

Koop, Christine; Riefling, Markus

Schlussfolgerungen für die Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften im Feld Hochbegabung

Koop, Christine [Hrsg.]; Riefling, Markus [Hrsg.]: Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte. Frankfurt : Karg-Stiftung 2017, S. 67-73. - (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Koop, Christine; Riefling, Markus: Schlussfolgerungen für die Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften im Feld Hochbegabung - In: Koop, Christine [Hrsg.]; Riefling, Markus [Hrsg.]: Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte. Frankfurt : Karg-Stiftung 2017, S. 67-73 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140518 - DOI: 10.25656/01:14051

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140518>

<https://doi.org/10.25656/01:14051>

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

CHRISTINE KOOP, MARKUS RIEFLING

Schlussfolgerungen für die Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften im Feld Hochbegabung

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

EINLEITUNG

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

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

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

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

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

PÄDAGOGISCHE HALTUNG

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

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

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

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

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

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

KOMPETENZORIENTIERTE QUALIFIZIERUNG IN DER FRÜHEN BEGABUNGSFÖRDERUNG

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

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

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

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

WEITERBILDUNG

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EINRICHTUNGSENTWICKLUNG

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

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

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

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

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

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

VERNETZUNG

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

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

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

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

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

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

NACHHALTIGKEIT

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

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

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

DIDAKTISCH-METHODISCHE ORIENTIERUNGEN

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

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

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

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

ZIELE FÜR SYSTEMISCHE QUALIFIZIERUNGEN

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

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

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

WIRKUNGSÜBERPRÜFUNG

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

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

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

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

FAZIT

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

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

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

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

DIE AUTORIN UND DER AUTOR

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

➤ www.karg-stiftung.de

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

➤ www.wissensfabrik-deutschland.de

LITERATUR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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