

Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit

***Besonders begabte Mädchen und Jungen
beim Übergang vom Kindergarten in die
Grundschule***

Zwei Fallstudien

Bachelorarbeit
im Studiengang Early Education,
berufsbegleitend

von
Christiane Gebhardt

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2012-0056-3

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| Datum der Abgabe: | 18.07.2012 |
| 1. Prüferin (Betreuerin) | Prof. Dr. Mandy Fuchs |
| 2. Prüferin | Prof. Dr. Claudia Hruska |

INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|---------|--|----|
| 1 | EINLEITUNG | 5 |
| 2 | THEORETISCHE GRUNDLAGEN | 8 |
| 2.1 | Begriff der Intelligenz und Intelligenzmodelle | 9 |
| 2.1.1 | Begriff der Intelligenz | 9 |
| 2.1.2 | Intelligenzmodelle | 10 |
| 2.2 | Begriff der Begabung und Begabungsmodelle | 11 |
| 2.2.1 | Begriff der besonderen Begabung | 12 |
| 2.2.2 | Begabungsmodelle | 13 |
| 2.2.2.1 | Drei-Ringe-Modell nach Renzulli | 13 |
| 2.2.2.2 | Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller et al | 15 |
| 2.3 | Beobachten von besonderen Begabungen in der frühen Kindheit | 16 |
| 2.3.1 | Bemerken besonderer Begabungen | 17 |
| 2.3.2 | Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung | 19 |
| 2.4 | Begabungs- und Begabtenförderung | 20 |
| 2.4.1 | Begriff und Möglichkeiten der Begabungs- und Begabtenförderung | 21 |
| 2.4.2 | Begriff der inklusiven Pädagogik | 23 |
| 2.5 | Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in der Transitionsforschung | 24 |
| 2.5.1 | Begriff der Transitionsforschung | 24 |
| 2.5.2 | Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule | 24 |
| 2.5.3 | Die Herausforderung des Übergangs für besonders begabte Mädchen und Jungen | 28 |

| | | |
|---------|--|----|
| 3 | FALLSTUDIEN | 30 |
| 3.1 | Einleitung | 31 |
| 3.2 | Methoden | 31 |
| 3.2.1 | Begründung der Auswahl der Methoden | 31 |
| 3.2.2 | Beobachtung | 32 |
| 3.2.3 | Bildungs- und Lerngeschichten | 33 |
| 3.2.4 | narratives und Leitfaden-Interview | 34 |
| 3.2.5 | Fragebogen | 35 |
| 3.3 | Fallstudie I - Das Mädchen E. | 36 |
| 3.3.1 | Vorstellen des Mädchens | 36 |
| 3.3.2 | E.'s Entwicklung in ihrer Kindergartenzeit | 36 |
| 3.3.2.1 | Vorstellen des Kindergartens | 36 |
| 3.3.2.2 | Perspektive der ErzieherInnen – Analyse der Beobachtungen | 37 |
| 3.3.2.3 | Perspektive der Eltern - Analyse der Fragebögen | 44 |
| 3.3.2.4 | E.'s Perspektive - Analyse von Interview und Fragebogen | 45 |
| 3.3.2.5 | Zusammenfassende Betrachtung | 46 |
| 3.3.3 | E.'s Entwicklung zu Beginn ihrer Grundschulzeit | 48 |
| 3.3.3.1 | Vorstellen der Grundschule | 48 |
| 3.3.3.2 | E.'s Perspektive - Analyse von Interview und Fragebogen | 48 |
| 3.3.3.3 | Perspektive der Lehrerin - Analyse von Gespräch, Fragebogen und Lernbericht | 50 |
| 3.3.3.4 | Perspektive der Mutter - Analyse des Interviews | 52 |
| 3.3.3.5 | Zusammenfassende Betrachtung | 53 |
| 3.4 | Fallstudie II - Der Junge L. | 54 |
| 3.4.1 | Vorstellen des Jungen | 54 |

| | | |
|---------|---|----|
| 3.4.2 | L.'s Entwicklung in seiner Kindergartenzeit | 54 |
| 3.4.2.1 | Vorstellen des Kindergartens | 54 |
| 3.4.2.2 | Perspektive der ErzieherInnen – Analyse der Beobachtungen | 54 |
| 3.4.2.3 | Perspektive der Mutter - Analyse der Fragebögen | 59 |
| 3.4.2.4 | L.'s Perspektive - Analyse von Interview und Fragebogen | 60 |
| 3.4.2.5 | Zusammenfassende Betrachtung | 62 |
| 3.4.3 | L.'s Entwicklung zu Beginn seiner Grundschulzeit | 63 |
| 3.4.3.1 | Vorstellen der Grundschule | 63 |
| 3.4.3.2 | L.'s Perspektive - Analyse von Interview und Fragebogen | 64 |
| 3.4.3.3 | Perspektive der Lehrerin - Analyse von Interview, Fragebogen und Lernbericht | 66 |
| 3.4.3.4 | Perspektive der Mutter - Analyse des Interviews | 69 |
| 3.4.3.5 | Zusammenfassende Betrachtung | 70 |
| 4 | ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER FALLSTUDIEN | 72 |
| 4.1 | Parallelen in den Fallstudien | 72 |
| 4.2 | Differenzen in den Fallstudien | 74 |
| 4.3 | Auswertung einer Umfrage zum Thema besonderer Begabungen | 75 |
| 5 | SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN FÜR EINE INKLUSIVE BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN | 77 |
| 6 | EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG | 81 |
| 7 | QUELLENVERZEICHNIS | 82 |
| 8 | ABBILDUNGSNACHWEIS | 88 |
| 9 | ANHANG | |

1 EINLEITUNG

„Die Zukunft einer Gesellschaft liegt in den Händen ihrer Jugend, deren Kenntnisse und Fähigkeiten die Ressourcen für zukünftige Innovationen und Entwicklungen, für sozialen Zusammenhalt und den klugen Umgang mit der Umwelt darstellen. Die Förderung der Begabungspotenziale der jungen Menschen, und zwar nicht nur der kognitiven, sondern auch der sozial-emotionalen, künstlerischen und handwerklichen Potenziale, zählt aus diesem Grund zu den wichtigsten Maßnahmen zur Sicherung des gesellschaftlichen Wohles.“ (Philosophie der özfb, Internetpräsenz)

Die öffentliche und vielfältig kontroverse Diskussion um die Situation besonders begabter Mädchen und Jungen, die Auseinandersetzung mit diesem Thema während meines berufsbegleitenden Studiums der Kindheitspädagogik und Gespräche mit Eltern und Beraterinnen haben mich dazu angeregt, die Situation dieser Mädchen und Jungen in unserem Kindergarten und darüber hinaus bei ihrem Übergang in die Grundschule intensiver zu betrachten.

In dieser Arbeit werde ich von besonders Begabten sprechen. Das sind Mädchen und Jungen, die zu den besten 15% ihres Jahrganges gehören. Das schließt die 2% Hochbegabten ein .

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist einer der wichtigsten Transitionsprozesse in der frühen Kindheit. Das Gelingen dieses Prozesses ist bedeutsam für die weitere Bildungsbiografie der Mädchen und Jungen.

Die Vorbereitung und Gestaltung dieser Transition ist eine umfängliche Herausforderung für die Mädchen und Jungen, für ihre Mütter und Väter, die Geschwister und Freunde und für die begleitenden ErzieherInnen und LehrerInnen. Was dieser Übergang für besonders begabte Kinder bedeutet, ist Gegenstand dieser Arbeit.

In dieser Arbeit werden in zwei Fallstudien die Übergänge eines besonders begabten Mädchens und eines ebenso begabten Jungen aus meiner Kindergartengruppe beschrieben und analysiert.

Anhand dieser Analyse wird untersucht, wie sie den Übergang bewältigten und was zu ihrer Stärkung während des Transitionsprozesses beigetragen hat.

Ziel ist es, Empfehlungen für die pädagogische Praxis zu geben, um die Auseinandersetzung mit dem Thema der inklusiven Begabungsförderung anzuregen.

Folgende Fragen wurden untersucht:

1. Welche Bedürfnisse und Herausforderungen besonders begabter Mädchen und Jungen sind während des Transitionsprozesses zu beachten?
2. Wie gehen die beteiligten Bildungseinrichtungen beider Fallstudien mit dem Thema der besonderen Begabung um?
3. Welche Schlussfolgerungen ergeben sich speziell aus den Bedürfnissen besonders begabter Mädchen und Jungen für den Alltag in Kindergarten und Grundschule im Rahmen inklusiver Pädagogik?

Im ersten Teil der Arbeit werden theoretische Grundlagen zur Intelligenz- und Begabungsforschung dargestellt. Es wird aufgezeigt, wie die Begriffe der Intelligenz und der Begabung in Diskussion und Wandel sind. Anschließend wird die Notwendigkeit des Beobachtens und des Erkennens besonderer Begabungen bereits in der frühen Kindheit herausgearbeitet. Auf mögliche unglückliche Entwicklungsverläufe von Mädchen und Jungen bei Nichterkennen der besonderen Begabung wird hingewiesen. Beobachtbare Merkmale besonders begabter Mädchen und Jungen werden verdeutlicht.

Als Ziel der Begabungs- und Begabtenförderung wird die Persönlich-

keitsentfaltung in den Mittelpunkt gestellt. Es werden die Chancen der Förderung von Begabungen und Begabten im Rahmen inklusiver Pädagogik diskutiert.

Die Theorie zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wird erörtert. Die Eigenheiten dieses Transitionsprozesses für besonders begabte Schulanfänger und Schulanfängerinnen wird dabei speziell berücksichtigt.

Der zweite Teil meiner Arbeit umfasst zwei Fallstudien:

Die Entwicklungen eines Mädchens und eines Jungen mit jeweils besonderen Begabungen aus der von mir betreuten Kindergartengruppe wurden beobachtet, beschrieben und analysiert.

Beobachtungen, die zur Vermutung der besonderen Begabungen führten, werden dargestellt und erläutert.

Es wurde die Entwicklung beider Kinder im Kindergarten und beim Übergang in ihre jeweilige Grundschule bis zum zweiten Schuljahr verfolgt.

Als Methoden kamen neben der Beobachtung auch Lerngeschichten, narrative Interviews, Leitfaden-Interviews und Fragebögen zum Einsatz.

An den Befragungen waren die Kinder selbst, deren Mütter, die jeweiligen Lehrerinnen und ErzieherInnen beteiligt.

Im nachfolgenden dritten Teil werden die Ergebnisse beider Fallstudien zusammengefasst und diskutiert.

Abschließend wird geprüft, ob die Forschungsfragen zufriedenstellend beantwortet werden konnten. Es werden Empfehlungen für die pädagogische Praxis formuliert, um eine konstruktive Auseinandersetzung mit inklusiver Begabungs- und Begabtenförderung im Kindergarten anzuregen.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 Begriff der Intelligenz und Intelligenzmodelle

Besondere Begabungen und außergewöhnliche Leistungen üben seit jeher eine große Faszination auf Menschen aus. Erst vor etwa einhundertfünfzig Jahren hat diese Faszination eine intensive wissenschaftliche Forschung angeregt (vgl. Ziegler, 2008).

Damit ist der bislang vorherrschende Mythos von Begabung als gottgegebenem Genie oder auch als göttliche Gnade ins Wanken geraten (vgl. BMBF, 2010).

In der Geschichte der Forschung zu Begabung und Intelligenz findet sich eine ausgeprägte Begriffs- und Definitionsvielfalt (vgl. Busch und Reinhardt, 2005). Der Erfurter Professor Ernst A. Hany kam 1987 beispielsweise bei einer Aufstellung zum Begriff der Hochbegabung auf eine Anzahl von mehr als 100 verschiedener Definitionen (vgl. Ziegler, 2008).

Die Vielfalt der Definitionen und Modelle ist nicht verwunderlich, wenn man die unterschiedlichen Erscheinungsformen von Begabungen und die ebenso differierenden Betrachtungsperspektiven berücksichtigt. Zudem sind Begabungen stets individuell ausgeprägt.

Die psychologische Forschung in den Bereichen Begabung und Intelligenz läuft seit Jahrzehnten parallel. Trotz zahlreicher Berührungspunkte ist der Austausch zwischen Begabungs- und Intelligenzforschern noch ungenügend ausgeprägt (vgl. Neubauer und Stern, 2009).

Im Folgenden wird näher auf diese beiden Forschungsbereiche eingegangen.

2.1.1 Begriff der Intelligenz

Einen deutlichen Einfluss auf die Begabungsforschung hat die psychometrische Intelligenzforschung (vgl. Grosch, 2011).

Mit dem Begriff der Intelligenz werden derzeit vorzugsweise allgemeine

kognitive Fähigkeiten beschrieben. Andererseits existiert keine allgemein akzeptierte Definition des Begriffes. Übereinstimmung besteht dahingehend, dass Intelligenz die Fähigkeit zum Denken oder Problemlösen in Situationen ist, die für das Individuum neu, d.h. nicht durch Lernerfahrung vertraut sind. Eine Lösestrategie liegt nicht vor, sie muss aus der Erfassung von Beziehungen abgeleitet werden (vgl. Perleth und Ziegler, 1999; Neubauer und Stern, 2009).

Zu Beginn des letzten Jahrhunderts wurden von Binet und Simon die ersten Tests zur Messung von Intelligenz entwickelt. Darauf aufbauend schuf der Hamburger Psychologe William Stern 1911 die Urform des Intelligenzquotienten IQ (vgl. Neubauer und Stern, 2009).

Der IQ als Vergleichsmaß gilt als Indikator für die Größe kognitiver menschlicher Fähigkeiten (Koop und Müller, 2010).

Noch heute gibt es den Ansatz, mit diesem Zahlenwert Begabung beschreiben zu wollen. Die Vielfalt menschlicher Begabung wird damit entlang einer einzigen Dimension festgemacht (vgl. Ziegler, 2008).

Dies gibt andauernden Anlass zu kontroversen Diskussionen.

2.1.2 Intelligenzmodelle

In der Geschichte der Intelligenzforschung wurden unterschiedliche Intelligenzfaktoren benannt und dem entsprechend verschiedene Intelligenzmodelle zur Bestimmung von Intelligenz entwickelt.

Eindimensionale Intelligenzmodelle sehen in Anlehnung an Spearman's Generalfaktor „g“ –Theorie (1904), dass allen intellektuellen Fähigkeiten ein allgemeiner Intelligenzfaktor zugrunde liegt. Diese Vorstellung von Intelligenz ist Grundlage vieler Intelligenztests mit dem in der Öffentlichkeit populären IQ (vgl. Rohrman, 2010 und Perleth, 1999).

Multidimensionale Modelle gehen von mehreren unabhängigen Intelligenzdimensionen aus, die bei der Bearbeitung einer Aufgabe zusammenwirken.

Bekannte Intelligenzkonzepte wurden in den letzten Jahren immer wieder erweitert, wobei die wissenschaftliche Fundierung der neuen Konstrukte teilweise noch zu belegen ist (vgl. Suess, 2003).

Inzwischen sind sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler weitgehend einig, dass Intelligenz keine statische Größe ist und komplexer erfasst werden muss, als durch eine IQ-Bestimmung, denn Denkfähigkeit allein bringt noch keine besonderen Leistungen hervor.

So übt u.a. der über die Fachgrenzen der Psychologie hinaus bekannte amerikanische Wissenschaftler Howard Gardner Kritik am eindimensionalen Intelligenzbegriff. Seiner Ansicht nach sind die klassischen Intelligenztests konzeptuell zu eng gefasst und damit an der Realität vorbei konstruiert. In seinem Buch „Abschied vom IQ“ (1991) versucht Gardner dies zu verdeutlichen. Er schreibt: „Nur wenn wir unsere Perspektive erweitern und unsere Sicht des Intellekts neu formulieren, können wir angemessenere Methoden entwickeln, Intellekt zu bewerten, und effektivere Methoden, ihn auszubilden“. (ebenda, S. 18)

Gardner definiert bis heute neun verschiedene Intelligenzen (Fähigkeitsdimensionen), die für viele Fachleute wegweisend sind: die linguistische, die mathematisch-logische, die räumliche, die körperlich-kinästhetische, die musikalische, die intrapersonelle, die interpersonelle, die naturalistische und die existenzielle Intelligenz.

Diese Theorie wird von Rost stark angefochten (vgl. Rost, 2009), jedoch u.a. von Heller und Hany als beispielhaft für moderne Intelligenz- und Begabungstheorien beschrieben (vgl. ebenda).

2.2 Begriff der Begabung und Begabungsmodelle

Wie der Intelligenzbegriff ist auch der Begriff Begabung ein Konstrukt, hinter dem unterschiedlichste theoretische Konzepte stehen.

Bereits 1916 definierte der deutsche Psychologe William Stern „Begabung-

gen an sich sind immer nur Möglichkeiten der Leistung, unumgängliche Vorbedingungen, sie bedeuten jedoch nicht die Leistung selbst“.

(W. Stern, 1916, S. 110 zit. nach Mönks, 1999, S. 63)

2.2.1 Begriff der besonderen Begabung

Zu den besonders Begabten zählen diejenigen, die zu den besten 15% ihres Jahrgangs gehören. Das schließt die 2% der Hochbegabten ein.

Viele Konzepte gehen heute davon aus, besondere Begabungen nicht mit einem hohen IQ gleichzusetzen, sondern vielmehr davon, dass überdurchschnittliche Intelligenz nur eine der Determinanten ist.

Auch wird der Begabung ein Entwicklungs- und Steigerungspotenzial zugeschrieben, sie wird als ein dynamischer Begriff verstanden (vgl. u.a. Heller 2001, Grosch 2011).

Heller fasst dies in folgender Definition zusammen:

„In einem relativ weiten Begriffsverständnis lässt sich Begabung als das Insgesamt personaler (kognitiver, motivationaler) Lern- und Leistungsvoraussetzungen definieren, wobei der Begabungsentwicklung als Interaktion (person-)interner Anlagefaktoren und externer Sozialisationsfaktoren zu verstehen ist.“ (Heller, 2001, S. 23)

Der Expertenarbeitskreis iPEGE veröffentlichte 2009 folgende Definition, die die aktive Rolle des Menschen und der Umwelt verdeutlicht:

„Mit seinem Bildungs-, Entwicklungs- und Lernpotenzial tritt der Mensch in Beziehung zu seiner Umwelt. Es entsteht eine lebenslange Wechselwirkung, in der das Individuum seine Umwelt beeinflusst und verändert und die Umwelt das Individuum beeinflusst. In dieser Wechselwirkung zwischen den Anlagen und der Selbstgestaltungsfähigkeit des Individuums auf der einen und seiner Umwelt auf der anderen Seite entwickelt sich Begabung eines Individuums, sein Leistungspotenzial.“ (iPEGE, 2009, S.17)

Um besondere Leistungen in den Bereichen der Begabungen realisieren zu können, gilt es, die angelegten Potenziale eines Menschen zu erkennen und zu fördern, ihn in seiner Selbstentfaltung zu stärken und damit seine Selbstwirksamkeit zu unterstützen.

