychologie, Psychologische Diagnostik und Persönlichkeitspsychologie“ der CAU Kiel. Freie Mitarbeiterin in der Beratungsstelle MIND an der CAU Kiel. Vortrags- und Fortbildungstätigkeit im Bereich Hochbegabung u. a. in Kooperation mit dem IQSH, dem Ministerium für Bildung und Kultur, der Karg-Stiftung.

Ulrike Martens**(Der Übergang von der Kita in die Grundschule)**

Lerntherapeutin; Projektleitung „SH i B-Grundschulen: Schleswig-Holstein inklusive Begabtenförderung“. Projektleitung „Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen – Den Übergang gestalten“. Autorin des Leitfadens „Den Übergang gestalten“.

Christiane Reiche**(Qualität in einer begabungsfördernden Kindertagesstätte)**

Dipl. Sozialpädagogin; Referentin für Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe beim Caritasverband für S.-H. e. V. Pädagogisch-psychologische Beraterin, Mediatorin. Auditorin für ein werteorientiertes Gütesiegel katholischer Kindertageseinrichtungen.

Helmut Mross (Sprache und Schrift)

freier Referent und Entwickler von Fördermaterialien zur Sprachentwicklung. Langjährige Tätigkeit in der Lehrerbildung mit dem Schwerpunkt Sprachheilpädagogik am IQSH.

Petra Römling-Irek**(In Projekten sich Wissen aneignen)**

Leiterin der Reggio-Kita Gartenstadt in Neumünster. Autorin von Fachbüchern und Artikeln in pädagogischen Fachzeitschriften, Fortbildungen zu Reggio-Pädagogik. Projektarbeit, Raumgestaltung und Atelierarbeit.

Daniela Kobelt Neuhaus**(Lernen mit Echtzeug)**

Dipl. Heilpädagogin (CH); Präsidentin des Bundesverbands der Familienzentren e. V., Vorstandsmitglied der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie.

Sven Kütemann**(Lernwerkstatt)**

Heilpädagogin; Systemischer Berater, Leitungsfachkraft. Leiter der ambulanten Frühförderung, Referent für Integration/Inklusion. Fortbildner im Bereich Lernwerkstätten und Bildungsarbeit.

Susanne Harden**(Enrichment)**

Erzieherin, Heilpädagogin; Dozentin im Enrichment-Programm „Lernwerkstatt Klimaschutz“.

Dr. phil. Kristina Calvert**(Philosophieren mit Kindern)**

Dozentin, Lehrerin, Autorin, zweifache Stipendiatin DFG/Universität Hamburg. Ethikpreis des Sonntagblatts, Anstifter-Preis (Körper) und Kiwiss (Körper). Leitung des Forschungsprojekts „PhiNa-Philosophieren mit Kindern über naturwissenschaftliche Fragen in der inklusiven Begabtenförderung“.

Bernd Maaß**(Autismus und überdurchschnittliche Begabung im Vorschulalter)**

Stellvertretender Leiter BIS-Autismus. Landesfachberater für den Förderschwerpunkt Autistisches Verhalten beim IQSH.

Internet

IHVO, Institut zur Förderung hochbegabter Vorschulkinder: <http://www.ihvo.de/> (10.8.2014)

Karg-Stiftung: <http://www.karg-stiftung.de> (10.8.2014)

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung: <http://www.oezbf.at/cms/index.php/das-oezbf.html> (10.8.2014)

Vock, Hanna: Hochbegabung im Kindergarten: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1603.html> (10.8.2014)

Projekt zur Förderung hoch begabter Kinder vor dem Schuleintritt im

Kreis Pinneberg: http://www.enrichment.lernnetz.de/content/dateien/PI/Broschuere_HB-Kindergarten.pdf (10.8.2014)

Sprachspiele

<http://www.praxis-jugendarbeit.de/spielesammlung/wortspiele-sprachspiele.html> (10.8.2014)

<http://www.schulmediothek.de/index.php?id=138> / (10.08.2014)

Viele gute Anregungen finden Sie auch im Internet unter „madoo.net“ (Therapiematerial für die Logopädie).

Philosophieren mit Kindern

Aus: Kostenloses didaktisches Begleitmaterial zu Wolkenbilder und Möwendreck.

http://www2.aracari.ch/user/buecher_begleitmaterial/1.pdf (10.8.2014)

Film „Das Kind ist begabt“

Kinder als aktive Gestalter ihres Bildungsweges

Der Film „Das Kind ist begabt“ von Dr. Donata Elschenbroich und Dr. Otto Schweitzer wirft einen Blick auf die vielfachen Begabungsfelder von Kindern im Kindergarten, in der Grundschule und in ihren Familien. Er lässt hochbegabte Kinder ihre eigene Hochbegabungsbiographie erzählen und sie somit als aktive Gestalter ihres Bildungsweges auftreten. Kinder sind hier keine Objekte einer Hochbegabtenpädagogik, sondern Subjekte ihres eigenen Bildungsgangs.

Quelle: http://www.karg-stiftung.de/content.php?nav_id=335 (20.11.2013)

