

Berger, Nicole; Schneider, Wolfgang
Gruppendynamik und Begabungsförderung

Koop, Christine [Hrsg.]; Riefing, Markus [Hrsg.]: *Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte*. Frankfurt : Karg-Stiftung 2017, S. 19-25. - (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Berger, Nicole; Schneider, Wolfgang: Gruppendynamik und Begabungsförderung - In: Koop, Christine [Hrsg.]; Riefing, Markus [Hrsg.]: *Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte*. Frankfurt : Karg-Stiftung 2017, S. 19-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140415 - DOI: 10.25656/01:14041

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140415>

<https://doi.org/10.25656/01:14041>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

10

Alles eine Frage der Haltung!?

Begabtenförderung in
der Kindertagesstätte

HERAUSGEGEBEN VON
Christine Koop und
Markus Riefing



2



Inhaltsverzeichnis



4

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

INGMAR AHL

26

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

MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT SILKE FORSTMEIER

6

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

CHRISTINE KOOP, MARKUS RIEFLING

30

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

REINHARD RUCKDESCHEL

11

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

JAN RÖSLER

38

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

MARKUS RIEFLING IM GESPRÄCH MIT BEATRIX HIRSCHBOLZ-TER

19

GRUPPENDYNAMIK UND BEGABUNGSFÖRDERUNG

NICOLE BERGER, WOLFGANG SCHNEIDER

43

PARTIZIPATION UND HOCHBEGABUNG

JENS HOFFSOMMER, CHRISTINE KOOP



50

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

74

IMPRESSUM

54

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

63

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

67

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

NICOLE BERGER, WOLFGANG SCHNEIDER

Gruppendynamik und Begabungsförderung

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

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

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

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

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

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

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

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

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

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

FORSCHUNGSFRAGEN

Die erhobenen Daten dienen der Beantwortung folgender Fragen:

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

DARSTELLUNG DES PROJEKTES

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

PROJEKTARBEIT IN DER KITA ST. STEPHAN ☆¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

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

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

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

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

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

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

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

ERGEBNISSE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG

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

WIE STABIL IST DAS MERKMAL »BESONDERE BEGABUNG«?

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

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

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

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

SIND DIE BESONDERS BEGABTEN KINDER BELIEBTER?

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

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

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

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

INTERVIEWDATEN

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

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

BEOBACHTUNGSDATEN

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

FRAGEBOGENDATEN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AUSBLICK

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

unproblematischer Entwicklung nicht in die Stichprobe aufgenommen.

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

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

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

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

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

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

DIE AUTORIN UND DER AUTOR

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

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

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

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

LITERATUR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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