Notwendig ist eine günstige Ausprägung und Entwicklung von nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen wie beispielsweise Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer in Interaktion mit einem sozialen Umfeld, das eine Vielfalt von Lerngelegenheiten und Herausforderungen bietet.

2.2.2 Begabungsmodelle

Es werden nachfolgend zwei Begabungsmodelle vorgestellt, auf die sich Begabungsdiagnostik und Begabungsförderung stützen.

Das erste von Renzulli gilt als wesentlicher Beitrag zur modernen Auffassung von besonderen Begabungen (vgl. Mönks, 1999), das zweite gilt derzeit als eines der weltweit führenden Modelle (vgl. Ziegler, 2008).

2.2.2.1 Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli (1978)

Renzulli entwickelte ein empirisch gewonnenes Mehrfaktoren-Modell, und er verband Identifikation und Förderung miteinander (vgl. Mönks, 1999).

Die drei Ringe dieses Modells beschreiben die drei Persönlichkeitsbereiche, deren optimales Zusammenwirken kreativ-produktive Leistungen ermöglicht. Renzulli macht deutlich, dass hohe intellektuelle Fähigkeiten allein betrachtet noch kein begabtes Verhalten ausmachen, Begabung demnach keine statische Persönlichkeitseigenschaft ist. Vielmehr kommt begabtes Verhalten unter bestimmten Bedingungen zustande.

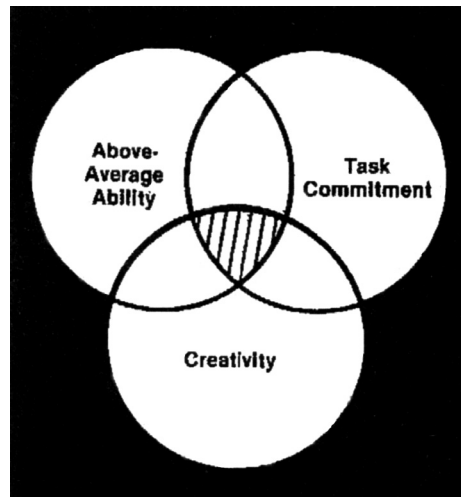


Abbildung 1: Drei-Ringe-Modell (Renzulli, 1978)

Above-Average Ability (überdurchschnittliche Fähigkeiten) sind nach Renzulli hohes Abstraktionsvermögen, Fähigkeiten der Informationsverarbeitung und -integration, Gedächtnis und sprachliches Geschick, wie sie auch in allgemeinen Intelligenztests gemessen werden.

Mit Creativity (Kreativität) bezeichnet Renzulli das originelle, produktive, flexible und individuell-selbstständige Vorgehen bei der Lösung einer Aufgabe (vgl. Grosch, 2011).

Task Commitment (Aufgabenzuwendung) meint die gedankliche Auseinandersetzung, die Faszination und das Interesse an einer Aufgabe und die Ausdauer, ebenso die Selbstwirksamkeit (vgl. ebenda).

Problematisch an diesem Modell ist, dass Begabung mit Leistung gleichgesetzt wird. Es wird übersehen, dass nicht jede besondere Begabung auch durch besondere Leistungen sichtbar wird. Die fördernden bzw. hemmenden Faktoren für die Entwicklung der Begabung durch die Interaktionen mit der Umwelt bleiben ebenfalls unberücksichtigt.

Renzulli hat sein Modell 1986 durch Persönlichkeits- und Umweltmerkmale erweitert. 2004 benennt er sechs Facetten von ko-kognitiven Faktoren, die zu Weisheit, zu einem zufriedenstellenden Lebensstil und Glücksstreben beitragen (vgl. ebenda).

2.2.2.2 Das Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller et al

In einem Mehrfaktoren-Modell beschreibt der Münchner Professor Dr. Kurt A. Heller in Anlehnung an Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen unterschiedliche Begabungsformen. Den einzelnen Begabungsdimensionen können bestimmte Leistungsbereiche zugeordnet werden.

Dieses Modell macht deutlich, welchen bedeutsamen Stellenwert die internen und auch die externen Moderatoren für die Entwicklung und Manifestation von besonderen Begabungen einnehmen.

Unter den vielfältigen Begabungsfaktoren wird hier auch die Kreativität benannt. Sie wird als eine Form der Begabung gesehen.

Als nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale, die als interne Moderatoren wirken und die Umsetzung von Fähigkeiten in Leistung beeinflussen, werden Stressbewältigung, Leistungsmotivation, Arbeits- und Lernstrategien, (Prüfungs-) Angst und Kontrollüberzeugungen benannt.

Wichtige Umweltfaktoren, die als externe Moderatoren die Begabungsentwicklung unterstützen oder hemmen können, sind die Familie (Lernanregungen und Bildungsniveau der Eltern), die Schule (Unterrichtsklima, Lehrerpersönlichkeit) und kritische Lebensereignisse.

Leistung wird hier zum Ergebnis des Zusammenspiels zwischen kognitiven und nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltfaktoren (vgl. Rohrmann, 2010).

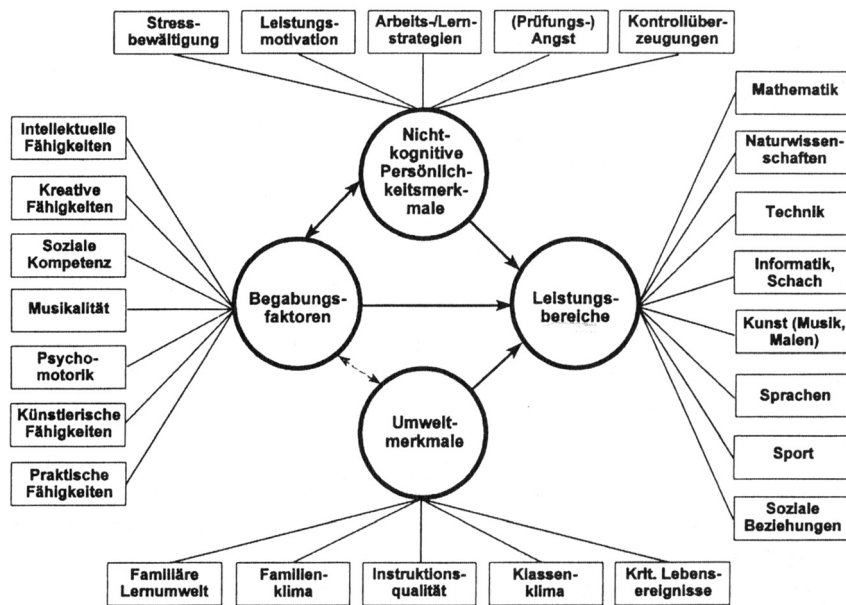


Abbildung 2: Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001)

Unberücksichtigt blieben allerdings die frühe Förderung in Kindertagesstätten und die Bedeutung von Peer-Groups, die beide ein wichtiges Lernumfeld bieten. Damit wird ihre wesentliche Bedeutung für die Sozialisation von Kindern außer acht gelassen.

Begabungsentwicklung ist sowohl Entwicklung von Persönlichkeit, als auch Leistungsentwicklung, wobei diese beiden Prozesse sich interaktiv gegenseitig beeinflussen (vgl. Grosch, 2011).

2.3 Beobachten besonderer Begabungen in der frühen Kindheit

Begabungen zu beobachten, zu erkennen und anzuerkennen ist grundlegende Voraussetzung für die Entfaltung der Begabungen und Persönlichkeit. Für Familie, ErzieherInnen und PädagogInnen sollte es eine Herzensangelegenheit sein, die Individualität eines jeden Mädchen und Jungen zu respektieren und damit Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen. Neben einer solchen Grundhaltung zum Kind sind zwingend Kenntnisse

über Begabung und deren Entwicklung notwendig.

Im Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK) von 1991 ist die Förderung von Begabung wie folgt verankert: „...die schöpferischen Kräfte des Kindes [sind] unter Berücksichtigung seiner individuellen Neigungen und Begabungen zu fördern...“

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt mit der Broschüre (BMBF, 2010) „Besonders begabte Kinder und Jugendliche finden und fördern“ durch Information über Beratungs- und Fördermöglichkeiten.

2.3.1 Bemerkungen besonderer Begabungen

Im frühen Kindesalter besondere Begabungen bereits eindeutig festzustellen, ist nur schwer möglich. Ergebnisse von Untersuchungen bestätigen, dass Intelligenzdiagnostika in der frühen Kindheit nur unzureichende Reliabilität und Stabilität aufweisen (vgl. Stögeler, Schirner und Ziegler, 2008). Auch bedeutet nicht jeder Entwicklungsvorsprung eines Kindes eine besondere Begabung. Das Gehirn entwickelt sich in der Kindheit diskontinuierlich, so dass es auch zu vorübergehenden Vorsprüngen in einigen Entwicklungsbereichen eines Kindes kommen kann.

Das Bemerkungen besonderer Begabungen sollte deshalb als Prozess verstanden werden, der sich über die gesamte Kindheit und darüber hinaus erstreckt.

Doch bereits in der frühesten Kindheit sind Merkmale zu beobachten, die auf mögliche besondere Begabungen hinweisen.

H. Vock und B. Teeke (2006) beschreiben - in Anlehnung an Renzullis Drei-Ringe-Modell - Merkmale in den drei Persönlichkeitsbereichen, die besondere Begabungen in der frühen Kindheit vermuten lassen.

Durch Beobachtungskompetenz kann bei diesen Mädchen und Jungen in Bezug zu ihrer Altersgruppe Folgendes bemerkt werden:

Eine außergewöhnlich ausgeprägte Lernleichtigkeit

Besonders begabte Mädchen und Jungen lernen leichter und schneller. Die Mädchen und Jungen fallen oftmals durch einen großen Wissensvorsprung in den Bereichen ihrer Begabungen auf. Sie wollen Neues erfahren, und die Verarbeitung des Neuen scheint ihnen wenig Mühe zu bereiten.

Eine außergewöhnliche intrinsische Motivation

Diese Kinder verspüren einen starken inneren Wissensdrang, besitzen eine ungebremste Neugier in ihrem Begabungsbereich. Sie geben sich mit einfachen oder ausweichenden Antworten auf ihre Fragen nicht zufrieden. Hierbei zeigen sie oft Mut zur Auseinandersetzung mit Autoritäten und stellen Bisheriges in Frage. Aus eigenem Antrieb sind sie über einen längeren Zeitraum immer wieder aktiv innerhalb ihrer Begabungsbereiche, suchen sich gerne neue Herausforderungen und stellen sich diesen.

Eine außergewöhnlich ausgeprägte Kreativität

Auf oft ungewöhnliche Weise verknüpfen diese Mädchen und Jungen ihr Wissen und Können, um Aufgaben oder Probleme zu lösen, ebenso beschaffen sie sich neues Wissen und Können. Sie gestalten also ihren Lernprozess selbst ungewöhnlich.

Zur Beobachtung von Merkmalen besonderer Begabungen ist in Vock und Teeke (2006) eine für die pädagogische Praxis hilfreiche Auflistung zu finden. Auch die Nutzung des Beobachtungsbogens von Huser (2007) unterstützt die Identifikation entsprechender Merkmale. Beide gehen von Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen aus, entsprechend werden multiple Begabungsbereiche beschrieben.

Allerdings ist es nicht selten, dass besonders begabte Mädchen und Jungen ihre besonderen Fähigkeiten und Interessen verbergen.

Ebenso ist darauf zu achten, dass besonders Begabte fremdsprachiger

Herkunft oder aus bildungsarmen Familien nicht übersehen werden. Hier bedarf es einer besonders vertrauensvollen und wertschätzenden Atmosphäre, damit diese Kinder sich öffnen können (vgl. Vock, 2005).

Verdichten sich die Vermutungen einer besonderen Begabung bei einem Kind, sollte ein Austausch im Team erfolgen.

Mit den Eltern über die auffälligen Fähigkeiten und Interessen ihres Kindes ins Gespräch zu kommen, ist unerlässlich. Unterstützend bieten sich dafür die Elternfragebögen von Huser (2007) und Vock und Teeke (2006) an.

Nur gemeinsam mit den Eltern können die Lern- und Spielbedürfnisse des Mädchen oder Jungen genauer verstanden werden. Dann können neue Förderungen der besonderen Begabung angeregt werden, um das Kind in seiner Entfaltung zu unterstützen.

Frühes Bemerkten besonderer Begabungen ermöglicht es, rechtzeitig auf die individuellen Bedürfnisse von Mädchen oder Jungen reagieren zu können. Die soziale Umwelt kann als externer Moderator wirksam werden. Unter dieser Voraussetzung haben besonders begabte Kinder die Chance, ihre Begabungen zu entfalten und weiter zu entwickeln. So können sie Stärkung durch Selbstwirksamkeit erfahren.

Das Entfalten von Begabungen ist also ein Prozess, den es nicht anzuleiten, sondern zu unterstützen gilt.

„Es sind somit Erziehungsfelder bereitzustellen, die [...] zur Selbsttätigkeit auffordern, in denen Menschen im Zuge ihres Bildungsprozesses zu selbstbestimmten Personen heranwachsen, indem sie lernen, mit ihren Begabungen reflektiert umzugehen und ihr Leben sinnstiftend gestalten zu können.“ (Schenz, 2011b , S. 124)

2.3.2 Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung

Werden besondere Begabungen nicht bemerkt oder ignoriert oder wird

ihnen mit Unverständnis begegnet, kann die Entfaltung der Persönlichkeit und damit auch die der Begabungen gehemmt werden.

Hält dieser Zustand über einen längeren Zeitraum an, kann das zu sozialen und psychischen Problemen der Mädchen und Jungen führen. Sie können ihre intrinsische Motivation verlieren, Leistung verweigern oder in ihrem Verhalten auffällig werden (vgl. Huser, 2007; Vock, 2005).

Huser (2007) merkt an, dass unterforderte Mädchen häufig Gefühle von Traurigkeit, Schuld und Wertlosigkeit zeigen. Sie wehren sich nicht gegen die ausweglose Situation, sondern werden eher depressiv. Jungen hingegen richten ihren Zorn häufiger in Form von Aggressionen gegen die Außenwelt oder spielen oft den Clown.

Über- oder Unterforderung können Stress bei Mädchen und Jungen auslösen, der ihr Immunsystem schwächt oder nach längerer Dauer auch zur Ursache von Angsterkrankungen und Depressionen werden kann (vgl. ebenda).

Wie im Münchner Hochbegabungsmodell beschrieben, ist hier erkennbar, dass ein negativer Einfluss des Moderators Umwelt sich negativ auf die Entwicklung der Persönlichkeit und deren interne Moderatoren auswirken kann. Beide Moderatoren können so in eine negative Wechselwirkung geraten. Ein solcher unglücklicher Entwicklungsverlauf von begabten Mädchen und Jungen muss vermieden werden.

2.4 Begabungs- und Begabtenförderung

„Die Förderung von Begabungen und Talenten ist eines der vorrangigen bildungspolitischen Ziele der Bundesregierung.“ (Schavan, 2010)

In bundesdeutschen Kita- und Schulgesetzen ist die Förderung der Jungen und Mädchen nach ihren individuellen Neigungen und Fähigkeiten verankert. Beispielsweise widmet der Bayrische Bildungsplan (unter Mitarbeit von Fthenakis, damaliger Direktor des IFP, 2006) ein Kapitel den „Kinder[n] mit Hochbegabung“, wogegen das Berliner Bildungsprogramm

(unter Mitarbeit von Preissing, 2004) lediglich bemerkt: „...öffentliche Bildungs- und Erziehungsinstitutionen [sind] so zu gestalten, dass alle Kinder, gleich welchen Geschlechts, welcher Herkunft und gleich welcher individuellen Fähigkeiten bzw. Einschränkungen, von Beginn an davon profitieren können.“ (S. 21/22)

Das Berliner Schulgesetz (Fassung von 7/2011) sieht in Teil 1, §4 Abs. 3 die Förderung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern vor.

Die Grundschulverordnung (Fassung von 9/2010) legt in Teil IV, §18 „Besondere Förderung von Hochbegabung“ fest.

2.4.1 Begriff und Möglichkeiten der Begabungs- und Begabtenförderung

Alle Mädchen und Jungen haben ein Recht auf Förderung ihrer Begabungen, ungeachtet deren Ausprägung.

Begabungsförderung ist zur Unterstützung der Entwicklung von Potenzialen der Kinder erforderlich, damit Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung möglich werden (vgl. Kapitel 2.2.2.2 und 2.3.2).

Sie kann als systematische Entwicklung von Begabungsgrundlagen wie Anregung des Denkens, Aufbau eines gut strukturierten Gedächtnisses, Förderung von Interessen, Zielstrebigkeit, Arbeitshaltung, Selbstsicherheit und Kommunikationsfähigkeit beschrieben werden (vgl. iPEGE, 2009).

Begabtenförderung ist Teil der Begabungsförderung. Sie richtet sich meist auf eine Gruppe von Kindern, die bereits als besonders oder hoch begabt identifiziert sind (vgl. Weilguny, Resch, Samhaber, Hartel, 2011).

Einerseits beinhaltet Begabtenförderung das Bemühen um das Erkennen und Fördern von Potenzialen, andererseits auch das Gestalten von differenzierten Lernangeboten (vgl. iPEGE, 2009). Dabei muss ausreichend Freiraum zur Entfaltung der Persönlichkeit berücksichtigt bleiben.

Zu den heute gebräuchlichsten Fördermethoden zählen Akzeleration und

Enrichment (vgl. Ziegler, 2008). Akzeleration zielt auf beschleunigtes Lernen ab, wie schnelleres Durchlaufen eines Curriculums, frühzeitige Einschulung oder das Überspringen einer Jahrgangsstufe.

Enrichment-Maßnahmen bedeuten inhaltlich vertiefendes und thematisch erweitertes Lernen, wie Anreicherungen eines regulären Curriculums durch zusätzliche Veranstaltungen, das Belegen zusätzlicher Fächer und Wahlkurse, vorübergehende Teilnahme am Unterricht höherer Klassenstufen, Schülerakademien, Sommerakademien.

Empirische Studien bescheinigen beiden Maßnahmen eine eher geringe Förderwirkung. Eine gezielte Verknüpfung der Enrichment-Maßnahmen mit weiteren Fördermethoden zeigen jedoch ermutigende Ergebnisse (vgl. Ziegler, 2008).

Für den Bildungsbereich Schule gilt es daher, die Planung und Gestaltung des Unterrichts auf der Grundlage von Individualisierung und Differenzierung auszurichten.

Auch dem Ermöglichen von schulischen Maßnahmen über den Klassenunterricht hinaus und der Vernetzung von schulischen und außerschulischen Fördermaßnahmen kommt eine große Bedeutung zu (vgl. iPEGE, 2009).

Im Elementarbereich erfordert dies, sich an den Interessen gerade auch von besonders begabten Kinder zu orientieren, ihr Wissen für die Kindergartengruppe nutzbar zu machen und ihnen Freiräume zur Entfaltung ihrer persönlichen Lernwege zu geben.

Dieser differenzierte Ansatz zur Begabungs- und Begabtenförderung im Rahmen gemeinsamen Lernens ist wesentlicher Bestandteil inklusiver Pädagogik.

2.4.2 Begriff der inklusiven Pädagogik

Seit dem „Salamanca Statement and Framework for Actions“ der UNESCO (1994) rückte der Begriff der Inklusion in den Mittelpunkt der schul- und bildungspolitischen Diskussion in Europa (vgl. Schenz, 2011). Die UN Behindertenrechtskonvention von 2006 beschreibt den Weg zum Konzept der Inklusion. Damit wurde die Diskussion zu einer inklusiven Pädagogik erneut angeregt.

Inklusion ist eine „Wertschätzung der Diversität in Bildung und Erziehung“ (Burow, 2011, S. 53) und bürgt dafür, dass jeder und jede „ohne Angst verschieden sein“ darf. (Adorno, 1972, zit. nach Schenz, 2011a, S. 41). Oder auch, wie Fuchs (2012) treffend formulierte: „Inklusion ist Grundhaltung und didaktisches Prinzip zugleich“.

Heterogenität stellt die Normalität auch im pädagogischen Alltag dar. Den individualisierenden Umgang mit dieser Vielfalt zu einer tragenden pädagogischen Kultur im Bildungssystem zu machen, ist dabei eine große Herausforderung (vgl. Schenz, 2011a).

Inklusive Pädagogik erfordert Respekt und Anerkennung für die Vielfalt der Individuen, und mit dieser Grundhaltung wirkt sie für Chancengleichheit in Bildung und für Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Das erfordert ein Prinzip der differenzierten Wahrnehmung des Einzelnen, orientiert an seinen Stärken, und eine daraus abgeleitete individuelle Förderung im Rahmen gemeinsamer Bildung und Erziehung.

Begabungsförderung im heterogenen Klassenverband zeigt bei allen SchülerInnen deutlich positive motivationale und soziale Effekte des kooperativen Lernens (vgl. ebenda).

2.5 Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in der Transitionsforschung

2.5.1 Begriff der Transitionsforschung

Als Transition werden Lebensereignisse bezeichnet, die für alle Betroffenen bedeutsame Veränderungen mit sich bringen. Von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenleben wird auch jede Bildungsbiografie von Transitionen geprägt.

Die Komplexität dieser Veränderungen wird in der Transitionsforschung untersucht. Theorien aus verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen nehmen wesentlichen Einfluss, u.a. die Theorie der Ökopsychologie Bronfenbrenners, die Bindungsforschung nach Ahnert und die Theorie der kritischen Lebensereignisse nach Filipp (vgl. Griebel und Niesel, 2004).

Für die Akteure vollziehen sich Übergänge auf drei unterschiedlichen Ebenen: auf individueller Ebene, auf der Ebene der Beziehungen und auf der Ebene der Lebensumwelten (vgl. Niesel und Griebel, 2004; Niesel, Griebel und Netta, 2008).

Die sich ergebenden Aufgaben lassen sich als Entwicklungsherausforderungen charakterisieren und bergen zugleich Entwicklungschancen in sich: Neue Erfahrungsräume, Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungswege können sich eröffnen.

Die gelungene Bewältigung einer Transition kann als Bereicherung und Erfahrung der eigenen Kompetenz empfunden werden (vgl. Koop und Steenbuck, 2011).

Transitionsprozesse haben einen ko-konstruktiven Charakter, da Transitionen in soziale Interaktionen eingebunden sind, Kommunikation und Partizipation spielen eine zentrale Rolle (vgl. Griebel und Niesel 2004).

2.5.2 Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Die Mädchen und Jungen wechseln mit diesem Übergang zwischen insti-

tutionellen Kontexten, denn Kindergarten und Grundschule sind aus geschichtlicher Perspektive zwei Institutionen mit jeweils eigenem Profil. Die Folge ist eine weitgehende Trennung: gesetzlich-rechtlich, personell, konzeptuell und räumlich-institutionell (vgl. Cloos und Schröder, 2011).

Bildungsprozesse verlaufen aber individuell unterschiedlich und unabhängig von der pädagogischen Organisation oder den gesellschaftlichen Zuständigkeiten.

In einem Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität der Bildungsprozesse, Bildungsinstitutionen und auch der Lebensläufe bewegen sich die Akteure im Transitionsprozess, der sich auf den folgenden drei, sich gegenseitig beeinflussenden, Ebenen vollzieht.

Ein Schulkind zu werden bedeutet (vgl. Niesel und Griebel, 2004; Steenbuck, 2010)

auf individueller Ebene:

- Die Identität des Kindes verändert sich, es macht sich ein neues Bild von sich selbst als Schulkind.
- Neue Kompetenzen, wie größere Selbstständigkeit, der Umgang mit Kulturtechniken und neue Arbeitsmethoden werden erworben.
- Der Tagesrhythmus des Kindes ändert sich, es muss sich an neue Strukturen gewöhnen.
- Emotionen müssen reguliert und bewältigt werden: Vorfreude, Stolz und Neugier, sowie auch mögliche Unsicherheit und Angst.
- Der Wechsel in die Schule ist mit Verlusten verbunden, die verarbeitet werden müssen.

auf der Ebene der Beziehungen:

- Vertraute bestehende Beziehungen zu FreundInnen im Kindergarten, zu ErzieherInnen verändern sich oder werden beendet.
- Neue Beziehungen zu LehrerInnen und MitschülerInnen müssen entwickelt werden. Die Mädchen und Jungen gehören in eine neue Gemeinschaft, in die sie sich einfinden müssen.

- Auch innerhalb der Familie ändert sich das Rollenbild und damit die Anforderungen an das Kind.

auf der Ebene der Lebensumwelten:

- Familie und Schule als zwei zentrale Lebensbereiche müssen miteinander vereinbart werden.
- Anstelle von Inhalten und Methoden des Kindergartens treten der Lehrplan, die Arbeitsmethoden der Schule sowie eine andere Organisation des Tagesablaufes.
- Das räumliche Handlungsfeld der Mädchen und Jungen vergrößert sich.

Doch nicht nur das Kind wird ein Schulkind. Die Mütter und Väter werden Eltern eines Schulkindes und müssen sich ebenfalls mit vielfältigen Herausforderungen auf den drei Ebenen auseinandersetzen. Für sie handelt es sich auch um einen Übergang. Zeitgleich unterstützen die Eltern ihren Sohn oder ihre Tochter bei der Übergangsbewältigung. Sie sind damit in einer Doppelrolle, die als zusätzliche Herausforderung gesehen werden muss.

ErzieherInnen und LehrerInnen, sowie ggf. soziale Administrationen moderieren gemeinsam mit den Eltern diesen Übergang. Die Mädchen und Jungen selbst und ihre Eltern sind die Akteure des Übergangs.

Ziel ist es, möglichst für jedes Kind optimale Bedingungen zu schaffen.

Lange vor dem Tag der Einschulung beginnen die Vorbereitungen auf den Transitionsprozess. Dabei kommt der Herausbildung von Basiskompetenzen wie kommunikativer Fertigkeiten und der schulnahen Kompetenzen, also phonologischer Bewusstheit und Zahlbegriffsentwicklung, besondere Bedeutung zu. Diese sind eine Grundlage dafür, dass sich Mädchen und Jungen erfolgreich dem Übergang stellen können (vgl. Niesel, Griebel und Netta, 2008).

Um die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen über institutionelle

Grenzen hinweg zu sichern, hat die Grundschule die Aufgabe, an diese individuellen Kompetenzen eines jeden Kindes anzuknüpfen und sie weiter zu entwickeln (vgl. Griebel, 2011; Koop und Steenbuck, 2011). Der Blick auf die Entwicklung der Mädchen und Jungen orientiert sich hierbei an deren Potenzialen und Fähigkeiten. Dabei gilt es, ein verkürztes Konzept von „Schulfähigkeit“ im Sinne einer abfragbaren Liste von Fertigkeiten als Voraussetzung für einen Schulstart zu überwinden (vgl. Griebel und Niesel, 2012).

In der neueren Forschung werden zu einer positiver Übergangsbewältigung weitere notwendige Fähigkeiten benannt, die unter dem Begriff der Resilienz zusammengefasst werden. Resilienz bezeichnet die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebenssituationen umgehen zu können (vgl. Wustmann, 2005).

Die Grundlage für die Entwicklung dieser Bewältigungskompetenzen liegt entscheidend in den Erwachsenen-Kind-Interaktionen (vgl. ebenda).

Kinder werden sich von Problemen auch in belastenden Situationen weniger verunsichern lassen, wenn sie es bereits früh lernen, sich auf ihre Stärken zu besinnen. Deshalb ist eine stärkende Pädagogik gefordert, die auch die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz stärkt.

Die Kooperation von Kindergarten und Grundschule zur Gestaltung der Übergänge wurde 2004 von den Fachministern länderübergreifend beschlossen: „Die Kontinuität des Lernens des Kindes muss durch ein gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln der jeweils beteiligten Institutionen gesichert werden. Lernen vom Kind aus betrachtet verlangt deshalb die Vernetzung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.“ (JKM/KMK 2004, S. 8)

Für das Gelingen dieser Transition ist es unerlässlich, dass alle handelnden Personen vor Ort gemeinsam eine Kultur der Gestaltung von Übergängen entwickeln, die von Kommunikation und Partizipation getragen

wird (vgl. Griebel, 2011).

Damit wird deutlich, „...dass es die Kompetenz des sozialen Systems ist, die Erfolg oder Misserfolg der Übergangsbewältigung maßgeblich bestimmt.“ (ebenda, S. 25)

Wenn aus dem kompetenten Kindergartenkind ein kompetentes Schulkind geworden ist, wird von einem gelungenen Übergangsprozess gesprochen: Die Mädchen und Jungen fühlen sich in der Schule wohl, bewältigen die gestellten Anforderungen und können die Bildungsangebote optimal für sich nutzen.

Diesem Übergang in der Kindheit kommt auch deshalb eine besondere Bedeutung zu, weil davon ausgegangen werden kann, dass die weitere schulische Laufbahn -und auch die darüber hinaus- durch einen gelungenen Start in die Schule positiv beeinflusst wird (vgl. ebenda).

2.5.3 Die Herausforderung des Übergangs für besonders begabte Mädchen und Jungen

SchulanfängerInnen kommen mit den unterschiedlichsten Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen in die Schule, es bestehen Entwicklungsunterschiede bis zu drei Jahren (Drews, Schneider und Wallrabenstein, 2000, zit. nach Steenbuck, 2010). Zu den enormen Unterschieden in der Entwicklung und auch zur Heterogenität des Alters kommen Leistungsheterogenität, Heterogenität der Elternhäuser und der sozialen Umwelten, der biografischen, kulturellen und sprachlichen Hintergründe und Orientierungen sowie der Wertevorstellungen hinzu. Zu beachten sind außerdem geschlechtsspezifische Differenzen, Beeinträchtigungen in der Entwicklung oder beschleunigte Entwicklung und Begabungen (vgl. Steenbuck, 2010). Auch besonders begabte SchulanfängerInnen haben die Herausforderungen auf den drei genannten Ebenen (Kapitel 2.5.2) zu bewältigen.

Voraussetzung dafür ist, dass sich die Mädchen und Jungen in allen

Aspekten ihrer Persönlichkeit von den PädagogInnen und auch von den Gleichaltrigen angenommen fühlen. Für besonders begabte Kinder bedeutet das, dass ihre Begabungen be(ob)achtet, erkannt und anerkannt werden. Wie alle Kinder profitieren sie davon, wenn sie ihr Wissen und ihre Lernentwicklung, ihre Interessen und methodischen Kompetenzen in den Unterricht oder die Lerngruppen einbringen können (vgl. Koop und Steenbuck, 2011).

Pädagogische Angebote sollten deshalb flexibel gestaltet werden, um so auf individuelle Entwicklung, Lernbedürfnisse und Lernweisen reagieren zu können.

Kenntnisse zu besonderen Begabungen und zu speziellen Fördermöglichkeiten sind notwendig, um eine Entfaltung von Potenzialen der Mädchen und Jungen angemessen unterstützen zu können.

Um eine kontinuierliche Begabungsförderung während des Übergangsprozesses zu ermöglichen, bedarf es einer gut abgestimmten Kooperation zwischen Kindergarten, Eltern und der Grundschule (vgl. Weilguny, Resch, Samhaber und Hartel, 2011).

Die Modelle zur Flexibilisierung der Einschulungsregelungen und zu einer flexiblen Schuleingangsphase, sowie das jahrgangsübergreifende Lernen machen es leichter, eine frühere Einschulung oder das Überspringen von Klassenstufen besonders begabter Kinder zu realisieren.

3 FALLSTUDIEN

3.1 Einleitung

In meiner langjährigen Tätigkeit als Erzieherin erfuhr ich gelegentlich von Eltern ehemaliger Kindergartenkinder, dass es problematische Auffälligkeiten ihrer Kinder in der Grundschule gab, deren Ursachen in nicht bemerkten oder nicht anerkannten Hochbegabungen lagen.

Das veranlasste mich, die Entwicklung eines Mädchens und eines Jungen aus meiner Kindergartengruppe, die mir in meinen alltäglichen Beobachtungen als besonders begabt aufgefallen waren, genauer zu betrachten.

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit untersuchte ich deshalb, wie sie ihren Übergang in die Grundschule bewältigten und welche Rolle dabei interne und externe Moderatoren einnahmen.

3.2 Methoden

3.2.1 Begründung der Auswahl der Methoden

Für diese Fallstudien wurden Forschungsmethoden der qualitativen Sozialforschung gewählt.

Mädchen und Jungen werden heute als Subjekte und Akteure in ihrer Lebenswelt betrachtet. Für diese Fallstudien wurden sie selbst befragt. Darüber hinaus wurden jedoch auch Erwachsene gebeten, die Situationen darzustellen.

Beim Prozess des Erfassens und Zusammentragens von Daten und deren Deutungen innerhalb der Fallstudien wurde nach der Grounded Theory-Methodik vorgegangen. Dies ist ein Verfahren sozialwissenschaftlicher Hermeneutik, der Lehre vom Verstehen, Deuten und des Auslegens von Texten (vgl. Breuer, 2009). Danach vollzieht sich Erkenntnis in einem Kreisprozess: Vorwissen bzw. Vorverständnis leitet die Deutung von Ereignissen, diese erweitert und verändert wiederum das Vorverständnis. Im

Sinne eines hermeneutischen Zirkels wird sich in einem Prozess dem Verständnis des Forschungsgegenstandes angenähert (vgl. ebenda).

Um Wohlbefinden und Zufriedenheit der beiden Kinder, die Entwicklung ihrer besonderen Interessen und Bedürfnisse sowie ihre Integration im Kindergarten und im ersten Schuljahr zu erfassen, wurden für beide Fallstudien Beobachtungen, Bildungs- und Lerngeschichten, narrative Interviews, Leitfadeninterviews und Fragebögen eingesetzt.

Das Mädchen, der Junge und beide Mütter wurden jeweils zum Ende der Kindergartenzeit und im zweiten Schuljahr befragt. Die Befragung der Lehrerinnen erfolgte im ersten Schuljahr.

Beobachtungen des Mädchens und des Jungen in ihrer Kindergartenzeit wurden durch die Gruppenerzieherin und das Team durchgeführt. Nicht alle Beobachtungen sind dokumentiert, einige gehen auf Gedächtnisprotokolle zurück, die im Team besprochen wurden.

Von allen Beteiligten gibt es das Einverständnis, die gewonnenen Daten anonymisiert für diese Arbeit zu verwenden. Die Familien sind auch einverstanden, dass Fotos ihrer Kinder zu sehen sind.

Die Auslegungen und Deutungen der Interviews und der Fragebögen wurden mit Axinja Schubert, Studierende im Fachbereich Soziale Arbeit, Studiengang Early Education, berufsbegleitend, vorgenommen.

Im Folgenden werden die verwendeten Methoden für diese Arbeit kurz beschrieben und begründet.

3.2.2 Beobachtung

Ziel der Beobachtung ist es, zu erfassen, was Mädchen und Jungen zur Unterstützung ihrer Bildungsprozesse brauchen. Dazu werden sie in ihrem

Alltag von den PädagogInnen mit Aufmerksamkeit wahrgenommen. Das erfordert von den PädagogInnen ein Sich-Einlassen auf das, was die Kinder tun und vermutlich denken.

Es gibt zwei grundsätzliche Formen der Beobachtung, mit gerichteter und mit ungerichteter Aufmerksamkeit.

Die gerichtete Beobachtung zielt auf Verhaltensweisen und Verhaltensbereiche, die bereits bekannt und theoretisch abgesichert sind. Ihr entsprechen die meisten Fragebögen oder Einschätzskalen (vgl. Schäfer, 2004).

Schäfer (ebenda) hält dagegen für das Erfassen kindlicher Bildungsprozesse die Beobachtung mit ungerichteter Aufmerksamkeit für wichtig. Dieser Ansatz ist zu unterstützen, denn gerade in dieser Form sind die Beobachtenden bereit zu offenem Wahrnehmen individueller Besonderheiten der Mädchen und Jungen. Schäfer spricht von wahrnehmender oder entdeckender Beobachtung. Es besteht die Möglichkeit, kindliche Bedürfnisse noch besser zu erkennen, ihnen zu entsprechen und den Selbstbildungsprozess wirksam unterstützen zu können.

Eine Form der Dokumentation dieses offenen Beobachtens sind die Bildungs- und Lerngeschichten.

3.2.3 Bildungs- und Lerngeschichten

Diese Dokumentationen kindlicher Bildungsprozesse stellen aktuelle Bedürfnisse und Interessen der Mädchen und Jungen, Weltzugänge oder Selbstbildungspotenziale in den Mittelpunkt. Die Aufmerksamkeit wird dabei auf Stärken und Ressourcen der einzelnen Kinder gerichtet. Es wird nicht das Ergebnis, sondern dem Prozess des Sich-Bildens Raum gegeben (vgl. Petermann und Viernickel, 2012).

Von Margaret Carr und MitarbeiterInnen entwickelt, hat dieses Verfahren seinen Ursprung in Neuseeland.

Lerngeschichten entstehen im pädagogischen Alltag, anschaulich und nachvollziehbar beschreiben sie die Handlungen eines Kindes. Sie sind

Grundlage für Gespräche mit dem Kind und seinen Eltern über das Lernen und für weitere Unterstützung und Förderung des Kindes (vgl. Haas, 2012).

Für die beiden Fallstudien werden einige Lerngeschichten des Mädchen und des Jungen verwendet. Diese Lerngeschichten waren die ersten dieser Art im Kindergarten der beiden Kinder und sind als erste Versuche des Umgangs mit dieser Dokumentationsform zu verstehen.

3.2.4 Narratives Interview und Leitfaden-Interview

Interviews sind die am häufigsten verwendete Methode der qualitativen Sozialforschung.

Das narrative Interview ist ein vom Sozialforscher Fritz Schütze Mitte der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts eingeführtes Verfahren. Es erzeugt Datentexte, in denen nicht nur der „äußerliche“ Ereignisablauf, sondern auch „...die ‚inneren‘ Reaktionen, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung...“ zur Darstellung kommen. (Schütze, 1983, S. 286)

Mit einem Stimulus, einer vom Interviewer gestellten Frage, wird der Interviewpartner zum freien Erzählen angeregt.

Das Leitfadeninterview ist ein durch Fragen strukturiertes Interview. Das Strukturierungsniveau kann unterschiedlich sein, so dass entweder die Befragten das Gespräch steuern oder der/die InterviewerIn den Gesprächsfluss lenkt. Die Fragen sollten immer erzählauffordernden Charakter haben (vgl. Heisteringer, 2005).

Die für diese Fallstudien geführten Interviews wurden jeweils mit einer Erzählaufforderung (Stimulus) begonnen.

In der Voraussicht, dass Kinder möglicherweise keinen länger zurückliegenden Zeitraum erzählend beschreiben können, wurden unterstützende Leitfragen formuliert. Es wurden Fragen nach Huser (2007) und Rachen-

bäumer (2009) zur Selbsteinschätzung, zur Beurteilung des Wohlbefindens, der Motivation und der Integration in die Kindergruppen zusammengestellt. (Anhang 3/4 S. 7-9).

Die Interviews mit den Müttern und Lehrerinnen erfolgten nach gleichem Muster (Anhang 5/7 S. 10 und 12-13).

Mit einer Ausnahme wurden alle Interviews aufgezeichnet und später transkribiert.

3.2.5 Fragebögen

Als Instrumente zu quantitativer und qualitativer Datenerhebung sind Fragebögen geeignet.

Die Fragebögen dieser Arbeit, mit deren Hilfe ebenfalls Wohlbefinden, Interessen, Motivation und die Integration der beiden Kinder erfragt wurden, beziehen sich auf bereits erprobte Bögen.

Von den Eltern wurden jeweils zwei Fragebögen zur Kindergartenzeit beantwortet. Der erste hat die Form eines Briefes und ist von Vock und Teeke (2006). Der zweite Fragebogen ist von Huser (2007) übernommen (Anhang 1 und 2 S. 2-6).

Das Mädchen und der Junge füllten jeweils vor ihrer Einschulung und zu Beginn der zweiten Klasse einen Interessen-Fragebogen durch Ankreuzen aus. Dieser ist ebenfalls aus Huser (2007) entnommen (Anhang 6 S.11).

Beide Lehrerinnen füllten einen Fragebogen zur Persönlichkeit, zum Arbeits- und Lernverhalten und zum Sozialverhalten des Mädchen bzw. des Jungen aus. Hier gab es eine abgestufte Bewertungsskala und Möglichkeiten für eigene Bemerkungen zu jeder Frage.

Für diesen Fragebogen wurden die Fragen von Huser (2007) mit denen einer Checkliste für Lehrer, herausgegeben von der Staatlichen Schulberatungsstelle Niederbayern (2009) kombiniert (Anhang 8 S. 14-15).

Ein im Kindergarten der beforschten Kinder zur Vorbereitung auf Elterngespräche verwendeter Entwicklungsbogen wurde ebenfalls für diese Arbeit verwendet.

Für die beteiligten Bildungseinrichtungen wurde ein Fragebogen zum Stand des Umganges mit besonderen Begabungen erarbeitet.

Geschlossene Fragen geben hier Antworten in dichotomer Form vor. Im Anschluss an jede Frage werden die Befragten gebeten, eine kurze nähere Erläuterung bzw. eine Begründung zu formulieren.

Die Fragen zu Beginn und auch die zum Abschluss des Bogens sind offen gestellt, damit eine persönliche Meinung zu besonderen Begabungen geäußert werden kann (Anhang 9 S. 16 -17).

3.3 FALLSTUDIE I - Das Mädchen E.

3.3.1 Vorstellen des Mädchens

E. wurde 2004 in Berlin geboren. Sie hat einen drei Jahre älteren Bruder und lebt mit Mutter und Vater und Bruder in einer Familie. Die Mutter hat Malerei studiert, der Vater ist Bildhauer. Sie arbeiten als Kunst-Lehrerin bzw. als Kunst-Lehrer an einem Gymnasium.

E. kam gemeinsam zeitgleich mit ihrem Bruder, als Zweijährige, in den Kindergarten.

3.3.2 E.'s Entwicklung in ihrer Kindergartenzeit

3.3.2.1 Vorstellen des Kindergartens

Im Kindergarten wurden bis 2008 siebzig Mädchen und Jungen in fünf altersgemischten Gruppen vom zweiten bis zum sechsten Lebensjahr betreut. Im pädagogischen Alltag werden nach den Morgenkreisen in den Stammgruppen die Türen der Gruppen zur freien Spielmöglichkeit geöffnet. Es ist ein besonderes Anliegen, den Kindern ausreichend Zeit zum

Spielen zu geben (aus der Konzeption, Anhang 35 S.82).

Inhaltlich wird nach einem religionspädagogischen Ansatz gearbeitet. Die Erziehung der Mädchen und Jungen orientiert sich an der christlichen Wertevorstellung.

Auch Elemente anderer pädagogischer Ausrichtungen fließen in die Arbeit ein. Einige Mitarbeiterinnen sind in der Montessori-Pädagogik ausgebildet. Den Kindern stehen verschiedenen Montessori-Materialien zur Verfügung. Vorzugsweise wird mit den Mädchen und Jungen in Projekten gearbeitet. Der Bildungs- und Betreuungsauftrag wird gemeinsam mit den Müttern und Vätern durchgeführt. Sie gestalten Feste, Elternabende, begleiten pädagogische Projekte und projektieren Umbauvorhaben.

3.3.2.2 Perspektive der ErzieherInnen – Analyse der Beobachtungen

Die Beobachtungen (nummeriert im Anhang 10 S.18-20) sind eine markante Auswahl aus einer Vielzahl ähnlicher Beobachtungen während E.'s Kindergartenzeit.

Sehr auffällig zu Beginn der Kindergartenzeit war E. 's gute Sprachfähigkeit. Obwohl sie gerade erst zwei Jahre alt war, konnte sie sich ausgezeichnet ausdrücken. Sie hatte einen umfangreichen aktiven Wortschatz und sprach grammatikalisch korrekt.

Es war gut möglich, längere Gespräche mit ihr zu führen. Diese forderte sie auch gerne ein, Wortspiele bereiteten ihr Freude.

Nach etwa einem Kindergartenjahr wurde für E. im Entwicklungsbogen der Einrichtung festgehalten, dass sie sich in allen dort aufgeführten Bereichen altersentsprechend entwickle (Anhang 11 S. 21).

Bei der Analyse der dokumentierten Beobachtungen fällt auf, dass diese wenig detailliert und nicht präzise beschrieben wurden.

E.'s besondere Sprachbegabung wurde nicht erwähnt. In einer rückwirkenden Befragung wurde sie von den ErzieherInnen aber ohne

Zögern bestätigt.

Dass sie als „zart besaitet“ beschrieben wurde, lässt bei E. eine sehr feinfühlig und sensible Wahrnehmung vermuten.

Die Aussage „geht vehement in Auseinandersetzung“ erwies sich nach Rückfragen im Team meist als Verteidigung ihres Bruder in dessen Auseinandersetzungen mit Kindern oder Erwachsenen.

E.'s besondere Sprachfähigkeit und ihr besonders sensibles Wahrnehmen und Beobachten hätten im Entwicklungsbogen jedoch als etwas Besonderes und E.'s Persönlichkeit Beschreibendes hervor gehoben werden müssen.

E. kann möglicherweise nicht immer ihrem Entwicklungsalter entsprechende SpielpartnerInnen für ihre Spielideen und ihren enormen Gesprächsbedarf finden. Auch ihr Führungsanspruch deutet auf hin, dass sie sehr genaue Vorstellungen von Spielhandlungen verfolgt. Sie könnte sich durch die Kinder nicht verstanden und abgelehnt fühlen (Beobachtung 1).

E.'s besondere Merkfähigkeit und ihre große Motivation und Freude beim Gestalten von Liedern, Geschichten und im Ausprobieren von Instrumenten sind hervorzuheben (Beobachtung 3).

Der häufig gesuchte Kontakt zu Erwachsenen oder Jüngeren verstärkt den Hinweis darauf, dass sie Gleichaltrige nicht oft in ihr Spiel einbeziehen kann. Deutlich ist, dass sie unentwegt Erwachsene mit ihren Fragen herausfordert (Beobachtung 2, 5, 10).

Zu ihren Lieblingsbeschäftigungen zählten auch Malen und Basteln. Alles, was sie fand „verwertete“ sie für ihre Bilder. Sie saß dann vertieft in ihr Tun und ließ sich durch nichts beirren. Allerdings wusste sie dabei stets, was um sie herum passierte und kommentierte das Geschehen gelegentlich.

E. hatte eine besondere Art, ihre Bilder zu malen und zu gestalten.

Auffällig war ihre Wahl der Farben, auch malte sie selten gegenständlich, eher abstrakt und sehr eindrucksvoll.



Abbildung 3: Zeichnung von E.



Abbildung 4: gebastelter „Anhänger“ von E.

Nach einer Vorführung des „Würfel-Tricks“ mit der Behauptung, man könne wissen, welche Augenzahl auf der nicht sichtbaren Seite des Würfels wäre, waren alle motiviert, es ebenfalls zu versuchen.

Gemeinsam arbeitete sie mit dem Jungen L. der Gruppe daran, dem „Würfel-Trick“ auf die Spur zu kommen.



Abbildung 5: E. erforscht den Würfeltrick

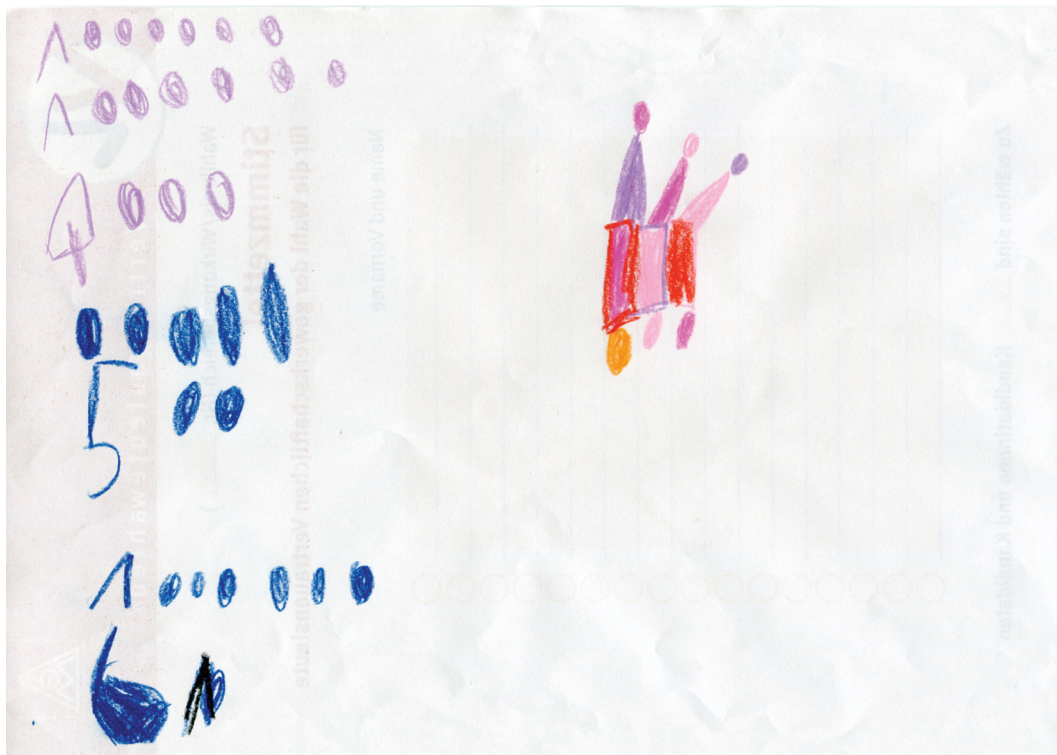


Abbildung 6: E.'s Aufzeichnungen zum Würfeltrick

E. war sehr vielseitig interessiert, wollte alles genau wissen und können. Mit ungewöhnlicher Ausdauer blieb sie an Dingen, die sie interessierten. Der Wunsch und die Freude, in verschiedenen Sprachen zählen zu können, ist im Vergleich mit anderen Kindern ungewöhnlich (Beobachtung 6).

E. beim Nachgehen der Frage, auf welche Weise am meisten Seifenschaum entstehe (Beobachtung 8):



Abbildung 7: E. stellt Seifenschaum her

Dies ist ein Beispiel für E.'s unglaubliche Motivation, wenn sie etwas sehr interessiert. Bei der Präsentation ihrer Ergebnisse war sie inhaltlich und emotional ganz bei der Sache. Dabei kam ihre ausgesprochen gute Sprachgewandtheit stark zur Geltung, um alle Möglichkeiten und deren Auswirkungen zu erläutern.

Immer wieder wurde im Alltag deutlich, wie gerne E. Aufgaben mit Verantwortung übernehmen mochte. Ihre Art, mit jüngeren Kinder umzugehen war bemerkenswert: sehr einfühlsam und zugewandt (Beobachtung 2, 10). E.'s besondere Fürsorglichkeit durch ihre äußerst sensible Wahrnehmungsgabe und ihr großes Interesse an selbstgestellten Führungsaufgaben, welche sie -auch zu ihrer eigenen Zufriedenheit- ausführt, ist etwas Besonderes, was sie von den Gleichaltrigen im Kindergarten unterscheidet (Beobachtung 4, 7).



Abbildung 8: E. beim Einrichten der Forscherecke

E. spielte mit großer Freude Spiele, die eigentlich für Kinder einer höheren Altersgruppe gedacht sind. Sie verstand den Inhalt und die Strategien der Spiele. Zudem erklärte sie die Regeln sehr verständlich. Dabei konnte sie ihre Rolle als Spielanleiterin sehr genießen.



Abbildung 9: E. als Spielanleiterin

E.'s besondere Sensibilität, ihr Nachdenken über die Zukunft und auch die Vergangenheit und, dass sie das auch thematisierte, machte etwas Besonderes an ihrer Persönlichkeit aus (Beobachtung 11).

Auffallende Stärken E.'s waren ihre Wortgewandtheit, ihre ausgeprägte Feinfühligkeit, ihre besondere Fähigkeit zur Empathie, ihre ausgesprochen gute Beobachtungsgabe, ihr vorausschauendes (Mit-) Denken, ihre besondere Merkfähigkeit, ihre Gabe und ihr Wille, Führungsrollen zu übernehmen, ihr ungebremsstes Interesse an Gesprächen, Fragen, Hinterfragen und ihre Kreativität und Hingabe beim Gestalten sowohl von Bildern, als auch im Darstellen und Gestalten von Liedern, Gedichten und Geschichten.

Unter den Stärken von E. konnten die nach Vock und Teeke (2006) beobachtbaren Merkmale, die eine besondere Begabung vermuten lassen, identifiziert werden (Kapitel 2.3.1 in dieser Arbeit):

- eine außergewöhnliche Lernleichtigkeit
- eine außergewöhnliche intrinsische Motivation
- eine außergewöhnliche Kreativität

Die Vermutung von besonderen Begabungen wurden erst zum Ende ihrer Kindergartenzeit in dieser Deutlichkeit wahrgenommen, obwohl die ersten Anzeichen ihrer ungewöhnlichen Sprachfähigkeit bereits ein wichtiger Hinweis waren. Es könnten (nach Huser und Gardner) sprachliche, sozial-emotionale bzw. intra- und interpersonelle Begabungen und Begabungen im Bereich des bildnerischen Gestaltens, bzw. der Kreativität vorhanden sein.

Auf Grund der Vermutung von besonderen Begabungen wurde ein Gespräch mit den Eltern veranlasst.

Mutter und Vater waren nicht sehr überrascht, hatten sie doch ähnliche Erlebnisse mit E. Sie machten einen eher erleichterten Eindruck, konnten sie nun viele Verhaltensweisen von E. besser einordnen.

3.3.2.3 Perspektive der Eltern - Analyse der Fragebögen

Für das Gespräch mit der Mutter und dem Vater über E.'s Entwicklung und ihrer besonderen Begabungen wurden zwei Fragebögen verwendet. Einer wurde bereits im Vorfeld des Gespräches ausgefüllt (Anhang 12 S. 22-25), der zweite (Anhang 13 S. 26-27) diente als Gesprächsgrundlage.

Das Gespräch fand im Mai 2010 im Kindergarten und in sehr zugewandter und wertschätzender Atmosphäre statt.

Beide bezeichneten E.'s gute und breite Beobachtungsgabe für Dinge, Gefühle und Stimmungen als ihre Stärke, die sie als Eltern erstaunen ließen. Auch ihre außerordentliche Selbstständigkeit wurde hervorgehoben. Eine weitere Stärke sei, dass sie ein gutes Körperbewusstsein und eine gewisse Anmut habe.

Sie sei sozial sehr aufgeschlossen und kontaktfreudig, scheue aber auch Konflikte nicht.

Die Eltern erwähnten weiter, dass E. Führungsqualität habe und ein großes kreatives Potenzial betreffend Mode, Avantgarde und Sichtweisen auf die Welt.

Beide sagten, sie gehe jeden Morgen gerne in den Kindergarten und erzähle zu Hause viel von ihren Erlebnissen.

E. fordere zu Hause die Familie heraus. Sie habe es gerne, wenn sich alle an Spielen oder gemeinsamen Handlungen, die sie initiiert, beteiligen. Das wurde mit „forderndem Aktionismus“ durch die Eltern beschrieben.

Sie könne sich aber auch gut und lange mit sich beschäftigen. So spiele sie gerne alleine Rollenspiele, wofür sie sich häufig umziehe.

Themen, die sie gerade beschäftigen, seien die Zukunft, die Zeit ihrer frühen Kindheit und die Kindheit der Eltern und Großeltern.

Was E. nicht gefalle, seien Ausgrenzungen aus Spielgruppen.

Die Mutter fragt, ob vielleicht E.'s starker Führungswille oftmals zu Alleinsein führen könne.

E. reagiere auch besonders sensibel auf Zurechtweisungen und Verbote. Die Mutter empfinde das oft als undankbar und maßlos, verbringe sie doch viel Zeit gemeinsam mit ihrer Tochter.

E. beteiligt sich an der Führung ihres Tagebuchs, dass ihre Mutter nach der Geburt ihrer Tochter begonnen hat.

Die Beobachtungen durch die Eltern und durch die ErzieherInnen des Kindergartens stimmen in vielerlei Hinsicht überein und ergänzen sich. Sie unterstützen die Vermutung E.'s besonderer Begabung. Mutter und Vater sind stolz auf ihre Tochter und staunen über deren vielfältiges Können.

3.3.2.4 E.'s Perspektive - Analyse des Interviews und des Fragebogens

Drei Tage vor ihrer Einschulung im August 2010 fand das Interview in meiner Wohnung statt. Den Ort hatte sich E. gewünscht.

Nach ihrem ausgiebigem Erkunden der Wohnung und gemeinsamen Ausprobieren bzw. Musizieren auf den Musikinstrumenten schnitten wir kurz das Thema Kindergartenzeit an. Anschließend begannen wir mit den Fragestellungen zum Interview. Das Leitfaden-Interview dauerte etwa 18 Minuten (Anhang 14 S. 28-30, Zeilen nummeriert).

Es war zu merken, dass E. nicht sehr motiviert war. Möglicherweise wollte sie die Zeit lieber für gemeinsames Spiel nutzen.

Sie sprach sehr zögerlich und kam ohne Nachfragen nicht ins Erzählen. Auf eine solche Nachfrage erinnerte sie sich dann an einen Back-Tag im Kindergarten. Auch vom Spiel mit dem Jüngsten der Gruppe und von der Ruhesituation, die sie als Ruhekind und später als Helferin für die Jüngsten genoss, berichtete sie. (Zeilen 5-10)

Die Frage nach FreundInnen im Kindergarten beantwortete sie ebenfalls sehr zögerlich. Mit Schmunzeln erwähnte sie ihre Erzieherin. Weiterhin fiel

ihr zunächst niemand ein, erst später ein Junge, der immer sehr nett sei (Z. 30-37, 89).

Ihr Wohlbefinden im Kindergarten machte sie im Verlauf des Interviews nochmals an ihrer Erzieherin und an einem gelegentlich als Vertretungskraft arbeitenden Studenten fest. Auch die „Schlaf-Situation“ erinnerte sie mehrmals (Z. 70-75).

Ohne lange zu überlegen, zählte sie Basteln, Malen und Spielen als das auf, was sie besonders gut könne (Z. 54-56).

Auf Nachfrage kamen noch Schwimmen und Tanzen dazu. (Tanzen geht sie seit ihrem dritten Lebensjahr, Schwimmen hatte sie gerade mit eifrigem Üben gelernt).

Gerne würde E. noch „hunderttausend Sprachen“ lernen, woraufhin sie ihr Zählen in drei Sprachen demonstrierte. Darauf sei sie auch stolz. Ebenso darauf, dass sie viele Freunde habe (Z. 132-140).

Dies steht allerdings im Widerspruch dazu, dass es ihr schwer fiel, rückblickend FreundInnen zu nennen und, dass ihre Vorfreude auf die Schule mit „dann habe ich viele Freunde“ begründet wurde (Z. 154).

Den Bogen füllte E. selbstständig aus, nachdem ihr das Ankreuzen erklärt worden war. Die Fragen wurden vorgelesen. Hier zeigten sich deutlich noch einmal E.'s vielfältige Interessen (Anhang 15 S. 31).

3.3.2.5 Zusammenfassende Betrachtung der Kindergartenzeit

Aus den drei Perspektiven auf E.s Kindergartenzeit lässt sich gemeinsam feststellen, dass E. sich im Kindergarten wohl gefühlt hat. Sie hatte Kontakte und Interaktionen mit Mädchen und Jungen und ist gern in den Kindergarten gekommen.

Die Angebote in den Morgenkreisen nahm sie interessiert an und führte sie häufig weiter. Auch selbstständig fand sie anregendes Spiel- und Lern-

material. Besonders gerne suchte und forderte E. verantwortungsvolle Aufgaben. Jüngere Kinder unterstützte sie mit viel Empathie.

Rückwirkend kann kritisch betrachtet werden, dass ihre gelegentliche Ausgrenzung aus Spielgruppen und ihre wenig stabilen Freundschaften im Kindergarten für E. belastender war, als bis dahin angenommen wurde.

Das war möglicherweise einer der Gründe, weshalb sie den sehr intensiven Austausch mit der Erzieherin suchte.

Die Vermutung einer oder mehrerer besonderer Begabungen hat sich nach dem Gespräch mit den Eltern verfestigt. E.'s außergewöhnliche Stärken konnten übereinstimmend beobachtet werden: ihre bereits sehr früh entwickelte Sprachfähigkeit, ihre sensible Wahrnehmung und ihre Empathie.

Ihre intrinsische Motivation, ihre Lernleichtigkeit und Kreativität sind außerordentlich und unbestritten.

Es ist deutlich sichtbar, dass das E.'s Elternhaus und der Kindergarten mit einer aufgeschlossenen, wohlwollenden, sehr zugewandten und anregenden Atmosphäre bei E. für Wohlbefinden sorgten, wie es in Hellers Hochbegabungsmodell als förderlich für die Entwicklung von Persönlichkeit und Begabungen beschrieben ist.

Sie hatte Freiräume, um ihren Interessen nachgehen zu können. Aber sie nahm auch Impulse aus Angeboten an, um diese für sich allein oder auch gemeinsam mit anderen weiter zu führen.

Die Interaktionen zwischen externen (Kindergarten, Elternhaus) und internen Moderatoren (Leistungsmotivation, Ausdauer) können als gelungen betrachtet werden. E. entwickelte sich positiv.

Rückblickend ist kritisch zu sehen, dass die Möglichkeit einer früheren Einschulung nicht bedacht wurde und es keinen Austausch darüber gab.

3.3.3 E.'s Entwicklung in der Grundschulzeit

3.3.3.1 Vorstellen der Grundschule (A)

E's Grundschule (A) befindet sich in Nachbarschaft zu ihrem Kindergarten. Die Schule wurde als reformpädagogische Grundschule durch einen Verein aus Eltern und PädagogInnen gegründet.

Grundlage der Schul-Konzeption ist „...die Überzeugung, dass Kinder aus sich selbst heraus in der Lage sind, ihre Persönlichkeit zu entfalten. Sie sind hierbei allerdings auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen, die ihrem Entfaltungsdrang mit Ruhe, Klarheit, Liebe und Achtung, mit Bescheidenheit und Zurückhaltung zur Seite stehen. ...“ (vgl. Konzeption der Schule A)

Zu den Leitgedanken der Schule zählt es, „...jedem Kind die Chance einer seinen individuellen Fähigkeiten und Ressourcen gemäßen Entwicklung zu ermöglichen...“ (ebenda)

Das Konzept basiert auf dem christlichen Menschenbild.

Die Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist vorgesehen.

In jeweils 6 Klassen werden die Jahrgänge der Klassenstufen 1 bis 3 und der Klassenstufen 4 bis 6 gemeinsam unterrichtet.

Organisationsformen des Lernens sind Freiarbeit (eigenverantwortliches Lernen an selbstgewählten Lerninhalten), gebundener Unterricht (gemeinsames Lernen und Arbeiten), Projektarbeit und der Morgenkreis (verbindlich, um den jeweiligen Verlauf des Vormittags abzusprechen).

3.3.3.2 E.'s Perspektive – Analyse von Interview und Fragebogen

Dieses Interview fand zum Ende der ersten Klasse, im Juni 2011, auf ihren Wunsch hin ebenfalls bei mir zu Hause statt.

Nach einer Zeit gemeinsamen Spielens war sie zum Interview bereit.

Es war zu merken, dass E. auch in diesem zweiten Interview nicht beson-

ders motiviert war, Fragen zu beantworten. Die Antworten kamen zögerlich und waren sehr kurz (Anhang 16 S. 32-33, Zeilen nummeriert).

Nach dem Stimulus kam sie nicht ins Erzählen, so dass das Gespräch gleich in eine Befragung überging.

Was E. gut könne, auch in der Schule, seien noch immer Basteln und Malen und Draußen-Spielen. Das möchte sie auch noch besser können (Anhang 39 S. 88-89).

Ihr Lieblingsfach sei Religion, da würde gesungen und es gäbe Stationsarbeit, also Wechsel von verschiedenen Aufgaben (Zeilen 19-30).

Sie gehe gerne in die Schule, weil es einfach Spaß mache.

E. scheint sehr gerne zu Lesen. Als die Frage darauf kam, holte sie ihr neues Buch heraus und las ein wenig daraus vor (Z. 25, 45).

E. benannte Spielfreundinnen aus ihrer und einer höheren Klassenstufe und Freundinnen, mit denen sie gerne zusammen arbeite, darunter auch eine Drittklässlerin (Z. 49-55, 65-67, 71-73).

E. meinte, sie sei beliebt bei Mädchen und auch bei den Jungen, denn sie sei ja die Schwester von B., den alle mögen.

Sie würde von ihrer Lehrerin gemocht, das würde sie daran merken, dass diese sie so nett anlächle. Auch sie mag ihre Lehrerin (Z. 75-81).

Zu Hause höre sie gerne CD's und bastele oder male dabei.

E. gehe nach wie vor zum Tanzen, was sie auch besonders gut könne, auch gehe sie in den Schulchor (Z. 83-85).

Sie erwähnte nicht den Klavierunterricht, den sie gerade begonnen hatte. Vor dem Gespräch spielte sie aber einige Übungen vor.

Danach füllte sie eigenständig und in besonderer Weise den Fragebogen aus: Sie malte die Felder farbig aus. Ihre Lieblingsbeschäftigungen Ge-

schichten erfinden/erzählen und Basteln malte sie gezielt in Gold (Anhang 17 S. 34).

Ein wichtiger Hinweis ihrerseits war, dass sie es gar nicht möge, ausgeschlossen zu werden (ebenda).

3.3.3.3 Perspektive der Lehrerin - Analyse von Gespräch, Fragebogen und Lernbericht

Erst nach mehrfachem Nachfragen kam es zu einem Gespräch mit einer Lehrerin.

Im März 2011 war die zweite Lehrerin der Klasse bereit und lud in die Schule ein. Es war eine freundlich-sachliche Atmosphäre. Das Gespräch wurde nicht aufgezeichnet (Gesprächsnotizen im Anhang 18 S. 35).

Als Grundlage dieses Gespräches diente ein Beobachtungsbogen (Anhang 7 S. 12-13).

Auf die Frage zu E.'s Entwicklung seit Schulbeginn teilte die Lehrerin mit, E. habe sich anfangs sehr beobachtend verhalten, sie kannte zunächst wenige Kinder in der Schule. Doch sie hatte die Freunde ihres Bruders als Paten zur Unterstützung an die Seite gestellt bekommen. Das ist ein in dieser Schule übliches Ritual für die SchulanfängerInnen.

Zunehmend wurde E. agiler. Sie „nahm sich ihren Platz“. E. sei sehr selbstbewusst. Oft würde sie die Grenze zu Erwachsenen nicht respektieren, sie scheine nicht zu wissen, wie das geht. Sie wirke eher frech: Oftmals würde sie auf Aufforderungen antworten: „Nee, ich will jetzt gerade nicht.“

Auf die Frage nach den auffallenden Stärken E.'s berichtete die Lehrerin, es seien ihre Sprache und das Lesen. Zudem könne sie auffallend gut Kontakte zu und unter den Kindern herstellen. Sie könne gut kommunizieren.

E. fühle sich in der Schule wohl, sei motiviert und selbstständig und sie habe viele neue Freunde.

Die Lehrerin beschreibt ihre Beziehung zu E. als zugewandt, sie müsse

aber immer wieder Grenzen abstecken.

Im Unterricht verhalte sich E. zurückhaltend, manchmal spiele sie aber auch den Clown.

Im Anschluss an dieses Gespräch füllte die Lehrerin noch den Fragebogen (Anhang 19 S. 36-37) aus.

Die Auswertung des Fragebogens bestätigte die im Gespräch gewonnenen Erkenntnisse. Die Lehrerin betonte zudem, E. sei zuverlässig „wenn ihr die Arbeiten zusagen“ und sorgfältig „manchmal zu schnell, gerne auch mal etwas oberflächlich“, auch wage E. sich an schwierige Aufgaben.

Besonders gut könne sie ihre Arbeit selber planen und organisieren. Im sprachlichen Bereich erfasse sie Sachverhalte und Zusammenhänge sehr schnell. Sie habe gute Einfälle zur Lösung von Problemen.

In E.'s Lernbericht zum Ende der ersten Klasse (Anhang 20 S.38-41) wurde dies bekräftigt. Sie habe sich schnell und gut in den Schulalltag eingelebt. Sie arbeite selbstständig und zügig, widme sich jedoch ungern Aufgaben, die ihr keine Freude machen. E. lenke sich im Unterricht häufig durch ihr „großes Kommunikationsbedürfnis“ ab.

Deutliche Stärken („gelingt immer“) sind in folgenden Fächern ersichtlich:

- *Deutsch*: auf den Partner eingehen, lautgetreues Schreiben, Silben erfassen und diese zusammensetzen, Texte sinnentnehmend lesen
- *Kunst*: eigene Gestaltungsvorstellungen und –absichten entwickeln und umsetzen; gemäß der Aufgabenstellung gestalten; unterschiedliche Arbeitstechniken und Materialien erproben; Arbeitsprozesse beschreiben; sachgerecht mit Material umgehen und aufräumen)
- *Religion*: Geschichten nacherzählen; Regeln erläutern, die ein gutes Miteinander fördern

Bemerkenswert an den Aussagen der Lehrerin ist, dass E. Erwachsene als Autoritäten nicht immer anerkennt, dass sie diese nahezu herausfor-

dert. Auch das gelegentliche clownhafte Verhalten im Unterricht und das oberflächliche Arbeiten, wenn ihr die Arbeiten nicht zusagen, könnten als Hinweise auf besondere Begabungen interpretiert werden.

Nach wie vor sind ihre Stärken eine besondere Sprachfähigkeit, ihre Kreativität im Bereich Kunst, sowie ihre besondere Kommunikationsfreude und -fähigkeit. Eine vermutlich neue Stärke ist das Lesen.

Im Gespräch mit der Lehrerin wurde das Thema der besonderen Begabungen nicht erwähnt. Auch der Fragebogen nach Huser zu Merkmalen besonderer Begabungen kam nicht zur Anwendung.

3.3.3.4 Perspektive der Mutter – Analyse des Interviews

Im März 2012 lud mich E.'s Mutter zum Interview zu sich nach Hause ein. In zugewandter Atmosphäre kamen wir ins Gespräch (Anhang 21 S. 42 - 45, Zeilen nummeriert).

Die Mutter erzählte, sie sei sehr zufrieden mit E.'s Entwicklung: Sie sei ruhiger und ausgeglichener als früher. Sie habe einen Sprung in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gemacht (Zeilen 3-10).

E. gehe gerne in die Schule und sei stolz auf ihre FreundInnen und, wenn sie etwas geschafft hat (Z. 23-15).

E. wäre beliebt bei den MitschülerInnen, würde oft und von verschiedenen Kindern eingeladen, auch von Jungen (Z. 51-60).

Sie liebe den Kunst- und Musikunterricht, auch Religion. E. lerne gerne und sei neugierig. Für die Schule brauche sie zu Hause keine Unterstützung (Z. 24, 112).

E.'s Stärken seien immer noch ihre besondere Wahrnehmung, auch im sozialen Bereich, ihre extreme Sensibilität, ebenso ihre besondere Fähigkeit zu Empathie (Z. 199-210, 216-220, 237) .

Sie sei sehr kritisch mit sich, würde sich kritisch reflektieren (Z. 212-214).

Konflikte trage E. gerne mutig selber aus. Angebotene Hilfen der Mutter lehne sie ab „Nein, das mache ich selber!“ (Z. 70-73).

Zu Hause spiele sie nach wie vor gerne sehr fantasievoll, auch alleine und manchmal stundenlang. Da mag sie auch nicht gestört werden (Z. 128-131).

Nach wie vor male und bastele sie immer noch besonders gerne und mit Hingabe (Z. 139).

Seit einem halben Jahr hat sie Keyboard- Unterricht. Oft gehe sie ans Instrument und probiere unermüdlich (Z. 135-138).

Langeweile kenne E. nicht, sie würde immer eine Beschäftigung finden (Z. 144-151).

Auch die Beziehung zwischen der Klassen-Lehrerin und E. könne nach Meinung der Mutter besser, „ ein bisschen herzlicher“ sein. E. habe andere LieblingslehrerInnen (Z. 177-184).

Über E.'s Begabungen wurde in der Schule nicht gesprochen (Z.196-197).

Ein Hochbegabungstest mit E. wäre für die Eltern nicht wichtig (Z. 225).

Der Vater der Mutter, Kinderpsychologe i. R., habe mit E. vor etwa zwei Jahren einen sog. Szenotest – auf E.'s Bitten- gemacht. Dass E. die Aufgaben überdurchschnittlich gut gelöst habe, hat sie erfahren. Das konkrete Ergebnis aber wollte sie nicht wissen „Hauptsache, man wird glücklich“ (Z. 243, 227-233).

3.3.3.5 Zusammenfassende Betrachtung

Die aus den drei Perspektiven gewonnenen Ergebnisse zu E.'s Entwicklung stimmen darin überein, dass E. den Übergang in die Grundschule auf allen Ebenen gut bewältigt hat: Sie ist ein kompetentes Schulkind geworden und hat neue und positive Beziehungen aufgebaut.

Gerne geht sie in die Schule, bewegt sich dort selbstbewusst und selbst-

ständig. E. wirkt ausgeglichen, hat FreundInnen, ist in der Klasse akzeptiert und hat Freude am Lernen. Ihre Stärken liegen im Lesen, im Fach Kunst und in ihrer besonderen Kommunikationsfähigkeit.

Nach wie vor scheint sie sich beim Basteln, Malen und Spielen besonders wohl zu fühlen.

Auch zu Beginn der Grundschulzeit haben die externen und internen Moderatoren E.'s Persönlichkeitsentwicklung und die Entfaltung ihrer Begabungen, entsprechend Hellers Hochbegabungsmodell, positiv unterstützen können.

Auf Grund des jahrgangsübergreifenden Lernens, der Möglichkeit von Freiarbeit, des individuellen Wochenplans und auch von Projektarbeit ist es E. bisher möglich, ihren eigenen Lernweg und ihr eigenes Lerntempo mit zu bestimmen. In der Grundschule wurden E.'s besonderen Begabungen nicht thematisiert.

3.4 FALLSTUDIE II - Der Junge L.

3.4.1 Vorstellen des Jungen

L. wurde 2004 in Berlin geboren. Er ist das dritte und jüngste Kind der Familie und lebt mit seinen Geschwistern, seiner Mutter und seinem Vater gemeinsam in einer Familie. Sein Vater ist Verleger, seine Mutter ist Historikerin und arbeitet im Verlag ihres Mannes.

Mit etwa dreieinhalb Jahren kam L. zu uns in den Kindergarten.

3.4.2 L.'s Entwicklung in seiner Kindergartenzeit

3.4.2.1 Vorstellen des Kindergartens

L. besuchte den bereits in Kapitel 3.3.2.1 vorgestellten Kindergarten

3.4.2.2 Perspektive der ErzieherInnen - Analyse der Beobachtungen

Dies ist eine Auswahl von Beobachtungen, die in L.'s Kindergartenzeit

häufig gemacht wurden (nummeriert im Anhang 22 S.46-48).

Zu Beginn seiner Kindergartenzeit fiel L. durch seine außerordentliche Sprachgewandtheit und eine ausgeprägte Merkfähigkeit auf. Das machte es ihm leicht, Dinge zu hinterfragen und so lange zu diskutieren, bis er vorerst zufrieden war. Dabei suchte er zum Austausch oft den Kontakt zu den ErzieherInnen (Beobachtung 1, 3).

L. denkt sehr über Gesagtes nach. Seine Aussagen und die anderer prüft er kritisch, Widersprüche werden ihm schnell bewusst (Beobachtung 3, 4).

Im letzten Kindergartenjahr interessierte sich L. besonders für Mathematik. Er zählte gerne, nahm gerne Maß, interessierte sich für Formen und zeichnete räumliche Darstellungen (Beobachtung 5).



Abbildung 10: L. erforscht den Würfeltrick



Abbildung 11: L. erforscht weiter die Würfel



Abbildung 12: L. misst die Höhe des gebauten Turmes



Abbildung 13: L. erkundet das „Haus vom Nikolaus“



Abbildung 14: L. zeichnet das „Haus vom Nikolaus“ und legt es mit Formen nach

Bei seiner selbstgewählten Beschäftigung mit der Zahl „eine Million“ verstand L sehr schnell, dass sich die Dezimalstellen regelmäßig ändern. Lange war er bei der Sache und schien sehr zufrieden über seine Erkenntnis. Noch einige Tage danach beschäftigte er sich gemeinsam mit seinem Freund M. mit dem Perlenmaterial (Beobachtung 6).



Abbildungen 15 und 16: L. beschäftigt sich mit dem Tausender-Perlenmaterial

Schnell war L.'s Auffassungsgabe und sehr konzentriert war er beim Ausprobieren. Immer wieder versuchte er ganz zielstrebig, die sich gestellten Aufgaben bis zu seiner Zufriedenheit zu Ende zu bringen.

Auch hier war er sehr kritisch mit sich und nicht mit erstbesten Lösungen zufrieden. Er erklärte ganz genau, wie er was und warum er es so gemacht habe.

In den letzten Monaten seiner Kindergartenzeit entdeckte L. seine Leidenschaft für das Fußballspielen (Beobachtung 7).

Auch hier erklärte er sprachlich immer ganz genau, wie er gerade den Ball gehalten hatte oder warum gerade nicht. Erstaunlich war wiederum seine Zielstrebigkeit, seine lang anhaltende Motivation, es immer noch besser zu machen.

Im Entwicklungsbogen (Anhang 23 S. 49) wurde von den ErzieherInnen zu Beginn 2010 festgehalten, dass L. sehr interessiert, lange und konzentriert am Thema arbeite. Er denke tiefgründig und in breiten Sinnzusammenhängen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, L. ist ein sehr selbstbewusster und ein auffallend interessierter Junge.

Seine Stärken sind seine ausgeprägte Sprachfähigkeit, seine ungebremste Neugier, sein intensives Nachfragen und Nachdenken, seine Zielstrebigkeit und seine ungewöhnliche Ausdauer und Konzentration.

Erst gegen Ende seiner Kindergartenzeit wurde die Vermutung besonderer Begabungen geäußert. Anhaltspunkte dafür waren entsprechend Vock und Teeke (vgl. Kapitel 2.3.1 dieser Arbeit):

- L.'s ungewöhnlich starke intrinsische Motivation und sein Drang, etwas unbedingt wissen und können zu wollen
- L.'s außerordentliche Sprach-, Merk- und Denkfähigkeit

Besondere Kreativität, die nach Vock und Teeke (2006) zu drei Persönlichkeitsmerkmalen für eine besondere Begabung gehört, wurde bei L. bisher nicht beschrieben, obwohl die Art und Weise, wie er sich den Aufgaben stellte, vielleicht doch ungewöhnlich war.

Nach Husers und Gardners Theorie wäre eine besondere Begabung im Bereich der Mathematik, also auch des logischen Denkens anzunehmen. Auf Grund dieser Vermutung wurde ein Gespräch mit der Mutter geführt.

3.4.2.3 Perspektive der Mutter - Analyse der Fragebögen

In Vorbereitung auf das Gespräch füllte L.'s Mutter zwei Fragebögen aus.

Das Gespräch fand im April 2010 in einem Raum des Kindergartens statt. Wir besprachen die Fragebögen in sehr zugewandter Atmosphäre (Anhang 24/25 S. 50-55).

Die Mutter reagierte entspannt auf die Vermutung der besonderen Begabung von L. Auch ihr war aufgefallen, dass ihr jüngster Sohn L. in vielen Bereichen der Entwicklung fortgeschrittener war, als Gleichaltrige.

Als L.'s Stärken bezeichnete die Mutter seine Willensstärke, sein großes Selbstvertrauen und sein Mitteilungsvermögen und -interesse.

L. sei sehr selbstständig und habe eine klare Vorstellung davon, was er will, er wäre offen und interessiert an allem. Er sei sehr höflich.

Er komme gerne in den Kindergarten, fühle sich dort vertraut und wohl, und erzähle zu Hause, was er erlebt hat.

Seinen Wortschatz schätzte die Mutter als besonders groß ein. Und, er hätte ein überdurchschnittliches Denkvermögen.

L. interessiere sich besonders für Zahlen und Buchstaben, und er sei an vielen Fragen des Allgemeinwissens interessiert.

Er lache gerne über Situationskomik.

Die Beobachtungen der Mutter und die der ErzieherInnen im Kindergarten stimmen weitgehend überein.

Die Vermutung einer besonderen Begabung hat sich verstärkt.

3.4.2.4 L.'s Perspektive - Analyse von Interview und Fragebogen

In der letzten Woche vor seiner Einschulung besuchte mich L. im Kindergarten und kam dann für das Interview auf seinen Wunsch mit zu mir nach Hause.

L. erkundete neugierig meine Wohnung. Wir bereiteten uns etwas zu essen und zu trinken. Dann begannen wir das Gespräch (Anhang 26 S. 56-58, Zeilen nummeriert).

Nach den ersten Fragen allerdings wies er mehrfach darauf hin, das Gespräch beenden zu wollen. Er ließ sich dann aber doch immer wieder darauf ein.

Beim Nachdenken über seine Kindergartenzeit fielen L. sofort einige Aktionen ein wie das Kuchenbacken, Apfelmus-Machen, das Wasch-Projekt, die Forscherecke und das Rhythmik-Angebot, wovon er selbstständig erzählte (Zeilen 6-16).

Auf die Frage, was er am liebsten gespielt hätte, meinte er, er hätte gerade Einiges dazu gesagt. Er erinnerte sich dann doch noch an sein Fußballspielen und an die Abschlussfahrt der SchulanfängerInnen (Z. 21, 24, 26).

Eine einfache Frage sei es, so L., seine Freunde zu nennen (Z. 25).

Sehr genau beschrieb er dann, wie er seinen Zahn verlor, wie er diesen anhand einer nun spürbaren Zahnlücke vermisste und am vermuteten Ort des Geschehens wieder fand (Z. 44-54).

L. meinte, dass er Fußballspielen besonders gut könne, und in diesem Zusammenhang auch gut Rennen, Dribbeln und Tunneln. Letzteres beschrieb er, amüsiert ob der Nachfrage, ausführlich (58-75).

An dieser Stelle hätte er das Gespräch gerne beendet: „das war’s.“ (Z. 77)

Über Sachen, die er noch besser können möchte, mochte er nicht sprechen. Er könne eigentlich alles ganz gut. Dies alles aufzuzählen dauere ihm jetzt allerdings zu lange (Z. 83).

Dann philosophierten wir noch darüber, wie lange diese Aufzählung denn dauern könnte und was dann alles passieren würde.

Was ihm im Kindergarten gut gefallen habe, seien Spielen, besonders Fußballspielen (Z. 58, 95).

Auf die Frage, was ihm nicht gefallen habe, erwiderte er betont, was ihm gut gefallen habe, nämlich Fangen und Verstecken (Z. 103).

Gerne würde er noch Gitarre und Kontrabass spielen, Kochen und Bauen lernen, „echtes Bauen, so wie Bauarbeiter“ (Z. 118-124).

Am liebsten würde er später einmal Weltmeister werden, was sich bei Nachfrage auf den Fußballsport bezog (Z. 130).

Eine Frage, die ihn interessierte, wäre, wie viel Geld der Erbauer der Brandenburger Tore bekommen hätte (Z. 134-139).

Er freue sich auf die Schule, weil es dort eben schön sei, man schöne Sachen lernen könne und Spielfreunde haben werde (Z. 144).

Im Kindergarten hätte er „Fußballspielen und Morgenkreis gelernt“ (Z.150)

Ob er sich auf die Schule freue...vielleicht auf das Fest, bestätigte er, aber wichtiger war ihm, dass er in die 1. Klasse komme, denn da lerne er was. Da würde nämlich bis 12 und 20 gerechnet. Die Anmerkung, dass er das doch schon könne, bestätigte er: Ja, und in der Zweiten würde bis 100 gerechnet und in der Dritten bis 1000 schon. „Genau, wenn die in der Zweiten sind und fragen wie viel 10x100 ist, dann sag ich 1000!“ (Z.160-165)

Den Interessenfragebogen füllte L. selbstständig aus (Anhang 27 S. 59).

Die Fragen wurden ihm vorgelesen.

Die Auswertung des Bogens bestätigten seine vielfältigen Interessen in verschiedensten Bereichen. L. freute sich, dass er elf Dinge zusammenrechnete, die er gerne tat und nur zwei, die er nicht gerne mochte.

3.4.2.5 Zusammenfassende Betrachtung der Kindergartenzeit

Aus den drei Perspektiven auf L.'s Kindergartenzeit lässt sich eindeutig

sagen, dass er sich im Kindergarten wohlfühlt hat.

Selbstbewusst und mit klaren Vorstellungen über das, was er tun wollte, bewegte er sich durch den Kindergartenalltag. Dazu hatte L. Freiräume, die er für sich nutzen konnte. Er hatte Freunde und Kontakte mit anderen in Spiel- bzw. Lernsituationen.

Die Vermutung einer besonderen Begabung aufgrund L.'s außergewöhnlicher Motivation und Zielstrebigkeit, seiner besonderen Sprach- und Merkfähigkeit, und auch sein besonderes Interesse an mathematischen Themen hat sich verstärkt.

Das Elternhaus und auch der Kindergarten mit ihrer jeweils sehr zugewandten, lernanregenden und seine Interessen unterstützenden Atmosphäre (äußere Moderatoren) haben L.'s Persönlichkeits- und Begabungsentwicklung günstig beeinflusst. Entscheidende Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Ausdauer und Leistungsbereitschaft (interne Moderatoren), die zur Umsetzung von Fähigkeiten in Leistungen beitragen, wurden dadurch gestärkt.

Die Frage nach einer früheren Einschulung wurde nicht in Betracht gezogen, weil erst im letzten Kindergartenjahr seine besonderen Fähigkeiten deutlich bemerkt wurden.

3.4.3 L.'s Entwicklung zu Beginn seiner Grundschulzeit

3.4.3.1 Vorstellen der Grundschule (B)

L.'s Grundschule (B) liegt unmittelbarer Nachbarschaft zu seiner Wohnung und dem Kindergarten. Diese Grundschule wurde 2008 gegründet.

Pädagogischer Ansatz ist es, die Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe zu sehen. "...Schülerinnen und Schüler mit günstigen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen und auch besonderen Begabungen lernen demnach gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern, deren Schulfähigkeit noch nicht ausreichend ausgeprägt ist. ..." (Konzept der Schule B)

„Die Ausrichtung der Konzeption der Schule liegt im entdeckenden, selbst-

organisierten und konstruktiven Lernen...“ (ebenda)

Schwerpunkte an dieser Schule sind die Nutzung digitaler Lernwelten, Mathematik und Naturwissenschaften, gemeinsames Feiern von Festen zur Präsentation von Projekten, Erlernen der Englischen Sprache ab Klasse 1 und die Partizipation von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften. Auch der musisch ästhetische Bereich hat in allen Unterrichtsbereichen einen hohen Stellenwert (ebenda).

In jahrgangsbezogenen Klassen entwickeln die SchülerInnen Lernstrategien und -methoden. Das systematische Üben wird gefördert.

In jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (Lernatelier) werden offene Aufgabenstellungen sowie Lern- oder Forscheraufträge angeboten. Damit sollen eigene Lernwege auf jeweils individueller Lernebene entdeckt werden.

Der Hort, als sozialpädagogischer Bereich, wird durch eine Freizeit- und Bildungsgesellschaft betrieben. Dieser Bereich ist eng mit dem Schulalltag verzahnt. Die ErzieherInnen arbeiten partnerschaftlich mit dem Lehrerkollegium zusammen, sie unterstützen und ergänzen.

3.4.3.2 L.'s Perspektive - Analyse von Interview und Fragebogen

Im November 2011, also zu Beginn der zweiten Klasse, kam L. zum Interview zu mir nach Hause. Dazu bedurfte es einiger Motivationsversuche. Das Herstellen einer kosmetischen Creme –als Geschenk für seine Mutter- interessierte ihn dann sehr. Wir experimentierten damit. So wurde er aufgeschlossener für das Gespräch (Anhang 28 S. 60-61, Zeilen nummeriert).

Sehr gut konnte L. sich an seine Einschulung erinnern.

Er wäre sehr gespannt und aufgeregt gewesen, sogar ein bisschen ängstlich, als er nach vorne auf die Bühne musste. Aber, ein tolles Klassenfoto hätte es dann gegeben (Zeile 3-19).

Begeistert kam er ins Erzählen:

Und jetzt sei alles „richtig toll!“ in der Schule. Es sei spannend für ihn, weil es ihn immer aufrege, was er gerade mache (Z. 20, 53).

Jetzt schreibe er an einer Geschichte, als Geschenk für die Familie, über einen Wassergeist (Anhang 40 S. 90-92). Da hätte er „fünf Seiten und ein Viertel von der sechsten Seite“ geschrieben. Überhaupt könne er die längsten Texte schreiben, darauf sei er stolz. Texte ausdenken möge er besonders (Z. 63-66, 134).

Er könne mehrere Sachen richtig gut wie z.B. Schreibschrift üben.

Und im Flohheft -das sei ein Matheheft- wäre er schon auf Seite 26! Das sei bei den Hundertern (Z. 22-32)!

Seinen Wochenplan möchte er gern noch besser können. Früher war er immer der Beste und Schnellste, aber jetzt würde es schwieriger (Z. 42-46).

Nicht so gut gefalle ihm der Hort, weil da die Klasse aufgeteilt werde. Das hasse er (Z. 69-71).

Und, er würde lieber richtig viel Platz im Klassenraum haben, dann könne er neben seinen besten Freunden sitzen. Er habe sieben (Z. 73-81)!

Manchmal, so L., sei er traurig, weil niemand mit ihm spielen wolle. Und manchmal sei es „blöd“ in der Pause. Daraufhin wollte er schnell die nächste Frage (Z. 89, 90).

Mit allen Freunden spiele er gerne. Partnerarbeit mache er am liebsten mit E. Seine Klassenkameraden möge er, diese ihn aber nicht immer. Das könne er daran merken, dass ihn niemand ansprache, an die Hand nähme oder mit ihm spielen wolle. Oder auch, dass niemand mit ihm Partnerarbeit wünsche. Dann könne er nur Alleinarbeiten machen oder mit der Lehrerin bzw. dem Erzieher zusammen arbeiten (Z. 100-114).

L. möchte in solchen Situationen nur, dass alle nett zu ihm sind (Z. 112).

Seine Lehrerin mag er sehr. Alle Kinder möge sie gleich „toll“ (Z. 118-120). Selbstständig und zügig füllte den Fragebogen aus (Anhang 29 S.62), wobei wieder Interessenvielfalt sichtbar wurde.

Was er sonst noch, also außerhalb des Unterrichtes, machte und noch machen wollte, schrieb er freiwillig und ebenfalls zügig auf:

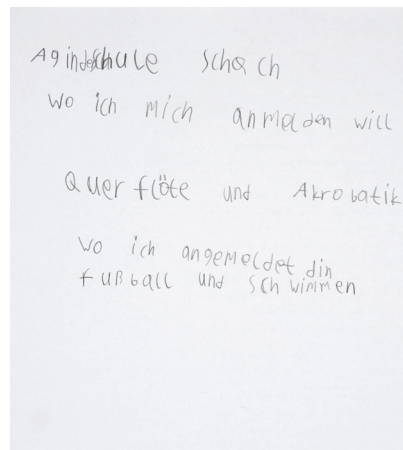


Abbildung 17: Schriftstück von L.

3.4.3.3 Perspektive der Lehrerin – Analyse von Interview, Fragebogen und Lernbericht

Die Lehrerin war sofort und gerne bereit zu einem Gespräch. Dies fand schon zu Beginn der ersten Klasse, im Dezember 2010 statt.

Sie lud in das Klassenzimmer ein, wo wir in einer aufgeschlossenen und sehr freundlichen Atmosphäre ins Gespräch kamen (Anhang 30 S. 63-66, Zeilen nummeriert).

Die Lehrerin beschrieb L. als sehr ehrgeizig, sehr zielstrebig und sehr interessiert (Zeile 3-5).

Sie habe eine gute Beziehung zu ihm, er suche stark ihre Nähe. In den Hofpausen käme er und unterhalte sich gerne mit ihr (Z. 7, 19-23).

Schnell habe er Lesen und Schreiben gelernt. Anfänglich sei er den anderen voraus gewesen. Da seine Klasse aber insgesamt sehr leistungsstark

sei, hätten ihn die anderen zwischenzeitlich eingeholt. Das mache ihm gerade ein wenig zu schaffen (Z. 10, 29-42).

Im Rechnen gehöre er zu den besonders leistungsstarken Schülern der Klasse. Rechnen sei seine „Vorliebe“ (Z. 47, 157, 220).

L. hätte große Ansprüche an sich, sei oft unzufrieden mit seiner Leistung. In solchen Fällen würde er gerne die Aufgabe wiederholen.

Er wähle herausfordernde Aufgaben, möchte meist mehr machen, besonders in Mathematik. Da versuche er sich schon an Multiplikationsaufgaben. Mit Hilfe des Perlenmaterials (Montessori) hätte er den Zusammenhang zwischen Addition und Multiplikation bereits erkannt (Z. 62-75).

L. sehe in allen Aufgaben einen Sinn, wäre also immer motiviert (Z. 78, 97-99).

Er fordere Förderung ein. Als sich die Klasse lange mit Addition und Zahlzerlegung beschäftigte, wünschte er Subtraktions-Aufgaben (Z. 90-91).

Auch habe er einen sehr großen Wortschatz und könne sich sehr gut ausdrücken. Er werde „beim hundertsten Mal Nachfragen“ in der Beschreibung seines Anliegens immer genauer. Er hinterfrage sehr viel, was in dieser Altersstufe besonders auffalle (Z. 104, 106, 163).

Er könne gut räumlich denken und auch zeichnen (Z. 115-120).

L. probiere gerne viel aus, komme dadurch auf kreative Lösungen (Z. 165).

L.'s schneller Auffassungsgabe und seiner starken Motivation, komme die Möglichkeit eines individualisierten Wochenplanes sehr entgegen. Außerdem könne er sich in den Freiarbeitsphasen nach eigenen Interessen beschäftigen - was L. auch tue, besonders mit mathematischem Material.

Auch das Lernatelier biete ihm Arbeit auf sehr individueller Lernebene mit den offenen Aufgabenstellungen und der Entwicklung unterschiedlicher Lösungswege (Z. 211-220, Stundenplan Anhang 38 S. 87).

Den Fragebogen (Anhang 31 S. 67-68) gab die Lehrerin zum Ende des ersten Schuljahres ausgefüllt zurück:

Die Einschätzung L.'s Persönlichkeit, seines Arbeits- und Lernverhaltens und seines Sozialverhaltens bekräftigten nochmal die Erkenntnisse aus dem Gespräch mit der Lehrerin.

Zusätzlich bemerkte die Lehrerin, dass seine Ausdauer deutlich höher sei als sonst bei SchülerInnen seines Alters. Er konzentrierte sich manchmal über einen längeren Zeitraum nur auf ein Fach bzw. ein Thema.

Mit Kritik könne er nicht gut umgehen.

L.'s Lernbericht (Anhang 32 S.69-71) am Ende der ersten Klasse bestätigt seine Stärken („sehr ausgeprägt“) in folgenden Unterrichtsfächern:

- *Deutsch*: Beteiligt sich an Gesprächen, vollzieht Zusammenhänge nach, äußert die eigene Meinung, liest sinnerschließend, entwickelt eigene Lesesinteressen, setzt Schreibvorhaben in Form von Sätzen um

- *Mathematik*: erkennt und beschreibt mathematische Zusammenhänge, entnimmt Aufgaben gesuchte Informationen, in allen aufgeführten Fähigkeiten in Bezug auf Zahlen und Operationen, schätzt und misst, rechnet sicher mit Größen und Einheiten, legt Tabellen und Strichlisten an, wendet Begriffe „möglich“, „sicher“ und „unmöglich“ sicher an

- *Musik*: sicher in Rhythmus, unterscheidet Klangeigenschaften, beschreibt Musik und tauscht sich darüber aus

- *Sport*: Stärken in allen Kategorien

Dass L. bereits Texte sinnerschließend lese, wird als besonders hervorgehoben. Ebenso auch, dass er Schreibvorhaben in Form von Texten umsetze. Im Fach Mathematik hätte L. sich bereits den Zahlenraum bis 100 erarbeitet und könne in diesem einfache Additions- und Subtraktionsaufgaben lösen.

Die Lehrerin unterstützt die Vermutung von besonderen Begabungen, speziell im Bereich Mathematik. Seine Stärken wären jedoch nicht so auf-

fallend, weil diese Schulklasse insgesamt sehr leistungsstark sei (Z. 33).

3.4.3.4 Perspektive L.'s Mutter – Analyse des Interviews

Erst im April 2012, also bereits zum Ende der zweiten Klasse, kam es zu einem Treffen mit L.'s Mutter. Sie besuchte mich zum Interview in meiner Wohnung. Das Gespräch war von beidseitigem Interesse und sehr freundlich-aufgeschlossenem Umgang geprägt (Anhang 33 S. 72-75, Zeilen nummeriert).

Der Stimulus mit Bitte um ihre Einschätzung zu L.'s Entwicklung seit Schulbeginn lässt sie berichten:

L. hätte sich „normal“ entwickelt, er sei hoch motiviert und in der Klasse wäre er gut akzeptiert. Die gute Gemeinschaft sei ganz sicher ein Verdienst der großartigen Lehrerin, es sei eine „sehr nette“ Klasse (Z. 2-5, 118-220) .

Alles wäre gut, L. sei „dabei“ und auch „da, wo er sein sollte“ (Z. 18).

Immer wieder lobte sie die Lehrerin, der es ausgezeichnet gelänge, die Kinder zu motivieren (Z. 8, 23, 33, 89-90).

Auf Nachfrage erzählte sie, L. gehe gerne in die Schule, weil er seine Freunde treffe, in der Pause Fußball spielen könne und, weil er so gerne lerne (Z. 49).

L. sei sehr ehrgeizig und wünsche sich von der Mutter, dass sie für Zensuren plädieren solle, er wolle Zensuren haben (Z. 53-56).

Sie habe Vergleichsmöglichkeiten mit den Schulen ihrer beiden älteren Kinder und bemerke, dass L. in seiner Schule Methoden des Lernens beigebracht bekäme (Z. 71).

Diese Schule habe sie gewählt, weil es eine neu gegründete Schule war. Da wäre „noch so viel zu bewegen“. Zudem wohne die Familie ganz in der Nähe. Und, sie habe mit den Grundschulen ihrer größeren Kinder keine guten Erfahrungen gemacht. Geplant sei ab Klasse fünf ein Wechsel auf das Gymnasium seines Bruders (Z. 80, 96).

Die Mutter meinte, L. sei ausreichend gefordert, er dürfe in seinem Tempo

arbeiten, das fände sie „super“. Am liebsten würde er rechnen (Z.138-142).

Zu seiner Lehrerin hätte er einen recht guten Kontakt, denn sie sei sehr zugewandt, hätte immer „ein offenes Ohr“ (Z. 191) .

Unterstützung brauche er zu Hause in der Organisation von alltäglichen Arbeiten. Er trödele oft und mache Sachen so kompliziert (Z. 150-153).

Außerhalb der Schule spiele er gerne Fußball und sehe gerne Filme.

L. langweile sich zu Hause. Er habe ein Problem, sich selber zu beschäftigen und fordere vehement „Input“ oder einen Partner. Das sei sehr anstrengend. Gerade an Wochenenden käme es deshalb oft zum Streit, weil man nicht seine eigenen Sachen erledigen könne. L. würde immer da sein und darüber diskutieren, was er dürfe, was versprochen war, sonst würde er sich langweilen (Z. 155-168).

Auf besondere Begabungen wurde die Mutter von der Lehrerin nicht angesprochen. Die Mutter glaube auch eher nicht daran, er sei einfach „normal“. Von sich aus hätte sie kein Interesse an einem Test, würde sich dem aber nicht verweigern, wenn ein Lehrer dazu raten würde (Z.204-206,230). Hochbegabung bedeute für sie nichts, womit man sich herausstellen könne. Man hätte eher als Eltern, als Lehrer und später auch L. selbst „eine Form der Verpflichtung, dies zu nutzen und umzusetzen“ (Z. 239-244) . Im Umgang mit L. würde sie dann nichts ändern (Z. 245-246) .

3.4.3.5 Zusammenfassende Betrachtung

L.'s Entwicklung zu Beginn seiner Schulzeit kann aus den Erkenntnissen der drei Perspektiven übereinstimmend als positiv betrachtet werden.

Den Übergang in die Grundschule hat L. auf allen Ebenen erfolgreich bewältigt. Er ist ein kompetentes Schulkind geworden. Mit einem starken Selbstvertrauen geht er gerne und hoch motiviert in die Schule. In der

Klasse fühlt er sich angenommen und hat viele neue Freunde gefunden. Die Lernangebote der Schule nimmt er sehr interessiert wahr. Er kann die Freiräume nutzen, um seinen Interessen intensiv nachzugehen. So konnte er an seine Entwicklungsvorsprünge gut anknüpfen. Seine besonderen Stärken sind weiterhin seine außergewöhnlich hohe Motivation, sein Ehrgeiz, sein besonderes Interesse für Mathematik sowie seine Sprachgewandtheit. Als eine neue Stärke kann das Texte-Verfassen genannt werden.

Das Zusammenspiel von externen und internen Moderatoren für die Persönlichkeits- und Leistungsentfaltung ist als außerordentlich gelungen zu erkennen. L. hat seine Begabungen weiter entwickeln können. Eine der Voraussetzungen dafür war, dass er durch sein Elternhaus und seine Lehrerin anregende Herausforderungen hatte und zuverlässige Bestärkung und Anerkennung erfahren konnte. Mit dieser Stärkung seiner Persönlichkeit war es L. möglich, seine Motivation und seine Leistungsbereitschaft aufrecht zu erhalten.

Seine besonderen Begabungen wurden in der Schule nicht thematisiert, doch von der Lehrerin beobachtet und anerkannt.

L. konnte seinem Entwicklungsstand entsprechende Förderangebote nutzen.

4 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER FALLSTUDIEN

4.1 Parallelen in den Fallstudien

Die in den Fallstudien betrachteten Übergänge des Mädchens E. und des Jungen L. in ihre jeweilige Grundschule wurden hervorragend bewältigt.

Beide haben sich zu höchst kompetenten Schulkindern entwickelt.

Das Mädchen E. und der Junge L. fühlen sich in der Schule sehr wohl, bewältigen die gestellten Anforderungen und können Lernangebote optimal für sich nutzen.

Übereinstimmend für beide Bildungsbiografien kann gesagt werden:

- Das jeweilige Elternhaus war sehr zugewandt, stärkend und fördernd für die Entwicklung des Kindes.

- Im Kindergarten hatten beide viele Freiräume, um auch ihrer eigenen Lernmotivation nachgehen zu können. Ihre besonderen Interessen konnten beobachtet, anerkannt und unterstützt werden. Auch hier wirkte sich die Atmosphäre im Kindergarten entwicklungsförderlich aus. Das Mädchen und der Junge fühlten sich ausgesprochen wohl, es bestanden sehr intensive und nahe ErzieherInnen-Kind-Beziehungen.

- Die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und dem Team des Kindergartens war offen und partnerschaftlich, also für beide Kinder entwicklungsförderlich.

- Für den Übergang in die Grundschule waren E. und L. gut vorbereitet, weil sie ein starkes positives Selbstbild, Resilienz und schulnahe Kompetenzen entwickelt hatten.

- Beide hatten den Übergang in die Grundschule bei ihren älteren Geschwistern bereits miterlebt, das könnte ihren Schulstart erleichtert haben.

- Der Unterricht in den beiden Grundschulen ist so gestaltet, dass sich das Lernen mit individuellen Wochenplänen am jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes orientiert. Zudem wird jahrgangsübergreifend unterrichtet, so dass zusätzlich auf das individuelle Entwicklungstempo eingegangen werden kann. So hatten beide Kinder die Möglichkeit, an ihr im Vorfeld des Schuleintrittes bereits erworbenes Wissen und Können anzuknüpfen. Eine Unterforderung oder ein Verlust der Lernmotivation wurde nicht beobachtet.
- Außerhalb der Schule nehmen E. und L., ihren jeweiligen Interessen entsprechend, noch zusätzliche Angebote wahr.
- Das Mädchen und der Junge haben neue Freunde gefunden, sie fühlen sich in ihren Klassen akzeptiert und wohl.
- Trotzdem thematisieren beide das „Sich-Ausgegrenzt-Fühlen“. Dies ist ein deutlicher Hinweis auf die Wichtigkeit von Freundschaften für das Wohlbefinden der Kinder, auch in Lerngemeinschaften. Hier wird aus Sicht der Kinder die Notwendigkeit von Begabungs- und Begabtenförderung im Rahmen einer inklusiven Pädagogik m. E. deutlich bestätigt.
- Beide Familien waren nicht an einem Hochbegabungs-Test interessiert. Die erfragten Gründe dafür waren unterschiedlich. E.'s Mutter war der Meinung, sie wolle es gar nicht wissen. Die Hauptsache sei, dass man glücklich werde.
L.'s Mutter betonte, Hochbegabung sei nichts, womit man sich herausstellen könne. Einen anderen Umgang mit ihrem Sohn hätte das für sie nicht zur Folge. Jedoch hätten dann sie als Eltern, die Schule und L. später selbst die Verpflichtung, diese Begabung zu fördern und in Leistung umzusetzen.
- Für das Mädchen und den Jungen wurde im Kindergarten das Thema

einer früheren Einschulung nicht erwogen. Einerseits wurden die besonderen Begabungen erst spät bemerkt, andererseits bestand vermutlich eine Unsicherheit und es gab in dieser Frage zu wenig Erfahrung und Wissen innerhalb des Kindergartenteams.

4.2. Differenzen in den Fallstudien

Auffallend bei den Untersuchungen zu beiden Bildungsbiografien war der unterschiedliche Umgang der Bildungseinrichtungen mit dem Thema der besonderen Begabungen:

Im Kindergarten ist dieses Thema gerade neu ins Bewusstsein der ErzieherInnen gerückt. Der Prozess des Erarbeitens dieser beiden Fallstudien hat die Diskussion dazu angeregt. So ist inzwischen ein Überarbeiten der Kindergarten-Konzeption angedacht.

Es gibt im Team mehr Austausch zum Thema besonderer Begabungen und eine Auseinandersetzung mit der Literatur zum Thema hat begonnen.

In der Grundschule (B) ist eine ausgesprochene Offenheit und auch ein besonderes Engagement beim Umgang mit dem Thema besonderer Begabungen zu spüren. Sowohl in der Schul-Konzeption als auch bei deren Umsetzung wird eine Lernatmosphäre deutlich, die es den Mädchen und Jungen ermöglicht, jeweils auf ihrer Entwicklungsstufe und in ihrem Lerntempo arbeiten zu können. Die Lehrerin des Jungen L. und auch die Direktorin der Schule waren umgehend zu Gesprächen und einem Austausch bereit und unterstützten die Fallstudie gern.

Diese Schule ist seit ihrer Gründung dem Netzwerk „Begabungsförderung Grundschule“ in Berlin angeschlossen.

In diesem Zusammenhang wurde ich zu einer Veranstaltung eingeladen, bei der sich Mädchen und Jungen mit ihren Projekten präsentierten. Auf meine Nachfrage, welche SchülerInnen denn an solchen Projekten teilnehmen dürften, versicherte die Direktorin, es sei eine Grundhaltung der

Schule, dass alle, die Interesse an bestimmten Projekten hätten, auch dabei mitwirken können, unabhängig von besonderen Begabungen. Sie lege auch keinen Wert auf Testergebnisse. Gemeinsames Lernen bei individueller Förderung sei notwendig und möglich.

Die ersten Schuljahre eines Kindes, so betonte die Direktorin, seien entscheidend dafür, ob ein Kind sich in der Schule wohlfühle, Lernen lerne und zu Leistungen bereit sei.

Die Grundschule (A) war zunächst an einer Zusammenarbeit im Rahmen meiner Bachelorarbeit interessiert. Als ich das Thema der besonderen Begabungen nannte, bekam ich auf weitere Anfragen keine Rückmeldungen mehr.

Die zweite Klassenlehrerin von E. lud mich endlich doch noch zu einem Gespräch ein. Hier vermied ich es dann, das Thema anzusprechen und fragte allgemein nach E.'s Entwicklung in der Schule.

Dem Konzept der Schule entsprechend gibt es viele Freiräume für die Mädchen und Jungen, sich in ihrem Lerntempo zu entwickeln.

Eine positive Haltung zu besonderen Begabungen konnte ich nicht feststellen.

4.3 Auswertung einer Umfrage zum Thema besonderer Begabungen

Mit Hilfe eines Fragebogens (Anhang 9 S. 16-17) versuchte ich nochmals, etwas über den Umgang mit besonderen Begabungen bei uns im Kindergarten und in den beiden an den Fallstudien beteiligten Schulen zu erfahren.

Im Kindergarten wurden zwei Erzieherinnen befragt, die ihre Ausbildung gerade beendet hatten (Anhang 34 S.76-81)

Aus den Antworten wird ersichtlich, dass wir als Kindergarten-Team am Beginn der Auseinandersetzung mit diesem Thema stehen.

Von den zwei ErzieherInnen wurde nur eine in der Ausbildung mit dem Thema konfrontiert.

Beide waren der Meinung, dass es sich um ein wichtiges Thema handele. Gerne würden sie sich intensiv durch Fortbildungen damit auseinandersetzen. Es ginge ihnen dabei vor allem darum, wie besondere Begabungen erkannt und gefördert werden können. Sie würden die Begabungen einzelner Kinder gerne für die gesamte Gruppe nutzen.

Eine Erzieherin beschrieb ein „zwiespältiges Verhältnis“ zum Thema: einerseits könne das Leben positiv geprägt werden, andererseits könne aber auch resultierender „Erwartungsdruck oder Neid das Leben schwierig gestalten.“

In der Grundschule (B), die im Netzwerk „Begabungsförderung Grundschule“ ist, bat ich L.'s Lehrerin um Beteiligung an der Umfrage.

Auch sie beschrieb, dass sie in ihrem Pädagogik-Studium in „nur geringem Maße“ etwas über Hochbegabung erfuhr. Sie erinnerte eine Vorlesung, deren Inhalt „aber nur begrenzt auf die Praxis“ anwendbar wäre.

Für ihr Referendariat wählte sie bewusst eine Schule aus, die einen Schwerpunkt auf die Förderung von Hochbegabung legt.

Eine Fortbildung zum Thema hielte sie für sinnvoll, denn Kinder mit besonderen Begabungen bringen „oft auch ihre spezifischen Probleme mit sich“. Sie wolle erfahren, wie diese Kinder gut zu integrieren und auch zu fördern seien.

Sie selber lese Bücher dazu und besuche Vorträge.

Es gab eine schulinterne Fortbildung zum „Lernatelier“.

Aus der Schule (A) kam keine Rückmeldung. Auf persönlichen Kontakt zu einer Erzieherin wurde mir die Beteiligung an der Umfrage zugesagt. Antworten blieben leider aus.

5 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN FÜR INKLUSIVE BEGABUNGS- UND BEGABTEBFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN

In dieser Arbeit habe ich veranschaulicht, dass eine frühe Identifikation von besonderen Begabungen für eine positive Entwicklung der Begabungen selbst und damit für die Persönlichkeitsentfaltung grundlegend ist. Es ist zugleich eine Bereicherung und Freude, mit Mädchen und Jungen zu arbeiten, die über eine solche besondere Lernfreude und Lernleichtigkeit verfügen.

Sowohl E. als auch L., sind sehr selbstbewusste Kinder. Doch dürfen bei der Begabungsförderung auch schüchterne Mädchen und Jungen, Kinder aus bildungsarmen Schichten und aus fremdsprachlichen Familien nicht übersehen werden.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen habe ich herausgearbeitet, was besonders begabte Mädchen und Jungen für spezielle Bedürfnisse in Hinblick auf den Übergang zur Schule und zu Beginn der Grundschulzeit haben. Welche Herausforderungen sie dabei selber zu bewältigen haben und vor welchen Herausforderungen vor allem aber auch das soziale System steht, wurde deutlich gemacht. In vorliegenden Fallstudien war das soziale System jeweils besonders dadurch gekennzeichnet, dass es vom Engagement einzelner Akteure getragen wurde. Hier bleibt daran zu arbeiten, dass das Engagement Einzelner umschlägt in eine neue Qualität, nämlich in eine künftige Zusammenarbeit auf institutioneller Ebene.

Die Förderung besonderer Begabungen ist gesetzlich bereits verankert, doch aus meiner Sicht in der Praxis nicht zufriedenstellend umgesetzt.

Die Vielzahl von Vereinen, in denen sich Eltern von besonders begabten Kindern, BeraterInnen und PädagogInnen engagieren, um bessere Förderung zu erwirken, ist nur ein Hinweis darauf.

Es bleibt weiterhin das vorrangige Ziel, Bedingungen für alle Mädchen und

Jungen zu schaffen, die sie bei Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabungen unterstützen.

Gestaltungsempfehlungen für eine pädagogische Praxis, die eine begabungsfördernde Atmosphäre und Lernumgebung aufweist:

- Aneignen von grundlegendem Wissen zur Theorie besonderer Begabungen, Austausch im Team, Besuch von themengebundenen Fortbildungen oder Vorträgen, denn es kann nur das durch Beobachtung wahrgenommen werden, was als Wissen bei Beobachtern vorhanden ist
- Aufbau zugewandter, vertrauensvoller, offener und stabiler ErzieherIn-Kind-Beziehungen, denn nur so können Mädchen und Jungen ihrem Grundbedürfnis nach Exploration nachkommen, in Interaktion mit der ErzieherIn treten und sich zum Austausch öffnen über ihre Vorstellungen von der Welt und den Beziehungen darin
- Offener und partnerschaftlicher Austausch mit den Müttern und Vätern, um die besonderen Fähigkeiten ihrer Kinder gemeinsam zu erkunden und nach anregenden Herausforderungen in Elternhaus und Kindergarten zu suchen
- Schaffen einer respektvollen und aufgeschlossenen Atmosphäre in den Kindergruppen, in der sich jedes Kind in seiner Individualität wahrgenommen, anerkannt und wertgeschätzt fühlen kann
- Mädchen und Jungen mit ihren besonderen Begabungen anerkennen und bei der Entwicklung eines positiven Selbstbildes unterstützen
- Gemeinsame Gruppenerlebnisse schaffen, damit das Gefühl von Zugehörigkeit und gemeinsamer Verantwortung gestärkt wird

- Den Mädchen und Jungen ausreichend Freiräume zugestehen, damit sie ihren eigenen Lerninteressen nachgehen können und dabei selbstständiger werden
- Schaffen einer anregenden Lernumgebung, und diese immer wieder prüfen, mit den Mädchen und Jungen in einen Austausch darüber treten, nach ihren Vorstellungen und Vorlieben Lernumgebungen für weitere Herausforderungen gestalten
- Die besonderen Interessen der Mädchen und Jungen für Projektarbeit nutzen, damit alle an den besonderen Fähigkeiten gewinnbringend teilhaben können
- Durch Gespräche das Lernen begleiten und unterstützen, durch Nachfragen das Reflektieren der Lernprozesse anregen, den Bildungsprozess mit den Kindern gemeinsam in Lerntagebüchern, Portfolios o.ä. dokumentieren und darüber ins Gespräch kommen
- Beim Übergang in die Grundschule mit den Eltern, der Schule und dem Kindergarten die besonderen Begabungen der Kinder kommunizieren. So können LehrerInnen am Entwicklungsstand eines jeden Kindes anknüpfen, ohne dass Lernmotivation durch mögliche Unterforderung verloren geht

Für eine geeignete Förderung im Kindergarten ist eine IQ-Testung nicht notwendig. Wichtiger scheint mir, dass die Kinder sich anerkannt fühlen, selbstbestimmt tätig sein können und ausreichend Spiel- und Lernanregungen finden.

Nach meinen bisherigen Erfahrungen ist es möglich, diese Empfehlungen im Kindergartenalltag umzusetzen. Eine Verbesserung der Rahmenbedingungen (Personalschlüssel, Gruppengröße, spezielle Fortbildungen, Zeit

für Gespräche und Dokumentation, u.a.) ist notwendig. Das ist von Trägern der Einrichtungen und auch von den politisch Handelnden immer wieder einzufordern.

Doch unabhängig von strukturellen und finanziellen Bedingungen setzt die Förderung von besonderen Begabungen im Rahmen gemeinsamen Lernens zunächst voraus, dass die BegleiterInnen der Bildungsprozesse eine positive Haltung zu Begabungen entwickeln, um sich auf Mädchen und Jungen mit besonderen Begabungen und deren Entwicklungsprozesse einlassen zu können.

Diese Haltung kann nur durch Zusammenwirken von Wissen, von Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im Team und durch Erfahrungen gewonnen werden.

6 EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Alle Quellen, die ich wörtlich oder sinnhaft übernommen habe, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Berlin, den 17.07.2012

7 QUELLENVERZEICHNIS

- Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2004): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen. Berlin: Verlag das netz
- Berliner Schulgesetz (SchulG), Fassung von 7/2011, Teil 1: Auftrag der Schule und Recht auf Bildung und Erziehung, Anwendungsbereich, §4: Grundsätze der Verwirklichung, Abs. 3
- BMFW (Hrsg.). (2010): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. Bonn und Berlin
- Breuer, F. (2009): Reflexive Grounded Theorie. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag
- Burow, O.-A. (2011): Begabtenförderung als Impuls für Schulentwicklung. In: Steenbuck, O., Quitmann, H. und Esser, P. (Hrsg.) : Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Busch und Reinhardt (2005): Theoretische Grundlagen zum Begabungsbegriff. Begabungsförderung Modul 1, Pädagogische Akademie des Bundes in OÖ, als PDF-Datei über URL: http://assi.educanet2.ch/agbegabtenfoerderung/.ws_gen/ (Abruf 15.06. 2012).
- Cloos, P. und Schröder, W. (2011): Der Übergang und Kindheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. In: Oehlmann, S., Manning-Chlechowicz, Y. und Sitter, M. (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Fuchs, M. (2012): Chancen und Risiken inklusiver Hochbegabtenförderung. Vortrag im Rahmen des Symposiums: Hochbegabung im

- Spannungsfeld von Inklusion und Separation. Neubrandenburg,
15. 03.2012 im Albert-Einstein-Gymnasium
- Gardner, H. (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK) vom 29. Oktober 1991-
GV. NW. S.380 – zuletzt geändert durch Gesetz vom 16. Dezember
1998 – GV. NW. S.704, Erster Abschnitt: Begriff und Aufgaben, §2:
Auftrag des Kindergartens
- Griebel, Wilfried (2011): Übergang in die Grundschule als Transition der
Familie - ein Ansatz aus der Entwicklungspsychologie. In: Koop und
Steenbuck (Hrsg.): Herausforderung Übergänge – Bildung für
hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten. Karg-Hefte –
Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, Nr. 1, S.
23-26
- Griebel, W. und Niesel, R. (2012): Vom Kindergarten in die Grundschule:
Übergänge verstehen und begleiten. In: KINDER in Europa (Hrsg.
Netzwerk KINDER in Europa), Beiheft der Zeitschrift Betrifft
KINDER, Ausgabe 22, 4/2012, Weimar, Berlin: Verlag das netz,
S.6-8
- Griebel, W. und Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in
Kindertageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu
bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Grosch (2011): Langfristige Wirkungen der Begabtenförderung. Berlin: LIT
Verlag
- Haas, S. (2012): Das Lernen feiern. Weimar, Berlin: Verlag das netz
- Hany, E. A. und Nickel, H. (1992): Begabung und Hochbegabung. Bern,
Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber Verlag
- Heisting, A. (2005): Qualitative Interviews – Ein Leitfaden zur Vorberei-
tung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen.
WS 2006/07, erstellt für die Studienexkursion „Kaffee in Mexiko“
URL: [http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-dietrich/
WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FChrung%20von%20](http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-dietrich/WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FChrung%20von%20)

- Interviews.pdf (Abruf 30.05.2012)
- Heller, K. A. (Hrsg.). (2001): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe
- Huser (2007): Lichtblick für helle Köpfe. Kanton Zürich: Lehrmittelverlag
- iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifikation von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf). URL: http://www.begabtenzentrum.at./wcms/picture/upload/File/iPEGE/01_iPEGE_heft1_juni09.pdf (Abruf 15.06.2012)
- JKM/KMK (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf (Abruf 15.06.2012)
- Konzeption des Kindergartens: Anhang 35 S. 82
- Konzept der Schule A: Anhang 36 S. 83-84
- Konzept der Schule B: Anhang 37 S. 85-86
- Koop und Müller (2010): Psychologische Diagnostik intellektueller Hochbegabung im Vorschulalter. In: Koop et al (Hrsg.) : Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar, Berlin: Verlag das netz, S. 175-190
- Koop und Steenbuck (2011): Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten. In: Koop und Steenbuck (Hrsg.) : Herausforderung Übergänge. Karg- Heft 1, Februar 2011, S. 6-11
(URL: http://www.kargstiftung.de/content.php?nav_id=436
Abruf 15.06.2012)
- Mönks, F. J. (1999): Begabte Schüler erkennen und fördern. In: Perleth und Ziegler (Hrsg.) : Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder. Bern, u.a. : Hans Huber Verlag, S. 65-75

- Neubauer A. und Stern, E., (2009): Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: Goldmann Verlag
- Niesel, R., Griebel, W. und Netta, B.(2008): Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag
- özbF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung: Unsere Philosophie URL: http://www.begabtenzentrum.at/wcms/index.php?ue_ph (Abruf 16.06.2012)
- Petermann, F. und Viernickel, S. (2012): Schwerpunkt Entwicklungsbeobachtung und Entwicklungsdokumentation. In: Frühe Bildung, Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis, 1.Jahrgang 2012 / Heft 2. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 61-63
- Perleth, Ch. (1999): Intelligenz. In: Perleth und Ziegler (Hrsg.) : Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber Verlag
- Rachenbäumer, K. (2009): Hochbegabte Schulanfängerinnen und Schulanfänger. Eine explorative Längsschnittstudie zum Übergang hochbegabter Kinder vom Kindergarten in die flexible Schuleingangsstufe NRW. Münster: Waxmann Verlag
- Rohrman, S. (2010): Hochbegabung – Was ist das?. In: Koop, C., Schenker, I., Müller, G., Welzien und Karg-Stiftung (Hrsg.) : Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar, Berlin: Verlag das netz, S. 155-174
- Rost, D.H. (2009): Intelligenz. Fakten und Mythen. Weinheim, Basel: Beltz
- Rost, D.H. (2010): Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag
- Schavan (2010): Grußwort. In: BMFW (Hrsg.) : Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber. Bonn und Berlin
- Schäfer, G. E. (2004): Einführung in pädagogisches Wahrnehmen und Denken. WS 2004/2005
URL: [http:// www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/](http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/)

- WahrnehmenUndDenken4.pdf (Abruf 30.05.2012)
- Schenz, C. (2011a): Inklusive Begabungsförderung und das Modell der inklusiven Schule. In: Steenbuck, Quitmann und Esser (Hrsg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 38-48
- Schenz, C. (2011b): Pädagogische Diagnostik als ein Kernelement der Begabungsförderung – Begabungen erkennen und anerkennen. In: Steenbuck, Quitmann und Esser (Hrsg.) : Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 119-124
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis 13 (3), S. 283-293, Zeitschriftenartikel
URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>
Abruf 30.05.2012)
- Staatliche Schulberatungsstelle Niederbayern (2009): Checkliste für Lehrer, URL:http://www.schulberatung.bayern.de/imperia_psych_www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/themen/beobachtungsbogen.pdf (Abruf 30.05.2012)
- Stedtnitz, U. (2008): Mythos Begabung. Vom Potenzial zum Erfolg. Bern: Hans Huber Verlag
- Steenbuck, O. (2010): Übergänge gestalten: Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule. In: Koop, C. et al (Hrsg.) : Begabung wagen. Ein Handbuch zum Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar, Berlin: Verlag das netz, S.373-400
- Stögeler, H., Schirner, S. und Ziegler, A. (2008): Ist die Identifikation Begabter schon im Vorschulalter möglich? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 1/2008, S. 7-24
- Suess, H.-M. (2007): Eine Intelligenz – viele Intelligenzen? Neuere Intelligenz-Theorien im Widerstreit. In: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf, Nr. 15/ Januar 2007
- Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (GsVO) vom 19. Januar 2005 (GVBL.S.16) in der Fassung vom 9. September

2010 (GVBL. S. 440), Teil IV: Fördermaßnahmen, § 18: Besondere Förderung bei Hochbegabung

- Vock, H. (2005): Hoch begabte Kinder im Kindergarten – was brauchen sie? In: klein und groß, Fachzeitschrift, Heft 02/03 2005, S. 7-9.
URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1604.html>
(Abruf 15.06.2012)
- Vock, H. und Teeke, B. (2006): Online-Handbuch für Hochbegabungsförderung in Kindertagesstätten. Hrsg. IHVO Bonn
URL: <http://www.ihvo.de> (Abruf 15.06. 2012)
- Wustmann, C. (2005): Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Bohn, I. (Hrsg.) : Dokumentation der Fachtagung „Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht“. Frankfurt am Main, 13. September 2005, S. 6-14
- Weilguny, Resch, Samhaber, Hartel (2011): Weißbuch. Begabungs- und Exzellenzförderung. Hrsg.: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung. URL: <http://www.begabtenzentrum.at/wcms/index.php?id=481,1275,0,0,1,0>.
(Abruf 15.06.2012)
- Ziegler, A. (2008): Hochbegabung. München: Reinhardt Verlag

8 ABBILDUNGSNACHWEIS

| | Seite |
|--|-------|
| Abbildung 1: Drei-Ringe-Modell (Renzulli, 1978) aus Grosch (2011, S. 25) | 14 |
| Abbildung 2: Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001) aus Grosch (2011, S. 31) | 16 |
| Abbildung 3: Zeichnung von E. (privat) | 39 |
| Abbildung 4: gebastelter „Anhänger“ von E. (privat) | 39 |
| Abbildung 5: E. erforscht den Würfeltrick (aus E.'s Lerntagebuch) | 40 |
| Abbildung 6: E.'s Aufzeichnungen zum Würfeltrick (aus E.'s Lerntagebuch) | 40 |
| Abbildung 7: E. stellt Seifenschaum her (privat) | 41 |
| Abbildung 8: E. beim Einrichten der Forscherecke (aus E.'s Lerntagebuch) | 42 |
| Abbildung 9: E. als Spielanleiterin (aus E.s Lerntagebuch) | 42 |
| Abbildung 10: L. erforscht den Würfeltrick (L.'s Lerntagebuch) | 55 |
| Abbildung 11: L. erforscht weiter die Würfel (L.'s Lerntagebuch) | 56 |
| Abbildung 12: L. misst die Höhe des gebauten Turmes (aus L.'s Lerntagebuch) | 56 |
| Abbildung 13: L. erkundet das „Haus vom Nikolaus“ (aus L.'s Lerntagebuch) | 57 |
| Abbildung 14: L. zeichnet das „Haus vom Nikolaus“ und legt es mit Formen nach (aus L.'s Lerntagebuch) | 57 |
| Abbildung 15 und | |
| Abbildung 16: L. beschäftigt sich mit dem Tausender-Perlenmaterial (privat) | 58 |
| Abbildung 17: Schriftstück von L. (privat) | 66 |